

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – Katedra výtvarné výchovy

## PSYCHE ET SOMA. VÝTVARNÁ TVORBA JAKO PODPORA ZDRAVÍ

PSYCHE ET SOMA. ART AS HEALTH PROMOTION

Bc. Irena Sojková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Věra Uhl-Skřivanová, Ph.D.

Konzultant: doc. ak. mal. Martin Velíšek, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N VV - ZUŠ

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Psyche et soma. Výtvarná tvorba jako podpora zdraví vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12. 7. 2016

Irena Sojková

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Věře Uhl-Skřivanové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost a vstřícnost při vedení mé diplomové práce. Doc. ak. mal. Martinu Velíškovi, Ph.D. patří dík za inspirativní zpětnou vazbu. Rovněž bych chtěla poděkovat vedení Dobrovolnického centra ve Fakultní nemocnici v Motole i PaedDr. Šimonu Brejchovi za vstřícnost a pomoc při získání potřebných podkladů.

## ABSTRAKT

Sojková, I.: *Psyche et soma. Výtvarná tvorba jako podpora zdraví*. [Závěrečná diplomová práce]  
Praha 2016 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 67 s.

Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvoje jednotlivých komponent zdraví, vycházejících z definice zdraví Světové zdravotnické organizace, prostřednictvím výtvarné tvorby. Výzkumná sonda je podložena příslušnými prameny z oblasti filosofie, fyziologie, pedagogiky a psychologie. Na základě těchto pramenů jsou vystavěny i jednotlivé výtvarné úkoly a činnosti, které jsou součástí realizace výzkumného šetření. Jako další východisko pro didaktické působení je využita vlastní autorská práce i dílo vybraných osobností z oblasti soudobého výtvarného umění.

## KLÍČOVÁ SLOVA

tělo, zdraví, individualita, sebereflexe, artefiletika, výrazová hra, zážitek, školní a mimoškolní prostředí.

## ABSTRAKT

Sojková, I.: *Psyche et soma. Art as health promotion*. [Master's Thesis] Prague 2016 – Charles University, Faculty of Education, Art Education Department, 67 pages.

This Master's Thesis explores opportunities to improve various aspects of health, as defined by the World Health Organization, through art. The research is backed up by appropriate sources from philosophy, physiology, pedagogy, and psychology. The art tasks and activities which make up the research portion of this thesis are also based on these sources. My own artwork as well as that of several contemporary artists serve as another source for the didactic direction.

## KEY WORDS

body, health, individuality, selfreflection, arthephiletics, expression game, experience, school and extracurricular environment.

# Obsah

## ÚVOD

1	TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE .....	9
1.1	Návaznosti na bakalářskou práci .....	9
1.2	Lidské zdraví v diskurzu přírodních a společenských věd .....	9
1.2.1	Proměny chápání pojmu zdraví .....	11
1.2.2	Pojem zdraví ve školním prostředí a jeho ukotvení v kurikulárních dokumentech..	12
1.2.3	Přínos výtvarné výchovy ke zdraví .....	13
1.2.4	Zdraví a jeho komponenty .....	14
1.3	Výtvarně-pedagogická východiska .....	15
1.3.1	Artefiletika jako východisko výtvarné výchovy ke zdraví.....	15
1.3.2	Blízkost arteterapie a nezbytné profesní vymezení.....	16
1.3.3	Pedagogické pojetí a propojení se zdravím.....	17
2	AUTORSKÁ TVORBA.....	18
2.1	Inspirační východiska .....	18
2.2	Omezení jako součást tvůrčího procesu – deskripce a reflexe vlastní tvorby .....	19
2.3	Didaktická východiska .....	23
3	ČÁST EMPIRICKÁ.....	24
3.1	Výzkumné šetření ve školním a nemocničním prostředí .....	24
3.1.1	Cíle výzkumného šetření .....	25
3.1.2	Výběr a deskripce výzkumného vzorku .....	26
3.1.3	Charakter zkoumaného materiálu .....	27
3.1.4	Formulování výzkumných otázek.....	27
3.1.5	Analýza shromážděného materiálu .....	28
3.2	Působení ve Fakultní nemocnici v Motole .....	28
3.2.1	Projekt dobrovolnictví ve Fakultní nemocnici Motol.....	28
3.2.2	Popis prostředí.....	29
3.2.3	Vybavení a dostupný výtvarný materiál .....	30

3.2.4	Tvorba v nemocnici – reálný stav a ideální možnosti .....	30
3.2.5	Cílová skupina .....	32
3.3	Výtvarné činnosti.....	33
3.3.1	„Malba ve vzduchu“ .....	33
3.3.2	„Asociační čáranice“ .....	37
3.3.3	„Barvy pro dnešní den“ .....	40
3.3.4	Dílčí závěry .....	43
3.4	Vyučování na gymnáziu Na Pražačce .....	45
3.4.1	„Možnosti kresby“ - portrét .....	46
3.5	Vyučování na základní škole Korunovačnická.....	52
3.5.1	Výtvarný ateliér.....	52
3.5.2	„Barvy pro dnešní den“ .....	53
3.5.3	„Pohyb v kresbě I.“ (varianta – uhl).....	56
3.5.4	„Pohyb v kresbě II.“ (varianta – tužka) .....	59
3.6	Závěrečná interpretační zpráva.....	63
	ZÁVĚR	
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	
	OBRAZOVÉ ZDROJE	
	OBRAZOVÁ DOKUMENTACE	
	Příloha - CD	

# ÚVOD

Diplomová práce částečně navazuje na bakalářskou práci TĚLO JAKO PROSTŘEDEK A CÍL, která se zabývala propojením tělesnosti a výtvarné tvorby (výtvarného umění). Zatímco v centru pozornosti bakalářské práce stojí především část autorská, tedy praktická výtvarná tvorba tematizující tělesnost ve smyslu osobní až intimní výpovědi, jádrem práce diplomové se stává především empirická část, zaměřená na propojení výtvarné výchovy a výchovy ke zdraví, konkrétně pak přínosu výtvarné tvorby pro zdraví pacientů hospitalizovaných v nemocnici. Navržené, ověřené a reflektované výtvarné úkoly ve školním prostředí a výtvarné činnosti v nemocničním prostředí jsou v rámci kvalitativní výzkumné sondy podrobně analyzovány. Výtvarná tvorba v nemocničním prostředí je v rámci výzkumného šetření srovnávána s výukou výtvarné výchovy ve školách, a to za účelem vystižení specifik a přínosu navržených výtvarných činností pro hospitalizované dětské pacienty.

Východiskem diplomové práce se stává pojetí zdraví podle World Health Organization: Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease and infirmity. (Křivohlavý, 2001, s. 37) a koncept – omezení jako formující prvek výtvarného procesu. Zvolená východiska se pak prolínají všemi částmi práce – tedy teoretickou, vlastní autorskou i empirickou. Práce si klade konkrétně za cíl na základě realizované výzkumné sondy zmapovat vliv výtvarné tvorby na jednotlivé definované komponenty zdraví. V oblasti teorie je pozornost věnována lidskému zdraví, a to jak z hlediska vývoje chápání tohoto pojmu, tak v návaznosti na diskurz přírodních i společenských věd. Na základě prostudované literatury jsou rovněž zvolena vhodná výtvarně-pedagogická východiska – především v oblasti artefietiky a arteterapie, stejně jako v aktuálních pojetích zprostředkování soudobého umění. Jako inspirační zdroj výtvarných úkolů a činností, které jsou základem pro výzkumné šetření, slouží vedle děl zvolených osobností soudobého výtvarného umění také vlastní autorská práce.



# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

Jako východiska diplomové práce bylo nezbytně nutné nastudovat texty zabývající se pojmem zdraví a získat tak potřebnou teoretickou oporu. Nutností zajisté je vztahovat se k určitým výtvarně pedagogickým teoriím a nedílnou součástí práce by měl být též soubor osobností z oblasti výtvarného umění.

## 1.1 Návaznosti na bakalářskou práci

V bakalářské práci byl hlavní důraz kladen na tělo a tělesnost ve výtvarném umění. Pozornost byla věnována antropometrii, teoriím tělesného sebepojetí a možnostem využití těla v tvůrčím procesu zejména v rovinách těla jako objektu a jeho pohybového rozsahu. **Pohyb** jako významný prvek tvůrčího procesu je pak jedním z pojmů obou prací. V diplomové práci se oblast zájmu mimo jiné přesouvá na pohyb a jeho omezení jako formující prvek tvůrčího procesu. Společné je i zaměření na některé osobnosti současného výtvarného umění (viz kapitola 2.1 Inspirační východiska). Jedním z teoretických východisek je pak výše zmíněné tělesné sebepojetí. Součástí koncepce sebepojetí je i pojem **zdraví** a jednotlivé jeho **komponenty** blíže zpracované v této diplomové práci.

## 1.2 Lidské zdraví v diskurzu přírodních a společenských věd

Abychom se přiblížili k pojmu zdraví, je nutné se nejprve věnovat alespoň stručně (neboť to není stěžejním cílem této práce) pohledu na člověka a jeho tělo i mysl. Toto nahlížení lze pojmout z hlediska rozličných vědních oborů.

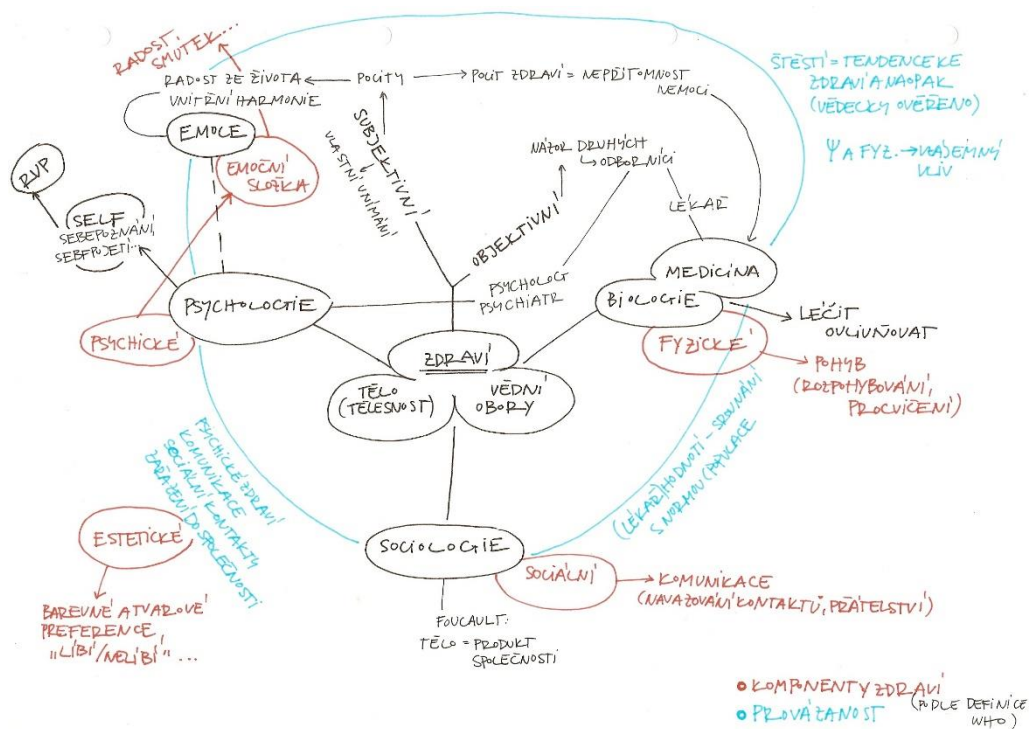
Představitel karteziánské filosofie René Descartes, například dělí člověka na dvě substance – duševní (res cogitans) a materiální (res extensa, tedy tělo). Rozdělení lidské bytosti ve dvě se ovšem objevuje již u Aristotela. Fenomenologie naopak dospěla k propojení duševní a tělesné stránky člověka a zdůraznila tak jejich vzájemnou provázanost. Hogenová (2003) zmiňuje tělo ve smyslu **soma** – tedy tělo hmotné, určené tvarem, ohraničené. To je úzce provázáno s **psýché**. Ze subjektivního hlediska je nemožné tělo pojmout jako objekt, neboť jej stále vnímáme a prožíváme i na „vnitřní“ rovině. Osobně se kloním k filosofickým pojetím vystavěným na provázanosti obou substancí.

Ovšem hovoříme-li o člověku (a jeho těle) jako objektu, je samozřejmě možné jej „rozložit“ a analyzovat z biologického a medicínského hlediska. Toto fyzické (biologické) tělo je poté možno v určitých mezích měnit, zabýváme-li se zde zejména zdravím, léčit.

Psychologické pojetí bychom mohli pojmut jako jednu z oněch výše zmíněných substancí (duši). V současné době různá pojetí psychologických škol a směrů za stěžejní považují takzvané „self“ (sem spadá sebepoznání, sebepojetí, sebeúcta a další). Které má výrazný potenciál v rámci zdraví, a to nejen duševního, ale i fyzického. Což můžeme pojmut jako podpoření filosofické teorie o provázanosti tělesné a duševní stránky člověka.

Další rozměr získáváme pohledem sociologickým. Jsme formováni skrze naše vztahy s druhými lidmi a jsme také kulturně determinováni. Ševítová (in Fialová, Krch, 2012) hovoří o tom, že měníme svá fyzická těla na těla sociální. Neboli že lidské tělo je kulturou také interpretováno a je mu přisouzena určitá hodnota.

S tímto výčtem (byť velmi stručným) získáváme širokou mapu pojmů a možností úhlu pohledu na člověka a zdraví. Pokud se ovšem podíváme na celou problematiku s odstupem, začneme vnímat, jak se dané pojmy propojují a prolínají a významy se rozšiřují. Proto je potřeba jednotlivé myšlenky upřesnit, a vymezit tak další směřování v uvažování nad tématem člověka a zdraví.



Obr. 1: Mapa pojmů – vymezení pojmu zdraví

### 1.2.1 Proměny chápání pojmu zdraví

V období dvacátého a dvacátého prvního století došlo k výrazným **proměnám v chápání pojmu zdraví**. Zatím co do 20. století je zdraví pojímáno jako nepřítomnost nemoci, 20. a 21. století již pohlíží na zdraví v širších souvislostech. Zdraví je pojímáno jako celkový stav, kdy se člověk cítí dobře, a to nejen po stránce fyzické, ale i duševní a sociální.

Lidské zdraví a prospívání je zkoumáno z mnoha úhlů pohledu. V rámci těchto proměn se vymezují a dále rozvíjejí vědní obory – například psychologie, jejíž počátek bývá datován rokem 1879, kdy W. Wundt založil první psychologickou laboratoř. Významnější rozvoj této disciplíny se ovšem odehrává právě až ve 20. století. Mnoho autorit v tomto oboru kombinuje poznatky medicínské a psychologické a zkoumá vztahy tělesných a duševních projevů.

„Jedním z momentů, který znovu podnítil zájem o otázky vztahu tělesných a duševních jevů, byly např. Cannonovy pokusy z roku 1932. Těmito pokusy bylo prokázáno, že emoce nejen doprovázejí tělesné změny, že také fyzické (tělesné) změny způsobují“ (Křivohlavý, 2001, S. 22)

Výzkum zdraví již není zaměřen pouze na jeho patogenní faktory, stále stoupá zájem o poznání v oblasti takzvaných **salutogenních faktorů** – tedy těch jevů, které zdraví posilují. A stále více se prosazuje holistický přístup. Slovo „zdraví“ původně (v řečtině, latině i jiných jazycích) mělo význam „celku“. Tento pohled na zdraví jako celek se tedy znovu vrací právě v podobě holistického přístupu (z anglického whole – celý/celek). V polovině 20. století byla Světovou zdravotnickou organizací stanovena první **definice zdraví**.

Definice WHO (World Health Organization), 1946: Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease and infirmity.

(Křivohlavý, 2001, s. 37)

(Zdraví je stav, kdy je člověku naprosto dobře, a to jak fyzicky, tak psychicky i sociálně. Není to jen nepřítomnost nemoci a neduživosti.)

Citovaný výrok není definicí v pravém slova smyslu, jedná se spíše o formulaci pojetí Světové zdravotnické organizace, která se nezabývá jen poruchami zdraví (nemocemi atd.), ale věnuje se zdraví v celé jeho šíři, tedy i „pozitivnímu zdraví“/stavu pohody neboli **well-being**. Definice byla mnohokrát komentována i rozšiřována. Pro tuto práci je využita jedna z jejích širších verzí, která popisuje zdraví mimo jiné jako „**stav fyzické, psychické, sociální a estetické pohody**“ – k původnímu znění definice z roku 1946 tedy přidává ještě složku estetickou.

Výzkumy zdraví se ubírají různými směry, stále však pracují s jednotlivými komponentami vymezenými touto definicí, či jejich kombinacemi. V tematickém vydání žurnálu *American Psychologist* (Vol. 55, No. 1., 2000): Positive Psychology změřeném na emoční složku zdraví jsou (mimo jiné) uveřejněny například výsledky studie, která uvádí, že silné emocionální prožitky jsou spojeny s vylučováním látky, která se výrazně podílí na imunitních procesech lidského organismu – tato studie tedy kombinuje emoční (neboli psychickou) a fyziologickou komponentu.

### 1.2.2 Pojem zdraví ve školním prostředí a jeho ukotvení v kurikulárních dokumentech

Pod vzdělávacími oblastmi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání i gymnázia nalezneme oddíl nesoucí pojmenování **Člověk a zdraví** - do této vzdělávací oblasti spadá konkrétně Výchova ke zdraví a Tělesná výchova. Základní popis této vzdělávací oblasti je vystaven na stejných komponentách, které jsou součástí definice zdraví Světové zdravotnické organizace – tedy na stejné definici, která významně formuje tuto diplomovou práci a výzkumnou sondu. Mimo jiné je zde zdůrazněno **zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů a kvalita životního prostředí** (RVP ZV, 2007). Zdraví jako základní předpoklad kvalitního života formuje význam vzdělávání v této oblasti a stává se jednou z jeho priorit. Důležitost této oblasti podtrhuje i fakt, že Výchovu ke zdraví lze studovat jako samostatný obor například i na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Základní vzdělávání žáky seznamuje s pojmem zdraví, s jeho obsahem. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví jim přináší základní podněty pro ovlivňování zdraví, rozvoj a aplikaci získaných poznatků. Žáci se učí poznávat sebe sama, vnímat hodnotu zdraví, smysl prevence a získávají tak patřičnou míru zodpovědnosti (RVP ZV, 2007). Gymnaziální vzdělávání tyto poznatky a zkušenosti dále rozvíjí, učí je aktivně a důsledně aplikovat. Důraz je kladen i na vlastní vyhledávání informací, jejich analýzu a kritické nahlížení. V rámci gymnaziálního vzdělávání je tato oblast z velké části postavena na samostatnosti a vlastní aktivitě, zkušenostech a názorech studentů (RVP G, 2007).

Jako další příklad významu zdraví v současném vzdělávání může sloužit i program Škola podporující zdraví, jehož idea je vybudována na základě definice zdraví Světové zdravotnické organizace a vyzdvihuje takzvané holistické pojetí zdraví (blíže viz kapitola 1.2.1 Proměny chápání pojmu zdraví). Koordinátorem a garantem tohoto programu, do kterého zapojeno množství mateřských i základních škol v České republice, je Státní zdravotnický ústav. Národní

síť tohoto programu je zároveň součástí evropské sítě Schools for Health in Europe, fungující již od roku 1992.

### 1.2.3 Přínos výtvarné výchovy ke zdraví

Byť vzdělávací oblast Člověk a zdraví není průřezovým tématem, lze její prvky nalézt (nebo je záměrně aplikovat) i v rámci výtvarné výchovy. Vždyť pod pojem kvalita prostředí, zmíněný v právě v úvodu k této vzdělávací oblasti, lze jistě zahrnout kulturní vyžití, seznamování se s uměním a estetické kvality života a životního prostředí. V tomto smyslu souvisí výtvarná výchova i přímo s definicí zdraví, konkrétně s její estetickou komponentou (podrobněji viz kapitola 1.2.4 Zdraví a jeho komponenty). Dalšími styčnými body jsou pojmy poznávání sebe sama – které jistě probíhá i v rámci procesů při vyučování výtvarné výchovy, a smysl prevence. V tomto směru můžeme uvést zcela jednoduchý příklad tvůrčího procesu jako součásti psychohygieny.

Ve vztahu výtvarné výchovy a výchovy ke zdraví tedy můžeme hovořit o mezioborových vztazích či přesazích. V očekávaných výstupech obou vzdělávacích oborů lze nalézt styčné body, které je možné dále rozvíjet a aplikovat v různých variacích konkrétních výtvarných úkolů. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je v očekávaných výstupech Výchovy ke zdraví (Výchova ke zdraví je zpracována výhradně pro 2. stupeň základního vzdělávání) uvedeno že: Žák samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky [...] k předcházení stresovým situacím. (RVP ZV, 2007, s. 74), v tomto případě lze tedy hovořit o již výše zmíněné psychohygieně jako součásti péče o zdraví. V souboru očekávaných výstupů Výtvarné výchovy pro druhý stupeň základního vzdělávání se hovoří o vytváření škály prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich uplatnění pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů a představ i pro zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k záznamu podnětů z představ a fantazie (RVP ZV, 2007), které následně umožňují žákovi s výtvarným vyjádřením jako prostředkem k využití výtvarné tvorby jako součásti vlastní psychohygieny pracovat. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání oba vzdělávací obory nadále rozvíjí. V očekávaných výstupech Výchovy ke zdraví v tomto vzdělávacím programu se hovoří o tom, že student zařazuje do svého denního režimu osvojené způsoby relaxace (zde tedy navazujeme na již zmíněnou výtvarnou tvorbu jako součást psychohygieny) a orientuje se ve své osobnosti, emocích i potřebách (RVP G, 2007). K těmto očekávaným výstupům lze vztáhnout dva z bodů seznamu očekávaných výstupů –

Obrazové znakové systémy Výtvarného oboru, první říká že: Žák pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání a vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání (RVP G, 2007, s. 54) a druhý uvádí že: Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti a rozpozná jejich vliv na individuální přínos pro tvorbu (RVP G, 2007, s. 54). Dalším styčným bodem rozebíraných mezioborových přesahů je bod ze seznamu očekávaných výstupů – Umělecká tvorba a komunikace, kde je uvedeno že: Žák vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti [...] (RVP G, 2007, s. 55).

Podobné možnosti mezioborových přesahů bychom jistě mohli objevit i v rámci dalších vzdělávacích oblastí – například hudební výchovy nebo výchovy k občanství, které lze spojit s estetickou (hudební výchova) a sociální (výchova k občanství) komponentou zdraví (viz níže).

#### 1.2.4 Zdraví a jeho komponenty

Rozšířená definice zdraví - Zdraví je stav, kdy je člověku naprosto dobře, a to jak po stránce fyzické, tak psychické, sociální a estetické. Není to jen nepřítomnost nemoci a neduživosti. (Křivohlavý, 2001), zakládá pojetí, ze kterého budeme vycházet v této diplomové práci.

Významným způsobem formuje výzkumné otázky i směr výzkumného šetření této diplomové práce.

Je důležité podotknout, že mluvíme-li zde o zdraví, není smyslem této práce zabývat se nemocí (neb v tomto směru chybí patřičné vzdělání a tedy i profesní kompetence), ale naopak právě již zmíněným stavem pohody, tedy **well-being** – nadále bude v celé práci pro označení tohoto stavu „pozitivního zdraví“/pohody využit anglický výraz „well-being“, který daný stav přesněji a lépe vystihuje.

Jak vyplývá z již zmiňované definice zdraví, mezi jednotlivé jeho komponenty a tedy i komponenty well-being lze zahrnout **fyzickou, psychickou** - o té v rámci teorie zdraví hovoří například Cannon (in Křivohlavý, 2001), **sociální** a **estetickou** komponentu. Tyto samostatně následně vymezují jednotlivé oblasti well-being, s nimiž lze různými způsoby pracovat. Provázání jednotlivých komponent zdraví s výtvarnou tvorbou je pro potřeby této práce blíže vymezeno v kapitole 3.1 Výzkumné šetření ve školním a nemocničním prostředí.

## 1.3 Výtvarně-pedagogická východiska

Při strukturování a přípravě výtvarných úkolů a činností i při formování dílčích cílů výzkumného šetření a následně výzkumných otázek je třeba opřít se o výtvarně pedagogická východiska, zvolit nejvhodnější dostupnou koncepci výtvarné výchovy. Bylo tedy nutné prostudovat texty několika autorů, následně je vzájemně porovnat a vytvořit tak základní strukturu, na které je možno dále vystavět empirickou část diplomové práce. Pozornost pak byla věnována především pojetí tvořivosti v díle Jaromíra Uždila (Mezi uměním a výchovou, 1988), pojetí tvořivosti v RVP ZV, G (2007), arteterapeutickým přístupům (Roseline, Kresba jako nástroj poznání dítěte, 2008, Rubin, Přístupy v arteterapii, 2008, Campbell, Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi, 2000), typům pojetí výtvarné výchovy podle Věry Roeselové (Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy, 2001), Karly Brücknerové (Skici ze současné estetické výchovy: Termín, kontext, praxe a teorie, 2010) a Jana Slavíka (Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika, 1997) a především možnostem zprostředkování soudobého umění (Fulková, Jakubcová-Hajdušková, Kitzbergerová, Sehnalíková, Galerijní a muzejní edukace 1. a 2., 2012 a 2013).

### 1.3.1 Artefiletika jako východisko výtvarné výchovy ke zdraví

Vzhledem ke směrování a zaměření diplomové práce je základním východiskem zejména teoretická koncepce Jana Slavíka, konkrétně jeden z proudů animo-centrického pojetí výtvarné výchovy – **artefiletika**. Tato koncepce je vhodným teoretickým základem z několika důvodů.

Stejně jako další pojetí (hovoříme zde o art-centrickém, video-centrickém a gnozo-centrickém pojetí) je orientována na procesy poznávání, je však důrazněji zaměřena na poznávání žáka sebe samého. Je tedy vhodným prostředkem k práci s komponentami zdraví v tom ohledu, v jakém jsou zde pro potřeby práce vytyčeny.

„Výtvarná tvorba je v tomto pojetí prostředkem, skrze nějž „objevujeme svůj vnitřní psychologický prostor“ (David in Slavík, 1997, s. 165)

I přes výrazné zaměření na osobnost a prožitek neustupuje v této koncepci výtvarné umění do pozadí, je na něj ovšem specificky pohlíženo skrze vlastní zkušenost.

Výraznými momenty v rámci daného pojetí jsou zážitek a výraz (exprese). Jejich prostřednictvím můžeme odkrývat nové vrstvy poznání, hledat nové souvislosti a nahlížet na

svět i sebe sama. Výraz zde tedy není cílem, ale prostředkem, neboť zmíněné nahlížení (či schopnost (sebe)reflexe) je zapotřebí kultivovat. Celý proces tedy nutně musí vyústit do reflektivního dialogu, bez kterého by byl neúplný a postrádal by smysl. Můžeme tedy hovořit o **expresivně-dialogickém přístupu**.

Pro pojetí diplomové práce se jeví jako další vhodné a přínosné východisko publikace Galerijní a muzejní edukace 1. a 2. (Fulková, Jakubcová-Hajdušková, Kitzbergerová, Sehnalíková, 2012 a 2013) a to z důvodu přímé **návaznosti na soudobé umění**. Styl práce s uměleckými díly a formulování jednotlivých tvůrčích aktivit se staly jedním z inspiračních východisek pro výstavbu výtvarných činností a úkolů v této diplomové práci.

### 1.3.2 Blízkost arteterapie a nezbytné profesní vymezení

Animo-centrickému pojetí a tedy ani artefiletice není možno upřít blízkost k psychoterapii. Tato linie není zastírána, ale je naopak jejím autorem přiznána a obhájena. Artefiletika ve své podstatě vychází z arteterapie, najdeme zde mnoho společného, ale je nezbytně nutné uvědomovat si a respektovat jejich rozdíly. Zcela zásadní je zde nuance léčby – arteterapie je (jak již vyplývá z pojmu samotného) terapeutickým přístupem – klinickým oborem, v němž je skrze tvorbu odhalen, pojmenován a léčen specifický problém. V rámci artefiletiky aplikované ve školním či jiném prostředí tento proces neprobíhá. V artefiletice není tvůrčí proces prostředkem k „odstranění“, naopak umožňuje poznávat a „rozšiřovat“. Má tedy přínos pro zdraví, ovšem nikoliv ve formě léčby, ale jako podpora a stimulace „well-being“.

V rámci pojetí této práce je potřebné seznámit se s oběma polohami. Z toho důvodu jsem souběžně se svým studiem na Pedagogické fakultě absolvovala i Dvouletý akreditovaný kurz v artefiletice a arteterapii (koordinátor: Bc. Miroslav Huptych, odborný garant: doc. PaedDr. Jan Slavík, Csc.).

Na první pohled by se mohlo zdát, že pro působení v nemocničním prostředí je vhodnější arteterapeutický přístup. Je ovšem zapotřebí zvážit účel tohoto působení a specifické podmínky. Zaměřením této práce není terapie, návštěvy v nemocnici probíhají v rámci dobrovolnického programu a kompetence je tedy v tomto směru omezena. Nicméně podstatným faktem je, že ambicí této práce není výzkumné šetření v oblasti terapeutické, ale **pedagogické**. Proto jsou zde sledovány dvě linie výtvarné tvorby – ve škole a v nemocnici a na teoretické rovině je práce opřena zejména o pedagogické přístupy – tedy o artefiletiku.



Velmi podstatným je v tomto pedagogickém pojetí **důraz na dialog** i střídání role naslouchajícího a sdělujícího v rámci dialogu. Tento akcent je velmi přínosný vzhledem k cílům a otázkám, které jsou kladeny ve výzkumném šetření. Důležitým v tomto směru je i moment otevřenosti celého procesu – tedy vytváření podmínek k volnému vyjadřování a to jak v rámci dialogu, tak v procesu tvorby. Přičemž výtvarná forma je pojmána jako prostředek sdělení a neklade důraz na vznik „krásného artefaktu“. V některých případech nemusí výtvarný artefakt vzniknout vůbec. V návaznosti na tyto obsahy hovoří Slavík (1997) o možnosti objevování symbolických konvencí tvarů i barev a hledání individuální výtvarné symboliky jako svébytného jazyka. Tyto prvky velmi často vystupují při přepisu reflektivních dialogů a výrazně vstupují do vlastních reflektivních bilancí.

Co se vyjadřovacích prostředků týče, je pojem prostředek zcela na místě. Tím samozřejmě nechci říct, že materiál, technika nebo způsob výtvarného vyjádření jsou v rámci této koncepce lhostejné – jde ovšem skutečně o prostředek, nikoliv o cíl, stejně jako u výsledného artefaktu. Artefletika akcentuje jinou nuanci „všímá si především možností, které výtvarné prostředky poskytují k **vyjádření určitého věcného obsahu, zachycení duševního stavu nebo k odreagování vnitřního napětí**. [...] Zcela zvláštní postavení má akční tvorba, která dovoluje zapojit do výtvarného výrazu gesta a pohyb.“ (Slavík, 1997, s. 180)

### 1.3.3 Pedagogické pojetí a propojení se zdravím

Zde se citovaná pasáž a tedy i pedagogická teorie, která formuje diplomovou práci, finálně prolíná s **komponentami zdraví**, které byly pro tuto práci vytyčeny na základě studia odborných textů vztahujících se k danému tématu (tedy zdraví). Zmíněné „zachycení duševního stavu“ a „odreagování vnitřního napětí“ odpovídá práci s psychickou a emoční komponentou, zapojení pohybů a gest v rámci akční tvorby pak souvisí s komponentou fyzickou a výše zmíněný důraz na dialog (i střídání rolí) pak odpovídá komponentě sociální. Artefletika je v jistém úhlu pohledu spojujícím článkem mezi výtvarnou výchovou a arteterapií, umožňuje skrze své pojetí pracovat se všemi komponentami zdraví, zároveň získávat podklady pro další zpracování ve výzkumném šetření v rámci této práce a její přístup je vhodný pro využití jak ve školním, tak mimoškolním (v našem případě nemocničním) prostředí.

## 2 AUTORSKÁ TVORBA

Postřehy a podněty získané v průběhu tvorby a při její reflexi zároveň posloužily jako jedno z východisek pro následné formování výtvarných činností a úkolů. Tento postup má tedy vliv i na řazení kapitol v této diplomové práci.

### 2.1 Inspirační východiska

Autorská tvorba v rámci této diplomové práce je inspirována zejména přístupy **Dalibora Chatrného, Heather Hansen** a **Johna Franzena**. V tomto směru nacházíme již zmíněné výrazné pojetí s bakalářskou prací, která se věnuje využití těla v rámci výtvarné tvorby. Zvoleným médiem pro tuto práci je **kresba** a zkoumaným prvkem je **omezení jako součást tvůrčího procesu**. Práce Johna Franzena jsou v tomto směru inspirující svou rutinní podstatou hraničící až s meditativní činností, kdy jsou jednotlivé linie vrstveny vedle sebe v návaznosti na rytmus dechu.



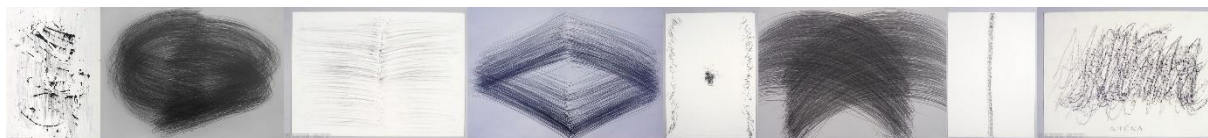
*Obr. 2: John Franzen*

Tvorba Heather Hansen, která je výtvarnicí i tanečnicí, pracuje s pohybem těla a jeho rozsahem – tedy možnostmi i omezeními, které nám naše tělo skýtá takřka současně. Zároveň se zde objevuje práce oběma rukama – tedy kresba dominantní i nedominantní rukou ve stejném okamžiku.



*Obr. 3: Heather Hansen*

Podobný moment se objevuje i v práci Dalibora Chatrného. Ten kromě zkoumání zmíněného procesu v cyklu Symetrie, pracuje i s překážkou v kresbě. Přidává tedy do tvůrčího procesu nový prvek, který má výrazný vliv na finální artefakt.



Obr. 4: Dalibor Chatrný

Rutina, omezení či překážka a práce dominantní i nedominantní paží jsou pak klíčové momenty, které formují i tuto část (kresby) diplomové práce.

## 2.2 Omezení jako součást tvůrčího procesu – deskripce a reflexe vlastní tvorby

Záměrné omezení schopnosti či možnosti tvořit, pracovat nebo kreslit se jako jedna z červených nitek – vodítek, prolíná celou diplomovou prací, je jedním z jejích jednotlivých prvků. Objevuje se v části věnované tvorbě na dětském oddělení ve fakultní nemocnici v Motole, nalezneme ji v zadání v oddílu týkajícím se výuky na gymnáziu Na Pražačce i základní škole Korunovačnická a je jedním z formujících prvků autorské práce.

Proces hledání v rámci tvorby začíná u experimentů s omezením. Zkouším kresbu „ala John Franzen“ – tedy řízenou nádechy a výdechy. Pak jednoduchou lineární kresbu levou rukou a nakonec i se zavřenýma očima, kdy je kladení linií na papír řízeno hmatem. Všechny tři experimenty jsou tvořeny na papír vyšší gramáže o rozměrech 100x15 cm. V tomto bodě se začínají rozvíjet úvahy o směru mé práce.



Obr. 5: Experiment 1



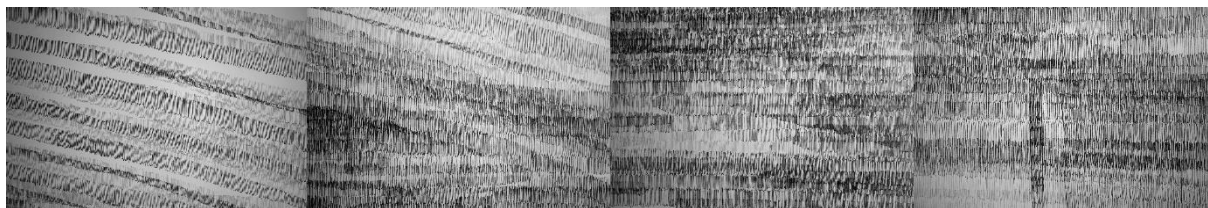
*Obr. 6: Experiment 2 a 3*

Při poslední kresbě uvažuji nad tím, jakou roli hraje v procesu tvorby zraková kontrola. Dá se vyjádřit procentuálně? Liší se její podíl při práci na figurativním či nefigurativním zobrazení? A jak se promění tvorba při záměrném omezení zrakové kontroly? A tak přistupuji k další fázi hledání. Věším na stěnu papír o velikosti 100x70 cm. Cítím potřebu se svou prací nějakou dobu žít, sledovat její vývoj, abych se mohla rozhodnout, jakým směrem se chci vydat.

Už více než měsíc provádím několikrát v týdnu jistou činnost, postupem času se proměňuje v rituál. Čekám na setmění, usedám před papír, který mi visí na zdi již několik týdnů. Je mým společníkem. V pokoji je šero, na zeď dopadá jen slabé oranžové světlo pouličních lamp, po pokoji tančí stíny. Beru do ruky pero a pouštím se do práce, kresbu koriguji spíše intuitivně, pocitově. Lehká mihotavá hra slabého světla a stínů je pro mne vodítkem, vrstvim na papír drobné linie v hustých řadách. Prolínají se a dotýkají, doplňují stínohru, která se tu odvíjí. Pracuji, dokud mne nezačnou pálit oči. Pak odkládám pero a uléhám. Původně bílý arch papíru splývající s povrchem zdi mého pokoje se začíná postupem času vynořovat na povrch, odděluje se od podkladu, na kterém je upevněn, získává svou osobitou tvář. Kresba mu dodává nový rozměr, vdechují materiálu nový život.

Vzhledem k omezení, které jsem si sama zvolila, vzniká blízký vztah mezi kresbou samotnou a mým tělem. Potlačením zrakové kontroly – tlumením světelného zdroje, vzniká situace velmi namáhavá pro mé oči. Intuitivní korigování procesu kresby mne spontánně vede k tomu, že přejíždím prsty po papíře, jako bych se pokoušela nahmatat jednotlivé linie a jejich seskupení. Před archem papíru, který visí nad mou postelí, musím klečat a kreslím rukou zdvihnutou vzhůru. Vzniká tak relativně nepřírozený postoj mého těla, který má za následek svalové vyčerpání, jež pociťuji i následující dny. Pravidelné poklekání před kresbou i blízký fyzický

kontakt vnáší do prožívání procesu tvorby emoční a spirituální rozměr a otevírají tak novou cestu, kterou se lze ubírat v rámci úvah nad smyslem a účelem mého počínání.



*Obr. 7: Experiment 4*

V procesu tvorby bylo nutné zauvažovat i nad materiálem. Papír je vzhledem k zvolenému mediu – kresbě, první intuitivní i logickou volbou. Polemizovat lze nad jeho kvalitou (zpracování, povrch, gramáž a další). Vzhledem k namáhání papíru v procesu tvorby i následným převozům je vhodnou volbou pevnější papír vyšší gramáže. Výběr „kresebného nástroje“ ovšem prochází většími proměnami. Původně zvolený marker (pero různé tloušťky s permanentním inkoustem, které využívají například i architekti pro rýsování či technické kreslení) je sice velmi pohodlný, pokud jde o jeho použití – nešpiní, barva se nerozmazává, ale výsledná kresba působí velmi chladným a neosobním dojmem. Je, z podstaty použitého nástroje, příliš technická.

Další možnou volbou je tedy perko a tuš. Stopa už není tak chladná, ale živější i přirozenější, nicméně neustálá nutnost kresbu přerušovat a namáčet hrot perka do lahvičky s tuší je velmi rušivá a odvádí pozornost od práce. I proto celý proces materiálových experimentů nakonec vyústí ve volbu relativně klasického a jednoduchého nástroje – tužky měkkosti B6 až B8.



*Obr. 8: Experiment 5*

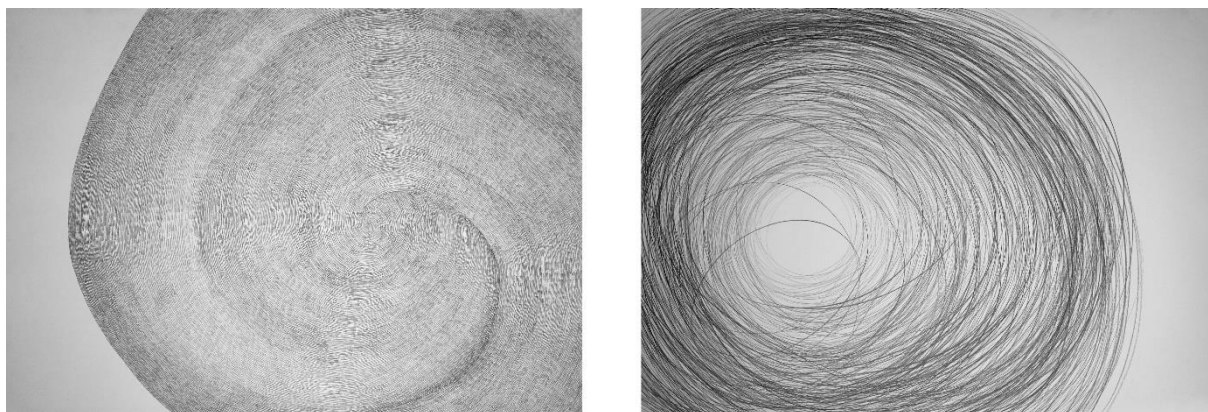
Stopa, kterou tužka zanechává, umožňuje vytvořit linii rozličné šíře v závislosti na přítlaku, díky čemuž nevytváří chladný až strojový dojem a není nutné práci v krátkých intervalech neustále přerušovat. I když se stopa v procesu práce roztírá tam, kde se již pokresleného papíru dotýkám, nevnímám tento spontánní proces jako rušivý, ba právě naopak. Je záznamem procesu a drobným důkazem fyzického kontaktu s dílem. Toto uvědomění můj výběr

kresebného nástroje ještě potvrzuje. Po ukončení fáze materiálových experimentů se tedy přesouvám k realizaci vlastních autorských prací.

První přichází opět na řadu kresba, jejíž podstatnou součástí je omezení zrakové kontroly. Pracuji v podvečer, bez umělého zdroje světla. Drobné linie vrstvené vedle sebe na arch papíru tedy vnímám spíše v celku, než v detailech. Pro tentokrát papír nevěším na stěnu, ale pokládám ho na zem a obcházím v průběhu tvorby kolem něj. Musím se o kresbu opírat a tlumené osvětlení mne spontánně přivádí k tomu, že se kresbu snažím mapovat hmatem, abych vynahradila absenci zraku. Arch papíru se, především díky rozměru, sám o sobě stává překážkou. Zdánlivě nekonečné rutinní opakování se podobá meditaci.

Další kresba vzniká spontánnějším a dynamičtějším způsobem. Střídám v práci levou i pravou paži a vrstvím na připravený papír linie takřka nepřerušovaným tahem. Střídavě využívám rozsah pohybu v zápěstí, předloktí i ramenním kloubu. Formát papíru je pro tentokrát menší, než prostor, který pokrývám v rámci kolísavého pohybu trupem a soustřednými kruhy obou paží (střídavě), proto je výsledná kresba spíše segmentem celého pohybového rozsahu.

Výzkumná sonda pokrývá dvě roviny – školní a nemocniční prostředí, v procesu tvorby jsou dominantní dva prvky – pohyb a omezení, a dva smysly – zrak a hmat. Tato dualita se odráží i v tvůrčím výstupu práce. Proto je zvolen **diptych**.



*Obr. 9: Bez názvu 1 a 2*

## 2.3 Didaktická východiska

Jak již bylo uvedeno, autorská část diplomové práce – tedy vlastní kresby, slouží jako jedno z východisek pro formování výtvarných činností a úkolů. Při práci jsou záměrně kladeny jisté překážky a vytvářeny specifické situace, aby autentický prožitek a následná reflexe poskytly nový úhel pohledu při formování zmíněných úkolů a činností, které jsou následně aplikovány ve školní výuce i při tvorbě v nemocničním prostředí.

Stejně osobnosti, které jsou uvedeny výše (viz kapitola 2.1 Inspirační východiska) a jsou inspiračním zdrojem pro autorskou práci, byly pak využity – resp. ukázky z jejich tvorby, jako součást motivace u jednotlivých tvůrčích aktivit. Stejným způsobem byly v některých případech využity i vlastní kresby.

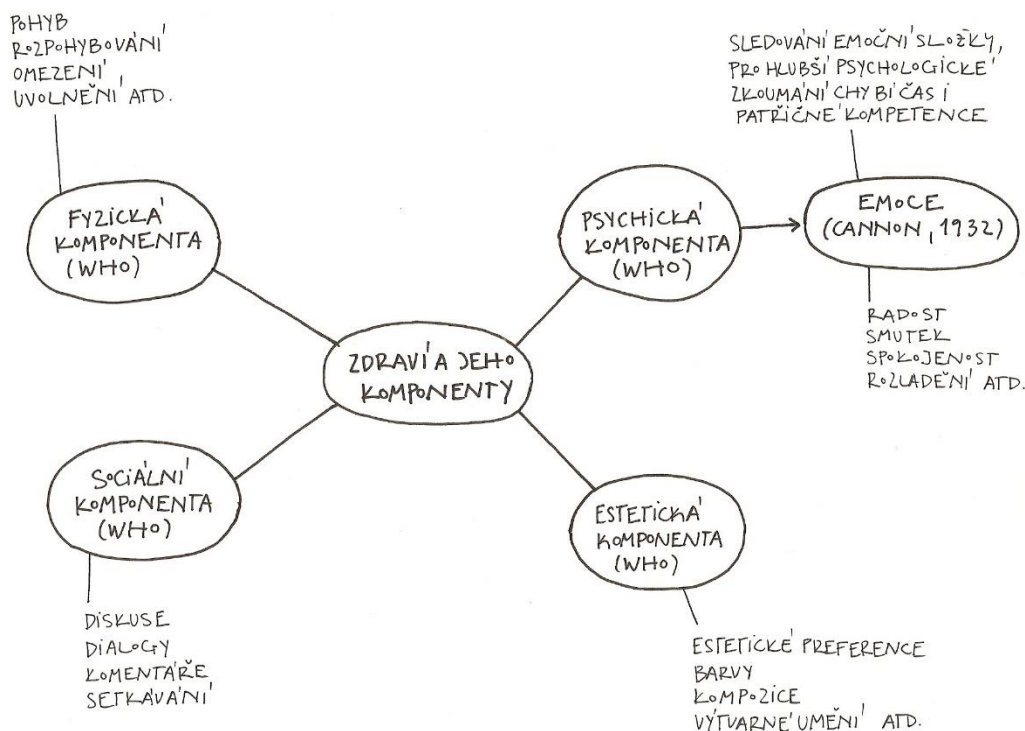
### 3 ČÁST EMPIRICKÁ

Do této části práce bylo zahrnuto jak přímé pedagogické působení, tak výzkumná sonda, která je analyzuje. Oběma částem předchází vždy několik kapitol, které objasňují využití některých pojmů a popisují použité postupy, prostředí ve kterém byla výzkumná sonda provedena.

#### 3.1 Výzkumné šetření ve školním a nemocničním prostředí

Postup použitý při zpracování výzkumné sondy byl založen především na textech Jana Hendla (Kvalitativní výzkum, 2012) a Věry Uhl-Skřivanové (Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, 2011), zvolen byl **kvalitativní přístup** výzkumného šetření. Získávání materiálu pro toto výzkumné šetření probíhalo formou zúčastněného (participantního) pozorování. Hovoříme zde o výzkumném šetření, nebo výzkumné sondě zejména proto, že se jedná o velmi malý vzorek zvolený na základě takzvaného záměrného výběru (viz níže), výsledné závěry jsou kvalitativní povahy a vystihují specifika konkrétní situace.

V rámci výzkumného šetření bylo zapotřebí vytyčit jisté pole, ve kterém se budeme pohybovat. Za tímto účelem byla vytvořena myšlenková mapa primárně vystavená na komponentách výše zmíněné definice zdraví.



Obr. 10: Mapa pojmů – komponenty zdraví podle definice WHO



Pod komponentu **fyzickou** byly zařazeny klíčové pojmy – pohyb, rozpohybování a procvičení, na základě vlastních zkušeností z působení v dětské nemocnici. Tyto pojmy byly vybrány zejména proto, že je lze v rámci výtvarné tvorby a následně i v reflektivním dialogu u dětí vysledovat.

Ke komponentě **psychické**, byla přiřazena i emoční složka - o té v rámci teorie zdraví hovoří Cannon (in Křivohlavý 2001). V této oblasti jsme se zaměřili zejména na emoční složku zdraví (kterou lze zařadit pod psychiku), neboť na hlubší psychologické zkoumání chybí v rámci působení v dobrovolnickém programu patřičné kompetence i dostatek času (s naprostou většinou dětí se na oddělení je možné se setkat pouze jednou).

V oblasti **sociální** komponenty zdraví je kladen důraz na pozorování komunikace mezi jednotlivými účastníky tvůrčího procesu, na proces navazování kontaktů a přátelství. Pod oblast komunikace je samozřejmě řazena nejen verbální a neverbální komunikace, ale i vizuální – zde tedy komunikace prostřednictvím tvorby.

V rámci **estetické** komponenty pak z reflektivních dialogů významně vystupuje postoj „líbí a nelíbí“ a barevné či tvarové preference. Často je možné setkat se s potřebou výsledný artefakt vystavit, nebo darovat. Zde lze vnímat silné propojení emoční a estetické komponenty. To se objevuje mimo jiné například i v oblasti barevných preferencí („použila jsem žlutou, protože je veselá a já mám dobrou náladu“ apod.).

### 3.1.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zmapovat, zda určitým způsobem vystavěné výtvarné úkoly a činnosti mají **potenciál naplňovat předpoklady** vymezené výše zmíněné definice zdraví a působit tedy jako **podpora „well-being“**. Konkrétně zda má výtvarná tvorba pozitivní přínos pro jednotlivé komponenty zdraví – fyzickou, psychickou, sociální a estetickou. Jako teoretický základ pro vypracování konkrétních úkolů a činností je využit rámeček artefiletiky, která je v tomto ohledu vhodně pojatou didaktickou koncepcí, i pojetí návaznosti výtvarných aktivit na moderní umění inspirované publikací Galerijní a muzejní edukace (viz kapitola 1.3.1 Artefiletika jako východisko výtvarné výchovy ke zdraví).

Vzhledem k tomu, že se jedná o první výzkumnou sondu, které se jako autorka této práce věnuji, s ohledem na velikost vzorku a množství sebraného materiálu, zde není ambice získávat plně průkazné či přelomové výsledky, ani kompletně obsáhnout zvolené téma.

Zaměření této práce a její pojetí je zvoleno zejména kvůli zájmu o dané téma. Výzkumná sonda je tedy pojata jako možnost toto téma otevřít, nahlédnout do něj a některých souvisejících témat se jen dotknout. Možnost využití výtvarné tvorby jako podpory zdraví, ať už v nemocnicích či ve školách není v našem prostředí téma příliš zmapované a tudíž se zde jedná spíše o pokus do něj proniknout skrze vlastní zkušenost.

Toto výzkumné šetření je prováděno na jedné straně v rámci působení v dobrovolnickém programu ve Fakultní nemocnici v Motole a na straně druhé v průběhu školní výuky. Jsou to relativně odlišná prostředí a výtvarná tvorba zde probíhá v jiném formátu. Zatím co ve škole se jedná o běžné vyučování či volitelný předmět, vztah pedagoga a žáků či studentů je relativně formální, průběh celého procesu výuky má určitá pravidla a výstupy, tvorba v nemocničním prostředí funguje zcela na bázi dobrovolné účasti pacientů, v malých (cca 3 až 4 děti) skupinách mnohdy s výrazným věkovým rozdílem. Přesto jsme se rozhodli věnovat pozornost oběma variantám, neboť předpokládáme, že v obou má výtvarná tvorba ve smyslu podpory „well-being“ svůj potenciál.

Zvolený postup:

1. Realizovat sérii vlastních autorských prací – introspekce.
2. Zaznamenat vlastní zkušenosti z procesu tvorby – sebereflexe – definování východisek empirické části.
3. Zmapovat prostředí – konkrétně oddělení gastroenterologie v dětské části nemocnice.
4. Navrhnout a realizovat, ověřit a reflektovat několik výtvarných činností s dětmi na oddělení, realizovat výzkumnou sondu.
5. Navrhnout a realizovat, ověřit a reflektovat několik výtvarných úkolů s dětmi ve školním prostředí, realizovat výzkumnou sondu.

### 3.1.2 Výběr a deskripce výzkumného vzorku

V tomto konkrétním případě se jedná o takzvaný **záměrný výběr** (Pelikán, 2011) determinovaný zejména možnostmi, neboť nebyla možnost přístupu k výuce v jiných školách, ani k návštěvám na více nemocničních odděleních.

Konkrétně jde tedy v rámci působení v nemocničním prostředí o dvě skupinky pacientů ve věku od sedmi do čtrnácti let. Ve školním prostředí je to pak skupina studentů gymnázia na úrovni prvního stupně střední školy a na základní škole dvě skupiny dětí z prvních a druhých

tříd, které docházejí na odpolední výtvarný klub (volnočasová aktivita nabízená dětem v rámci odpoledních volnočasových aktivit).

### 3.1.3 Charakter zkoumaného materiálu

Jak již bylo naznačeno, je zde pracováno s materiály z vlastní výuky ve škole a volné tvorby v nemocnici. Nasbíraný materiál tedy sestává z **fotografií jednotlivých prací, zápisů z reflektivních dialogů a reflektivních bilancí**. V nemocnici není možné pořizovat záznamy a pro pořizování fotografií výtvarných děl (nikoliv dětí!) bylo nutné vyžádat si dovolu od koordinátora dobrovolníků. Proto byly zápisy reflektivních dialogů vytvářeny částečně přímo na místě v průběhu pozorování a dokončeny bezprostředně po uplynutí času stanoveného pro společnou tvorbu a pro práci ve školním prostředí byl následně zvolen stejný postup. Veškeré texty (z větší části sepsované po cestě z nemocnice, nebo ve škole po vyučování) byly poté převedeny do elektronické podoby. Citované výroky dětí byly pouze poupraveny do spisovné formy (místo sem - jsem atd.), ale specifické hovorové výrazy a projev zůstaly zachovány. Takto získané texty byly následně kódovány a analyzovány. Na základě získaných dat byly stanoveny dílčí závěry a sepsána výsledná zpráva.

### 3.1.4 Formulování výzkumných otázek

Na základě výše popsaného vytyčení cílů a výběru výzkumného vzorku i s ohledem na teoretická východiska celé práce bylo zapotřebí formulovat **výzkumné otázky**:

1. Jak lze prostřednictvím výtvarné tvorby záměrně pracovat s rozvojem motorických schopností? fyzická komponenta
2. Jak lze prostřednictvím výtvarné tvorby v kolektivu dětí rozvíjet sociální komponentu zdraví? sociální komponenta
3. Jak se projevuje v rámci výtvarné tvorby emoční komponenta zdraví? emoční komponenta

Estetická komponenta se v návaznosti na specifika výtvarné tvorby prolíná všemi úkoly a vstupuje i do jednotlivých výroků týkajících se ostatních komponent (fyzické, sociální a emoční) – je s nimi provázána. Z toho důvodu pro její sledování není vytvořena konkrétní výzkumná otázka, ale je v rámci výzkumného šetření také sledována.

### **3.1.5 Analýza shromážděného materiálu**

Po sběru a přepisu textů do elektronické podoby následovalo otevřené kódování. Všechny texty (tedy reflektivní dialogy a reflektivní bilance) byly pročteny, ve směru výzkumných otázek byla lokalizována, označena a pojmenována důležitá témata. Následně byl vytvořen seznam všech vzniklých kódů, které byly na základě souvislostí uspořádány do skupin – kategorií. Pro lepší přehlednost vznikaly v průběhu zpracování výzkumné sondy také vizualizace vztahů mezi nalezenými kategoriemi. Kódované texty i vizualizace vztahů mezi kategoriemi jsou součástí digitální přílohy diplomové práce, v textu jsou pro přehlednost uvedeny ukázky. U výtvarných činností realizovaných v nemocničním prostředí byl tento postup aplikován na každou část samostatně, u školní výuky byla vždy reflektivní bilance a vizualizace vztahů mezi kategoriemi souhrnná.

## **3.2 Působení ve Fakultní nemocnici v Motole**

Vzhledem k zaměření diplomové práce je zapotřebí zařadit zde několik podkapitol, které seznámí čtenáře podrobněji s mým působením ve Fakultní nemocnici v Motole a dovolí mu tak nahlédnout do situace, která je formujícím prvkem celého pedagogického působení.

### **3.2.1 Projekt dobrovolnictví ve Fakultní nemocnici Motol**

Jako dobrovolnice pod záštitou Dobrovolnického centra FN v Motole docházím do Fakultní nemocnice od 2. prosince 2014, navštěvuji zde oddělení gastroenterologie v dětské části. Na tomto oddělení se pacienti často střídají a nezůstávají zde dlouho. Někteří se sem na základě svého onemocnění vrací, nicméně tato frekvence činí často několik měsíců. S naprostou většinou pacientů se tedy setkávám jen jednou a při práci s nimi nemohu počítat s tím, že bychom se lépe poznali, nebo že nám bude umožněno na předchozí práci navazovat. Do nemocnice docházím pravidelně jednou za týden na 2 hodiny (aktuálně konkrétně ve středu cca od 18:00 do 20:00). Tento čas je čistě orientační a tak zde některé dny zůstávám o něco déle, jindy zas odcházím dřív. Snažím se přizpůsobovat dětem, které zde navštěvuji.

Setkávání dobrovolníků s pacienty je vymezeno souborem pravidel (ke kterému se všichni dobrovolníci smluvně zavazují) tak, aby chránilo obě strany. Před tím než začneme docházet na oddělení pravidelně, absolvují všichni zájemci o dobrovolnictví velmi kvalitně připravené školení (seznámení s informacemi, diskuse o tématu, modelové situace a tak dále) a návštěvu na jednom oddělení s již zaškoleným dobrovolníkem. Všichni dobrovolníci mohou pravidelně

docházet na supervize, kde ve skupinách společně s psychologem konzultujeme naše postřehy a prožitky z působení na jednotlivých odděleních.

Při výtvarné práci s pacienty se snažím opřít zejména o rámec artefiletiky - tedy pracovat tak, aby naše společná setkání byla zážitková, tvořivá a reflektivní. Poslední zmíněná část ovšem závisí do jisté míry na věku pacientů. Při práci s velmi malými dětmi (cca 2 až 3 roky) je reflektivní složka práce pochopitelně velmi omezena. Stěžejní tedy často zůstává expresivní část celého procesu. Zde vnímám jistý rozpor s teorií artefiletiky a tak se vždy snažím dovést proces až k jeho koci – reflexi, aby byl kompletní a smysluplný. Při tvorbě s pacienty kladu důraz především na průběh tvorby a prožitek – nikoliv na výsledek (artefakt). Snažím se ukázat pacientům, že tvůrčí činnost jim mimo uvolnění a odreagování přináší i prostor pro sebepoznání, sebe-rozvoj a přispívá k jejich zdraví.

Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease and infirmity.“ (Křivohlavý, 2001, s. 37)

### **3.2.2 Popis prostředí**

Oddělení gastroenterologie se nachází v dětské části Fakultní nemocnice Motol v prvním patře objektu. Budova je relativně nová, čemuž odpovídá její vzhled i vybavení. Oddělení je uzavřeno a pro vstup je nutné zazvonit a ohlásit se na sesterně. Bez vědomosti personálu není možné se na oddělení dostat, což zajisté usnadňuje provoz a přispívá k většímu pocitu bezpečí pacientů i jejich doprovodu. Na oddělení je zároveň zakázáno fotografovat či pořizovat videozáznam. Pořizování fotografií potřebných pro obrazovou dokumentaci mé práce bylo schváleno Dobrovolnickým centrem i příslušným oddělením a vždy bylo konzultováno s rodiči pacientů i s pacienty samotnými.

Na oddělení je sedm pokojů, které skýtají standardní nemocniční vybavení i vybavení (konkrétně rozkládací křesla) pro možné přespání doprovodu (většinou jednoho z rodičů) malých pacientů. Tuto možnost vnímám jako velmi vstřícnou a zároveň se domnívám, že prospívá péči o pacienty i jejich dobrému psychickému stavu.

Oddělení dále disponuje tzv. sesternou, skladem materiálu, „gastrosálkem“, dvěma pokoji pro personál, sociálním zařízením (zároveň každý pokoj má vlastní), kuchyňkou a jídelnou/společenskou místností. Zde je umístěna volně přístupná lednice pro pacienty, umyvadlo, konvice s čajem a pohárky, dva stoly (každý se šesti místy pro sezení), křeslo,

„dětský počítač“ se vzdělávacími hrami, televizor, knihovna, deskové hry a několik hraček (dětská kuchyňka, farma se zvířátky, česací panna, malá tabule a křídly) i tzv. dobrovolnická skříňka. Tato je běžně uzamčena a odemyká ji vždy dobrovolník v době své přítomnosti na oddělení. Skříňka obsahuje množství deskových i karetních her a výtvarný materiál (detailní rozpis viz níže).



Obr. 11: „Společenská místnost“ na oddělení v FN Motol

### 3.2.3 Vybavení a dostupný výtvarný materiál

Stoly ve společenské místnosti, kde se odehrávají výtvarné aktivity, jsou kryté lehce omyvatelným plastovým ubrusem (Aktuálně je světlemodrý s bílými puntíky, dříve byly ubrusy strakaté – zelená, žlutá a oranžová, se slunečnicemi – viz obrázek. Takto výrazný podklad byl ovšem velmi rušivý). K vybavení patří i umyvadlo a zásobník s papírovými ubrousky – voda i základní „úklidové vybavení“ je tedy po ruce.

Výtvarný materiál odpovídá možnostem prostředí. Sestává z: čtvrtek a papírů formátu A3 a A4, barevných papírů, nůžek, lepidel, lepicí pásky, tužek (+ ořezávátka a gumy), pastelek, voskovek, fixů, vodových barev, štětců, modelíny, barev na sklo a fólií (čistých i těch s předpřipravenými motivy). K dispozici jsou i omalovánky.

### 3.2.4 Tvorba v nemocnici – reálný stav a ideální možnosti

Vzhledem k aktuálnímu postavení výtvarné tvorby na oddělení je vybavení i nabídka materiálu odpovídající. Dobrovolnická činnost nespočívá primárně v tom, abychom s dětmi výtvarně tvořili, dobrovolníci docházejí na jednotlivá oddělení, aby rozptýlili pacienty, oživila a zpříjemnili jejich pobyt v nemocnici. Často hrajeme hry nebo si jen povídáme. Zejména mladší

děti ovšem přirozeně tíhnou k výtvarné tvorbě a tak je jim poskytována i tato možnost a nabídka materiálu je v tomto případě adekvátní.

Pokud by se ovšem výtvarná tvorba měla stát službou poskytovanou pacientům v rámci jejich pobytu v nemocnici, bylo by jistě za potřebí odlišného zázemí. V ideálním případě by měla být vyčleněna samostatná místnost – ateliér, ten by se pak mohl stát integrální součástí nemocničních prostor. V takovém případě by se samozřejmě velikost prostoru i jeho vybavení diametrálně odlišovaly od stávajícího.

Prostor je jedním ze základních aspektů, který aktuálně vnímám jako nedostačující. Z mých dosavadních zkušeností vyplývá, že by se výtvarná tvorba dala zapojit i do rehabilitačního procesu – chybí ovšem prostor. Dovedu si představit rozličné množství aktivit pracujících s prvky akční kresby, malby, performance a dalších, které by pomohly pacientům při rozpořádání těla po různě dlouhé době, kterou strávili na nemocničním lůžku. Dostatečný prostor by tedy byl jednou ze základních podmínek pro další rozvíjení výtvarné tvorby. K tomu se samozřejmě pojí další potřeby – materiál.

V aktuálním pojetí jsou formáty (papíru nebo čtvrtky) A3 a A4 vhodnou a dobře skladovatelnou položkou. V případě, že by se výtvarná tvorba v nemocničním prostředí měla více rozvíjet, bylo by samozřejmě za potřebí větší množství a rozmanitost tohoto základního materiálu pro tvorbu. Do itineráře bych určitě zařadila velkoformátový balicí či bílý papír například pro akční etudy a skupinovou tvorbu. Dále různé formáty papíru větší gramáže (vhodného pro „pastózní“ malbu nebo akvarel) i papír odlišných odstínů (od „natural“ až po černou).

V tuto chvíli dostupný výtvarný materiál odpovídá možnostem daného prostoru, náročnosti na čistotu i místu potřebnému pro jeho uskladnění. V případě rozvoje výtvarné tvorby by samozřejmě bylo za potřebí spektrum nabízených prostředků rozšířit. Jistě by se využil uhel, suché i olejové pastely, temperové či akrylové barvy, akvarel, tuše, inkousty, odpovídající spektrum štětců i keramická (či sochařská) hlína. Myslím, že i samotný keramický ateliér by byl přínosem, případně alespoň začlenění práce s hlínou do provozu výtvarného ateliéru. Každý materiál je něčím specifický a vyzývá k různým přístupům. Rozmanitost materiálu by jistě přispěla i k efektivnějšímu využití a přínosu výtvarné tvorby.

„Různé materiály se člověka dotýkají různým způsobem [...] Materiál umožňuje velmi intenzivní kontakt se smysly.“ (Kšajt, 2013, s. 75)

V návaznosti na všechny výše vyjmenované body by bylo nutné ateliér patřičně zařídit. Větší stoly se židlemi, malířské stojany, desky na napnutí větších papírů a police na uskladnění materiálu i hotových prací by jistě měly být jeho součástí. Vhodná by byla i instalace projektoru s promítací plochou (případně PC či notebook), aby bylo možné vybrané aktivity motivovat i prostřednictvím ukázek děl (kresby, obrazy, objekty, videozáznamy...) vybraných umělců. Dále pak patřičné sanitární vybavení – sociální zařízení, umyvadla a prostředky na čištění pomůcek, i vybavení pro klasický úklid. Zároveň by zde mělo být dostupné dostatečné množství elektrických zásuvek pro zapojení stojanů s infuzemi, které někteří pacienti potřebují. Bezbariérový přístup je v rámci nemocnice standardem.

V rámci drobného průzkumu v této oblasti bylo zjištěno, že výtvarná tvorba v nemocnicích všeobecně není standardní součástí tohoto prostředí u nás, ani v **zahraničí**. V jednotlivých nemocnicích a na různých odděleních se tato situace ovšem liší. Nejčastěji se s výtvarnou tvorbou či přímo s arteterapií setkáváme na odděleních určených pro děti s rakovinou – důvodem je závažnost onemocnění i doba, kterou děti v nemocnici tráví, takže je možno s nimi dlouhodobě pracovat. Veškerá tvůrčí aktivita je ovšem výrazně omezena jejich aktuálním i dlouhodobým zdravotním stavem (Kasalová, 2014). S výtvarnou tvorbou se v nemocnicích můžeme setkat i v rámci dopoledního vyučování, které nemocnice poskytují dětem s povinnou školní docházkou a tvůrčí činnost může být i součástí různých dobrovolnických projektů (jako je tomu v našem případě). Všechny druhy této tvůrčí činnosti jsou ovšem výhradně v režii pedagoga či dobrovolníka, neboť v této oblasti není prozatím zpracovaná důkladná metodika. Častější variantou, se kterou se můžeme setkat zejména v zahraničních nemocnicích (vzhledem k jazykové bariéře byly vyhledávány nemocnice pouze v anglicky mluvících zemích) jsou programy zajišťující pacientům arte nebo muzikoterapii.

### **3.2.5 Cílová skupina**

Cílovou skupinu mé práce tvoří pacienti z oddělení gastroenterologie. Jedná se o děti v rozmezí 1,5 až 18 let. Pro děti v rozmezí 1,5 roku až 5 let většinou nepřipravuji nijak specificky zaměřené aktivity, kreslím s nimi, maluji nebo modeluji podle jejich zájmu a reaguji na to, jak svou tvorbu komentují. Starší pacienti (cca 16 až 18 let) se naopak většinou nechtějí zapojovat. Níže uvedené aktivity jsou tedy zaměřeny na práci se skupinou dětí od 6 do 15 let.



Pokud se chtějí zapojit někteří mladší nebo starší pacienti, jsou samozřejmě vítáni. Věkový rozsah cílové skupiny je značný, nicméně v průběhu mého působení na oddělení se stále opakuje moment, kdy mladší bezprostřední děti vtáhnou ty starší do hry. Propojení tak rozdílných věkových skupin je tedy ve výsledku dobře fungující záležitostí. Pacienti se zároveň učí vzájemnému respektu a navazují sociální kontakty. Vzájemná podpora se pak stává stimulem k tvorbě.

„Členové skupiny se učí respektovat své tvořivé schopnosti na základě toho, jak je jejich práce přijímána.“ (Campbell, 2000)

### 3.3 Výtvarné činnosti

Působení na oddělení není primárně zaměřeno na výtvarnou tvorbu a nejedná se model vyučování, takže pokud pacienti chtějí „něco“ tvořit, je jim nabídnuta určitá škála činností, ze kterých mohou vybírat. Připraveno je několik aktivit strukturovaných s ohledem na časové, materiálové i prostorové možnosti, které oddělení skýtá (viz kapitola 3.2.2 Popis prostředí) a na široký rozptyl ve věku pacientů (viz kapitola 3.2.5 Cílová skupina).

V části práce věnující se nemocničnímu prostředí používám nepatrně odlišné názvosloví. Mé působení v nemocnici má, jak již bylo řečeno, jiný formát (odlišné zázemí, pravidla, pravomoci, kompetence i cílovou skupinu) než běžná školní výuka. Proto jednotlivé činnosti nenazývám výtvarnými úkoly, nýbrž činnostmi. Další změnou je označení pro účastníky tvůrčího procesu (děti nebo pacienti a nikoliv žáci či studenti), které přirozeně vyplývá z prostředí, ve kterém se vše odehrává.

Technické vybavení společenské místnosti není uzpůsobeno k promítání ukázek uměleckých děl. Nosím tedy na oddělení alespoň svůj tablet a pacientům v rámci motivace ukazuji jednotlivé reprodukce tímto způsobem.

#### 3.3.1 „Malba ve vzduchu“

(pohybová aktivita, „kresba“)

klíčová slova: pohyb, dynamika, uvolnění

forma práce: individuální/skupinová

časová dotace: 5-10 minut

materiál: žádný

řešený výtvarný problém: dynamika ve výtvarné tvorbě

motivace: rozhovor o pohybu ve výtvarné tvorbě

obrazové ukázky:

Heather Hansen – Emptied Gestures (2012)

Jackson Pollock – Autumn Rythym (1950)

Dalibor Chatrný – Z cyklu Symetrie (1986), Úderová kresba (1986)



Obr. 12: Obrazové ukázky 1

cíle: rozvoj motorických dovedností

uvolnění před další tvorbou (těla i mysli)

zadání úkolu: Napadlo vás někdy se před výtvarným tvořením rozcvičit, jako když jdete sportovat? Představte si, že jste malíři a malujete obraz na veliké plátno – třeba jako je tahle zeď (ukazují na protilehlou stěnu). To už by stálo za rozcvičku, co myslíte?

Vždy následuje krátká debata v návaznosti na reakce dětí.

Představte si, že máte k dispozici veliké plátno a zkoušejte si, jak by šlo pomalovat. Jaké různé pohyby vás napadají?

U toho úkolu chybí obrazová ukázka, neboť nemocnice nepovoluje pořizovat fotografie (či jiný záznam) pacientů na oddělení. Fotografie výtvarných prací byly pořízeny se souhlasem jednotlivých pacientů a koordinátora dobrovolníků, stejně tak snímky interiéru, kde společná setkávání probíhají.

### Reflektivní dialog

Matěj (11 let), Adéla (13 let) a Alžběta (14 let)

„Tak to je celkem vtipné, nikdy mě nenapadlo o výtvarce takhle přemýšlet. Prostě namaluješ jablko, strom nebo tak. Ale tohle je mnohem větší zábava.“

„No...pohyby...kroužíš rukama, mácháš rukama. Nahoru a dolů nebo zleva doprava a tak různě. Napadlo mě, jestli bych mohl malovat oběma rukama najednou? Jako mít dva štětce víš? A nebo rovnou rukama (smích).“ Odpovídám, že jsou umělci, kteří malují rukama. A někteří dokonce i nohama nebo celým tělem. „Tak to bych rozhodně chtěl vyzkoušet. Nohama!“

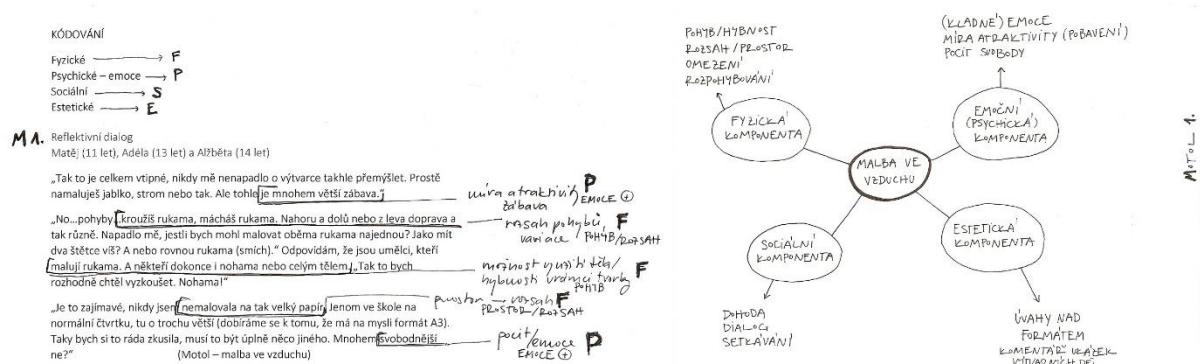
„Je to zajímavé, nikdy jsem nemalovala na tak velký papír. Jenom ve škole na normální čtvrtku, tu o trochu větší (dobíráme se k tomu, že má na mysli formát A3). Taky bych si to ráda zkusila, musí to být úplně něco jiného. Mnohem svobodnější ne?“

### **3.3.1.1 Reflektivní bilance učitelky a její analýza**

Dnes jde se mnou na oddělení tvořit relativně homogenní (hovoříme-li o věku) skupina. Navrhuji jim možný výběr témat, po chvíli se společně shodují, že by je zajímalo „co to je ta akční tvorba“. Ukazuji jim připravené obrázky a společně se bavíme o možných přístupech, materiálech a pojetích, která se mohou skrývat pod tímto názvem. Všichni tři se s ním setkávají poprvé. Po krátké diskusi se také dostáváme k tomu, že výtvarka je „docela baví“, ale jsou zvyklí pouze na práci v sedě u stolu na maximální rozměr formátu A3. Když si všichni prohlédnou reprodukce, které mám na ukázkou, dávám jim zadání první výtvarné činnosti. Nejprve se diví tomu, že v rámci této fáze tvorby nevzniká žádný artefakt. Přibližuji jim tedy ještě pojem performance a možnost záznamu rozličných činností na video nebo fotografie, které by se daly následně (pokud by to bylo naším záměrem) například vystavit. Tvůrčí moment samotné akce je tedy následně prezentován formou záznamu. „No to mě vůbec nenapadlo.“, komentuje Matěj. Posléze se všichni tři pomalu pouštějí do zkoumání pohybů. Alžběta po chvíli zavírá oči a soustředí se jen na pohyb, Adéla s Matějem se chvílemi společně chichotají. Po pár minutách se zklidňují a vrací se ke mně, abychom mohli proběhlou akci společně okomentovat. V reflektivním dialogu se objevují reakce zejména v tom smyslu, že je doposud nenapadlo o výtvarné tvorbě přemýšlet i tímto směrem. Idea volné kresby nebo malby na rozměrný formát je zaujala.

Toto je má první zkušenost s realizováním této konkrétní činnosti s pacienty. Zprvu jsem si nebyla jistá, zda jim zdravotní stav i nepohodlné (a občas jistě i bolestivé) zavedení kanyly nebude bránit v pohybu a neodradí je od této aktivity. Proto mne příjemně překvapilo, že si tuto konkrétní výtvarnou činnost zvolili a možnost pohybu kvitovali s velkým nadšením. Na

bolest si nikdo z nich nestěžoval, předpokládám, že tělesná aktivita měla spíše příjemné důsledky – protažení a rozpohybování.



Obr. 13: Ukázka kódování 1

Kompletní dokumentace s kódováním je součástí přílohy na CD.

### 3.3.1.2 Interpretace výzkumných nálezů

Na základě analýzy dat se jeví daná výtvarná činnost realizovaná v prostředí nemocnice zaměřená na zapojení těla a jeho rozpohybování jako přínosná pro rozvoj fyzické komponenty zdraví, neboť umožňuje zapojit do výtvarného zkoumání celé tělo, případně jen jeho horní polovinu v prostředí, kde je jinak pohyb značně omezen.

Sociální komponenta se pak projevuje především v momentu setkávání pacientů ve společném prostoru, kde se tak vytváří možnost pro vzájemnou komunikaci a interakci. Společná účast na výtvarné činnosti a bezprostředně navazující reflektivní dialog pak dávají pacientům příležitost k vedení a rozvíjení dialogu.

Prostřednictvím projevených emocí (v tomto případě převažují kladné emoční reakce) lze pak sledovat právě komponentu emoční (tedy psychickou), ukazuje se, že tato komponenta provází výtvarnou činnost od jejího počátku – tedy úvodního rozhovoru, kdy se pacienti vyjadřují k míře atraktivity výtvarné tvorby („docela mě baví“, „je to zábava“ a tak dále). Zmiňován je zde i pocit svobody, který je úzce propojen s možností pohybu a tedy již zmíněnou fyzickou komponentou.

Estetická komponenta se v rámci této výtvarné činnosti projevuje v debatě o velikosti formátu a možnosti, které autorovi poskytuje. Také pak v úvodu celé tvůrčí činnosti – tedy při motivaci, kdy jsou pacientům předloženy ukázky výtvarných děl a hovoří se o přístupech jednotlivých osobností z oblasti výtvarného umění.

### 3.3.2 „Asociační čáranice“

(kresba)

klíčová slova: náhoda, hledání, zraková kontrola (absence), pohyb, dynamika

forma práce: individuální

časová dotace: 30 (5 + 25) minut (a více)

materiál: papír (formát A4), tužky, pastelky, fixy nebo jiný kresebný materiál

řešený výtvarný problém: princip náhody ve výtvarné tvorbě

hledání tvarů

motivace: v návaznosti na úvodní aktivitu (malba ve vzduchu)

obrazové ukázky:

Heather Hansen – Emptied Gestures (2012)

Jackson Pollock – Autumn Rythym (1950)

Dalibor Chatrný – Z cyklu Symetrie (1986), Úderová kresba (1986)



Obr. 14: *Obrazové ukázky 2*

cíle: rozvoj obrazotvornosti (fantazie)

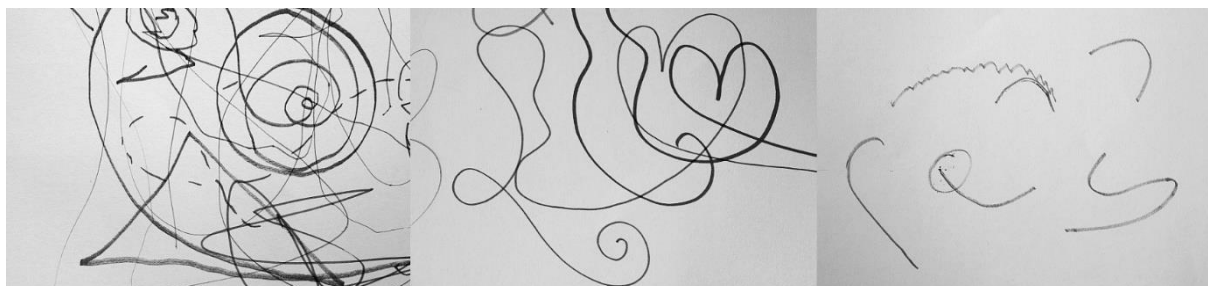
rozvoj motoriky

zadání úkolu: A teď si vezměte papír a nějaké pastelky, fixy nebo tužky, kterými byste rádi pracovali. Připravte si je vedle papíru tak, abyste přibližně věděli, kde jsou. Zkusíme si totiž asociační čáranici – to znamená, že se na to, co kreslíte, nebudete dívat a volně – spontánně, budete papír plnit liniemi. Až budete mít pocit, že jste hotovi, můžete otevřít oči. Zkuste si při tvorbě vzpomenout, jaké tahy a pohyby vás nejvíce zaujaly při naší malé rozcvičce a můžete (ale nemusíte) je použít i v tuto chvíli.

Až budeme všichni hotovi, zkuste ve svém vlastním obrázku a následně i vzájemně objevit tvary, které vám něco připomínají.

## Reflektivní dialog

Matěj (11 let), Adéla (13 let) a Alžběta (14 let)



Obr. 15: „Asociační čáranice“

Matěj se ze začátku zdráhá a zůstává jen jako pozorovatel. Nakonec přeci jen jeden obrázek vytvoří, i když zcela neodpovídá zadání. „Já nevím, nějak se mi do toho nechtělo. Nevím ani proč. Asi jsem si myslel, že mi budou vadit ty zavřené oči. Nakonec jsem zkusil tohle. Měl to být obličej, ale nakonec to vypadá...trochu jako krajina. Vidíš, tady je les a tohle může být rybník. Tak jsem tam nakonec přeci jen něco našel.“

„Já tady mám srdce, ale to se musím přiznat, že jsem trochu podváděla a chtěla ho tam nakreslit. No a docela se povedlo ne? (smích) Ale tohle vypadá jako oko tady to by mohl být šnek...s trochou představivosti.“

„Hm, já tam mám...rybník, trojúhelník, tohle by mohlo být oko a tady ryba. Teda takhle kreslit jsem nikdy nezkoušela. To je dobré pro lidi, co se bojí, že to neumí ne? To teda já trochu jsem, a když to děláš poslepu, tak to vůbec nevadí, protože to přeci nemůže být nakreslené správně, když na to nevidíš. To se mi líbí.“

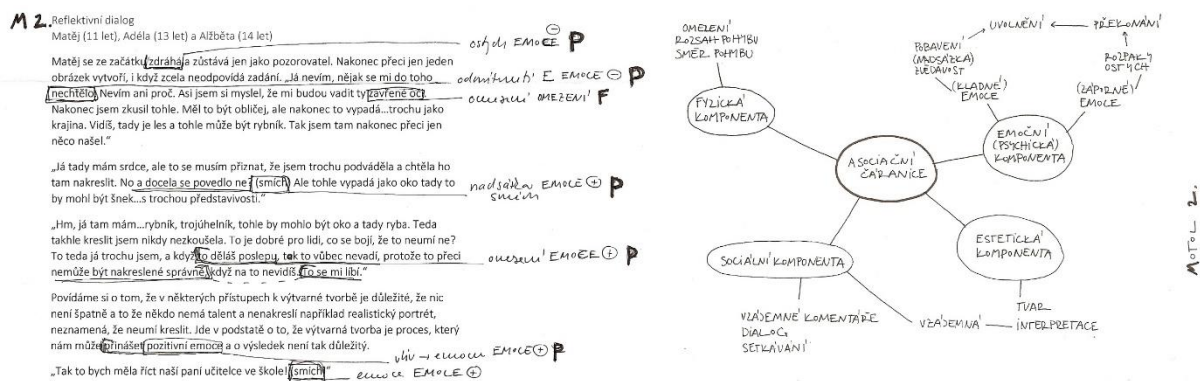
Povídáme si o tom, že v některých přístupech k výtvarné tvorbě je důležité, že nic není špatně a to že někdo nemá talent a nenakreslí například realistický portrét, neznamená, že neumí kreslit. Jde v podstatě o to, že výtvarná tvorba je proces, který nám může přinášet pozitivní emoce a o výsledek není tak důležitý.

„Tak to bych měla říct naší paní učitelce ve škole! (smích)“

### 3.3.2.1 Reflektivní bilance učitelky a její analýza

Tato výtvarná činnost přímo navazuje na předchozí. Bohužel prostorové podmínky a dostupný materiál neumožňují využít právě vyzkoušené pohyby v celém jejich rozsahu a je tudíž nutno omezit se na menší formát papíru. Můj požadavek na zavření očí a z toho vyplývající omezení

zrakové kontroly v průběhu tvorby vyvolal mírné rozpaky, nakonec se ale všichni pustili do práce. Tiše sedím a pozoruji pacienty při tvorbě, objevují se mírné rozpaky, které pak (spíš u děvčat) mizí a střídá je zvědavost. Nesleduji přesný čas, ale odhaduji dobu trvání tvůrčího procesu na cca 10 minut. Všichni zúčastnění otevírají oči a ve tvářích se jim objevují výrazy mírného překvapení i pobavení. Hledají tvary nejprve ve svých kresbách, ale ve výsledku jsou více zaujati výtvořky ostatních a hledají tvary skryté v kresbě vzájemně. Matěj a Adéla v následném reflektivním dialogu přiznávají, že některé tvary se pokoušeli zachytit záměrně, ne vždy byl však tento pokus úspěšný. Těší mne, že i přes prvotní nechuť se Matěj rozhodl do tvorby zapojit, i když pracoval nejkratší čas. Jeho schopnosti překonat zábrany a prvotní ostych si velmi vážím. Neočekávala jsem a ani mně nenapadla možnost, že by kresba se zavřenýma očima mohla být pro někoho tak nepříjemná, že by se odmítl do procesu zapojit. Pro další využití této činnosti je dobré mít danou možnost na paměti a vždy na ni před začátkem tvorby upozornit.



Obr. 16: Ukázka kódování 2

### 3.3.2.2 Interpretace výzkumných nálezů

Tato tvůrčí činnost bezprostředně navazuje na předchozí (viz kapitola 3.3.1 „Malba ve vzduchu“). Ukazuje se, že zde probíhá další rozvoj v oblasti emoční komponenty zdraví. Projevují se kladné i záporné emoce – ostych a rozpaky, které jsou spojeny zejména s reakcí na zrakové omezení, jež je součástí zadání této výtvarné činnosti. Tato bariéra je následně překonána emoční reakce se proměňují, jeví se jako převážně kladné – uvolnění a pobavení. Jistý vývoj se projevuje i v rámci estetické komponenty a to zejména v návaznosti na vznik artefaktu, který je dále komentován. Rozebírán je pak zejména tvar linie a vznikající asociace. Pod tuto komponentu lze také zahrnout interpretace, které zde probíhají. Ty pak zároveň

propojují právě zmíněnou emoční komponentu s komponentou sociální, neboť pacienti interpretují svá díla vzájemně. Vzniká tak prostor pro dialog a rozvoj sociální interakce.

Ukazuje se, že fyzická komponenta je v rámci této tvůrčí aktivity také rozvíjena a to velmi podobným způsobem, jako u předcházející výtvarné činnosti.

### 3.3.3 „Barvy pro dnešní den“

(malba)

klíčová slova: barva, tvar, význam, kontrast

forma práce: individuální

časová dotace: 1 hodina (zadání, tvorba, reflektivní dialog)

materiál: pevný papír, barevná paleta (vodové barvy - spektrum základních a doplňkových barev + černá), štětce, hadr, voda

řešený výtvarný problém: nefigurativní barevná kompozice jako vyjadřovací prostředek

motivace: ukázka série obrazů Marka Rothka a rozhovor



Obr. 17: Obrazové ukázky 3

Pokuste se obrazy interpretovat. Jaké významy přisuzujete jednotlivým barvám a jejich kombinaci? Jak na vás působí kompozice obrazu? Který obraz vás nejvíc zaujal a proč?

cíle:

- úvaha nad barvou jako vyjadřovacím prostředkem
- rozvoj vnímavosti
- upevnění nových poznatků – použití/význam barev

zadání:

Nyní se pokuste na připravený papír sami vytvořit svou vlastní barevnou kompozici. Volba barev a jejich rozvržení je jen na vás. Zamyslete se nad tím, jaké barvy jste si vybrali a proč.



## Reflexivní dialog

Eliška (7 let), Zuzana (8 let), Monika (11 let)



Obr. 18: „Barvy pro dnešní den“

„Takové obrazy jsem ještě neviděla...“ (Zuzana) Děvčata se shodují na tom, že obrazy jsou zvláštní. Doposud se neseťkala s abstraktní malbou (nebo si to alespoň neuvědomila). „Nejvíc se mi líbí ty vesele barevné, ty modré a černé jsou moc smutné, víš?“ (Zuzana) Všechny dívky souhlasí s tím, že obrazy se světlejšími či zářivějšími barvami jsou jim sympatičtější. Světlé barvy (růžové, žluté a červené odstíny i světlou modř) hodnotí jako veselé, tmavé (černé a modré) naopak jako smutné. „Přesně tak. Líbí se mi ty s růžovou a žlutou barvou, jsou hezké a veselé. I ta světle modrá. Ale ty černé a tmavé, jsou moc smutné. A ten s bílou, z toho je mi zima.“ (Monika) „Já mám nejradši růžovou, potom žlutou a fialovou. Nejvíc se mi líbil ten skoro celý růžový.“ (Eliška)

Po komentářích k obrazům, které právě viděla se děvčata pouští do práce na vlastních barevných kompozicích. Po dokončení tvorby je prosím, aby okomentovala svůj výběr barev a jejich kombinaci, případně styl práce a celkovou kompozici.

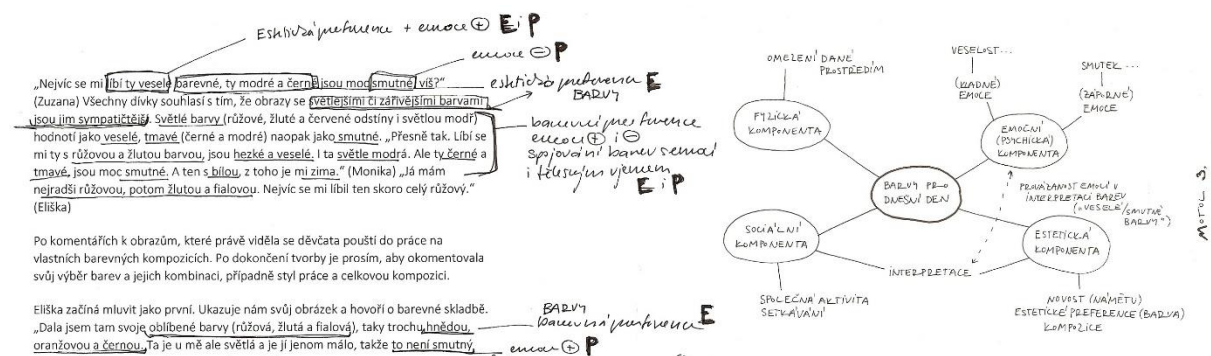
Eliška začíná mluvit jako první. Ukazuje nám svůj obrázek a hovoří o barevné skladbě. „Dala jsem tam svoje oblíbené barvy (růžová, žlutá a fialová), taky trochu hnědou, oranžovou a černou. Ta je u mě ale světlá a je jí jenom málo, takže to není smutný obrázek. Líbilo se mi malovat jenom barevně.“

Jako další ukazuje svou malbu Zuzana. „Mám tady růžovou a žlutou, protože jsou veselé a malování mě baví. Pak světle modrou, tu mám ráda. A trochu i černou, protože už nechci být v nemocnici. Těším se domů.“ Znovu si prohlíží svůj obrázek a dodává: „Takže to je vlastně namalovaná nálada, vid’?“ Chvíli si s děvčaty povídáme o tom, že (jak již sama říkala při komentování obrazů v úvodu) barvám lze přiřazovat emoce. Upozorňuji je však, že tento výklad je z velké části individuální a zároveň je kulturně determinován (uvádím příklad

s výběrem barvy oděvu na svatbu, která se odlišuje v návaznosti na náboženské a kulturní tradice). „To jsem vůbec nevěděla! Zeptám se mámy, schválně jestli to ví.“ Reaguje Monika. Poté přechází ke komentování svého obrázku. „Udělal jsem to jako ty fleky, cos nám ukazovala. Jsou zábavnější, než ty obdélníky. Mám tu hodně žluté, protože je taková zářivá a hodně veselá. Skoro jako když hřeje. A pak i další barvy, ty sem si chtěla spíš vyzkoušet.“ Znovu se vracíme k debatě o tom, že barvy mohou mít různé významy a kvality (odkazují zde na Moniky zajímavý výraz, že žlutá barva hřeje).

### 3.3.3.1 Reflektivní bilance učitelky a její analýza

V návaznosti na zadání se všechna děvčata u komentáře Rothkových obrazů a následně i svých vlastních prací pouštějí do interpretace použitých barev. Přisuzují jim buď zcela konkrétní významy nebo nálady i další vlastnosti. Kompozice je naopak komentována jen jednou. Předpokládám, že je to z části mou vinou, neboť jsem nebyla dostatečně pečlivá při objasnění tohoto pojmu. Zároveň odhaduji, že děvčata se soustředila zejména na práci s barvami a významy, které jim přisuzovala a na kompozici pozapomněla. Kvituji ovšem fakt, že vznikaly nové barevné kompozice a ne jen pouhé duplikáty předložených ukázek. To je pro mne signálem pro to, že děvčata úkol pochopila a pouze nekopírovala to, co jim bylo předloženo. Zaujalo mne také, že dívky (Zuzana spala v jiném pokoji) se v závěru našeho společného času domlouvají na vzájemných návštěvách na pokojích a vymýšlejí návrhy pro společné aktivity.



Obr. 19: Ukázka kódování 3

### 3.3.3.2 Interpretace výzkumných nálezů

Na základě analýzy dat se jeví daná výtvarná činnost realizovaná v prostředí nemocnice jako přínosná pro všechny zkoumané komponenty zdraví. Ukazuje se, že fyzická komponenta je zde rozvíjena i přes to, že na rozdíl od předchozích výtvarných činností není omezení či

záměrné rozpohybování součástí zadání. Určité omezení je zde totiž dáno prostředím, ve kterém se pohybujeme. Většina pacientů, se kterými se zde setkáváme má zavedenou kanylu, případně jsou po lékařském zákroku a podobně. Pohybová aktivita – a to i taková jako je běžná kresba či malba, je tedy pro ně spojena s různou mírou omezení v návaznosti na jejich aktuální zdravotní stav.

Estetická komponenta se projevuje při motivaci v novosti námětu a komentářích k ukázkám výtvarných děl, následně při reflektivním dialogu v komentářích vztahujících se ke kompozici a zejména pak v preferenci interpretaci barev. Ukazuje se, že estetická komponenta je zde úzce propojena s komponentou emoční i sociální právě skrze interpretaci. Projevené emoce se v rámci této výtvarné činnosti pojí právě s interpretací jednotlivých barev (smutné – veselé barvy a podobně). Tyto interpretace jsou ovšem zároveň kulturně (a tedy i společensky) determinovány a dotýkají se tedy i komponenty sociální.

Projevuje se, že sociální komponenta je rozvíjena právě skrze společný dialog a vzájemné interpretace. Tato možnost komunikace se jeví jako spouštěč pro otevírání nových společných témat a plánování dalšího setkávání (vzájemné návštěvy na pokojích atd.).

### **3.3.4 Dílčí závěry**

Výtvarná tvorba v nemocnici sebou přináší jistá specifika vázaná zejména na prostředí, ve kterém je aplikována. Jde o věk pacientů a velikost skupiny, která se do tvorby zapojuje. Na dětském oddělení jsou pacienti do 18 let, takže jednotlivé výtvarné činnosti je nutné formovat s ohledem na tento věkový rozptyl. Výtvarná tvorba je pro pacienty dobrovolnou aktivitou a nelze předem počítat s konkrétním počtem účastníků. Hovořit lze také o jistém omezení prostoru a výtvarného materiálu, protože nemocnice není vybavena místností speciálně upravenou pro tyto účely a tvůrčí činnost se tak musí přizpůsobit stávajícím podmínkám. Ty jsou blíže popsány v kapitole 3.2.2 Popis prostředí a 3.2.3 Vybavení a dostupný výtvarný materiál. Dalším pak je zdravotní stav pacientů, kteří jsou často po lékařském zákroku, mají zavedenou kanylu nebo kapačku, mohou být unavení a tak dále. Tento fakt vnáší do tvůrčího procesu prvek omezení, se kterým se v klasické výuce výtvarné výchovy většinou nesetkáváme.

Všechny tři interpretace výzkumných nálezů vycházející z jednotlivých výtvarných činností ukazují, že v rámci tvůrčí činnosti dochází k zapojení jednotlivých komponent zdraví a

vysledovat lze i určitou jejich provázanost. V závěru této kapitoly je pro větší přehlednost přiložena souhrnná vizualizace komponent rozvíjených v jednotlivých výtvarných činnostech.

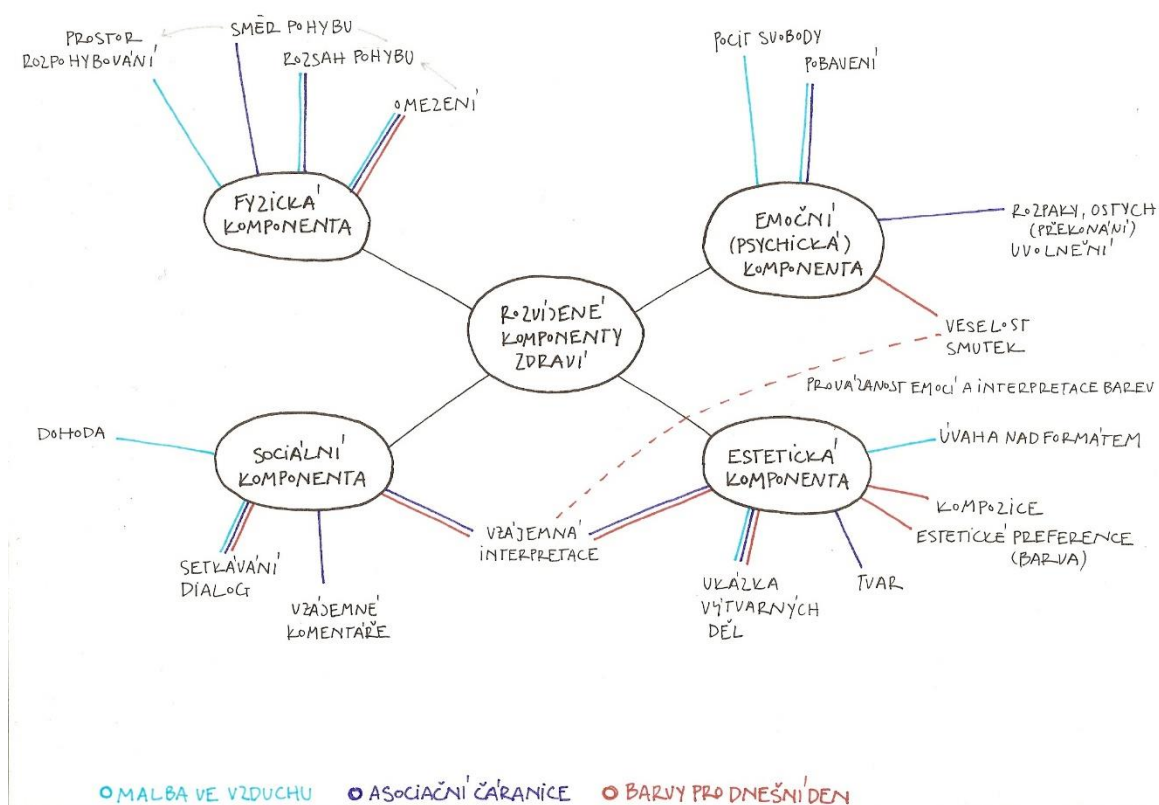
Projevuje se, že oblast fyzické komponenty zdraví, která je zřejmě nejvíce ovlivněna specifickými podmínkami vymezenými nemocničním prostředím, je zde rozvíjena skrze pohyb. Ten se uplatňuje ve svém rozsahu (ovšem v návaznosti na prostor), směru i intenzitě. Výtvarné činnosti propojené s pohybem – například různé formy akční tvorby, se jeví být přínosnou a vítanou aktivitou.

Ukazuje se, že estetická komponenta je rozvíjena nejen v rámci vlastní tvůrčí činnosti, tedy ve chvíli kdy jsou pacienti sami aktivně zapojeni do tvůrčího procesu, ale už i v úvodu výtvarné činnosti – konkrétně při motivaci, kdy se pacienti skrze vybrané ukázky seznamují s jednotlivými uměleckými osobnostmi a jejich dílem. Estetická komponenta se následně projevuje i v reflektivním dialogu, kdy jsou jednotlivé artefakty interpretovány a komentovány a to nejen autorem samým, ale i ostatními účastníky. V tuto chvíli už se oblast estetické komponenty protíná s komponentou sociální.

Sociální komponenta se jeví jako přínosná pro pobyt pacientů na oddělení. Možnost společné tvůrčí aktivity a následný reflektivní dialog kdy se vyjadřují ke svým dílům, otevírá možnosti pro další navázání komunikace vytváření sociálních interakcí. V některých rozhovorech vychází najevo, že tato naše setkání někdy vedou i k dalším společným aktivitám. Pacienti tak rozvíjejí sociální vazby navázané při tvorbě.

Emoční (tedy psychická) komponenta zdraví se nejčastěji projevuje v rámci tvůrčího procesu a to zejména v prvních dvou výtvarných činnostech (viz kapitola 3.3.1 „Malba ve vzduchu“ a 3.3.2 „Asociační čáranice“) spojených s pohybem a omezením zrakové kontroly v průběhu tvorby, která vyvolává záporné i kladné emoční reakce. V další fázi se emoce projevují v reflektivním dialogu při popisu vlastní tvorby a interpretaci artefaktu.

Pro snazší přehlednost zde byla vytvořena mapa kategorií v návaznosti na výchozí komponenty.



Obr. 20: Mapa kategorií – souhrnná vizualizace

### 3.4 Vyučování na gymnáziu Na Pražačce

Pro čtenáře známější (školní) prostředí tvoří druhou linii práce a nastavuje zrcadlo méně klasickému pojetí pedagogického působení v nemocničním prostředí v rámci volnočasových aktivit pacientů. Sleduji zde stejné komponenty jako v první linii práce, abych měla možnost srovnání.

Možnost učit na gymnáziu Na Pražačce jsem měla v rámci školní praxe v zimním semestru akademického roku 2015/2016. Tento výtvarný úkol jsem realizovala v tercii C. Písmena u označení tříd na tomto gymnáziu specifikují zaměření jednotlivých studijních oborů – písmeno C konkrétně obor s rozšířenými esteticko-výchovnými předměty. Gymnázium nabízí výhradně šestileté studijní obory a tercie tedy odpovídá prvnímu stupni střední školy. Přestože se tedy jednalo o třídu s rozšířenou výukou výtvarné výchovy (a v rámci přijímacího řízení studenti absolvují i talentové zkoušky) byla to pro studenty první zkušenost s kresbou portrétu podle živého modelu.

Gymnázium má dvě učebny pro výtvarnou výchovu – třída je vždy rozdělena na dvě skupiny (dělení je pro potřeby rozvrhu determinováno úrovní znalosti anglického jazyka – na výuku

cizích jazyků je třída taktéž rozdělena do dvou skupin). V obou učebnách jsou stoly spojené do dvou „ostrůvků“, kolem kterých jsou rozmístěny židle a vytváří tak dvě větší společné pracovní plochy. Se stoly je možno manipulovat dle potřeby. V učebnách jsou také umístěny police s papíry různého formátu i gramáže, dataprojektor a počítač (v jedné učebně pevný stolní, ve druhé notebook), tabule, umyvadlo a grafické lisy. Část pomůcek si studenti nosí sami, část přináší vyučující z kabinetu.

### 3.4.1 „Možnosti kresby“ - portrét

(kresebné cvičení, „slepá“ kresba, „hmatová“ kresba)

klíčová slova: kresba, vnímavost, kooperace (smyslů), omezení

forma práce: individuální

časová dotace: 2 vyučovací jednotky (2 x 45 minut)

materiál: papír (formát A4), čtvrtka (formát A3), tužka, pero

řešený výtvarný problém: omezení jako formující součást procesu výtvarné tvorby

motivace I.: V rámci motivace hovoříme o významu důkladného pozorování modelu i koordinace ruky a oka.

zadání I.:

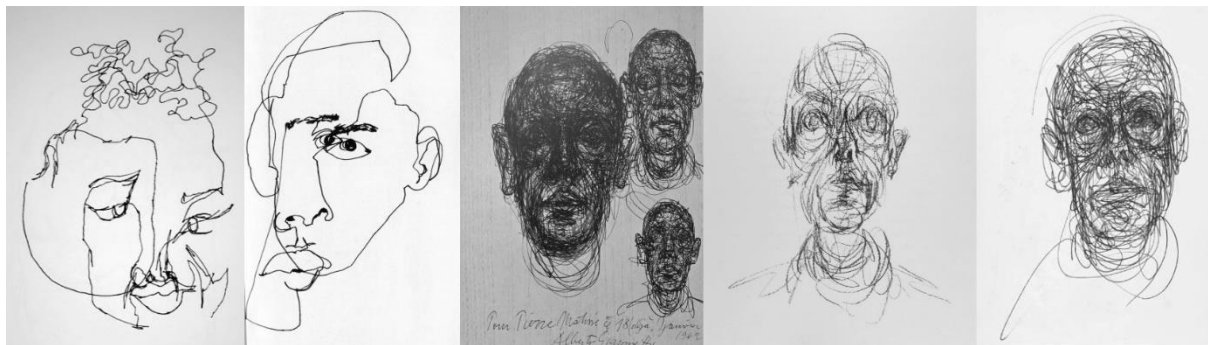
*Dvě rychlá kresebná cvičení – žáci pracují ve dvojicích a portrétní se vzájemně.*

1. - Vytvořte portrét spolužáka na základě důkladného pozorování.
2. - Vytvořte portrét spolužáka na základě pozorování bez možnosti zrakové kontroly – podložku s papírem si dejte na klín a usadte se k lavici tak, aby ji deska stolu zcela zakrývala.

*Následuje reflektivní dialog 1. a 2.*

ukázka kreseb - Blind Drawing, neznámý autor (v návaznosti na zadání I.)

motivace II.: ukázka kreseb - studijní kresby, Alberto Giacometti



Obr. 21: Obrazové ukázky 4

Pozorně si kresby prohlédněte. Odhadnete tvůrčí postup? Máte s takovým přístupem ke kresbě zkušenosti?

zadání II.:

Nyní nakreslete portrét spolužáka prostřednictvím zvoleného média (tužka, pero). Zaměřte se na moment pozorování v procesu kresby, uvědomte si smyslovou kooperaci. Přizpůsobte kresebný styl na základě předcházející reflexe (a motivace - „sochařská, mapující, hmatová“ kresba). Uvažujte nad tím, jak stanovené omezení formuje proces i vizuální formu práce.

*Následuje reflektivní dialog 3.*

cíle:

- seznámení s alternativními možnostmi kresby portrétu
- rozvoj vnímavosti a kooperace smyslů (důraz na podstatu pozorování v procesu kresby)
- upevnění nových poznatků – možnosti kresby

průběh práce:

Po zadání prvního úkolu proběhla krátká diskuse a po jeho realizaci reflektivní dialog (1. kresebné cvičení – portrét ve dvojici), totéž se opakuje u druhého zadání (2. kresebné cvičení - „slepý“ portrét). Po druhé krátké reflexi ukazují studentům vybraná díla (viz níže) a vysvětlujeme si postup pro další práci. Po realizaci úkolu opět následuje reflektivní dialog.

dílčí výstupy:

- student uplatní osobní zkušenosti a znalosti v oblasti daného média – kresba
- nové poznatky efektivně integruje do procesu tvorby
- reflektuje a komentuje vlastní tvorbu i tvorbu spolužáků (zapojuje se do diskuse)

rozvíjené kompetence: k učení, komunikativní, sociální a personální

*kompetence k učení*

- kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci

*kompetence komunikativní*

- prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem

*kompetence sociální a personální*

- přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje

očekávané výstupy (RVP):

- pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání

#### OBRAZOVÉ ZNAKOVÉ SYSTÉMY

- využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy

#### ZNAKOVÉ SYSTÉMY VÝTVARNÉHO UMĚNÍ

- uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí

#### UMĚLECKÁ TVORBA A KOMUNIKACE

- uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí

### Reflektivní dialog



Obr. 22: „Možnosti kresby 1 a 2“

#### Reflektivní dialog 1.

V této fázi jsou studenti spíše pobaveni tím, jak jejich kresby působí. Vzájemně si je ukazují a komentují. Hovoříme o významu účasti zraku na kresebném procesu – pozorování modelu a následná komparace s vlastní kresbou. Zraková kontrola zde tedy probíhá ve dvou rovinách.

Studenti jsou zaujati zejména tím, zda jsou si jejich kresba a model „podobní“ či nikoliv. Jejich komentáře a reakce se tudíž týkají zejména této oblasti.

„Koukni, jak vypadáš!“; „Hej ta pusa, no to je pecka.“ A další podobné.

V rámci zadání ke druhé etudě studenti v diskusi sami docházejí k závěru, že kresba jedním tahem by mohla tvorbu výrazně usnadnit, tedy kompenzovat omezení zrakové kontroly.



### Reflektivní dialog 2.

Po realizaci druhého úkolu opět následuje krátký reflektivní dialog. Ptám se studentů na jejich názor k procesu práce i na to, jak silně vnímají omezení jako formující prvek výtvarného díla.

Shodují se na tom, že odepření zrakové kontroly v průběhu práce se výrazně vliv odráží v procesu vzniku i výsledném artefaktu.

Jeden ze studentů vyslovuje názor, že v této formě pokus o kresbu jedním tahem dle jeho názoru poskytuje větší možnost kontroly nad vizuální formou výsledku práce. Jiná studentka vznáší úvahu nad tím, že kresby z druhého cvičení (byť ne vždy vystihují podobu modelu) jsou esteticky působivější. Nad touto myšlenkou se chvíli pozastavujeme a studenti ve vzájemné diskusi dospějí k názoru, že omezení zrakové kontroly v procesu tvorby a tudíž i menší množství úvah nad vizuální formou výsledného dílka významnou měrou přispívá k jeho estetickému působení na recipienta.

### Reflektivní dialog 3.



Obr. 23: „Možnosti kresby 3“

Poslední částí výukového bloku je věnováno výrazně větší množství času. Po ukončení práce složíme kresby na jednu řadu stolů a společně se na ně díváme. Ptám se studentů, zda jim tento způsob práce něco přinesl, zda jim vyhovoval, či nikoliv a jestli jim pomohly dvě krátké kresebné etudy v úvodu výuky. Poté jim dávám prostor k vyjádření.

Studenti se shodují na tom, že dvě drobné kresby v úvodu byly dobrým uvedením do tématu. „Asi to bylo lepší, než kdybyste nám rovnou dala velkou čtvrtku a chtěla, ať se nakreslíme.“ (Toto byla první zkušenost studentů s kresbou portrétu podle modelu.)

Sdělují mi, že nejsou zvyklí takto pracovat (kresba po slepu, kresba „jedním tahem“ atd.) a že bylo zajímavé vyzkoušet si jiný přístup ke kresbě jako médiu. V návaznosti na tuto část debaty mi jedna studentka říká: „Přijde mi to trochu nefér...my se učíme nějak kreslit a pak přijdete vy a chcete po nás úplně něco jiného. Nejsem zvyklá takhle kreslit. Docela rychle a jedním tahem a tak...“ Děkuji jí za názor a vysvětluji, že bylo mým cílem ukázat jim jiné možnosti kresby, než

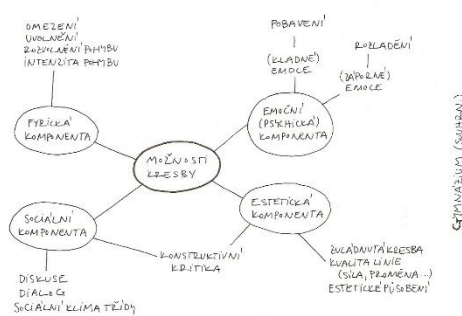
na jaké jsou zvyklí a nechat je vyzkoušet, jakým způsobem se jejich práce proměňují, jsou-li jim nastaveny určité mantinely.

#### **3.4.1.1 Reflektivní bilance učitelky a její analýza**

Ze strany studentů šlo o velmi dobře uchopenou práci. Oceňuji jejich odvalu přizpůsobit se kresebnému stylu, se kterým se dříve nesetkali a následně tuto zkušenost okomentovat v reflektivním dialogu v závěru hodiny, není vždy snadné sdělit pedagogovi zpětnou vazbu, zejména pokud je negativní – v tomto případě ne ve formě kritiky pedagoga, ale sdělení rozporuplných pocitů vyvěrajících z nutnosti změnit styl práce, na který byla studentka zvyklá. Také musím ocenit ochotu práci upravovat na základě mých komentářů a doporučení, neboť se na základě vlastní zkušenosti vzpomínám, jak je náročné do práce vícekrát zasahovat na základě komentářů pedagoga. Velmi dobrá je i schopnost studentů vznášet relevantní komentáře a konstruktivní kritiku k výtvarným pracím, ať už se jedná o jejich vlastní díla, či práce spolužáků. Na základě pozorování usuzuji, že tato schopnost podporuje a utužuje zdravé sociální klima ve třídě.

Z mé strany vnímám ještě značné rezervy v odhadu náročnosti výtvarných úkolů a časové dotace pro jejich zvládnutí. Nicméně ač s určitými nedostatky hodina jako celek fungovala. Upřímně mne překvapily výsledky práce studentů, přihlédnou-li k tomu, že toto byla jejich první zkušenost s kresbou portrétu podle živého modelu. Zatím se v rámci výuky věnovali pouze studiu detailů tváře na základě reprodukcí děl renesančních mistrů. Z prvotního pobavení menšími kresbami a vzájemnými vtipnými komentáři přešli v soustředěnou práci na větších kresbách a byli schopni se jim věnovat po celý zbývající čas. V průběhu pozorování mne zaujalo, jak se u některých studentů proměnil – v návaznosti na zadání (specifické pohybové omezení), styl úchopu tužky a následně i kresba. Úchop se uvolnil, ruka už nespočívala na desce, ale pohybovala se volně ve vzduchu, prvotní tendence vytvářet linku pomocí spojování krátkých čar se vytratila, linie se sjednotila a byla plynulejší. U některých studentů se následně objevila tendence rozlišovat hmotu prostřednictvím intenzity linie – tedy přítlačku na tužku, a pohyb v kresbě působil celkově svobodnějším a sebevědomějším dojmem.

**G.1** Reflektivní dialog 1.  
 V této fázi jsou studenti spíše pobavení tím, jak jejich kresby působí vzájemně si je ukazují a komentují. Hovoříme o významu účasti zraku na kresebném procesu – pozorování modelu a následná komparace s vlastní kresbou. Zraková kontrola zde tedy probíhá ve dvou rovinách.  
 Studenti jsou zaujati zejména tím, zda jsou si jejich kresba a model podobnější nikoliv. Jejich komentáře a reakce se tudíž týkají zejména této oblasti.  
 V „Koukni, jak vypadáš!“ „Hej ta pusa, no to je pecka.“ A další podobně.  
 V rámci zadání ke druhé etudě studenti v diskuzi sami docházejí k závěry, že kresba jedním tahem by mohla tvorbu výrazně usnadnit, tedy kompenzovat omezení zrakové kontroly.  
**G.2** Reflektivní dialog 2.  
 Po realizaci druhého úkolu opět následuje krátký reflektivní dialog. Ptám se studentů na jejich názor k procesu práce i na to, jak silně vnímají omezení jako formující prvek výtvarného díla.



Obr. 24: Ukázka kódování 4

### 3.4.1.2 Dílčí závěry (souhrnná interpretace výzkumných nálezů)

Ukazuje se, že specificky formulované výtvarné úkoly mohou mít vliv na rozvoj jednotlivých komponent zdraví. V rámci realizovaného výtvarného úkolu (tedy všech dílčích etud) se projevují všechny výše vymezené (viz kapitola 1.2.4 Zdraví a jeho komponenty a 3.1 Výzkumné šetření ve školním a nemocničním prostředí) komponenty zdraví.

Fyzická komponenta je zde obsažena v záměrném omezení v procesu tvorby – nejprve omezení zrakové, pak omezení ve stylu kresby vyžadující uzpůsobení pohybu. V návaznosti na tato omezení se jako důsledek jeví uvolnění pohybů při kresbě a záměrná práce s intenzitou pohybu.

Zde je možno navázat na komponentu estetickou, která se projevuje právě ve změně kresebného projevu, v rozvolnění kresby a práci s kvalitou linie (intenzita, plynulost atd.). Tato komponenta se objevuje i v následném reflektivním dialogu, a to formou konstruktivní kritiky při vzájemném komentování kreseb.

V této formě je úzce propojena s komponentou sociální. Dialog a vzájemné komentáře se jeví jako vhodný prostředek pro rozvoj této komponenty. Vyřčení i přijímání konstruktivní kritiky se ukazuje být přínosem pro celkové sociální klima třídy.

Emoční komponenta se projevuje zejména jako součást reflektivních dialogů a to v pobavení nad kresbami v úvodní části výtvarného úkolu a v rozladění nad zadaným omezením a z toho vyplývající nutnosti přizpůsobit se, která je komentována právě v závěrečném reflektivním dialogu.

## 3.5 Vyučování na základní škole Korunovačnické

Výuku na základní škole Korunovačnické realizuji v rámci svého pracovního úvazku. Učím na této škole výtvarnou výchovu na prvním stupni (druhá třída) a takzvané výtvarné kluby (první, druhá a třetí třída) – škola nabízí svým žákům možnost docházet do výtvarného atelieru v rámci volnočasových aktivit.

### 3.5.1 Výtvarný atelier

Ateliér se nachází v podkroví školy. Pro výtvarnou učebnu je to ideální pozice, kromě klasických oken jsou zde tři velkometrážní střešní okna, která poskytují dostatek světla a není tedy nutné prostor uměle „přisvětlovat“.

Ateliér je vybaven malířskými stojany, několika skříněmi s pomůckami (temperové a vodové barvy, štětce, aplety, nádobky na vodu, tužky, uhly, rudky, pastely, pastelky, fixy, různé druhy a formáty papírů, lepidla, nůžky, řezáky a tak dále) a knihami i časopisy o výtvarném umění, prostorem pro odkládání pracovních oděvů a umyvadly. Je zde seskupení pracovních stolů, které vytvářejí společný prostor pro tvorbu. Jsou umístěny tak, že zde stále zbývá dostatek volného místa pro případnou práci na zemi či pohyb po atelieru. Od letošního roku je (z části na moji žádost) atelier vybaven přenosným dataprojektorem a notebookem, nicméně osobně občas postrádám připojení na wifi (ta ve škole je, ale signál pro atelier není dostačující).

Vedle atelieru je menší místnost, kde je možné skladovat hotové či nedokončené práce. Součástí vybavení je i rychlovarná konvice a několik hrnků a sklenic. Je tedy možné uvařit si k práci čaj a navodit příjemnější atmosféru. Osobně tuto možnost nevyužívám, neboť zde pracuji s dětmi zejména z prvních tříd a přítomnost horkého nápoje na pracovní ploše nepovažuji v takovém případě za zcela bezpečnou. Na jedné ze stěn je velkoplošná „nástěnka“ a magnetická tabule pro menší výstavy prací.



Obr. 25: Ateliér, ZŠ Korunovačnické

### 3.5.2 „Barvy pro dnešní den“

(malba)

klíčová slova: barva, tvar, význam, kontrast

forma práce: individuální

časová dotace: 2 vyučovací jednotky (2 x 45 minut)

materiál: pevný papír, barevná paleta (spektrum základních a doplňkových barev + černá), štětce, hadr, voda

řešený výtvarný problém: nefigurativní barevná kompozice jako vyjadřovací prostředek

motivace: ukázka série obrazů Marka Rothka a rozhovor



Obr. 26: Obrazové ukázky 5

Pokuste se obrazy interpretovat. Jaké významy přisuzujete jednotlivým barvám a jejich kombinací? Jak na vás působí kompozice obrazu? Který obraz vás nejvíc zaujal a proč?

zadání:

Nyní se pokuste sami vytvořit svou vlastní barevnou kompozici. Volba barev a jejich rozvržení je jen na vás. Zamyslete se nad tím, jaké barvy jste si vybrali a proč.

cíle:

- úvaha nad barvou jako vyjadřovacím prostředkem
- rozvoj vnímavosti
- upevnění nových poznatků – použití/význam barev

rozvíjené kompetence:

*kompetence komunikativní*

- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

### *kompetence sociální a personální*

- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

očekávané výstupy (RVP):

*(očekávané výstupy – 1. období)*

- rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ
- v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace

učivo:

#### *ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI*

- prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru

#### *UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY*

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby

#### *OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ*

- osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací

### **Reflektivní dialog**



*Obr. 27: „Barvy pro dnešní den“*

„To je to slovo na a jak si nám říkala, že jo?“ ptá se Kája v reakci na obrazy. Odpovídám, že ano – jedná se o abstraktní malby. „Ta růžová a červená, to je veselé – dobrá nálada.“ pokračuje Kája. „Ale tahle už je trochu smutná, že je tam i modrá.“ dodává u dalšího obrazu

s podobnou kombinací barev. Děti se v podstatě shodují, že obrazy v teplých a světlých odstínech barev působí pozitivně, ty studené a tmavé spíše negativně. U obrazu s kombinací červené a růžové s modrou barvou v pozadí váhaly. „Mě se ale líbí ten modrý,“ reaguje Cyril na výroky ostatních dětí, „modrou mám rád a tak není smutná.“ Dodávám, že je tomu skutečně tak – barvám lze přiřazovat významy a vztahovat je k emocím, nicméně je třeba mít na paměti, že tyto soudy jsou vždy subjektivně ovlivněny. Některé významy barev jsou obecně přijímány, ovšem takový význam je kulturně determinován (dodávám příklad se „smuteční“ a „svatební“ variací barev v různých částech světa).

Když děti ukončí tvorbu, položíme všechny malby na zem a společně se na ně díváme. Vybízím je, aby okomentovali svůj výtvar (výběr barev a tak dále) a pokud mají potřebu i ostatní obrázky.

„Moje jsou hodně světlé (barvy). Nevěděla jsem jaké vybrat a pak se to celé rozpilo a tak... Ale nevadí mi to. Je to taková žádná nálada.“ začíná s komentářem Hana. „Můj je modrý. Je to moje oblíbená barva. I černá. Jedna tmavá a jedna světlá. Moje modrá je veselá barva.“ vysvětluje Cyril. „Moje je hodně veselá. Červená a růžová jsou kamarádské barvy. Tady si hrajou.“ popisuje Kája svojí malbu. „To já mám dneska špatnou náladu,“ vysvětluje Mari, „tak je to jenom černá. A nechci o tom povídat.“ Ujišťuji ji, že to opravdu nemusí. Jako další mluví Jirka: „Moje červená je taková bláznivá. Tak jsem i hodně cákal a tady dole hodně jezdil štětcem dokola. Tancuje bláznivě.“ Jirky komentář ostatní děti rozesměje. Ptám se, jestli by zkusili přiřadit nějakou aktivitu i jiným barvám. Objevují se návrhy na modrou a plavání, žlutou a ležení na slunci, zelenou a válení sudů i další. Chvilí si povídáme o tom, že barvy mohou mít i různou dynamiku.

V komentáři maleb pokračuje Ondra: „Já jsem tam dal skoro všechny barvy. Mám rád všechny, nechtěl jsem žádnou vynechat. Nejvíc tam je fialová. Ta je taková, když něco chceš dělat i něco jiného.“ Žádám ho, jestli by mohl uvést příklad. „Teď třeba mě malování baví, ale těším se domů.“ Nakonec se s Ondrou shodujeme na pojmu rozporuplná. Dodávám, že to může být tím, že fialová vzniká spojením modré a červené, kterým v úvodu děti přiřadili protikladné významy. Poslední malba patří Máje. „Moje je trochu duha. A taky je to přes den. Ráno a večer jsou modré a den červený a žlutý. Když je modrá, tak spím.“

### 3.5.3 „Pohyb v kresbě I.“ (varianta – uhel)

(akční kresba)

klíčová slova: pohyb, záznam

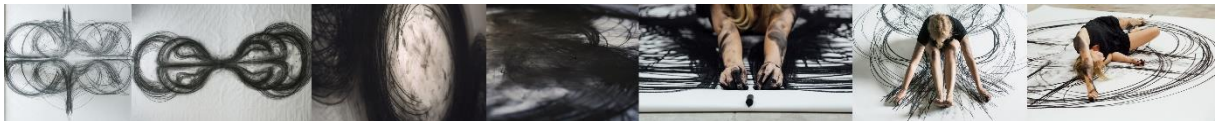
forma práce: individuální

časová dotace: 1 vyučovací jednotka (45 minut)

materiál: papír (větší formát), uhel

řešený výtvarný problém: dynamika ve výtvarné tvorbě

motivace: ukázka kreseb Heather Hansen



Obr. 28: Obrazové ukázky 6

Jak si myslíte, že kresby vznikaly? Dokážete odhadnout techniku, způsob provedení?

Ukazuji dětem video z procesu tvorby zmíněné umělkyně.

Zadání (2 části):

1. Najděte si ve třídě svůj vlastní prostor, musíte mít kolem sebe dostatek místa. Pokuste se uvažovat nad tím, jaké všemožné pohyby můžete rukama provádět. Vyzkoušejte je. Zkuste si v průběhu zavřít oči. – *následuje krátký reflektivní dialog*
2. Vezměte si arch papíru a uhel, vraťte se na své místo a zkuste pohyby, které jste právě vyjmenovali zaznamenat. Kreslete svou nedominantní rukou (tou kterou nepíšete).

cíle:

- rozvoj motorických dovedností
- rozvoj vnímavosti
- seznámení s alternativními přístupy ke kresbě (akční kresba)

rozvíjené kompetence:

*kompetence k učení*

- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti

*kompetence komunikativní*

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje



### *kompetence sociální a personální*

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

očekávané výstupy (RVP):

*(očekávané výstupy – 1. období)*

- rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ
- vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky

učivo:

### *ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI*

- reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly — vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly

### *UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY*

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby

### *OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ*

- proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění

## **Reflektivní dialog**



*Obr. 29: „Pohyb v kresbě I“.*

Ptám se dětí, na postřehy z procesu tvorby (Jak se vám kreslilo nedominantní rukou?

Vyhovoval vám velký formát? Jaké pohyby jste využívali (krouživé, čáry...)?)

Mája: „Já mám ráda takhle veliké papíry. Na ty kreslíme totiž jenom tady, doma tak velké nemám.“ Mari: „A líbí se mi, že kreslíme na zemi!“ V návaznosti na reakce děvčat se s dětmi bavíme o tom, že jsou zvyklé kreslit na menší formáty v sedě u stolu a to i ve škole, přesto, že ateliér mohou využívat i učitelé v rámci jednotlivých hodin výtvarné výchovy. Dostáváme se k tomu, že 45 minut je na přesun do ateliéru, práci a odchod zpět do třídy málo (prvňáčci, se kterými dnes pracuji, nemají prozatím výtvarnou výchovu ve dvouhodinovém bloku). Většina dětí se tedy setkává s formátem větším než A3 až pod mým vedením v atelieru. Shodují se na tom, že v procesu akční kresby, jim tento formát vyhovuje. „Když bych na něj měla kreslit normálně, taky by mě to asi nebavilo. Na tohle kreslení je dobrý.“ vysvětluje Hana. Na základě mých dalších otázek se dostáváme k tomu, že pod výrazem „normálně“ se skrývá figurativní kresba. „Ano. Můžu kreslit hodně a do všech krajů a tak.“ přidává se Kája a dodává: „A levou rukou mi to vůbec nevadilo, když to je jenom čára. Tak to ani není poznat. Ale nešlo mi nejdřív držet ten uhel.“ směje se. „Mě to šlo dobře levou.“ reaguje Jirka. „To bych se mohl i naučit, když bych se hodně snažil, že jo Iren? Kreslit levou.“ Některé děti podotýkají, že jim kresba levou rukou příliš nevyhovovala, jiné říkají, že jim to nevadilo. Nakonec se všichni shodují na tom, že v rámci akční nekonkrétní tvorby nevadí, že dominantní ruka je v uvozovkách méně šikovná.

Následně se v rozhovoru dostáváme ke škále pohybů, se kterou děti pracovaly. Žádám je, aby si vzpomněly, jak sami pracovaly a pak si prohlédly i práce svých spolužáků. Jsou si podobné? Díky čemu? „Já jsem hodně jezdila rukou dokola.“ říká Sofi a předvádí rukou ve vzduchu krouživé pohyby. „A na obrázcích to je tak, že asi ostatní taky. Jenom tady je to rovné.“ ukazuje na jednu kresbu. „Jo to já si vymýšlel takové rovné čáry. Nejenom dokola. I rovně a tak.“ vysvětluje Jirka svojí kresbu. „A některé jsou víc pokreslené a některé míň.“ Konstatuje Hana. Mája reaguje s tím, že její kresba je „nejplnější“. „Kreslila jsem dokola. Nejdřív tak a pak tak.“ ukazuje pohyby rukou. „Taky pomalu a rychle. A roztrhl se mi tady papír.“

Ukazuji dětem, že dynamika a rychlost kresby mají vliv i na sílu linie. „jde to dobře poznat.“ souhlasí Jirka.

### 3.5.4 „Pohyb v kresbě II.“ (varianta – tužka)

(akční kresba)

klíčová slova: pohyb, záznam

forma práce: individuální

časová dotace: 1 vyučovací jednotka (45 minut)

materiál: papír (větší formát), tužka

řešený výtvarný problém: dynamika ve výtvarné tvorbě

motivace: ukázka kreseb Dalibora Chatrného, ukázka mých vlastních prací



Obr. 30: Obrazové ukázky 7

Jak si myslíte, že kresby vznikaly? Dokážete odhadnout techniku, způsob provedení?

Zadání (2 části):

1. – najděte si ve třídě svůj vlastní prostor, musíte mít kolem sebe dostatek místa.

Pokuste se uvažovat nad tím, jaké všemožné pohyby můžete rukama provádět. Vyzkoušejte je. Zkuste si v průběhu zavřít oči. – *následuje krátký reflektivní dialog*

2. Vezměte si arch papíru a tužku, vraťte se na své místo a zkuste pohyby, které jste právě vyjmenovali zaznamenat. Kreslete se zavřenýma očima. Můžete si vyzkoušet vystřídat ruce – kreslit dominantní i nedominantní rukou.

cíle:

– rozvoj motorických dovedností

– rozvoj vnímavosti

– seznámení s alternativními přístupy ke kresbě (akční kresba)

rozvíjené kompetence:

*kompetence k učení*

- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti

#### *kompetence komunikativní*

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje

#### *kompetence sociální a personální*

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

očekávané výstupy (RVP):

*(očekávané výstupy – 1. období)*

- rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ
- vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky

učivo:

#### *ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI*

- reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly

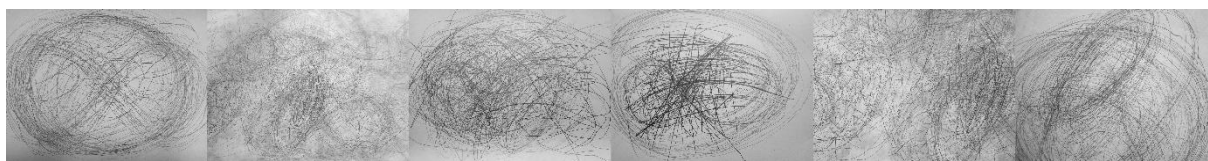
#### *UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY*

- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby

#### *OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ*

- proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění

## Reflexivní dialog



Obr. 31: „Pohyb v kresbě II.“

Ptám se dětí, jak kresbu zpracovávaly. Seděli jste na místě, nebo se pohybovali? Vyzkoušeli jste si kreslit oběma rukama? Jaké pohyby jste používali nejčastěji? Jsou si vaše obrázky podobné? V čem ano a v čem se liší?

„Já seděl na místě, ale různě jsem se nakláněl.“ říká Cyril. Frederik a Ondra postupně komentují, že se pohybovali kolem papíru a seděli i na něm. Děvčata seděla na jednom místě a využívala tedy hybnost paží a trupu, stejně jako Cyril.

„Kreslila jsem nejdřív touhle a pak touhle rukou.“ komentuje Viki a ukazuje postupně pravou a levou ruku. „Já zkoušel i oběma.“ dodává Ondra. „A nejvíc jsem dělal rukama takhle dokola.“ předvádí krouživé pohyby celých paží. Ptám se dětí, jestli je napadá, jaký rozdíl v pohybech rukou je mezi akční kresbou a kresbou na kterou jsou zvyklé (sedí u stolu a pracují s menším formátem). „Tady máchám takhle hodně rukama, u stolu ne. Je to jako cvičení.“ reaguje Sára a napodobuje pohyby, které použila v procesu kresby. Pak se vracíme k původní otázce o pohybech. „Všechny jsou hodně dokola,“ komentuje Agátka, „já tady mám i takovou osmičku. A tyhle dva mají i hodně rovné čáry.“ ukazuje na dvě kresby. „No to já jsem se pak jakoby naštvála, takže jsem čmárala takhle sem a tam.“ předvádí prudké pohyby paží ze strany na stranu. „Jo já taky,“ komentuje Cyril, „takhle jsem to začmáral.“ Upozorňuji děti, aby si všimly intenzity linie v návaznosti na dynamiku pohybu. Hovoříme spolu o tom, že v kresbě lze takto vyjádřit i emoce.

### 3.5.4.1 Reflexivní bilance učitelky (souhrnná) a její analýza

Všechny realizované úkoly byly uskutečněny v rámci odpoledních výtvarných klubů – tedy s menší skupinou dětí, než je v dnešní době stále běžná školní třída. Tento postup jsem zvolila zejména kvůli potřebě většího prostoru u výtvarných úkolů Pohyb v kresbě I. a II., který by s dětmi při dopolední výuce výtvarné výchovy zřejmě nedostačoval. I když je ateliér velmi prostorný, chtěla jsem, aby děti měly dostatek místa k pohybu. Tento problém by se

pravděpodobně dal vyřešit tím, že by některé děti šly pracovat na chodbu, zde ovšem existuje riziko, že budou (jsou totiž relativně hlučné) rušit výuku v přilehlých třídách.

Mluvíme-li o akční kresbě, z pedagogického hlediska je velmi příjemné, že děti v tomto věku (první a druhá třída) jsou velmi spontánní a nezdráhají se komentovat celý proces tvorby i jeho výsledek a to jak u sebe tak u ostatních spolužáků. Drobný zádrhel u takto starých dětí vnímám v tom, že rády hovoří o své práci a o tom, co si myslí, ale už nejsou tak pozorné, pokud jde o naslouchání druhým. V rámci reflektivních bilancí se tedy snažím zaměřovat i na moment, kdy je dobré hovořit o své práci ale také je slušností, poté vyslechnout i to, co nám chtějí říct ostatní. Možnost integrace fyzického pohybu a výtvarné tvorby žáky velmi zaujala a byla pro ně zřejmě i vítaným zpestřením po dopoledni stráveném ve školní lavici. Podle jejich slov, byl tento přístup pro většinu z nich novinkou.

U barevných kompozic byl zprvu drobný zádrhel, než všechny děti pochopily, co znamená výraz interpretovat. Nakonec se ovšem všichni do komentářů při ukázkách výtvarných děl zapojili. Vytváření vlastních barevných kompozic pojali velmi svobodně a nedrželi se schémat promítaných ukázek, což mne potěšilo, neboť to bylo pro mne signálem, že děti pochopily podstatu úkolu, který jim zadávám, a nevytvořily pouhé kopie toho, co jim bylo předloženo, nýbrž o problému samostatně uvažovaly.

**ZŠ 1. Reflektivní dialog**

„To je to slovo na jak si nám říkala, že jo?“ ptá se Kája v reakci na obrázy. Odpovídám, že ano – jedná se o abstraktní malby. „Ta růžová a červená, to je veselá – dobrá nálada,“ pokračuje Kája. „Ale tahle už je trochu smutná, že je tam i modrá.“  
 dodávám u dalšího obrázu s podobnou kombinací barev. Děti se v podstatě shodují že obrázy teplejších a světlých odstínů barev působí pozitivně, ty studené a tmavé spíše negativně. U obrázu s kombinací červené a růžové s modrou barvou v pozadí váhaly. „Mě se ale líbí ten modrý,“ reaguje Cyril na výroky ostatních dětí. „modrou mám rád a tak není smutná.“ Dodávám, že je tomu skutečně tak – barvám lze přiřazovat významy a vztahovat je k emocím, nicméně je třeba mít na paměti, že tyto soudy jsou vždy subjektivně ovlivněny. Některé významy barev jsou obecně přijímány, ovšem takový význam je kulturně determinován (dodávám příklad se „smuteční“ a „svatební“ variací barev v různých částech světa).

Když děti ukončí tvorbu, položíme všechny malby na zem a společně se na ně díváme. Vybízím je, aby komentovali svůj výtvar (výběr barev a tak dále) a pokud mají potřebu i ostatní obrázky.  
 „Moje jsou hodně světlé (barvy). Nevěděla jsem jaké vybrat a pak se to celé rozplilo a

*BARVA Eshhb/launv' E  
 mřubul'a  
 emoo ⊕ P  
 se - intraci S  
 BARVA E  
 emoo ⊕ P  
 BAR VY E  
 emoo - untr'lu' P*

Obr. 32: Ukázka kódování 5

### 3.5.4.2 Dílčí závěry (souhrnná interpretace výzkumných nálezů)

Jak již bylo řečeno, ukazuje se, že specificky formulované výtvarné úkoly mohou mít vliv na rozvoj jednotlivých komponent zdraví.

Estetická komponenta se nejvýrazněji projevuje skrze estetické preference (například při výběru barev), dále pak při komentářích k ukázkám z oblasti výtvarného umění v úvodu

jednotlivých úkolů (konkrétně při motivaci) a následně v komentářích při reflektivním dialogu. Tyto komentáře (například vzájemné interpretace) se pak mohou vztahovat i ke komponentě sociální, která se nejsilněji projevuje v reflektivním dialogu.

Ukazuje se, že emoční komponenta může být také propojena s interpretací – v našem případě nejčastěji s interpretací barev. Kladné i záporné emoce se pak projevují jak v průběhu tvůrčí činnosti, tak v následných reflektivních dialozích. Nejčastěji ve vztahu k vizuální stránce výsledného artefaktu, nebo k záměrnému omezení jako součásti zadání jednotlivých úkolů. Takové omezení či specifické zadání se jeví jako přínosné pro komponentu fyzickou. Může ovlivňovat rozsah, směr intenzitu pohybu a kromě vlivu v oblasti fyzické komponenty zdraví přispívá svou měrou i vizuální stránce díla a jeví se tedy jako přínosné i pro estetickou komponentu.

### 3.6 Závěrečná interpretační zpráva

Na základě analýzy shromážděného materiálu (kódování, vizualizace vztahů mezi kategoriemi), interpretace výzkumných nálezů a dílčích závěrů, které uzavírají jednotlivé zkoumané oblasti (nemocnice, gymnázium, základní škola) se dostáváme k výsledné interpretační zprávě výzkumné sondy.

V průběhu výzkumného šetření jsme se pohybovali ve **dvou různých prostředích – školním a nemocničním**. V nemocničním prostředí bylo zapotřebí identifikovat a respektovat určitá omezení jako je prostor, vybavení, aktuální zdravotní stav jednotlivých pacientů, kteří se zapojují do výtvarných činností, jejich věk (často velmi rozdílný), a především také pravidla vyplývající ze zapojení do dobrovolnického projektu, díky němuž bylo možné výzkumnou sondu na nemocničním oddělení provést. Všechna tato specifika jsou blíže popsána v jednotlivých kapitolách oddílu 3.2 Působení ve Fakultní nemocnici v Motole a 3.3 Výtvarné činnosti. V školním prostředí pak byla výzkumná sonda realizována v rámci hodin výtvarné výchovy (gymnázium Na Pražačce) a volnočasových aktivit – výtvarného kroužku, které škola svým žákům nabízí (základní škola Korunovačnická); (viz oddíl 3.4 Vyučování na Gymnáziu Na Pražačce a 3.5 Vyučování na základní škole Korunovačnická).

Na základě analýzy dat a jednotlivých dílčích výstupů prováděných ve směru výzkumných otázek se ukazuje, že prostřednictvím výtvarné tvorby lze záměrně pracovat s **rozvojem fyzické komponenty zdraví**. Jako nejvhodnější v tomto směru se jeví využití principů akční tvorby (v

našem případě kresby). Využívat lze i záměrná omezení, například zrakové, kdy do popředí vystupuje pohybová složka tvůrčího procesu. Ta se jindy jeví, v závislosti na převaze zrakových podnětů, utlumená a neuvědomovaná. V nemocničním prostředí se pohybová složka tvůrčího procesu jeví jako výrazněji vnímaná právě na základě fyzického omezení vyplývajícího z prostředí, kde je tvůrčí činnost realizována (například zavedená kanyla, kapačka, stav pacienta po lékařském zákroku). Ve školním prostředí se ukazuje jako potřebné význam fyzické komponenty zdůraznit v rámci motivace před zahájením tvůrčího procesu.

**Sociální komponenta zdraví** se v návaznosti na společnou (či skupinovou chceme-li) výtvarnou tvorbu jeví jako přirozená součást procesu. Nicméně pokud nevzniká společné dílo, může se stát, že jednotliví aktéři budou pouze tvořit „vedle sebe“ a k žádné sociální interakci a tedy k ani k rozvoji této komponenty docházet nebude. V tomto směru je projevuje jako velmi přínosný reflektivní dialog bezprostředně navazující na tvůrčí aktivitu samotnou. V rámci tohoto dialogu mají účastníci tvůrčího procesu možnost představit své dílo ostatním a následně je možné (a vhodné) reflektovat i díla ostatních. Vznikají tak podněty k vzájemnému navázání sociálních kontaktů. Sociální komponentu zdraví by jistě bylo možné rozvíjet i skrze společnou tvorbu, tato možnost však nebyla v rámci výzkumného šetření realizována. Ve školním prostředí společná setkávání probíhají pravidelně ve stále stejném kolektivu a je tudíž možné se sociální komponentou pracovat dlouhodoběji a kultivovat takzvané sociální klima třídy či skupiny. V nemocnici se pacienti schází náhodně, v různém počtu, věku atd. I v takovém případě ovšem lze, jak již bylo řečeno, se sociální komponentou pracovat.

**Emoční komponenta zdraví** se projevuje v rámci tvůrčího procesu nejčastěji tak, že jej jednotliví účastníci v průběhu komentují, smějí se, nebo naopak mají k zadanému postupu výhrady. Pro pozorovatele je však snadněji odhalitelná až v průběhu reflektivního dialogu, kdy mají aktéři možnost komentovat jak tvůrčí činnost samotnou, tak výsledné artefakty. Ukazuje se tedy, že tato komponenta je tedy také rozvíjena v rámci jednotlivých výtvarných činností či úkolů. Na její projevy lze reagovat – například komentářem, ovšem významněji pracovat s touto komponentou (nebo v širším pojetí s komponentou psychickou) by vyžadovalo větší množství času, zkušeností i širší kompetence. I proto tato výzkumná sonda sleduje pouze projevy této komponenty a nepracuje s jejím rozvojem. Projevy v oblasti emoční komponenty zdraví se jeví jako relativně nezávislé na prostředí – tedy ve školním i nemocničním prostředí



se objevují kladné i záporné emoční projevy v závislosti na aktuálním stavu a rozpoložení jednotlivých aktérů.

Pro práci s **estetickou komponentou zdraví** nebyla v rámci tohoto výzkumného šetření stanovena samostatná výzkumná otázka, neboť tato komponenta je již z podstaty realizovaných výtvarných činností a úkolů jejich součástí. Byla ovšem v rámci výzkumného šetření také sledována a její projevy jsou popsány v jednotlivých kapitolách (Interpretace výzkumných nálezů a Dílčí cíle) u každého realizovaného úkolu.

**Poznámka:** Z důvodu ochrany osobních údajů byla jména dětí změněna.

## ZÁVĚR

V návaznosti na závěrečnou interpretační zprávu je možné konstatovat, že vzhledem k obsáhlosti a obtížnosti zvoleného tématu bylo možné se některých částí dané problematiky pouze dotknout. Tematika výtvarné tvorby jako podpory zdraví ve smyslu tvůrčí a zdraví prospívající práce s pacienty nemocnic, ve smyslu propojení výtvarné výchovy a výchovy ke zdraví podle RVP ZV a RVP G není prozatím příliš prozkoumána a ukotvena v rámci teorie a výzkumu výtvarné výchovy. Jinak je tomu samozřejmě s oblastí arteterapie, která se však v našem pojetí stává spolu s artefiletikou pouze východiskem. Právě z těchto důvodů je však toto téma přínosné a výzkumné šetření v této oblasti zajímavé, ačkoliv velice náročné. Tuto diplomovou práci lze pojímat jako sondu do vybrané oblasti, která by si jistě zasloužila větší odbornou pozornost a zpracování, ať již v oblasti speciální výtvarné výchovy či v oblasti samotné artefiletiky.

Sledování provázanosti výtvarné tvorby s jednotlivými komponentami zdraví, které jsou součástí definice World Health Organization (1946), probíhalo od vymezení na základě studia odborných publikací, přes kurikulární dokumenty, introspekci a reflexi vlastní autorské tvorby až po realizaci výzkumné sondy ve školním a nemocničním prostředí. Vlastní tvorba zde posloužila nejen jako prostředek reflexe a introspekce, ale také jako východisko pro formulování jednotlivých výtvarných úkolů a činností. Následná realizace ve dvou rovinách (ve školním a nemocničním prostředí) byla zvolena záměrně. Školní prostředí bylo badatelce již známější díky realizované praxi a posloužilo jako zrcadlo pro vymezení charakteristik a specifik v prostředí novém – nemocničním. Díky tomuto srovnávání bylo možné definovat jednotlivá specifika ovlivňující výtvarnou tvorbu v nemocnici, což by bez znalosti a zkušenosti v rámci školní výuky bylo velmi obtížné.

Přestože určité tvůrčí činnosti v nemocnicích i dalších zařízeních (například aktivizující činnosti v domovech seniorů) probíhají, není v tomto směru prozatím zpracována vhodná metodika a výtvarná tvorba je tak většinou degradována na pouhé zábavné vyplnění volného času bez dalších cílů. Z poznatků zjištěných v rámci této diplomové práce ovšem vyplývá, že právě v takovém prostředí může mít tvůrčí činnost mnohem větší přínos, bude-li vhodně formulována a aplikována.

V návaznosti na výtvarnou tvorbu a rozvoj jednotlivých komponent zdraví prostřednictvím tvůrčí činnosti se vyjevují v rámci diskuse pojetí výtvarné výchovy, které by bylo vhodné

rozvítet a zkoumat. Zapojení výtvarné tvorby do léčby psychiky – tedy arteterapie, je již zkoumáno a rozvíjeno. Přesto zbývá dostatek neprobádaného prostoru pro pojetí zdraví jako duševní pohody a pojetí výtvarné výchovy (či artefiletiky) v podání výtvarného pedagoga v nemocničním prostředí. Ovšem bylo by jistě zajímavé hlouběji se věnovat také studiu vlivu výtvarné tvorby na další komponenty zdraví – například fyzickou. Vzhledem k závěrům výzkumné sondy lze, předpokládat, že vhodně uzpůsobená tvůrčí činnost může být prospěšná právě i v oblasti fyzické. Můžeme zde tedy uvažovat o výtvarné tvorbě jako součásti rehabilitace a rekonvalescence, a to jak krátkodobé (například po úrazu či operaci), tak i dlouhodobé (například u tělesně postižených). V tomto ohledu by jistě byla vhodná i obohacující mezioborová spolupráce a konzultace s lékařem a fyzioterapeutem.

Jistě i zkoumaná oblast vlivu na komponentu sociální by se dala dále prohlubovat a rozvíjet. Například rozšířit výzkumnou sondu, vymezit určitou typologii zvolených výtvarných činností a podrobněji definovat specifika a přínos těchto činností. Případně vytvořit řadu výtvarných úkolů a realizovat je na různých odděleních nemocnice, či definovat také specifika výtvarné práce například v dětských domovech či jiných centrech.

Na tuto diplomovou práci, která je jistou sondou v oblasti vlivu výtvarné tvorby na zdraví člověka, by se tedy dalo navázat v několika směrech, pro které jsou signifikantní jednotlivé komponenty zdraví, a věnovat se jim odděleně a do větší hloubky. Přínosná by v rámci této problematiky jistě byla i podrobnější rešerše aktuálního stavu ve využití tvůrčí činnosti v nemocnicích u nás i v zahraničí.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

PUBLIKACE, PERIODIKA, AKADEMICKÉ PRÁCE, DOKUMENTY, WEBY

- [1] American Psychologist: Positive Psychology. 2000, 55(1). ISSN 0003-066X.
- [2] Art Therapy. Cancer Research UK [online]. [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: <http://www.cancerresearchuk.org/about-cancer/cancers-in-general/treatment/complementary-alternative/therapies/art-therapy>
- [3] BALADA, Jan. (a kol.). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. [cit. 2016-06-30]. ISBN 978-808-7000-113.
- [4] BALADA, Jan. (a kol.). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: RVP ZV [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 124 s. [cit. 2016-06-30].
- [5] BEDNÁŘ, Ondřej. Ven z obrazu: Techniky vtahující do hry tělo v práci se školní artefietickou skupinou. Arteterapie. 2014, 2014(34), 56 - 66. ISSN 1214-4460.
- [6] BRÜCKNEROVÁ, Karla. Skici ze současné estetické výchovy: Termín, kontext, praxe a teorie. Brno, 2010. Disertační práce. Masarykova univerzita Filozofická fakulta Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.
- [7] CAMPBELL, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. 1. Praha: Portál, 2000, 199 s. ISBN 80-7178-428-1.
- [8] Creative Arts Program. Boston Children's Hospital: Until every child is well [online]. [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: <http://www.childrenshospital.org/patient-resources/family-resources/creative-arts-program>
- [9] Creative Arts Therapy. Children's Hospital Colorado [online]. [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: <https://www.childrenscolorado.org/doctors-and-departments/departments/psych/programs/creative-arts-therapy/>
- [10] DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- [11] FIALOVÁ, Ludmila a František David KRCH. Pojetí vlastního těla: zdraví, zdatnost, vzhled. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2160-9.
- [12] Galerijní a muzejní edukace 1: Vlastní cestou k umění; vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011, V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-535-5.

- [13] Galerijní a muzejní edukace 2: umění a kultura ve školním kontextu/ učení z umění. Praha: Uměleckoprůmyslové muzeum v Praze; Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7290-700-7.
- [14] HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- [15] HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- [16] HOGENOVÁ, Anna. K fenomenologii těla a pohybu. In: Společnost fenomenologické filosofie a psychoterapie [online]. 2003 [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: <http://sffp.sweb.cz/archiv/hogenova.htm>
- [17] JAKUBCOVÁ-HAJDUŠKOVÁ, Lucie a Jan SLAVÍK. Neprávem přehlížené téma: rozdíl mezi námětem a konceptem v artefietice i v arteterapii. *Arteterapie*. 2013, 2013(33), 5-16. ISSN 1214-4460 MK ČR E 14911.
- [18] KASALOVÁ, Taťána. Arteterapie v nemocnici. *Arteterapie*. 2014, (35/2014), 28 - 33. ISSN 1214-4460.
- [19] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie zdraví. Vyd. 1. Portál, 2001, 280 s. ISBN 80-7178-551-2.
- [20] KŠAJT, František. Výtvarný materiál je srdcem arteterapie: Rozhovor s arteterapeutkou Beate Albrich. *Arteterapie*. 2013, (32/2013), 73 - 80. ISSN 1214-4460.
- [21] PELIKÁN, Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- [22] Program škola podporující zdraví, SZÚ [online]. Praha [cit. 2016-07-07]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>
- [23] ROESELOVÁ, Věra. Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-729-0058-7.
- [24] RUBIN, Judith Aron. Přístupy v arteterapii. 1. Praha: TRITON, 2008, 543 s. ISBN 978-80-7387-093-5.
- [25] SLAVÍK, Jan. Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 199 s. ISBN 80-718-4437-3.

- [26] SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. Vyd. 2., ekonomické. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, 281 s. ISBN 978-807-2904-983.
- [27] ŠICKOVÁ-FABRICE, Jaroslava. Základy arteterapie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 167 s. ISBN 80-717-8616-0.
- [28] The Children's Hospital of Philadelphia: Creative Arts Therapies. The Children's Hospital of Philadelphia [online]. [cit. 2016-07-12]. Dostupné z: <http://www.chop.edu/services/creative-arts-therapies#.V4TWHriLTIU>
- [29] UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido, 2011, 246 s. Kultura a edukace. ISBN 978-80-7315-228-4.
- [30] UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 80-717-8599-7.
- [31] UŽDIL, Jaromír. Mezi uměním a výchovou. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 463 s.

## OBRAZOVÉ ZDROJE

- [1] Alberto Giacometti: Portrait d'homme. In: Reddit [online]. 2012 [cit. 2016-07-11].  
Dostupné z: [https://www.reddit.com/r/museum/comments/10va1d/alberto\\_giacometti\\_portrait\\_dhommedrawing\\_1961/](https://www.reddit.com/r/museum/comments/10va1d/alberto_giacometti_portrait_dhommedrawing_1961/)
- [2] Alberto Giacometti Drawings. In: Pics about Space [online]. [cit. 2016-07-11].  
Dostupné z: <http://pics-about-space.com/asteroid-2d-line-drawing?p=2#img5473601363327072697>
- [3] Blind Contour Drawing Portrait. In: Picasaweb [online]. 2010 [cit. 2016-07-11].  
Dostupné z: [https://picasaweb.google.com/lh/photo/v\\_iwvwrY8OwLH\\_3kqD6fEw](https://picasaweb.google.com/lh/photo/v_iwvwrY8OwLH_3kqD6fEw)
- [4] Blind Contour Line Drawing. In: Pinterest [online]. [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/554013191642988718/>
- [5] Confronting Color: The Art of Mark Rothko. In: Aetherforce: Open source living science [online]. [cit. 2016-07-09]. Dostupné z: <http://aetherforce.com/confronting-color-art-mark-rothko/>
- [6] Dalibor Chatrný: Vidět svět jinak. In: Mepass [online]. [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: <http://www.mepass.cz/akce/12428-dalibor-chatrny-videt-svet-jinak?mesto=praha>
- [7] Dalibor Chatrný: z cyklu Symetrie. In: Galerie Jaroslav Krbusek [online]. 2009 [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: [http://www.galeriejaroslavkrbusek.cz/html/jedno\\_dilo/471.html](http://www.galeriejaroslavkrbusek.cz/html/jedno_dilo/471.html)
- [8] EDWARDS, Hannah. Emptied Gestures. In: Ignant [online]. 2013 [cit. 2016-07-11].  
Dostupné z: <http://www.ignant.de/2013/09/30/emptied-gestures/>
- [9] EACH LINE ONE BREATH: PAPER EDITION. In: John Franzen [online]. [cit. 2016-07-11].  
Dostupné z: [http://www.johnfranzen.com/art/JOHN\\_FRANZEN\\_-\\_EACH\\_LINE\\_ONE\\_BREATH\\_-\\_PAPER\\_EDITION.html](http://www.johnfranzen.com/art/JOHN_FRANZEN_-_EACH_LINE_ONE_BREATH_-_PAPER_EDITION.html)
- [10] EDWARDS, Hannah. Each Line One Breath. In: Ignant [online]. 2013 [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: <http://www.ignant.de/2013/08/28/each-line-one-breath/>
- [11] HAUSER, Jakub. Dalibor Chatrný. In: Artlist: Databáze současného umění [online]. 2010 [cit. 2016-07-11]. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/dalibor-chatrny-945/>
- [12] Mark Rothko / Paletas. In: Marco Beteta [online]. 2014 [cit. 2016-07-09].  
Dostupné z: <http://www.marcobeteta.com/blog/mark-rothko-paletas-y-gelatinas/>

- [13] MARK ROTHKO PAINTINGS. In: Mark Rothko [online]. 2014 [cit. 2016-07-11].  
Dostupné z: <http://www.markrothko.org/paintings/>
- [14] MARK ROTHKO. In: WikiArt [online]. [cit. 2016-07-11]. Dostupné z:  
<http://www.wikiart.org/en/mark-rothko>
- [15] Modeling With Line. In: Drawing OWU [online]. 2011 [cit. 2016-07-11].  
Dostupné z: <https://drawingowu.wordpress.com/tag/giacometti/>
- [16] OCHI PROJECTS. In: Heather Hansen [online]. Los Angeles [cit. 2016-07-11].  
Dostupné z: <http://www.heatherhansen.net/current-exhibition-1/>
- [17] Studio: Emptied Gestures. In: Heather Hansen [online]. [cit. 2016-07-11].  
Dostupné z: <http://www.heatherhansen.net/emptied-gestures/>



# ORAZOVÁ DOKUMENTACE

Obr. 1: Mapa pojmů – vymezení pojmu zdraví.....	10
Obr. 2: John Franzen .....	18
Obr. 3: Heather Hansen .....	18
Obr. 4: Dalibor Chatrný .....	19
Obr. 5: Experiment 1 .....	19
Obr. 6: Experiment 2 a 3 .....	20
Obr. 7: Experiment 4 .....	21
Obr. 8: Experiment 5 .....	21
Obr. 9: Bez názvu 1 a 2 .....	22
Obr. 10: Mapa pojmů – komponenty zdraví podle definice WHO .....	24
Obr. 11: „Společenská místnost“ na oddělení v FN Motol .....	30
Obr. 12: Obrazové ukázky 1 .....	34
Obr. 13: Ukázka kódování 1 .....	36
Obr. 14: Obrazové ukázky 2 .....	37
Obr. 15: „Asociační čáranice“ .....	38
Obr. 16: Ukázka kódování 2 .....	39
Obr. 17: Obrazové ukázky 3 .....	40
Obr. 18: „Barvy pro dnešní den“ .....	41
Obr. 19: Ukázka kódování 3 .....	42
Obr. 20: Mapa kategorií – souhrnná vizualizace .....	45
Obr. 21: Obrazové ukázky 4 .....	46
Obr. 22: „Možnosti kresby 1 a 2“ .....	48
Obr. 23: „Možnosti kresby 3“ .....	49
Obr. 24: Ukázka kódování 4 .....	51
Obr. 25: Ateliér, ZŠ Korunovačnická .....	52
Obr. 26: Obrazové ukázky 5 .....	53
Obr. 27: „Barvy pro dnešní den“ .....	54
Obr. 28: Obrazové ukázky 6 .....	56
Obr. 29: „Pohyb v kresbě I“ .....	57
Obr. 30: Obrazové ukázky 7 .....	59

Obr. 31: „Pohyb v kresbě II.“ ..... 61

Obr. 32: Ukázka kódování 5 ..... 62

Součástí dokumentace je příloha na CD