

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2008

Hybrantová Jana

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Ateliér arteterapie

Dětská tvořivost

Bakalářská práce

autor: Jana Hybrantová

vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

2008

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma *Dětská tvořivost* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 9.4.2008

Hybrantová Jana

Abstrakt:

Kresba, malba i modelování patří mezi typické projevy a způsoby vyjadřování dítěte. Pomocí výtvarného projevu dítěte lze pozorovat příležitost emocionálního, intelektuálního, fyzického, perceptivního, estetického, sociálního a kreativního růstu. Předmětem mého zkoumání je v této práci kreativita – tvořivost. Práce pojednává o otázkách psychologie tvořivosti a výkladu základních pojmů této vědní disciplíny. Na tento blok je navázáno charakteristikou jednotlivých stádií dětské výtvarné tvorby a charakteristikou vývojových stádií tvořivých činností v dětství. V závěru práce jsou uvedeny různé výtvarné techniky pro rozvoj tvořivosti dítěte využitě v arteterapeutickém procesu s dětmi, které při volnočasových aktivitách navštěvují výtvarné hodiny. Je zachycen začátek a průběh arteterapeutického působení a charakterizován výtvarný projev vybraných dětí z otevřené skupiny.

Abstract:

Drawing, painting and modelling belong to typical ways of children's expressions. Emotional, intellectual, corporeal, perceptual, aesthetic, social and creative growth can be easily analysed by children's art. The Subject of my exploration in this work is the creativity. At first I mention psychology of creativity issues and interpretation of basic definitions in this science branch. Then follow characteristics of individual stages of children's art creativity and characteristics of evolutionary stages of creative activities in childhood. In the end there are various art techniques for development of child's creativity used in art-therapy with children, who attend art lessons in their leisure time. I describe the beginning and the course of art-therapeutic process as well as the children's art expressions in specific open group.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala PaDr. Evženu Peroutovi, vedoucímu bakalářské práce, za cenné rady, podporu a pochopení mých neznalostí. Je pro mě ctí a radostí, že alespoň tímto způsobem jsem mohla s Vámi spolupracovat.

OBSAH:

Úvod	8
I. Současný stav	9
1. Tvořivost	9
1.1 Jak tedy rozumíme pojmu tvořivost, tvůrčí činnost, tvorba?	9
1.2 Základní pojmy psychologie tvořivosti	10
1.2.1 <i>Tvůrčí činnost a proces</i>	10
1.2.2 <i>Tvůrčí osobnost</i>	12
1.2.3 <i>Význam fantazie</i>	15
1.2.4 <i>Tvořivost a inteligence</i>	16
1.2.5 <i>Tvořivost a motivace</i>	18
1.2.6 <i>Tvůrčí produkt</i>	18
2. Důležité faktory ovlivňující tvořivost	19
2.1 Biologické faktory	19
2.2 Sociální faktory	20
2.2.1 <i>Působení rodiny</i>	20
2.2.2 <i>Působení společnosti</i>	21
2.3 Psychologické faktory	21
2.3.1 <i>Poznávací procesy</i>	21
2.3.2 <i>Osobnostní vlastnosti</i>	22
2.3.3 <i>Dynamika osobnosti</i>	22
2.3.4 <i>Duševní stavy a prožívání</i>	23
3. Dítě a tvořivost	24
4. Dítě, hra a umění	26
4.1 Pohled psychoanalýzy	26
4.2 Význam hry	28
4.3 Hra, estetické činnosti a umění	29
4.4 Hra a tvořivost	29
4.5 Vliv výtvarného umění na rozvoj tvořivosti	30
5. Vývojové změny dítěte významné z hlediska výtvarných tvořivých činností	32

5.1 Ontogenetický model vývoje kreativity a hry	32
5.2 Ontogenetický model výtvarného vývoje	35
II. Cíle práce a hypotézy	40
III. Metodika	41
6. Úvodní seznámení s klientelou	41
6.1 Místo mého působení	41
6.2 Specifika romské minority	41
6.3 Počátek působení ve středisku	43
6.4 Počáteční produkce skupiny a nalezení několik se opakujících znaků	44
7. Zvolení metody pro rozvoj tvořivosti	46
7.1 Vybudování lepšího zázemí pro výtvarnou tvorbu	46
7.2 Zvolení vhodné výtvarné techniky	47
7.3 Námět práce	49
IV. Výsledky	51
8. Kasuistika vybraného vzorku dětí	51
8.1 Dita	51
8.2 Maruška	58
V. Diskuse	62
9. Překážky v rozvoji tvořivosti	62
9.1 Úskalí ve výtvarných hodinách	62
9.2 Psychosociální překážky	62
9.3 Obranné mechanismy	63
VI. Závěr	65
VII. Seznam použité literatury	67
VIII. Klíčová slova	69
IX. Přílohy	

ÚVOD

„Tvořivost je známý pojem, který se však zvláštním způsobem vymyká uchopení“.

David Fontana

V dnešní době je tvořivost, neboli kreativita (z latinského *creo* = tvořím) běžně používaný pojem. Tvořivost nás doprovází v každodenním životě. Žijeme v tisíciletí, kde je snad tvořivost pro nás nutností. Denně se vědci, lékaři, umělci potýkají stále s novými problémy, se kterými se snaží vyrovnat a nacházet taková řešení, která by jim od těchto problémů pomohla. Také školský systém se neustále pozastavuje nad otázkou kreativity a snaží se z našich dětí vychovat tvořivé studenty. Předpokládá se, že z nich vyrostou lidé, kteří budou užívat tvořivých přístupů v řešeních pracovních problémů a získají takové tvořivé schopnosti, které jim usnadní veškeré životní situace...

Chci se blíže seznámit s tímto aktuálním tématem, které může pozitivně zasáhnout do našich životů, a proto jsem si ho vybrala i pro svou bakalářskou práci.

I. SOUČASNÝ STAV

1. Tvořivost

1.1 Jak tedy rozumíme pojmu tvořivost, tvůrčí činnost, tvorba?

„Kreativita, to jsou kvalitativní změny v subjektivém vztahu, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alternaci subjektu a (prostřednictvím intenzivní a speciální činnosti) k vývoji kreativních situací a produktů, které jsou nové, progresivní, hodnotné, užité, pravdivé a komunikovatelné, což zpětně formuje vlastnosti subjektu.“

(Jaroslav Hlavsa, *Psychologické základy teorie tvorby*, Praha 1985, str. 40)

Tvořivost je taková interakce subjektu s objektem, při které subjekt mění okolní svět, vytváří nové, užitečné a to pro subjekt či skupinu (Miron Zelina, Milota Zelinová, 1990). Je to duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž hraje důležitou roli také inspirace, fantazie a intuice. Projevuje se nalézáním řešení, která jsou správná, ale současně také nová a nezvyklá. Tlumí jí direktivní řízení a stereotypy. Naopak jí podporuje otevřenost novým zkušenostem, pružnost k posuzování a potřeba seberealizace. Vyjadřuje základní podstatu jedince a může v něm vyvolávat pocit uspokojení. Je něčím hluboce osobním. Znamená totiž být sám sebou a mít schopnost jako takový se i projevit. Tyto projevy vlastního já mohou nabývat libovolných forem, jsou však kategorickým imperativem tvořivosti (Reynold Bean, 1995).

Tvořivá činnost vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním. Vede člověka ke kvalitativně zcela novým materiálním a duchovním hodnotám, vyznačující se obsahovou i formální originalitou a společenskohistorickou jedinečností.

Tvorba je tedy schopnost člověka vytvářet prací (tělesnou i duševní) novou realitu. Její druhy jsou určovány tvůrčí oborovou činností, a to především v umění, ve vědě a technice (Raoul Trojan, Bohumír Mráz 1996).

„Za tvořivou může být považována každá činnost, která má jako výsledek „výtvor“, hmotný rezultat individuální vůle po vyjádření představy o skutečnosti vnější nebo vnitřní; tvořivý je způsob, jímž byla rozřešena jakákoli úloha nepředpokládající jen jediný způsob řešení.“

(Jaromír Uždil, *Výtvarný projev a výchova*, Praha 1974, str. 40)

1.2 Základní pojmy psychologie tvořivosti

1.2.1 Tvůrčí činnost a práce

„Tvořivé jednání je založeno na svobodném, ale přec jen intencionálně podmíněném zpracování představ, zkušeností a třeba i vědomostí, získaných často nespontánně, učením nebo životní zkušeností. Tvořivě reagovat může jen ten, kdo je pro to připraven a kdo dovede svoje jednání (nebo myšlení) živit novými podněty, které volí a vyhledává tak, aby byly adekvátní probíhajícímu procesu. Tvořit „z podstaty“ lze jenom velmi zřídka a vždy s nebezpečím, že se budeme opakovat (a tím se právě s tvořením míjet)“...

(Jaromír Uždil, *Mezi uměním a výchovou*, Praha 1988, str. 358)

Během tvůrčí činnosti postupujeme způsobem, jež lze rozdělit do několika stádií:

Jaroslav Hlavsa (1986) dělí tvůrčí proces do čtyř základních fází:

1. Iniciační fáze – v této fázi dochází k identifikaci s problémem, kdy zapojujeme všechny smysly, hodnotíme vjemy a klademe si otázky, abychom získali co nejvíce informací o daném problému.

2. Logicko-operační fáze – v této fázi dochází k vymezení problémového pole, sbíráme informace, které dále analyzujeme z hlediska cílů, formulujeme a reformulujeme problém, určujeme souvislosti či rozpory týkající se problému
3. Intuitivní fáze – tuto fázi bychom mohli rozdělit na dvě, a to fázi inkubační a fázi iluminační. Inkubací se rozumí období, kdy z hlediska vědomé účasti subjektu se nic neděje, ale kdy probíhají intuitivní procesy, které zpravidla nebývají subjektem reflektovány. Iluminace neboli „aha efekt“ se označuje jako okamžik průniku nevědomého obsahu do vědomí, vzniká vzhled do problému.
4. Finální fáze – nápad, který vznikl v předchozí fázi jako vzhled do problému, je ho třeba ověřit

Členění podle H. Poincarého do čtyř základních fází, které však nemusí zachovávat vždy toto své pořadí (Pavel Erazím, 1989):

1. Příprava – fáze, ve které je nalezen a formulován problém (součástí přípravy je i vzdělání a soubor celoživotních zkušeností). Tvůrčí proces začíná představou, kdy se nám jeví cíl oproti stavu ideální. Tato představa je přípravnou etapou.
2. Inkubace – jedná se o fázi, která hledá řešení, rozvíjí aktivitu
3. Iluminace – fáze, kde se objevuje částečné či konečné řešení. Tato fáze je fenoménem zážitkově natolik výrazným, že by mohl sloužit za základní kritérium tvořivosti.
4. Verifikace – ověřování řešení v praxi

G. Petty (1996, str. 237 -245) uvádí a charakterizuje následující stadia:

1. Inspirace – stádium nezaujatého hledání podnětů, námětů, motivů
2. Klarifikace – stádium vyjasňování si účelu a cíle práce
3. Destilace – stádium zkoumání, posuzování a vybírání nejlepších myšlenek k dalšímu rozpracování
4. Inkubace – stádium zdánlivé nečinnosti (pauzy, odstupy), v níž nápady tzv. dozrávají

5. Pilná práce – stádium rozpracování, upravování, vylepšování a mnohdy i přepracování myšlenek dokud dílo nezíská definitivní podobu

(Alexandra Petrová, *Tvořivost v teorii a v praxi*, Praha 1999, str. 17)

V tvůrčím procesu převládají tři operativní složky (Jaroslav Hlavsa, 1985):

1. Imaginativní – intuitivní, fantazijní, ingeniální. Tato složka kreativního procesu se objevuje především v umění, kdy nastává živelný průběh procesu, inkubace nápadů, využití chyby, náhody, vcítění, dochází ke zkratkovitému řešení, k náhlým vhledům do situace. Nastává regrese vědomí, „hra“ mezi podvědomím, předvědomím a vědomím.
2. Heuristická – řešení problému, tvůrčí myšlení, semialgoritmické přístupy k tvoření. Principy heuristické složky jsou stupňovité, postupné, řešení problému se odehrává podle hrubé strategie, plánu. Dochází k účasti složité vědomé struktury.
3. Schematická – základní myšlenková operace, systémové myšlení, logika. Charakterem složky jsou pohotové a systémové řešení podle vyčerpávající a přesné strategie a plánu, dochází ke korekci chyb.

1.2.2 Tvůrčí osobnost

Vzhledem ke složitosti problematiky tvořivosti je složité vypracování systému kritérií, podle nichž lze jednoznačně identifikovat tvořivého člověka (Alexandra Petrová, 1999).

Psychologie tvořivosti rozlišuje pojmy tvořivý jedinec a tvůrčí osobnost. Pojem tvořivý jedinec vychází z faktu, že tvůrčích přístupů a operací používá v různé míře každý člověk. Oproti tomu tvůrčí osobnost je člověk, který je od přírody obdařen nadprůměrnými specifickými vlastnostmi a schopnostmi, mimořádně citlivý a všímavý vůči vnitřním i vnějším podnětům a více než ostatní lidé schopný je přesně pozorovat a vytvářet z nich novou skutečnost (Raoul Trojan, Bohumír Mráz, 1996). Odmítá rutinu a konformismus, projevuje se radikálněji, touží po svobodě, obtížněji se přizpůsobuje

disciplíně a autoritě, je uvolněný, hravý, dynamický, avšak může být i uzavřený, podivínský. Vyznačuje se flexibilitou, ochotou riskovat, odvahou a vytrvalostí. Otvírá se světu, změnám a je připraven i takové změny vyvolat (J.S.Dacey, K.H.Lennon, 2000). Tato osobnost je komplexem sociálních vztahů, kulturních projevů, vnitřních zážitků a zkušeností.

Osobnostní předpoklady tvůrčí osobnosti

Vlastnosti, jimiž se má tvořivá osobnost vyznačovat, se uvádí v literatuře značné a neuspořádané množství. Vědci zabývající se zkoumáním tvořivosti nebyli schopni určit, zda osobnostní rysy mohou být přímou příčinou kreativity (J.S.Dacey, K.H.Lennon, 2000), neboť žádné vytyčení rysů nemůže zachytit pestrost, zvláštnost a osobitost skutečného osobnostního profilu (Jaroslav Hlavsa, 1986).

Několik komponent žádoucích z hlediska tvořivosti:

1. Pohyblivost – schopnost přejít rychle na nové formy myšlení
2. Plynulost – rychlé a snadné hledání vhodných nápadů a představ
3. Originalita – schopnost nalézt neobvyklé, bohaté a zajímavé nápady a řešení
4. Analýza – dovednost rozebrat celek formy, obsahu i souvislosti na jednotky a umět je definovat
5. Produktivita – soustavné vytváření nových vztahů mezi jednotlivými částmi
6. Konstruování – účelné sestavování známých věcí a myšlenek do nových celků
7. Přestavba – rušení dosavadních struktur a souvislostí a vytváření nových vztahů mezi jednotlivými částmi
8. Uspořádání – schopnost nalézt vhodné kritérium dělení a podle něj uspořádat věci a myšlenky
9. Síla vyjadřování – dovednost formulovat a sdělovat zážitky, city a zkušenosti
10. Realizace – schopnost rozpracovat cílevědomě plány a postupně je uskutečňovat
11. Kombinace – dovednost objevovat vztahy a souvislosti a díky srovnání nacházet řešení

12. Transformace – schopnost systematicky nahrazovat myšlenky, znaky a symboly jinými
13. Rozhodování – dovednost různé názory srovnat, posoudit a rozhodnout o jejich dalším průběhu
14. Přiřazování – umět věci a myšlenky spojit s podmínkami
15. Organizování – schopnost materiál podříditi smyslu, cíli a účelu

(*Sborník Tvořivost v práci učitele a žáka* in Alexandra Petrová, *Tvořivost v teorii a v praxi*, Praha 1999, str. 37)

Přehled základních, měřitelných tvůrčích schopností dle J. P. Guilforda:

1. Plynulost (fluence) – jedná se o schopnost vybavit si pohotově pojmy, jde tedy o plynulost slovní, asociační, myšlenkovou a výrazovou
2. Pružnost (flexibilita) – jedná se o spontánní a adaptivní užívání osvojených informací
3. Původnost (originalita) – je schopnost vidět skutečnost nově
4. Propracování (elaborace) – umožňuje vytvářet nové struktury na základě znalostí
5. Citlivost (senzitivita) – jedná se o schopnost postihnout jádro problému
6. Redefinice (nová interpretace) – je schopnost užíti problém, tak že vidíme jeho nový účel

Guilford provedl svůj výzkum v oblasti vědy. Viktor Lowenfeld ve stejném období nezávisle na tomto výzkumu stanovil osm kritérií tvořivosti v oblasti umění. Při srovnání výsledných údajů těchto dvou výzkumů byla zjištěna přímá shoda (Věra Davidová, 1976).

Lowenfeld diferencioval schopnosti „tvořivějších“ takto:

1. Schopnost vidět problém
2. Pohotovost, schopnost vidět v daném problému co možná nejvíce různých aspektů a souvislostí

3. Pružnost, schopnost pochopit nové hledisko a schopnost vzdát se dříve osvojeného hlediska
4. Originalita, neschematičnost
5. Schopnost přeskupovat myšlenky a závislosti
6. Schopnost abstrakce nebo analýzy
7. Schopnost konkretizace nebo syntézy
8. Smysl pro harmonické uspořádání myšlenek

1.2.3 Význam fantazie

„Člověk sestává z těla, mysli a fantazie. Tělo je slabé, mysl nespolehlivá, ale fantazie učinila z člověka pozoruhodného tvora“.

(J. Masofield)

V běžné mluvě může fantazie, fantazijní znamenat kladné ocenění (např. ve smyslu něčeho novátorsky pojatého), avšak také znevažující odsudek (nereálné, vylhané tvrzení, fantazírování). L. Rubinštejn vidí ve fantazii tři základní polohy: a) vytváří něco nového, b) předbíhá do budoucnosti a vytváří obraz toho, co ještě neexistuje, ale v budoucnosti existovat může, c) vytváří něco, co neexistovalo a nikdy existovat nebude. Je také uváděna jako obrazotvornost, obrazivost (Raoul Trojan, Bohumír Mráz, 1996) či imaginativní hra, která se skládá ze spontánních, volných i řízených asociací (Alexandra Petrová, 1999).

Fantazie v procesu tvořivého myšlení se uplatňuje jako hnací síla. Její základní význam spatřujeme v tom, že produkce fantazijních útvarů je zvláštní formou seberealizace, projevem lidské tendence žít a realizovat se ve vlastním, jedinečném světě, osvobodit se od vymezených podmínek vnějšího světa (Pavel Erazím, 1989).

V umění se s ní můžeme setkat například v obrazech Hieronyma Bosche. S neuvěřitelnou bohatou fantazií vytváří v obraze vize, jimiž reagoval na dávné úzkosti a strachy lidstva. Symbolické obrazy znázorňují lidské neřesti, pošetilosti a bláznovství. Není proto náhodou, že v první polovině 20. století, kdy byl svět pohlcen vytvářením fantastických a snových představ, vyšla o tomto malíři kniha. Byla to doba surrealismu.

Surrealisté prohlásili, že na vzniku uměleckého díla se nepodílí rozum, ale především fantazie. Souhlasili s názory P. Kleea, který prohlásil, že umělec si nemůže práci naplánovat, nýbrž jí musí nechat růst. Vznikla tak mnohá díla tzv. „snových obrazů“, která vychází z procesu tvorby (E. H. Gombrich, 2003).

Musíme si však povšimnout dvou základních funkcí fantazie, neboť nemusí být pouze nositelem kladných změn života lidské společnosti, ale také osnovou neplodného snění, které odmítá skutečnost a utíká do nereálného světa vnitřních prožitků (Jaroslav Hlavsa, 1981). Tuto ztrátu kontaktu se skutečností můžeme pozorovat u patologicky zaměřených snů, kdy se stává synonymem neurotického denního snění (Charles Rycroft 1993).

Lidé vybavení tvůrčí fantazií jsou disponováni „*budovat mosty mezi tím co je, co má být a dokonce i tím, pro co ve skutečném životě není žádných reálných předpokladů*“.

(Michal Viewegh)

1.2.4 Tvořivost a inteligence

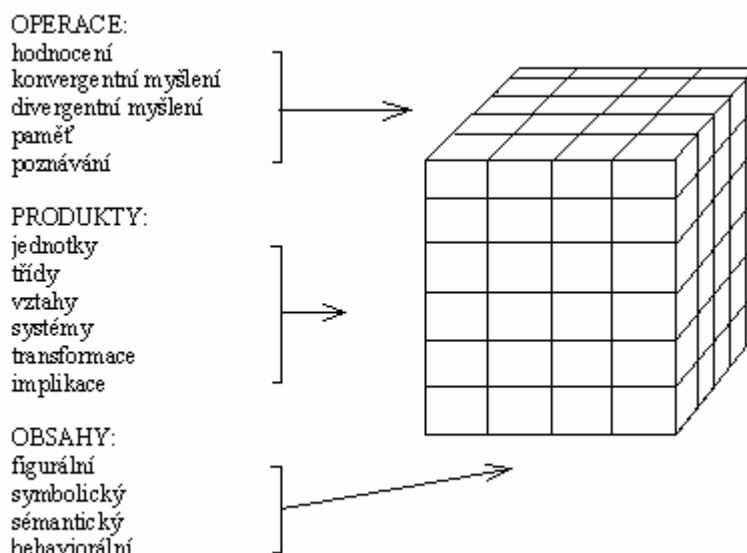
Tvůrčí činnost je bezpochyby závislá na intelektu, v němž se prolínají tři kreativní složky – fantazijní, heuristická a schematická. První z nich se uplatňuje při improvizaci, využívá náhody; druhá se uplatňuje při hledání lepších řešení než dosavadních; poslední složka napomáhá reprodukci a aplikaci postupů a operací při řešení daných problémů vylučujících náhodnost (Alexandra Petrová, 1999).

Inteligence je schopnost, která může být využita v různé míře, ale závisí i na dalších psychických funkcích a vlastnostech (Marie Vágnerová, 2004), neboť vysoká inteligence sama o sobě nezaručuje tvůrčí přístupy a výkony. Rozdíly v inteligenci tedy nemusí vést ke stejným rozdílům v tvořivosti. Toto tvrzení potvrzuje J. P. Guilford (1962), který uvádí, že ne všechny děti s vysokým IQ (intelligenčním kvocientem) jsou tvořivé a naopak, že ne všechny tvořivé děti mají vysoký IQ (Bohumír Chalupa, 2005).

Guilfordův model struktury inteligence (1956):

Tento model rozlišuje tři základní dimenze – operace, obsahy a produkty.

Mezi operace řadí divergentní myšlení, které dle J. P. Guilforda odpovídá kreativní inteligenci.



Obrázek č.1 *Guilfordův model struktury inteligence*

V. Lowenfeld považuje intelekt a tvořivost za stejně důležité a vzájemně spjaté aspekty duševní činnosti, kde intelekt pracuje s fakty a tvořivost využívá smyslové činnosti a představuje subjektivní pojetí dané skutečnosti. Poukazuje na to, že i když výsledek vědeckého výzkumu je jediný a lze jej zjistit, objektivovat a změnit na každé myslitelné úrovni, vědci k němu docházejí různými přístupy.

Američtí vědci spojují inteligenci s kvantitativními procesy, které operují s verbálními a matematickými systémy symbolů. Oproti tomu tvořivost je spojena s kvalitativní rozumovou činností, jež je spojována s neverbálními a názorovými systémy, jež jsou vlastní zejména umění grafické a prostorové povahy (Věra Davidová, 1976). I když se tedy inteligence a tvořivost od sebe liší, můžeme říci, že je spojuje vysoký stupeň poznání.

1.2.5 Tvořivost a motivace

Motivace je soubor činitelů trvalé nebo jen aktuální povahy, které podněcují osobnost k aktivitě a zaměřují jí k určitému cíli, čímž dochází k uspokojení nějaké potřeby. V souvislosti s tvořivostí ve vztahu k osobnosti má motivace významné místo. Někteří autoři jí považují za hnací motor tvořivosti (Pavel Erazím, 1989). Jedná se o souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti, přičemž jsou hybnými činiteli míněné takové skutečnosti, které jedince podněcují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal (Čáp, 1997, str.24 in Alexandra Petrová, *Tvořivost v teorii a v praxi*, Praha 1999, str.44).

Psychologie rozeznává různé třídy motivů a v rámci těchto tříd ještě různé druhy motivů (Atkinson et al., 1995 – Čáp, 1997 – Fontana, 1997 – Nakonečný, 1995 in Alexandra Petrová, *Tvořivost v teorii a v praxi*, Praha 1999, str.44).

Za základní motivy jsou považovány například lidské potřeby. Tvořivá činnost je také založena na uspokojování určitých potřeb, mezi něž patří především: potřeba aktivity, produkce a tvorby; potřeba jistoty; potřeba získávat nové poznatky; potřeba sounáležitosti a lásky; potřeba ocenění a respektu, včetně vnitřního sebeocenění (Alexandra Petrová, 1999). Motivem se stává to, co „pudí“ osobu k cíli nebo ke konci (Charles Rycroft, 1993).

1.2.6 Tvůrčí produkt

„Někdo vidí věci tak, jak jsou a ptá se proč. Já sním o věcech, které nikdy nebyly a ptám se proč nebyly“.

(G.B.Shaw)

Tvůrčí produkt je výsledkem tvůrčího procesu a vypovídá o svém autorovi. Základním kritériem produktu, který lze označit za tvůrčí nebo tvořivý, zůstává všeobecně novost, jedinečnost, užitnost a pravdivost. Užitnost tvůrčího produktu se projevuje v rozličné míře. Může mít význam pro celé lidstvo, určitý národ nebo pro určitou malou skupinu lidí či jednotlivce. Předpokládá se, že je vnějšně ohraničený,

případně však otevřený pro další vývoj (Jaroslav Hlavsa, 1985). Zpětný vliv činnosti a produktu se týká jak tvůrčího vztahu ke skutečnosti, tak rozvoje tvůrčího potenciálu i tvůrčí zkušenosti, zesiluje se i pohotovost k dalším alternacím a upevňuje cyklus: prostředí – alternace – subjekt – tvůrčí činnost – tvůrčí produkt – formativní vliv na subjekt (Jaroslav Hlavsa, 1981).

Jestliže mluvíme o tvůrčím produktu, automaticky předpokládáme, že se jedná o produkt společensky prospěšný. Ve skutečnosti však nemusí být vždy tvořivých sil využito ku prospěchu společnosti. Existují tedy produkty, které lze charakterizovat jako tvůrčí, a přesto mají negativní sociální hodnotu. Tvůrčí produkt jako produkt konstruktivní činnosti odráží jedince, který nemusí být vždy konvenční a nebude vždy konformní. Bude individualizovaný. Bude však také socializovaný (Pavel Erazím, 1989).

2. Důležité faktory ovlivňující tvořivost

2.1 Biologické faktory

Genetické informace se stávají nejzákladnějšími „stavebními kameny“ kreativity (J.S.Dacey, K.H.Lennon, 2000). Souhrn těchto dědičných informací se nazývá genotyp. Každý genotyp má své vymezené hranice (reakční formu), v nichž je schopen na podněty prostředí reagovat. Znamená to tedy, že vztah mezi genetickými předpoklady a působením prostředí je již od počátku vývoje vztahem vzájemné interakce. Genetická výbava vytváří předpoklady k rozvoji určitých vlastností, ale vliv prostředí může jejich rozvoj různým způsobem stimulovat či naopak zpomalovat. Můžou se tak rozvíjet ty složky, jež jsou za daných okolností užitečné. Genetický kód určuje průběh zrání mozku. Pokud by byla tato genetická informace poškozena, projevil by se to narušením vývoje nervových struktur a jejich funkcí (Marie Vágnerová, 2004).

Vývoj centrálního nervového systému (CNS) prochází určitými fázemi, pro něž jsou typické strukturální a funkční změny nervové tkáně. Patří mezi ně vytváření neuronů, migrace neuronů, diferenciací neuronových funkcí a změny ve vzájemném propojení neuronů (Harris 1998 in Marie Vágnerová, *Psychopatologie pro pomáhající*

profese, Praha 2004, str.33). Mezi miliardami makroneuronových tras jsou umístěny miniaturní spínací obvody tvořené mikroneurony, které uskutečňují vazby mezi makroneuronovými cestami. Tyto cesty představují obrovský nárůst počtu variací, jimiž se může ubírat kreativní myšlení. Rozvoj těchto nepatrných neuronů značně závisí na řadě faktorů, mezi něž patří i podmínky v okolním prostředí, a to již v nitroděložním a postnatálním vývoji. Existuje mnoho výzkumů, jež zkoumají změny neurologických faktorů nejen prostřednictvím výchovných stimulů, ale i v důsledku neurochirurgie, chemické a elektronické stimulace (Begley, 1997; Dacey & Travers, 1996 in J.S.Dacey, K.H.Lennon, *Kreativita*, Praha 2000, str.168).

Neurologické faktory jsou tedy zřejmě nezbytným, avšak nikoli jediným předpokladem tvořivosti (J.S.Dacey, K.H.Lennon, 2000)

2.2 Sociální faktory

2.2.1 Působení rodiny

„Příběh rodiny je příběhem systému, možná toho nejsložitějšího a nejdůležitějšího systému, který známe“.

(Frank Barron in J.S.Dacey, K.H.Lennon, *Kreativita*, Praha 2000)

Rodina je z hlediska rozvoje dětské osobnosti nejvýznamnější sociální skupinou, v níž dítě získává nejen zdroj jistoty a bezpečí, ale i zdroj informací. Na jejich základě se pak utváří určité sebepojetí ovlivňované skutečností. První informace o okolním světě získává obvykle u matky. Později se zapojuje celá rodina, která mu prezentuje jakýsi hodnotový systém, stimuluje ho, rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti. Rodina se stává modelem, který dítě napodobuje, eventuálně se s ním identifikuje. Pokud rodinný systém postrádá potřebný řád, srozumitelnou hierarchii postavení jednotlivých členů, otevřenou komunikaci či je neschopný reagovat na vývojově podmíněné změny a individuální potřeby dítěte, může se dítě stát svou závislostí a bezbranností obětí tohoto systému, jež ho bude doprovázet i v dospělosti (Marie Vágnerová, 2004).

Rodinné vlivy jsou mimořádně složité a rozhodně zasahují do rozvoje tvořivosti od dětství po dospívání a později (Frank Barron in J.S.Dacey, K.H.Lennon, 2000).

2.2.2 Působení společnosti

Sociální podmínky jsou důležité z hlediska tvůrčího potenciálu (Mockrosová 1996 in J.S.Dacey, K.H.Lennon, *Kreativita*, Praha 2000, str.80). Společnost se stává zdrojem zkušenosti a nových vazeb. V průběhu času se mění a prochází fázemi zásadních změn. Každý jedinec je ovlivněn obdobím, v němž prožil své dětství i dospělost. Již v předškolním věku a počátku školní docházky se dítě odpoutává od rodiny a získává nové postavení mezi vrstevníky. Sdílí s nimi společné zážitky a buduje si určitou pozici, která ovlivňuje jeho sebehodnocení i sebeúctu. Škola se pak stává prostředím, které dítě určitým způsobem stimuluje, rozvíjí, ale také určuje svá pravidla. Důležitými se stávají vztahy mezi učiteli a žáky, jelikož učitel může dítě značně ovlivnit. V období dospívání se jedinec odpoutává od rodinné vazby a nahrazuje jí vazbou na vrstevnickou skupinu, která si vytváří vlastní pravidla a normy. V dospělosti si buduje jedinec nové vztahy, a to na úrovni partnerství, pracoviště, zájmových aktivit, v sousedství apod. Významný vliv má sociální vrstva, k níž patří, ale také například aktuální společenské hodnoty a postoje, jež prezentují média (Marie Vágnerová, 2004).

Důležitým faktorem je proto vždycky aktuální vývojová úroveň a jeho předchozí zkušenosti. V průběhu života mohou změny či pokles kreativity způsobit právě sociálně kulturní stereotypy (Neugarten 1968 in J.S.Dacey, K.H.Lennon, *Kreativita*, Praha 2000, str.79). Veškeré sociální vlivy působí na jedince tak, jak jejich podnětům rozumí, jak si je vysvětluje a jak je prožívá. (Marie Vágnerová, 2004).

2.3 Psychologické faktory

2.3.1 Poznávací procesy

Na základě dlouhodobých pozorování lze vyvodit určité obecněji platné názory na základní rysy tvořivého jedince. V poznávacích procesech percepčních,

pozorovacích a paměťových se projevuje tvořivý jedinec například všímavostí, postřehem zdánlivě nevýznamných detailů, je schopen hluboké koncentrace, má cit pro analogii, obratně používá logických a intuitivních postupů. Pro myšlenkové poznávací procesy je typické divergentní myšlení, usuzování, tvoření hypotéz, vzhled do situace, variační myšlení, vysoká abstrakce a orientace na symbolické ekvivalenty (Jaroslav Hlavsa, 1985). Pro řeč je typické používání novotvarů a odchýlné syntaxe, vyjadřování gesty, expresivita, bohatý slovník, estetičnost a elegance ve vyjadřování, časté kladení otázek a vyjadřování „rozpracovaných“ otázek. Tvořivý člověk využívá obrazotvornosti a imaginativní hry, která se skládá ze spontánních, volných i řízených asociací (Alexandra Petrová, 1999).

2.3.2 Osobnostní vlastnosti

Mezi schopnosti tvořivého jedince můžeme zařadit v průměru vyšší inteligenci, flexibilitu, originalitu, citlivost k problémům, improvizaci, schopnost regrese v zájmu progresu. Odmítá rutinu a konformismus, touží po svobodě, obtížněji se přizpůsobuje disciplíně a autoritě. Bývá hravý, zvědavý, vynalézavý, někdy až podivínský. Mývá smysl pro humor a dvojsmyslnost. Jeho dynamičnost, impulzivita a vysoká sebedůvěra se někdy stává příčinou problémů v běžných mezilidských vztazích (Alexandra Petrová, 1999). Může však být i uzavřený (Jaroslav Hlavsa, 1985) a tvrdošíjný s obrovskou vytrvalostí ve snaze dosáhnout pozitivního výsledku (J.S.Dacey, K.H.Lennon, 2000).

2.3.3 Dynamika osobnosti

Tvořivá osobnost disponuje velkou potřebou aktivity, originality a potřebou získávání informací. Touží po novinkách, přičemž potřeba nových dojmů se mnohdy stává významnější, nežli pocit jistoty a bezpečí. Volba nesnadného a obtížného úkolu, neuspokojenost s řešením, posedlost tématem a preference napětí před klidem bývá častým motivem k tvůrčí činnosti. Proto i jeho zájmy zasahují různé oblasti reality. Typický je jeho zájem o učení, objevování, identifikaci příčin a důsledků či překvapení. Zálibu nachází i v diskuzi a absurditách (Jaroslav Hlavsa, 1985).

2.3.4 Duševní stavy a prožívání

Tvořivý člověk prožívá potěšení z tvůrčí činnosti. Expresí zážitků, inspirativní stavy, intuitivita a emocionální citlivost patří neodmyslitelně k tvůrčí osobnosti (Jaroslav Hlavsa, 1985). Tvorba se stává většinou pro tvůrce ventilem problému a jeho kanalizováním, sublimací, katarzí. Nese v sobě skryté významy, které metaforicky hovoří k divákovi. Disponuje silou, která může diváka silně zasáhnout a iniciovat změny v jeho životních postojích. Tvořivost je tak potencionální silou nejen pro vědu a umění, ale i pro arteterapii. Terapie uměním, jak je někdy arteterapie nazývána, zaručuje svobodným a ničím neomezený průchod emocionální energie. V tvoření dochází k integraci osobnosti. Podporuje intelektuální růst jedince, vizuálně-motorickou koordinaci, růst percepce, sociální dovednosti, rozvoj estetického cítění a kreativity, což se stává nosným principem arteterapie.

Myšlenka terapeutického využití výtvarné produkce vznikla na základě zájmu odborníků o tvorbu duševně nemocných. Zjistilo se, že duševně nemocní malují jinak než zdraví a že charakter jejich výtvarné tvorby se mění podle druhu a vývoje nemoci. Arteterapie tak využívá především diagnostické možnosti a interpretace výtvarných produktů klientů, ale také výtvarnou reflexi a eklektický trend. Posun ve výtvarném díle pak můžeme chápat jako metaforu kultivace chování, myšlenek a postojů klienta. Jako patologické je vnímáno ustrnutí či vynechání některých vývojových stupňů zobrazování. V rámci terapie je pak potřeba se výtvarně vracet. Arteterapii lze uplatnit u tělesných a duševních nemocí, sociálních postiženích, ale také u zdravých lidí a to ve všech věkových kategoriích. Využívá tvorby jako neverbální komunikace, a tím sehrává integrující roli v oblasti mezilidských vztahů a sociálních skupin (Jaroslava Šicková-Fabrice, 2002).

3. Dítě a tvořivost

„Rozvíjení tvořivosti je jednou z nejlepších a nejdůležitějších věcí, které mohou rodiče pro své děti udělat. Vlastní tvořivost je totiž studnicí, z níž člověk bude moci celý život čerpat uspokojení a útěchu“.

(Reynold Bean, *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, Praha 1995, str.20)

Tvořivá aktivita, kterou děti projevují ze všeho nejdříve ve svých hrách, souvisí úzce se způsobem, jak v daném věku chápou svět, neboť stejně staré děti se od malička mezi sebou liší. Prvky tvořivosti lze zaznamenat již v raném věku (skutečná tvorba však vyžaduje rozvinutou psychiku). Nejvlivnější teorii kognitivního vývoje rozvinul Jean Piaget. Sleduje v ní vývoj hry v souvislosti s růstem mentálních schopností zvláště senzomotorických a předoperačních fází vývoje inteligence. Rozlišuje čtyři základní období intelektuálního vývoje. Od narození do osmnácti měsíců je to tzv. „senzomotorické období“, kdy vývoj nemluvněte začíná od nekoordinovaných počitků po systematické explorační. Rozvoj reprezentační funkce umožňuje mezi druhým a sedmým rokem v tzv. „předoperačním období“ hru symbolickou. Dítě tak opakuje znovu to, co se doposud naučilo, ovšem na symbolické a verbální úrovni. Ve třetím vývojovém stádiu („období konkrétních operací“, 7-11 let) získává dítě schopnost provádět v myšlenkách zpětné (vratné) operace. Symbolická hra se tak modifikuje na hru konstruktivní, která je v období „formálních operací“ (od 11 let) nahrazena hrou s pravidly (Vladimír Borecký, 2005). Vzdávající zkušenost dítěte, objevování nových vztahů, vlastností a posléze i účelnosti má nepostradatelný význam jednak pro kognitivní vyspívání (přechody k vyšším formám myšlení), tak i pro pojetí sebe sama.

Tvořivé děti od méně tvořivých se mohou lišit vlivem odlišných stimulací a motivací. Vyjadřují se zcela přirozeně bez jakýchkoliv omezení, dokud se nenaučí, že za to mohou být nějakým způsobem potrestány. Jestliže získají tuto trpkou zkušenost, která se může stát zdrojem úzkosti na delší období, jejich schopnost tvořit může ustrnout (Reynold Bean, 1995). Interakce (vzájemné působení mezi dvěma či více jedinci) formují člověka prakticky od jeho narození.

Tvořivé děti bývají velice iniciativní, proto není vždy snadné je „zvládnout“. Je důležité jejich iniciativu podpořit a pokusit se, aby samotné děti přezkoumaly svůj nápad, čímž zjistíme jejich vlastní postoj k tomuto nápadu. Vyslovit své uznání nad úsilím dítěte je samozřejmě důležité. Zde může nastat obtížná situace, kdy rodiče uznávají přednosti tvořivého dítěte natolik, že od něj očekávají neustále vynikající výkony nebo naopak nedokáží uznat jejich přednosti či odlišnosti od ostatních dětí, čímž mohou narušit jeho sebedůvěru (Reynold Bean, 1995). Tvořivé klima je podmínkou pro uplatnění a rozvíjení dětské tvořivosti. Příznivé podmínky mohou tvořivý potenciál jednotlivce či skupiny uvolnit a kultivovat. Na druhé straně i vysoký tvořivý potenciál může být negativními vlivy prostředí blokován a nevyužíván (Marta Jurčová in *Tvořivá škola*, Brno 1998, str.71).

Jedním ze základních prvků tvořivé atmosféry je humor (Reynold Bean, 1995). Humor vytváří klima pro otevřenější komunikaci, čímž se tvořivé schopnosti snáze rozvíjejí. Tvořivý proces může být náročný, ale díky humoru se může stát přitažlivější a podnětnější. Dalšími důležitými prvky v utváření tvořivého klimatu dle CCQ – Creative Climate Questionnaire (ekval, v úpravě Isaksen, Kaufmann 1989) jsou: podnětnost, svoboda, dynamika/živost, důvěra/otevřenost, čas na rozvíjení nápadů, humor/hravost, konflikty, podpora nápadů, diskuze a riskování (Marta Jurčová in *Tvořivá škola*, Brno 1998, str.76).

Jaké klima v životě dítěte vytvořit, aby vedlo k tvořivému procesu? Je možné ponechat tvořícím jedincům naprostou svobodu, spoléhat na jejich spontaneitu a intuici nebo je třeba jejich projevy usměrňovat, obohacovat vlastními zkušenostmi, vést je k vytčeným cílům?

Je jisté, že tvořivost dětí vyrůstá z jejich spontaneity, a to již v raném věku. Pramení z instinktivní tendence dítěte k činnosti, ze snahy manipulovat a experimentovat s materiálem, z touhy po vlastním vyjádření; pojí se s prvními pokusy dítěte o osvojování řeči. Spontaneita, jež je výrazem primární motivace a úzce souvisí s fantazií a živelnou inspirací, však vede dítě k nevázanému tvoření. Je vhodné (pokud to ovšem není terapeutický záměr) nenechávat dítě dlouho ve stádiu spontánních pokusů a začít obohacovat jeho tvořivé projevy o racionální složky. Tvořivé projevy pak

přecházejí ze hry v záměrné učení a stávají se průsečíkem nevědomé náhody, emocí a spontaneity (Hana Váňová in Dohnalová Lenka, *sborník Hudební improvizace*, Praha 2005, str.3). Pokud s nimi budeme pracovat pružně a podporovat jejich zvědavost, touhu, potřebu se ptát a ověřovat si své domněnky, zlepšíme tím vlastnosti, jež podporují tvořivost (Miron Zelina , Milota Zelinová, 1990). Vždyť děti díky tvořivému procesu vyjadřují své představy, pocity a nápady tak, aby jim to přinášelo uspokojení (Reynold Bean, 1995).

Metody výchovy tvořivosti nelze nastudovat a potom provádět. Teprve tvořivě uplatňované metody budou skutečně rozvíjet tvořivost (Jaroslav Hlavsa, 1981).

4. Dítě, hra a umění

4.1 Pohled psychoanalýzy

Kreativitu a tvůrčí proces spojoval S.Freud s dětskou hrou a denním sněním.

Uvádí: *„Není správné domnívat se, že dítě nebere vážně svět, který si vytváří; přistupuje naopak ke hře velice vážně a vnáší do ní mnoho zápalu. Protikladem hry není to, co je vážné, nýbrž to, co je skutečné. Dítě při všem svém zápalu dobře odlišuje svět své hry od světa skutečného a pro smyšlené objekty a vztahy hledá oporu v hmatatelných a viditelných předmětech skutečného světa“.*

(Lev Semjonovič Vygotskij, *Psychologie umění*, Praha 1981, str. 73).

Freud uvádí, že kolem jedenáctého roku dítěte na místo hry nastupují denní sny, které vynahrazují požitky, kterého se dítě nemůže vzdát, když si přestane hrát. Upozorňuje však na rozdíly mezi hrou a denním sněním. Dítě se totiž za své hry nestydí a také tak často nepřetváří při hře trýznivé zážitky. Domnívá se, že zdrojem denního snění jsou nenaplnitelné tužby. Tvorba jako forma „denního snění“ je pokračováním a náhražkou někdejších dětských her. Umělecké dílo (tvůrčí produkt) tak slouží tvůrci jako přímý prostředek k naplnění nenaplněných a neuskutečněných tužeb, jež se v

reálném životě nepodařilo realizovat. Tak se v díle objeví nejen současná přání, ale i řada zážitků z dětství. Tvoření díla je tedy pokračováním dětské hry, stejně jako denní snění. Tvůrce vytváří vymyšlený svět, přistupuje k němu velice vážně a zaníceně, a zároveň ho ostře odděluje od skutečnosti (Lev Semjonovič Vygotskij, 1981). Projekce se děje určitou technikou (ars poetica), která stírá osobní egoismus autora a nabízí nám předběžné uspokojení. Tím se dílo stává pro společnost přijatelné (Jaroslav Hlavsa, 1985).

Tvořivá činnost se liší od prosté hry v tom, že jejím výsledkem je určitý produkt, který je vytvořen záměrně. Při běžné hře je činnost sama sobě cílem (Reynold Bean, 1995).

„Vědomá experimentace je v jistém smyslu stále ještě hrou, liší se od ní však svou intencionální strukturou, vůlí dobrat se nějakého výsledku, pro nějž jsem si vytvořil jakousi hypotézu. Setkáváme se s ní všude tam, kde jde o konstruování, spojování částí a tektonické řešení, ale ovšem i jinde, v oblasti zacházení s materiálem i v plošných řešeních (maketa apod.), kde experimentování může posléze vyústit i do činnosti tvůrčí, do komponování“.

(Jaromír Uždil, *Výtvarný projev a výchova*, Praha 1974, str. 204)

Sigmund Freud dále spojoval tvůrčí proces s představou o obranných mechanismech, které zabraňují přesnému vnímání světa a vyčerpávají duševní energii, zpravidla kolidují s tvůrčí produktivitou. Jedním z obranných mechanismů je sublimace, kdy je energie potlačené tendence převáděna na akceptovanou formu společenské činnosti – tvůrčího vyjádření v některé umělecké oblasti. Tvorba má tak abreaktivní a ochrannou funkci, která umožňuje transformovat původní konflikt a tím se vyhnout střetnutí, které by v lehčích případech vyústilo v těžký sen, v horším v perversi, trauma nebo neurózu. Tvořivý člověk, jež vytváří tak svůj svět, nebo ještě lépe, přetváří věci ve svém světě novým způsobem, nachází v tomto vyjádření uspokojení (J. S. Dacey, K. H. Lennon, 2000). Tvůrčí proces však nemá význam pouze pro jednotlivce, neboť v něm

člověk vstupuje do komunikace s ostatními a tím tvoří sociální hodnoty. Tvořivost je v tomto směru vyšším typem hry (Jaroslav Hlavsa, 1985).

Carl Gustav Jung začal operovat s pojmem „autonomního tvůrčího komplexu“, v kterém stírá rozdělení na subjekt a objekt a naplňuje tento komplex symboly kolektivního nevědomí vedoucí k tvořivé činnosti rezonující archetypy. Tímto způsobem se pak opakuje v každém konkrétním díle jistá věčná tematika, neobecnější lidská zkušenost a prožitek. Umělec se zcela autonomně obrací k předobrazům a symbolům kolektivního nevědomí a transformuje je do díla. Jung tak upozorňuje na zdroje tvořivosti, které jsou hluboce zakotveny v lidském organismu, avšak také podceňuje vliv aktuálních podnětů v tvorbě a procesů získaných v ontogenezi tvůrčí osobnosti (Jaroslav Hlavsa, 1985).

Psychoanalýza nastolila ve vývoji tvorby funkčně dynamické pojetí, zdůraznila návaznost tvůrčí činnosti na celkový život člověka a strukturu psychiky, zvláště pak upozornila na význam raných vývojových stádií a na motivační zdroje, emoce a projekci osobnosti v tvorbě (Jaroslav Hlavsa, 1985).

4.2 Význam hry

Hra je svébytná činnost, při které není důležitý její výsledek, nýbrž vlastní průběh hravé aktivity. Hrou se u dětí může stát činnost, která je zaměřena na jakýkoliv druh objektů. Skutečný předmět je nahrazen znakem, ale manipulace s ním je reálná. Dítě pomocí objektů a situací převzatých z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž může zcela libovolně znovu prožívat příjemné zážitky nebo spojovat a měnit události způsobem, který mu přináší největší potěšení (Susanna Millarová, 1978). Pro zdravý vývoj dítěte je hra nezbytná. Jejím prostřednictvím se rozvíjí osobnost dítěte. Prostřednictvím svých her si děti postupně osvojují různé dovednosti, cvičí své pozorovací schopnosti, rozvíjí obrazotvornost, získávají nové vlastnosti volní i charakterové (Josef Mlejnek, 1997).

Hra je významným motivačním činitelem, přináší dítěti citové uspokojení a tím ho podněcuje k opakování hry. V jejích průběhu dochází k učení i k vývojovým změnám (Věra Mišurcová, Marie Severová, 1997).

4.3 Hra, estetické činnosti a umění

Estetické činnosti jsou považovány za významný zdroj tvořivého rozvoje. Děti se snažíme vést ke zpěvu, tanci, recitaci a kresbě. V těchto estetických činnostech má místo i hra. A právě hra má velmi blízko k tvořivosti, umění a humoru (Věra Mišurcová, Jiří Fišer, Viktor Fixl, 1989).

Hra nemusí být nutně uměním a umění není především a vždy hrou. Nicméně mezi nimi existují jisté shodné prvky, neboť jak hra, tak i umění jsou schopny poskytnout člověku silný prožitek, který ho zbavuje vnitřního napětí a přináší mu duševní vyrovnaní (Věra Mišurcová, Jiří Fišer, Viktor Fixl, 1989). Právě kresba jako příklad estetické činnosti, nevzniká tolik z potřeby využít materiálu, ale z pocíťované touhy vyrovnat se se světem a s vlastní představou (Jaromír Uždil, 1988).

4.4 Hra a tvořivost

Hra a tvořivost jsou spolu úzce spjaty. Tvořivost vděčí za svůj původ hře a naopak hra je nedílnou součástí tvořivých činností. Liší se od sebe vymezením cíle. Hravá činnost je sama sobě cílem, ale tvořivá činnost teprve svůj cíl vytváří (Reynold Bean, 1995).

Tvořivostí při hře můžeme označit pomínutí běžných postupů a nalezení originálního dětského řešení námětu a jeho obohacení o nové prvky. Při tvořivé hře dítě objevuje meze zdánlivě neohrazených možností, čímž se tak může zbavit některých iluzí. Děje se tak neverbální a praktickou formou (Josef Mlejnek, 1997).

Vhodně motivovaná hra rozvíjí tvořivé schopnosti dítěte, psychické procesy a osobnostní vlastnosti. Stává se významným ukazatelem vývojového stupně dítěte (Marie Vágnerová, 1992).

4.5 Vliv výtvarného umění na rozvoj tvořivosti

„Prostřednictvím estetických činností se člověk obrací s velkou intenzitou k prožitkové sféře života, vybírá a hodnotí takové životní formy, které objevují a rozšiřují jeho vnitřní svět, svět světonázorných idejí, sociálních hodnot, osobnostních sebezpojetí, svět pocitů, emocí, představ, zvláštních duševních procesů a stavů, a to individuální a často nevyjádřitelné povahy. To, co však vyjádřit lze, přijímá potom jako svůj předmět umění a ve své materiální podobě umožňuje přenos této sféry z jedné osobnosti na druhou“.

(Jaroslav Hlavsa, *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, Praha 1986, str.87)

Umění je specifická forma skutečnosti, která se mění v různých dobách a na různých místech (Ernst Hans Gombrich, 2005). Představuje nepochybnou hodnotu ve všech etapách vývoje člověka (Věra Mišurcová, Marie Severová, 1997). V procesu vznikání díla se zdůrazňují určité prvky, které diktuje doba, umělecké záměry a společenské požadavky. V tomto smyslu se více či méně zdůrazňuje subjekt umělce, fantazie či skutečnost. Umělecké dílo tedy vzniká jako projev subjektivity (tvůrčího procesu a subjektu) a transformace prvků skutečnosti do díla. Dílo pak přejímá sdělovací, označující, zhodnocující, symbolickou a sociální funkci. (Jaroslav Hlavsa, 1985).

Vznik uměleckého díla je oproti jiným tvůrčím procesům spojen s otázkou větší volnosti. Výtvarná činnost se neřídí pravidly, která by nebyla proměnná a nedovolovala by nejrůznější individuální řešení (Jaromír Uždil, 1974). Charakteristické je, že při výtvarném procesu mohou zasahovat nahodilé podněty zevnitř i z venčí. Tvůrce během vytváření uměleckého díla tedy uskutečňuje řadu komplexních i dílčích změn. Týká se to především: světla, tvaru, proporcí, barvy, pohybu, hmoty, kompozice, celkového obsahu a formy výtvarného artefaktu a míry přetvořeni předmětů a prostředí vůbec - na rozdíl od původních „přírodních“ předmětů a okolí (Jaroslav Hlavsa, 1986). Kreativita se zde stává holou nutností. Impulsem pro tvořivou práci se stává už samotné téma. Dokonce i určitá omezení jako je například omezení palety či druh materiálu,

se kterým má tvůrce pracovat, se mohou stát plodem další tvořivé práce (Jaromír Uždil, 1974).

Výtvarná tvořivá činnost má obrovský význam pro rozvoj celkového tvořivého potenciálu. Stává se zdrojem spontaneity, ovlivňuje a reguluje psychické procesy, může být zdrojem proti úzkosti a strachu, napomáhá snazší komunikaci pomocí svého vyjádření. Má relaxační a regenerační funkci, utváří nový pohled na sebe sama i okolní svět (Evžen Perout, 2005).

„Při tvorbě artefaktu dochází k promítání vnitřních psychických obsahů do vnějších výrazových forem. Ty je pak možné chápat jako neverbální informaci o osobnosti autora, jako metaforické zobrazení intrapsychického konfliktu, míry deprivace či integrovanosti“.

(Evžen Perout, *Arteterapie se zrakově postiženými*, Praha 2005, str.31-32)

Osvobozující účinek se v umění nazývá katarzí. Aristoteles jí charakterizoval jako „schopnost vypudit, vytrhnout ze sebe, co znepokojuje a rozvrací duši“.

(Věra Mišurcová, Jiří Fišer, Viktor Fixl, *Hra a hračka v životě dítěte*, Praha 1989, str.42)

Člověk, který se dostává do kontaktu s výtvarným uměním nebo alespoň i výtvarně upravenými užitými předměty, architekturou apod., zvyšuje systém nároků na tvořivou povahu vizuálního vnímání a konání. Umělecká díla dovolují divákovi nahlédnout z různých pozic do tvůrčího zápasu autora a tím umělcovu tvorbu spoluprožívat či transformovat. Může dojít k vyvolání tvůrčího procesu (Jaroslav Hlavsa, 1985). Díky bohatosti a přístupnosti zdrojů vizuálních činností tak vzniká rozsáhlá oblast k rozvoji tvořivosti. Vnější svět, tak i vnitřní prožitek se stává specifikou výtvarného procesu.

5. Vývojové změny dítěte významné z hlediska výtvarných tvořivých činností

5.1 Ontogenetický model vývoje kreativity a hry

0-18 měsíců

V kojeneckém období vznikají elementy tvořivosti. Vývojová aktivita dítěte je zaměřena na experimentaci s objekty (Jaroslav Hlavsa, 1986). Rozvoj hravých a tvořivých činností je úzce spjat s rozvojem pohybovým a smyslovým. Dítě se stává „průzkumníkem“, manipuluje s předměty, strká je do úst a tluče s nimi. Dítě se postupně učí rozeznávat předměty, jejich tvary a barvy. Dochází ke koordinaci zraku, hmatu a pohybového aparátu. Od osmého měsíce se pak objevuje jednoduchá hra na schovávanou (Věra Mišurcová, Jiří Fišer, Viktor Fixl, 1989).

Psychologické předpoklady pro rozvoj tvořivosti v tomto období jsou: rozvoj hrubé a jemné motoriky, komunikační vazba s matkou, radost, přirozené pátrací aktivity, základní životní spokojenost vyplývající z pravidelného režimu a uspokojování potřeb dítěte včetně pohybu (Jaroslav Hlavsa, 1986).

2-3 roky

V tomto věku dochází k vzestupu tvořivosti (tzv. prekreativní aktivita - nezralost, náhodnost – později možnost zdokonalování, přetváření) (Jaroslav Hlavsa, 1986). Dítě projevuje stálou a neúnavnou aktivitu. S rozvojem jemné motoriky se rozvíjejí hry manipulační. Ve starším batolecím věku dítě již něco tvoří, např. skládá kostky dle vlastní představy. Častou a oblíbenou je nápodoba činností dospělých. Dítě se začíná ztotožňovat s určitým úkolem a rolí. V jeho jednání se odráží jeho aktuální úroveň myšlení, zkušenosti a citového ladění. V období mezi prvním a třetím rokem dochází k rozvoji řeči a tím k počátkům „kolektivní hry“, do té doby dítě vytváří hru sólovou. Ve velkém počtu jsou zastoupeny hry recepční a reprodukční, kdy děti rády poslouchají různé písně a říkadla, které se snaží napodobit. Oblíbené je tancování či živelné natřásání, které do určité míry odpovídá rytmu slyšené hudby (Věra Mišurcová, Marie Severová, 1997).

Psychologické předpoklady pro rozvoj tvořivosti v tomto období jsou: zrod představivosti (zastupitelnost předmětů), jednoduchá zobecnění, napodobování dospělých aktivit, užití řeči, motorických dovedností a sociálního jednání; předpojmové vyjadřování, sebevyjadřovací činnosti a egocentrismus v orientovanosti (Jaroslav Hlavsa, 1986).

3-6 let

Tato vývojová fáze je velice významná pro tvořivou aktivitu ve starším školním věku. Mohou se začít projevovat individuální rozdíly dětí v předpokladech pro jednotlivé druhy umění. Převládající činností se stává hra, která je specifickou formou učení. Dítě prostřednictvím hry řeší rozpor mezi vlastními možnostmi a skutečností. Ve hře se projevuje úroveň psychických procesů a vlastností osobnosti a zároveň se v ní rozvíjejí. V úkolových hrách dítě uplatňuje fantazii. Objevuje se symbolizace ve smyslu nahradit objekt nebo určitou činnost symbolem jiného objektu či činnosti. Pomocí konstruktivních her se rozvíjí manuální zručnost, ale i myšlení, fantazie a vůle dosáhnout nějakého cíle. Do skupiny těchto her patří modelování, kreslení, stavění z kostek apod. Oblíbené hry v tomto věku jsou hry pohybové, které obvykle mají již i sociální charakter (Marie Vágnerová, 1992).

Prekreativní prvky se v rámci estetických her objevují především ve zpěvu, pokusech o hru na dostupné nástroje, kreslení a experimentaci s různými materiály (např. stříhání papíru) (Věra Mišurcová, Marie Severová, 1997).

Psychologické předpoklady pro rozvoj tvořivosti v tomto období jsou: rozvoj prekauzální koncepce světa (antropomorfismus, arteficialismus, finalismus, fenomenismus); částečná schopnost dítěte kooperovat, konfrontovat svou činnost s jinými, osvojit si v kolektivu určitou roli, respektovat perspektivu druhého, učit se číst, psát, počítat a orientovat se v prostoru a čase (Jaroslav Hlavsa, 1986).

6-11 let

S nástupem do školy dochází k útlumu tvořivé aktivity. Hra přestává být hlavní činností dítěte. Do hry vstupují pravidla, vědomosti a obrazotvornost se postupně

racionalizuje. V oblibě jsou hry pohybové a dramatické, kdy děti recitují verše, zpívají a tančí. U chlapců převládají pohybové hry s prvky dobrodružnosti, u dívek pohybové rytmické hry a hry s výraznými prvky pečovatelskými (Věra Mišurcová, Jiří Fišer, Viktor Fixl, 1989). Rozvíjí se hry konstruktivní, které by měly být podporovány vhodným a různorodým materiálem. Nechybí ani hry intelektuální – hry stolní a společenské. Kolem desátého roku se do popředí dostává též četba. Kresby školních dětí nejsou již spontánní (Marie Vágnerová, 1992).

Psychologické předpoklady pro rozvoj tvořivosti v tomto období jsou: na rozvoj fantazie navazuje rozvoj konkrétního pojmového myšlení; chápání skutečnosti se opírá o základy vědeckých systémů (je konec naivní koncepci světa), dítě se podřizuje vnějšímu řádu, pravidlům, dohodám a slibům (Jaroslav Hlavsa, 1986).

11-17 let

V tomto období dochází k vzestupu tvořivosti. Nastupuje kritická fáze kreativní aktivity (významná pro dospělou podobu kreativity) (Jaroslav Hlavsa, 1986). Hry ztrácejí dětský ráz a zájmová činnost se stává vlastní volbou. Období dospívání je charakteristické hledáním identity. Ve sportovních aktivitách ukazují pubescenti svou sílu, vytrvalost a bojovnost. Konstruktivní hry jim umožňují projevit vlastní individualitu tvořivým způsobem. Mají zájem se učit různými strategiemi. Roste také zájem o hudbu, film, divadlo a sběratelství. Veškeré jejich zájmy bývají krátkodobé a proměnlivé. Učení a práce se stávají povinnostmi, které pro ně znamenají osobní omezování (Marie Vágnerová, 1992).

Psychologické předpoklady pro rozvoj tvořivosti v tomto období jsou: zrod kritičnosti (paušální negace), zájem účastnit se na poznávacích aktivitách víc a hlouběji, než je možné ve škole, zájem účastnit se na sociálně komunikativních aktivitách, často mimo vlastní sociální život školy, přejímání a změny rolí, odpovědnost, kázeň – zrod volného úsilí – seberegulační možnosti (Jaroslav Hlavsa, 1986).

Tvořivá hra u dospělých

Hra přestože má dominantní postavení v dětském věku, provází člověka po celý život a plní v jeho životě řadu funkcí (pohyblivost, originalitu, přetváření, pořádání, rozhodování, přizpůsobení, organizaci apod.). Hra v dospělém věku představuje větší volnost v myšlení a jednání, angažuje představivost a fantazii, dává větší prostor k prožívání. Člověk vnáší do hry své životní zkušenosti, vlastnosti, přání a prožitky a zároveň si odnáší nové poznatky. Hra se stává prostředkem sebeutváření, rozvíjí tvůrčí osobnost hráče (Jaromír Hlavsa, 1986).

(pozn. časové údaje je třeba brát jako přibližné a orientační)

5.2 Ontogenetický model výtvarného vývoje

V. Lowenfeld ve svém díle *Creative and Mental Growth* rozlišuje několik období výtvarného vývoje, které buduje na tzv. principu duševní vyspělosti (bez ohledu na skutečný věk dítěte).

Rozlišuje několik stádií:

1. Období sebevýrazu – stádium čáranic
2. První pokusy o zobrazení – preschematické období
3. Vznik pojmu formy – schematické stadium
4. Probouzející se realismus – skupinové období
5. Pseudonaturalistické stadium – období kritického posuzování
6. Období rozhodování – kdy výtvarný projev odráží projev puberty

Dětská kresba, malba a modelace se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince (Roseline Davido, 2001).

První stopy dětského výtvarného projevu nalézáme již u jednorochního batolete, když upřeně sleduje pohyb vlastního prstíku v prostoru. Později dítě zaujme například vlastní stopa na zamlženém okně či otisk ušpiněné dlaně na ubruse. Tyto stopy budí

zaujetí a radost u dítěte. Prvotní význam v tomto období má pohybový činitel a samotný proces kresby (Jaromír Uždil, 1974).

2-3 roky

Toto období je nazýváno *obdobím čáranic*. Zpočátku dítě používá nahodilé znaky (úderu tužkou, krátké čáry různého směru), které nejsou pokusem o zachycení skutečnosti, nýbrž odrážejí motorickou aktivitu dítěte. Dítě při kreslení přesahuje formát papíru a ještě nedokáže uchopit tužku jako dospělý člověk. Grafický pohyb zpravidla vychází z ramenního kloubu. Záznamem na papíře se pak stávají prohnuté čáry. Později se do procesu kreslení zapojí i zápěstní kloub, jež umožňuje dítěti kreslit hustá „klubka“ a krátké úsečky. Zpravidla po šesti měsících, kdy začnou děti kreslit, vzniká souvislost mezi vizuální a motorickou aktivitou. Kolem třetího roku se objevuje dospělý úchop tužky. Dítě během kresby dokáže oddálit tužku od papíru. Objevuje horizontální a vertikální linku. Jedná se o druhou komplikovanější formu, v níž dítě je schopno vědomě měnit směr čáry. Ovládne-li dítě tyto dva pohyby, jež jsou základem úhlů, není již daleká cesta k tomu, aby nakreslilo dům či strom. Z krouživých pohybů se pak rodí zaoblené čtverce nebo trojúhelníky, klikaté čáry a spirály (Jaromír Uždil, 1974).

Značný význam nese „pojmenovaná čáranice“. Dítě začíná pojmenovávat to, co nakreslilo. V průběhu kreslení může pojmenovanému objektu i několikrát změnit název. Později dokáže na požádání kresbu opakovat a již říci dopředu, co bude kreslit.

Při práci s hlinou či modelínou můžeme pozorovat podobné fáze jako u kreslení. Dítěti nejprve dělá velké potěšení hlinu trhat a mačkat, později z hlíny vytváří kuličky a válečky. V období pojmenovaných čáranic již začíná z hlíny vytvářet první trojrozměrné objekty (Evžen Perout, 2005).

3-6 let

Dalším stádiem je *preschematické období*, které je přímým pokračováním čáranic. Nejprve je obtížné rozeznat jednotlivé znaky, co vlastně znamenají. Námětem kreseb bývají lidé a věci z nejbližšího okolí. Zpočátku dítě zobrazuje izolované představy (člověka, dům, auto, květinu), ale kolem pátého roku již naznačuje vzájemný

vztah mezi jednotlivými objekty. Uplatňuje hieratickou perspektivu (co je pro autora podstatné, objevuje se na papíře větší a výraznější). Prvky umísťuje na spodní linku či po obvodu papíru (Jaromír Uždil, 1974), stává se tak hlavním pozorovatelem.

Typický pro toto období je symbolický způsob myšlení, kdy jsou přisuzovány zvířatům a věcem lidské vlastnosti. Dítě také nežívá barvu dle reálných objektů, nýbrž v závislosti na oblibě barvy či její kvalitě (hustota apod.). Můžeme pak spatřit na kresbě zeleného či modrého člověka. Člověk – hlavonožec se stává jedním z prvních symbolů, jež se dítě pokouší vytvořit (Evžen Perout, 2005). Vzniká z kruhových útvarů a oválů, z nichž později začínají vyrůstat nohy a ruce. Nohy mohou být dlouhatánské bez chodidel, ruce vlásečné, na konci rozčleněné v symboly prstů. Někdy přibývá další ovál, který naznačuje tělo, jež se může stát nositelem knoflíků. Dítě v tomto věku ještě „neohmatalo“ skutečnost všemi smysly, a proto jsou první grafické podoby člověka založeny spíše na hmatových, pohybových a pocitových zkušenostech (Jaromír Uždil, 1974).

6-9 let

Vývoj pokračuje *obdobím schématu*, které se stává pro diváka snadno čitelné. Dítě opouští egocentrický přístup a začíná spolupracovat se svými vrstevníky. To se odráží i v kresbě, kde se dítě snaží vyjádřit vztah člověka k prostředí. Vznikají první postavy zobrazené z profilu, které jsou svázány s potřebou zdůraznit jednání těchto osob. Chce-li dítě nakreslit více objektů, řadí je vedle sebe na tzv. základovou linku, později je řadí v pásech nad sebou. Tento způsob malování souvisí s rozvojem písma.

Objevuje se sklápění do půdorysu a není neobvyklé zaznamenat transparentnost, která umožňuje vidět vnitřek vyobrazeného objektu (Marie Vágnerová, 1992). Typické jsou obrázky, v kterých nacházíme i několik pozorovatelských míst současně. Jedná se především o znázornění dětí, které se drží za ruce a utváří taneční kolo.

Užití barvy v tomto období je plošné a již odpovídá vztahu mezi namalovaným a skutečným objektem. Nicméně dítě používá barvy schematicky a to tak, že využívá stejnou zelenou barvu např. pro trávu a strom. Někdy je v souvislosti s rozvojem

schématu a nástupem do školy toto období spojováno s úbytkem spontaneity a originality (Evžen Perout, 2005).

8-12 let

Následuje období *kresebného realismu*, kdy dítě již přechází od zobrazování z paměti a fantazijní složky k vizuální zkušenosti. V tomto období je již dítě schopné kreslit podle modelu a znázornit detailnější znaky. Snaží se také o zachycení pohybu, jež je výsledkem tzv. loutkového pohybu, kde nohy a ruce se pokrčují a tělo s hlavou zůstávají nehybné. Dítě opouští řazení prvků za sebou, z čehož vychází i první pokusy o lineární perspektivu a možnost překrývání tvarů (Jaromír Uždil, 1974). Tento objev souvisí s rozvojem tzv. kvalitativních operací, díky kterým je možné strukturovat prostor. Vhodné v tomto období je využití trojrozměrného vyjádření pomocí hlíny, dřeva či papírových modelů (Evžen Perout, 2005).

11-15 let

V *pseudonaturalistickém období*, můžeme narážet na velké individuální rozdíly v mentální, emoční a sociální oblasti pubescentů. J. Piaget (1997) toto období nazývá fází formálních operací, v které mohou mladí lidé proniknout do světa složitých vztahů, symbolů a vzrušení. Formální logika jim umožňuje se zabývat hypotetickými situacemi. Objevuje se u nich především kritické myšlení, které se odráží i ve výtvarné tvorbě. Přibližně kolem dvanáctého roku dochází k tzv. výtvarné krizi. Lze ji překlenout pouze dobrým metodickým vedením, které nabízí využití takových technik, jež ulehčí či případně obejdou menší výtvarně technickou zdatnost dítěte (Evžen Perout, 2005).

Trojrozměrnost jako způsob zobrazování reality je v této etapě pochopena. Děti si všímají barvy, světla a stínu. Tvorba začíná mít osobité rysy, jež se stávají zájmem typologického členění. Dobře prokazatelné je členění na převážně extrovertní a introvertní typ. Extrovertní typ má blízko k vizuálnímu vnímání. Snaží se o zachycení zobrazovaného objektu a to až popisně. Oproti tomu introvert se přiklání spíše k smyslově hmatovému vnímání, výborně pracuje s barvou a ve svém projevu spíše uplatňuje emoční složky (Jaromír Uždil, 1974).

Další dělení nacházíme u Viktora Lowenfelda. Jedná se o dělení na vizuální a haptické typy. Haptický typ využívá barvy ve „vyšší, neilustrující“ hodnotě na ploše. Vizuální typ se více blíží k realistickému pojetí a nevyužívá různých deformací jako typ haptický. Typologicky vyhranění jedinci se však objevují zřídka (Jaromír Uždil, 1974).

V produkci pubescentů se často vyskytují spontánní kresby s výraznými sexuálními znaky, jež odráží reflexi vlastního fyzického vývoje (Evžen Perout, 2005).

14-17 let

Na rozdíl od předcházejících etap je *adolescentní výtvarná tvorba* výsledkem estetické volby, rozhodování a poučenosti.

„Volná či formální tvorba rozvíjí tvořivost ... imaginativní tvorba pracuje s vnitřním modelem, metafyzickou vrstvou, výtvarnou hrou a nahodilostí snových, případně nevědomých asociací a analogií (surrealismus, lyrická abstrakce, kombinace výtvarného, hudebního a literárního projevu) ... využít lze i racionální způsob tvorby ... výsledek se pak blíží geometrické abstrakci, kubismu či iluzionistickým trikům op-artu“.

(Evžen Perout, *Arteterapie se zrakově postiženými*, Praha 2005, str.45).

(pozn. časové údaje je třeba brát jako přibližné a orientační)

Měli bychom si tudíž uvědomit, že je třeba volit takové postupy k rozvíjení tvořivosti, které budou přihlížet k dětskému vývoji a také k obtížnosti jednotlivých výtvarných činností. Teprve pak se může formovat vztah ke skutečnosti spojovaný s výtvarným cítěním.

II. CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

Hlavním cílem je vzbudit u vybrané skupiny dětí zájem o tvořivost pomocí výtvarné tvorby a její následný rozvoj. Jako předpoklad tohoto rozvoje spatřuji v zájmu o estetické činnosti, určení výtvarného stadia klienta a zvolení vhodné metodiky k dalšímu rozvoji. Zaznamenaný posun ve výtvarném projevu pak koresponduje s vývojem osobnostním, jež je základem tvořivého potenciálu.

Dílčí cíle

- Zmapování situace
- Bližší poznání klientely, rozvoj komunikace a spolupráce
- Vytvoření lepších podmínek pro výtvarnou tvorbu
- Volba technik napomáhajících k tvořivosti
- Zaznamenání osobnostního posunu v tvorbě i životě dítěte

III. METODIKA

6. Úvodní seznámení s klientelou

6.1 Místo mého působení

Svou praxi jsem započala v jedné neziskové organizaci v Českých Budějovicích. Program organizace je koncipován tak, aby oslovil děti a mládež na sídlištích, přispěl k rozvoji jejich osobnosti i tvořivosti a působil jako prevence kriminality. Středisko nabízí dětem a mládeži celou řadu zájmových kroužků, ale také otevřené kluby, které jsou zaměřené na sociálně znevýhodněné děti a mládež ve věku od 6 do 26 let ze spádové oblasti Čtyři Dvory. V jejich rámci vytvořilo několik specifických programů, které jsou zaměřené na určitou cílovou skupinu.

Pro své působení jsem si vybrala oratoř – romano dživipen (romský život). Tento program navštěvují romské děti ve věku od 6 do 13 let. V rámci oratoře se mohou zúčastnit sportovních her, docházet do počítačové učebny, hudebny, keramické a výtvarné dílny. Jsou pro ně připravovány i tématické oratoře, jež se úzce dotýkají této cílové skupiny. Princip programu spočívá v zapojení klientů do obsahu i formy aktivit. Umožňuje jim rozšíření svých dovedností a vědomostí, napomáhá jim k snazší komunikaci v kolektivu a vede je k vytvoření smyslu pro odpovědnost.

Dobrovolníci působí jako výchovní asistenti, aktivně se podílejí na přípravě, realizaci i hodnocení jednotlivých činností. Důležitou zde shledávám týmovou práci všech účastníků.

6.2 Specifika romské minority

Romové přišli do Evropy ve 12.-13. století z Indie. Zastoupení Romů v České republice je odhadována na 2,5-3 % populace. Tato menšina netvoří jednotné společenství, ale tvoří ji řady skupin a dále podskupiny a rody. Nejpočetnější zastoupení tvoří Romové slovenští, a to 75-85 % z celkového počtu Romů u nás (Jana Horvátová, 2002).

Romové se vyznačují snadnější vzrušivostí, impulzivitou a výbušností, větší intenzitou prožívaných emocí. Emoční prožitek tak blokuje schopnost nadhledu. Jejich výkonová motivace je nízká, bývají netrpěliví. Jejich myšlení je zaměřené na bezprostřední užitek i prožitek. V komunikaci využívají neverbálního sdělení, charakteristické je nevyhraněné užívání jednoho jazyka. Nemají tendenci k introspekci, vlastní osobnost je brána jako danost. Důvodem je zřejmě předem daná hierarchizace v romském společenství. Tato skutečnost se odráží i ve vzdělání, kde není kladen důraz na individuální úspěch jedince. Dítě je od samého začátku považováno jako za jednoho z mnoha členů velké skupiny. Překážkou je i nedostatečná znalost jazyka majoritní společnosti a nedostatečně rozvinuté dovednosti a návyky. Specifický je i způsob bydlení, typický soužitím mnoha členů rodiny v malém prostoru. Dochází k identifikaci se zážitky ostatních členů a k jejich přijímáním za své jako závazné pro všechny (Marie Vágnerová, 2004).

Současná situace romské společnosti není příznivá. Nárůst nezaměstnanosti Romů přibývá nejen pro rasovou odlišnost, ale také pro nedostatek míst pro nekvalifikované pracovníky. Tím se snižuje jejich sociální status a dochází k izolaci od společnosti. Roste tak riziko kriminality a rozvoj určitého životního stylu, jež zahrnuje nadměrné užívání drog, pití alkoholu či hraní automatů. Nabízí se proto pomoc především aktivizací vlastního úsilí těchto lidí. Důležitá je podpora vzdělávání, která zahrnuje zřizování přípravných ročníků a romských asistentů ve školách. Vzdělání, včetně výtvarného, se může stát cestou ke zlepšení života romského etnika. Důležitá je též poradenská činnost při výběru povolání, nabídka kvalifikačních a rekvalifikačních programů a prevence romské kriminality zaměřené především na mládež (Marie Vágnerová, 2004). Jednu z možností vidím i v rozvoji vlastní romské kultury, jazyka a další využití těchto specifik.

6.3 Počátek působení ve středisku

Z počátku mi byla výtvarná práce umožněna pouze v klubovně, která je průchozí místností do tělocvičny a chodby, odkud se děti dále směřují k ostatním aktivitám. Často se v této místnosti soustředily skupinky, které upoutávaly pozornost ostatních dětí. Nebylo výjimkou shlédnout přípravu na taneční vystoupení či být svědkem prudké hádky.

Již při první hodině výtvarné tvorby jsem zjistila, že práce s touto cílovou skupinou nebude snadná. Nejenže mezi dětmi byly značné věkové rozdíly, ale většina dětí mi připadala neuchopitelná svým agresivním chováním a odporem vůči novému člověku ve středisku. Často se u nich objevovaly nekontrolovatelné impulsivní až agresivní reakce. Dominantním úsilím a potřebou dosáhnout uznání, projevovaly výraznou hlučností, nadávkami, ničením majetku a výtvorů ostatních dětí. Děti se nedokázaly soustředit, bylo pro ně obtížné strávit několik minut u papíru s pastelkou, stále je hnala zvědavost, co se děje v ostatních místnostech ve středisku. Nevydržely dlouho u žádné aktivity. Některé děti odešly od stolu dokonce několikrát a vracely se k nedokončenému artefaktu. Jednalo se snad o jakýsi maratón – stihnout toho nejvíce za nejkratší dobu. Nedokázaly pracovat samostatně, žádaly velice často o pomoc, upoutávaly pozornost pouze na sebe.

Úvodní část hodiny byla koncipovaná k seznámení a uvolnění se povídáním o svých zážitcích z uplynulého týdne či zájmech. Zprvu jsem byla značně zmatená, jelikož se mi děti představovaly jinými jmény než se podepisovaly na obrázky. Nevěděla jsem, jak si tuto záležitost vysvětlit – vymýšlí si, či se mě snaží zmást, je to nějaká hra? Jedno možné vysvětlení můžeme nalézt v knize *Šaj pes dovakeras* (Milena Hübschmannová, 1998, str.64): „*Romské jméno se v tradičních romských komunitách uplatňovalo také jako aver nav – druhé, jiné jméno. Aver nav má ochranou funkci, komunikuje-li člověk s aver svetos, s jiným světem. Pojem jiného světa je velice běžný v romských pohádkách...Člověk...se kryje před komunikací s nebezpečnou, mocenskou, neromskou společností: matením stop, neprůhledněním identity, jiným jménem – aver nav.*“

Další možností je dle Hübschmannové ochrana před zlou nemocí. Vyslovením jiného jména tuto zlou nemoc můžeme zmást, a tím jí odvrátit. Během roční praxe ve středisku shledávám druhé jméno dětí spíše jako přezdívku, jež jim je bližší, nežli jméno uvedené v matričním listě.

6.4 Počáteční produkce skupiny a nalezení několik se opakujících znaků

pozn.: údaje lze brát pouze jako orientační, nikoli jako výpověď o výtvarné tvorbě romského dítěte jako jedince či celé minority – viz *obrazová příloha č.1*

1. Chování dětí při výtvarné činnosti:

Přístup k zadanému tématu bývá někdy odmítavý, což se projevuje nedodržením zvoleného tématu (A5, A7, A9, A10, A17, A33, A36). Projev kreseb pak je spontánní s prvky agrese (A1, A5-A12, A14-A17, A21, A22, A30, A34, A36). Objevuje se častá nesamostatnost při tvorbě, žádání o pomoc a tím přenášení pozornosti pouze na vlastní osobu. Postup tvorby bývá ledabylý a rychlý (A5, A6, A8, A13, A15, A20, A22, A26, A28, A29 A36), což se projevuje i v jejich životě. Děti začínají kreslit znova a znova, k výslednému artefaktu často nedochází. Jsou netrpělivé, jejich produkce je „hotová“ za pár minut.

2. Konfliktní momenty:

Pokud se dětem nedaří nakreslit to, co by chtěly, obrázek škrtnou či zmačkají (A7, A11). Začínají novým pokusem, od kterého nakonec také utečou (A6, A13, A15 A17, A18, A23, A24, A25, A34, A35). Někdy artefakt je roztrhán a končí v odpadkovém koši, což značí neukončení destruktivní fáze reintegrovaným výtvarným prvkem.

3. Přiměřenost výtvarného projevu věku jedince:

Výtvarný projev z většiny neodpovídá věku dětí (A4, A5, A8, A12, A13, A22, A23, A22-A32). Možnost tohoto opoždění spatřuji v možné deprivaci, poruchách pozornosti projevujících se někdy dysgrafií, v poruchách chování či možnou pseudooligofrenií. Děti často pocházejí z neúplných a sociálně slabých rodin.

4. Formální a obsahová složka:

V produkci se vyskytují stereotypnosti (A1-A5, A7, A9, A10, A13-A15, A30-A33, A36), které značí fixaci na automatismech. Děti ulpívají na některých zobrazených prvcích (srdce, slunce, opakující se nápisy, auta, antropomorfní domečky, sexuální symboly) nesouvisejících s výtvarným tématem. Zobrazování figury, pokud k ní vůbec dojde, je zepředu. Jejím zobrazení se snaží vyhnout, dávají přednost dekorativním prvkům (A3, A4, A10, A28-A30, A33-A36). Postavy jsou zdeformované, vznikají časté disproporce, či úplně chybí nějaká část (A4, A6, A8, A17, A19, A23- A27, A31, A34, A35). Můžeme nalézt nepoměr figur vůči okolí (A31, A35). Jejich umístění je většinou na spodní lince (A6, A17, A23-A26), někdy „lítají“ po ploše (A4, A12, A27, A35). Ženské postavy mívají blond vlasy, což může poukazovat na problém s přijetím rómské identity.

5. Kompozice:

Středová kompozice je nejčastější (A1, A2, A5, A6, A12, A16, A17, A19-A23, A25, A34, A36). Zamezuje tak pružnosti a snazšímu posunu v tvorbě. Obrázek působí staticky bez pohybu a náznaku vztahů mezi zobrazovanými objekty, což poukazuje na problém v sociální komunikaci. Časté je i řazení prvků vedle sebe na tzv. základovou linku (A14, A18, A24, A26, A32). V některých případech se vyskytuje „nahodilé“ umístění (A4, A13, A30).

6. Plocha, formát, prostor:

Děti nevyužívají celou plochu (A1, A2, A5-A9, A12, A13, A17, A25), volí si menší formáty, využívají chudé množství znázorněných prvků (jednotlivin), které „posejí“ po papíře (A23-A25, A27, A32, A34, A35), což může hovořit o snížené sociální komunikaci.

7. Pohyb v obraze

Tvorba poukazuje na zastavený čas, bez dynamiky (*výjimkou je např. obr. A8, A15, A16*), neobjevuje se pokus o profil, plošné zobrazení. Pro rozvoj tvořivosti je proto nesmírně důležité obraz rozhybat.

8. Barva:

Děti využívají základní barevnou škálu, někdy dochází i k míchání barev (A16, A18, A31). Nejčastější volbou je černá, modrá a zelená (A3, A23, A24, A28, A29, A33, A34). Zelenočerná barevnost tak může poukazovat na možnou deprivaci. Kontura postav bývá jednou barvou, nejčastěji černou (A4, A17, A20, A23, A24, A27, A34, A35). Některé děti, které neměly doposud přístup k temperovým či akvarelovým barvám, byly jimi tak zaujati, že natíraly celé plochy papíru jednotlivými barvami.

9. Interpretace vlastního produktu:

Děti často hodnotí svou práci jako nezdařilou, důležitá je proto pochvala, jež je motivuje k další práci.

Dětem chybí samostatný náhled na své dílo. Nesnaží se zhotovit artefakt originálním způsobem a neustále kopírují již známé obrazce, či sousedovu produkci. Nemají schopnost posuzovat stimuly různými způsoby. Chybí detailnější propracování. Tvorba je ledabylá a velice uspěchaná. Nesnaží se pojmut téma samostatným způsobem, očekávají neustálou pomoc. Mají sníženou schopnost soustředit pozornost na jeden úkol. Jsou v neustálém neklidu. Jsou často impulsivní, vznětlivé a agresivní. Produkce z většiny neodpovídá jejich věku. To vše poukazuje na to, že kritéria pro tvořivost, které uvádí Guildford a Lowenfeld nesplňují.

7. Zvolení metody pro rozvoj tvořivosti

Hlavním cílem tedy bylo přiblížení se cílové skupině, vytvoření zázemí pro výtvarnou tvorbu a zvolit vhodné výtvarné techniky umožňující posun ve výtvarném projevu korespondujícím s vývojem osobnostním.

7.1 Vybudování lepšího zázemí pro výtvarnou tvorbu

Apelovala jsem na samostatnou místnost pro výtvarné činnosti, kde děti nebudou rušeny jinými atraktivními činnostmi ve středisku. Má žádost byla vyslyšena a byla mi

poskytnuta malá učebna, leč s kobercem a bez umyvadla. Touto skutečností byly výtvarné činnosti zajisté ovlivněny. Nicméně na hodiny začaly docházet děti, které výtvarné činnosti zaujaly. Jejich docházka byla nepravidelná, ale opakovaná. Začaly se objevovat první dokončené artefakty, což jsem shledala za značný posun v tvorbě. Schůzky probíhaly jedenkrát týdně od 14:30 – 16:00 hodin.

Nyní je program uspořádán tak, že děti mohou navštěvovat jedenkrát týdně keramickou dílnu a jedenkrát týdně dílnu výtvarnou, kde je vytvořené zázemí pro výtvarnou činnost. Nedochozí sem již takové množství dětí jako do klubovny, spíše děti, které mají zájem o estetické činnosti. Skupina je otevřená, takže děti přicházejí v průběhu oratoře, což někdy spatřuji jako značnou nevýhodu. Pozdě přicházející narušují již započatý tvořivý proces ostatních dětí a nově příchozí jsou ovlivňováni vzniklými artefakty. Avšak oproti klubovně jim výtvarná a keramická dílna umožňuje se lépe soustředit. Klienti vydrží delší dobu pracovat a svá dílka dokončují, což se dříve nestávalo.

7.2 Zvolení vhodné výtvarné techniky

Pro volbu výtvarné techniky je důležitý vývojový stupeň klientovy produkce. Proto pracujeme-li s klientem, měli bychom respektovat stadium jeho výtvarného vývoje a podle toho zvolit vhodnou techniku pro jeho další výtvarný posun jakožto i posun osobnostní.

Pokud pracujeme s dítětem, jehož výtvarný projev je zasazen do období čáranic, je vhodné mu nabídnout výtvarnou techniku, která využívá především linky. Kresba tužkou, pastelkou či dřívkem napomáhá ve vývoji jemné motoriky. Dítě, které v kresbě diferencuje směry, je schopno modelace kuliček a válečků (Evžen Perout, 2005), proto dopřejme dítěti hmatový zážitek s plastelínou či keramickou hmotou.

V preschématickém období, jež je pokračováním čáranic, pracujeme stále s linií. Linku využíváme i při malbě – kolorované kresbě, jež klientovi umožňuje udržet pevné kontury.

I v dalším stádiu má velký význam linie. Jedná se o období schématu, v němž dochází k tzv. první výtvarné krizi. Některé děti začínají ulpívat na geometrických modelech zobrazování. Je vhodné používat techniky jež spojují kresbu a malbu, neboť kromě linky i barva začíná zaujímat důležité místo. Můžeme využívat nadále kolorovanou kresbu, kresbu suchými pastely, kresbu prstovými barvami či využít hru s plastickým materiálem a tvoření z keramické hlíny.

Stadium kresebného realismu přináší dětem přesun z emocionálně fantazijní oblasti k vizuální zkušenosti. Nabízí se nám schopnost pracovat na základě viděné reality. Možná je samostatná kresba tužkou, perem, rudkou, uhlem, pastelkou či malba temperou a akvarelem. Můžeme započít i práci s koláží kombinovanou technikou. Jelikož čtvrtka poskytuje pouze dva rozměry, je vhodné poskytnout dítěti i třetí rozměr. Důležitá je práce s hlínou či papírovými modely.

V období druhé výtvarné krize (pseudonaturalistické období) začíná být pro autora důležitý výsledek své práce. Dospívající jsou výrazně kritičtí vůči své tvorbě, mnohdy přecházejí k jiným aktivitám a dochází k útlumu výtvarné aktivity. Je vhodné využít různých grafických technik spojujících kresbu i malbu. Nabídnout mladým autorům takové techniky, jež odvedou v tomto období zvýšené napětí, jako je například linoryt či muchláž nebo trhanou koláž. Tvůrci v tomto období mohou také dávat přednost detailu, proto je vhodné do programu zařadit i studijní práce. Vděčnou výtvarnou úlohou se může stát portrétování sebe samých (Kyzour st., 1969 in Evžen Perout, 2005), neboť kresba figury koresponduje se zájmem a změnami těla adolescentů.

V adolescentní výtvarné tvorbě (14-17 let) lze využívat veškerých technik a jejich kombinace. Uplatňujeme volná témata, která pracují především s výtvarnou hrou, imaginací či nevědomou asociací. Na druhé straně lze i využít racionální způsob tvorby, jež se pak blíží k geometrické abstrakci. *„Zastoupením obou pólů (volného a studijního) je zajištěna dynamika mezi přesným pozorováním při zobrazování skutečnosti a abreaktivním uvolněním i možností autentické výpovědi ve volné tvorbě.“*

(Evžen Perout, *Arteterapie se zrakově postiženými*, Praha 2005, str.45)

7.3 Námět práce

V počátku jsem volila volná témata, která umožnila dětem velký prostor pro jejich výtvarný projev. Na základě těchto obrázků jsem si utvořila představu o jejich zájmech, pocitech a vývojovém stupni výtvarné produkce. Dalším důležitým krokem jsem považovala zařadit do tvorby témata rodinná (např. začarovaná rodina, strom rodiny či kouzelná rukavička), „rožnovská“ (pohádková témata, pranostiky, témata spojená s roční dobou) a témata související s romskou kulturou (romské pohádky, dekor, ztvárnění hudebníků či tanečnic). Tématicky zaměřená tvorba by měla pomoci při prvních výtvarných pokusech dodat pocit jistoty, opření se o něco známého (Jean Campbellová, 2005). Avšak děti někdy tato témata odmítala. Pro rozvoj tvořivosti jsem tedy považovala za důležité vnést do hodin pocit bezpečí a vytvořit prostor pro vyjádření obav. Využila jsem k tomu hry (losování, papírová válka, hra na malíře) a různých motivačních prvků (výstavka, povzbuzování). Základem tvořivé atmosféry bylo uvolnění napětí abreakčními technikami, hrou a humorem, jež utváří klima pro otevřenější komunikaci (Marta Jurčová in *Tvořivá škola*, Brno 1998, str.73), čímž se tvořivé schopnosti mohou snáze rozvíjet (Reynold Bean, 1995). Další neméně podstatný prvek byl obohacování tvorby reálnými prvky (studie), neboť vzrůstající zkušenost dítěte má nepostradatelný význam pro kognitivní vyspívání, tak i pro pojetí sebe sama (Jaroslav Hlavsa, 1981). Pro rozvoj tvořivosti jsem využívala i technik, které umožňovaly přeměnu starých věcí za nové, v čemž byla podporována především fantazie a flexibilita (neulpívání na stereotypch). Motivací zde bylo využití starých předmětů pro nový účel (přeměna papírových sáčků v divadelní masky).

Začátek hodiny věnuji uvolnění. Povídáme si o tom, co se v průběhu týdne stalo nového a jak se děti mají. Po krátkém rozhovoru začínám děti seznamovat s tématem tvorby (jelikož neudrží dlouho pozornost, čtu jim krátké pohádkové příběhy, vyprávím o daném tématu a zapojuji je do vyprávění) a výtvarnou technikou. Aby se děti necítily svázány pouze jedním tématem, nabízím jim více pohledů, či jim dám vybrat z několika témat. Jedním z hlavních důvodů je také velký věkový rozdíl mezi dětmi. Pak se děti pouštějí do tvoření. Snažím se je nechat pracovat samostatně, pouze někdy zasahuji

metodickými vstupy. Důležitá je podpora a pochvala při tvořivé práci, neboť jsem se shledala u dětí s velmi nízkým sebehodnocením. Na konci hodiny si obrázky rozložíme na velký stůl a povídáme si o průběhu tvoření a jeho produktu. To se však nedaří vždy. Děti často odcházejí z hodiny před jejím koncem, neboť je žene touha po dalších nabízených aktivitách.

IV. VÝSLEDKY

V *obrazové příloze č.3* uvádím několik ukázek obrázků (B1-B28), které děti vytvořily na výtvarných hodinách asi po 6-8 měsících mého působení ve středisku. V obrázcích se již vyskytuje celá škála barev, a to v čistých tónech. Využívají celé podkladové plochy. Jsou zaznamenány první pokusy o profil. Stále převažuje středová kompozice. V mnoha případech se objevuje dekor, který můžeme zaznamenat i v běžném životě rómské minority. Rómové se často oblékají do pestrých barev, jejich oblečení nese různé dekorativní vzory, doplňky bývají mohutné z nejrůznějšího materiálu. Jejich tvorba se liší od majoritní společnosti, jeví se být více založena na barvě a dekorativnosti. Sajko (1995) hovoří o výtvarném projevu rómských dětí takto: „*Výtvarný projev rómských dětí sa výrazne liší od prejavu detí z bežnej populácie. Prvé, čo upúta, je expresivita prejavu, jeho farebnosť a svojbytnosť. Farba je podľa mojich skúseností nejobľúbenejším prostriedkom vyjadrenia rómskych žiakov. Na druhej strane majú rómske deti chudobnejšiu kresbu – grafický prejav.*“ Se Sajkovými zkušenostmi mohu jediné souhlasit. Při výtvarných hodinách jsem zaznamenala velký zájem o barvy.

Děti vytvořená dílka těší a mnohdy se ptají, co budeme dělat příště. Posun v jejich výtvarného projevu je znatelný, vznikají výtvarně zajímavá dílka, která však nekorrespondují se skutečností. Jejich vidění je spíše zaměřeno na dekorativní pojetí.

8. Kasuistika vybraného vzorku dětí

8.1 Dita

Dita je drobné devítileté děvče, které při našem prvním setkání vyžadovala pozornost především svým hlasitým projevem a přehnanou gestikulací. Byla velice vznětlivá a slovně napadala ostatní děti.

„Co nalezneš v kaňce“ (A4 - tuž, tempera – *obr. příloha č.3, C1*)

Její zvědavost jí přivedla na výtvarnou hodinu s tématem „Co nalezneš v kaňce“. Jednalo se o abreakční techniku, která využívá nejprve dynamiky rozfoukání barevné

tuže a následné spontánní asociace využité k dokončení artefaktu domalováním vzniklého obrazce temperou či tuží. Technika umožňuje rychlý výsledek.

Dita přišla do hodiny v době, kdy děti měly již několik obrázků hotových. Když se pustila do práce zcela ztichla a soustředila se pouze na svůj obrázek. Z vytvořených spletí tuže jí vznikl obrazec, který nazvala domem. Navrhla jsem jí, aby ho domalovala i s okolním prostředím. Sáhla štětcem po modré a zelené tempeře a doslova domek udusila hustotou těchto dvou barev. Vznikl tak dům zaplněný až po komín modrozelenou hmotou bez oken a dveří v jakémisi „mrtvém“ prostoru. Vyžívala se v nanášení množství barvy na čtvrtku a jejím neustálém roztírání po ploše. Stejná barevnost je využita i na identifikačním místě ve formě obtisku prstů. Dům je nakloněn k pravé straně čtvrtky. „Protestantská“ úhlopříčka a částečně hnědá střecha tak může odkazovat k otci – budoucnosti.

Dům bývá častým tématem dětských kreseb. Symbolizuje vlastní obraz dítěte, vypovídá mnoho o jeho osobnosti a charakteru. Je také spojován s reflexí rodičovského domova. Dita svůj dům naplnila hutnou barvou, která dům natolik zatěžuje, že se bortí. Zcela vynechala okna a dveře, které reprezentují schopnost dítěte ke kontaktu. Jejich nepřítomnost je znakem uzavřenosti a strachu dítěte. Hutná modrozelená barevnost tak pohlcuje rodinné teplo a otevření se vnějšímu světu. Dům se stává osamělý a nepřístupný. Tyto alarmující znaky tak mohou odkazovat na možné problémy v rodině. Je otázkou nakolik byl výsledek ovlivněn výtvarnou technikou, nicméně vycházím z Ditiny asociace, kdy obrazec nazvala domem. Oslovila jsem proto v tomto smyslu vedoucí střediska, kteří mou hypotézu potvrdili.

Dita pochází ze čtyř dětí: Marek (14. let) – lehká mozková retardace, Magdalena (11. let) – poruchy pozornosti, přebírá roli matky, Michal (5. let) – hyperaktivní, teprve začíná mluvit. Otec je dva roky zavřený. Matka svou roli nezvládá, psychické problémy (blíže nespecifikovány), toleruje záškoláctví natolik, že vypsala Magdalence omluvenku do školy v době prázdnin. Rodina je tedy disfunkční.

Dita dochází do střediska na doučování a zmíněný program „romano džipiven“. Vyžaduje svou pozornost a snaží se, co nejvíce načerpat ze střediska.

„Matka a dítě“ (A3 – voskové barvy – obr. příloha č.3, C2)

Tento obrázek vznikl až po několika týdnech po prvním artefaktu, kdy se Dita „mihla“ u výtvarných potřeb na cestě do tělocvičny. Obrázek vznikl v klubovně, kde se zdržovalo značné množství dětí. Pustila se s chutí do kreslení postavičky. Po jejím ztvárnění však odhodila voskovky a utekla do tělocvičny. Nechala za sebou malou, leč významnou stopu na bílé ploše papíru. Vzniklo děvčátko, jež odpovídá jejímu věku a fyziognoimii. Postavu umístila do levého spodního rohu. Je velice drobná a stlačená ke spodní hraně čtvrtky. Má dlouhé hnědé vlasy, které zakrývají ruce. Ty jsou velmi krátké a zajímavě zakončené, jakoby oblečené do rukavic, což může odkazovat na problém s kontaktem. Hlavní pozornost upoutá obrovská fialová mašle, která je větší než dívčí tělíčko. I oči se vymykají běžnému ztvárnění, a to v užití fialové barvy. Tématem bylo ztvárnění matky a dítěte. Matka v obraze chybí. Odkazuje tedy vzniklý artefakt na nefunkční matku, jež je nahrazována malou holčičkou? Téma se pro děvče stává zřejmě ohrožující, neboť identifikační místo zanechala zcela prázdné. Ztvárněnou postavu nakreslila velice malou s naddimenzovanou mašlí na hlavě, která svým provedením může poukazovat na tíhu, kterou toto téma nese – vztah matky a dítěte.

„Volné téma“ (A3 – tempera – obr. příloha č.3, C3)

Obrázek vznikl v rozčilení této mladé dámy. V přítomnosti byla i její starší sestra Magdalenka, s kterou slovně napadala spolužačku kvůli školní docházce. Z rozhovoru jsem vyrozuměla, že Magdalenka nebyla ve škole pro bolesti zad. Ve skutečnosti se jevila zdravá. Jednalo se tedy o záškoláctví?

Svou agresivitu projevila Dita i do obrazu, a to černo-červenou barevností. Odmítla jakékoliv instrukce. Ve srovnání s předchozím artefaktem se jedná o jakousi druhou polohu Ditiny tvorby. Vypadá to, jakoby tento obrázek maloval někdo jiný. Hlava je namalována z podhledu a jeví se jako obrovská, ohrožující. Obrázek je v pochmurné náladě. Ústa zobrazené ženy mají svěšené koutky, jsou černá. Tvář připomíná její starší sestru. S obrázkem byla velice rychle hotová. Nazvala ho „mama“. Nakonec ho zmačkala a hodila ho do koše. Už se k němu nechtěla vrátit a odešla. V obrázku tak můžeme objevit patologický vztah k ženským autoritám.

„Kočka“ (A3 – tempera – obr. příloha č.3, C4)

V další hodině si děti losovaly ze sáčku znaky neznámého zvířete, jež si měly vymyslet a namalovat ho. K dispozici byly voskové a vodové barvy, tempery, barevné papíry, lepidlo, nůžky a čtvrtky. Dita si zvolila temperové barvy. Namalovala hlavu kočky, která svým tvarem a barevností (vyskytující se černá) by mohla odkazovat na probouzející se pubertu. U romských dětí nastává dříve než u dětí z majoritní populace.

„Dušičky“ (A3 – voskové barvy, tempera, koření, těstoviny, barevné listy, vlna – obr. příloha č.3, C5)

Tématem hodiny byly „dušičky“. Nejprve jsme si o svátku povídaly. Děti se aktivně zapojily a předháněly se ve svých vědomostech. Téma spíše spojuje s Halloweenem, který znají z televizních obrazovek. Pak započalo samotné vytváření obrázků. Dita se soustředila a se zaujetím prohlížela jednotlivé přírodniny. Při práci komunikovala a často žádala o pomoc a podporu. Vytvořila ducha, který má fialové vlasy, špičaté uši a zuby. Je vybarven světlomodrou barvou. Světlomodrá barva je barvou zdravotních sestřiček, jež projevují dobrou vůli. Cítila jsem, že by tímto obrázkem mohla nastat změna. Ale pozor na špičaté černé zuby! Ty svou špičatostí mohou například souviset s nechotou domalovat prostředí.

Tato hodina byla jedinečná tím, že jsem měla k dispozici výtvarnou dílnu, což se odrazilo v samotném procesu, tak i produktu klientů. Děti nebyly rušeny a dokázaly malovat po celou dobu oratoře. Na závěr hodiny se mi poprvé podařilo utvořit „galerii vytvořených obrázků“, o nichž jsme si s dětmi mohly povídat. Další hodiny probíhaly pouze v této místnosti.

„Obtisk provázků, matek a podložek“ (A4 - tempera, pastelky, provázky, matky, podložky – obr. příloha č.3, C6, C7, C8)

Dita touto hodinou byla nadšena. Technika byla zaměřena na využití fantazie. Do přeložené čtvrtky vkládaly děti nabarvené provázky, matky, šrouby a podložky. Povytahováním provázků vznikaly zvláštní obrazce, které děti dokreslovaly pastelkami nebo domalovávaly temperami. Objekty jsme vyhledávaly společně. Někdy jsme

objevily několik řešení dokončení obrázku. Dítě si vybralo takové řešení, které ho nejvíce oslovilo.

Dita takto vytvořila dva obrázky – „Paní s košíkem“ a „Houslový klíč“. V produkci využívá světlé barvy – žlutou, oranžovou, červenou, sv. modrou, pak zelenou a hnědou. Zcela se vyhnula černé. Ke konci hodiny využila možnosti obtisknutí vlastními rukou, což jí přinášelo viditelné uspokojení. Vložila tak svou identitu do obrazu. Navrhla jsem jí, aby začala chodit na keramiku, jež by jí umocnil tento hmatový zážitek a zároveň jí napomohl k vybudování prostoru v obraze.

Děti vydržely tvořit po celou dobu, zhodnotily hodinu jako zábavnou a z výsledků byly přímo nadšeny.

„Hrnečky“ (hlína – *obr. příloha č.3, C9, C10*)

Dita začala docházet i na keramické hodiny, kde bývá několik dobrovolníků. Děti vyžadují individuální přístup. Nejvíce je baví dělat užité předměty, které si odnášejí po vypálení domů a darují je svým rodinným příslušníkům či kamarádům. Dita vytvořila několik hrnečků, které nesou otisk přírodnin.

„Portrét matky“ (A3 – voskovky, vodové barvy – *obr. příloha č.3, C11*)

Tématem hodiny bylo ztvárnění Marie a Ježíška. Téma je pro ně známé z vyprávění místního faráře. Dita nakreslila černou voskovkou ženu velice mladistvého vzhledu. Vstoupila jsem jí do procesu poznámkou o využití barev. Vznikl velice projasněný obrázek s usmívající se tváří. Barvy jsou užity izolovaně, což vytváří dekorativní pojetí. Ženu identifikovala jako svojí maminku. Poté jí dokreslila křížek na krk, který prý nosí. Nese snad nějakou vinu? Nabízí se i otázka, zda by se nemohlo jednat o starší sestru, která je hnána do role matky.

Zajímavé pojetí tématu bylo i u ostatních dětí. Žádné z nich neztvárnilo matku společně s dítětem. Vzniklo tak několik artefaktů pouze s Marií (matkou) nebo s opuštěným Ježíškem (dítětem).

„Vánoční hvězda“ (A3 – tuž, tiskařská barva – obr. příloha č.3, C12)

Nastala předvánoční doba. Věnovaly jsme se proto s dětmi tématu i ve výtvarných hodinách. U některých jedinců se může jednat o zátěžové období, které se pak projevuje v tvorbě v podobě regresu. Volila jsem proto několik témat, z kterých si děti mohly vybrat. Dita všechna témata opustila a započala malovat „Vánoční hvězdu“. Její barevnost je tmavomodrá. Puntíky, které Dita umístila na konce špiček hvězdy, nesly původně červenou barvu, do které přidala modrou, jež dala vzniknout fialové. Když jsem spatřila tuto vyhaslou hvězdu, navrhla jsem jí obrázek prosvítit. Nechtěla a použila k vymalování okolního prostoru tmavozelenou barvu. Při tvoření jen špitla: „jedeme za tátou“. Dita svůj obrázek nedokončila.

„V kontextu diagnostických možností barev se právě modrá jeví jako velice významná. Zejména jestliže je použita bizarně, na místech, kde je neobvyklá, např. modrý strom, modrá ruka trestajícího otce, upozorňuje terapeuta na prožité trauma v souvislosti s rodinou.“

(Jaroslava Šicková – Fabrici, *Základy arteterapie*, Praha 2002, str.117-118)

„Potopa“ (A3 – tempera – obr. příloha č.3, C13)

Obrázek vznikl po Vánocích. V této hodině se mnou Dita hrála hru, kdy jsem měla uhodnout, co maluje na čtvrtku. Na hru jsem přistoupila, neboť na hodinu přišla sama a spatřovala jsem ve hře možnost bližšího kontaktu. Dita nejprve namalovala celý hnědý dům v pravé části čtvrtky. Dům je postaven na základní linku, dveře „lítají“ vzduchem, střecha je plochá bez komínu, není detailně propracován. Nalevo od domu umístila strom s větvemi klesajícími k zemi. Dalším krokem bylo namalování pichlavé trávy. Pak zarámovala horní část papíru oranžovou barvou. Následovaly modré a červené vlnovky překrývající doposud vytvořené prvky. Obrázek nazvala potopou.

V dílku je zachycena dynamika události, objevuje se pokus o zachycení prostoru (překrývání domu travinou, polámané větve). Vyskytuje se zde transparentnost (přes tekoucí vodu lze vidět dům i strom). Dita využívá kresby, odmítá barevnou plochu, chybí detail.

„Rozhovor“ (A4 – voskovky, vodové barvy – obr. příloha č.3, C14)

Na začátku hodiny jsme si povídaly o portrétování. Hovořily jsme o jednotlivých detailech lidské tváře a o jejich rozdílech. Děti zkoumaly odlišnosti na svých sousedech. Dita poprvé nakreslila profil. Jedná se sice o schématické zpracování, leč velmi důležité v jejím výtvarném posunu. Modrou voskovkou nakreslila hlavu Milana, doplnila ji pak oranžovou čepicí. V hlavě se dají nalézt čísla dvě a tři. Nabídla jsem jí možnost přikreslení ještě nějakého kamaráda, s kterým si může Milan povídat. Nápad se jí zalíbil a dala vzniknout ještě jedné hlavě. Jejich ztvárnění je geometrické. Nakonec ještě doplnila do obrázku tužkou jejich rozhovor, a to v romštině. S radostí mi ho přeložila. Jedná se o seznamovací rozhovor.

Hodnocení Ditiny výtvarné tvorby

V Ditině tvorbě můžeme objevit prvky ze schématického období (řazení prvků na základní linku, rentgenové vidění) i počátky z kresebného realismu (první snaha o překrytí, obloha se začíná spouštět ke spodnímu okraji papíru). Barevnost se pozvolna projasňuje, objevují se usmívající tváře a náznaky komunikace. Dochází tak ke kvalitativnímu posunu v produkci, avšak narážíme na preferenci dekorativnosti. Vysvětlením může být „nekonvenční“ vidění romské klientely. Sajko (1995) ve svém článku, kde popisuje své zkušenosti s tvorbou romských dětí uvádí: „*deti nemajú žiadne zábrany, neomedzuje ich vzťah k skutočnosti.*“ Hovoří zde i o jejich netrpělivosti, impulsivnosti, chudší kresbě a zobrazování deformací v postavě. To se projevuje i v Ditině tvorbě. Zatím se vyhýbá detailu, znázornění celých postav a prostoru, někdy používá bizarní barevnost. V zátěžových situacích se objevuje regres. Vybudování prostoru a ztvárnění celých postav považují za další nezbytný krok pro další vývoj. Myslím, že může napomoci tomuto posunu studijní kresba, tvorba v plenéru či práce s trojrozměrným prostorem (hlínou). Výtvarnému posunu by jistě pomohla i systematictější práce, neboť Dita dochází na hodiny velice nepravidelně.

Posun v Ditině tvorbě lze dohledat i v běžném životě. Již nevyčnívá z kolektivu svou agresivitou a hlučností. Zlepšila svůj školní prospěch. Při zpětných vazbách zaměstnanců a dobrovolníků střediska se objevují pochvaly k jejímu přístupu

k doučování. I v mých hodinách zaznamenávám její dobrou vůli (sv. modrá) například při zapojení se do úklidu.

Z hlučného a agresivního děvčete se tak stává dívka, která již dokáže komunikovat s ostatními dětmi bez násilného vynucování si pozornosti.

8.2 Maruška

Maruška je osmiletá malá „princeznička“, která čeká na pohlazení. Vždy přijde s úsměvem, obejmeme všechny vedoucí, snaží se nám pomáhat a vždy odchází ze střediska mezi posledními. Její biologičtí rodiče o ní nejeví zájem, proto vyrůstá u své babičky, ale většinu času tráví u tety. V této rodině je otec nahrazován otčímem. Poslední otčím s nimi žil přibližně 3-4 roky. V rodině žijí další tři děti.

„Princezna“ (A3 – tužka, žlutá vodová barva – *obr. příloha č.4, D1*)

Maruška tento obrázek vytvořila zcela spontánně u barového stolu v klubovně, kde se houfovalo několik dětí. Vznikl tedy v době, kdy jsem se s dětmi seznamovala a pozorovala jsem jejich samostatnou tvorbu. Na papíře je tužkou nakreslena princezna s nataženýma rukama bez prstů. Postava má detailně prokreslenou tvář – oči s řasami, ústa ve tvaru srdce. Je umístěna na výšku formátu, a to na střed. Chybí nohy a vybarvení postavy, což může poukazovat na snížené sebehodnocení.

„Dům a sluníčko“ (A4 – pastelky, fix – *obr. příloha č.4, D2*)

I tento obrázek vznikl zcela spontánně v prvopočátcích mého docházení do střediska. Nakreslila černým fixem dům, který se naklání doprava. Zarážející je, že mu chybí okna, dveře, komín. Dům je zcela uzavřen. Zajímavé je ztvárnění střechy, z níž vyčnívají jakési údy. Objekt vyrůstá ze základní linky. Jeho stěny jsou znázorněny hnědou „otcovskou“ barvou, střecha nese růžový dekorativní prvek. Svým provedením neodpovídá obvyklému schématu vytvořeným osmiletým dítětem. Nakreslené sluníčko má lidský obličej. Na první pohled nás upoutají především výrazné oči s velkými řasami. Další zajímavostí jsou nesčetné paprsky.

„Princezna II.“ (A3 – tužka, pastelky, fixy – *obr. příloha č.4, D3*)

V tomto obrázku můžeme zaznamenat znaky, které jsou již v předchozích artefaktech (sluníčko s paprsky, princezna s nataženýma rukama). Sluníčko má v tomto obrázku navíc zuby a jeho oči jsou ještě větší. Nacházíme i modré mraky řazené za sebou. Na identifikačním místě objevíme opět dům. Tentokrát je proveden celý v hnědé barvě s okny a dveřmi. Komín stále chybí. Uprostřed obrázku je figura princezny s blond vlasy, což odkazuje na problém s identifikací. Nalezneme zde opakující se gesto princezny. Nabízí se otázka - před kým princezna prchá? Její ústa mají tvar srdce, oči pokukují doprava a jsou lemovány dlouhými řasami. Princezniny proporce mohou poukazovat na možné její těhotenství. Opět chybí nohy a vybarvení postavy. Z „čáry země“ vyrůstá v levém rohu květina s růžovým kvítkem, listy jsou trojúhelníkového tvaru.

„Princezna III“ (A4 – tužka, pastelky – *obr. příloha č.4, D4*)

Poslední obrázek princezny vznikl při zadání pohádkového tématu „Šípková Růženka“. Opět se objevují vztažené ruce princezničky. Sluníčku zůstaly dlouhé řasy. Princeznu již vybarvila pastelkou, a to světlózelenou a fialovou barvou. Vlasy jsou opět blond'até. Vybarvení je ledabylé, tahy pastelkou jsou několika směry. Maruška nechtěla k princezně nikoho přikreslit. Umístila ji do zahrady obehnanou plotem, která může představovat jakousi obranu.

„Perníková chaloupka“ (A3 – tužka, vodová a temperová barva – *obr. příloha č.4, D5*)

Další obrázek vznikl již v samostatné místnosti. Téma zadání bylo ztvárnění „Perníkové chaloupky“. Maruška se okamžitě pustila do známého příběhu a ještě mi stačila vyprávět o tom, jak jí moc baví matematika. Popsala mi i svůj obrázek – Jeníček a Mařenka jsou vpravo u chaloupky a zlá ježibaba je uvnitř zavřená. V domě je skutečně dobře ukryta, neboť kromě oken nemá žádný východ. Dům má hnědé zbarvení, střecha je zdobena červenými srdíčky a žlutými hvězdičkami. Příběh se odehrává v noci. Prostor je zachycen ve třech pásech – noční obloha, modrý pás oblohy a pás trávy, na němž jsou posazeny květiny a postavy. Dům vyrůstá z okraje čtvrtky.

Květiny značí tulipány. Pokud si slovo rozložíme, vznikne slovní hříčka tulí-pán, což může poukazovat na vztah k mužské osobě (k otci, k otčímovi).

„Betlém“ (A3 – barevné tuže – *obr. příloha č.4, D6*)

Obrázek vznikl po vánočních prázdninách. Děti měly na výběr několik témat. Maruška si vybrala malování „Betlému“. Samotné tvoření jí bavilo. Byla „unesena“ z barevných tuží. V obrázku však využila pouze zelené, červené, černé a žluté tuže. Nejprve si předkreslila postavy černou tuží, a pak štětcem vybarvila bílý prostor. I když jsme si povídaly na začátku hodiny o Ježíškově rodině, o tom kolik různých lidí mu přineslo dary a jaké druhy zvířátek byly v Betlému, ztvárnila pouze dvě postavy – maminku a miminko. Postavy jsou umístěny daleko od sebe. Spojuje je jakýsi červený pruh. V obrázku převládá tmavozelená barva, která je označována jako deprivační. Po ploše umístila dekorativní prvek (červené puntíky).

„Přichází jaro“ (A3 – tužka, vodové barvy – *obr. příloha č.4, D7*)

Obrázek vznikl v prvních teplých dnech po zimě, které mi byly inspirací pro zvolení tématu. Na začátku jsme si s dětmi povídaly o prvních slunečních paprscích, o tom jak se zvířátka probouzejí, jak začínají kvést květiny a rodí se mláďata. Maruška v tomto obrázku skutečně zachytila atmosféru jara. Předkreslila si tužkou květiny a drobného ptáčka, který je zachycen v letu, a to z profilu. Květiny vyrůstají ze zeleného pásu odkazujícímu k schématickému období. Mezi květinami se opět objevuje tulipán. Na obloze září sluníčko. Nebe je „rolováno“ k zemi.

„Postavička“ (hlína – *obr. příloha č.4, D8*)

Tato postavička je mým prvním záznamem postavy v keramických hodinách. Děti se ztvárnění figury vyhýbají a raději tvoří užité předměty. Maruška se však v této hodině rozhodla jinak a vymodelovala holčičku, z které měla velkou radost. Po vypálení z ní už takovou radost neměla, ale přesto ji darovala své kamarádce.

Hodnocení Maruščiny výtvarné tvorby

Maruška využívá v obraze „čáry země“ a tzv. pásovitě znázorňování prvků řazených vedle sebe, což je typické pro výtvarný projev v tomto věku. U zvířete je zachycen profil. Zpočátku nepoužívá barvy a jednotlivé prvky izoluje od sebe, což poukazuje na sníženou vztahovost. Takto malované objekty jsou vývojově mladší a odkazují na předškolní věk. Používané světlé odstíny barvy v pozdější produkci odpovídají věku dítěte. Výjimkou je černá, jež bývá spojována s rychleji nastupující pubertou romských dětí oproti dětem z majoritní společnosti. V její produkci se objevují princezny s blond vlasy, které upozorňují na problém s přijetím romské identity. Romské dívky se běžně stylizují do blondýnek, čehož si můžeme všimnout i v běžném životě, kdy si často vlasy odbarvují. Zarážející jsou však opakující se znaky -sluníčka s mnoha paprsky, zvýraznění řas, srdíčka, klínovité útvary u krku, zapouzdření postavy dlouhými vlasy, podezřelý tvar domečku, zvláštní kombinace tmavozeleného pozadí s červenými tečkami - odkazující na možné sexuální zneužívání. Šicková-Fabrici (2002, str.70) uvádí několik varovných příznaků v kresbách a malbách týraných a zneužívaných dětí mezi něž řadí: „*kresba postavy s nohama od sebe (pocit zranitelnosti), těla jsou bez rukou, bez ramen (neschopnost odolávat násilí), postavy oblečené v sexy šatech, tváře s dlouhými řasami, hlavy bez těl, těla bez spodní části – ignorovaná spodní část – odmítnutí genitální oblasti, dezorganizace částí těla, ohraničení, uzavření postavy, časté použití červené a zelené a jiných kombinací komplementárních barev tam, kde jsou neobvyklé – červené dveře, okna, záclony, červený déšť, umělecký regres kresby, kruhy, klíny, srdcovité tvary, slzy, déšť, kapky.*“ Mé podezření jsem oznámila vedoucím střediska. Obdobné znaky jsem objevila i v obrázcích několika dalších dětí. Tyto znaky mohou odkazovat i na typické soužití mnoha členů v malých bytech, kde mohou být svědky různých událostí (Marie Vágnerová, 2004). Mohou odkazovat i na možné fantazie, nicméně je není radno podceňovat. U Marušky shledávám posun v dokončení obrázků. Již nezůstávají bílé plochy papíru. Snaží se pracovat s barvou a vybarvuje jednotlivé objekty. Oproti ostatním dětem je velice snaživá a samostatná. Výtvarná tvorba ji tak může napomáhat k osobnostnímu růstu.

V. DISKUSE

9. Překážky v rozvoji tvořivosti

9.1 Úskalí ve výtvarných hodinách

- nepravidelná výtvarná činnost jednotlivce – dochází k brzdění jeho posunu
- značný věkový rozdíl jednotlivců ve skupině – ztížená volba techniky a témat
- otevřená skupina – děti přicházejí v průběhu hodiny. Dochází tak k narušení započaté práce artefaktů. Nově příchozí skupinky bývají hlučné, snaží se na sebe svést veškerou pozornost. Vetují nabízené téma a počínají kreslit či malovat naučené znaky, které mají hotové za pár sekund. Podporuji aktivní zapojení do malby, kresby či modelování a snažím se s nimi komunikovat přes artefakt. Neverbální prostředky pak umožňují snazší komunikaci a jedinečné sebevyjádření.
- řešení přestupků – drobné krádeže výtvarných pomůcek a výrobků, lhaní

9.2 Psychosociální překážky

Jako jednou z možných překážek tvořivosti v této skupině spatřuji u několika klientů v možné deprivaci. Ve výtvarném vyjádření jí můžeme dohledat v upřednostňování modro-zeleno-černé barevnosti, v umístění postav bez náznaku jakéhokoli kontaktu. Některé děti pocházejí z neúplných rodin či rodin sociálně slabých. U dětí se vyskytují poruchy pozornosti a poruchy chování (záškoláctví, drobné krádeže, lhaní, užívání návykových látek).

Uvádím proto srovnávací tabulku deprivovaných a kreativních dětí (Dacey, 1989b). Uvedené schopnosti u deprimovaných dětí se objevily často právě při výtvarné tvorbě.

Tabulka č. 1

Schopnost přijímat	Schopnost zpracovávat
<i>Deprivované děti</i>	
Neschopnost přistupovat k okolnímu prostředí selektivně	Snížená schopnost představit si důsledky vlastního jednání
Méně kognitivních struktur a plánování	Omezené schopnosti při řešení problémů
Snížená schopnost soustředit pozornost na jeden úkol	Impulsivnost a neschopnost potlačit neadekvátní situace
Hyperaktivní v reakci na stimulaci	Rigidní odezva na problémové situace
<i>Kreativní děti</i>	
Tolerance vůči dvojznačnosti a nesoudržnosti	Zájem o konceptuální konflikt
Schopnost posuzovat stimuly různými způsoby	Schopnost tolerovat nekonzistentní informace
Velký rozsah kategorií	Hledání pojmů zprostředkujících pozorované jevy
Velká zvědavost vnímání	Citlivost vůči nesouladu v informacích

(J. S. Dacey, K. H. Lennon, *Kreativita*. Praha 2000)

9.3 Obranné mechanismy

Agrese

Agresi vnímáme jako útočné jednání vůči druhým či sobě. Podle A.S. Rebera jsou agresivní činy motivovány strachem nebo frustrací; přáním vyvolat strach nebo útek druhých či tendencí prosadit vlastní zájmy a záměry. V kreativním procesu je agresivita spojena s úkolem, zadavatelem či potřebou. Jedná se o obranný mechanismus, jež se stává blokem pro kreativní uvažování (Petr Žák, 2004). V tvorbě dětí se projevuje špičatými prvky, žluto – červenou – černé barevnosti, tlačáním na fixy a pastelky, dřením na papír, mačkáním a trháním papíru, zasahováním do produkce ostatních dětí, odmítáním zadání.

Regrese

Regrese je návratem z vyššího stupně vývoje na nižší (Petr Žák, 2004). V tvorbě se projevuje návratem k již vyzkoušenému modelu zpracování. V obrázcích se objevují opakované znaky.

Projekce

Jedná se o obranný mechanismus, kdy vlastní nežádoucí emoce a vlastnosti připisujeme druhým, chráníme se tak před úzkostí. Jedinec připodobňuje druhé sobě. Objevuje se při kolizi sebeuvědomění a sebepojetí (Petr Žák,2004). V produkci jednotlivce se pak objevuje dokreslení určitých motivů ostatními dětmi.

Identifikace

Identifikace je inkorporací myšlenek a názorů druhých, jedná se o ztotožňování s jiným člověkem (Petr Žák,2004). V praxi se pak projevuje „kopírováním“ artefaktů ostatních dětí, což v této skupině je dosti častý jev.

Útěk

Tento obranný mechanismus je typický svým stažením se ze situací, které jsou prožívány jako frustrující či konfliktní. Nastává blok, při kterém dochází k odmítnutí jakéhokoliv řešení (Petr Žák,2004). Při samotném procesu artefaktu se tento obranný mechanismus projevuje často kouzelnou větou „to stačí“. Někdy děti utíkají již na počátku, a to i tehdy, když jim ještě není vysvětlena technika ani zadané téma. Samotná výtvarná tvorba se stává pro ně problémem.

VI. ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala dětskou tvořivostí. Seznámila jsem se s dětmi, které pocházejí ze znevýhodněného romského etnika. Měla jsem možnost s nimi pracovat ve výtvarných hodinách v rámci programu „romano džipiven“, který je zaměřen k rozvoji jejich osobnosti i tvořivosti a působí jako prevence kriminality. Díky výtvarnému tvoření se mi podařilo s nimi navázat bližší vztah, který z počátku odmítaly. Rozvinula se naše společná spolupráce, která je pro tvořivost velice důležitá. „*Tvořivé klima je totiž podmínkou pro uplatnění a rozvíjení dětské tvořivosti* (Marta Jurčová in *Tvořivá škola*, Brno 1998, str.71).“

V průběhu mého působení došlo k zlepšení podmínek pro výtvarnou činnost. Výtvarné hodiny mají nyní určené své místo a čas. Pondělní hodiny jsou určeny keramice a středeční motivují děti ke kresbě a malbě.

V práci zmiňuji jednotlivá úskalí, s kterými jsem se setkala a jež dozajista ovlivnily celý tvořivý proces. Jako hlavní překážku pro rozvoj tvořivosti u těchto dětí spatřuji v rodinném zázemí, které není vždy ideálním vzorem pro vývoj jedince. U dětí jsem se shledala s nízkým sebehodnocením, které Marie Vágnerová (2004) spojuje s vysoce nízkým kladením důrazu na individuální úspěch jedince v této menšině. Přebírání vzorů se pak zajisté odráží i v tvořivosti dítěte. Jednou z důležitých podmínek pro rozvoj tvořivosti je i vzrůstající zkušenost. Setkala jsem se s dětmi, které měly ve středisku poprvé možnost malovat. Jednalo se především o předškolní děti a děti z prvních tříd, jež byly přímo uchváceny touto možností barvy použít. Velice těžko komunikovaly a mnohdy nedokázaly barvy rozeznat. Dětem tak mohou chybět stimuly k jejich rozvoji. Východiskem může být zřizování nultých ročníků, které mohou podpořit získávání zkušeností, vybudování nových vztahů a připravit děti lépe pro další vývoj.

Z počátku nedokázaly dokončit započatý artefakt, byly velice nesoustředěné a agresivní. V rámci arteterapie však lze zaznamenat výtvarný posun, jakožto posun osobnostní. Jednalo se především o děti, které vzbuzovaly zájem o estetické činnosti a

docházely na výtvarné hodiny častěji. Nyní děti působí uvolněněji a sebevědoměji. Výtvary je těší a mnohdy se nemůžou dočkat další hodiny.

Důležitý aspekt mé činnosti také nacházím v socializaci výtvarného produktu. Vzniklý artefakt vypovídá o individualitě jedince, ale také přejímá sdělovací, symbolickou a sociální funkci. V rámci skupiny pak můžeme vyzorovat několik typických znaků, které vypovídají o netradičním pohledu rómských dětí na skutečnost. Malují se s blond vlasy a bílou pletí. Fialovou a černou barvu používají již v mladším školním věku. Expresivita a barevnost v obraze je velice výrazná a zajímavá. Preferují dekorativnost. Nemají mnoho trpělivosti při práci s detailem, jejich grafický projev je chudší. Nicméně se domnívám, že výtvarná tvorba je cestou ke změnám v sebehodnocení, chování i vzdělání rómských dětí. Má obrovský význam pro celkový tvořivý potenciál. Výtvarnou činnost shledávám nejen jako prostředek k rozvoji tvořivosti, ale také jako nástroj diagnostického využití a možnost rozvoje komunikace mezi romskou a majoritní společností, jež může přispět ke zmírnění sociokulturního znevýhodnění .

VII. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

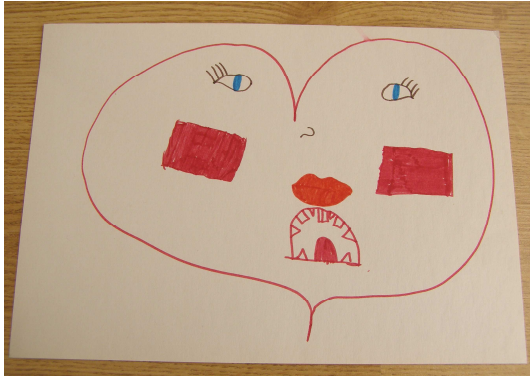
- Bean, R.: *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, Praha, Portál 1995
- Borecký V.: *Imaginace, hra a komika*, Triton, Praha 2005
- Campbellová, J.: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, Praha, Portál 1998
- Dacey, J.S., Lennon, K.H.: *Kreativita*, Praha, Grada Publishing 2000
- Davidov R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, Praha, Portál 2001
- Davidová V.: *Umění a děti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1976
- Erazím P.: *Jak se rodí nápady: vybrané kapitoly z psychologie tvořivého myšlení*, Praha, Dům techniky ČSVTS 1989
- Gombrich, E. H.: *Příběh umění*, Praha, Argo a Mladá fronta 2003
- Hlavsa, J.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1986
- Hlavsa, J.: *Psychologické problémy výchovy tvořivosti*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1981
- Hlavsa, J.: *Psychologické základy teorie tvorby*, Academia, Praha 1985
- Horvátová J.: *Kapitoly z dějin Romů*, Praha, Společenství Romů na Moravě 2002
- Hübschmannová, M.: *Šaj pes dovakeras=můžeme se domluvit*, Olomouc, Univerzita Palackého 1998
- Chalupa, B.: *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*, Brno, Barrister & Principal 2005
- Jurčová, M.: *Humor při stimulácii tvorivosti v škole in Tvořivá škola*, Brno, Paido 1998
- Millarová, S.: *Psychologie hry*, Praha, Panorama 1978
- Mišurcová, V., Fišer, J., Fixl V., *Hra a hračka v životě dítěte*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1989
- Mišurcová, V., Severová, M.: *Děti, hry a umění*, Praha, ISV 1997
- Mlejnek, J.: *Dětská tvořivá hra*, Praha, IPOS 1997
- Perout E.: *Arteterapie se zrakově postiženými*, Praha, Okamžik 2005
- Petrová, A.: *Tvořivost v teorii a v praxi*, Vodnář, Příbram 1999
- Piaget J.: *Psychologie dítěte*, Portál, Praha 1997

- Rycroft, Ch.: *Kritický slovník psychoanalýzy*, Praha, Psychoanalytické nakladatelství 1993
- Sajko, J.: *Skúsenosti s tvorbou rómskych detí v obci Javornice* in *Romano Džaniben*, roč. II-3/1995, Praha, 1995
- Šicková-Fabrici J.: *Základy arteterapie*, Praha, Portál 2002
- Trojan, R., Mráz B.: *Malý slovník výtvarného umění*, Praha, Fortuna 1996
- Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1974
- Uždil, J.: *Mezi uměním a výchovou*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1988
- Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1974
- Vágnerová M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha, Portál 2004
- Vágnerová, M.: *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, Praha, Univerzita Karlova 1992
- Vágnerová, M.: *Základy psychologie*, Praha, Karolinum 2004
- Váňová, H.: *Rozvoj dětské hudební tvořivosti v podmínkách základní školy* in Dohnalová, L.: *Hudební improvizace*, Praha : Česká hudební rada, Divadelní ústav, 2005
- Vygotskij, L.S.: *Psychologie umění*, Praha, Odeon 1981
- Zelina, M., Zelinová, M.: *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*, Slovenské pedagogické nakladatelstvo, Bratislava 1990
- Žák P.: *Kreativita a její rozvoj*, Brno, Computer Press 2004

VIII. KLÍČOVÁ SLOVA

- arteterapie
- dítě
- hra
- kreativita
- Rom
- tvořivost
- výtvarný projev

Obrazová příloha č.1
Počáteční produkce skupiny



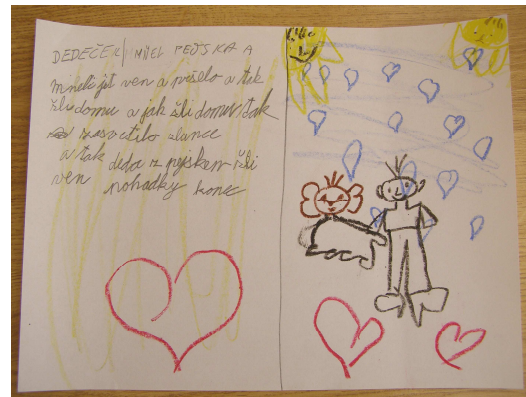
A1 Denisa (9 let)



A2 Denisa (12 let)



A3 Tomáš (8 let)



A4 Erika (11 let)

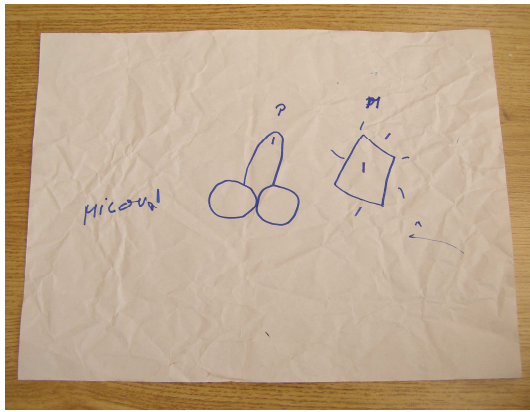


A5 Marika (13 let)



A6 Marie (10 let)

Obrazová příloha č.1
Počáteční produkce skupiny



A7 Marie (11 let)



A8 Denisa (10 let)



A9 Michala (13 let)



A10 Josef (13 let)

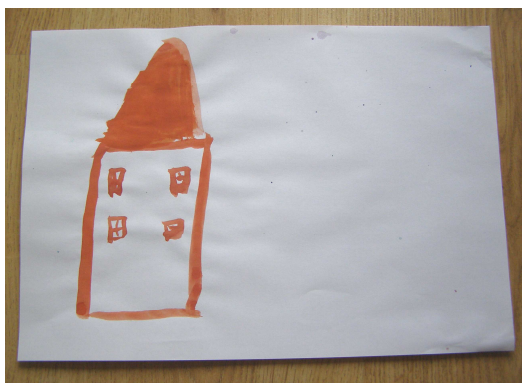


A11 Denisa (12 let)



A12 Nikola (11 let)

Obrazová příloha č.1
Počáteční produkce skupiny



A13 Kateřina (10 let)



A14 Lukáš (8 let)



A15 Gita (10 let)



A16 Roman (10 let)



A17 Běta (13 let)



A18 Roman (10 let)

Obrazová příloha č.1
Počáteční produkce skupiny



A19 Tomáš (8 let)



A20 Patrik (9 let)



A21 Erika (9 let)



A22 Gita (10let)



A23 Anna (10 let)



A24 Tomáš (8 let)

Obrazová příloha č.1
Počáteční produkce skupiny



A25 Erika (11 let)



A26 Zdeněk (10 let)



A27 Radka (9 let)



A28 Milan (10 let)



A29 René (10 let)



A30 Milan (7 let)

Obrazová příloha č.1
Počáteční produkce skupiny



A31 Gita (10 let)



A32 Radek (8 let)



A33 Kateřina (10 let)



A34 Tomáš (8 let)



A35 Radek (11 let)



A36 Patrik (12 let)

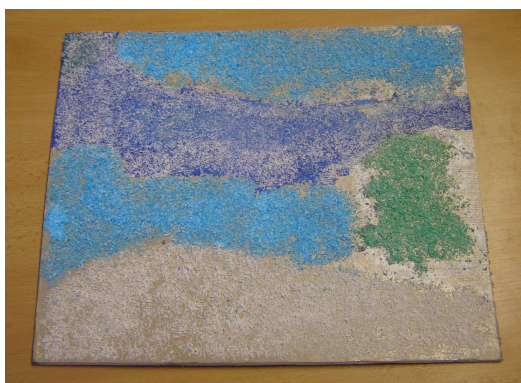
Obrazová příloha č.2



B1 Milan (10 let)



B2 Dona (7 let)



B3 Gita (10 let)



B4 Zdeněk (10 let)



B5 Kateřina (10 let)



B6 Reneta (10 let)

Obrazová příloha č.2



B7 Denisa (12 let)



B8 Roman (10 let)



B9 Běta (13 let)



B10 Roman (10 let)



B11 Marie (10 let)



B12 Gita (10 let)

Obrazová příloha č.2



B13 Roman (10 let)



B14 Dona (7 let)



B15 Dominika (10 let)



B16 Radek (6 let)



B17 Kateřina (10 let)



B18 Roman (10 let)

Obrazová příloha č.2



B19 Nikola (12 let)



B20 Denisa (12 let)



B21 Marie (11 let)



B22 Marie (10 let)



B23 Denisa (12 let)



B24 Patrik (9 let)

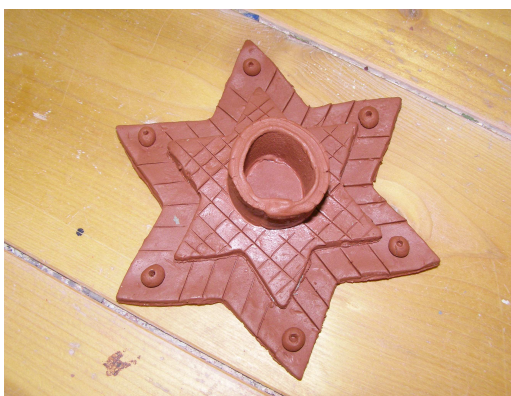
Obrazová příloha č.2



B25 Dominika (10 let)



B26 Erika (11 let)



B27 Marie (10 let)



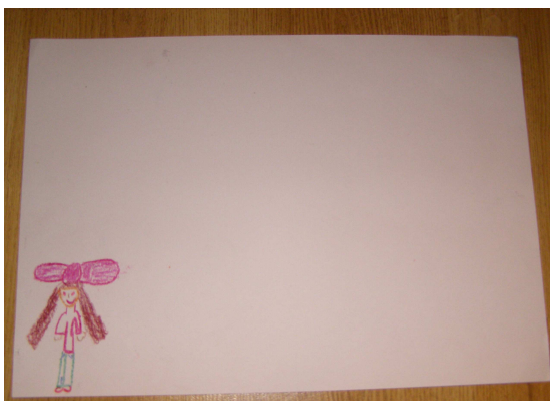
B28 Běta (13 let)

Obrazová příloha č. 3

C1 „Co nalezneš v kaňce“



C2 „Matka a dítě“



C3 „Volné téma“



C4 „Kočka“



C5 „Dušičky“



C6 „Paní s košíkem“



C7 „Houslový klíč“



C8 „Otisk“



Obrazová příloha č. 3

C9 „Hrneček“



C10 „Hrneček II.“



C11 „Portrét matky“



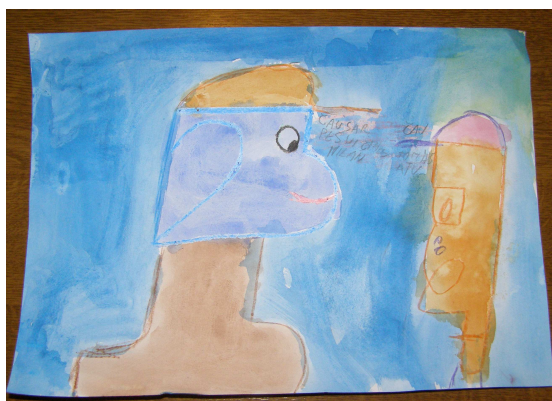
C12 „Vánoční hvězda“



C13 „Potopa“



C14 „Rozhovor“



Obrazová příloha č.4

D1 „Princezna“



D2 „Dům a sluníčko“



D3 „Princezna II“



D4 „Princezna III.“



Obrazová příloha č.4

D5 „Perníková chaloupka“



D6 „Betlém“



D7 „Přichází jaro“



D8 „Postavička“

