

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta Pedagogická

Katedra výtvarné kultury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Výzkum artefietického procesu se
zařazením metody PRVA**

Autor: Petra Hornofová

Obor: Učitelství pro střední školy, Ps-VV

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Plzeň, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 16.4.2012

.....
Petra Hornofová

Děkuji Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. za cenné připomínky, rady a vstřícný přístup, který mi jako vedoucí diplomové práce poskytl. Mé dík patří všem, kteří mě při psaní diplomové práce jakkoliv podpořili či pomohli, ale zejména tomu, kdo mi po celou dobu dodával sílu a ukazoval smysl a směr mého konání.

Obsah

Obsah.....	1
Abstrakt.....	3
Abstract.....	4
Úvod.....	5
1. Východiska a příbuzné přístupy.....	7
1.1. Filosofická východiska kvalitativního výzkumu.....	7
1.2. Teorie PRVA.....	8
1.2.1. Filosofická východiska PRVA.....	8
1.2.2. Konceptuální východiska PRVA.....	9
1.2.2.1. Tělesně zakotvené prožívání.....	10
1.2.2.2. Fenomenologicky pojatá arteterapie.....	10
1.2.2.3. Psychodrama Jakoba Levi Morena.....	11
1.2.2.4. Rogersovský přístup.....	11
1.2.2.5. Výtvarně výchovná východiska.....	12
1.2.3. Průběh procesu PRVA.....	15
1.2.3.1. Iniciace.....	16
1.2.3.2. Diferenciace a akcentuace.....	16
1.2.3.3. Evidence.....	16
1.2.3.4. Re-evidence a nalézání smyslu.....	17
1.2.3.5. Akceptace, integrace a abreakce.....	17
1.3. Teorie artefiletiky.....	17
1.3.1. Výrazová hra.....	20
1.4. Reflektivní dialog.....	22
1.4.1. Vztah účastníků s průvodcem procesu.....	23
1.5. Filosofie dialogu.....	26
1.6. Reflexe.....	28
2. Teoreticko - kritická analýza.....	31
2.1. PRVA.....	31
2.2. Artefiletika.....	32
2.3. Vývoj artefiletiky.....	32
3. Metodologický rámec.....	36

3.1. Typ výzkumného plánu	36
3.2. Výběr výzkumného souboru v rámci kvalitativního výzkumu	36
3.3. Výzkumný problém a výzkumné otázky	37
3.4. Metoda sběru dat	38
3.5. Metoda fixování a zpracování dat	38
3.6. Analýza a interpretace dat	38
3.7. Triangulace výzkumu	39
3.8. Výsledky a diskuse	39
3.8.1. Proces 1. - artefiletický proces	40
3.8.2. Proces 2. - experimentální	44
3.8.3. Porovnání artefiletického a experimentálního procesu	51
3.8.4. Shrnutí výsledků porovnání artefiletického a experimentálního procesu	53
4. Závěr	56
5. Souhrn	58
Použitá literatura a prameny	60
Přílohy	65
Resumé	69

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá výzkumem artefiletického procesu se zařazením PRVA. Teoretická část je zaměřena především na teorii artefiletiky, teorii PRVA a jejich východiska, dále obsahuje teoreticko-kritickou analýzu stavu poznání. Praktická část diplomové práce má za cíl pomocí kvalitativního výzkumu zodpovědět otázky přínosů, nevýhod a průběhu artefiletického procesu s experimentálním zařazením metody PRVA.

Klíčová slova

Artefiletika, PRVA, proces, reflexe

Abstract

This thesis deals with the research of *Art-Philetic Approach* process with the inclusion of PRVA. The theoretical part is focused on *Art-Philetic Approach* theory, The PRVA theory and their starting points, It also contains a theoretical-critical analysis of the state of knowledge. The practical part of this thesis is aimed with using qualitative research to answer the questions of benefits , disadvantages and the course of the *Art-Philetic Approach* process with the experimental inclusion of the method PRVA.

Keywords

Art-Philetic Approach, process, PRVA, reflection

Úvod

Téma této diplomové práce „Výzkum artefiletického procesu se zařazením metody PRVA“ jsem zvolila na základě vlastních zkušeností jak s artefiletikou tak s metodou PRVA. V době, kdy jsem vedla výtvarné kurzy pro děti mladšího školního věku na základní škole, jsem se metodikou artefiletiky hodně zabývala a její prvky jsem aplikovala ve svých hodinách. Nutno podotknout, že se značným pozitivním ohlasem dětí i kolegů.

S metodou PRVA mám osobní zkušenost a vzhledem k tomu, že její důležitou součástí je výtvarná tvorba, tvorba artefaktu a reflexe, ráda bych se pokusila experimentálně tuto metodu včlenit do artefiletického procesu.

Domnívám se, že spojení obou postupů, by mohlo být velice cennou pomůckou při navázání kontaktu se studenty středních škol, kterých se má práce týká, hlubšímu porozumění problémům spjatým s dospíváním a v neposlední řadě možnost odreagování nebo možnost nového pohledu na různé životní situace, což umožňuje jak artefiletika tak PRVA. Tuto cílovou skupinu jsem si vybrala kvůli tomu, že mé studium je zaměřeno na třetí stupeň vzdělávání.

V diplomové práci se chci zaměřit na shody a rozdíly, popř. výhody a nevýhody artefiletického procesu a experimentálního procesu, ve kterém bude součástí artefiletického procesu metoda PRVA.

Práci budu členit do dvou hlavních částí a to na část teoretickou, kde čtenáři přiblížím hlavní dva pilíře studie a to artefiletiku a PRVA. Součástí této části bude i přehled

dosavadních výzkumů v artefiletice a PRVA. Jelikož má diplomová práce bude psána v kontextu kvalitativním zařadím i filosofická východiska tohoto (kvalitativního) přístupu.

Druhá část diplomové práce je část výzkumná. Zde se zaměřím především na komparaci dvou procesů. Artefiletického a experimentálního. Cílem výzkumu je zjistit na výzkumném vzorku, zda nese včlenění metody PRVA do artefiletického procesu nějaké výhody, či s sebou nese nějaká úskalí a jak by takový proces probíhal.

Přínos této práce vidím v možnosti kombinace výhod a předností artefiletiky a PRVA.

1. Východiska a příbuzné přístupy

1.1. *Filosofická východiska kvalitativního výzkumu*

Tato diplomová práce je psána v duchu kvalitativního přístupu ve vztahu k člověku. Ačkoliv se kvalitativní přístup vyvíjel paralelně s kvantitativním, byl po velmi dlouhou dobu při nejmenším upozaděn (Miovský, 2006). V Evropě jsou za hlavní zdroje kvalitativního přístupu považovány fenomenologie a hermeneutika (ibid.).

Hermeneuticko-narativní tradice

Termín hermeneutika je ve smyslu umění interpretace znám již od dob antiky, její rozpracování s důrazem na porozumění jako samostatného přístupu spadá teprve k přelomu 18. a 19. století (ibid.). Porozumět na rozdíl od vysvětlit znamená snahu nalézt souvislosti a smysl možného jevu (Závora, 2011). Autor tzv. hermeneutického kruhu, což je proces hermeneutického zkoumání, Friedricha Schleiermachera chápe toto zkoumání jako kreativní proces, při kterém bychom se měli přenést do vnitřního duševního prostoru autora právě zkoumaného textu. Textem nerozumíme pouze slovo, ale i člověka samotného, výtvarné dílo, vztah k někomu či k něčemu atd. (Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and Criticism and other Writings*. Cambridge: CUP).

Stejně významnou je vedle hermeneutické i fenomenologická myšlenková tradice. Fenomenologická východiska kladou důraz na uchopení jevů bez vztahu k nějaké teorii (Závora, 2011). Přístupovat k nové zkušenosti bez toho, aniž bychom se soustředili na její příčinu, důsledky apod. Pokud necháme ve vědomí pouze jevící se fenomény, vyvstane nekonečné možnosti poznání, díky kterým lze odhalit podstatu (Miovský, 2006).

1.2. Teorie PRVA

1.2.1. Filosofická východiska PRVA

Filosofické ukotvení metody PRVA vychází stejně jako kvalitativní přístup z fenomenologie a hermeneutiky. Proces PRVA nese podstatu hermeneutického zkoumání. Jedná se o kreativní proces, kdy se reflektující pokouší proniknout do vnitřního světa vlastního textu¹ (artefaktu), a tím dochází k porozumění smyslu (Závora, 2011).

Fenomenologický přístup a PRVA se setkávají v předpokladu, že skutečnost je tvořena intencí vědomí². Reflektující přenáší pozornost na výpovědní hodnotu jevů, které jsou v jeho vědomí při probíhající reflexi textu (ibid.).

¹ z lat. *testere* = zaplétám

² *Intence* - je výraz převzatý od scholastiků, u nichž znamenala takovou vlastnost myšlení, že je vždycky myšlením nějakého předmětu, který je rozdílný od myšlenky samé. Husserl označuje tak esenciální charakter každého vědomí, jež je vždycky orientováno k určitému objektu, ať už je přítomný nebo jen možný. Intence je plná, když předmět je přítomný bez jakéhokoli zprostředkovatele. Intence je prázdná v opačném případě. Tuto svéráznou vlastnost vědomí nazývá Husserl intencionalitou. Intencionalita je nejvíc vulgarizovaný pojem Husserlovy filosofie. Podle statického nebo dynamického pojetí intencionality se formuje statická nebo dynamická fenomenologie, Whitehead chápe intencionalitu jako socialitu a Sartre pojímá intencionalitu jako "explozi k vnějšku, k něčemu, nutnost pro vědomí existovat jako vědomí něčeho jiného, než je samo". Husserlovo pojetí intencionality ovlivnilo experimentální laboratorní výzkum, ale i psychodiagnostiku a psychopatologii (Jean T. Desanti - Fenomenologie a praxe)

Proto zvláštní pozornost náleží aspektu přítomného prožitku. PRVA umožňuje vnímat jevy jako neopakovatelné a jedinečné, což poskytuje náhled právě v přítomném okamžiku.

Proces PRVA umožňuje dotýkat se jevů přímo, a tím pádem je uchopit v původní, tudíž nejčistší, podobě (Závora, 2011). Splynutí s artefaktem v přítomném okamžiku je základním principem celé metody PRVA, východisko tohoto principu tkví v Buberově filosofii dialogu (ibid.).

1.2.2. Konceptuální východiska PRVA

Základní stavební kameny metody PRVA nalézáme v klinické psychologii a speciální psychoterapii. Podobnost s psychoterapií spočívá v léčbě a prevenci znepokojivých emocí³. Velmi důležitou roli u pojednávané metody hraje její salutogenetický charakter (Závora, 2009).

Salutogeneze je termín, který zavedl Aaron Antonovsky pro přístup, jež má účelově podporovat zdraví. Smyslem tohoto přístupu není prevence jako předcházení nemocem a vyhýbání se nezdravému způsobu života, ale podpora faktorů, které mají pozitivní efekt a pomáhají chránit a podporovat zdraví (Závora, 2011).

Pro ujasnění povahy PRVA uvádím přístupy, ze kterých metoda vychází a se kterými úzce souvisí.

³ strach, úzkost

1.2.2.1. Tělesně zakotvené prožívání

Tělesně zakotvené prožívání se používá v rámci psychosomatických přístupů v terapii. Ty vycházejí z obecných zákonitostí interakce těla a mysli (Závora, 2011).

Je dokázáno, že mnoho onemocnění je původu psychosomatického v interakci s životním stylem a vrozenými předpoklady (Goleman, 1997). Můžeme vycházet z výzkumů, prováděných v roce 1974 psychologem Robertem Aderem. Ten na základě zkoumání komunikace mezi nervovým systémem a imunitními buňkami, došel k závěru, že emoce a tělo pracují neodděleně a jsou v úzkém spojení (ibid.)

Pokud dojdeme k poznání vztahu těla a mysli, můžeme dojít k porozumění vlastního vnitřního světa (Hájek, 2002).

Neméně důležitým aspektem PRVA souvisejícím s principy tělesně zakotveného prožívání je zaměření na přítomné prožívání. V přítomném prožívání jsou obsaženy stopy či záznamy z minulých prožitků, tyto stopy a záznamy fungují jako původci vnitřních významů (Frýba, 1996).

Veškeré vjemy, prvky představující skutečnost spolu s těmi, co vyvolávají vzpomínky na události z minulosti, jsou stejně důležité v našem emočním myšlení jako právě prožívaná skutečnost (Goleman, 1997).

1.2.2.2. Fenomenologicky pojatá arteterapie

Po vztahu mysli a těla je dalším výchozím vztahem metody PRVA vztah mezi duševním životem člověka a jeho výtvarným projevem. Tento vztah je výchozí pro psychoterapeutickou disciplínu známou jako arteterapie.

Fenomenologická arteterapie nechává jevy prožívat přímo. Pracuje s reflexí a jako iniciační instrukci pro reflexi používá otázku „Co vidíš?“. PRVA namísto otázky „Co vidíš“ používá otázku, resp. iniciační instrukci „Co cítíš na těle?“

Společná východiska fenomenologické arteterapie jsou tedy výtvarný projev, v našem případě výtvarný artefakt a reflexe. Arteterapie se v reflektivní části procesu soustředí na kognitivní rovinu a PRVA na rovinu tělesného prožívání, což umožňuje dotýkat se nejen vnímání tělesných pocitů, ale i obsahů vědomí. PRVA pracuje s artefaktem v originále, tedy autorem reflektovaného výtvarného artefaktu je sám reflektující (Závora, 2009).

1.2.2.3. Psychodrama Jakoba Levi Morena

Psychodrama je psychoterapeutická disciplína, která využívá hraní rolí jako prostředek vedoucí ke kýžené změně. PRVA přejímá z psychodramatu tzv. hraní rolí, jež odráží subjektivní skutečnost.

Moreno vychází z předpokladu, že člověk je stálou součástí sociální skupiny, z čehož plyne, že ani jeho prožívání nelze vytrhnout ze sociálního kontextu. PRVA namísto lidí využívá jako předmět prožívání výtvarný artefakt. Člověk je schopen navázat k předmětu podobný vztah jako k lidem (Buber, 2005).

1.2.2.4. Rogersovský přístup

Carl Ransom Rogers byl významným psychologem a psychoterapeutem, který přistupoval ke klientovi stylem „člověk k člověku“ a nikoliv jako lékař k nemocnému. Jeho

koncept vychází stejně jako PRVA z humanistické tradice. Zásadním pilířem v rogersovském přístupu je akceptace⁴. Předpokladem akceptace je to, že člověk je schopen sám sebe pozitivně aktualizovat. Bezvýhradné přijetí klienta poskytuje prostor pro pozitivní sebeaktualizaci (Rogers, 2005).

Metoda PRVA poskytuje prostředí, jež umožňuje sebeporozumění a seberůst. Reflektující má možnost navázat vztah s vlastní vnitřní zkušeností a tím pádem dochází k vhledu do vlastní prožívané skutečnosti (Závora, 2009; Hájek, 2002.)

Krom akceptace uvádí Rogers také koncept inkongruence (Rogers, 2005). Je to stav nepřiléhavosti citové a intelektuální stránky psychiky (Hartl, Hartlová 2000). Takový nesoulad vede k úzkosti. Souladem těchto dvou stránek je kongruence. Ta je základem duševního zdraví člověka (Rogers, 2005).

1.2.2.5. Výtvarně výchovná východiska

PRVA má salutogenetický charakter, který můžeme nalézt převážně u podpůrných výchovných programů (Závora, 2011). Pro vymezení východisek metody PRVA je třeba zaměřit pozornost na předměty věnující se výchově, pro naši potřebu konkrétně výchově uměním.

Artefiletika Jana Slavíka

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy (Slavík, 2001).

Byla založena a utvářena v oboru výtvarné výchovy. Výtvarná výchova má v české školní i mimoškolní výchově uměním pevné zázemí, jak praktické, tak teoretické (Slavík, 2001).

⁴ bezvýhradné přijetí

Východiska nalézají artefiletika v esteticko-výchovných a expresivně-terapeutických oborech (Slavík, Wawrosz, 2004).

Cílem artefiletiky je pomocí výtvarné exprese a reflexe díla obohatit kulturní jmění žáků, rozvoj citlivosti i chápání sociálního okolí a prevence psycho-sociálních patologií (ibid.).

Východiska metody PRVA v souvislosti s artefiletikou kladou důraz na reflexi a prožitek, čímž nastává uchopení smyslu a u reflektujícího přirozeně dochází k proměně směrem ke změnám na úrovni porozumění jevům a otázkám vlastního života, čímž je kultivován vhléd do prožívané skutečnosti (Hájek, 2002; Závora, 2009).

Jak PRVA, tak artefiletika mají salutogenetický charakter. To znamená, že svým působením odvracejí rizika, tedy podporují to, co nás udržuje zdravými (ibid.).

Existenční koncept Zdislavy Holomíčkové

Existenční koncept Holomíčkové vychází z humanistické otázky vztahu člověk a svět. Poukazuje na pomíjivost kvality života a tím pádem i ohrožení zdraví. Podle Holomíčkové člověk stagnuje, nenachází a nevnímá souvislosti, zapomíná na svět jako na provázanou jednotu, která je v neustálém pohybu. Holomíčková ve svém přístupu propojuje svět s člověkem tak, že provádí syntézu obrazu světa s důrazem na porozumění světu a pohybu člověka ve světě (Holomíčková, 1994).

Holomíčková správně ve své práci poukazuje na svázanost dětí právě v prostředí výchovy. Místo, aby děti byly podporovány ve zdravém objevování a porozumění světu, jsou jim poznatky předávány jako hotová fakta (Pelikán, 2007).

PRVA se s existencionálním konceptem Z. Holomíčkové setkává ve vyzdvižení nezbytnosti kategorií prožívání, poznávání a hodnocení světa jako celku. V potřebě vytváření takových podmínek, aby člověk pronikal pod povrch věcí a jevů ve světě, ve kterém žije (ibid.).

Duchovní a smyslová výchova Marty Pohnerové

Duchovní a smyslová výchova vychází z hodnocení současného světa a přístupu lidské společnosti. Člověk upozaduje duchovní podstatu života a zaměřuje se převážně na výkon. Pohnerová k popisu vlastností dnešního člověka využívá přívlastky jako „mělčený“ a „manipulovatelný“. Postrádá výchovu k úctě k životu, což bylo a již není v dnešní době běžné. Základní myšlenku tvoří poznání vlastní identity a vnitřní svoboda (Pohnerová, 1992). Odklon od výše zmíněných principů vede k narušení utváření identity (Závora, 2011).

Problematika identity je společná metodě PRVA a konceptu Marty Pohnerové. Úžeji jde o problematiku identifikačního modelu (Závora, 2011).

Identifikace⁵ je neoddelitelně svázána s vývojovým obdobím adolescence⁶.

V dnešní době je situace kolem identifikačních modelů více jak závažná. Mediální zahlcení ovlivňuje dospívající z mnoha úhlů. Od hudebních stylů, přes módu až po budování závislostí na vnějších oporách, které jsou nekriticky předkládány jako pozitivní a společností uznávané (Závora, 2011).

⁵ Ztotožnění, nevědomý pochod, při němž se člověk ztotožňuje s jedincem, skupinou, organizací, které mu imponují (Hartl, Hartlová s, 221, Portál. 2004)

⁶ Výzkumná část této práce je zaměřena přímo na toto vývojové stadium, proto je třeba věnovat tomuto tématu zvýšenou pozornost.

Adolescence je vývojové období pojící se s hledáním sebe sama, tedy s hledáním vlastní identity. Člověk je tvor sociální a je mu přirozené chtít náležet nějaké skupině. Výše zmíněné identifikační modely jsou adolescenty využívány k experimentování a hledání sama sebe, což je pro nalezení vlastní identity přirozené a nevyhnutelné. Existuje také možnost vytvoření identity náhradní (Erikson, 2002).

Náhradní identita je pouze dokladem myšlenky Pohnerové, že člověk je mēlčený a manipulovatelný. Díky povrchnímu přístupu k životu a chybějící smysluplné výchově je snadnější cesta ke ztrátě vlastní identity, resp. k nenalezení vlastní identity a přejímání identifikačních modelů.

Důsledkem této „vnitřní nesourodosti“ je pak nemožnost volby, vlastního rozhodování, kritické reflexe a sebereflexe. Opět se dostáváme k určitému nesouladu, který vede ke stavu úzkosti. Tento fakt vede jak program Duchovní a smyslové výchovy, tak metodu PRVA k problému, který je reprezentován výrazem „*odklon od žité skutečnosti*“ (Závora, 2011).

1.2.3. Průběh procesu PRVA

Průběh procesu PRVA je volný, jeho fáze nejsou nijak ohraničené, doba trvání jednotlivých částí není předem dána. Celý proces se odvíjí na základě prožívání. Slovní uchopení procesu je důležité pro popis a porozumění tomu, co se v PRVA odehrává (Závora, 2011). Lze jej klasifikovat do pěti fází (Závora & Nišpovská, 2007).

1.2.3.1. Iniciace

V této fázi je reflektující přiveden k artefaktu a je iniciován do vztahování se k artefaktu jako k „Ty“ (Buber, 2005). Do vztahování přivádí reflektujícího průvodce pomocí iniciační instrukce:

„vnímej Tvůj vlastní obraz jako živou strukturu, nechej ho na sebe působit, co cítíš na těle?“

Na základě této fáze je u reflektujícího vyvolána tělesně vyjádřená emoce.

1.2.3.2. Diferenciace a akcentuace

Druhá fáze se týká prožívání tělesně vyjádřené emoce vyvolané ve fázi iniciace. Diferenciací chápeme sledování emoce, její projevy a místo kde je pocíťována. Např. cítí na těle teplo, brnění, chlad,... a cítí to v dlani, v žaludku, v noze atd. Reflektující v této fázi dále prožívá emoci tak, že akcentuje. *„Svojí pozornost spontánně, pozvolna přenáší z jednotlivých tělesných ohnisek k celkovému cítění a zpět.“* (Závora 2011, s. 26).

1.2.3.3. Evidence

Reflektující pojmenovává tělesně pocíťované významy. Ty se projevují spontánně jako tělesné pocity. Tuto fázi provádí níže zmíněná instrukce:

„pozoruj, co cítíš na těle, co tě samo napadá,...“

1.2.3.4. Re-evidence a nalézání smyslu

V této fázi se reflektující pohybuje mezi tělesně pociťovanými významy a vlastní skutečností. Výsledkem této fáze je vyvstanuvší téma, komplexní událost ze skutečnosti reflektujícího.

1.2.3.5. Akceptace, integrace a abreakce

Touto fází prostupují tři subprocesy reflektující nejprve vnitřně přijme realitu, jež vyvstala ve formě tématu. Dále ji zařadí jako součást individuální skutečnosti a nakonec ji nově odžije, resp. nalezení nového smyslu v žité skutečnosti. Tento poslední subproces bývá doprovázen pocitem tepla i horka po těle. Proces PRVA abreakcí končí, reflektující odchází od artefaktu a měl by mu být umožněn odpočinek, relaxace. Nejen proto, že dojde k uvolnění tenze, ale dochází ke zpracování smyslu vzešlého z reflexe (Závora, 2009).

1.3. Teorie artefiletiky

Artefiletika vychází z kritického zhodnocení poznatků z odvětví arteterapie a spontánně tvořivého pojetí výtvarné výchovy.⁷ Artefiletika se s arteterapií setkává v oblasti cílů, a to ve věci sebepoznání a rozvíjení sociálních kompetencí účastníků prostřednictvím uměleckého vyjádření a v oblasti metod.

Artefiletika přispívá k rozvoji sociální a emoční inteligence (ibid.). Naše emoční uvažování je postaveno na asociacích

⁷ Arteterapie- tento termín použil jako první J.M.Charcota ve 2. pol. 19. stol. Jedná se o psychoterapeutickou disciplínu, která využívá uměleckých technik jako nástroje diagnostiky, psychoterapie, výchovy a sociální práce

v naší mysli. Veškeré vjemy, prvky představující skutečnost spolu s těmi, co vyvolávají vzpomínky na události z minulosti, jsou stejně důležité v našem emočním myšlení jako právě prožívaná skutečnost (Goleman, 1997). Dále upevňuje adaptivní rozhodování a etickou kultivaci účastníků (Slavík, 2009).

V oblasti metod se artefiletika i arteterapie zaměřují na poznávání pomocí umělecké výrazové hry s následným reflektivním dialogem. V oboru arteterapie mají být výtvarné techniky pomocí při komunikaci s klientem, ne vždy je možné a snadné vyjádřit se pomocí slov. Výtvarný projev umožňuje jak vědomé, tak nevědomé vyjádření vnitřních obsahů klienta, což je možné využít při psychoterapii (Matoušek, 1995). V artefiletice slouží výtvarné techniky zážitku, který může vyústit v konkrétní životní zkušenost, ale nepočítá ve svém procesu s klinickým onemocněním účastníka, nejedná se tedy o primárně léčebný charakter. Pomocí artefiletických metod lze ovšem prohlubovat zdravé sebepojetí a vyloučit pocit neúspěchu. Tím lze předejít riziku syndromu naučené bezmocnosti (Helus, 2004).

Rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií je zejména ten, že artefiletika nemá za úkol léčit psychiku účastníka, ale podporovat oblasti, které podporují (udržují) zdraví. Cílem arteterapie je léčit psychiku účastníka, její charakter je na rozdíl od salutogenetické artefiletiky patogenetický (Slavík, 2001; Závora, 2009).

Hlavním smyslem artefiletiky je výchova. Artefiletický proces je procesem pedagogickým, tedy jeho výsledkem je učení a poznávání. Prostředníkem poznání je ve výchově umění, tedy i v artefiletice, umělecké dílo. Aby vzniklo, je třeba nejprve účastníka motivovat k akci, jejímž výsledkem je právě

umělecké dílo. Motivaci ke vzniku díla dává v pedagogickém prostředí učitel, příjemcem a realizátorem je žák. K poznání u žáků dochází tak, že tvorba samotná je později zpětně nahlížena a diskutována s ostatními žáky (reflektivní dialog). Interpretace výtvarného projevu je postavena na subjektivním prožitku žáků. Interpretace učitele je upozaděna, aby nedocházelo k přejímání jeho náhledu a tím nebyla utlačována osobitost a subjektivní zkušenost žáka.

Na nich je postavena komunikace (reflektivní dialog), který je východiskem pro učení a poznávání. Artefiletika se zaměřuje na současné rozvíjení a propojení intelektuálních a emocionálních schopností účastníka (Slavík; Wawrosz, 2004). Tato myšlenka je inspirována filetickým přístupem ve výchově H. Broudyho. Ve filetickém přístupu se snoubí ve výchově společně rozvoj intelektuální, sociální i emoční. (Slavík, 2001).

Artefiletický přístup tedy umožňuje účastníkům poznat sama sebe v kulturních souvislostech, pomáhá k rozvíjení sociálních kompetencí prostřednictvím uměleckých expresivních prostředků. Hlavními pilíři jsou exprese a její následná reflexe, která umožňuje náhled účastníka na jeho subjektivní možnosti a zároveň na náhled a postoje ostatních účastníků, tím získává hlubší možnost pozorování a posuzování sama sebe s okolím, tím se dostává do výše zmíněného socio-kulturního kontextu a pomáhá tak k rozvoji kritického myšlení, které umožní sebeporozumění. Zasazení účastníka do širšího kontextu odlišuje artefiletiku od běžného pojetí výtvarné výchovy (Slavík, 2004).

1.3.1. Výrazová hra

Výchozími nástroji artefiletického díla jsou výrazová hra, umělecký zážitek a reflektivní dialog.

Ve fázi artefiletického díla, kterou Slavík (2004) nazývá výrazovou hrou, se účastník soustředí převážně na tvorbu samotnou, na proces vlastní tvorby, jež je odrazem jeho nálad, postojů, myšlenek atd. Díky výrazové hře můžeme mluvit o zážitku, ten se objevuje na základě prožitků během výrazové hry. Na základě jehož můžeme s dílem pracovat v podobě reflektivního dialogu.

Umělecké aktivity, které se pojí s výtvarnou tvorbou vedoucí k zážitku, nazýváme výrazovou hrou. Pro upřesnění uvádím definici výrazové hry „symbolická a víceméně soběstačná tvořivá činnost, která je východiskem pro učení a poznávání, ačkoli se jí můžeme věnovat jen pro ni samu, nejen pro nějaký konkrétní a předem daný účel.“ (Slavíková; Slavík; Eliášová, 2007, s. 174).

Hrou je tento proces nazván pro svá pravidla a počáteční námět. Takové vymezení výrazové hry je záležitostí artefiletiky. To, co se stane obsahem a co z výrazové hry vyústí, je záležitost aktéra. Smysl výrazové hry spočívá v symboličnosti. Symboly účastníci odhalují pomocí společné interpretace, ty se nabízí k výkladu, reflektování, hledání významu, a tím pádem se stává výrazová hra zdrojem poznání (Slavík, 2004).

Výrazová hra má předem určená pravidla s předpokladem, že je brán zřetel na dosavadní zkušenosti, a zároveň nechává prostor možnostem dalšího poznání (ibid.)

Sebeporozumění a posun v sebeuvědomění je možné najít i u metody PRVA. Výrazová hra jako součást artefiletického postupu, koresponduje s částí vytváření artefaktu u metody PRVA.

Proces porozumění u PRVA stojí na ústním vyjádření toho co reflektující cítí na těle na základě reflexe vlastního výtvarného artefaktu. Reflexe pomocí vztahování reflektujícího k jeho vlastnímu výtvarnému artefaktu. Pro PRVA je zásadní to, aby byl reflektující schopen vstoupit do interakce těla a mysli. A to tak, že v počátečních fázích metody je třeba se udržet v toku prožívání, hledat podobnosti (Závora, 2009).

U PRVA je doporučeno, aby artefakt vznikl v tzv. uvolněném stylu. Původ artefaktu odrážející se z uvolněného stylu se dotýká jak jeho podoby, tak jeho pravdivosti. Pokud na počátku tvorby artefaktu nestojí kalkul a vzniká spontánně, je jeho podoba kongruentní. Mluvíme pak o uvolněném stylu. Opakem je tzv. svázaný styl. Výslednou podobou artefaktu je pak pouhá konstrukce (Závora, 2011).

V běžných výchovných přístupech bývá motivace u žáků vyvolávána uměle v rámci zadání učební úlohy (Slavík, 2004). Artefiletika stejně jako PRVA usiluje o spontaneitu ve výtvarném výrazu (Slavík, 2004; Závora, 2009). V artefiletickém procesu je důležité vzbudit u účastníků zájem a podnítit tvůrčí aktivitu, silnou motivací pro návrat k výrazu je reflektivní dialog. Návrat k motivu se odvíjí od možností volného sebevyjádření a řešení témat, která na základě dialogu vyvstala a umožní účastníkům, aby se jimi zabývali (ibid.)

1.4. Reflektivní dialog

V rámci artefiletiky následuje reflektivní dialog po výrazové hře.⁸ Jako reflektivní je označován proto, že se navrácí k minulým zážitkům a hodnotí je v přítomném čase. Cílem reflektivního dialogu je poskytnout aktérům prostor k zamyšlení se nad jejich pocity a dojmy, najít vhodná slova pro osobní stránky zážitků, interakci s ostatními účastníky atd. (Slavík, 2004).

Reflektivní dialog, stejně jako arteterapie a PRVA užívá iniciační instrukci pro reflexi. Zážitek lze sdělit nejen pomocí kognitivní percepce („Co vidíš?“) nebo pomocí tělesného prožívání („Co cítíš na těle?“), ale i v podobě příběhu, na který se můžeme zeptat „Na co jsi při tom myslel, co jsi prožíval...?“ (Slavík, 2001).

Díky reflektivnímu dialogu je možné přicházet k novým úvahám a myšlenkám. Reflexe se skládá ze dvou částí. V první části jde o subjektivní náhled účastníka a v části druhé účastník porovnává vlastní zážitek se zážitky ostatních účastníků, jde-li o skupinovou práci (ibid.).

Artefiletika považuje reflexi (reflektivní dialog) za klíčovou součást artefiletického díla. Je třeba dbát na patrnost při volbě způsobu zacházení s dialogem, aby nedošlo ke zkreslení dojmů účastníků z předchozích aktivit (ibid.).

⁸ Výrazová hra- symbolická aktivita, součást artefiletického díla, umožňuje vyjádření účastníků

1.4.1. Vztah účastníků s průvodcem procesu

Každý z výše uvedených procesů, ať už arteterapeutický, artefiletický nebo PRVA, výrazně ovlivňuje osobnost člověka, který v takovém procesu plní roli terapeuta či pedagoga.

Pro všechny pracovníky působící v pomáhajících profesích⁹ a práce s lidmi vůbec jsou očekávány předpoklady osobnostní, tak i dovednosti, schopnosti a postoje k vykonávané práci. Vzhledem k různorodosti problémů, jež mohou v práci s klienty, účastníky, žáky atd. nastat, je nutné podotknout, že pouze vzdělání v tomto směru je pro výkon povolání nedostačující.

Jako osobnostní předpoklady člověka, který pracuje s klienty, žáky apod., je důležité uvést empatii, vysoký morální a etický kredit (etiku zavedl do pomáhajících profesí již Hippokrates) schopnost intuice a anticipace. Neméně důležitá je schopnost improvizace a aplikace znalostí do aktuální situace a schopnost umět přizpůsobit se klimatu terapeutického nebo výchovného procesu (Jankovský, 2003).

Terapeut by měl být pro klienta pomocí při cestě ke změně a zušlechtění chování a postojů. Arteterapeut ovlivňuje výtvarnou tvorbu klienty instrukcemi, metodickými pokyny a umožňuje porozumění jeho projevu. Tímto procesem by mělo

⁹ Pomáhající profese - „souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby mohla být pomoc účinnější; patří sem lékaři, zvláště psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové, širěji i fyzioterapeuti, balneologičtí pracovníci apod.“ (Hartl, Hartlová 2004)

dojít k nápravě a motivaci k dalšímu rozvoji pozitivního chování (Perout, 2005).

Stejně tak jako v terapii hraje důležitou úlohu osobnost terapeuta, hraje zásadní úlohu osobnost artefiletika v procesu artefiletickém. Jako v každé profesi je důležitá jak stránka osobnostní, tak i kvalifikační. Důležitým předpokladem je zralost a zkušenosti této osoby. U všech pomáhajících profesí je nutná schopnost udržet klima důvěry, respektu a sebekázně (Slavík, 1997).

Jelikož artefiletik pracuje s výtvarným uměním je pochopitelné, že jako hlavní kvalifikační předpoklad je orientace ve výtvarné kultuře. Jelikož je artefiletika procesem pedagogickým, je vhodné krom výtvarného mít i pedagogické vzdělání (Slavík, 1997).

Proces PRVA chápe roli terapeuta v principech Rogersovské psychoterapie, tedy v roli průvodce (Závora, 2011.) Taktéž nazvala fenomenologicky orientovaného arteterapeuta ve své práci Betenskyová (2008). Tím je míněn způsob doprovodu při procesu. U PRVA není terapeut nadřazeným a direktivně řídicím subjektem (ibid.) PRVA vychází z filosofie dialogu Martina Bubera. Podle Bubera je lidský život utvářen ve vztazích. Ne všechny vztahy ale vedou k takovému setkání, jehož výsledkem je přijetí, poznání, sebeporozumění a posun v sebeuvědomění (Vymětal, 1996, 2001; Závora, 2009). To je možné pouze ve vztahu bezprostředním, odehrávajícím se v přítomnosti. Podle Buberových slov odehrávající se v modu základního slova „Já-Ty“.

„Mezi *Já* a *Ty* není žádná soustava pojmů, žádné předchozí vědění a žádná představivost, a sama paměť se proměňuje, protože přechází z izolovanosti do jednoty celku. Mezi *Já* a

Ty není žádný účel, žádná chtivost a žádné předjímání, a sama touha se proměňuje, protože přechází ze snu ve skutečnost. Každý prostředek je překážkou. Jenom tam, kde se všechny prostředky hroutí, dochází k setkání" (Buber, 2005, s. 44-45).

Fenoménu setkání v psychoterapii se věnuje ve své práci Pernička (2004). Svůj výzkum zaměřil na tento stěží uchopitelný a subjektivní zážitek v procesu psychoterapie. Uvádí zde výsledky, které poukazují na fakt, že se výpovědi o tomto fenoménu výrazně shodují. Psychoterapeuté, kteří byli dotazováni, hovoří o výjimečném přiblížení se a porozumění druhému na úkor kognitivní stránky. Ovšem s nesrovnatelným potenciálem k psychoterapeutickým změnám a otevřenosti pro další práci s klientem (Pernička, 2004).

V PRVA jde o setkání s věcí ono jako s „Ty“.¹⁰ Martin Buber (2005) tento jev popisuje takto.

„Vytvářet znamená tvořit, vynalézat znamená nalézat, utvářet znamená objevovat. Ztělesňuji-li, odhaluji. Převádím tvar - do světa slova Ono. Vytvořené dílo je věc mezi věcmi, kterou lze zakoušet a popisovat jako souhrn vlastností. Ale ten, kdo se na ně dívá vnímavě, může se s ním čas od času setkat jako s živou přítomností.“ (s. 43-44).

¹⁰ „Dle ústního sdělení J. Závory (2012) je Buberovo „Já-Ty“ v literatuře interpretováno se značným neporozuměním. Filozofové a především pedagogové a psychologové zabývající se Buberovými dialogickými procesy a fenomény zapomínají na to, že vztahování se k člověku či k věci v modu „Já-Ty“ je esenciálně prožitkový, existenciální proces, a tedy tělesně artikulovaný jev. Setkat se ve vzájemnosti Já-Ty“ znamená vstoupit do věci či člověka zevnitř (Neubauer, 2001).“

Vymětal shrnul fenomén setkání takto ... „Lidé se spontánně „ponoří“ do něčeho, co lze nepřesně přiblížit a nazvat „společným základem“, prožívají jednotu, která dokonce může přispět i k vyrovnání se s takovou skutečností, jako je naše konečnost. Chvilé setkání dodávají vnitřní sílu a jsou lidmi, kteří je prožili, zpětně hodnoceny jako nesmírně příjemné potvrzení a posílení sebe sama, tedy vlastní identity“ (Vymětal, 1996, s. 62).

1.5. *Filosofie dialogu*

Dialogem, jeho principy a filosofií, se zabývá mnoho autorů. Úvahy nad dialogem spadají až do dob antiky, kde byl formulován jako pojmově logické střetání myšlenek a stanovisek¹¹. V této diplomové práci se nebudu zabývat tímto původně sokratovským pojetím dialogu, ale budu pokračovat v duchu hermeneutickém a fenomenologickém pojetí i v této kapitole. Nejedná se o dialog ve smyslu analytické metody, rozhovoru dvou a více osob, jde nám o dialog samotný, jako cestu k poznání smyslu a porozumění (ibid.). Pro naše účely se budeme věnovat pouze níže vybraným úvahám důležitým pro východiska metody této diplomové práce.

Stěžejní myšlenky nese dílo Martina Bubera. Buber vystihuje podstatu dialogického vztahu vzájemností. Vzájemnost neboli vztahování, je vstoupení já do věci nebo člověka zevnitř (Neubauer, 2001; Závora, 2009). Není jednoduché si takové vztahování představit. Zjednodušeně lze vysvětlit tak, že splyneme v jedno takovým způsobem, že už si onu věc nebo člověka přestaneme uvědomovat. Dokud předmět uchopujeme kognitivně stejně tak ho i chápeme. Jakmile ho cítíme, prožíváme ho a cítíme jeho živou podstatu, udržujeme ho v žité přítomnosti (Buber, 2005).

¹¹ (<http://www.klubslunicko.cz/slunce/dialog.htm>)

Žitá přítomnost není přítomností takovou, která označuje právě probíhající čas, ale skutečná a naplněná přítomnost za předpokladu existence vztahu na základě setkání (ibid.)

Metoda PRVA se opírá o Buberovo dílo. Počátkem procesu PRVA je působení artefaktu. Působení, o kterém hovořím, je počátek setkání s věcí jako s živou přítomností. Princip je ve vstoupení do artefaktu zevnitř. Jakmile dojde k tomuto vztahování, nelze rozlišovat ani hodnotit, lze v tomto vztahu pouze pobývat (Závora, 2011).

Hovoříme-li o vztahování, myslíme tím Buberův výraz pro reflektování díla. Druhým způsobem reflektování je zakoušení. Zakoušením myslí Buber reflektování díla jako věci mezi věcmi. Tedy bez vstoupení do eidetického prostoru druhé věci (Neubauer, 2001). Pak ovšem zůstává předmět předmětem a je od nás oddělen svoji povahou, svým způsobem, množstvím obsahů (Buber, 2005).

Reflexe vztahování znamená vstoupit do artefaktu zevnitř a sdílet podoby a podobnosti, tím splyneme s jevy v přítomném okamžiku, jsme jeho součástí (Neubauer, 2001). Taková reflexe není reflexí zakoušením, proto nekonstruuje významy na základě kognitivních procesů. To umožňuje dotýkat se jevů vždy nově v přítomném okamžiku, ve vztahu k vlastním dosavadním zkušenostem (Závora, 2009).

Potom, co se vyprávějící setkává s artefaktem v eidetickém prostoru, nastávají projevy tělesného prožívání. Tyto projevy jsou pocíťovány na základě prožívaných emocí. Emoce jsou spouštěny z vnějšku, spustí se na základě vnějších událostí a na jejich základě vznikají emoční reakce (Atkinson, R. L, 2003). Emoce se od ostatních mentálních jevů odlišují tím, že

jsou zabarveny pozitivní či negativní konotací. Pocity vymezujeme jako emocionální prožitky (pocit viny, pocit křivdy); můžeme je chápat jako tělesnou stránku emoce (Damasio, 1994). Duševní pocity spojené s určitou emocí se projevují u všech zdravých lidí. Navenek jsou zřetelné z gest a mimiky nebo tělesných příznaků.

1.6. Reflexe

Vzhledem k tématickému zaměření této diplomové práce považuji za důležité blíže se věnovat tématu reflexe. Reflexe (z lat. Reflecto - ohýbat, obracet zpět) znamená odražení, druh sebezpozorování, nahlížení zpětně na smyslové zkušenosti apod. Učení i dovednosti, tedy i poznání, jsou odvozeny od interakce mezi činností a jejím reflektováním (Hartl, Hartlová, 2004).

V našem případě slouží reflexe k procesu poznání, změny určitého posunu. Na reflexi je nahlíženo z mnoha úhlů pohledu a tomuto tématu se věnuje velké množství autorů. Já svoji pozornost zaměřím na reflektování, jež úžeji koresponduje s tématem mé diplomové práce.

Reflexe nese důležitou výpovědní hodnotu celého procesu, proto by měla být efektivní. Účinnost reflexe s sebou přináší pravidla, která je nutno dodržet.

Valenta (2005) ve své práci uvádí několik bodů vedoucích k efektivitě reflektivního procesu. Prvním okruhem je zkonkrétnění zážitku, kde je podstatná rekapitulace zážitku, sdělení subjektivních pocitů a jejich následné zhodnocení ostatními účastníky a sebou samým. Dalším okruhem je přenos zážitku do minulosti (zda již bylo něco podobného zažito) do budoucnosti (možnosti aplikace zkušeností do dalšího života)

a možnost změny (zda mohu něco udělat jinak). Posledním okruhem je zobecnění zážitku. V této části reflexe dochází k učení o jevech, které byly součástí reflexe - např. spolupráce, koheze skupiny,...a učení o procesech a průběhu akce předcházející reflexi, např. způsoby a postupy při řešení konfliktu¹² (Valenta, 2005).

Povaha reflexe je pak naprosto odlišná u metody PRVA. Výchozí prací je dílo Martina Bubera pojetí dvojího způsobu reflexe. Výše zmíněný Valentův způsob by spadal v Buberově podání pod reflexi tzv. zakoušením, zjednodušeně můžeme tento způsob vysvětlit tak, že člověk přistupuje k dílu jako k věci mezi věcmi (Buber, 2005). Pro upřesnění uvádím citaci z Buberova díla, která plně vystihuje podstatu pojednávané metody reflexe.

„A tu člověk přichází a zakouší, co lze zakusit: výtvar je udělán tak a tak, je v něm vyjádřeno to a to, jeho kvality jsou takové a takové, a má ovšem také určité místo a pořadí hodnot“ (BUBER, 2005, s. 73).

Pro PRVA je klíčový druhý způsob reflexe, a to reflexe tzv. vztahem. Což je chápání díla jako bytosti. Jedině tak lze vstoupit do eidetického prostoru díla a umožnit mu vstoupit do přítomné podstaty (Závora, 2009).

Obtížné je zařadit takový typ reflexe do pedagogického procesu, kde se předpokládá velký počet dětí ve třídě, pak jsou kladeny obzvláště vysoké nároky na soustředěnost. Úkol učitele je zapojit co největší počet dětí do reflexe a udržet

¹² Konflikt - z lat. conflicto = střetnout, utkat se v boji, jedná se o stav, kdy se jedinec ocitá ve střetu dvou nebo více protichůdných sil

jejich pozornost. Možnosti způsobů reflektování můžeme najít v metodických materiálech občanského sdružení Odyssea.¹³

Reflexi je možno provést mnoha způsoby a ty nejlépe střídat, aby byla udržena pozornost účastníků. Při mluvené reflexi je nutné předem vymezit průběh a pravidla. Tím je myšleno například to, zda bude mluvit pouze jeden reflektující, dvojice nebo je možné řešit reflexi ve skupině a prezentovat výsledky před celou skupinou (Dubec, 2007).

Další možností je reflexe psaná. Opět je třeba vymezit strukturu a organizaci skupiny. Častou formou reflexe je metoda, jež využívá k výsledkům škály. Pro děti popř. jedince se speciálními vzdělávacími potřebami se často využívá reflexe kresbou, živými obrazy, popřípadě předáváním karet se symboly, které mají pozitivní či negativní charakter (ibid.)

Dubec (2007) o reflexi píše: *„Díky reflexi si žáci z prožitých aktivit odnášejí obohacenou (vědomě zpracovanou) zkušenost uplatnitelnou v dalším učení a v životě. Reflexe urychluje a prohlubuje sociální učení, a proto je základní metodou osobnostní a sociální výchovy“* (s. 9).

¹³ Zaměření tohoto sdružení je v zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Ve spolupráci se školami vyvíjí metodické materiály, věnují se výzkumu a ověřují svá metodika v praxi. Na těchto základech OS Odyssea realizuje vzdělávací kurzy pro žáky a učitele (<http://www.odyssea.cz/>).

2. Teoreticko – kritická analýza

2.1. PRVA

Poměrně mladá metoda PRVA byla ve svém počátku zaměřena na bezpečné zacházení se znepokojivými emocemi (Závora, 2009) prostřednictvím reflexe výtvarného artefaktu.

Proces PRVA

Proces PRVA byl popsán jako proces porozumění (Závora; Nišpanská, 2008a). Porozumění začíná tím, že na základě reflexe vlastního výtvarného artefaktu pocituje reflektující na počátku tělesné pocity. Ty jsou samy o sobě tělesnými významy mající celistvý charakter. Postupně se vyvíjejí a reflektující může pozorovat, jak spolu podoby tělesných významů souvisejí. Spolu s tím ve vědomí reflektujícího začnou vyvstávat souvislosti pojící se s jeho dosavadními životními zkušenostmi, tedy z reflexe vyvstanuvší tělesné pocitování se spojí s již prožitými životními situacemi, které byly doprovázeny stejnými pocity. Dalším krokem je pojmenování, to znamená, jak spolu ony podoby (tělesné pocity) souvisejí (Závora, 2009).

PRVA má fenomenologickou povahu, což vede k tomu, že témata¹⁴ se vynořují spontánně na základě vztahování s vlastním artefaktem.

Metoda PRVA byla experimentálně použita u dětí na hranici mentální retardace s poruchami chování a emočními poruchami (Staněk, 2009). Výsledek výzkumu ukázal, že díky metodě PRVA lze usnadnit porozumění chování a prožívání obtížně vychovatelných jedinců.

¹⁴ Téma-vše co se vynoří na základě metody

Při zkoumání vztahu mezi vyvstalými tématy na základě reflexe artefaktu a úzkostností reflektujícího Malečková (2009) ve své práci uvádí, že témata vynořující se do vědomí reflektujícího nejsou pokaždé znepokojivá.

U úzkostného souboru byl doložen vztah mezi úzkostností a znepokojivými tématy, tedy znepokojivým tělesným pocíťováním při reflexi artefaktu. Pokud byla metoda PRVA použita u neúzkostného vzorku, vynořovala se témata radostná (Malečková, 2009).

Opakované používání metody PRVA ukázalo na její salutogenetický charakter (Závora, 2010; 2009). To znamená, že tento přístup posiluje odolnost a využívá toho, co nás udržuje zdravými (Antonovsky, 1987).

Závora (2009) popisuje charakter a tvorbu artefaktu jako stěžejní součást metody PRVA. Artefakt by měl vznikat v tzv. uvolněném stylu, průběh tvorby by měl být spontánní a intuitivní. Na základě výzkumu bylo zjištěno, že reflexe s takto vytvořeným artefaktem je účinnější. Tělesné pocíťování přichází snadněji a témata vyvstávají v kvalitnější podobě.

2.2. Artefiletika

Artefiletikou a výzkumy spojeným s ní se zabývalo a zabývá mnoho autorů. Pro potřeby této diplomové práce jsem vybrala výzkumy zabývající se problematikou spojení arteterapie a artefiletiky se zaměřením na možnosti sebeporozumění a seberozvoje.

2.3. Vývoj artefiletiky

Vývoj artefiletiky byl směřován k propojení teorie a praxe výtvarné výchovy, měl vzbudit u žáků zájem o poznání a

vzdělání a zároveň nenarušit jejich autentický tvůrčí projev. Tato myšlenka byla upevněna na arteterapeutickém příkladě. Konkrétně důrazem na sebepoznávání a využitím reflexe, tyto dva momenty umožnily propojení výše zmíněných poloh výtvarné výchovy. [1]

<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=32>

Artefiletický proces

O principech a zásadách artefiletického procesu píší ve své práci Běhounková a Vojtová (2004). Toto vymezení poukazuje na fakt, že se artefiletický proces snaží o jasné vymezení základních principů a zároveň nechává účastníkům „volnou ruku“ k sebevyjádření.

Plánování práce samotné je přínosné pouze do té míry, pokud nezasahuje do přirozenosti projevu účastníka, kreativní zázemí, jak materiálové, tak námětové, nenucenost, možnost tématických přesahů, otevřená diskuse a dialog. Krom vzdělávacích a expresivních momentů uvádí Běhounová a Vojtová (2004) aspekty bezpečí a diskrétnosti. Jako důležitý moment artefiletického procesu je to, že účastník by neměl být rušen psychologizováním, interpretováním a hledáním jakýchkoliv závěrů v procesu tvorby. Můžeme se mnohdy setkat s momentem, kdy samotné naslouchání a účastníková ventilace problému může mít ozdravný účinek (Šimanovský, 1998).

Díky prožitku dochází k sebepoznání. Při skupinové práci a následné skupinové reflexi se objevují pocity sounáležitosti, posílení koheze skupiny a pro jedince důležitá podpora sebevědomí, která vychází z naslouchání skupiny, popř. artefiletika o jeho vlastním díle (Běhounková; Vojtová 2004, www.artefiletika.cz).

Shody artefiletiky a běžné praxe výtvarné výchovy umožňují aplikovat artefiletický proces ve školách a včlenit ho do klasického vyučování. Tyto shody popisuje ve svém výzkumu Šenbauerová (2008). Shody vidí převážně ve využitých technikách a tématech. Do jisté míry je shoda zjištěna i v přesahu do ostatních oborů spolu se vzdělávacím momentem. Otázka sociálního rozvoje není cíleně vnášena učitelem, ale dotýká se reakcí dětí.

Rozdíly, které posunují artefiletiku nad rámec výtvarné výchovy, vycházejí především z přístupu k tvorbě, k artefaktu, a v důrazu kladeném na osobní prožitek účastníka. Tzn. že motivace nemá za úkol vést účastníka (žáka) k výsledku, jež bude pozitivně hodnocen učitelem, ale vede ho k pozitivnímu zážitku z tvorby. Stěžejním rozdílem běžné hodiny výtvarné výchovy a artefiletické výchovy je přítomnost reflektivního dialogu (Šenbauerová, 2008).

Terapeutické prvky, které artefiletika obsahuje a zároveň se nesnaží cíleně léčit, umožňuje pracovat a dosahovat pozitivního účinku u rozmanitých skupin jedinců.

Běhounková (2007) uvádí artefiletiku jako vhodnou cestu prevence rizikového chování žáků na základních školách. Z jejích výzkumů vyplývá, že systematicky a dlouhodobě aplikovaný artefiletický proces upevňuje pozitivní projevy chování.

Okrajově artefiletiku zařadila do svého výzkumu Pouzdrová (2010) ohledně využití arteterapie a artefiletiky v péči o ohrožené děti v diagnostickém ústavu. I zde se artefiletika jeví jako vhodné doplnění arteterapie a napomáhá osobnostnímu rozvoji a sociální integraci účastníků.

V oblasti sociální práce se artefiletický proces osvědčil při usnadnění navazování kontaktu s klientem, prohloubení důvěry a komunikace a spolupráce, řešení problémů a usnadnění vyrovnání se s problémy (Dohnalová, 2008).

Artefiletika vychází a je spojována s arteterapií. Z dosavadních (výše uvedených) výzkumů plyne, že artefiletika nese salutogenetický charakter. Doplňuje tím arteterapii, která je podstatou patogenetická (Slavík, 1997, 2004b). Tento vztah arteterapie a artefiletiky se pokusil teoreticky vystihnout Závora (2009). Podle Závory (ibid.) je arteterapie položena na principech patogenetických, kdežto artefiletika na salutogenetických. Cílem arteterapie je odstranit patologii, má primárně léčit, artefiletika má za úkol podporovat pozitivní potenciál jedince a posílit tím jeho duševní odolnost. Artefiletika je proto salutogenetickým komplementem artefiletiky.

Do behaviorálního experimentu Artefiletický proces zařadila Mariana Bažantová-Štefančíková (2004). I zde výtvarný artefakt slouží k expresi obsahu zážitku. K mapování obsahů prožitku využívá konceptů dle teorie a praxe artefiletiky (Slavík, 1997).

3. Metodologický rámec

3.1. Typ výzkumného plánu

Jako typ výzkumu jsem zvolila kvalitativní evaluaci, konkrétně **evaluaci procesu** (Miovský, 2006). Obecně je termínem evaluace chápáno hodnocení, posuzování, hodnoty zkoumaného předmětu, procesu, jevu apod. Cílem evaluace je přinést výsledky v oblastech např. přijetí, odmítnutí, vyřazení na základě získaných informací a výzkumů.

Evaluace procesu neboli evaluace implementace, je zaměřena na způsob realizace a vše, co je s ní spojeno. Např. jestli původní záměr odpovídá převedení do praxe, a jakým způsobem na realizace reaguje cílová skupina (ibid.).

Tento projekt by měl ukázat klady, zápory a možnosti propojení metod artefietiky a PRVA. Hodnocení projektu souvisí s atraktivitou pro cílovou skupinu, mírou motivace a setrvání v projektu do ukončení (ibid.).

3.2. Výběr výzkumného souboru v rámci kvalitativního výzkumu

Vzhledem k povaze tohoto výzkumu jsem jako metodu výběru výzkumného souboru zvolila **metodu prostého (účelového) výběru**. Tato metoda je řazena do nepravděpodobnostních metod výběru výzkumného souboru. Tento způsob výběru je využíván zejména ve výzkumech, ve kterých je třeba cíleně vyhledat účastníky splňující určitá kritéria (Miovský, 2006).

Pro potřeby mé práce jsem stanovila tato kritéria.

- účastníci budou ve věkovém rozmezí 15-18 let, aby odpovídali věku studentů terciárního stupně vzdělání
- oba účastníci budou studenty SŠ s vyššími požadavky na studenta
- účastníci nebudou mít zkušenost s artefietickým procesem ani s PRVA
- účastníci budou zástupci obou pohlaví, jedna dívka a jeden chlapec
- účastníci budou ochotni podstoupit výtvarně-edukační proces

3.3. Výzkumný problém a výzkumné otázky

Tradiční pojetí artefietického procesu je chápáno pomocí nástrojů výrazové hry a reflexe (Slavík, 1997). V této práci si kladu otázku, jak bude probíhat artefietický proces, jestliže experimentálně zařadím na místo reflexe po akci, tedy reflexi artefietické, metodu PRVA, která je přenášena z vizuálního do prožitkového modu.

Z tohoto výzkumného problému jsou stanoveny výzkumné otázky:

- **Jak probíhá artefietický proces se zařazením PRVA do fáze reflexe po akci?**
- **Jaké zisky poskytuje zařazení PRVA do artefil. procesu z hlediska reflektujícího?**

- **Jaká úskalí vnímá reflektující při zařazení PRVA do artefiletického procesu?**

3.4. Metoda sběru dat

Metoda sběru dat má rozhodující význam při využitelnosti dat ve výzkumu (Miovský, 2006). Jako nejvhodnější techniku sběru dat jsem vybrala **interview**. Tím chápeme rozhovor, který je moderovaný a vedený s určitým cílem a za účelem výzkumu. Nejlépe ho je provádět s jedním až maximálně se třemi účastníky. Další výhodou je nutnost spojení metody interview a **pozorování**. Pozorování při interview se netýká pouze dotazovaných, důležitá je i sebereflexe výzkumníka a reflexe jeho vlastní práce. Důležité je obě metody propojit (Miovský, 2006). Z hlediska členění interview podle Miovkého (2006) na interview diagnostické, výzkumné, psychoterapeutické atd. jde v mé práci o interview výzkumné.

3.5. Metoda fixování a zpracování dat

Ke své práci volím možnost fixace kvalitativních dat pomocí **video** a **audiozáznamu** a **záznamového archu**. Takto fixovaná data lze dobře zpracovat pro účely kvalitativní evaluace, data jsou komplexní a autentická. Videozáznam je výhodný tím, že se nejedná pouze o hlasový záznam, je možné pozorovat účastníky nejen po stránce sluchové, ale i po stránce vizuální, což je při evaluaci průběhu procesu přínosné (Miovský, 2006).

3.6. Analýza a interpretace dat

Jako možnost analýzy kvalitativních dat jsem zvolila **metodu kontrastů a srovnávání**. Kontrastování je metoda, která umožní

lépe odlišit nebo upozornit na rozdíly mezi procesy (v našem případě) i přesto, že mají mnoho společného (Miovský, 2006).

3.7. Triangulace výzkumu

Jako způsob validizace dat uvádím závěrečné zhodnocení procesů oběma účastníky. Závěrečná reflexe s oběma účastníky nese kontrolní význam pro tuto diplomovou práci.

Kritická reflexe účastníků:

Výzkum byl pro oba účastníky náročný a dlouhý. **PRVA bez vysvětlení byla nadbytečná, s vysvětlením přínosná** a účastníci pozorují nějaké výsledky. **Martina navrhuje kombinaci artefietického procesu s PRVA, Jarda navrhuje zařazení reflektivního dialogu před PRVA.** Pro Martinu byla výrazová hra odreagováním, na výzkum se netěšila, ale tvorba jí „vtáhla“ natolik, že brzy vše negativní pominulo. **Jarda** měl obavy, aby něco nepokazil, s tvorbou jeho obavy opadly a **na PRVA pohlíží jako na přínos** pro jeho další jednání v situacích, které se při reflexi objevili.

Při srovnání výsledků z pohledu účastníků a mého pozorování zjišťuji, že se ve své podstatě shodují.

3.8. Výsledky a diskuse

Komparace procesů - kódování textu

Nedoslovný přepis jednotlivých procesů jsem okódovala pomocí barevného písma a to z důvodu snazší orientace v přehledu shod a rozdílů mezi oběma procesy.

Zelené písmo - shody mezi procesy

Fialové písmo - rozdíly mezi procesy

Dalším důležitým kódem je mé subjektivní pozorování. Barvy shod a rozdílů zachovávám, ale text je podtržený.

Podtržený zelený text - mnou pozorované shody

Podtržený fialový text - mnou pozorované rozdíly

Podtržený text - mé pozorování

Pro stručný přehled nejdůležitějších shod a rozdílů jsem vytvořila tabulku, kde jsem rozdělila tyto jevy do jednotlivých fází artefiletického i experimentálního procesu. Kódování shod a rozdílů ponechávám stejné, pouze upřesňuji zdroje, které nejsou v tabulce patrné, jako v nedoslovném přepisu artefiletického a experimentálního procesu.

Zelené písmo - shody mezi procesy

Fialové písmo - rozdíly mezi procesy

Jednoduché písmo - zdrojem je výpověď účastníků

Kurzíva - zdrojem je reflektivní dialog účastníků

Červená barva kurzívy - zdrojem je společná závěrečná reflexe obou procesů

Podtržené písmo - mé pozorování

3.8.1. Proces 1. - artefiletický proces

Nejprve jsem oba účastníky seznámila s výzkumem a vysvětlila principy artefiletického procesu. Připravila jsem pomůcky a to konkrétně akrylové barvy, štětce, papíry, abychom mezi jednotlivými fázemi procesu neměli zbytečné prodlevy.

Jako první proces výzkumu jsme aplikovali klasickou artefiletickou hodinu jako souběžnou individuální tvorbu účastníků.

Vzhledem k faktu, že jde o artefietické dílo, používám jeho terminologii podle Slavíka (2007).

Jako námět jsem použila prostor ticha. Aby si účastníci uvědomili přechod z hluku do ticha a zároveň se uvolnili pro další práci, zařazuji úvodní aktivitu (**ledolamku**) vycházející z muzikoterapie, kdy mají tleskáním účastníci napodobit vlnobití. Tím jsem se pokusila o vzájemné vyladění a podnícení aktérů k umělecké aktivitě. Na účastnících jsou snadno pozorovatelné rozpaky a očekávání z dalšího postupu.

Před další fází je třeba určit pravidla hry, ty jsem spolu s námětem určila já. Účastníci budou mít zacpané uši po celou dobu imaginace i výrazové hry. Zavázané oči pouze při imaginaci. V rámci artefietického procesu mluvíme o imaginaci jako o jakémsi přechodu do fiktivního světa pomocí propů¹⁵, díky jemuž jsou účastníci ponořeni do tvorby, tedy výrazové hry. Jako „most“ mezi reálným a fiktivním světem využijeme rýži. Konkrétně se zaměříme na haptickou perцепci rýže.

Aktéři mají zavázané oči a ucpané uši, sedí a ruku drží volně nad miskou. Pomalu jim prosypávám mezi prsty rýži, která spadá do misky, aktéři mají vnímat pocity spojené s haptickou perцепci rýže a na základě této akce možné vynořující se obrazy, které budou základem pro výrazovou hru. Prsty druhé ruky mají dále aktéři ponořit do misky s rýží a opět si uchovat myšlenky a prožitky jako základ pro tvorbu ve fázi výrazové hry. Aktéři dostali před samotnou realizací tuto instrukci..

¹⁵ Propy popisuje Slavík(2001) jako objekt, který pomáhá účastníkům při tvorbě fiktivních světů, může to být cokoli, s čím lze v představách zacházet.

„...vnímejte prostor, který je definován prosypáváním rýže krz prsty a nořením prstů do rýže, snažte se do něj vžít, uchovejte si pocit, obraz, cokoliv, co se Vám u této akce vybaví,..."

Následuje výrazová hra (viz. Obr. 1). Od začátku se snažím aranžovat proces tak, aby aktéry podněcoval k přemýšlení, soustředění a tím pádem východiskem pro reflexi. Oba účastníci jsou zprvu v rozpacích. Po úvodní krátké instrukci začínají pracovat.

Jarda: vybírá barvy a techniky s rozvahou, od začátku pracuje se zájmem a zaujetím.

Martina: Martina začíná malovat ihned a dalo by se říci i s větší jistotou.

V artefiletickém díle následuje po výrazové hře reflexe. Využili jsme reflektivní dialog, nejprve individuální, tedy s každým účastníkem zvlášť a poté společně.

Závěrečnou reflexi (reflektivní dialog) jsem provedla nejprve s aktérem Jardou. Z jednoduchého důvodu, byl hotov jako první. Položil před sebe oba své obrazy a já se ho jednoduchými otázkami pokusila navést k přemýšlení nad nimi.

Pro přehlednost a další práci s textem je reflexe rozložena na jednotlivé fáze procesu.

Reflektivní dialog Jarde:

Zadání a námět: Fáze s propy mohla být podle Jardy delší, nestihl nad pocity moc přemýšlet. **Vše bylo jinak srozumitelné a se vcítěním do prostoru a vžitím do situace neměl problém.**

Výrazová hra a reflexe obrazů: Jarde maloval obrazy na základě prožitku z předchozí fáze, přemýšlel o nich v diádě agrese-klid. Obraz, který vznikl na základě imaginace sypání

rýže skrz prsty, považuje Jarda podle jeho slov za **agresivní, kontrastní**. Naopak obraz plynoucí z noření prstů do rýže **klidný** (viz. Obr. 3).

Reflektivní dialog Martina:

Zadání a námět: Martina neměla problém s uchopením smyslu práce. Fázi s propy vnímala velmi citlivě a na základě prožívání této akce tvořila obrazy ve výrazové hře.

Výrazová hra a reflexe obrazů: U obrazu, který vznikl na základě prosypávání prstů, Martina popisuje pocity vzteku, agresivity a horkosti po těle. Nutilo jí to až dřít štětcem papír. Druhý obraz popisuje jako **pohodový, mírný, příjemný**. Oproti předchozímu obrazu (viz. Obr. 2).

Společná reflexe: Jarda zvolil výraznou modř na jednom ze svých obrazů. Na otázku „proč“, zda byla volba spontánní, odpovídá, že nikoliv. Modrá barva je výsledkem pocitu přelévání. Martina má u stejného obrazu, tedy u obrazu malovaného na základě noření, podobný prostor a hrany rýže. **Můžeme tedy usuzovat, že podobný prožitek vyvolává podobné obrazy**. Martina vypovídá o tom, že z obrazu sypání je jí špatně, z obrazu Jardy (noření) je jí příjemně a líbí se jí. Jardu zaujal u Martiny také „nořící“ obraz. Uznává jeho výtvarné kvality.

Zajímavé je, že každý z aktérů má **jeden obraz symbolický, a to ten, jež je malován na základě prožitku z noření prstů do rýže**. A obrazy znázorňující prožitek z prosypávání jsou více plošné, dalo by se říci, že zaujímají více prostoru, plocha je zaplněná. A lze pozorovat i výjevy pohybu (viz. Obr. 5). Artefiletický proces proběhl bez komplikací, aktéři přes počáteční rozpaky zvládly úkol bez problémů. **Ve fázi výrazové hry byli oba již plně „vtaženi“ do vlastní tvorby**.

Reflektivní dialog byl otevřený, z účastníků je cítit zájem, reflexe moje dojmy potvrzuje.

3.8.2. Proces 2. - experimentální

Experimentální proces je odlišný ve zvolených propech a v členění metody PRVA do procesu artefietického, a to po výrazové hře, tudíž před reflektivní dialog.

Námět a pravidla hry zůstávají stejné. Jako propy jsem použila vejce a to následujícím způsobem. Imaginace nyní probíhá tak, že účastníci drží dlaň směrem vzhůru a vejce jim do dlaní rozklepnu, opět jsou seznámeni předem s instrukcí, ta je stejná jako v procesu č. 1 (namísto rýže mluvíme o vejci). Druhá část spočívá v noření prstů do obsahu misky, obsahem je tentokrát žlutek s bílkem (viz. Obr. 7).

Výrazová hra probíhá ve stejném duchu jako v procesu 1. Všechny podmínky pro hru jsou zachovány a atmosféra se nijak nezměnila. Jarda opět pracuje s rozmyslem, dlouze přemýšlí, vybírá barvy a poté velmi pečlivě a se zájmem pracuje. Martina se pouští do tvorby spontánně a se zaujetím.

Jako další fázi jsem zařadila experimentálně metodu PRVA. Jelikož nemám v PRVA výcvik, požádala jsem o pomoc Mgr. Zdeňka Staňka, etopeda a arteterapeuta, který má zkušenost s metodou PRVA (dále jen průvodce). K popisu procesu PRVA použiji terminologii podle Závory (2009). Na účastnících jsou znatelné rozpaky z nové neznámé situace. Oba aktéři si měli vybrat ten z obrazů, který jim byl méně příjemný. Reflexe probíhá individuálně, tím myslím s každým aktérem zvlášť.

PRVA Jarda:

Průvodce přivádí reflektujícího k obrazu. Iniciační instrukce zní takto:

„...představ si, že je to živá struktura, jako když je to okno a měl by si třeba vyjít ven, někam do takovéhle krajiny a tam by před tebou byla taková struktura, jako kdyby to celé mělo přijít sem k Tobě...“

Reflektující stojí před obrazem, průvodce se ho dotazuje, co cítí na těle.

Reflektující odpovídá, že má husí kůži. Dále na popud průvodce upřesňuje, že hlavně na rukou, na pažích.

Žádný jiný pocit na těle nevnímá. Průvodce uvádí reflektujícího blíže k obrazu. Ptá se, co se změnilo.

Reflektující odpovídá, že nic, možná je pocit husí kůže o něco slabší. Přichází o další krok blíže k obrazu a nic necítí. Je proto vyzván průvodcem, aby šel zpět na původní místo. Reflexe tělesného pocítování pokračuje. Od reflektujícího nejsou popisovány žádné změny, má se tedy otočit k obrazu zády. Cítí v zádech teplo, sám popisuje tento pocit jako hřejivo. Po tom, co poodstoupí dál od obrazu se pocit tepla zeslabuje. Při přistoupení blíže cítí reflektující teplo po celém těle.

Průvodce se ptá, zda již ve svém životě reflektující zažil podobný pocit a zda si jej vybaví v souvislosti s nějakou konkrétní situací. Reflektující si spontánně vybavuje konkrétní situaci ze základní školy, kdy měl problémy se spolužákem.

Průvodce instruuje reflektujícího, aby nechal tělesné pocity proběhnout a nijak se jim nebránil. Ujišťuje ho o bezpečí.

Reflektující popisuje svůj aktuální pocit tak, že teplo cítí již pouze v zádech. Průvodce radí spojit si tento pocit se situací, která se vybavila reflektujícímu ve spojitosti

s tělesným pocíťováním. Reflektující popisuje pocit bušení srdce, dále zůstává se svými pocity v kontaktu. Tyto pocity postupně odeznívají, vrací se pocit tepla, konkrétně v zádech. Dále se teplo rozlévá po těle, do tváří až k pocení. Teplo přetrvává, ale zeslabuje. Pocit hřejiva postupuje do břicha, do čela.

Průvodce otáčí reflektujícího čelem k obrazu. Ten vypovídá o pocitu bušení srdce. To odeznívá a přichází únava.

Reflexe po PRVA:

Průvodce se ptá reflektujícího na to, jak nahlíží dnes na situaci, která se vybavila při reflexi výtvarného artefaktu. Konkrétně, jak tu situaci hodnotí dnes.

Reflektující mluví o tom, že se tenkrát v této konkrétní situaci neměl otáčet zády, jelikož došlo k napadení zezadu. Popisuje, že jeho strach se mu dnes jeví jako zbytečný. Vztah mezi ním a druhým aktérem této situace popisuje jako normální školní nepřátelství. V jeho blízkosti pociťoval stres. Myslí si o něm, že je namyšlený, arogantní...

Průvodce navrhuje reflektujícího zamyslet se nad tím, zda má ve svém životním příběhu ještě nějaké situace, kdy pociťuje to, co při reflexi artefaktu. Reflektující uvádí pocit nejistoty při konfliktu. Tuto situaci bere jako významnou ve svém životě. Na konci rozhovoru vypovídá reflektující o tom, že pocity smutku jsou v jeho životním příběhu spíše výjimečné, ve vztahu k pocitu ohrožení, který cítil při reflexi.

PRVA Martina:

Průvodce přivádí reflektující k obrazu a iniciační instrukce je obdobná jako u první reflexe.

Průvodce se dotazuje, co cítí reflektující na těle. Ta odpovídá, že cítí bolest žaludku, těžká ramena. Je dál v kontaktu s artefaktem. Po chvíli popisuje stále bolest žaludku, která mění intenzitu. Bolest přirovnává k rozpínání a je doprovázena pocitem na zvracení. Bolest ramen přirovnává k těžké zátěži na záda. Pocity jsou nepříjemné a podobají se neúnosné tíze. Reflektující si stěžuje na rozmazané vidění, průvodce jí instruuje jít blíže k artefaktu. Pocity brnění dlaní u reflektující je intenzivnější, žaludek tolik netlačí, ale ramena stále bolí. Potom má poodstoupit vzad, pocit v žaludku se nemění, musí jít ještě o krok vzad. Má tendenci držet si žaludek, nemít ho uvolněný. Reflektující je nucena protáhnout si záda a necítí se dobře. Jde opět blíže a má se

otočit zády. Tělesné pocity se výrazně nemění, otočí se zpět čelem. Pocit „táhnutí“ směrem dolů je intenzivnější jak v břiše, tak v ramenou.

Průvodce se ptá na konkrétní situaci v životě reflektující, kdy se cítila stejně. Je to prý pocit jako před testem, kdy nic neumí a pocit je intenzivnější. Pocit strachu a potřeby vyhnouti se zmizení. Břicho tlačí směrem nahoru, ale ne tolik intenzivně, ruce jsou chladné a brní. Konkrétní obraz je příchod na hodinu českého jazyka. Reflektující má spojit tělesné pocity s touto situací. Popisuje ztuhlost zad a méně intenzivní pocit tažení v zádech a pocit na zvracení. Průvodce radí reflektující se těmto pocitům nebránit a nechat je proběhnout. Reflektující se posadí na zem, tím se jí uleví, necítí se tak stísněně. Po několika minutách reflektující popisuje bolesti zad a potřebu spánku. Potřeba spánku se zintenzivňuje a pozornost je narušená. Průvodce reflektující pokládá na zem.

Reflexe PRVA:

Průvodce se ptá reflektující na téma strachu, očekávání ze zkoušky. Reflektující vypráví o tom, že jí taková situace děsí. Má sama v sobě pocit selhání. Pocit frustrace, postrádání smyslu. Reflektující má tyto pocity spojené nejen se školou, ale i se spolužačkami. Ve vztahu ke spolužačkám. Mluví o neúspěchu a selhání o zbytečné vkládání energie do něčeho, co nevykazuje výsledky. Snažila se oddělit od vztahu ke spolužačkám a pokusila se na ně podívat zvenčí, tím se situace ještě zhoršila. Nic se opět nezměnilo. Téma k zamyšlení vyloučilo samo, změnit strategii.

Tělesné pocity spojené s konkrétní situací v PRVA hrají v životě reflektující zásadní, ne-li největší roli.

Reflektivní dialog – společný:

Po dokončení reflexe PRVA jsme uskutečnili společný reflektivní dialog. Aktéři měli tendenci srovnávat fáze artefiletického procesu a experimentálního procesu se včleněním PRVA spontánně od začátku dialogu. **Jarda i Martina se shodují v tom, že experimentální proces byl složitější, co se týče podnětů (propů) pro tvorbu obrazů.** Zobrazit prožitek z vnímání vejce byl ale snazší ve fázi noření (to platí i o artefiletického procesu, kde jako prop sloužila rýže). Při noření obrazy vyvstávaly rychleji u obou aktérů. Na vnímání propu v experimentálním procesu neměla zkušenost z procesu artefiletického žádný vliv. Oba aktéři tyto dvě akce od sebe oddělují.

Při volbě technik a barev Martina ihned věděla, co a jak použije. Jarda musel přemýšlet. V jednom Jardově obraze mě zaujala zelená barva. Zelená v obraze je podle Jardových slov asociací představy pláně, na základě pocitu mohutnosti (viz. Obr. 6). Zajímavé je, že obrazy se stylem opět shodují (viz. Obr. 4), ovšem tentokrát se neshodují s akcí předcházející výrazové hry, tedy práci s propy. Martina i Jarda cítili úlevu při tvorbě druhého obrazu, obrazu z noření.

Martině se artefiletický proces zdál příliš obecný, hlavně ve fázi reflexe. V experimentálním procesu přikládá význam především reflexi emocí. Jarda má artefiletický proces spojený se snazším vybavováním obrazů na základě propu. Prožitek na základě prvního námětu byl pro oba aktéry silnější. Martina by rýži jako prop zařadila do experimentálního procesu.

K zařazení metody PRVA:

Pro Jardu byl experimentální proces zajímavý, ale až poté, co mu byla metoda PRVA vysvětlena. **Bez výkladu smyslu PRVA by na základě únavy vnímal Jarda včlenění PRVA do procesu spíše**

negativně. Celkově byl experimentální proces náročnější. V procesu mu chyběl reflektivní dialog. Pro Martinu byl experimentální proces silnější, navrhuje kombinaci těchto dvou procesů s tím, že reflektivní dialog by měl být zařazen do procesu před PRVA. Proces by pak byl ucelenější, reflektivní dialog zařazen po PRVA ztrácí smysl, jelikož se účastník dostane do jiné roviny. Martina přiznává, že mnohem smysluplnější pro ni byl experimentální proces se zařazením PRVA, ovšem je potřeba účastníkům metodu předem představit a před jejím včleněním zařadit do procesu reflektivní dialog.

Závěrečné hodnocení:

Účastníkům byla položena otázka, jaký mají z této činnosti pocit.

Martina se vůbec netěšila, měla k celé této akci odpor, nechtělo se jí, už z té představy byla znuděná. Poté se ale ponořila do akce a všechny tyto pocity byly pryč, zajímala jí už jen tvorba samotná.

Jarda měl z počátku obavy z toho, že něco pokazí. Experimentální proces mu přišel přínosný kvůli zařazení PRVA, uvádí, že na základě této zkušenosti se příště nad podobnou situací zamyslí jinak.

3.8.3. Porovnání artefiletického a experimentálního procesu

Porovnání uvádím v tabulce pro lepší přehlednost.

	Artefiletický proces	Experimentální proces
Námět	Námět zůstává stejný v obou případech. U experimentálního procesu jsem námět nijak neměnila, instrukce i pravidla zůstávají stejné.	
Prop	<p>Propem je v tomto procesu rýže. Oba aktéři se shodují na faktu, že jako médium je byla rýže mnohem silnější, co se týče prožitku, než prop u výzkumu experimentálního.</p> <p>Imaginace obrazů byla snazší. Příjemnější pocity uvádí oba aktéři při noření prstů do rýže. U prosypávání rýže oba účastníci uvádějí pocity vzteku, agresivity.</p> <p>Obraz, který vznikl na základě noření je pro oba aktéry příjemnější</p>	<p>Propem je vejce.</p> <p>Navození prožitku a imaginace je pro oba složitější a obrazy se vynořují s obtížemi.</p> <p>Stejně jako u artefiletického procesu je snazší a příjemnější fáze noření prstů.</p> <p>To platí i pro tvorbu. Obraz, který vznikl na základě noření je pro oba aktéry příjemnější jak u jeho vzniku, tak při reflexi.</p>

	jak u jeho vzniku, tak při reflexi.	
Výrazová hra	Z počátku jsou na účastnících znát rozpaky, ale po chvíli začnou oba pracovat. Po celou dobu tvorby nemluví a jsou plně ponořeni do svých maleb. <i>Snazší a příjemnější je malba druhého díla, díla vycházejícího z noření prstů do rýže.</i>	Východiska pro tvorbu jsou obtížnější pro oba účastníky. Oba popisují, že snazší bylo malovat obraz druhý, který tvořili na základě prožitku z noření prstů do misky s vejcem. Výrazovou hru neovlivňuje výrazová hra z artefietického procesu.
Reflektivní dialog	Účastníci berou reflektivní dialog jako shrnutí toho, co se dělo od začátku procesu, ale nevidí v něm nic jiného.	Účastníci se hůře vrací k průběhu procesu před zařazením PRVA. Oba by uvítali to, kdyby byl reflektivní dialog do procesu zařazen před PRVA.
PRVA		PRVA proces prohloubila a doplnila. Před aplikací PRVA je nutné metodu účastníkům vysvětlit. <u>Na účastnících jsou znatelné rozpaky z neznámé situace.</u> <i>Proces byl celkově náročnější, ale smysluplný.</i>

3.8.4. Shrnutí výsledků porovnání artefiletického a experimentálního procesu

Na základě shod a rozdílů mezi procesy jsem došla k výsledkům, které poukazují na skutečnost, že **experimentální proces je podle účastníků náročnější a srozumitelnější teprve s vysvětlením smyslu metody PRVA**. Ovšem pro účastníky je **smysluplnější**. Negativně účastníci vnímali prvotní nesrozumitelnost, dále pak **zařazení reflektivního dialogu až po PRVA**.

Tyto výsledky vyplývají z těchto zdrojů:

- fixovaná data
- výpovědi (reflexe) účastníků
- vlastní pozorování
- společná závěrečná reflexe

Výsledky výzkumu poukazují na více zajímavých zjištění, nežli jsou odpovědi na výzkumné otázky. Za zajímavé zjištění považují to, že se **účastníci shodují na prožitcích vyvolaných působením propů**, a to jak v procesu artefiletickém, tak v procesu experimentálním. Tento jev úzce souvisí se stylem tvorby obrazů. **Tyto stylové paralely vznikly spontánně, nezávisle na jakémkoliv vzájemném pozorování tvorby účastníků** (viz. Příloha).

Na základě tohoto zjištění navrhuji námět pro další výzkum. U vzorku cca 20 dětí (výzkumný soubor bude stanoven dle předem zvolených kritérií) zjistit na základě působení stejného propu možné podoby tvarových námětů.

Další zajímavý moment uvádějí oba účastníci v **prožitku**, který vyvstal na základě působení propů a jeho následném zobrazení. V obou případech (procesech) **se shodují účastníci na pocitu klidu a úlevy při práci s „nořením“**. Shody nalézají také v silnějším emotivním prožívání artefiletického procesu, kdy propem byla rýže.

Jako chybu vidím zpětně na samém začátku výzkumu to, že jsem účastníky neseznámila s metodou PRVA. Neznalost této metody způsobila nepochopení v oblasti zařazení PRVA do výtvarně-edukačního procesu. Mé jednání plynulo z kritéria pro výběr výzkumného souboru, a to že ani jeden z účastníků nebude mít zkušenosti s artefiletickým procesem, ani s metodou PRVA.

Vzhledem k absolutní neznalosti průběhu procesu PRVA ze stran účastníka jsme měli možnost pozorovat spontánnost a pravdivost průběhu jednotlivých fází PRVA. Ty se shodují s výzkumem Závory (2009), který uvádím v kapitole 2.1. **Přínosem je i fakt, že po stručném vysvětlení PRVA účastníci velmi kladně přijali zařazení metody do artefiletického procesu**, proces byl pro ně sice obsáhlejší a o mnoho náročnější, nicméně hovoří oba o smysluplnosti a **kladné odezvy zaznamenávají zejména v reflexi emocí** a nacházení smyslu takového procesu. **Oba postrádali před zařazením metody PRVA reflektivní dialog**, což je zajímavé hlavně v kontextu toho, že u artefiletického procesu, bez zařazení PRVA, jim reflektivní dialog mnoho neobjasnil a nepřikládali mu velký význam. Naopak u experimentálního procesu reflektivní dialog vysloveně chyběl. Chyběl jako jakási uzavírací aktivita po akci. Účastníci se cítili zmatení a PRVA bezprostředně po výrazové hře byla vytrhnutím z kontextu. Účastníci měli potřebu o tvorbě pohovořit a tím uzavřít „první“ část procesu, teprve poté měla proběhnout PRVA spolu se závěrečnou reflexí. Zařazení reflektivního dialogu po PRVA se účastníci

dostali do jiné roviny smýšlení o procesu i díle, a tím pádem nebyla reflektována artefiletická část a reflektivní dialog byl spíše reflexí celého procesu včetně PRVA.

Tyto výsledky podněcují možnost dalšího výzkumu, kdy bychom před metodu PRVA v artefiletickém procesu nejprve zařadili reflektivní dialog.

Zajímavým momentem je výpověď Martiny v závěrečném hodnocení procesů. **Mluví o tom, že samotná tvorba pro ni měla jakýsi ozdravný účinek,** před začátkem výzkumu bylo její očekávání velmi negativní, nakonec jakékoliv negace odezněly a Martina se věnovala pouze tvorbě. O tomto jevu se zmiňuje Šimanovský (2007). Metoda PRVA může odhalit i velmi nepříjemné osobní zážitky, proto se domnívám, že kombinace s artefiletickým procesem, jakožto navázání kontaktu (Dohnalová, 2008), může být přínosem.

Podle zdrojů výzkumu se zdá být včlenění PRVA do artefiletického procesu možné a přínosné. Včlenění PRVA vyžaduje nejprve výklad smyslu, naznačení účastníkům, co a jak se v procesu odehraje, a před její aplikaci zařadit reflektivní dialog.

4. Závěr

Tato diplomová práce se zabývá včleněním metody PRVA do artefiletického procesu. Výzkumná část přináší odpovědi na tři základní výzkumné otázky:

- Jak probíhá artefiletický proces se zařazením PRVA do fáze reflexe po akci?
- Jaké zisky poskytuje zařazení PRVA do artefil. procesu z hlediska reflektujícího?
- Jaká úskalí vnímá reflektující při zařazení PRVA do artefiletického procesu?

Výsledky výzkumu svědčí o tom, že:

- **artefiletický proces je vnímán nesmyslně a nesrozumitelně, pokud do něj metodu PRVA včleníme bez předchozího objasnění smyslu metody a stručného seznámení s ní**
- **Dále je třeba zařadit před metodu PRVA reflektivní dialog (reflexi po akci)**

Na základě získaných údajů můžeme říci, že zařazení metody PRVA do artefiletického procesu přináší účastníkům zisky v podobě:

- **Silnějšího emoční prožití procesu**
- **Přínos v zamyšlení se nad individuální skutečností a schopnost vidět prožitou situaci z jiného úhlu pohledu**

Z výsledků dále vyplývá, že:

- **úskalí zařazení metody PRVA do artefiletického procesu je zejména náročnost, a to jak časová, tak emotivní.**

Průkaznost výsledků dokládám triangulací výzkumu v podobě závěrečné reflexe účastníků. Otevřená zůstala otázka, zda by se srozumitelnost a náročnost experimentálního procesu zmírnila tím, kdybychom účastníky před zahájením výzkumu seznámili s metodou PRVA a před její aplikaci zařadili reflektivní dialog.

5. Souhrn

Diplomová práce se zabývá výzkumem artefiletického procesu se zařazením metody PRVA (Phenomenological reflection of Visual Artifact).

Teoretická část je věnována východiskům pro výzkum, a to především teorii artefiletiky a PRVA.

Výzkumná část obsahuje kvalitativní výzkum, který má porovnat artefiletický proces a experimentální proces (tj. artefiletický proces se včleněním PRVA). Typem výzkumného plánu je v našem případě kvalitativní evaluace, konkrétně evaluace procesu. Metoda sběru výzkumného souboru je metoda prostého (účelového) výběru. Tuto metodu jsem zvolila z toho důvodu, že pro můj výzkum byla stanovena určitá kritéria, která bylo potřeba udržet. To, jak bude probíhat artefiletický proces, pokud do fáze po výrazové hře zařadíme experimentálně metodu PRVA, jsem stanovila jako výzkumný problém. Z výzkumného problému vyvstaly výzkumné otázky:

- Jak probíhá artefiletický proces se zařazením PRVA do fáze reflexe po akci?
- Jaké zisky poskytuje zařazení PRVA do artefil. procesu z hlediska reflektujícího?
- Jaká úskalí vnímá reflektující při zařazení PRVA do artefiletického procesu?

Dalším krokem metodologického rámce je výběr metody sběru dat. Vzhledem k povaze výzkumu a potřeby zaznamenání co

nejpřesnějších faktů jsem upřednostnila metody interview a pozorování. Data byla potřeba fixovat a zpracovat, k tomuto kroku jsem využila digitální diktafon pro audiozáznam a fotokameru pro videozáznam. Důvod k využití technických pomůcek je snadná uchovatelnost dat a možnost návratu k procesům a přesnějšího zpracování. Analýza a interpretace dat je provedena metodou kontrastů a srovnávání. Umožňuje přehledně vystihnout rozdíly a shody mezi jednotlivými procesy, a tím získat přesnější výsledky. Pro snazší srozumitelnost a přehlednost jsou shody a rozdíly mezi procesy na základě fixovaných dat kódovány pomocí barevného písma a následného zařazení těchto poznatků do tabulky. Výsledky a možnosti jejich dalšího využití jsou zahrnuty v diskusi, která je součástí této subkapitoly. Z výzkumu vyplývá, že zařazení metody PRVA do artefietického procesu je přínosem za předpokladu, jsou-li účastníci předem seznámeni s metodou PRVA. Prožitek z artefietického procesu je s aplikací PRVA emotivně silnější. Úskalí včlenění metody PRVA je časová a emotivní náročnost.

Použitá literatura a prameny

ATKINSON, R. L. (2002) *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-640-3.

ANTONOVSKY, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass. ISBN: 1555420281.

BĚHOUNKOVÁ, L., VOJTOVÁ, V.: *Artefiletika jako strategie rozvoje sociálních kompetencí rizikové mládeže*. Diplomová práce MU: Brno, 2004.

BĚHOUNKOVÁ, L. Rigorózní práce MU: Brno, 2008.

BETENSKYOVÁ, M. (2008). Fenomologická arteterapie. In RUBINOVÁ, J. A. (ed.). *Přístupy v arteterapii: přístupy a technika*. Praha: Triton, ISBN 978-80-7387-093-5

DAMASIO, R. A. (2004): *Hledání Spinozy, strach, radost a citový mozek*. Jan Šavřda. Praha. ISBN: 80-903001-9-7

Desanti, J.D.(1966): *Fenomenologie a praxe*. Svoboda:Praha.

DOHNALOVÁ, M. (2008). *Využití arteterapie a artefiletiky v sociální práci s oběťmi domácího násilí*. (nepubl. dipl. Práce). Fakulta sociálních studií, FU Brno.

DUBEC, M. (2007). *Zásobník metod pro Osobnostní a sociální výchovu*. Odyssea: Praha

ERICSON, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo, ISBN: 80-7203-380-8.

FRYBA, M. (1996). *Psychologie zvládání života. Aplikace metody*

abhidhamma. Brno: FFMU, ISBN: 80-210-1324-9.

GOODMAN, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa, ISBN 80-7115-120-3.

GOLEMAN, D. (1997). *Emoční inteligence*. Columbus. Praha. ISBN: 8085928485.

HAJEK, K. (2002). *Tělesně zakotvené prožívání*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-0422-1.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-303-X.

HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-888-0.

HOLOMIČKOVA, Z. (1994). Nad všemi zahrádkami je jedno společné nebe aneb výtvarná výchova jako příležitost k syntezě obrazu světa. ISSN 1210 - 3691.

JANKOVSKÝ, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese (Vyd. 1.)*. Praha: Triton. ISBN 80- 7254-329-6.

MALEČKOVÁ, M. (2009). *Projevy úzkosti ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku*. (nepubl. dipl. práce). Pedagogická fakulta. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

MATOUŠEK, O. (1995). *Potřebujete psychoterapii?* Praha: Portál. ISBN: 80-7178-036-7.

MIOVSKÝ, M. (2009). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkum*. Praha: Grada. ISBN:80-247-1362-4

NEUBAUER, Z. (2001). *Smysl a svět: hermeneutický pohled na svět*. Praha: Moraviapress, ISBN: 80-86181-45-6.

PELIKÁN, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, ISBN: 978-80-246-1265-2

PERNIČKA, M. (2004). Fenomén setkání. *Person, Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experienzielle Psychotherapie und Beratung* , 1, 31-43. Retrieved 3.9.2008 from http://www.psychocentrumzlin.cz/pdf/Fenomen_setkani.pdf

POHNEROVA, M. (1992). *Duchovní a smyslová výchova I díl*. Polička : Fantisk, ISBN: 80-901438-8-1.

Perout, E. (2005). *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*. *Arteterapie* 9/2005, str. 15-18, ročník III., 10/2006, str. 3-6. ročník IV.

SLAVIK, J.; WAWROSZ, P. (2004) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 2. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISBN: 80-7290-130-3.

SLAVIK, J.; WAWROSZ, P. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN: 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J. (1997) *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum, ISBN: 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J.: *Artefiletika a průřezová témata ve vzdělávacích programech*. www.artefiletika.cz: 2007.

SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S. (2007) *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál: ISBN: 978-80-7367-322-2.

ŠENBAUEROVÁ, J. (2008). *Využití technik artefiletiky ve výtvarné výchově na I. stupni ZŠ a ve volném čase*. Bakalářská práce MU: Brno.

STANĚK, Z. (2009). *Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu (PRVA) jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dětí s poruchami chování v DDŠ*. (nepubl. dipl. práce) Praha: Ped. fak. Univ. Karlovy

ŠIMANOVSKÝ, Z. (1998): *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál: ISBN:80-7178-264-5.

SCHLEIERMACHER, F. (1998). *Hermeneutics and Criticism and other Writings*. Cambridge: CUP.

VALENTA, J. (2005): *Učíme (se) komunikovat*. AISIS: Kladno.

VYMĚTAL, J. (1996). *Rogersovská psychoterapie*. Praha : Český spisovatel. ISBN: 80-202-0605-1.

ZÁVORA, J. & NIŠPONSKÁ, M. (2007a). *Fenomenologická reflexe výtvarného projevu jedince se systemickým přesahem, pro pedagogy*. Referenční příspěvek z přednášky na 1. mezinárodním

workshopu v rámci projektu "Vzdělaná Evropa". Benešov nad Ploučnicemi: ZŠ v Benešově n/ Pl. A KVVU PF UJEP v Ústí nad Labem. http://www.zsbnpl.cz/web/doc/Fenomenologicka_reflexe_vytvarneho_projevu.doc

ZÁVORA, J. & NIŠPONSÁ, M. (2007b). *Principy fenomenologické reflexe výtvarného projevu jedince se systemickým přesahem*. Příspěvek z mezinárodní konference: Osobnost v kontextu kognice, emocionality a motivace. Bratislava.

ZÁVORA, J. & NIŠPONSÁ, M. (2008). *Aplikace principů fenomenologické komunikace s dětmi ve školním prostředí*. Poster na mezinárodní konferenci a na téma: Kvalitativní přístup ve veřejném prostoru. Bratislava.

ZÁVORA, J. (2009). *Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dítěte*. Disertační práce. Pedagogická fakulta, UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ ŮSTÍ NAD LABEM.

ZÁVORA, J. (2011). *Uvedení do metody PRVA*. UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ ŮSTÍ NAD LABEM. ISBN: 978-80-7414-350-2

www.odyssea.cz

www.artefiletika.cz

<http://www.klubslunicko.cz/slunce/dialog.htm>

<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=66>

<http://www.klubslunicko.cz/slunce/dialog.htm>

Přílohy



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7

Resumé

This thesis deals with the research of *Art-Philetic Approach* process where the method PRVA is included (Phenomenological reflection of VisualArtifact).

The theoretical part is devoted to starting points for research, especially the theory of *Art-Philetic Approach* and PRVA.

The research section contains qualitative research to compare phyletic process and experimental process (i.e. *Art-Philetic Approach* process incorporating PRVA). The type of research design in our case is a qualitative evaluation, namely the evaluation process. The method of collecting research file is a method of simple (purpose) choice. I chose this method because certain criteria were set out for my research and which had to be maintained. I determined as a research problem of how the process will take place if the method PRVA will be experimentally included in the phase after the expression game. The research questions were raised from the research problem:

- What is the *Art-Philetic Approach* process with inclusion of PRVA in the phase of reflection after the event?

- What are the benefits provided by the inclusion of PRVA in the *Art-Philetic Approach* process in terms of reflecting?

- What pitfalls does the participant perceive if PRVA is included in the Art- process?

The choice of method of data collection is the next step of methodological framework . Due to the nature of research and the need for recording of the most accurate facts I preferred

methods of interview and observation. It was necessary to fix and process the data so I used a digital recorder for soundtrack and camera for video recording. The reason for the use of technical aids is easy keeping data and ability to return to the processes and more accurate processing. Analysis and interpretation of data is performed using contrasts and comparisons. It allows you to clearly express the differences and agreement between individual processes, and thereby obtain more accurate results. The similarities and differences between processes on the basis of fixed data are encoded using a colored font because of easier readability and clarity. Then these findings are included in the table. The results and their potential future use are included in the discussion, which is part of this subchapter. Research indicates that the inclusion of method PRVA into the *Art-Phyletic Approach* process is beneficial, only when the participants are familiarized with the method PRVA in advance. The experience from the phyletic process with application of PRVA is emotionally stronger. Time and emotional demands are pitfalls of integrating of the method PRVA.