Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Bakalářská práce

Andrea Kučerová

Vývoj dětské kresby a oblasti využití

Development of Children's Drawing and Fields of Application

Praha 2013

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Děkuji paní Prof. PhDr. Lence Šulové, CSc. za její podporující přístup, poskytnuté rady a moudré připomínky při zpracování mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 5. 13 ……

Andrea Kučerová

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá vývojem dětské kresby a oblastmi jejího využití. V první kapitole je na vývoj dětské kresby nahlíženo ze dvou úhlů; v prvním je chápán vývoj jako měnící se vnímání dětského umění v čase a z druhého je vývoj uchopen ve smyslu přehledu příspěvků k teorii vývojových stadií dětské kresby. Druhá část práce obsahuje nástin oblastí využití dětské kresby v rámci terapeutických přístupů v arteterapii. Na závěr v praktické části je předložen návrh výzkumu, jehož cílem je zmapovat terapeutické přístupy v arteterapii na území ČR.

Klíčová slova:

dětská kresba, arteterapie, psychoterapie, vývojová stadia, děti

Abstract:

The bachelor‘s thesis seeks to examine children’s drawing development and fields of application. The first chapter describes children’s drawing development from two perspectives: the changing attitudes towards the child as an artist and a time-line of research into children’s drawing. Second part of the thesis contains fields of application of children’s drawing in therapeutical approaches to art therapy. Finally, practical part offers a research proposal, which aims to survey therapeutical approaches to art therapy in the Czech Republic.

Keywords:

children‘s drawing, developmental stages, children, art therapy, psychotherapy

Obsah

Obsah 6

Úvod 8

1. Vývoj dětské kresby: vnímání dětského umění v časové perspektivě, vývojová stadia, současná diskuze 9

1.1 Vnímání dětského umění v časové perspektivě 9

1.2 Vývojová stadia kresby 12

1.3 Současná diskuze 14

2. Možnosti využití dětské kresby v terapeutických přístupech 16

2.1. Psychodynamické přístupy 17

2.1.1 Psychoanalytická arteterapie 17

2.1.2 Analytická arteterapie 19

2.2 Humanistické přístupy 22

2.2.1 Gestalt arteterapie 23

2.2.2 Humanistická arteterapie 26

2.3 Psycho-edukační, kognitivně behaviorální přístupy 28

2.3.1. Behaviorální arteterapie 28

2.3.2 Kognitivně-behaviorální arteterapie 29

2.4 Systemické přístupy 31

2.5 Integrativní (eklektické) přístupy 32

3. Praktická část, návrh výzkumné studie 33

3.1 Téma 33

Mapování teoretické orientace arteterapeutů v Čechách 33

3.2 Literární přehled 33

3.3 Formulace cílů výzkumu 34

3.4 Analýza proměnných 35

3.5 Plán výzkumu 35

3.6 Výzkumný soubor 35

3.7 Procedura vyšetření 36
3.8 Diskuze 36
3.9 Závěr 37
Závěr 38
Seznam použité literatury 39

Úvod

Bakalářská práce se v první kapitole bude věnovat vývoji dětské kresby. Na vývoj dětské kresby bude nahlíženo ze dvou úhlů; v prvním je chápán vývoj jako měnící se vnímání dětského umění v čase a z druhého je vývoj uchopen ve smyslu přehledu příspěvků k teorii vývojových stadií dětské kresby. První kapitola obsahuje tři hlavní diskutované oblasti: předně bude popsáno historické hledisko, podíváme se na časovou linii výzkumů a měnící se přístup k dítěti jako umělci. Za druhé budou detailněji popsána vývojová stadia. V závěru je nechán prostor na diskuzi o teorii stádií vyvíjející se paralelně se současnými filosofickými trendy. Diskuze otevírá možnost pro další debatu a studium v dané problematice. Celkově úvodní část nabízí teoretický imaginární výlet do oblasti vývoje dětské kresby z hlediska těchto tří perspektiv.

Druhá kapitola se zabývá oblastmi využití dětské kresby v rámci terapeutických přístupů v arteterapii. Dětská kresba je rozšířeným a používaným nástrojem na mnohých psychologických polích. Je využívána v diagnostice, poradenství, v manažerských oblastech, psychoterapii a dalších. Může nám mnohé prozradit a stát se ‚nástrojem' k poznání klienta. Druhá část práce se zaměří na jednu z těchto oblastí, a to využití dětské kresby v terapeutických přístupech v arteterapii. Dětská kresba nachází v oblasti arteterapie široké uplatnění, pro účely bakalářské práce z ní budu vycházet a použiji ji jako teoretický rámec pro jednotlivé přístupy, které budou podrobněji popsány. Pro vymezení přístupů vycházím z Rubinové (2008), která uvádí následující dělení jednotlivých přístupů v arteterapii: 1. Psychodynamické přístupy 2. Humanistické přístupy 3. Psycho-edukační přístupy 4. Systemické přístupy a 5. Integrativní přístupy.

Poslední, třetí kapitola předkládá návrh kvalitativního výzkumu, jehož cílem je zmapovat terapeutické přístupy v arteterapii na území ČR. V rámci výzkumu budou oslovena různá pracoviště s arteterapeutickým zaměřením. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s odborníky – arteterapeuty bude mapována jejich teoretická orientace.

1. Vývoj dětské kresby: vnímání dětského umění v časové perspektivě, vývojová stadia, současná diskuze

1.1 Vnímání dětského umění v časové perspektivě

Mnoho umělců a výzkumníků už v minulosti oceňovalo nevinnou a čistou expresi dětského umění. Tato spontánní „esence“ malování je to, co činí dětskou kresbu tak živou a expresivní; hraje na náš cit pro estetiku, naše duchovní hodnoty, i přestože nemusí zobrazovat reálnou podobu subjektů. *‘The drawings of young children are often their most striking creations: vibrant, expressive, exhibiting a strong command of form and considerable beauty’* (Gardner, 1980, s. 5-6 podle Fawson 2009), takže není překvapující, že studium dětských kreseb bylo významnou oblastí již od 18. a 19. století, znovu se jí dostalo popularity na začátku 20. století a značné postavení zastává do dnešních dnů (Golomb 2004; Cox 2005).

V minulém století se objevila rostoucí fascinace emocionálním a psychologickým aspektem dětských kreseb především na poli psychiatrie, psychologie a psychoterapie. Malování bylo nesporně uznáno jako jedna z důležitých cest, jak nahlédnout do vnitřního světa dítěte. Dítě v kresbě může plně vyjádřit svou osobnost, emoce a interpersonální styl.

Děti také mohou kresby používat k vysvětlení či řešení problémů nebo jednoduše k udání formy svým myšlenkám a pozorováním. Všeobecný konsenzus kresbu charakterizuje jako unikátní osobnostní výraz vědomého i nevědomého.

Mnoho terapeutů, kteří s dětmi pracují, si uvědomují, že kresba je efektivní terapeutický nástroj, protože pomáhá dětem vyjádřit se způsoby, které u pouhých slov nejsou možné. Kresba je natolik běžným a přirozeným prostředkem v práci s dětmi, že mnoho terapeutů může považovat kresebné techniky za rozšíření herních aktivit v posuzování a hodnocení dětí a nejsou seznámeni s rozsáhlou historií objevování kresebného vyjádření. Přesto studium kresebného projevu má značně dlouhou tradici v psychologii, psychiatrii, arteterapii a vzdělávání. Tato dlouhotrvající fascinace dětskou kresbou vygenerovala množství hodnotných informací o tom, jak děti skrz kresbu projevují samy sebe. Jsou to informace, které by kliničtí psychologové, vedoucí a učitelé používající kresbu při práci s dětmi, měli znát. Pro používání kreseb jako součást posuzování, intervence a léčby je potřebné, aby si terapeuti uvědomovali, jak ovlivňuje historie klinických aplikací a projektivních testů - stejně jako novodobé poznatky - porozumění vývojovým, kognitivním a

psychologickým aspektům dětských kreseb. Všechny tyto pohledy mohou profesionálovi nabídnout mnohem širší základ pro reagování na obsah, formu a styl dětského kresebného vyjádření; a více přesné a komplexnější vnímání dítěte. Také může napomoci v přínosnějším používání kresebných technik v léčbě.

Pohled na pozici dítěte ve společnosti byl úzce spojen s pohledem na dítě jako umělce. Všeobecně přijímané přesvědčení převažující do druhé poloviny 17. století bylo, že dítě je podřazeno dospělému a je nutné, aby vyrostlo co nejrychleji. Dětství nebylo považováno za významné období života (Gardner, 1980 podle Fawson, 2009) a o dětech se uvažovalo jako o potencionálně vzpurných jedincích, kteří potřebují pevné a rázné vedení (Cox, 2005). Není proto divu, že raným kresebným projevům (čmáranicím, skvrnám ad.) byl udáván stejný nízký status jako dětem samotným, považovaly se za nepovedené pokusy o umění a byly hodnoceny v porovnání s akademickým standardem dospělých: *'It was generally believed that although children could of course draw and even paint, their best attempts produced only bad drawings and bad paintings'* (Tomlinson, 1944, s. 3 podle Fawson, 2009).

Z tohoto důvodu, jak prohlašuje Viola (1942 podle Fawson) se nám z historie dochovalo tak málo ukázek dětské kresby, s výjimkou dětí, u kterých se předpokládalo, že budou velkými umělci jako Albrecht Durer (německý malíř, kreslíř a rytec, 1471-1528). Gardner a Tomlinson se shodují s Violou v postulování, že mnoho filosofů, výchovných činitelů, psychologů a akademiků umění by před 20. století hodnotilo názor považující dětskou kresbu za něco krásného a hodnotného zkoumání jako směšný a absurdní.

Ve vzdělávání dětí v těchto raných časech se drželo přesvědčení, že dětská volná kresba (spontánní a iniciovaná dětmi) není ničím víc než herní aktivitou, která nemá významnější podíl na vývoj a učení dítěte. Ačkoli výuka kreslení a malování ve formálním vzdělávání byla považována za hodnotný prvek studijního plánu, připravující děti na dospělost rozvíjením schopnosti koordinace ruka-oko a jejich zrakové percepce (Anning & Ring, 2004). Platón a Aristoteles vyzdvihovali důležitost trénování smyslů (Tomlinson, 1944 podle Fawson) a propagovali cvičení systematických, strukturovaných maleb, aby bylo dosaženo zlepšení. Vzdělávací autority jako Komenský, Pestalozzi nebo Froebel pokračovali v tomto přesvědčení v jejich pedagogických přístupech navazujíce na filosofická stanoviska Locka a Rousseau. Rousseau se ve svém díle ‚Emil' věnuje každému smyslu v souvislosti se vzděláváním dětí a prohlašuje, *„Děti... všechny se snaží malovat. Chtěl jsem po svých žácích, aby kultivovali své umění, ne tak pro umění samotné jako pro zpřesnění koordinace ruka-oko."* (str. 59).

Ačkoli děti nepovažoval Rousseau za umělce, byla to právě jeho teorie o vývoji dítěte, která byla zásadní pro změnu přístupu k dětem jako individualitám, vedla k přijímání dítěte jako umělce. Rousseau kladl důraz na „důležitost rozvíjení smyslů“ (Paine in Thistlewood, 1992, s. 5 podle Fawson 2009) položil základy pro myšlení, které umožnilo edukativním průkopníkům jako byl Pestalozzi a Froebel, objevit přirozenost vývoje kresby a zvýšit její význam ve vzdělávání. Rosseau svým pohledem na dítě vyjádřil názor, že dítě by mělo být svobodné ve vyjádření sama sebe a v rozvoji své kreativity a fantazie.

Myšlenka, že dětské umění je pouhým čmáráním a bezvýznamnou mazanicí, byla dále zpochybněna světem fine artu na začátku 20. století. Umělci jako byl Picasso, Kandinsky, Klee a Miro hledali ‘an uncontaminated child-like purity of expression’(Cox, 2005, s. 2) a skrz jejich uměleckou práci a filosofické principy, uznali hodnotu dítěte jako umělce.

Na psychologickém poli zájem o dětskou kresbu pokračoval ve smyslu nástroje pochopení vývoje dítěte. Mnoho studií bylo realizováno právě v oblasti psychologie vývoje dítěte; srovnáváním kognitivního a tělesného zrání, zapojováním různých způsobů analyzování dětského umění, a vytvářením teorií vývojových stadií kresby v závislosti na chronologickém věku dítěte.

V roce 1926 Goodenough přinesla novou perspektivu ke studiu dětské kresby představením svého testu *Draw a Man* jako způsobu měření inteligence. Později byla kritizována validita a reliabilita tohoto testu, protože byl založen pouze na jedné kresbě od každého dítěte. Ve stejném čase (1940) se začaly objevovat klinické projektivní přístupy: psychologické studie dětské kresby za účelem posouzení osobnosti dítěte. Psychologové používali studium kresby jako nástroj analyzování projevu, motivace a interpretování emocionálního stavu dítěte (Thomas & Silk, 1990 podle Fawson 2009). Machover (1949) vytvořila *Draw a person* test, kde je zájem směřován na části těla a jejich odlišné tvary a velikosti. To se také setkalo se skepticismem, protože kriteria pro analyzování kresby byla nejasná a tím pádem otevřená subjektivním interpretacím. Burns a Kaufman (1970) vypracovali ‚Kinetic Family Drawings‘, sbírky kreseb byly použity jako příklady zkoumání dětského emocionálního/psychologického stavu a vztahů k důležitým osobám v jejich životě; kritika zde byla založena na nízké reliabilitě interpretace a pokládala si otázku, zda jiná forma sbírání dat, než metodou pozorování, může být hodnotnější (Cox, 2005).

Vnímání vývoje dítěte a Piagetův rostoucí vliv ve vývojové psychologii rozdělil smýšlení o kresbě: „… *studies of drawings were never central to the development of his [Piaget’s] theory, nor did they offer crucial tests of his propositions. Consequently, neither*

Piaget nor subsequent investigators influenced by his theories devoted much attention to children's drawings" (Thomas and Silk, 1990, s. 29 podle Fawson 2009).

Piagetův zájem o kresbu byl limitován a nikdy nebyl ústředním tématem v jeho práci. Jeho uvažování o kresbě vycházelo pouze z dětského vnímání prostoru. Piagetova práce byla napadána kritiky především pro konflikt mezi jeho teorií dítěte, které maluje z různých úhlů pohledu a jeho teorií o egocentricitě dítěte, které je schopno vnímat svět pouze ze své perspektivy (Thistlewood, 1992 podle Fawson 2009).

Následující tendencí v uvažování o dětské kresbě bylo přesvědčení, že dětské umění hraje zásadní roli v celkovém rozvoji. Cizek (1927), Lowenfeld (1939) a Read (1956) se zasadili o zdůraznění role dětského umění jako způsobu dalšího emocionálního a sociálního vývoje malých dětí. Toto doplnilo měnící se pohled na vývoj dítěte a vzdělávání v západním světě založeném na sociokulturně konstruktivistických teoriích Vygotskyho a Brunera, které se staly populárnějšími v Evropě a USA ke konci 20. století.

Pohled na dětství a dítě jako umělce se vyvíjí podle současných trendů v psychologii vzdělávání a pedagogice. V posledním desetiletí narostl počet debat o důležitosti umění ve studijním plánu a o validitě vývojových stadií v uměleckém vývoji dítěte. Abychom se vypořádali s tímto kritickým diskurzem, je nutné zmapovat vliv teorie stadií kresby a filosofická stanoviska současných výzkumů.

1.2 Vývojová stadia kresby

Posledních několik století se stala velmi populární představa, že významné aspekty dětské kresby se vyvíjejí strukturovaně a lineárně v souvislosti s chronologickými stadii života dítěte. Tato koncepce se snadno rozšířila po kognitivní teorii stadií vývoje díky její validitě; v nedávné době ale stejně jako teorie stadií vývoje, byla podrobena kritice ústící v diskuzi o legitimnosti takových hypotéz.

Dřívější psychologické studie dětského kresebného vyjádření začali James Sully a Ebenezer Cooke (1885), kteří podporovali progresivní teorii stadií, aby rozšířili informovanost v uměleckém vzdělávání. Byly to první systematické studie dětské kresby. (Harris, 1963; Thistlewood, 1992 podle Fawson 2009). Corrado Ricci (1887) ve stejné době nasbíral kolekci dětských kreseb k longitudinální studii jednotlivých dětí, aby postihl významné vývojové změny. Tato kolekce je pravděpodobně první svého druhu. Mezi lety 1880 a 1920 se objevila vlna zájmu o popisování a třídění dětských kreseb a od toho se

odvíjelo studium vývojových charakteristik a základní kritéria pro určování stadií kresebného vývoje, ačkoli byly prezentovány různé modely (Harris, 1963; Thomas & Silk, 1990 podle Fawson 2009).

Kerchensteiner (1905) rozlišuje tři stadia vývoje dětské kresby, které vytvořil na základě zkoumání charakteristik tisícovek dětských kreseb: 1. schematické kresby 2. kresby v rámci vizuálního vzhledu a za 3. kresby pokoušející se zachytit troj - dimenzionalitu prostoru (Thomas & Silk, 1990, s. 28 podle Fawson 2009). Rouma (1913) následoval podobnou metodologii, ale zaměřoval se především na kresbu lidské postavy; a upřednostňoval deset stadií vývoje.

Tyto studie byly doprovázeny originální prací Luqueta ve Francii v roce 1913. Svou práci založil na longitudinální studii jeho dcery, výsledkem je pět hlavních stadií kresby:

Čmáranice (scribbling): (věk 0-2 ½ let) Dítě dělá čáry, které neznamenají ani nevyjadřují nic; jsou součástí senzomotorického vývoje a poskytují zábavu.

Předschematické stadium – Náhodný realismus (Pre-schematic Stage – Fortuitous Realism) (věk 2 ½-3 ½) Dítě kreslí čáry, které mají nahodilou podobnost s nějakým objektem. Nezačíná tedy kreslit něco, ale dodatečně kresbu pojmenuje podle toho, co mu připomíná.

Nezdařený (neúplný) realismus (Failed Realism) (věk 3 ½-5 let) Záměrně něco kreslí, pokouší se o realismus, ale selhává pro nedostatek motorické kontroly a nedostatečným rozsahem pozornosti potřebné na zahrnutí detailů.

Schematická fáze – Intelektuální realismus (Schematic Stage – Intellectual Realism) (věk 5-8 let) Dítě se snaží nakreslit realitu, ale kreslí objekt podle toho, co o něm ví, ne tak jak ho vidí.

Vizuální realismus (Visual Realism) (8 let výše) Snaží se nakreslit hloubku a zachytit vztahy mezi objekty.

(Luquet, 1927/2001)

Luquetova práce pravděpodobně nejvíce ovlivnila pole zkoumání vývojových stadií kresby, mimo jiné měla zásadní vliv na Piagetovu kognitivně vývojovou teorii. Pro Piageta jsou Luquetova stadia zajímavá především proto, že představují „znamenitý úvod do studia obrazných představ“ a shodují se s Piagetovým vývojem spontánní geometrie dítěte. Oceňuje Luquetův postřeh, že dětská kresba je do osmi až devíti roků ve svém záměru v podstatě realistická, ale dítě zprvu kreslí to, co ví o osobě nebo o předmětu; teprve mnohem později graficky vyjadřuje, co na ní vidí (Piaget, 2007).

Burt (1921) určil podobná lineární stadia založená na jeho vlastních studiích, ale kategorizoval je do sedmi stupňů. Tyto, společně s Lowenfeldovými pěti stadii (1953) a Piagetovými čtyřmi stadii vývoje kresby, následovaly základní teze Luquetova díla a odrážely kognitivní vývoj v čase: začínající na bezvýznamném čmárání; směřujíc od nahodilého, dodatečného označování (začátek kresby je bez záměru a dodatečně dítě objekt označí podle podobnosti s něčím); k úmyslnému grafickému znázornění se zamýšleným výsledkem; pokoušející se zachytit reálnou reprezentaci trojdimenzionálního prostoru na dvoudimenzionálním podkladu. Willats (1977) provedl psychologické studie zaměřené na stadia vývoje dětské percepce a perspektivy, také zjišťoval, jak děti v různém věku graficky znázorňují pozici objektu. Teoretické modely stadií jsou běžná v západní psychologii, předpokládají, že vývoj kresby je cestou k znázorňování vizuálního realismu.

Kellog se zaměřila na výzkum kresby v raném věku dítěte. Nasbírala přibližně jeden milion kreseb nakreslených dětmi od 2 do 8 let v letech 1948 a 1966, především od dětí z Golden Gate Kindergarten Association's nursery schools v San Franciscu, dále kresby z různých kontinentů, které navštívila (Kellog, 1970). Kellog navrhla sestavu vzorů, které děti používají univerzálně ve fázi čmárání. Seřadila znaky do dvaceti základních a vytvořila vývojovou sekvenci dětské kresby odvíjející se od základních tvarů, jejich kombinací a jejich využití jako symbolů pro objekty a postavy. Stadia nazývala: the scribble stage (čmáranice), diagrams (diagramy), aggregates (celky) a pictorials (obrázky) (Kellog, 1970). I přes širokou základnu dat jí byla vyčítaná slabá metodologie, nízká validita a reliabilita a metoda analyzování dat.

1.3 Současná diskuze

Děti nepochybně procházejí stadii zrání ve všech oblastech vývoje, mnozí však mají výhrady k rozšířeným teoriím vývoje kresby, které byly zmíněny výše. Kritika kognitivních stadií vývoje se také vztahuje na kresebný vývoj: že vývoj není lineární a nemůže být úzce uvažován ve vztahu k věku. Hlavní argumenty jsou následující:

- vývoj není pouze biologický proces: vývoj dítěte závisí také na sociokulturních vlivech (nature vs. nurture argument)
- stadia kresebného vývoje jsou determinovaná západními ideály „úspěšného" kreslení a nepočítají s jinými kulturami a hodnotami
- umělecký posun nemůže být měřen pouze grafickou úrovní; je mnoho jiných cest, kde se dítě může zlepšit v dvou a trojdimenzionálním prostředí

- Existuje mnoho druhů, stylů a účelů kreslení; děti a dospívající volně využívají typů podle kontextu
- kreslení nemůže být hodnoceno jen podle výsledku, důležitý je proces, ne jen finální produkt
- děti se mohou vracet nebo naopak předbíhat zmíněná vývojová stadia; proto lineární pohled nemůže být dostatečný pro hodnocení progresu

Kindler (2004) přispěla argumentem proti populární teorii stadií. Tvrdí, že není vhodné definovat umělecký vývoj jako odlišný fenomén a vidět ho jako segmenty znalostí příslušejících k doméně spíše než jako univerzální set procesů nutných a potřebných k uměleckému rozvoji. Kindler a Darras nabídli ‚Map Model of Pictorial Development' popisující termíny od ‚Iconicity 1' do ‚Iconicity 5' ačkoli zdůrazňují, že je nepovažují za stadia a dítě nemusí opustit jednu oblast zobrazování, když se přesune k jiné. Mapa poskytuje paletu chování a možností spíše než popis přesně definované normy. Mapa se dívá na umělecký a kresebný vývoj více jako na organickou cestu vývojem s tím, že je normální, když dítě navštěvuje a znovu se vrací k různým oblastem umění a pohybuje se v kontinuu vývoje zvyšujíc svůj repertoár k vyjádření emocí a reprezentací světa kolem sebe. Podobný názor zastává Vinacke, který považuje stadia za paralelní procesy a dynamické, mezihrové aktivity (Fawson, 2009).

Wilson a Wilson (1977, 1982, 1985) poskytli množství příkladů podporujících jejich hypotézy, že kresebný vývoj je výrazně závislý na kulturních a sociálních faktorech. Dítě je velmi ovlivněno medii a vizuální kulturou, které formují jeho tvorbu. Tento sociokulturní přístup je základem výzkumu Kindlerové a také práce Matthews. Matthews namítá, že umělecký vývoj je sociokulturně udáván a kritizuje běžný psychologický a edukační postoj, kdy vizuální realismus je žádoucí cíl. Matthews oponuje návrhu teorie stadií, která předpokládá, že dítě je v jeho myšlení nedostatečné, dokud nedosáhne ‚správné reprezentace'. Podle něho tato perspektiva snižuje hodnotu dětského umění a považuje ho za plné chyb, pokud nereflektuje vizuální realismus (Fawson, 2009).

2. Možnosti využití dětské kresby v terapeutických přístupech

Teorie má smysl a význam pouze tehdy, pomáhá-li vysvětlit příslušný jev, se kterým pracuje, a umožní nám s ním lépe zacházet. Učit se ... teoriím osobnosti, psychoterapie nebo kreativity bez jejich aplikování na skutečné životní situace znamená nepochopit ani jejich podstatu, ani jejich význam. Teorie a technika by měly jít ruku v ruce, závislé jedna na druhé, vzájemně ze sebe čerpající a stále se proměňující v čase. (Rubin, 1944a, s. 191-192)

Dětská kresba je rozšířeným a používaným nástrojem na mnohých psychologických polích. Je využívána v diagnostice, poradenství, v manažerských oblastech, psychoterapii a dalších. Může nám mnohé prozradit a stát se ‚nástrojem' k poznání klienta. V této kapitole se zaměřím na její využití v terapeutických přístupech. Bezesporu nejvýraznější uplatnění dětské kresby v terapii představuje oblast arteterapie. Pro účely bakalářské práce z ní budu vycházet a použiji ji jako teoretický rámec pro jednotlivé přístupy, které zde budou podrobněji popsány.

Rubinová (2008) uvádí následující dělení jednotlivých přístupů v arteterapii:

1. Psychodynamické přístupy
2. Humanistické přístupy
3. Psycho-edukační přístupy
4. Systemické přístupy
5. Integrativní přístupy

Uvádí, že hledání jednoho směru, toho „správného", nemá smysl, jelikož se zdá, že uplatnit lze řadu z nich. Příhodnější cestou je pochopení každého obecného přístupu, a obzvláště jejich následné propojení mezi teorií a praxí. Podle Rubin (2008) je předpokladem profesního zrání v jakémkoli klinickém oboru experimentování s různými přístupy, na jehož konci by měl zůstat ten, který terapeutovi nejvíce vyhovuje a u jeho klientů „funguje". Susan Deriová upozorňuje, *„zřídkakdy terapeut či terapeutka připustí, že organizační symboly na pozadí jeho či jejího pojetí jsou do jisté míry vybírány subjektivně. Náš konceptuální rámec si nevybíráme pouze na základě intelektuálního posudku, ale současně i proto, že ladí s naším způsobem uvažování a že nám povaha z něj plynoucí klinické práce vyhovuje."* (Deri, 1984, s. 181)

Výběr jednotlivých přístupů popsaných v této kapitole kopíruje tři hlavní psychologické a psychoterapeutické směry: psychodynamický, humanistický a behaviorální.

Není možné obsáhnout veškeré aktuální směry na rozsahu bakalářské práce, proto určujícím kritériem byla míra jejich využití.

Popularita behaviorálního a kognitivního přístupu mezi odborníky v poslední době velmi vzrostla, přesto jsou mezi arteterapeuty nadále značně rozšířeny a používány přístupy psychodynamické, proto jim bude věnována největší pozornost. Důvod jejich stálé obliby vychází pravděpodobně ze samotného ducha výtvarné tvorby, která činí hypotézy o dynamickém nevědomí přitažlivými.

2.1. Psychodynamické přístupy

Psychodynamické přístupy čerpají z potenciálu Freudova a Jungova analytického díla, proto následující podkapitoly popisují jejich přístup a odkaz pro arteterapii. Jung sám osobně maloval a využíval výtvarné vyjádření při práci s pacienty, obecně se dá říct, že absolventi analytického výcviku zapojují tvořivý proces do léčby častěji než freudiáni.

2.1.1 Psychoanalytická arteterapie

Psychoanalytický přístup vidí původ tvořivosti v osobním konfliktu. Zdůrazňuje význam raného dětství, sexuality a volných asociací. Psychické poruchy z jeho pohledu vznikají nahromaděným napětím z nevyřešených konfliktů a frustrace potřeb.

Využívá technik volných asociací a výkladu snů. Předpokládá, že zážitky traumat jsou zopakovány v kresbě nebo malbě a dovolují abreakci neurotických konfliktů (Dalley, 1984). Nevědomé obranné mechanismy působící proti neuróze a dalším symptomům, umožňují, aby se konflikty promítly v tvořivém aktu. Psychoanalyticky zaměření arteterapeuti používají interpretaci tvorby klientů k odhalení sexuálních obsahů a zážitků v raném dětství (sexuální symbolika, falické symboly v kresbách, malbách i v plastickém projevu, v rodinné arteterapii vykládají rodinnou dynamiku v pojmech oidipovského komplexu).

Freud chápal umění jako plastický, spontánní proces, který se „vynoří“ z nevědomí. Své klienty ke kreslení nesměroval, užíval ale srovnání umění se sny jako východisko pro interpretaci. Do procesu se zapojují mechanismy potlačení, projekce, identifikace, zhuštění, sublimace. Vizuální představy a symbolická exprese v obrazech snadněji uniknou cenzuře a mohou být bezprostřední komunikací, čímž skýtají výhodu oproti složitějšímu verbálnímu vyjádření.

Freud napsal několik studií o umění, nazýval ho „cestičkou, která vede z fantazie zpět do reality.“ Uměleckou tvorbu považoval za paralelu k vytváření neurotických symptomů.

Pro umělce se tvorba může stát nahrážkovým uspokojením pudu, tím se vyhne neuróze. Neopsychoanalytici nevnímají uměleckou tvořivost jako čistě nevědomou, iracionální, nezáměrnou činnost. Podle Kubieho (1966) není tvorba procesem analogickým neuróze. *„Člověk tvoří navzdory tomu, nikoli proto, že bojuje proti své neuróze.“* (Drvota, 1973).

Posunul se i pohled na povahu psychické energie dospělých, která měla být podle Freuda v podstatě infantilní a archaická. Psychoanalýza rozvinula adekvátnější teorie ega. Internalizovaný objekt se stává prostředkem uspokojení instinktivních potřeb a zároveň faktorem ve vývoji jedince. Interpersonálním vztahům je přisuzována větší důležitost. Základem úzkosti už není kastrační úzkost, ale úzkost separační – ze ztráty objektu. Freudův animalismus a hédonismus je nahrazen společenskou konstituovaností jedince (Drvota, 1973).

Psychoanalýza používá kresbu také jako nástroj k odhalení obranných mechanismů ega. Obranné mechanismy jsou strategie používané k obraně před instinkty, objektivní úzkosti, a úzkosti superega. Zde můžeme zmínit konkrétní příklad z případu Malého Hanse. Sigmund Freud (1909/1959) popsal vývoj symptomů a léčby u pětiletého chlapce, u kterého se rozvinula fobie z koní. Chlapec byl synem Maxe Grafa – člena Freudovy Psychological Wednesday Society. Freud o chlapci zaznamenal,

Jeho otec si naštěstí napsal mnoho poznámek, které se později ukázaly být neočekávanou hodnotu. „Nakreslil jsem žirafu pro Hanse, který byl v poslední době v Schönbrunnu sedmkrát. Řekl mi: ‚Nakresli také jeho penis.‘ ‚Nakresli ho sám,‘ odpověděl jsem; načež přidal črt k mému obrázku... Začal malovat krátkou čáru, a potom na ni přidal špičku s popiskem: ‚Jeho penis je delší.‘ (Freud, 1909/1959 podle Benveniste, 2005)

Krátká črta penisu žirafy a jeho dodatečné prodloužení jsou graficky oddělené od těla žirafy. Můžeme se ptát, proč namaloval Malý Hans penis žirafy odděleně, odříznutě (kastrace a/nebo popření) od těla žirafy? Byla první linka minimalizací penisu žirafy (Hansova otce), nebo to byla přesná reprezentace Hansova vlastního malého penisu, o který měl strach?

Tyto otázky odkazují na historický kontext výkladu obranných mechanismů a demonstrují psychoanalytický přístup ke kresbě. Ukazuje se zde také posun ve vývoji psychoanalytické arteterapie, kdy v době Freuda, výtvarný projev obvykle nebyl bezprostředním předmětem rozhovoru mezi pacientem a lékařem, ale pouze objektem diagnózy. Psychoanalytická arteterapie oproti tomu *překonala komunikativní nezúčastněnost* ve vztahu terapeut - pacient a učinila pacientovo výtvarné dílo *prostředníkem "vztahu mezi dvěma jednotlivci, z nichž jeden naslouchá řeči druhého“*.

Stejně jako symbolika, by diskuze o rozpoznávání obranných mechanismů v dětské kresbě měla začít zdůrazněním, že cíl není prezentovat nástroj k dekódování, ve smyslu toto znamená tohle, jako spíše nabídku shromážděných zkušeností z klinického pozorování.

2.1.2 Analytická arteterapie

Carl Gustav Jung přichází s koncepcí osobnosti složené z více vrstev působících na třech úrovních vědomí. Vědomí, osobní nevědomí a kolektivní nevědomí. Postupem času se vědomé a nevědomé vrstvy vědomí syntetizují skrz nejdůležitější archetyp – *self* - v procesu sebeuskutečňování. Archetypy se projevují různými symboly. Symbolem archetypu self je podle Junga symbol celistvosti, mandala.

Jung sám se věnoval umění v oblasti malby a sochařství. Umění pro něho znamenalo významnou cestu do vnitřního světa pocitů a obrazů. Nevědomí pro něj bylo nejen studnou potlačených emocí a konfliktů, ale i zdrojem vývoje a zdraví. Sny a obrazy v sobě nesou terapeutický potenciál. Vyzdvihoval sérii kreseb jednoho autora jako východisko k interpretaci.

Jung používal k interpretaci kresby klientů techniku animace, tj. rozmlouvání o obrázku ve třetí osobě, kdy se autor obrazu vžívá do nakreslené postavy nebo symbolu a zprostředkovaně – pomocí symbolu či ztvárněné postavy člověka či zvířete – komunikuje s terapeutem.

Jungovsky orientovaná arteterapie se soustředí zejména na diagnostiku a terapii pomocí analýzy a interpretace symbolů ve snech, fantaziích, mýtech, jež jsou zviditelněny v umělecké expresi.

Jung předjímal myšlenku, že je možné pracovat v terapii s představami. Ačkoli Jung umění nikdy nestudoval, byl nadaným amatérským krajinářem; nejednalo se však o krajiny, ale o vnitřní zdroje představ, kterými se dále zabýval. Své vnitřní zážitky Jung kreslil, maloval a modeloval v průběhu celého svého života, zvláště pak v časech osobních krizí. Tato činnost mu poskytovala cenný vhled do jeho situace a stala se inspirací pro vytvoření řady jeho teorií. Jungovým myšlenkám můžeme porozumět právě v kontextu významu, který přisuzoval subjektivní realitě spontánně vyvolaných představ.

Mnoho vzpomínek, živých snů a eidetických fantazijních představ z Jungova dětství, je popsáno v knize Vzpomínky, sny a myšlenky C. G. Junga. Uvádí zde například vzpomínku, jak ve věku deseti let, kdy zažíval nepohodu a osobní odcizení, našel uspokojení ve vyrábění totemových figurek.

Používal jsem v té době žlutě lakované pouzdro na pera s malým zámkem, jaké mívají žáci obecné školy. Bylo v něm také pravítko. Na jeho konci jsem tehdy vyřezal malého, asi 6 centimetrů vysokého mužíčka se „svrchníkem, cylindrem a vyleštěnými botami“. Vybarvil jsem ho černě inkoustem, odřízl jsem ho od pravítka a uložil ho do pouzdra na pera, kde jsem mu připravil postýlku. Udělal jsem mu z kousků vlny dokonce pláštík. K němu jsem položil hladký, podlouhlý, načernalý rýnský oblázek, který jsem pomaloval pestrými vodovými barvami tak, že byl rozdělen na horní a dolní část. Ten mě provázel dlouho v mé kapse u kalhot. Byl to jeho kámen. To celé bylo pro mě velkým tajemstvím, z něhož jsem ovšem nic nechápal. Zanesl jsem krabičku s mužíčkem tajně na horní, zakázanou půdu, „zakázanou proto, že prkna podlahy byla červotočivá, zpuchřelá a proto nebezpečná“. A schoval jsem ji na jeden podpěrný trám krovu. Pociťoval jsem při tom velké uspokojení, neboť nikdo to tam neuvidí. Věděl jsem, že by to tam nikdo nedokázal najít. Nikdo nemohl odhalit a narušit mé tajemství. Cítil jsem se bezpečný a trýznivý pocit rozdvojení se sebou samým byl odstraněn. (Jaffé, 1998, s. 27-28)

Později také popsal, jak se v roce 1913 vyrovnával s rozchodem s Freudem, uklidnění našel ve stavění struktur na břehu Curyšského jezera.*„Stavěl jsem každý den po obědě, jestliže to počasí dovolovalo. Sotva jsem se najedl, hrál jsem si, než přišli pacienti. A večer, když práce skončila, jsem se dával znovu do stavění. Mé myšlenky se při tom ujasňovaly a byl jsem schopen zachytit fantazie, které jsem v sobě jako v předtuše cítil.“* (Jaffé, 1998, s. 161)

Psychologické hodnoty zkoumání obrazů z nevědomí si byl Jung dobře vědom, a proto své pacienty pobízel k vytváření vlastních vizuálních reprezentací snů a fantazijního materiálu. Začal s tím už v roce 1917 a včlenil tento přístup, kterým inspiroval i mnoho svých následovníků, i do své pozdější analytické práce. Malování ani kreslení obvykle neprobíhalo na sezeních, přesto výtvarná činnost byla braná za součást terapeutického procesu. V přednášce „Cíle psychoterapie“ z roku 1931 píše:

Proč ale vůbec mám pacienty k tomu, aby se v určitém vývojovém stadiu vyjadřovali štětcem, tužkou či perem? ... Nejdřív [pacient] znázorní, co pasivně viděl, a tím se to stane jeho vlastním činem. Nejenže o tom mluví, ale také to činí. Psychologicky vzato je obrovský rozdíl, zdali někdo několikrát týdně vede se svým lékařem zajímavý rozhovor, jehož výsledek visí někde ve vzduchu, nebo jestli se pod dlouhé hodiny snaží vzpírajícím se štětcem a barvami uskutečnit něco na první pohled zcela nesmyslného. Kdyby to pro něj bylo skutečně nesmyslné, tak by mu snaha namalovat to byla do té míry protivná, že by se asi podruhé sotva

dal k takovému cvičení přimět. Poněvadž se mu však jeho fantazie nezdá zcela nesmyslná, uvede ji v činnost, a tím se její účinek ještě zdůrazní. Nadto nutí materiální ztvárnění obrazu zabývat se nepřetržitě všemi jeho částmi, takže se tím jeho působení může plně rozvinout. (Jung, 1996, s. 34)

Jung podle všeho nepopisuje katarzi ani sublimaci, ale předpoklad, že pacient vstupuje do vztahu s nevědomým obrazem. Jung (1996, s. 36) myšlenku dále rozvádí: *„Musím ovšem dodat, že pouhá zobrazovací činnost jako taková nedostačuje. Vyžaduje to navíc ještě intelektuálně a emocionálně obrazům porozumět, čímž se do vědomí integrují nejen rozumově, nýbrž také morálně. Musí se také podrobit syntetické výkladové práci.“*

Jeho myšlenky byly nejdříve pro arteterapii a výtvarnou výchovu spíše inspirací, jeho teorie nebyly snadno přístupné, ale pravděpodobně ovlivnily názory a koncepce Naumburgové i Caneové z Waldenské školy. Nikdy nevydal rozsáhlejší přehled svých zkušeností s prací s představami, přesto často mluvil o technice aktivní imaginace, ve které může kreslení a malování nevědomých představ zastávat důležitou úlohu.

V Červené knize popisuje techniku navozování spontánních představ: *„Trénink nejprve spočívá v systematickém nácviku vyřazení kritické pozornosti, čímž vznikne prázdno vědomí.“* (Jung, 2010, s. 211). Nejprve je třeba soustředit se na konkrétní náladu a snažit se co nejvíce si uvědomovat všechny představy a asociace, které se v souvislosti s ní vynořují. Cílem je umožnit fantazii svobodnou hru v rámci volných asociací, aniž by došlo k odklonu od původního citového naladění. To vede ke konkrétnímu nebo symbolickému vyjádření nálady, tím se citové naladění přibližuje k vědomí a stává se srozumitelnějším. Procesem se může uvolnit zadržená energie. Podle svých tendencí se pak člověk může vyjádřit skrz kreslení, malování nebo tvoření soch. Jakmile jsou tyto představy vytvořené a vyjádřené, měli bychom je dále tvořivě zpracovat a porozumět jim, tím dojde ke spojení vědomých a nevědomých obsahů.

Tvrdil, že interpretace obrazů můžeme dosáhnout pouze s pomocí vhledu a při oboustranném porozumění mezi pacientem a terapeutem, což vede k syntéze osobního a archetypálního materiálu (Jung, 1966, s. 117-121 a 477). Přikládá symbolickým událostem a představám kolektivní původ, vycházející z individuální zkušenosti, ke které se přidal duchovní rozměr či numinozita odvozená z jejich nevědomých zdrojů. Oproti tomu Freud přistupoval ke kulturním symbolům jako k produktům univerzálních fantazií z dětství a numinózní zkušenost přikládal výhradně přenosu.

Ačkoliv Jung přijal Freudův model osobního nevědomí, jeho kontextu a fungování dal zcela nový rozměr tvrzením, že za každým komplexem stojí archetyp. Symbolické představy pak nejsou ani zcela archetypální, ani úplně osobní, jsou odvozeny od obou rovin psychiky a propojují je. Vědomí může dát nevědomým představám vizuální formu, interpretovat je a dát jim význam, který je možné promítnout do života.

Symbolický obraz je nejvěrnějším vysvětlením; nevědomí nelže, obranné mechanismy jsou prací ega. Obraz odkrývá svůj význam, je-li akceptován jako projekce, která hovoří sama za sebe podle své vnitřní povahy. Přijetí nevědomé představy není pasivní; není to ani symptom, ani umělecké dílo. Obrazotvorným dotazováním a dialogem, jež tvoří esenci aktivní imaginace, můžeme podpořit vztah mezi obrazem a jeho tvůrcem.

2.2 Humanistické přístupy

Přístupy spadající pod nálepku „humanistické“ nemají společné teoretické východisko, co je však spojuje je „optimistický pohled na lidskou bytost a její podmínky, její schopnost růst a rozvíjet se a převzít zodpovědnost za své osudy.“ (Rubin, 2008) Tzv. hnutí třetí síly se formovala částečně v opozici vůči „psychickému determinismu“ psychoanalýzy, kdy člověk podléhá dynamice nevědomí. Mnozí arteterapeuti zmiňují jako důvod, proč se začali orientovat na jiné přístupy, limity psychoanalytické teorie. Fritz Perls, který bude později zmíněn v podkapitole Gestalt arteterapie, byl také původně analytikem, kterého analýza zklamala, a proto si vytvořil vlastní směr. V humanistické psychoterapii neexistuje žádná „klasická“ technika, to by bylo v rozporu s principem individualismu silně dominujícím v humanistických přístupech.

Kromě již zmíněné gestalt arteterapie, jíž se věnuje následující podkapitola, se k humanistickým přístupům mezi jinými řadí humanistická arteterapie, která bude rozebrána v další podkapitole, fenomenologická arteterapie a expresivní terapie zaměřená na člověka. Fenomenologická arteterapie by si jistě zasloužila samostatnou podkapitolu, bohužel není v možnostech rozsahu této práce postihnout její hutný filosofický základ, proto nebude zařazena, obdobně na člověka zaměřený přístup v arteterapii (původně „na klienta zaměřený“), jehož autorem je Carl Rogers, popisuje jeho dcera Natalie v knize The Creative Connection. Rogersová svou práci nazývá expresivní arteterapií.

2.2.1 Gestalt arteterapie

Obdobně jako většina přístupů v psychologii se i Gestalt arteterapie rozvíjela v návaznosti na teorie a praxi obecnějších disciplín. Čerpá ze dvou rozdílných směrů. Prvním byla Gestalt psychologie, která vznikala na základě empirických výzkumů percepce a učení, a druhým Gestalt terapie, vycházející z aplikace Gestalt psychologie v psychoterapeutické praxi. Gestalt psychologové si vydobyli významná postavení v akademickém světě, své koncepce však nerozšiřovali na klinickou praxi. Gestalt terapeuti se inspirují teoriemi Gestalt psychologie a přizpůsobují je požadavkům podpůrných terapeutických intervencí. Pohled Gestaltu na zážitek z výtvarné tvorby v sobě propojuje myšlenky obou směrů a integruje je v Gestalt přístupu v arteterapii.

Celostní vnímání a jeho význam byly laboratorně zkoumány německými psychology na přelomu 19. a 20. století. Jejich ústředním zájmem byl způsob, jakým organismy vyhodnocují to, co ve světě kolem sebe vnímají. Wertheimer, Kohler, Koffka, kteří uprchli z nacistického Německa, přinesli Gestalt psychologii do Spojených států. Vliv Gestaltu je také patrný v pracích Lewina a Goldsteina, kteří také emigrovali ve 30. letech. Lewin je známý svou „teorií pole“ a zvláště jejím použitím na skupinovou dynamiku. Goldstein se proslavil „organismickou teorií“, která vyzdvihuje význam jednoty, konzistence a koherence člověka. Podle něho je příčinou dezorganizace stísňující prostředí.

Za zakladatele Gestalt terapie je považován Fritz Perls; původně také unikl z nacistického Německa. Pobýval 10 let v Jižní Africe, kde se věnoval společně se svou ženou Laurou psychoanalytické praxi. Laura se s Gestalt psychologií dostala do kontaktu během svého výcviku a Fritz jednu ze svých prvních knih dedikoval Gestalt psychologovi Maxovi Wertheimerovi. V New Yorku se setkali se spisovatelem Paulem Goodmanem, který jejich rukopis rozpracoval a vytvořil z něj obsáhlý teoretický základ pro Gestalt terapii. Tak vznikla kniha Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951).

Nejen geografické, nýbrž i ideologické putování vneslo do Perlsova způsobu práce rozmanitou směs osobních i teoretických myšlenek. Absolvoval výcvik v analýze u Wilhelma Reicha, nechybělo mu psychoanalytické vzdělání a pragmaticky používal některé závěry Gestalt psychologů. V praxi se projevoval jako rebel a přitahovalo ho divadlo, působil i jako ředitel improvizačního divadla pacientů. Členové sehrávali svá osobní dramata s cílem zlepšit povědomí o lidské komplexnosti (srov. Perls, 1969).

Základním předpokladem Gestalt terapie je myšlenka, že jedinci jsou schopni efektivně řešit své životní problémy. Hlavním cílem terapeutů je pomoci klientům plně zažít

vlastní existenci ve smyslu „tady a teď“ tak, že si uvědomí, jak se sami svým současným pocitům a svému prožívání brání. Jedná se v podstatě o přístup neinterpretační a klienti provádějí svou vlastní terapii v nejvyšší možné míře. Nabízejí své vlastní interpretace, své vlastní přímé výroky a nacházejí jejich vlastní významy. Nakonec jsou klienti vyzváni, aby se se svou „neuzavřenou záležitostí“ z minulosti vypořádali přímo a v současné situaci. Tím, že zakusí své konflikty, namísto toho, aby o nich pouze mluvili, postupně rozšiřují úroveň svého uvědomění a sjednocují roztříštěné a neznámé části své osobnosti. (Corey, 2006).

Kořeny Gestaltu můžeme hledat v existenciální filozofii a fenomenologii, a proto klade důraz na osobní zodpovědnost jedince za průběh vlastního života. Gestalt terapeuti podporují klienty v růstu a rozvíjení jejich potenciálu. Obdobně jako v jiných existenciálních psychoterapiích, i gestaltisté udržují autentický kontakt s klientem. Zastávají názor, že nelze nebýt ve vztahu subjektivní. Terapeut vstupuje do vzájemného vztahu s klientem s vědomím, že je terapeutický proces změní oba. Přenos není podporován, je vnímán jako vyhýbání se vztahu mezi dvěma lidmi orientovaného na přítomnost.

U snů a významů vyjádřených ve výtvarné tvorbě Gestalt arteterapeut pomáhá klientům, aby si je uvědomovali sami. Sny by měly představovat existenciální sdělení, jež zrcadlí současný způsob existence ve světě. Klienti by měli dojít k poznání, že kompozici snu vytváří oni sami. Se svými představami mají „pracovat“ tak, že úlohu každé postavy či věci z daného snu „sehrají“. Gestalt arteterapeuti používají tento přístup k zvědomění osobních významů, potom co byly názorně vyjádřeny pomocí výtvarného média.

Rhyne (1990) popisuje, jak se vazba mezi Gestalt psychologií a Gestalt terapií viditelně odráží v arteterapeutických aktivitách. Pokud abstraktní teorii aplikujeme na výtvarné vyjádření, stane se snáze pochopitelnou. V expresivním arteterapeutickém procesu jsou koncepty převedeny na názorné vjemy. O své arteterapeutické praxi píše:

V mé práci arteterapeutky, samozřejmě komunikuji s pacienty, klienty i studenty verbálně, ale mluvíme většinou o konkrétním zobrazení vyjádřeném skrze neverbální médium. Máme tedy před sebou konkrétní artefakt. Jeho přítomnost nám umožňuje zažívat a vyjadřovat okamžité dojmy a to, čeho jsme si vědomi. Není třeba abstraktně hovořit o uspořádání, o vztahu figura-pozadí, dynamickém pohybu, spojení a ohraničení, o ucelenosti a roztříštěnosti. O těchto jevech hovoříme při samotném aktu vnímání a uvědomování si toho, co je zřetelně přítomno. Nemůžeme se spoléhat na to, že obsah expresivních výrazových forem skutečně přímo zobrazuje chování a myšlení jeho tvůrce, předpokládáme však, že

formy vytvořené lidskou rukou se svou strukturou podobají lidskému chování. A tak namísto toho, abychom mluvili o izomorfismu, sledujeme smysl teorie, když ji aplikujeme (Rhyne, 1990, s. 2).

S klienty Rhyne komunikuje prostřednictvím kresby tím, že sleduje spolu s nimi souhru linií, tvarů a forem v rámci celistvosti jako Gestaltu. Co víc souhra forem, zvuku, gest a pohybů přináší kinestetické a jiné smyslové, okamžité vjemy. Zamýšlí se nad vlivem kresby skrz aktivní, současné zažívání. V procesu se osobní významy mohou nebo nemusí vyjevit, výrazový proces klienta blíže objasňuje, co dává v jeho životě smysl. *„Nezáleží na tom, jakým směrem se vydáme. To, co děláme, bude stále spojováno se závěry, ke kterým Gestalt psychologové dospěli. Nemusíme nikdy zmínit jejich teorie či použít jejich terminologii, ale můj klient a já uplatníme jejich zásady ve smyslu Gestalt terapie, které se já ráda držím.“* (Rhyne, 1990, s. 2).

Řada Gestalt terapeutů pracuje s výtvarným vyjádřením, ve své praxi používají vlastních způsobů práce s klienty. Mezi jinými významný zastánce tzv. tvořivého procesu v Gestalt terapii Joseph Zinker (1977) se k práci s výtvarnem vyjadřuje takto:

Důvod, proč může mít kreslení nebo malování „terapeutický účinek“, je ten, že jakmile je vnímáme jako procesy, poskytují umělci možnost poznat sám sebe jako celého člověka v relativně krátkém časovém úseku. Nejenže si jedinec uvědomí vnitřní tendence k zažívání celistvosti, ale zároveň se mu dostává názorného potvrzení ... ze strany kresby, kterou vytvořil (s. 236).

Zinker je nejen praktikujícím terapeutem, ale i malířem. Tvrdí, že „všechny tvořivé aktivity začínají pohybem“. Organizuje „Gestalt dílny“, při nichž účastníci na začátku rozpohybují svá těla podle rytmu doprovodné hudby. „Začínají kreslit teprve v okamžiku, když se jim podařilo svá těla uzemnit a lokalizovat svou energii“ (Zinker, 1977, s. 242).

Violet Oaklanderová ve své knize Windows to Our Children (v češtině Třináctě komnaty dětské duše, nakl. Drvoštěp, Dobříš, 2003) popisuje svou práci s Gestaltem v rámci dětské poradenské praxe. Dětem a dospívajícím nabízí vyjádření pocitů skrz výtvarné médium, práci se sny, vyprávění příběhů, tvořivou dramatizací a dalšími způsoby. Dává si za cíl pomáhat dětem, aby „si uvědomily svou vlastní existenci ve světě“.

Gestalt zážitek z výtvarné tvorby přibírá do svého repertoáru terapeutických metod stále více terapeutů a poradců. Na práci využívající vizuální/verbální percepce se ukazuje vizuální myšlení v akci. „Myšlení smysly“ se může stát součástí terapeutického procesu. Rudolf Arnheim (1969) přišel s tvrzením, že fyzické a psychické jevy jsou izomorfní – jejich

tvary mají podobné uspořádání. Rhyne (2008) myšlenku dále rozvádí a předpokládá, že obrazy, které klient vytváří, jsou svými vzorci chování izomorfní. V dynamice vnímaných struktur kresby lze rozeznat vzorce chování a následně docílit toho, že klienti naleznou způsob, jak ve svém životě dosáhnout změny.

2.2.2 Humanistická arteterapie

Humanistický přístup v arteterapii by se dal shrnout do tří principů: (1) důraz na řešení životního problému, (2) podpora seberealizace prostřednictvím tvořivého vyjádření a (3) důraz na seberealizaci ve spojení s intimitou a důvěrou v osobních vztazích a hledání sebepřesahujícího životního cíle.

Léčba probíhá za cílem posílit vůli k životu a rozvíjet schopnost najít smysl a identifikovat se s tvořivým způsobem života. Lidé nejsou považování za duševně nemocné, ale při svých snahách vyrovnat se s vlastním životem narážejí na specifické problémy – jež jsou výsledkem intrapsychických konfliktů nebo rozporů z okolí. Neschopnost čelit úspěšně životním změnám či nacházet vyhovující cesty pro seberealizaci, smysl a objevovat vlastní identitu, je častým jevem běžným pro většinu lidí v různé míře. Krize identity není jednostupňovým jevem, může nastat v jakékoli fázi života, kdy je potřeba nového životního stylu. Humanističtí arteterapeuti pomáhají klientům integrovat tyto „krize identity“ do kreativně-expresivního stylu života. Dále je důležité, aby si pro sebe člověk dokázal formulovat nějaký sebepřesahující cíl, který by dal životu větší význam a tím dodal životu duchovní rozměr (Frankl, 1994, 2006). Úkolem člověka je sloučit své potřeby s potřebami společenství prostřednictvím důvěrnosti a otevřenosti ve vztahu k druhým.

Pacient a terapeut společně zkoumají vnitřní obrazy, sny a archetypy. Tím je pacientovi umožněno poznat blokované stránky vnitřní zkušenosti a zvýšit tak jeho uvědomění. Obrazně řečeno terapie ideálně vede ke vzniku kreativního člověka, kterému není odcizen přístup k zdrojům svých vnitřních životních energií.

Tabulka 2.2.2.1 Základní principy humanistické psychologie (Bühler, 1971)

1. Člověka musíme studovat jako celek. 2. Život člověka musí být zkoumán jako celek, tj. z pohledu vývoje v souvislosti s každým stadiem, od narození do smrti. 3. Základními cíli člověka, které přinášejí smysl a pocit identity, jsou seberealizace a naplnění, spíše než přizpůsobení se a absence napětí. 4. Existují tři základní životní tendence: potřeba libosti, pro níž je typické uspokojení vycházející ze sexu, lásky a sebenáhled; potřeba náležet a najít bezpečí prostřednictvím sebeomezujícího přizpůsobení se společnosti; a potřeba tvořivého výkonu. 5. Každý jedinec má hlubokou potřebu tyto tři základní tendence integrovat jedinečným způsobem. 6. Každý jedinec čelí potřebě vyrovnávat v rámci své psychiky protichůdné tendence či konfliktní nasměrování. 7. Pocit viny a úzkost nejsou výlučně výsledkem zákazu superega, ale jsou často důsledkem neúspěšného využití vlastního vrozeného tvořivého potenciálu či neúspěšného pokusu nastolit smysluplný způsob života. 8. Identita má v průběhu života fluidní, přesto však stabilní povahu, vyžaduje neustálé úsilí reintegrovat a vyrovnávat opačné tendence a rozličné potřeby.

Otto Rank ve své knize Art and Artist (1932) vybízí čtenáře, aby se stal umělcem v životě, utvářel svou existenci pronikáním do hlubin vnitřních zážitků. Aby se stal vyrovnaným jedincem, schopným přecházet mezi póly, jako je láska a hněv, slabost a síla, soukromí a intimita, spolupráce a soutěživost, dominance a submise, naděje a zoufalství.

Humanističtí arteterapeuti se zaměřují na nevyužitý tvořivý potenciál a cílem terapie je přeměnit strach, neštěstí a úzkosti na určitou formu upřímného projevu, ve kterém člověk může zažít pocit radosti z autentického výrazu.

2.3 Psycho-edukační, kognitivně behaviorální přístupy

Přístupy zařazené do tohoto celku pod názvem „psycho-edukační“ cílí na učení a aktivně řízenou terapeutickou situaci, která klientovi pomáhá získat novou dovednost nebo nové vzorce chování. Behaviorální, kognitivní a kognitivně-behaviorální přístupy poskytují tu výhodu, že jejich výsledky mohou být snadno změřeny a tím jsou jejich metody z finančního hlediska přitažlivé. Pracují se specifickými cíli, proto je lze celkem přesně vyhodnotit v případě výzkumu a léčby.

2.3.1. Behaviorální arteterapie

Představitelé behaviorální terapie se vymezují proti psychodynamickému tvrzení, že problematické chování je symptomem, jehož podkladem jsou konflikty vycházející z nevědomých dynamických procesů. Nahlížejí na odchylky v chování jako na naučený jev, který má základ v prostředí a situaci. Behaviorální terapie je technikou vytvořenou pro léčbu přímo pozorovatelného nežádoucího chování, takové chování se v léčbě nejprve vyhodnotí a pak se pracuje na jeho postupné změně. Původní vzorce chování se upraví nebo se klient naučí vzorcům novým (např. pomocí technik podmiňování, systematické desenzibilizace, modelování aj.).

Behaviorální vliv v terapii se vytvářel ve dvou odlišných proudech. První proud „behaviorální terapie“ se inspiroval pavlovovským konceptem učení a zdůrazňuje emoční učení. Vznikal při práci s ambulantními pacienty, kde se obvykle používá individuální přístup, vhodný i pro neurotické problémy, zatímco druhý proud se utvářel při léčbě pacientů hospitalizovaných. Skinnerovský proud, který dostal označení „behaviorální modifikace“, naopak cílí na pozorovatelné chování a na změnu navozenou bezprostředním zpevňováním.

Behaviorální přístup se vyznačuje tím, že prvním krokem v léčbě je definování specifických obtíží (chování, se kterým se bude pracovat), jež vyžadují přizpůsobení. V anamnéze se potom pátrá po vztahu příčina-následek problematického chování. Terapeut s klientem určí společně cíl terapie, jsou stanoveny léčebné cíle a popsáno cílové chování. Kazdin behaviorální přístup popisuje takto: *„Cílové vzorce chování musí být definovány explicitně, aby je bylo možné sledovat, změřit a shodnout se na nich“* (1975, s. 66). Terapeut vybere vhodné techniky, prostřednictvím kterých se chování změní na požadovaný výsledek, přičemž změny jsou průběžně kontrolovány.

V arteterapii behaviorální přístup zahrnuje užití technik upravujících chování (operantní podmiňování a modelovací postupy) v arteterapeutické praxi. Tyto techniky používají všichni arteterapeuti, ačkoliv tak nemusí činit vědomě. Například v situaci, kdy

žádají zablokované pacienty, aby nakreslili nějakou čmáranici, a když tak pacienti učiní, terapeut je ocení (zpevňování). Ukazuje se, že behaviorální techniky nacházejí uplatnění při arteterapii s emočně narušenými nebo mentálně retardovanými dětmi (Roth, 1978, 1979, 1983; Roth & Barret, 1980 podle Rothová in Rubinová, 2008). Behaviorální terapie napomáhá zvýšit jejich adaptivní chování. (Thompson & Grabowski, 1977) Je také účinná u úzkostných dětí (De Francisco, 1983 podle Rothová, 2008). Vhodnou cílovou skupinou mohou být dále klienti nepříliš verbálně a intelektuálně založení.

2.3.2 Kognitivně-behaviorální arteterapie

Ve srovnání s jinými disciplínami se v arteterapeutické literatuře hovoří o KBT jen zřídka. Většina zmínek je věnována především práci s dětmi a adolescenty, protože chování je často potřeba napravovat právě u problematických mladistvých. Jedním z důvodů, proč se arteterapeuti tímto přístupem nezabývají více je přetrvávající přesvědčení, že se KBT zaměřuje pouze na proces myšlení. Carnes (1979) i Rhyneová (1979 podle Rosalová, 2008) vystupují proti tomuto mylnému přesvědčení a tvrdí, že při využití kognitivních procesů v terapii jsou emoční složky zkušenosti nedílnou součástí. Oba vycházejí z prací George Kellyho (1955), který se zabýval významem percepce při volbě způsobu chování a definoval percepci jako aktivní kognitivní proces. Každý jedinec si vytváří soustavu percepcí o okolním světě. Kelly tuto soustavu označuje termínem „systém osobních konstruktů“. Carnes (1979) jeho teorii dále rozvíjí a zastává názor, že představivost, vizuální myšlení a tvořivost jsou součástí poznávání, proto mohou být „osobní konstrukty“ jak verbální tak neverbální. Výtvarná tvorba pak umožňuje vyjádřit tyto neverbální představy stojící v základu osobních konstruktů a mimo jiné rozšiřovat systém konstruktů a tím zvýšit i počet možných řešení.

Rhyneová (1979 podle Rosalová, 2008) ve své nepublikované doktorandské práci chápe samotnou kresbu jako osobní konstrukt. Skrz kresbu pacienti mohou lépe porozumět svému individuálnímu systému názorů a pochopit jejich bipolární povahu. Upozorňuje také na spojení mezi myšlenkami a pocity, v rámci modelu osobního konstruktu jsou kognitivní a emoční složky zkušeností propojeny.

Tabulka 2.3.2.1 shrnuje literaturu pojednávající o propojení arteterapie a KBT u dětí a dospívajících.

Autoři a data	**Kognitivně – behaviorální cíle**	**Kognitivně – behaviorální techniky**	**Aplikace v arteterapii**
Packard (1977)	↓ Vzorce chybného myšlení	Kognitivní mapování	Kresby situací a událostí
Rosal (1985, 1992, 1993, 1996); Packard (1977)	↑ Možnosti řešení problémů a alternativní chování	Řešení problémů	Kreslení řešení problémů
Roth (1987)	Naučit se novému chování	Modelování	Tvarování reality
Rosal (1985, 1992, 1993, 1996)	↓ Stres a agování; ↑ mentální představy	Relaxační techniky	Použití zklidňujících prostředků pro větší uvolnění
DeFrancisco (1983) Gerber (1994)	↓ Stres a fobie	Systematická desenzibilizace	Využití obrazů pro pomalou expozici obávaných předmětů/situací
DeFrancisco (1983) Rosal (1985, 1992)	↑ Schopnost zvládat stres	Imploze a očkování proti stresu	Využití obrazů k uvolnění/navození emoční odezvy
Rosal (1985, 1993, 1996)	Zhodnotit a upravit kognitivní aspekty života dítěte	Osobní konstrukty	Kreslení konstruktů z života dítěte pro porovnání/kontrast
DeFrancisco (1983) Rosal (1985, 1992, 1993, 1996)	↓ Negativní vnitřní řeč a ↑ Sebekontrola	Mentální vzkazy	Psaní/kreslení vzkazů a změn
Rosal (1985, 1992, 1993, 1996)	Propojit vnitřní svět s vnějším chováním; nácvik	Mentální představy	Navození relaxace a mentálních představ; kreslení a změna představ
Gerber (1994); Gentry & Rosal (1998); Roth (1987); Stanley & Miller	Odhalit mentální procesy vedoucí k přestupkům; úprava dysfunkčních vzorců	Externalizace vnitřních procesů	Kreslení cyklů přestupků; kresby před, během a po; kreslení vnitřního/vnějšího já;

(1993)	myšlení		masky
Gerber (1994)	↑ Kontrola negativních pocitů; ↑ empatie	Vyhodnocení emočních procesů	Kreslení emočních stavů od nejméně složitého k nejsložitějšímu; rozčlenění kreseb

↑ zvyšuje; ↓ snižuje

(Rosalová, 2008)

Tabulka podává přehled literatury věnovanou artetarepii a KBT u dětí a mladistvých, u nichž se objevily problémy s učením, chováním a problémy emočního rázu. Packardová (1977) zjistila, že výtvarná tvorba pomáhá učení. Kreslení těžkých osobních a sociálních situací využívá řada terapeutů k zlepšení řešení problémů (Packard, 1977). Rothová (1977) využívá tvarování reality k vymodelování nového chování a stavů mysli. Arteterapie čerpá z KBT především techniky a přizpůsobuje je své práci, využívá např.: kognitivní mapování, řešení problémů, relaxační techniky, systematickou desenzibilizaci, implozi, osobní konstrukty, mentální vzkazy a vnitřní řeč, mentální představy, externalizaci vnitřních procesů, zkoumání a vyhodnocení emočních stavů a využití zpevňování a pobídek.

Arteterapie a KBT se vhodně doplňují, protože výtvarná tvorba je z podstaty kognitivní proces. KBT umožňuje klientům získat sebekontrolu, zvlášť u dětí je rozvoj sebeovládání v chování nezbytným předpokladem zdravého růstu. Zvýšené sebeovládání může vést k svobodě v rozhodování a tím k smysluplnějšímu a bohatšímu životu (Rosalová, 2008).

2.4 Systemické přístupy

Systemické přístupy se týkají především rodinné terapie a práce se skupinou. Zásadní význam má celkový a strukturální pohled na systém rodiny, která jedince ovlivňovala a na její postavení v kontextu systému společnosti. Práce s výtvarným artefaktem umožňuje zapojit všechny členy rodiny a v symbolickém prostoru tvorby externalizovat problematické stránky jejího chování, přivádět klienty k náhledu na ně a nabízet možnosti jejich pozitivního pozměňování.

Nepředstavují konkrétní přístup, spíše způsob nahlížení na lidskou bytost – součást systému. „Systém“ může být dvojice matka a dítě, nukleární či širší rodina až široká společnost obecně. Rovněž „systémem“ může být dvojice přátel, organizace či instituce, a

dokonce i obec, oblast nebo země. Rodinná nebo skupinová (arte)terapie se rozvíjela paralelně s odklonem odborníků od chápání problému jako záležitosti intrapsychické k nahlížení problému více jako záležitosti interpersonální. Skupiny i rodiny disponují dynamikou, podléhají svému vývoji a mají svůj průběh. Všechny tyto aspekty se při léčbě stanou středem zájmu a rodina či skupina se sama stává významnou terapeutickou proměnnou.

2.5 Integrativní (eklektické) přístupy

Odlišná hlediska je možné „sjednotit" do koncepčního aktu a dokonce rozumově zdůvodnit pomocí eklektické filozofie, logický výklad však nesmí být natolik široký, aby vedl k liberálnímu principu laissez-faire. Sjednocení rozdílů nemusí znamenat, že „vše je možné".

(Bernard Levy)

Arteterapeutům se nabízí široká škála různých teoretických přístupů v arteterapii, část z nich jsem se pokusila nastínit v mé bakalářské práci. Představují pestrý zdroj inspirace, přesto se musíme ptát jak s tím naložit v praxi? Je lepší zvolit si jeden hlavní směr nebo zvolit integraci více směrů? Pragmaticky vybírat techniky a přístupy podle situace a klienta? Už první arteterapeuti řešili toto dilema, když byli postaveni před dva výrazné přístupy; *uměním jako terapií* Edith Kramerové a *artpsychoterapií* Margaret Naumburgové.

Touto otázkou se pravděpodobně zabývá mnohý terapeut při vytváření svého vlastního přístupu. Otázku si pokládám v praktické části, kde bych v návrhu výzkumu chtěla tuto problematiku více prozkoumat a „zmapovat" terapeutické přístupy arteterapeutů v Čechách.

Integrativními přístupy jsou zde myšleny ty, které zahrnují rysy dvou nebo více škol. Sjednocují odlišná hlediska na základě požadavků, které na arteterapeuta klade aktuální terapeutická situace. Eklektické přístupy jsou založeny na přizpůsobení arteterapeutické metodiky osobnosti pacienta. Vycházejí z důrazu na terapeutický proces jako na tvořivou aktivitu. Využívají metod a technik různých arteterapeutických směrů s cílem optimalizovat proces léčby.

3. Praktická část, návrh výzkumné studie

3.1 Téma

Mapování teoretické orientace arteterapeutů v Čechách

V praktické části předkládám návrh kvalitativní výzkumné studie s cílem zmapovat teoretickou orientaci arteterapeutů v Čechách. Mapování proběhne prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s terapeuty, kteří ve své práci vycházejí z některého terapeutického přístupu v arteterapii. Pro tyto účely budou oslovena různá pracoviště na území ČR využívající arteterapii při práci s klienty.

3.2 Literární přehled

Volba a vytváření osobního terapeutického směru, a to nejen arteterapeutů, je dynamický proces, ve kterém dochází k interakci mnoha proměnných. Terapeutická orientace je mezi jinými závislá na osobním a profesním vývoji jedince (Rønnestad, Skovholt, 2003). Zahraniční výzkumy uvádějí, že podle tvrzení respondentů, je hlavní zdroj profesního vývoje přímá zkušenost s pacienty v terapii (Orlinskeho, Rønnestad 2009). Příslušnost k určitému terapeutickému směru je také spojována s osobními charakteristikami terapeuta (Poznanski, McLennan, 2003; Vasco, Dryden, 1994). Tento vztah však dosud nebyl jednoznačně popsán. Obtížnost v definování konkrétních proměnných podílejících se na vytváření osobního terapeutického vztahu, na kterou ve výzkumech narážíme, je dána především nejasným pojetím pojmu „terapeutické orientace“. Někteří výzkumníci ji chápou jako totožnou s terapeutickým přístupem – školou, jiní ji pojímají šířeji jako odraz osobní filosofie a hodnot jedince (Andrews, 1989, Fearová & Woolf, 1999).

V České Republice proběhl mezi roky 2001-2003 mapující výzkumný projekt psychologického ústavu filosofické fakulty Masarykovy univerzity zjišťující stav, potřeby a perspektivy psychologické diagnostiky v ČR. Výzkum zachycuje prostředí české psychodiagnostiky - kde a v jakých typech institucí psychologové působí, kdo jsou jejich klienti, kdo žádá o jejich vyšetření, a jaké jevy a diagnózy jsou nejčastěji diagnostikovány. Dále podává přehled metod používaných českými psychology, spolu s jejich hodnocením podle pěti kritérií: standardizace, manuál, pomůcky, normy a vydavatelská podpora. Kvótním výběrem z 2026 psychologů působících v ČR bylo vybráno 316; a to z oblastí klinická, poradenská, manažerská psychologie a psychologie v ozbrojených složkách. Na prvních třech místech se jako nejpoužívanější umístily testy inteligence (Raven, IST, Wechsler – WAIS). Čtvrtá a pátá místa obsadily projektivní testy osobnosti (ROR, Kresba postavy). Na

dalších místech následovaly osobnostní dotazníky, výkonové testy a testy speciálních dovedností. V podskupině poradenských psychologů se do první třicítky umístila kresba rodiny. Poradenští psychologové upřednostňují projektivní techniky, protože je považují za úsporu času. Kliničtí psychologové preferují validitu testů (Svoboda, M., Řehan, V., Vtípil, Z., Klimusová, H., Humpolíček, P., Urbánek, T., Kohoutek, T., 2004).

Rubinová (2008) uvádí výsledky průzkumu publikovaného v časopise Americké arteterapeutické asociace. Z výsledků se ukázalo, že 25% dotázaných arteterapeutů uvedlo jako určující teoretickou orientaci některou z psychodynamických kategorií (psychodynamickou, jungiánskou, teorii objektivních vztahů a psychoanalytickou) (Elkins, Stovall, 2000). Druhá největší skupina, 20% dotázaných, vybrala kategorii „eklektického" přístupu. K používání více než jednoho přístupu v terapii se přiklání téměř 30% arteterapeutů, v průzkumu uvádějí více než jednu teorii, z níž ve své praxi vycházejí.

3.3 Formulace cílů výzkumu

Cílem výzkumu je zmapovat situaci teoretické orientace arteterapeutů v České Republice. Pojem „teoretická orientace" nebude zúžen pouze na psychoterapeutické směry, které stojí v základech osobních terapeutických přístupů arteterapeutů. V rámci polostrukturovaného rozhovoru bude cíleno na několik oblastí. Otázky budou mapovat psychoterapeutické směry, ze kterých arteterapeuti vycházejí a které tvoří jejich osobní terapeutický přístup. Jednou z oblastí tedy bude **profesní vzdělání** – výcviky, osobní filozofie, kurzy, teorie ovlivňující terapeutovu práci ad. Další otázky budou směřovat na celkové **zaměření terapeuta** – vychází pouze z arteterapie při práci s klienty? Nebo je zastáncem integrace více přístupů? Jaký díl je určen arteterapii celkově při práci s klienty? Pokud se nejedná o soukromého terapeuta, bude dále zajímavé zmapovat celkové **zaměření pracoviště**, ve kterém praxi vykonává. V literárním přehledu je předloženo tvrzení, že formování osobního terapeutického přístupu je dynamický proces. Proto se otázky budou také zaměřovat na **vývoj osobního terapeutického přístupu**. Jak, kdy a co si terapeuti berou nebo odmítají z různých psychoterapeutických přístupů? Podle výzkumů je vlivným faktorem profesního vývoje **vliv přímé zkušenosti s pacienty v terapii** (Orlinskeho, Rønnestad 2009), proto by neměla být tato oblast opominuta. Jaká jsou specifika klientů, kdo jsou a jaké jevy či diagnózy jsou nejčastěji diagnostikovány a jakým způsobem se tyto faktory odráží v přístupu terapeuta? V neposlední řadě se nabízí téma: **souvislost mezi iklinací k určitému terapeutickému směru podle osobnostních charakteristik terapeuta**.

3.4 Analýza proměnných

Stanovené výzkumné otázky mají explorativní povahu. Směřují nás ke kvalitativnímu výzkumu, který umožňuje soustředit se na proces a „odhalit podstatu něčích zkušeností s určitým jevem“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 11). Identifikace všech proměnných, které předmět výzkumu ovlivňují, by bez důkladné předchozí znalosti byla velmi obtížně proveditelná (Creswell, 2007). Z těchto důvodů budu využívat kvalitativní přístup, který je induktivní povahy a umožňuje vytvoření nových konceptů a způsobů porozumění jevu (Taylor, Bogdan, 1984).

3.5 Plán výzkumu

V první fázi budou oslovena konkrétní pracoviště s arteterapeutickým zaměřením dle záměrného výběru. Data budou sesbírána pomocí polostrukturovaného interview v osobních rozhovorech s odborníky - arteterapeuty. Tento typ rozhovoru vychází z předem připraveného schématu, které specifikuje okruhy otázek. Zároveň ponechává dostatek volnosti pro přizpůsobení pořadí otázek konkrétnímu participantovi a možnost prozkoumat zajímavá témata, která se během rozhovoru mohou vynořit (Miovský, 2006). Fixace dat proběhne formou audiozáznamu. Následně budou data doslovně přepsána pomocí některého z volně dostupných programů, např. F4[2]. Zamezení případných chyb v transkripci dat se předejde opakovaným poslechem. S ohledem na malý vzorek a explorativní povahu výzkumu budou výsledky zpracovány formou obsahové analýzy, která umožní stanovení a porovnání různých obsahových prvků ze záznamů – témat, myšlenek, názorů ad. (Hartl & Hartlová, 2000). K další analýze připadá v úvahu otevřené a axiální kódování (Strauss, Corbin, 1999).

3.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor bude vybrán na základě metody záměrného výběru, kdy dochází ke stanovení kritérií, podle kterých jsou oslovováni účastníci výzkumu (Miovský, 2006). Kritériem je používání některého psychoterapeutického přístupu v arteterapii. Pro vytvoření výzkumného souboru budou oslovena následující pracoviště: denní stacionáře, léčebny – SANANIM, kde je arteterapie součástí tříměsíčního léčebného programu pro závislé na nealkoholových drogách. Psychiatrická léčebna Kroměříž, která nabízí skupinovou arteterapii pro klienty s psychotickým onemocněním a individuální arteterapii. Psychiatrická léčebna Jihlava, kde je arteterapie využívaná jako činnost pro pacienty s psychotickým onemocněním a jako součást psychoterapie na oddělení závislostí a neurologickém oddělení, léčebna je vybavena arteterapeutickým ateliérem a keramickou dílnou. Psychiatrická léčebna Šternberk,

konkrétně Ateliér PL Šternberk. ESET, kde je pro klienty k dispozici výtvarná dílna a Psychiatrická léčebna Červený Dvůr. Dále pak Poradna pro mezilidské vztahy v Ústí nad Labem, kde probíhá individuální a rodinná arteterapie.

Do výzkumného souboru bude zařazeno 15-20 arteterapeutů. Explorativní povaha výzkumu a metoda polostrukturovaného rozhovoru představují značnou časovou zátěž, proto pro účely bakalářské práce množství probandů představuje poměrně malý výsek z praktikujících arteterapeutů na území ČR. Výběr není omezen věkem, ani délkou praxe. Pro zachování anonymity probandů bude věk uveden v rozmezí desetiletých intervalů.

3.7 Procedura vyšetření

Výzkum proběhne formou osobních setkání s odborníky-arteterapeuty. Teoretická orientace odborníků bude zmapována pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Data z rozhovorů se uchovají pomocí audiozáznamu. Probandi budou v úvodu seznámeni s cílem výzkumu a požádáni o udělení souhlasu s nahráváním a zpracováním dat. Dostane se jim také ujištění o anonymitě.

3.8 Diskuze

Vzhledem k malému vzorku je pravděpodobné, že výsledky nebudou představovat vyčerpávající přehled situace používaných přístupů v arteterapii v ČR. Polostrukturovaný rozhovor může také znamenat jisté omezení v tom smyslu, že s některými probandy budou určité oblasti probrány důkladněji a jiné méně, možná se také objeví oblasti zcela nové stojící za zkoumání. Srovnávání a analýza záznamů může být z těchto důvodů obtížná a pojí se s ní riziko nižší validity a reliability výzkumu. Další intervenující proměnnou může představovat široký vzorek probandů z různých prostředí bez věkového omezení a bez limitace délkou praxe, rozdíly v teoretické orientaci pak nemusí znamenat trvalou skutečnost. Platnost záznamů se pak může vztahovat pouze k současnosti a do budoucna se teoretická orientace jednotlivých odborníků může nadále měnit a vyvíjet. Pravděpodobně se u začínajících terapeutů bude teoretická orientace v průběhu jejich vývoje měnit a rozvíjet více než u jejich kolegů, kteří jsou v praxi již delší dobu a jejich teoretická orientace bude stabilnější a spíše neměnná.

3.9 Závěr

Výzkum předkládá, z jakých přístupů vycházejí arteterapeuti ve své práci s klienty v České Republice. Postihuje výsek z množství praktikujících arteterapeutů. Umožňuje orientaci v situaci v ČR, jakými způsoby se arteterapie uplatňuje a jaká jsou specifika práce s širokou škálou klientů. Výzkum je nástinem arteterapeutické praxe a jistě by si zasloužil rozšíření. Mohl by se stát podnětem k vytvoření podobné publikace, jakou je kniha Přístupy v arteterapii od Rubinové. Kvalitativně provedené rozhovory by se daly využít pro případné rozšíření na příspěvky od jednotlivých odborníků o svém přístupu ke klientům a vhodné by bylo doplnění o konkrétní kazuistiky práce s pacienty, které by dokládaly uplatnění osobního terapeutického přístupu. Ogunfowora a Drapeau (2008) zdůrazňují efekt těchto výzkumů na terapeutický proces. Miller (2006) vidí jejich pozitivní uplatnění v možnosti formovat efektivnější dvojice psychoterapeut-klient a psychoterapeut-supervizor.

Závěr

Přístup k dítěti obecně a dítěti jako umělci se měnil během času, reflektujíc dobové sociokulturní trendy. Důraz na holistickou přirozenost vývoje dítěte a vlivu prostředí, společnosti a kultury v kombinaci s přesvědčením, že každé dítě je jedinečná individualita s individuálními potřebami, vedl k pohledu, který se přiklání k plynulému a širšímu modelu uměleckého vývojového růstu spíše než k oddělenému lineárnímu postupu. Objevila se tendence směrem od používání kreseb k analyzování a posuzování emocionálního, sociálního a kognitivního vývoje dítěte (ačkoli lze toto stále najít v určitých oblastech terapie – Malchiodi, 1998). Analyzování kreseb a jejich používání pro hodnocení vývoje dítěte by se nemělo stát určujícím prvkem, vhodnější je používání kresby jako doplňkové a podpůrné metody ke komplexnějšímu poznání dítěte nebo jako účinného nástroje v oblasti terapie.

Práce nabízí vývojový exkurz do problematiky tématu vývoje dětské kresby. První část se věnuje historickému přehledu autorů, kteří se danou problematikou zabývali, dále obsahuje teorie vývojových stadií, jednotlivé přístupy a jejich vývoj v průběhu času. Nakonec jsou popsány současné trendy a přístupy k tématu vývoje dětské kresby. Druhá část předkládá oblasti využití dětské kresby v rámci přístupů v arteterapii, představuje širokou paletu možností, jak s kresbou pracovat. Na závěr, praktická část nabízí návrh výzkumu s cílem mapovat přístupy v arteterapii na území České Republiky.

Seznam použité literatury

Andrews, J. D. W. (1989). Integrating Visions of Reality. Interpersonal Diagnosis and the Existential Vision. *American Psychologist, 44*, s. 803-817.

Anning, A. & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings.* Maidenhead: Open University Press.

Benveniste, D. (2005). Recognizing Defenses In The Drawings And Play Of Children In Therapy. *Psychoanalytic Psychology*, Vol. 22, No. 3, 395–410.

Bühler, C. (1971) Basic theoretical concepts of humanistic psychology. *American Psychologist*. 26 (4), 378-386. DOI: 10.1037/h0032049.

Carnes, J. J. (1979). Toward a cognitive theory of art therapy. *The Arts in Psychotherapy*, s. 69-75.

Corey, G. (2006). *Techniky a přístupy ve skupinové psychoterapii*. Praha: Portál.

Cox, M. (2005). *The pictorial world of the child.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cox, S. (2005). Intention and Meaning in Young Children's Drawing. *International Journal of Art & Design Education*. roč. 24, č. 2, s. 115-125. ISSN 14768062. DOI: 10.1111/j.1476-8070.2005.00432.x.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitaive Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. Druhá edice. London: Sage.

Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie.* Praha: Portál.

Elkins, D. E., Stovall, K. (2000). Membership survey report 1998-1999. American Art Therapy Association Inc., *Art therapy*, 17, (1), s. 41-46.

Fawson, S. (2009). Drawing development: Historical perspectives, developmental stages, current approaches. *Psychology of Education Review*. roč. 33, č. 1, s. 3-9. ISSN 14639807.

Fear, R., Woolfe, R. (1999). The personal and professional development of the counsellor: the relationship between personal philosophy and theoretical orientation. *Counselling Psychology Quarterly, 12*, s. 253-262.

Frankl, V. (1994). *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.

Frankl, V. (2006). *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.

Freud, A. (1974). *The psychoanalytic treatment of children.* New York: Schocken Books.

Freud, A. (2006). *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál.

Freud, S. (1987). *Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben: "Der kleine Hans"*. Frankfurt am Main: Fischer.

Freud, S. (1999). *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920-1924*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek.

Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Jaffé, A., Pospíšilová, H., & Uhdeová, J. (1998). *Vzpomínky, sny, myšlenky C. G. Junga*. Brno: Atlantis.

Jung, C. G. (1996). *Výbor z díla sv. 1.* Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.

Jung, C. G. (2010). *Červená kniha*. Praha: Portál.

Kazdin, A. (1975). *Behavior modification in applied settings*. Homewood: Dorsey Press.

Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art.* Palo Alto, CA: National Press Books.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal construct.* [S.L.]: Routledge.

Lowenfeld, V. (1984). *Therapeutic Aspects of Art Education. The Američan Journal of Art therapy 25, č. 4.*

Luquet, G. H. (2001). *Children's drawings*. Michigan: Free Association Books.

Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding Children's Drawings.* New York: Guilford Press.

Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: Children and visual representation* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.

Miller, M. J. (2006). Simillarity Between Counseling and Holland Types Among Counselors-In-Training. *Counseling and Clinical Psychology Journal, 3*, 10-16.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Ogunfowora, B., Drapeau, M. (2008). A study of the relationship between personality traits and theoretical orientation preferences. *Counselling and Psychotherapy Research, 8*, 151-159.

Orlinsky, D., Ronnestad, M. H. (2009). *How Psychotherapists Develop: A Study of Therapeutic Work and Professional Growth*. Washington, DC: American Psychological Association.

Packard, S. (1977). Learning disabilities: Identification and remediation through creative art activity. In R. H. Schoemaker & S. E. Gonick-Barris (Eds.) *Proceedings of the Seventh Annual Conference of the AATA* (s. 57-61), AATA, Baltimore.

Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (2004). *Gestalt terapie: vzrušení lidské osobnosti a její růst*. Praha: Triton.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Poznanski, J. J., McLennan, J. (2003). Becoming a Psychologist with a Particular Theoretical Orientation to Counselling Practice. *Australian Psychologist, 38*, s. 223-226.

Prochaska, J., O., Norcross, J., C. (1999). *Psychoterapeutické systémy.* Grada: Praha.

Rank, O. (1968). *Art and Artist: Creative Urge and Personality Development.* Michigan: Algora Publishing.

Rhyne, J. (2008). Gestalt arteterapie. In Rubinová, J. A. (Ed.). *Přístupy v arteterapii* (s. 213-234). Praha: TRITON.

Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The Journey of the Counselor and Therapist: Research Findings and Perspectives on Professional Development. *Journal of Career Development, 30 (5)*, s. 5-44.

Rhyne, J. (1990). Gestalt psychology/gestalt therapy: Forms/contexts. *American Journal Of Art Therapy*, *29*(1), 2.

Rosalová, M. (2008). Kognitivně-behaviorální arteterapie. In Rubinová, J. A. (Ed.). *Přístupy v arteterapii* (s. 319-342). Praha: TRITON.

Roth, E. A. (2008). Behaviorální arteterapie. In Rubinová, J. A. (Ed.). *Přístupy v arteterapii* (s. 299-318). Praha: TRITON.

Rousseau, J. (1855). *Émile: ou de l'éducation : avec des notes historiques*. Francfort sur le Main: Bechhold.

Rubinová, A. J. (2008). *Přístupy v arteterapii*. Praha: TRITON.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

Svoboda, M., Řehan, V., Vtípil, Z., Klimusová, H., Humpolíček, P., Urbánek, T., Kohoutek, T. (2004). *Aplikovaná psychodiagnostika v České republice.* První vydání. Brno: MSD, s.r.o. Brno. 234 pp. Neuveden. ISBN 80-86633-12-8.

Šicková-Fabrici, J. (2002). *Základy arteterapie.* Praha: Portál.

Taylor, S. J., Bogdan, R. (1984). *Introduction To Qualitative Research Methods: The Search for Meaning.* New York: John Wiley and Sons.

Thompson, T., & Grabowski, J. (1977). *Behavior Modification of the Mentally Retarded*. USA: Oxford University Press.

Vasco, A. B., & Dryden, W. (1994). The Development of Psychotherapists' Theoretical Orientation and Clinical Practice. *British Journal of Guidance & Counselling, 22*(3), 327–341.

Zinker, J. (1977). *Creative process in gestalt therapy*. New York: Brunner/Mazel.