

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.1.13-26>

Sequences in the Life Trajectory of an Adolescent

Sekvencie v životnej trajektórii adolescenta

Barbora Kováčová

Abstract

The paper describes the use of visual arts in group and individual work with adolescents. The life trajectory is described through artwork with the generation of moments (sequences) in relation to the adolescent's experience. The authentic expressions of the adolescents within the research remain a unique opportunity to gain insight into their experiencing within verbal and artistic projection. The given facts provide a basis for action art making in the further continuation of research oriented towards the use of action art during adolescence.

Keywords: Adolescent. Art. Research. Sequences.

Výtvarná akčnosť v adolescentnom veku

Životné prostredie, ktoré človeka obklopuje a ktoré si sám človek vytvára, je zaujímavé aj pre priestor umenia. Práve dané prostredie je možné vnímať ako miesto pre dynamický a všeobecný prejav estetického vkusu na úrovni rastúcich materiálnych a duchovných potrieb. Tie človeku umožňujú *brať do úvahy širšie vzájomné súvislosti a spájať ich jednotným kľúčom.*¹ Adolescent v tomto období **reaguje predovšetkým na hodnoty, normy a vzťahy, ktoré do tohto času prijímal spravidla bez námietok.**² Jeho úroveň myslenia v konaní je už taká, že je schopný vyvodzovať formálne logické závery, nemá však ešte dost skúseností a znalostí. V prístupe k riešeniu problémov dochádza ku zmene, pretože adolescent je schopný uvažovať o alternatívnych variantoch a neuspokojuje sa s jednou možnosťou riešenia, ako tomu bolo v predchádzajúcom vývinovom období. Pretože ide o vytrhnutie z doterajšieho rámca života (i keď skôr na úrovni psychickej), jeho vzdor sa obracia hlavne proti rodičom, ich hodnotám a normám.

Vzťahové väzby, komunikácia s rodičmi pretrváva, napriek tomu, že kvalita môže oscilovať (záleží od situácií, od názorov rodičov a ich

¹ podľa Šepetis, L. K. *Umenie a životné prostredie*. Bratislava: nakladateľstvo Pravda, 1982, s. 14.

² podľa Macek, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003.

konkrétnych vyjadrení.³ Napriek prosociálnemu postoju rodičov, odborníci často odporúčajú trpezlivosť a vytvorenie priestoru pre vypočutie zmeny, návrhov, nápadov a pod. Je dôležité, aby rodič bol pripravený na fakt, že jeho odpovede nebudú tými, ktoré očakáva ich potomok v tomto období. Zmeny v oblasti kognitívnej oblasti, konkrétne nástup abstraktného myslenia, sú pre adolescenta novou realitou, v ktorej sa pokúša zorientovať sa. Začína si uvedomovať pre neho nové skutočnosti, ktoré môžu byť pre neho zdrojom radosti, ale aj utrpenia a obáv. Halama popisuje v tejto súvislosti **fenomén existencionálneho prebudenia**. Konkrétne ide o to, že u adolescentov sa zvyšuje záujem o existencionálne otázky života. Začína uvažovať o podstate vlastného života, filozofuje, hľadá zmysel život, má pochybnosti.⁴ Mladý človek vtedy prežíva hlbokú transformáciu ponímania sveta aj seba, je nútený vyrovnávať sa s existenciálnymi skutočnosťami a zvládať ich.⁵

Bergerová tvrdí, že mnohotvárnosť výtvarných aktivít sa stupňuje, čím umožňujú človeku – aktérovi v priestore byť dynamickejšim aj v tejto forme komunikácie. Súčasťou tohto priestoru k ponuke konkrétnej akcie by mala byť prítomná aj motivácia k tvorbe, či samotné otázky Prečo tvoriť? Prečo sa mám zúčastňovať? Nestačí sa len pozerat’?⁶ Človek je typický tým, že má prirodzenú potrebu/sklon rozvíjať svoju kapacitu a prejavovať svoj talent, čím aktualizuje vlastný potenciál.⁷ Takto ponímaný človek je obrazne povedané úschovňou schém, ktoré sú vytvárané v interakcii so svojím prostredím, a sú aktivované v momente, tu a teraz (v danej situácii), ak je človek v interakcii s prostredím. V danej súvislosti Kuruc píše o vnútornej a vonkajšej motivácii, ktoré sa vzájomne dopĺňajú, pričom tak, ako je pre človeka vnútorne prirodzené aktualizovať svoj vlastný potenciál, aj vonkajšia motivácia je prirodzenou súčasťou nášho prostredia a dieťa/dospelý ju môže vnímať ako niečo prirodzené.⁸ Autor predstavuje vzájomnú interakciu vonkajšej a vnútornej motivácie ako **rieku**. *Vnútoraná motivácia je ako voda v rieke, ktorá má silný prameň a prediera si svoju cestu. Je inherentná.*

³ podľa Pavelová, E. *Family in the recovery process of an addicted client selected motivational starting points*. 1. vyd. Bački Petrovac: Srbsko, Pazvojno udruzenie, 2015.

⁴ podľa Halama, P. Zvládanie existencionálnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2000, r. 35, č. 3, s. 222-232.

⁵ porov. Macek, P. *Adolescencia. Psychologické a sociálne charakteristiky dospievajúcich*. Praha: Portál, 1999.; Halama, P. Zvládanie existencionálnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2000, r. 35, č. 3, s. 222-232.

⁶ Bergerová, X. 2019a. Dojem – výraz – abstrakcia. In: *O výtvarnej výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019a; Bergerová, X. 2019b. Metamorfózy farby a techniky maľby. In: *O výtvarnej výchove*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019b.

⁷ podľa Deci, E. L., Ryan, R. M. 2004. *Handbook of self-determination research*. Rochester. New York: The University of Rochester Press.

⁸ Kuruc, M. 2016. Motivácia detí v rezidenčnej starostlivosti. In: *Zo zariadenia do samostatného života. Inovácie ústavnej starostlivosti a kvalita života po odchode zo zariadení*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 67-68.

Vychádza z ľudskej prirodzenosti, z jeho vnútra. Vonkajšia motivácia je ako koryto a brehy rieky. Predstavuje očakávania od človeka vpísané do sociálnych/kultúrnych vzorcov (kontextov). Rieka nie je len voda, ale aj koryto s brehmi. Tak je to aj s motiváciou. Nie je buď vnútorná alebo vonkajšia, ale predstavuje interakciu medzi vnútornými pohnútkami (napr. aspiráciami) a možnosťami (napr. očakávaniami) sociálneho prostredia.⁹

Umenie umožňuje adolescentovi **vyjadrovať sa, skúmať** vlastné emócie a pocity, **vykonávať** vybranú činnosť a zároveň **dáva priestor pre akceptáciu samého seba. Samotná tvorba je nositeľom kódov**, ktorý je špecifický pre svojho autora.¹⁰ McNiff tvrdí, že v rámci umeleckej tvorby adolescentov – chlapcov je oveľa jednoduchšie kontrolovať význam vo veciach, ktoré sú verbalizované, v porovnaní s vnímaním umeleckého diela. Práve dospievajúci chlapci sú známi najmä svojou neochotou k pomenovaniu niečoho, čo vytvorili, či viesť diskusiu o svojom prežívaní, pocitoch a pod.¹¹

Témy, ktoré sú zadávané ako výzva pre adolescenta, sú tými, ktoré smerujú k zmysluplnému zameraniu života. Křivohlavý v súvislosti s vyššie uvedeným popisuje tri skupiny aktivít. Prvou skupinou sú **tvorivé aktivity**, v ktorých sú realizované kreatívne postupy a činnosti. Druhou skupinou sú **zážitkové aktivity**, v ktorých celý proces prebieha v zmysle prežívania pravdy, lásky a pozitívnych podnetov. Tretou skupinou sú **postojové aktivity**, v ktorých sa prejavujeme prostredníctvom konfrontácie, napr. s utrpením.¹²

V procese realizácie aktivít má byť aktér v období adolescencie akceptovaný vo svojej individualite, ale nesmie mať pocit, že ho klasifikujú, či iným spôsobom hodnotia. Samotný postoj dospelého, ktorý vedie skupinu, má byť smerovaný k tomu, aby podporil spontaneitu aktéra, napr. pri voľnom vyjadrovaní pocitov a i. Aktérovi (a to skutočne bez ohľadu na vek) má byť ponúknutá možnosť vyjadrovať sa bez obáv, že bude hodnotený negatívne za svoje agresívne alebo sexuálne predstavy. Od dospelého, ktorý skupinu vedie, príp. pracuje s aktérom adolescentom individuálne, sa vyžaduje znalosť všeobecne overených psychických ekvivalentov v kresbe, napríklad rozdiely vo výbere farieb chlapcov a dievčat, charakteristické črty v kresbe ľudí so zdravotným znevýhodnením. Taktiež sa vyžaduje znalosť o projektívnych kresbových technikách a ich možnostiach využitia. Pri realizácii akčných aktivít považujeme za potrebné predstaviť ich využitie v procese odychovej aktivity, a taktiež aj v procese terapeutickej činnosti. Tu je potrebné upozorniť, že na samotnú realizáciu terapeutickej činnosti je žiaduce absolvovať výcvik(y), aby bola terapeutická činnosť poskytovaná korektne. Na druhej

⁹ Kuruc, M. 2016, s. 68.

¹⁰ Bergerová, X. 2019b. *Metamorfózy farby a techniky maľby*. In: *O výtvarnej výchove*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019b.

¹¹ McNiff, S. *Art as medicine: creating a therapy of the imagination*. Shambhala, 1992.

¹² Křivohlavý, J. *Psychologie zmysluplnosti existence*. Praha: Grada 2006.

strane aj pri zaradení aktéra adolescenta so zdravotným znevýhodnením je možné realizovať oddychovú činnosť v kontexte vytvárania inkluzívneho prostredia a akceptovania heterogenity ako samozrejmej súčasti skupiny, v ktorej je tvorba hlavným komunikačným prostriedkom.^{13 14}

Proces štruktúrovania napomáha i zároveň poskytuje adolescentovi so zdravotným znevýhodnením pohľad na životnú cestu cez tvorbu, z ktorej sa profiluje a kreuje životný príbeh cez línie, farby a latentné odkazy, ktoré až interpretovaním autora dostávajú hmatateľnú podobu. Komponovanie konkrétnych, často pre človeka so zdravotným znevýhodnením „živých“ obrazov, mu (na)pomáha v procese sebauvedomenia a sebauplatnenia.¹⁵ Každá ponúkaná príležitosť sa stáva zaujímavou, ak je pre adolescenta v určitom smere prítiažlivou. To môže predstavovať na jednej strane pozitívum, ale tiež negatívum.

Životný príbeh adolescenta v obrazoch

Konkrétny životný príbeh adolescentov popisujeme prostredníctvom **vygenerovaných kategórií**, ktoré sa objavovali počas individuálnych rozhovorov a rezonovali aj počas skupinovej tvorby. *Výskumnú vzorku tvorili 18 participanti so zdravotným znevýhodnením vo veku 17 – 19 rokov, ktorí navštevovali odborné stredné školy bežného typu na území SR v Stredoslovenskom kraji. Väčšina z participantov má telesné znevýhodnenie s pridružením psychického a zdravotného znevýhodnenia. Každý z nich je v psychologickej a/alebo pedopsychiatrickej starostlivosti odborníka. V príspevku spomíname šesť základných kategórií, ktoré v texte popisujeme a dopĺňujeme o výpovede účastníkov výskumu. Životné príbehy cez kreatívne zobrazenie zo strany klienta/klientov je pre všetkých účastníkov odkrývaním sveta, v ktorom klient žije. Samotné fragmenty (ich závažnosť je často stupňovanou aj v samotnej tvorbe) sú neodmysliteľnou súčasťou životnej cesty.¹⁶ Počas individuálnych výpovedí sme využívali sumarizovanie, čo povedal klient (mnohí z nich hovorili chaoticky), aby to, čo bolo povedané, bolo aj zaznamenané korektne. Nesnažili sme sa o preštylizovanie myšlienok, názorov, skôr o zachytenie*

¹³ Magová, M. Faktory ovplyvňujúce proces inklúzie. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2018*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2018. s. 183-193.

¹⁴ Kováčová, B. In *Medias Res: Action Art in Images*. In: *Horizonty umenia 6: zborník abstraktov príspevkov z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie*. Banská Bystrica: Akadémia umení, Fakulta múzických umení, 2019, s. 61.

¹⁵ každému účastníkovi bez ohľadu na zdravotný stav.

¹⁶ Kováčová, B. Životná cesta adolescenta so zdravotným znevýhodnením – od teoretických východísk k výskumným zisteniam. In: *Prolegoména skupinovej arteterapie orientovanej na adolescenta so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 7-54.

podstatných charakteristík. Na základe prepisov rozhovorov sme vygenerovali šesť kategórií, ktoré sú základnými východiskami s platnosťou pre túto skupinu. Vychádzali sme zo záznamov počas individuálnej výtvarnej tvorby a krátkych výtvarných etúd, či už v priestore interiéru alebo exteriéru. Celý proces prebiehal v skupine, tzn. tvorili ako skupina, komunikovali vzájomne, ale analýzy ich výtvarných diel boli súčasťou individuálnych rozhovorov a boli sumarizované počas skupinových spätných väzieb.

Životný príbeh a sebavnímanie zdravia

Väčšina z adolescentov pripúšťa, že hodnota zdravia bola (a je) nedosiahnuteľnou („*zlepšenia sú minimálne, je jedno, koľko cvičím, už to nezmením*“). Mnohí klienti zdravie ponímajú ako to, čo nemajú, lebo sú postihnutí. Svoju schránku zakrešujú, resp. prekrývajú vo svojej tvorbe, v dielach, ako niečo, čo je v súčasnosti skryté. Počas tvorby máme možnosť vidieť proces latencie – vytvárajú body, dokonca časti tela (noha, ruka), ktoré prekrývajú pod množstvo farieb, niečo, čo má zostať ukryté. Jedna z klientov vraví: „*je to za mnou, teraz mi už zdravie nepripadá nedosiahnuteľné. Zvykla som si. Som rada, že žijem. Páčia sa mi moje oči a viem si ich aj nalíčiť. Modrou alebo takou pieskovou, vtedy sú také pekné a ja sa cítim byť zdravá [R4].*“

Spracovávanie myšlienok týkajúcich sa zdravia, ktoré nemajú („neustále tento faktor prízvukujú“, [R4]), popisujú klienti ako náročný proces, najmä čo sa týka situácií, keď ich niekto začne ľutovať. Traja klienti zo skupiny pripúšťajú, že svoje zdravie nevedia popísať, ale „*keď kreslia, maľujú ... nemusia nič vravieť ... ten kto má, tak to pochopí a ostatní nech idú [P1].* „*Zdravie je mať chrípku a zobrať tabletky a mať pokoj, zdravie je byť tak zdravý, že ... vedieť všetko ako tí zdraví, behať bez krívania, postaviť sa, zobrať do ruky bez toho, aby mi to padlo, písať, ale nie na počítači, nečakať, že sa sval roztrhne, byť jednoducho zdravý [R8].* Jedna z účastníkov použila k výtvarnému vyjadreniu zdravia kombináciu studených farieb, medzi ktorými sa prelínajú celistvé plochy žltého až okrového sfarbenia. Popisuje svoje vnímanie zdravia („zdravia u seba“) ako niečo svetlé („*ako niečo ako dobrá nálada*“, [R8]) a tmavé („*keď som stále chorá a mám zlú náladu*“). Pohľad na zdravie a jeho sebavnímanie popísala jedna z klientok prostredníctvom svojho obrazu [R11]. Uvádzame skrátený záznam, nakoľko ide o pomerne komunikatívnu klientku, s ktorou sme sa stretli ešte v predškolskom veku v poradenskom zariadení (v našej pravidelnej starostlivosti bola štyri roky, pozn. b.k.).

Deskripcia: Na béžovom podklade autorka nakreslila čierny bod (ten maľovala viac ako 30 minút, sústredila sa a potichu si pohmkávala). Potom si sadla pred obraz, ticho sedela, zrazu sa postavila, zobrala štetec do ruky, namočila do tmavohnedej tempéry a začala rozprávať (pozn. musíme podotknúť,

že ju nezaujímalo, či jej niekto venuje pozornosť (z rozhovoru s klientkou), ale bola presvedčená, že ja ju počúvam, a to jej stačilo, b.k.).

Rozprávala pomaly, tichým hlasom a ku koncu svojho rozprávania postupne nakreslila hnedého psa (poznámka: Išlo o pomerne jednoduchú kresbu psa, ktorý mal dve nohy. Na hlave dominovali oči (najmä to prvé, ktoré bolo základným bodom a začiatkom jej tvorby). Ostatné detaily hlavy neboli znázornené).

Čierny bod sa v kresbe stal jedným z párov očí.

„Viem, že som iná ako tí iní, ale už ma to netrápi. Teraz už nie. Vážne! Môžete sa smiať! Teraz už nie! Ale boli obdobia, veľmi zlé, strašné (odkašle si) ... aj niekedy sú, ale také drobulinké.“

Pre priblíženie situácie: Klientka začala navštevovať strednú školu bežného typu ako individuálne integrovaná (bola to jej „vysnívaná“ škola, pozn.), po siedmich mesiacoch však prestúpila na inú školu, ktorá bola vzdialená 25 km od jej bydliska. Spočiatku pociťovala počas cestovania nepohodu (časté migrény, tinitus a pod.), ktoré sa postupne zmiernili a aktuálne sa objavujú sporadicky.

Téma **prvej školy** (a hlavne, čo sa na nej stalo) zostáva stále tabu, nedokáže sa k tejto téme vrátiť ani počas individuálnych stretnutí. Z útržkovitých údajov od rodičov a od klientky sa dozvedáme, že zažila kyberšikanovanie. Prostredníctvom internetu, najmä s využitím osobného e-mailu a fb-kového konta, dostávala rôzne krátke video-šoty, ktorých zámerom bolo predstaviť postihnutie, inakosť človeka ako niečo odporné. Samotné video-šoty boli natáčané amatérsky, konkrétne spolužiakmi z triedy. Ich zámerom bolo klientku [P11] ponižiť a izolovať (pozn. k tomuto obdobiu sa vo svojich spomienkach vracia akoby vo všeobecnej rovine, často hovorí o niekom, komu sa to stalo). Len sporadicky prizná, že ju niečo trápi a má to súvislosť so situáciami, ktorým bola vystavená nepretržite 5 a pol mesiaca.

... že som preplakala celé noci a potom som musela brať pirule (lieky). Mama bola veľmi smutná. Ale teraz ... mám priateľa. On je dokonalý, len nie je človek. Je pes a aj keď nevraví, všetko mi rozumie, on je proste taký istý ako ja (smiech). Nevadí mu ani, ako vyzerám, že mám nohu takú krátku a slabú, že niekedy spadnem, vtedy ešte zašteká (haf, haf, vstaň, hore pod', ... tak na mňa pokrikuje). Pri ňom sa cítim zdravá. A zabúdam na tie strašné obrazy, ktoré ma už prestávajú strašiť.

... Hari je dokonalý, je tip-top, cez neho som našla velice veľa kamarátov ... Mám kamarátku babču, ona je stará, ale s našimi priateľmi (smiech) krívame spolu každý večer (tlieska a usmieva sa). S ňou sa dá, aj keď má strašne veľa komentárov, furt šomre, ale tak zvykla som si na ňu. Mne jej bolo ľúto, chodila taká sama ako ja. Pripomínala mi mňa, tak som raz prišla k nej, že Dobrý, môžem sa pridať? A ona na mňa kukla, že „reku dobre, len daj pozor, aby ten čokol (hovor. pes) neuhryzol toho môjho maznáka.

Popísať, ako vnímajú klienti v adolescentnom veku so zdravotným znevýhodnením vlastné zdravie, je pomerne ťažké. Väčšina z nich popisuje

zdravie na príklade iného človeka. Sebavnímanie zdravia je pre nich dosť abstraktnou témou, zvyčajne aj preto, že majú znížené sebavnímanie a vnímanie svojho tela ako ich prirodzenej súčasť. Vedia popísať, ako by mali vyzerat', keby boli zdraví, ale nedokážu sa nakresliť tak, aby boli zdraví. Pomerne ťažko pracujú s témou – keby som bol zdravý, mohol by som... Celkovo svoje „zdravie“ spracovávajú pomocou farebných plôch (kombinácia studených farieb s čiernou), ktoré sa prekrývajú. Počas stretnutia klienti začleňovali do spoločenského života „farieb a hier s nimi“. Téma životnej cesty sa im páčila (vyjadrovala sa aj verbálne), len bola pre nich ťažkou („pretože nemali takúto skúsenosť:“, pretože sa s nimi nikto takto o tomto nebavil.“). V začiatkoch svoje znevýhodnenie popisovali ako „toto“, „tamto“, čo korešponduje aj so skrývaním a potieraním častí tela v kreslenom/výtvarnom spracovaní počas životnej cesty. Jednoznačne možno tvrdiť, že ide o proces od akcie k interakcii.¹⁷

Životný príbeh a emocionalita

Socializáciu ako takú podporuje skupinová činnosť, v našom prípade skupinová činnosť s využitím arteterapie, pri ktorej klienti zistili, že nie sú izolovaní, nie sú jediní, čo sa niečím trápia a prežívajú. Pri verbálnom popise pocitov a prežívania boli tichší, počas tvorby deklarovali svoju nedôveru voči dospelým ako takým. Nešlo o osobné zaujatie (z pohľadu mňa ako terapeuta), skôr ako terapeut som bola nimi zaraďovaná do skupiny „*nemožno im dôverovať*.“ Preto som zvolila ako súčasť vzájomného spoznávania svoj vlastný životný príbeh (ktorý som počas rozprávania dotvárala symbolmi, pozn.), v ktorom klienti mali možnosť počuť minulé i prítomné problémy, ktoré som pociťovala a postupne sama i s pomocou iných (vy)riešila. Je potrebné zdôrazniť, že samotné sebaodkrývanie (zo strany terapeuta) bolo zaraďované aj z toho dôvodu, aby si samotní klienti uvedomili, že v skupine máme (môžeme mať) konkrétne problémy v rámci svojho života v prežívaní. A je len na nás využiť možnosť vyjadriť sa a vzájomne si pomôcť. Sebaodkrytie terapeuta má posilniť dôveru adolescenta, presvedčenie, že každý problém, či viaceré vzniknuté problémy sú riešiteľné. Sebaodkrytie má vychádzať zo skutočnosti, že skúsenostné zázemie terapeuta je iné ako adolescentove. A z toho aj vychádza, tzn. ponúka aj iné vzorce riešenia, ako doteraz využil (či ich v rámci skupiny popísal).

Na vzájomnú podporu bol vybraný energizér Kruh priateľstva (konkrétne išlo o päť sústredených kruhov, ktoré sú znázornené inou farbou a uprostred je srdce; v zmysle môjmu srdcu najbližší). Každý člen mal možnosť vpísať do

¹⁷ Valachová, D. Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení. In: *Hranice neformálneho vzdelávania* : teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok : zborník textov z cyklu webinárov. Banská Bystrica: MALENA, občianske združenie, 2021, s. 43-61.

jedného z kruhov mená ľudí, ktorých má rád/rada. Väčšina z nich vyfarbila srdce, lebo „ak nebije, nemôže tam byť život“ – na tejto myšlienke sa zhodla celá skupina. Ich túžby sú rôznorodé. Zvyčajne sa týkajú **vlastného života a miesta v ňom** („*Ja mám rád život a chcem tu žiť najdlhšie*“, [F5]), **rodičov** („*Chcela by som, aby ma mama mala tak rada ako doteraz a ja verím, že ju nesklamem*, [F3]) a **priateľov** („*Túžim mať veľa kamarátov, ale takých ozajstných. Takých, no, keď stretnem mimo tejto miestnosti sa mnou porozprávajú. A nie takých, čo sa prekvapene zatvária, že sa nepoznáme. Videla som na zastávke busu jedného vodičkara, asi tak starého ako ja, že sa zastavil pri jednej babe a pozdravil ju (neviem, či ju poznal, alebo nie, ale ona sa otočila od neho! Normálne ma to rozrušilo. A on? Sa zasmial nahlas a povedal jej, že „tvoja chyba“ a odišiel). Tupo som za ním hľadela, no nemala som slov. Ja by som to nevedela, ale ja chcem takého kamaráta, ktorý ma bude poznať vždy*“ [F3]).

Pri prvotnej analýze Kruhu priateľstva zisťujeme, že viac ako polovica klientov uvádza v kruhu svoju rodinu (s odôvodnením „*lebo sa to očakáva*“) a jedného, maximálne dvoch kamarátov (s odôvodnením „*lebo kamarátov by som mal mať, aspoň jedného*“). Nastala zaujímavá situácia, napriek tomu, že sa skupina pozná (nie ako skupina, skôr ako jednotlivci) zo spoločných predmetov, z rehabilitácií, či kúpeľnej liečby, len traja klienti sa vzájomne uviedli ako kamaráti.

V rámci tejto aktivity sme sa zaujímali o túžby a sny. *Po čom túžiš? Vie niekto z týchto ľudí o твоjich túžbach?*

Skupina sa rozdelila na dve menšie skupiny, jedna z nich konkrétne znázorňovala veci, objekty a druhá skupina si zvolila k svojmu vyjadreniu skôr abstraktné vzory. Nakoľko umenie je špecifickým typom pre ľudské dorozumievanie, mali sme snahu doplniť každý produkt o verbálne vyjadrenie samotného tvorcu. Umenie spĺňa požiadavky na:

- **Sebavyjadrenie**, ktoré je prostriedkom na vyjadrovanie ľudských myšlienok. Má reprezentovať vkus, názor a pôžitok svojho tvorcu.
- **Zobrazovanie** v zmysle, že myšlienka musí byť zachytená v názornej obrázkovej podobe.
- **Uspokojenie** prepájané s intuitívnou predstavou o umení, ako o prostriedku estetického pôsobenia.¹⁸

V prvej skupine kreslili rodinu – (vlastnú, kde klient/klientka vytvárali pár/manželský pár), zakresľovali viac hmotné objekty, ako dom, záhradu, auto. Klientka [F3] počas individuálneho rozhovoru uvádza, „*neviem, čo mám kresliť, tak som kreslila to, čo ostatní. Lebo ja neviem, kde budem, ... ale túžim byť šťastná, ako keď som mala otecka, ... ten tu už nie ...doma je to také smutné ... Hej, túžim byť šťastná s niekým, takým chlapom ako bol ten, ktorého som stretla na ulici, ten čo sa pozdravil ... neviem, ako vyzeral, ale páčil sa mi ...*

¹⁸ Kulka, J. *Psychologie umění*. 2. vyd. prepr. a rozšírené. Praha: Grada, 2008, s. 17-18.

Klient [F8]: Chcem mať dom, veľký, taký s kopou super elektroniky, nadupanými house singlami, taký, že môžem tam byť sám ... a to chce veľa many, takže buď kradnúť, alebo super dediť (smiech, pridali sa viacerí klienti). Nastala diskusia o značkách elektroniky, ktorá je lepšia a prečo. Tu sa objavovali skryté vlohy klientov spojené s túžbami. Sen mať obchod s elektronikou alebo farmu s koňmi, neboli snami nereálnymi, len to potrebuje „fest kúlového manažéra“ ako sa vyjadrili klienti.

V druhej skupine, ktorá využila symboly, grafické prvky (body, sústredené kruhy, línie, geo-tvary), miestami grafity, bolo znázorňovanie túžob dynamickejšie a verbálne viac pejoratívne. Počas individuálnych rozhovorov boli veľmi popisní, miestami gestami znázorňovali „akoby pokračovanie, či vývoj sna“. Svoju tvorbu sna dokázali pretaviť do reality, napr. vedeli popísať, kto im pomôže pri maľovaní bytu, so svadbou, koho poprosia o pomoc pri pečení koláčov, murovaní a miešaní maľby. Skúsenosti z rodiny „pretavili“ do svojho vysnívaného sveta, v ktorom rodina splňala funkciu podpory a pomoci.

Životný príbeh a objavovanie hodnoty

„Čo je to úcta? Nečakane sa objavila otázka počas obdobia predškolského veku. „Myslíš to, že ťa majú radi takého, aký si? Či to, že na teba ukazujú prstom, že si kripel?“ [F11]. Skupina prestala tvoriť a presunula sa do priestoru, kde sme väčšinou končili stretnutie. Verbálne i neverbálne naznačovali, že nemajú chuť pokračovať. Pramenilo to aj z toho, že ak niekto vyslovil slovo kripel, ktoré sa ich bytostne dotýkalo, ich aktivita sa zmiernila a často aj ochladla. Počas individuálnych rozhovorov viac ako polovica klientov so zdravotným znevýhodnením tvrdila, že tento pojem bol často ich menom! Nemali kamarátov nie kvôli tomu, že sa nevedeli rýchlejšie pohybovať, ale preto, že boli kriplami. Napriek tomu, že toto tvrdenie možno považovať za scestné, bolo vyjadrením tých, ktorí situáciu zažili. Ich priateľské vzťahy boli väčšinou na základe susedstva a súrodeneckých/rodinných vzťahov. Málokto sa s nimi chcel kamarátiť. Kripel znamenalo, že ťa pustili skôr na obed („sprosto si sa predbehol“), že si nezávládol samostatne chodiť (nechodil si na výlety a ulieval si sa doma) a pod. „Tu chýba úcta k človeku, nie TU, ale tu okolo nás, v meste, v kine, v obchode a ta, ... lebo ja a všetci určite, že určite, sme stretli niekoho, kto bol k nám sprostý, lebo sme postihnutý, ten kripel. [F5]. „... a nás baby volali – pozri prichádza tá chudera.“ [F1]. Vlastná hodnota a jej vnímanie v skupine klientov rezonovala pomerne často v spojitosti s ich postihnutím a izoláciou v rámci skupiny, triedy, kolektívu. Klienti dokázali verbalizovať a konfrontovať sa so skutočnosťou výtvarného spracovania samých seba – bez tela, končatín, z profilu, len znázornením hlavy, „akoby tá jediná bola tou, čo funguje v ich svete a v živote.“ Postavenie predmetov pred seba, skrývanie sa, či zakrývanie konkrétnych častí bolo výtvarne opakovane znázorňované. Klienti pripustili, že ich hodnota – ich života a ich ako osôb je

vysoká, len prichádzajú či objavujú to len teraz, keď sú starší. Teraz už by neboli takí hlúpi, že uveria okoliu a budú sa ľutovať. V ich nazeraní na objavovanie vlastnej hodnoty im pomáha najmä internet a ich jazykové kompetencie, lebo „v zahraničí je to úplne inak“. „Tam postihnutý človek má viac možností, vážia si ho a vie ukázať, čo vie. To je hodnota, že mu dajú možnosť ukázať, že napriek tomu, že sedí na vozíku, že píše jednou rukou, dokáže hovoriť plynule dvoma jazykmi. A tu? Ani tú príležitosť nedostaneš, aby si to povedal, nie ešte ukázal, predviedol sa“ ... [R3].

Uvedomenie si vlastnej hodnoty posúva adolescenta k tomu, aby sa presvedčil o vlastnej jedinečnosti aj vo vzťahu k svojej inakosti, odlišnosti. Zároveň je z ich vývinového obdobia aj potreba niekam patriť a byť prijímaný, čo bolo postrehnuteľné aj počas individuálnych rozhovorov. Je známe, že ak sa dospievajúci dištancuje od kultúry dospelých (čo bolo v tejto skupine výrazne verbalizované) a potrebujú sa s niekým stotožniť, hľadajú si vzťahovú skupinu väčšinou rovesnícku. V tomto období a pri tejto príležitosti začínali zaraďovať aj skupinu na arte-stretnutiach za skupinu významnú pre nadväzovanie vzťahov. A ako tvrdí Macek (1999), dospievajúci chce tráviť svoj čas s vrstovníkmi a je na nich silno citovo naviazaný, čím vlastne nahrádza uvoľňujúce sa citové väzby na rodinu a vytvára si veľmi významný priestor pre svoj ďalší osobnostný, hodnotový a sociálny vývin.¹⁹

Životný príbeh a záťažová situácia

Počas kresby, ktorá sa dotýkala znázornenia vlastného ja, svojej bytosti, pomerne často sme zaznamenali v individuálnych rozhovoroch prežívanie protichodných pocitov z popisov zážitkov, ktoré vyplývali z reality prostredia, v ktorom sa klienti so zdravotným znevýhodnením pohybovali. Prvou ťažkosťou, ktorú klienti popisovali, bola ich snaha **prispôbiť sa sociálnemu prostrediu**. „Tak veľmi som chcel byť ako všetci ostatní!“[R2]. V jednotlivých obdobiach vývinu sa klienti s týmto stretávali, že „nevedia sa tak vmestiť medzi kamarátov a pritom si nepripadať ako slon v porceláne „[R3]. Ich snaha byť iniciatívny, v kontexte prispôbiť sa prostrediu a začleniť sa bola až v neskoršom veku úspešná. Pripisujú to tomu, že zostali pokojnejší, nečakávali niečo svetoborné a objektívnejšie sa pozerali na svet. Z výpovedí vyplýva, že predstavenie dieťaťa pred všetkými deťmi s tým, že „toto je ten a jemu je toto a dávajte na neho pozor, je najhoršou stratégiou, ktorú dospelí využívajú pri tom, aby integrácia bola úspešná“. Postačí len jednoducho, „aha, je tu kamarát a volá sa takto“. A vtedy to všetko ide ľahšie, pokojnejšie. Vtedy bola iniciatíva klienta úspešná a sociálne prostredie bolo viac ústretové.

¹⁹ Macek, P. *Adolescencia. Psychologické a sociálne charakteristiky dospievajúcich*. Praha: Portál, 1999.

Ďalšou z ťažkostí, ktoré rezonovali a boli stvárňované, **boli vzťahy s iným (rovnakým) pohlavím v zmysle vzťahov sexuálnych**. Samotná úspešnosť pri zoznamovaní bola podľa slov klientov minimálna. Výtvarné spracovanie bolo symbolicky zobrazované prázdny srdcom, otvorenou náručou, s hlavou bez ďalšieho spracovania tela, kyticou kvetov (ruží), ktoré ležali na zemi.

Životný príbeh a hranice v ňom

Napriek tomu, že mnohé z výrokov sa prelínajú, skupina, do ktorej patrím, bola ako formulácia pomerne často používaná. Samotná skupina má významný podiel v procesoch rozhodovania v bežnom každodennom živote adolescenta. Ako tvrdí Macek *je príležitosťou na osvojovanie nových rolí a dáva spätnú väzbu o vlastnom správaní*.²⁰ Vrstovnícka skupina, ktorá bola pre potreby výskumného projektu vytvorená, predstavuje pre adolescenta so zdravotným znevýhodnením prirodzený sociálny priestor, v ktorom sa stretajú príslušníci jednej generácie s podobnými ťažkosťami a záujmami, resp. cieľmi. Samozrejme, išlo o skupinu homogénnu, čo sa týka znevýhodnenia, nakoľko adolescentov so zdravotným znevýhodnením spája spoločný život so znevýhodnením a podmienky konštruovania integrovanej skupiny sme zabezpečiť nevedeli. V kruhu (nádejných) priateľov a kamarátov mali možnosť rozoberať a zvažovať svoju situáciu v atmosfére, ktorá im zabezpečovala nižšiu mieru zranení ako ich rovesnícka skupina v škole. Učili sa úprimnosti a otvorenosti, ktorá však nebola polarizovaná negatívne. Spoločné zdieľanie problémov, starostí i radostí boli typickými pre rané krátke stretnutie v kruhu, kde počas neho sa opakovane rozoberalo priateľstvo, rešpekt, snaha o empatiu a ochota pomôcť.

Klienti nevedia, čo je to mať a dodržiavať hranice. Uvádžame konkrétny prepis monológu aj s teatrálnym odchodom z toho dôvodu, aby sme ilustrovali reálne situačné správanie skupiny na inštrukcii týkajúcej sa tvorby pravidiel, objasnenia Čo sú pravidlá? Čo sú hranice? – ktoré boli formulované zo strany terapeuta – výskumníka. „*Ak mi tu majú rozkazovať, čo môžem a nemôžem, idem preč. To takto nebolo dohodnuté, že tu budeme poslúchať. Mne povedali, že niečo pokreslím, popíšem a pôjdem. Toto nie! Takto nie! Ja som z voza nespadol, ja som človek, ja tu nemusím vôbec byť*“ (a klient bez toho, aby dostal spätnú väzbu od kohokoľvek so skupiny sa otočil a odišiel na invalidnom vozíku). Za obvyklé správanie sa u adolescentov považuje rebelantstvo. Takéto rebelovanie nie je trvalou črtou osobnosti a ani nevedie k deviantnému správaniu. Po opadnutí emócií sa „rozhorčený“ klient vracia späť do skupiny (po 35 minútach, pozn.) a pracuje bez toho, aby svoj odchod komentoval. Tvrdenie,

²⁰ Macek, P. *Adolescencia. Psychologické a sociálne charakteristiky dospievajúcich*. Praha: Portál, 1999, s. 73.

že adolescenti celkovo skúšajú, či sa im rebélia vyplatí, je nadčasové. V prostredí, v ktorom sa ocitli, zisťujú, že cesta pokoja a pohody je prijateľnejšou aj pre okolie. Čo potvrdzuje aj fakt, že na konci, v rámci spätnej väzby a diskusie ostatní klienti komentovali výstup ich kamaráta. Samotný výstup hodnotili ako rozrušenie na začiatku dňa a možnosti slobodne odísť, s tým, že je vhodné, ak sa „vráti, aby sa aspoň pozdravil a povedal, že je späť“ [R8].

Medzi vývinové úlohy tohto obdobia patrí skutočné prebratie zodpovednosti za svoj život, to je aj práca s hranicami – pokiaľ môžem ísť a pokiaľ ísť nemôžem, lebo sa napr. zosmiešnim, či sa to nepatrí, je to nevhodné a pod. ... „nie sa tváriť, akoby sa nechumelilo, však už si dospelý“ [R11].

Naučiť sa byť samostatný a stanovovať si vlastné ciele a perspektívy je práve tak príjemné, ako i náročné. Kým je človek v ranom až predškolskom veku je síce vedený a usmerňovaný dospelými (rodičmi), ale cíti sa relatívne bezpečne. V období adolescenta sa táto skutočnosť mení. Už majú iné práva aj iné povinnosti. Už nie sú dieťaťom, ktoré je vodené za ručičku a chránené dospelými. „Ja nič ja muzikant, ľutujte ma, lebo som sopľavý chlapec, kde je moja mamáááá?“ [R1]. Klienti sa učia, kde sú ich hranice v rôznych oblastiach konania a správania sa. Dokonca na jednej životnej ceste bol znázornený plot (pletivo) medzi obdobím základnej a strednej školy s komentárom od klienta [R6] „tu som sa musel naučiť, že sople sa neutierajú do rukáva (všeobecný smiech skupiny, pozn.); že topánky, ak chcem mať obuté, musím niekoho požiadať; že mama je ďaleko a ja MUSÍM sám, pomôcť si sám tak, poprosiť, požiadať tak, aby som okolie nerozzúrnil, jednoducho som musel byť ako dospelý, ... už som sa pustil maminej ruky ...“ pre osobnostný rast a vývin adolescenta so zdravotným znevýhodnením je nevyhnutné učiť sa rozhodovať o sebe, o svojom konaní a správaní sa k ostatným, ktorých každopádne pre svoj ďalší život potrebuje.

Súčasťou kreovania životnej cesty boli spätne väzby, ktoré boli viazané jednak k samotným verbálnym výpovediam a jednak k technikám spätnej väzby, ktorými sme sa inšpirovali od Trotzera.²¹ Mnohí účastníci počas spätnej väzby nabádali ostatných, aby sa im k tomu vyjadrili (zaujímalo ma to, prečo si tam nakreslil srnku? Čo? Všetkí ju nekresli, keď o tom nechceš rozprávať! [R8]). Toto bola podstatná zmena v porovnaní so správaním sa skupiny v začiatkoch arte-intervencie. Samotné nabádanie k výpovediam, či ku komentárom k niečomu bolo spočiatku len v rukách terapeuta, často bez verbálnych odpovedí zo strany účastníkov. Priateľstvá, ktoré vznikli, sa viazali len na daný priestor a na danú skupinu, ale s ukončením arteterapeutickej intervencie sa sociálne väzby „rozplynuli“ v čase. Sporadické, či náhodné stretnutia účastníkov sú akceptované a z ich strany popisované ako „krátke

²¹ Trotzer, J. P. *The counselor and the group: Integrating theory, training and practice*. Cole Publishing Company, Monterey, California. A division of Wadsworth Publishing Co. Inc., 1997.

a ničím výnimočné“. Samotnú intervenciu však všetci účastníci vnímajú ako čiastočný progres v ich živote pri riešení krízovej situácie.

Záver

Samotná analýza životnej cesty adolescentov poukázala na ich limity v kontexte budúcnosti a predstáv s tým súvisiacich. Považujeme tento aspekt za pozoruhodný najmä preto, že v tomto období a v tejto záležitosti ide pravdepodobne o zlyhanie systémového poradenstva tejto skupine ľudí a o zlyhanie aj foriem pomoci zo strany spoločnosti ako takej. Inšpiračným zdrojom pre akčné umenie pri práci s adolescentom je zvyčajne niečo, čo sa dotýka jeho života, existencie v priestore, v ktorom sa pohybuje. Je potrebné aj s danou skutočnosťou pracovať, napr. pomerne veľa adolescentov má ambíciu cestovať a poznávať svet, takže aj moment inšpirácie krajinou, ktorú navštívil, alebo ju pozná z dokumentov, je jedinečným momentom pre ďalšiu kreatívnu tvorbu smerujúcu k akčnému umeniu.

Bibliografia

- BERGEROVÁ, X. 2019a. Dojem - výraz – abstrakcia. In: *O výtvarnej výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019. ISBN 978-80-223-4757-0, s. 27-40.
- BERGEROVÁ, X. 2019b. Metamorfózy farby a techniky maľby. In: *O výtvarnej výchove*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. 2004. *Handbook of self-determination research*. Rochester. New York: The University of Rochester Press.
- HALAMA, P. 2000. Zvládanie existencionalnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2000, r. 35, č. 3, s. 222-232.
- KOVÁČOVÁ, B. 2016. Životná cesta adolescenta so zdravotným znevýhodnením – od teoretických východísk k výskumným zisteniam. In: *Prolegoména skupinovej arteterapie orientovanej na adolescenta so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 7-54.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. In Medias Res: Action Art in Images. In: *Horizonty umenia 6: zborník abstraktov príspevkov z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie*. Banská Bystrica: Akadémia umení, Fakulta múzických umení, 2019, s. 61.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. *Psychologie zmysluplnosti existence*. Praha: Grada 2006.
- KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. 2. vyd. prepr. a rozšírené. Praha: Grada, 2008, s. 17-18.

- KURUC, M. 2016. Motivácia detí v rezidenčnej starostlivosti. In: *Zo zariadenia do samostatného života. Inovácie ústavnej starostlivosti a kvalita života po odchode zo zariadení*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 66-75. ISBN 978-80-8082-964-3.
- MACEK, P. 1999. *Adolescencia. Psychologické a sociálne charakteristiky dospievajúcich*. Praha: Portál, 1999.
- MAGOVÁ, M. 2018. Faktory ovplyvňujúce proces inklúzie. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2018*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU, 2018, s. 183-193.
- McNIFF, S. 1992. *Art as medicine: creating a therapy of the imagination*. Shambhala.
- PAVELOVÁ, Ľ. 2015. *Family in the recovery process of an addicted client selected motivational starting points*. 1. vyd. Bački Petrovac: Srbsko, Pazvojno udruzenie, 2015.
- ŠEPETIS, L. K. 1982. *Umenie a životné prostredie*. Bratislava: nakladateľstvo Pravda.
- TROTZER, J. P. 1997. *The counselor and the group: Integrating theory, training and practice*. Cole Publishing Company, Monterey, California. A division of Wadsworth Publishing Co. Inc.
- VALACHOVÁ, D. 2021. Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení. In: *Hranice neformálneho vzdelávania : teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok : zborník textov z cyklu webinárov*. Banská Bystrica: MALENA, občianske združenie, 2021, s. 43-61.

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku (hlavný riešiteľ: doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.)

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk