



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

# Význam pohádek pro děti na základní škole- analýza vybraných příběhů

Vypracovala: Mgr. Michaela Jílková  
Vedoucí práce: MgA. Stanislav Zeman, Ph.D., MBA

České Budějovice 2020

## **Prohlášení:**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci 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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

Mgr. Michaela Jílková

## **Poděkování**

Děkuji tímto vedoucímu mé bakalářské práce MgA. Stanislavu Zemanovi, Ph.D., MBA za vedení a dohled nad zpracováním této práce, za cenné připomínky, rady a nadšení pro pohádky. Také děkuji mým žákům, kteří se podíleli na výzkumu. A velký dík patří mé rodině za podporu a trpělivost při psaní bakalářské práce.

## Abstrakt

Cílem bakalářské práce je zachytit význam pohádek pro dospívající děti na základní škole. Teoretická část se zabývá významem pohádek, symboly, romskou kulturou a dětskou tvorbou. Praktická část zahrnuje zkoumání tvorby dětí na základní škole, její zajímavosti, podobnosti a odlišnosti ve výtvarném projevu dětí. Výzkumu se zúčastnilo dvacet žáků sedmého ročníku ze dvou tříd, přičemž v jedné třídě jsou děti dlouhodobě prospívající a v druhé třídě romské děti se špatnými studijními výsledky, které opakovaly ročník. Závěrem výzkumného šetření je shrnutí výsledků analýzy dětské tvorby.

Klíčová slova: pohádka, dospívající dítě, analýza, arteterapie, symbol, romské děti

## Abstract

This bachelor's thesis aims to explore the effect of fairy tales on adolescent pupils in primary school. Theoretical part concerns about meaning of fairy tales, symbols, romani culture and children's art. Practical part contains research of school children's art, its interestingness and of similarities and differences in children's artistic expression. Twenty 7th grade pupils from two different classes participated in the research, with one class having history of good marks while the other consists of romani children with bad marks, who repeated a year. In the conclusion part the results of the research and of children's art analysis are summarized.

Key words: Fairy tale, adolescent child, analysis, art therapy, symbol, romani children

## Obsah

<b>I. Úvod</b> .....	8
<b>II. Teoretická část</b> .....	9
<b>1 Pohádky</b> .....	9
1.1 Vznik pohádky.....	9
1.2 Dětská potřeba pohádek.....	10
1.3 Vyprávění pohádek.....	12
1.4 Vyprávění pohádek jako rituál.....	13
1.5 Smysl pohádkových příběhů.....	13
1.6 Souvislost snů s pohádkami.....	14
1.7 Pohádka a archetyp.....	14
1.8 Analýza vybraných pohádkových příběhů.....	17
1.8.1 Pohádka O třech prasátkách.....	17
1.8.2 Sedmero krkavců.....	19
<b>2 Arteterapie</b> .....	20
2.1 Rožnovská arteterapie.....	21
<b>3 Dětská kresba</b> .....	22
3.1 Dětská představivost.....	23
3.2 Symbol v dětské tvorbě.....	23
3.3 Vývoj dětského výtvarného projevu.....	25
3.4 Rozbor dětské kresby a malby.....	30
<b>4 Romské etnikum</b> .....	33
4.1 Historie Romů .....	33
4.2 Romské etnikum z psychologického hlediska .....	34
4.3 Romská kultura a vzdělání .....	35
4.4 Romské pohádky .....	36

<b>III. Praktická část</b> .....	38
<b>5 Cíl výzkumu</b> .....	38
5.1 Zadání témat a výtvarné prostředky.....	38
5.2 Analyzované skupiny dětí.....	39
5.2.1 Třída A.....	39
5.2.2 Třída B.....	41
5.3 Otázky.....	42
5.4 Analýza zpracování pohádky O třech prasátkách.....	43
5.4.1 O třech prasátkách- třída A.....	43
5.4.2 O třech prasátkách- třída B.....	45
5.4.3 Vyhodnocení analýzy pohádky O třech prasátkách.....	48
5.5 Analýza zpracování pohádky Sedmero krkavců.....	48
5.5.1 Sedmero krkavců- třída A.....	48
5.5.2 Sedmero krkavců- třída B.....	51
5.5.3 Vyhodnocení analýzy pohádky Sedmero krkavců.....	54
<b>6 Diskuze</b> .....	54
<b>IV. Závěr</b> .....	57
<b>Použitá literatura</b> .....	58
<b>Přílohy</b> .....	60

## I. Úvod

Vzhledem k mému povolání učitelky výtvarné výchovy, bylo jasné, že má bakalářská práce se bude odvíjet od práce s dětmi. Během působení na základní škole, kde jsem učila děti páté až deváté třídy, jsem zjistila, že mnohé z nich neznají ani tradiční pohádkové příběhy a pohádkou pro ně jsou pouze animované příběhy v televizi. Kombinovali jsme tedy výtvarné vyjádření a svět pohádek, při čemž vznikaly zajímavé ilustrace. Rozhodla jsem se tedy k využití hodin výtvarné výchovy pro realizaci zadání své bakalářské práce.

V kontextu arteterapie se jednalo spíše o abreakci nežli o psychoanalytickou práci s klientem. Pokud se jedná o rozbor výtvarných děl, neexistuje jednotný postup, jak obraz analyzovat a interpretovat, vždy se v menší či větší míře promítne i část z arteterapeutovy osobnosti.

Cílem práce bylo odhalit odlišnosti mezi tvorbou chlapců a dívek a především mezi dvěma třídami dětí stejného ročníku, jejichž odlišnost je v prospěchu a snaživosti. Pro tyto účely jsem si vybrala dvě pohádky, které ve velké míře dokládají, jak úsilí, odhodlání, snaha a vytrvalost přináší šťastný konec. Jednu třídu navštěvují pouze děti romského původu, s odlišnou kulturou. Zaměřila jsem se tedy i na pojednání o daných specifikách tohoto etnika, a zda se promítnou i v tvorbě žáků. Dalším výsledkem bylo nahlédnutí do vztahů v rodině a zhodnocení míry fantazie při tvorbě artefaktů.



## II. Teoretická část

### 1 Pohádky

*„Má-li příběh doopravdy upoutat pozornost dítěte, musí je bavit a vzbuzovat v něm zvědavost. Má-li mu však obohatit život, musí v něm podněcovat představivost...“ (Bettelheim, 2017, s. 11)*

#### 1.1 Vznik pohádek

V dřívějších dobách byly předávány pohádky ústně, z jedné generace na druhou. Existovali také potulní pohádkáři, kteří chodili od města k městu a vyprávěli i cizokrajné příběhy, které zaslechli na své pouti. Prvotně se jedná o pozůstatky víry dávných předků a patří jim tak až náboženská úcta. Asi nejuznávanějšími sběrači pohádek byli bratři Grimmové, kteří hledali vypravěče a snažili se zapisovat jejich příběhy beze změn, aby nebylo ztraceno ono duchovní bohatství (Streit, 1992).

Pokud se jedná o dataci vzniku pohádek, nejstarší dochované zmínky jsou z Egypta na stélách a papyrových svitcích, kde nacházíme paralelu k pohádce O dvou bratřech z doby před třemi tisíci lety. Další doložené pohádky sahají do starověkého Řecka, k Platonovi, kde takové příběhy korespondovaly s výchovou dětí. Poté se objevovaly pohádky typu Kráska a zvíře v mnoha zemích téměř současně ve starověku (Franz, 2015).

Pohádky je možno dělit na příběhy s nadpřirozenou tematikou, se životními příběhy nebo animální pohádky. Mnohdy se však dané prvky prolínají. V pohádkách se objevují motivy, což jsou základní jednotky příběhu, a syžety- neboli skupiny motivů. Motivů mohou být vlastnosti hrdinů, jejich počet, skutky, předměty v podobě talismanů atd.

Propp (1999) se ve své knize věnuje zajímavému tématu shody pohádky v rámci celého světa v dávné historii, přestože se národy mezi sebou mnohdy neznaly a neměly tak možnost si pohádky předávat mezi sebou. V pohádce se vyskytuje mnoho funkcí jednajících osob. Mají například funkci otestovat hrdinu na jeho cestě za vítězstvím. Souhrnně můžeme tvrdit, že funkcí není v pohádkovém příběhu mnoho, zatímco

pohádkové postavy určují variabilitu děje. Tím se vyčleňuje dvojakost pohádky- na jedné straně její jednotvárnost, na straně druhé pestrost.

Vliv na podobu pohádky mají sousedící národy, náboženství a lidové pověry. Pohádkový příběh v sobě nese stopy, obyčejů a pohanských obřadů. Prochází jakousi metamorfozou, která má vlastní, definovatelný vývoj.

Lidé nepotřebují pohádku samu o sobě, ale její alegorické podobenství a sociální význam.

Pohádka se nevydává za realitu, jedná se o záměrnou fikci. Přitahuje zvláštností svého vyjádření. Její půvab je právě v úmyslném odklonu od reality, úniku do fantazijního světa. Další vlastností pohádky je její dějová dynamičnost. Pohádka málokdy detailně popisuje postavy, krajinu atd., nezabývá se podrobným líčením psychologickým ani fyzickým, hlavním zaměřením bývá děj, události. V národních pohádkách jsou postavy negativní či pozitivní, tzv. průměrné vlastnosti v pohádkách nebývají.

Důležitým příznakem pohádkového příběhu je, že posluchač ani vypravěč nevěří ve skutečnost vyprávěného příběhu (Propp, 1999).

## 1.2 Dětská potřeba pohádek

Pohádky dětem umožňují svébytné pojetí a uchopení příběhu, každé dítě vnímá děj odlišně v závislosti na své osobnosti, zkušenosti, preferencích. Bettelheim (2017) je názoru, že způsob, kterým postupuje pohádka, je v korelaci s dětským myšlením a pro dítě se tak stává přesvědčivou. Může v ní nalézt útěchu, které nelze dosáhnout za pomoci rozumových úvah. Základem pro důvěru v pohádkový příběh je příběh shodný s našimi principy myšlenkových pochodů. Děti prožívají koncepci světa skrze rodiče a rodinnou atmosféru. Čím jistější si pak člověk ve světě připadá, tím méně se drží pohádkových příběhů, jejich projekcí a snaží se více hledat rozumová řešení.

Ve věku, kdy jsou pohádky pro děti nejvýznamnější, nastává úkol navodit shodu mezi vnějším a vnitřním světem a zklidnit interní chaos. Dítě ochuzené o tento druh příběhů je bez potřebného ventilu a mohlo by se cítit zdrceně, protože je postaveno před

samostatné vypořádání se se svými tužbami a úzkostmi. Pohádka nám dává prostor mluvit s dítětem otevřeně o jejím obsahu, aniž by mělo potřebu zatajovat pocity ohledně pohádkového děje a cítit provinilost. Aby se tyto účinky nevytratily, nesmí si dítě uvědomovat nevědomé aspekty, kvůli kterým by vyústění pohádek pokládalo za vlastní řešení.

Aby dítě příběhu uvěřilo a vzalo si optimistické vyhlídky z pohádky za své, je potřeba opakované přeřikání příběhu nebo ještě lépe jeho odehrání. Dítě vnímá, která pohádka momentálně odpovídá jeho stávající situaci a cítí, v čem mu může být pohádka nápomocná. Pouze opakovaným poslechem je možné využít naplno všechen potenciál, který pohádkový příběh skýtá. Až volné asociace související s příběhem mají tu moc dovést dítě k odkrytí vlastního niterného významu a pomoci s aktuálními problémy. Kupříkladu nestačí jeden poslech pohádky, aby se dítě dokázalo na chvíli ztotožnit i s postavou opačného pohlaví, k tomu je zapotřebí odstup a čas. Je velmi žádoucí dopřát dětem po převyprávění pohádky čas na ponoření se do příběhu, možnost diskuze.

Pomoc pohádek dětské mysli tkví především v projasnění problémové situace. Většina pohádek začíná realisticky, skutečnou, problematickou situací. Dítě seznámené s pohádkami rozumí, že k němu hovoří jazykem symbolů. Dítě skutečným událostem připisuje symbolické významy. Nejasné začátky pohádek zdůrazňují, že opouštíme realistický svět a všednost. Pohádkový příběh provádí dítě světem plným nevšedních zážitků a vrací jej zklidněné zpět do skutečnosti. Učí dítě, že není na škodu na chvíli nechat vládnout fantazii, pokud v ní člověk nezakotví. I na konci pohádky se hrdina navrátí do reality zbavené kouzel. Postavy v pohádkách bývají většinou jednorozměrné, buď jsou laskavé, nebo kruté, pro děti tedy srozumitelné. Tato skutečnost dítěti pomáhá vnést řád do svého života pomocí jednoduchých a přímých imaginací. Když rodič vypráví dítěti pohádky, dítě se cítí přijímáno se svými prožitky. Je to pro něj důkaz, že rodič akceptuje a uznává jeho niterní zkušenost promítnutou do pohádek jako opravdovou a důležitou.

### 1.3 Vyprávění pohádek

Pro posluchače je vždy intenzivnější zážitek, pokud je mu pohádka vyprávěna než čtena. Při vyprávění je zapojena mnohem větší pružnost a dramatizace v hlase vypravěče. Během čtení často předčítající sklouzne k unylému, citově nezabarvenému, monotónnímu přednesu. Každý vypravěč si pohádku trochu uzpůsobil pro sebe a své posluchače, aby byla pro všechny smysluplnější. To má samozřejmě i svá úskalí. Kupříkladu rodič vybere takovou pohádku či motivy z ní, které jsou pro něj samotného v danou chvíli stěžejní a palčivé, bez ohledu na dítě, ale ani tento případ není ke škodě, jelikož dítě tak může nahlédnout do trápení svého rodiče. Nejde o vyprávění pohádek s výchovnými a vzdělávacími úmysly, ale o sdílený zážitek radosti.

Poslouchání pohádky dítětem lze přirovnat k zasévání semen na záhonu, některá se ujmou a vyklíčí, jiná nikoliv. Některá jsou hned vědomá v mysli, jiná prozatím uschována v nevědomí. Důležité je také momentální rozpoložení vypravěče, ideální je zavzpomínání na své dětství, kdy slyšel pohádku poprvé a jaký význam má pro něj nyní. Měl by brát také v potaz osobnost posluchače, jaký osobní smysl může dítě z pohádky vyzískat. Tuto snahu dítě vnímá, cítí se pochopeno a jeho problémy jsou tak sdílené (Bettelheim, 2017).

Jsou děti robustnější a děti citlivější. Díky pohádkám můžeme ty citlivé zocelit a posílit a ty otrlé naladit na měkčí, jemnou notu. Jedna a ta samá pohádka se může podat různými způsoby s ohledem na posluchače. Vyprávění pohádek a jejich osvojování dětmi může mít také pozdější vliv na jejich vztah k učivu ve škole, které si bude více niterně osvojovat a spojovat než v případě běžného memorování (Streit, 1992).

Rodiče dnes více než kdy jindy pouštějí samotným dětem audio pohádky nebo v horším případě je posadí před televizi s animovaným příběhem. Neuvědomují si, že tím ochuzují sebe i děti o jedinečné chvíle sdílení symbolických příběhů. V dětech tím ubíjejí fantazii a podporují v pasivním, bezmyšlenkovitým přijímání vizuálních obrazů, které mohou v průměru vést až k neuróze dítěte a nočním bésům. Vyprávění pohádek je velmi důležité pro navození vzájemné důvěry a posílení vztahu mezi rodičem a dítětem.

## 1.4 Vyprávění pohádek jako rituál

Většina dětí si první zkušenosti s pohádkou nese již od raného dětství, kdy jim rodiče četli nebo vyprávěli příběhy před spaním. Mnoho dětí tyto společné chvíle vnímá jako rituál spojený s blízkostí milované osoby. Přestože malé dítě záměrně neanalyzuje pohádku, neodkrývá její morální hodnotu, zajímá se o rozpoznání dobra a zla. Čím je starší, všímá si v pohádkách jiných obsahů, než které jej zajímaly dříve.

V knize „Děti potřebují rituály“ líčí autorka (Huberová, 1998) zkušenost s jedenáctiletou dívkou mající výchovné problémy. Děvče jeví znaky sociálního zanedbání v raném dětství. Přestože byla inteligentní, její školní výkony tomu neodpovídaly. Nakonec byla umístěna do dětského domova. Při terapii jí byl rituálně, často několikrát po sobě, vyprávěn pohádkový příběh, který zrcadlil její životní příběh. Někdy si kreslila okamžiky z pohádky, jindy jen čmárala. Během dvouleté terapie se značně zlepšil její stav a to pouze skrze vyprávění pohádky, která líčila její problém, ale zároveň obsahovala i pozitivní rozřešení. Po ústupu dívčích problémů již nebylo rituálu zapotřebí. Ale v případě opakující se krize se mohla k rituálu vrátit a tím krizi zažehnat.

## 1.5 Smysl pohádkových příběhů

Pojetí pohádek jako vzdělávacích a výchovných nositelů značí víru v jejich potenciál vstřípení morálních a hodnotových lekcí schopných posilovat a zachovávat konkrétní ideologii. Dopad těchto lekcí může být zesílen výskytem zjevných hrozeb a varování. Četné příběhy se zabývají nalezením magického místa pro vstup do kouzelného světa. Důležitým kritériem je posluchačova či čtenářova otevřenost imaginaci a kreativité (Cavallaro, 2011).

Téměř každá pohádka začíná idylickou situací, starými dobrými časy, které se časem pokazí. Přijdou rozbroje, provinění, vyhnání. I děti tato situace jednou potká a budou s ní muset vnitřně a poté i zvnějšku bojovat.

V pohádkách děti nachází různé negativní symboly: pýchu, zbabělost, zlobu, lakotu, hloupost atd. Postavy zabloudí, zapletou se, vydají se na strastiplnou cestu plnou

překážek, které však postupně ubývají, objevují se vidiny na vysvobození a velký obrat. Musí končit vítězstvím dobra nad zlem a oslavou hrdiny, který je obdařen ctnostmi jako statečnost, pokora, pravdomluvnost, obětavost a oddanost. Děti se často uchylují ke ztotožnění s hlavní postavou, k jejímu spojenectví. Vnímají, že každý dobrý úmysl bude odměněn a každý zlý čin potrestán. Noří se do uspořádaného nitra, které se stává kreativní pomocí obrazů (Streit, 1992).

## 1.6 Souvislost snů s pohádkami

Vše, co během dne viděly dětské oči, slyšely uši, a co dítě prožilo je zaznamenáno a může se vynořit během spánku v podobě snů. Zvláště ve vesnickém prostředí, kdy je potlačen vliv techniky, je dětské duši umožněno růst bez nervozity a předrážděnosti a vychutnat si klidný spánek. Streit (1992, s. 10) tvrdí, že „*sny i pohádky jsou zabydleny ve stejných buňkách duševna*“. Sny dětí nezasažených technikou jsou plné zdravých přírodních obrazů a vyprávění pohádek tento duševní svět ještě více obohatí. Jako hra pro děti představuje vnější činnost, naslouchání pohádkám je interní záležitostí. Duše se naplňuje, barví a rozveseluje.

## 1.7 Pohádka a archetyp

Pohádky jsou výrazem procesů kolektivního nevědomí, zobrazují archetypy popsané C.G.Jungem v jejich nejpřesnější podobě. Archetyp jakožto nevědomý psychický faktor můžeme popsat díky své autentické psychologické zkušenosti a celé síti asociací. Samotný význam pohádky spočívá v množství jejích motivů, které jsou spolu vzájemně protkány (Jung, 2002). M.L. von Franz (2015) dospěla po letech zkoumání oblasti pohádek k závěru, že každá pohádka usiluje o popsání jedné a té samé psychické skutečnosti, kterou C.G. Jung nazývá *Selbst*. Toto bytostné Já znázorňuje zároveň psychickou jednotu individua i regulující střed veškerého kolektivního nevědomí. Každý archetyp představuje uzavřený energetický systém a jeho energie proudí celým kolektivním nevědomím, kde jsou všechny archetypy vzájemně propojené. V nevědomí je relativní jak čas, tak i prostor, teprve náhled vědomí je schopen vybrat jediný motiv díky vhledu.

Selbst je často v pohádkách symbolizováno jako pomáhající zvíře, představující naši povahu a propojenost s vlastním okolím. Pomáhající stařena je dobře známým symbolem pro věčnou modrost (Jung & Franz & Henderson & Jacobi & Jaffé, 1988).

Příběhy poskytují disociovaný psychický obsah celé společnosti a tím nabízejí jistý druh skupinové terapie. V pohádkách musí hlavní hrdina podniknout cestu z domácího, známého prostředí do tajuplného světa neznáma. Často prochází lesem, cestuje po moři, do podzemí. Takové jevy znamenají setkání s kolektivním nevědomím, jelikož tyto oblasti jsou temné, neprobádané.

Běžným archetypem, se kterým se setkáváme v říši pohádek, je stín. Stín je jakási nádoba na univerzální psychické obsahy, které byly disociovány z vědomí pro svou sociální nepřijatelnost. Obsah stínu nezmizí, ale může se objevit jako projekce. V pohádkách v extrémních podobách jako ztělesnění zla- s vražednými nebo incestními pudy. Hlavní role hrdiny spočívá v konfrontaci s tímto ztělesněným zlem a jeho poražení (Haase, 2008).

Pokud jsou všechny archetypy jednotou, nelze je rozdělit na jednotliviny. Pro vnímání jednoty archetypu na něj můžeme pohlížet jako na krystal. Můžeme jej otáčet a vnímat odlišně z různých pohledů, pořád se však jedná o jeden a ten samý krystal. Lze si tedy představit, že kolektivní nevědomí je vždy nakonec Já. Pootočením, jiným náhledem, vidíme jinou charakteristiku té samé věci. Toho si můžeme povšimnout právě v pohádkových příbězích, kde neexistuje například pouze jedna stereotypní figura krále, čarodějnice, kouzelného zvířete, ale v různých obměnách se vyskytují ve spoustě rozličných pohádek. A v souvislosti s časovou posloupností v pohádce lze předpokládat, že potká-li hrdina kouzelné zvíře, které mu přislíbí pomoc, dopadne příběh šťastně. To znamená, že existují nejen typické motivy, ale také typické sledy archetypálních událostí.

Na pohádky a mýty můžeme pohlížet jako na sny- vizualizaci proudu nevědomé energie (Franz, 1980).

K výkladu pohádky lze využít jakoukoli z funkcí vědomí. Myslivý typ bude zajímat struktura a způsob, jímž jsou dílčí motivy spojeny. Typ citový je seřadí do hodnotové hierarchie, citová funkce poskytne dobrou a celou interpretaci pohádky. Percepční typ si prohlédne symboly a bude je rozšiřovat. Soubor obrazů v jeho jednotě uvidí intuitivní typ, který také má největší nadání k vystihnutí pohádky jako jediného poselství. Ideální je

samozejmě využít k interpretaci všechny čtyři funkce- rozvíjet je a obohacovat, včlenit do nich svou kompletní bytost (Franz, 2015).

C.G.Jung (2002) tvrdil, že právě na pohádkách můžeme pozorovat srovnávací strukturu psyché. U pověstí a mýtů je tento základní vzorec psyché ukryt za kulturním dědictvím. V pohádkách je jej méně, proto jsou tyto základní vzorce mnohem jasnější.

Pohádka je postavena mimo rasové a kulturní odlišnosti, proto je vhodným společným jazykem při mezikulturní analýze a terapii. Některé národy pohádkou míní pouze příběhy animální, většinou je zde zvíře v antropomorfní roli (Franz, 2015).

V jungiánském výkladu mýtu se nikdy nejedná o jednoznačný výklad, ale spíše o nalezení nové interpretace v moderním jazyce. Výraz by neměl být závislý na povaze interpretujícího. Nikdy tedy nemůže splnit nároky na absolutní platnost, což je trnem v oku spousty badatelů. Je otázkou, zda interpretace vnáší světlo do výkladu či nikoliv. Přes mnoho výhrad, analýza pohádek připustila některé prvky z jungiánských hypotéz, zejména myšlenku archetypálního původu pohádek. Je neustále zdůrazňováno, že mýtus a pohádka jsou na rozdíl od snu utvářené a předávané v historickém kontextu a mění se v souladu s estetickými potřebami, což musí psycholog akceptovat, jako tomu bylo u C.G.Junga. Archetypy stojí také za každým kreativním, úspěšným člověkem. Jsou původem inspirace ve všech uměleckých odvětvích, zdrojem nových vědeckých objevů (Franz, 1998).



## 1.8 Analýza vybraných pohádkových příběhů

### 1.8.1 Pohádka O třech prasátkách

Tato pohádka je určena především pro děti předškolního věku, ale své si z ní odnesou i děti dospívající a jistě i dospělí. Příběh nás naučí, že se vyplatí nebýt lenivý a každou práci, do které se pustíme, vykonat zodpovědně a jak nejlépe umíme, v opačném případě nás to může stát i život. Je zapotřebí rozumného plánování, předjímání a velké péle, aby byl přemožen nepřítel.

Příběh pochází ze staré Anglie a vypráví osudy tří prasátek, která byla nucena postavit si každý svůj domeček. První prasátko bylo líné a chtělo mít domek rychle postavený, tak posbíralo slámu a vytvořilo si provizorní domek, aby se mohlo co nejdříve věnovat relaxaci a zábavě. Stejně na tom bylo i druhé prasátko, které si v mžiku postavilo dům ze dřeva, ale přesto málo bytelný, protože se nechtělo se stavbou více zaobírat. Třetí prasátko si postavilo kvalitní domeček z cihel, sice mu stavba trvala o mnoho déle, než sourozencům, ale mělo ze sebe radost a nic si nedělalo z posměchu dvou prasátek. Jednoho dne se ale rozhodl zlý vlk, že prasátka sežere, a protože první dva domy hravě zničil, dosáhl svého. Ale při pokusu o zničení třetího příbytku narazil a dovnitř se nedostal, napadlo ho vniknout do domku komínem, ale prasátko bylo předvídativé a dalo do krbu hřát kotel s vodou a vlk se v kotli po dopadu uvařil (Three Little Pigs, 2006).

Domečky prasátek představují vývoj, od chatrče ze slámy, přes dům ze dřeva až po cihlový příbytek. Stejně tak jako šel vývoj člověka v průběhu dějin i během životního cyklu, kdy se formuje Ono, Já a Nadjá. První dvě prasátka se řídí principem slasti a chtějí mít domky co nejrychleji postavené, aby se mohly věnovat už jen odpočinku a hře bez ohledu na budoucnost. Třetí prasátko už vnímá princip reality, myslí na budoucnost a dokáže domýšlet vlkovo jednání. Vlk představuje zároveň ohrožení uvnitř, nevědomé, asociální síly, proti kterým je třeba se bránit silou Já.

Na rozdíl od bajky nemívá pohádka takový morální účel, ale zaujme nenásilnou formou a nechá na nás rozhodnutí, jestli chceme využít poznání z děje pohádky (Bettelheim, 2017).

V některých verzích pohádky O třech prasátkách končí vlk v hrnci s vroucí vodou a vyskytuje se dokonce verze, kdy prasátka nakonec snědí vlka- kde se řídila heslem „sněž nebo budeš sněden“. Frederic Avery vytvořil adaptaci pohádky O třech prasátkách na pozadí druhé světové války, kde měl vlk podobu Adolfa Hitlera (Haase, 2008).

Jen málokteré dítě by se ztotožnilo s postavou vlka. Většina dětí zatouží být jako důvtipné třetí prasátko, které zvítězí nad vlkem tím, že se nenechá zlákat jeho léčkami a předvídá další vlkovy záludnosti. Vlk už si myslí, že nad prasátko vyzraje a dokoná své ničivé dílo, ale přepočítal se a skončí v kotli s vroucí vodou, kterou prasátko pro tento případ přichystalo. Prasátko je v roli hrdiny, vítěze, který svou vytrvalostí, chytrostí a plánováním přelstilo zlo. Jediná možnost, jak zvítězit, byla vlka zničit vzhledem k jeho urputnosti a zákeřnosti. Nikdy by nepřestal, dokud by se konečně prasátka nezmocnil. Třetí prasátko také dosáhlo pomsty za své dva sněžené bratry.

Vyskytuje se také varianta příběhu, kdy se předchozí dvě nesvědomitá prasátka schovají do domku svého chytřejšího bratra a po vlkově skonu spolu žijí všichni v jednom domku. Takový konec je na jednu stranu přijatelnější z důvodu zachránění de facto nevinných bratrů, ale neměl by takový výchovný a symbolický potenciál. První dvě prasátka zosobňují vývojové stupně člověka a je nutné opustit dřívější naučené způsoby bytí. Malé děti dokonce můžou považovat všechna tři prasátka za jedno a totéž díky tomu, že shodně odpovídají vlkovi. Tato pohádka učí děti přemýšlet o svém vývoji, nechává je činit samostatné závěry, tím vede k dospívání (Bettelheim, 2017).

### 1.8.2 Sedmero krkavců

Také tento příběh se vyznačuje houževnatostí a pílí hlavního hrdiny, resp. hrdinky. Pro účely rozboru jsem jej vybrala z důvodu, že se zaměřuje ve velké míře na rodinnou situaci, obětování vlastního pohodlí pro bratry, které Bohdanka nikdy nepoznala, ale cítí vnitřní morální povinnost a sounáležitost. V pohádce je krásně popsáno, jak tvrdohlavost a umíněnost může být i k užitku, pokud se zacílí tím správným směrem a poslouží dobru.

Ani ve chvíli, kdy jde hrdince o život, neustoupí a dál plní své poslání pro záchranu bratrů. Ti se jí odvděčili záchranou jejího syna. Každý dobrý skutek bude odměněn a nikdo nezůstane nikomu nic dlužen.

V úvodu pohádky jsou chlapci potrestáni za svou nedočkavost a neposlušnost proměněním v krkavce. A sama matka je potrestána svojí prostořekostí, že na dlouhý čas přišla o své syny

Při své pouti světem potkala Bohdanka tři muže, kteří symbolizovali vítr, měsíc a slunce a díky nim své bratry zakleté do krkavců našla (Němcová, 1979). Zde lze spatřit námět pro pohádku Princ a Večernice. Zde jsou pouze v rolích průvodců, kteří nezištně pomáhají, ale jsou barvitě popisováni jako krásní muži ochotní nabídnout své rámě dívce v nouzi.

Ve většině pohádek figuruje muž v roli hrdiny, zde se setkáváme s dívčí představitelkou. Je důležité dětem ukázat, že i žena má svůj akční potenciál a dokáže zvládnout velmi obtížný, komplikovaný úkol. Odměnou jí je vysvobození bratrů a záchrana novorozeného syna, nikoliv hmotné statky a bohatství.

Zlo je zde představováno zákeřnou sestrou, která spřádá intriky k dosažení svého a k udržení moci. Stejně jako v pohádce O třech prasátkách, bylo zapotřebí se zlem definitivně skoncovat, aby nehrozilo již žádné další ohrožení. Podobnost pohádky Sedmero krkavců můžeme spatřovat v pohádce od bratří Grimmů O dvanácti bratřích, o kterých se sestra dozvěděla díky nalezení jejich bílých košil (Haase, 2008).

## 2 Arteterapie

Tato poměrně mladá terapeutická disciplína v sobě zahrnuje léčbu uměním v širším slova smyslu. V užším slova smyslu označuje terapii výtvarným uměním. Můžeme ji dále dělit na receptivní a produktivní.

Arteterapie receptivní zahrnuje vnímání výtvarného díla vybraného arteterapeutem. Záměrem je vcítění klienta do artefaktu a promítnutí vlastních niterných emocí. Produktivní arteterapie se zaměřuje na využití konkrétních kreativních činností jako je malba, kresba, modelování atd., při kterých klient do díla integruje své vědomé i nevědomé procesy (Šicková-Fabrice, 2008).

Vymezení pojmu arteterapie není zcela jednoznačné, definicí je mnoho, ale jedno mají společné, a to využití umění se záměrem ovlivnit psychické procesy člověka. U zrodu arteterapie bylo cílem přispět k upřesnění diagnózy duševně nemocných, následně se přidal i aspekt terapeutický. Arteterapie umožňuje uvolnit tenzi pomocí tvořivých aktivit i zmírnit psychickou zátěž. Ideálním terapeutickým směrem se stává například ve stavech s omezenou možností komunikace. Může spoluutvářet náhled na jednotlivé události v klientově životě a výtvarně je dopracovávat. Ve chvíli, kdy je výsledek tvorby pojmenován a integrován, lze získat pocit kontroly. Chování ani vnitřní prožívání poté není tak neovladatelné a úzkostné.

Veškeré výtvarné aktivity určitým způsobem odráží osobnost tvůrce. Záleží při tom na způsobu, jakým tvoří, které pomůcky a barvy využívá i na věnování artefaktu, pro koho jej tvoří a proč. Důležitou součástí jsou také pocity zažívané při výtvarném aktu. Otázky, které se objeví při arteterapeutických aktivitách, se týkají vědomého, předvědomého i nevědomého obsahu. Nevědomé se transformuje na předvědomé prostřednictvím spojení nevědomého obsahu s výtvarným artefaktem. Ten je chápán jako zpodobení prostoru hranice mezi vlastním životem a představou o něm, kde autor může komponovat i nereálně věci. Podle mnoha autorů je právě tento okamžik nezbytný pro účinnost psychoterapie, která má vytvářet vlastní symbolický prostor, jenž bude pro klienta bezpečný a podnětný (Lhotová & Perout, 2018).

## 2.1 Rožnovská arteterapie

Tímto pojmem označujeme arteterapeutickou školu působící v Českých Budějovicích. Rožnovská arteterapie *„klade důraz na praktickou zručnost studentů, aplikování poznatků v konkrétní práci s artefaktem v klinickém prostředí nebo v oblasti speciální a léčebné pedagogiky. Metoda je projektivní, přibližuje se nejvíc k dynamické psychoterapii s jejím kauzálním přístupem. K interpretaci se využívají zadaná témata, která jsou zpracována formou akvarelu a koláže a tzv. akčním akvarelem.“* (Šicková-Fabrici, 2008, s. 28).

Tato škola vznikla roku 1990 jako součást Jihočeské univerzity. Ateliér arteterapie založil pedagog a malíř PhDr. Milan Kyzour. Za pomoci individuálního přístupu a vhodného metodického směřování se snažil dosáhnout změny v tvorbě i v chování klienta. Nedílnou součástí této projektivní metody je komunikace s klientem a jeho porozumění obsahu výtvarného vyjádření. Cílem arteterapeuta je motivovat k hledání adekvátních postupů řešení krizových situací (Šicková-Fabrici, 2008).

V projektivně-intervenční arteterapii zpracovává klient svou imaginaci zadaného tématu. Arteterapeut je připraven v případě potřeby zasáhnout do tvorby svou metodickou instrukcí. Ta může ovlivnit výtvarný artefakt, ale s cílem pomoci klientovi s formulací a kultivací jeho představy. Touto intervencí může terapeut u klienta dosáhnout pozitivní změny také v jeho vnímání a chování. Tato změna musí probíhat v prožívání, jen kognitivní pochopení k terapii nestačí.

Interpretace výtvarného artefaktu je zaměřena na jeho symbolické pojetí, často se zde nachází pudové tlaky, které jsou korigovány sebecenzurou. Klient se může naučit zacházet se svým symbolickým vyjádřením sám do té míry, že je mu umožněn vhled do světa jeho konfliktů (Lhotová & Perout, 2018). Samotná interpretace terapeutem nikdy není zcela objektivní, vždy do jejího průběhu vstupuje osobnost terapeuta, jeho zkušenosti, asociace atp., třeba že se nejedná o vědomé jednání. V ideálním případě je terapeut pouze jakýmsi průvodcem či mentorem na cestě k sebepoznání klienta. Přílišná názornost a analýza tvorby by u klienta mohla vzbudit odpor k vnitřnímu poznání. Při arteterapii je zapotřebí postupovat s klientem nenásilně a individuálně, dle jeho psychického stavu.

### 3 Dětská kresba

Dětská kresba je spontánní. Jde o projekci jeho psychomotorických schopností. Odkrývá autorovy povahové rysy. Kreslí věci tak, jak je zná, nikoli tak, jak je pozoruje před sebou. Má tendenci zaznamenat a zdůraznit pro něj důležité charakteristiky (Šicková-Fabrice, 2008).

Své místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou má právě kresba. Je doprovázena funkční radostí a má snahu napodobit skutečnost. Kresebný realismus má několik fází. Nejdříve v podobě nahodilých čaranic, poté nepochopený realismus, kdy není dítě schopno spojování prvků do organizovaného celku. Následuje intelektuální realismus, který nebere ohledy na perspektivu a zahrne do obrázku i to, co nemůže být ve skutečnosti viděno. Mezi osmým a devátým rokem nastupuje realismus zrakový (Inhelderová & Piaget, 1997).

Zkoumání dětské kresby pro nás znamená vhléd do dětské duše, je pro nás klíčem k zašifrovaným problémům dítěte. Kresby se využívá například pro zjištění mentální úrovně dítěte, jako prostředek komunikace, při zkoumání efektivity nebo jako nástroje pro vyjádření znalostí o svém těle. K diagnóze by nám neměl stačit pouze jeden obrázek, je zapotřebí souvislostí a čím více materiálu, tím pro analýzu lépe.

Mnoho dětí se bojí o svých problémech mluvit nebo nezvládají svá trápení formulovat, právě pro ty je kresba vhodným nástrojem k vyjádření beze slov, přesto výmluvným způsobem za použití charakteristických znaků. Některé děti se k výtvarné tvorbě dostanou pouze v rámci hodin výtvarné výchovy na základní škole a tam bývají kolikrát tak zaměřeni na většinou specifický požadavek učitele, že se jim nedaří do obrázku vtisknout správnou míru autentičnosti (Davido, 2001).

### 3.1 Dětská představivost

Samo myšlení by nebylo schopné začátků bez prvotních impulzů a představ, které určují jeho směr. Skoro každá představa má schopnost smyslově vizuální podoby, ale je potřeba, aby byl člověk dostatečně vycvičen ve vytváření takovýchto představ. Zejména v dětství jsou představy a fantazie nepostradatelné. Člověk si vytváří představy dokonce nereálných, nehmotných věcí. To je důkaz, že děti i dospělí potřebují jakýsi koncept duševních symbolů, které se budou vztahovat na kompletní vjemovou zkušenost. Představy jsou v podstatě samy o sobě symboly.

Nejznámějšími představami jsou tzv. představy paměti, v těch ožívají věci dříve poznané a známé. Ale svůj význam mají i představy fantazijního charakteru. Mohou být založeny na smyslovém základu a vznikají kombinací nevědomé a vědomé činnosti a jsou schopny zpodobnit i to, co nikdy neexistovalo. Oba druhy představ jsou individuální pro každého z nás a závisí na naší osobnosti, která převažuje. Dětství je nejplodnějším obdobím fantazie, a pokud se podaří fantazii povzbuzovat i v dospělosti, bude náš duševní život výrazně obohacen. Úloha fantazie je veskrze kladná, ale je potřeba dát si pozor na přemíru fantazírování na úkor prožívání reálného světa (Uždil, 2002).

### 3.2 Symbol v dětské tvorbě

*„Grafický symbol je pro dítě nejpřirozenějším prostředkem prezentace sebe sama ve světě a zároveň reprezentace jeho první zkušenosti se světem již učiněné. Dítě se tedy na jedné straně prezentuje světu, hlásí se ke své jedinečné existenci ve světě tím, že po sobě zanechává grafickou stopu, a na druhé straně tím, že svoji zkušenost reprezentuje, dává najevo, že chce se světem začít komunikovat. Reprezentace elementární zkušenosti člověka realizovaná formou symbolizování je specificky lidskou vlastností.“* (Babyrádová, 1999, s. 55)

Kromě výtvarného ztvárnění symbolizuje dítě zkušenost s okolím gesty, mimikou a citovými projevy. Nejzajímavější dětské symboly vznikají mezi pátým a desátým rokem, kdy se stává grafický symbol nástrojem nevědomé integrace dítěte.

Výtvarné snažení dítěte obsahuje z větší části geometrické obrazce, které je možno vykládat jako symboly. Například bod lze chápat jako výraz koncentrace, zastavení, středu. Jejich větší množství může souviset s numerologií. Horizontální přímky se vyznačují klidem, pasivitou a ženským principem, oddělují pozemský svět od nebeského. Vertikální linie jsou výrazem vzruchu a směřování k transcendenci. Jsou aktivní, mužské a spojované s nevědomím.

Asi nejčtenějším symbolem v dětské tvorbě je kruh. Dítě jej používá vyobrazení obličejů, kola u auta atd., ale jeho význam je daleko hlubší. Bývá spojován dokonce se sounáležitostí člověka a země, s věčným koloběhem přírody i lidského života. Jeho tvar asociuje slunce, zdroj světla a tepla a častý symbol dětských kreseb. Symbolizace vesmíru je zobrazována jako bod ve středu kruhu. Bod značí jistotu, stálost a kruh okolo proměnlivost, koloběh. Už v prvních čaránicích tvoří dítě v průměru kruhovou kompozici, vyplývá to z pestrého symbolického významu kruhového tvaru.

Jedním z nejstarších symbolů v umění vůbec je kříž. Je symbolem dynamickým a souvisí s náboženstvím. Jeho rovnoramenná podoba je symbol harmonie a vyváženosti. Pokud je složen s diagonální a vertikální linie značí duševní aktivitu. V dětském projevu se křížení linií objevuje ve tvaru T jako lidské tělo.

Statically působícím symbolem je čtverec jako zvěčnění pozemskosti. Děti často využívají ve svých kresbách kvadratickou kompozici, což může být odrazem touhy po stabilitě. Čtverec souvisí také se čtyřmi živly, světovými stranami nebo ročními obdobími.

Dynamickým útvarem v častém zobrazení je spirála. Odlišujeme pravotočivou od levotočivé. První zmíněná znamená dobro, štěstí, nebe, naopak levotočivá má symbolizovat pekelné zatracení. Spirála je neuzavřeným elementem, souvisejícím s kosmem, ale přesto mající svou základnu, kolem které se odehrávají stále nové události. V severních kulturách představovala slunce a oheň, obecným významem energii. Interpretace v dětské tvorbě mohou být různé, ale s určitostí jimi dítě symbolizuje nějaký děj (Babyrádová, 1999).



Pro účely zkoumání dětské tvory je důležitý závěr: „...symbol je výsledkem metareprezentativních procesů, které jsou součástí jeho vzniku a které jsou podmínkou jeho životnosti- ta je vždy znovu aktualizována v aktu grafické kompetence.“ (Babyrádová, 1999, s. 64)

### 3.3 Vývoj dětského výtvarného projevu

Dětská kresba nás zajímá především jako doklad o zajímavostech duševního života a také nástroj k jeho rozvoji. Prvotní začátky kresby u dítěte jsou spíše motorického významu, hrou, kdy má dítě radost, že za sebou zanechalo stopu.

Podle některých názorů dítě kreslí, aby vyprávělo o svých zážitcích a dojmech, kterými je přehlceno. Další názor se přiklání k potřebě autostylizace, zhmotnění já, ale mimo vlastní psychiku. Jiní zastávají pohled na dětskou kresbu jako na potřebu nápodoby. Cílem má být poskytnutí dítěti dostatku možností, aby se mohlo výtvarně angažovat a rozvíjet.

Dítě má zvlášť vřelý vztah k přírodě, plný sympatií a pociťuje s přírodou spojení. Zobrazuje už od útlého věku zvířata, která se příliš neliší od lidské figury, napoví až horizontální poloha. Ale v případech, kdy se pokouší nakreslit zvíře z pohádky, které jedná jako člověk, nakreslí jej spíše ve vertikální póze a odliší animálními atributy. Zvířátka jsou kreslena z profilu, čímž pro dítě odpadá usnadnění symetrií, ale hlavu často nakreslí en face.

Když dítě kreslí dům, je zpravidla zobrazen s patřičným vybavením: má okna, dveře a většinou i komín, ze kterého se kouří. Někdy děti kreslí průhledné domy, aby bylo vidět, co se uvnitř obydlí odehrává. Nejčastěji jsou kresleny domy vesnického typu, ale pokud je dítě obklopeno na sídlišti jen panelovými domy, přizpůsobí tomu kresbu.

Strom je oblíbeným tématem dětské kresby, kterou dítě neustále zdokonaluje. Nejdříve je znázorněn jen čarou, na kterou jsou připojeny kratší, čáry jdoucí různými směry. Poté k větvím připojí jakési oválné „chomáče“, někdy rovnou vyrůstající z čáry

představující kmen. Většinou děti kreslí listnaté stromy, definovatelné často podle ovocných plodů. Jehličnaté stromy přichází na řadu v období Vánoc (Uždil, 2002).

### Období čáranic (2-4 roky)

V tomto stadiu (kolem dvou let nebo i dříve) je pro děti důležitější to, že kreslí než to, co kreslí. Dítě v uvedeném věku provádí grafický pohyb v ramenním kloubu, sklon čar vykazuje kývavý pohyb. Časem se přidá pohyb v lokti i zápěstí, a čáry se klenou v menším oblouku. Tento krouživý pohyb umožňuje vzniku oválu jako prvnímu předstupni figury. Zpočátku dítě nerespektuje hranice papíru, později je již nepřekračuje. K oválu se přidají protínající čáry ve tvaru kříže.

### Preschematické období (4-6 let)

Malé dítě kreslí s oblibou věci neměnné, trvalé, nikoli ty, které vidělo párkrát a nemají pro ně význam. Ale jeho ohnisko zájmu spočívá na člověku. Následuje dům, auto, slunce, květina atd. Slunce má pro dítě symboliku dne i oblohy a také radosti. Pokud dítě kreslí obličej, zaměřuje se na ústa, symbol komunikace, orálního uspokojení. Dále na postavě shledává důležité ruce a nohy. Ruce jako nástroj k objevování, zábavě, experimentování a nohy jako prostředek k přiblížení místu, člověku. Kombinaci obličej, rukou a nohou v ontogenezi kresby se přezdívá „hlavonožec“ a vzniká mezi třetím až čtvrtým rokem. Prvním zobrazeným postavám na dětských kresbách říkáme paňáci pro svou podobnost s hadrovou loutkou. Na obrázku už je znatelný trup, který se nachází mezi hlavou a nohami a vypadá jako zahalený dlouhou košilí (Uždil, 2002).

Pokud jde o využití prostoru pro kresbu, může se zdát, že dítě umisťuje objekty chaoticky, ale při bližším zkoumání se odhalí rozvržení objektů po obvodu, přičemž sebe nakreslí většinou doprostřed, na místo pozorovatele. Vyskytuje se nepoměr mezi velikostí objektů. Dítě kreslí větší a výraznější to, co je pro něj emočně významné. V tomto období se vyvíjí rozlišení pravé a levé strany, ale může trvat i několik let, než dosáhne jistoty při rozlišování. Barvu nyní používají především podle oblíbenosti a osobních preferencí, než ve vztahu k realitě (Lhotová & Perout, 2018).

### Schematické období (6-8 let)

Dítě ve věku šesti let už člení tělo zřetelně, paže kreslí k trupu v oblasti ramen nikoli k hlavě. Na vršku hlavy se objevují vlasy, často znázorněné různorodě- kudrnaté, trčící, v účesu. V tomto období také přestává dítě kreslit nohy jako pouhé čárky, ale dá jim sílu a diferencuje chlapce od dívky přívlastky (klobouk, sukně atd.). Pohyb postav je pro dítě stále ještě obtížné zachytit, stejně jako pokrčené končetiny (Uždil, 2002).

Děti již začínají chápat okolní svět a vztahy v něm. Z egocentrického přístupu se vyvíjí schopnost spolupráce s ostatními vrstevníky. Můžeme pozorovat ubývající míru spontaneity a kreativity, což lze chápat v souvislosti s fází latence, kterou zmiňuje psychoanalytický model vývoje. Je to období přechodu z období her a volnosti do období pravidelného režimu s úkoly, přestávkami a povinnostmi, což si vynucuje respektování reality. Použití barvy je již více vázáno na realitu, vyskytuje se schéma využití barev, např. slunce má vždy stejný odstín žluté. Malba vodovými barvami může být pro děti v tomto období obtížná z důvodu nahodilého zapouštění barev, které dítě často vnímá jako nežádoucí (Lhotová & Perout, 2018).

K dalšímu vývoji patří zobrazení postavy z profilu. Tato snaha se vyskytuje, když dítě trvá na zobrazení pohybu figury. S profilem je ta potíž, že není symetrický, tudíž je zapotřebí velké kreativity a fantazie. Dítě nepracuje s objektem figury před sebou, ale se svou dřívější představou, kterou využije při konstrukci postavy z profilu. Častým stadiem bývá tzv. smíšený profil, kde dítě kombinuje pohled zepředu a ze strany (Uždil, 2002).

### Kresebný realismus (8-12 let)

Charakteristickým jevem pro toto období je hledání a objevování sebe sama. Mění se vztahové a sociální aspekty působením psychosexuálních změn. Nastává přesun k vizuálnímu vnímání světa, rozlišování hranic a organizování zkušeností se světem kolem. Začíná potřeba vytvoření třetího prostoru pro přiblížení k realitě, což nabízí techniky v prostoru jako modelování, sochařská tvorba atd.

Geometrizační v tomto stadiu je vnímána jako regres, který nazýváme dětským kubismem. Stále ještě převládá toporné, loutkovité postavení figur. Preference námětů mezi dívkami a chlapci je odlišná. Dívky rády zobrazují zvířata a chlapci techniku a dopravní prostředky. Zobrazení na základní lince se opouští a je nahrazeno několika plány. Občas se ještě objeví použití více základních linií, kde prostor pod spodní čarou znázorňuje zemi. Dítě objevuje překrývání objektů a využívá tuto novou dovednost pro definování vzájemných vztahů, což souvisí s rozvinutým sociálním myšlením. Nezbytný je rozvoj kvalitativních operací umožňující strukturovat prostor, jeho následnosti a osvojit si znalost lineární perspektivy. Rovněž mizí transparentnost a zobrazení z vícera úhlů. Děti v období kresebného realismu používají více odstínů téže barvy, ale spíše pro diferenciaci než pro vizuální zkušenost (Lhotová & Perout, 2018).

#### Pseudo-naturalistické období (12-15 let)

Dítě v tomto věku se nachází na přechodu od dětství k dospívání. Vymaňuje se z konkrétních představ a obrací se směrem k budoucnosti. Nutností je změna myšlení směrem k zacházení s hypotézami. Je to složité období plné strukturalizace myšlení a osobnosti. Od stadia konkrétních operací se dostává k formálnímu a hypoteticko-deduktivnímu myšlení. Pubescence se vyznačuje urychleným fyziologickým růstem, což úzce souvisí i s vnímáním a psychikou (Inhelder & Piaget, 1997).

Jedná se o nejzajímavější období z hlediska objevování a zkoušení v umění. Vzhledem k tomu, že puberta může být pro mnohé velkou krizí, často se tak odráží i ve výtvarném projevu. Děti bývají kritičtí jak ke svému tělu, tak ke svým výtvorům a mohou tak přijít o svou spontaneitu (Lowenfeld, 1964).

V tomto období si děti více všimají změn, například při zobrazení oděvu, jeho skladů, světla a stínu. Snaží se zachytit objem a atmosféru. Můžeme zaznamenat první pokusy o karikaturu, a větší zájem o portrétování. Prostor se snaží zobrazit trojrozměrně a pokouší se o iluzivní tvorbu pomocí perspektivy (Lhotová & Perout, 2018).

## Období rozhodování (15-18 let)

Motorický vývoj je v období dospívání nejvýraznější. Na zlepšení dovedností se podílí také větší síla a jemná koordinace pohybů. Vizuelní vnímání dosahuje svého vrcholu a souvisí s abstraktním myšlením, ale klesá eidetická schopnost vybavení dříve vnímaného. Dospívající se lépe učí, pokud se jedná o logický materiál (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Výtvarná krize je většinou zažehnána a dospívající se vrací k tvorbě jako k nástroji vlastní projekce. Velmi záleží na výtvarném vedení, co se týče rozvoje uměleckých dovedností. Výsledné dílo bývá dokladem estetické poučenosti. V návaznosti na abstraktní myšlení jsou objekty znázorněny zástupně za použití schémat. Vhodné je nechat výběr tématu na dospívajícím a poskytnout rozličný materiál. Může využít i prolínání různých druhů umění nejen výtvarného a ponechat prostor imaginativní tvorbě či geometrické abstrakci- výsledné dílo může mít prvky surrealismu, kubismu, op-artu atp. Ideální je rozvíjet oba typy tvorby, jak volnou, tak studijní, naturalistickou dle modelu (Lhotová & Perout, 2018).

Viktor Lowenfeld (1964) odlišuje dva typy výtvarných tvůrců. Jedním je typ vizuelní, druhým typ haptický. Vizuelní čili zrakový typ se zaměřuje více na netradiční vlastnosti objektů. Hledá pro svou tvorbu inspiraci ve vnějším světě a rád kreslí lidskou figuru se všemi detaily. Důležitou charakteristikou pro tento tvůrčí typ je vidět nejdříve celek bez detailů, kdy proběhne analýza a následná syntéza prvků. Haptický typ se rád věnuje malbě, expresivním technikám a sochařské tvorbě. Zajímá jej zážitek z tvorby, dojmy. Považuje se za skutečného strůjce tvorby, do které musí promítnout kus sebe. Existuje i typ nevyhraněný, smíšený, který nelze zařadit mezi haptický ani vizuelní.

### 3.4 Rozbor dětské kresby a malby

Při analýze dětských kreseb se postupuje obdobně jako u kreseb dospělého, ale přeci jen kresba dítěte má svá specifika. Například málo sebevědomé, ustrašené dítě nikdy nebude kreslit razantně, silnou čarou, spíše kreslí přerušovaně, tenkou linku, za častého gumování. Na první pohled je znát, pokud je kulturní prostředí dítěte ochuzené, tehdy je kresba neobratně zvládnutá.

Při interpretaci vycházíme ze znalosti arteterapie, kdy levý pruh papíru představuje minulost, kdežto pravý pruh budoucnost. Strana levá znázorňuje vztah k matce, introverzi, zatímco pravá se kloní k otci a extroverzi. Čáry směřující vzhůru mohou souviset s mysticismem a čáry jdoucí dolů značí materialistický sklon. Klikatá čára je pro jedno dítě ztvárněním cesty, pro jiné dítě hadem. Hraje si tak nejen s kresbou jakožto činností, ale také s jejím obsahem (Uždil, 2002).

Zajímavostí je využití z velké části křivek dětmi, jež jsou určitým způsobem nezralé, kdežto děti podnikavé a realistické dávají přednost úhlům a přímkám. Pokud je dětská impulzivita pod kontrolou, nastává rovnováha mezi křivkami a přímkami. Také nadbytečný výskyt teček či drobných skvrn je odchylkou a může svědčit o přehnané pečlivosti až úzkostlivosti. Celková velikost kresby odkazuje také na zralost dítěte a na jeho sebevědomí (Davido, 2001).

Samostatnou symboliku mají v tvorbě barvy a je potřeba zahrnout je také do analýzy tím spíše, pokud jde o abstraktní malbu. Řeč barev je velmi specifická a také podmíněná kulturou, kde se mohou vyskytovat odchylky ve významech.

Například bílá barva znamená v čínské kultuře smrt a nosí se na pohřbech, zatímco na svatbách převažuje červená. Bílá barva Měsíce značila spravedlnost a čistotu. Je nositelkou citového odstupu, možné manipulace.

Žlutá barva souvisela od pradávna se Sluncem, symbolizovala víru a štědrost. Může se týkat zvýšené závislosti dítěte na dospělé osobě. Je to barva extrovertů, optimistů, jedinců, kteří se nebojí prosadit a zviditelnit. Může značit zvýšenou impulzivitu bez

kontroly. V minulosti se žlutou barvou označovali Židé a prostitutky. Spolu se zlatou barvou byla často používána ve starověkém Egyptě, kde byl kladen důraz na řád a racionalitu.

Červená jako barva krve byla v antice spojována s bohem války, tedy s hněvem, impulzivností a agresivitou. Je to barva progresivnosti, touhy měnit i za cenu konfliktů. Bývá označována za barvu lásky, především v její impulzivní, vášnivé podobě. V kombinaci s černou má potenciál revolty, zvláště u pubescentů. Je-li tedy používána hojně u dětí ve školním věku, může symbolizovat nedostatečnou kontrolu nad emocemi.

Modrá barva je nositelkou dobré vůle a vstřícnosti. Je barvou klidu a introverze, intuice a tvořivosti. V symbolice křesťanství symbolizovala čistotu roucha Panny Marie. Tmavě modrá v sobě může obsahovat úzkostný až depresivní potenciál. Použití modré barvy u dětí do šesti let věku znamená podle Davido (2001) dobrou adaptabilitu, později ukazuje na přílišnou sebekontrolu. Stejný význam příkládá zelené, ale v souvislosti se sociálními vztahy.

Zelená barva vzniká smícháním modré a žluté a může být tedy ambivalentní. Je spojována s kreativitou, fantazií a spontánností. Může souviset s potřebou se přít, hádat. Bývá označována za sourozeneckou barvu (ve své světlé podobě) a odkazuje na mladší školní věk, emoční nezralost až infantilitu. Zatímco tmavě zelená se objevuje ve tvorbě lidí, které čeká rozhodování, nesnadný úkol. Značí houževnatost, odhodlání, neústupnost až soutěživost.

Hnědou barvu používají dle Davido (2001) děti, které jsou umíněné a děti špatně adaptované v rodině nebo jiném kolektivu. V rožnovském výkladu barev se jedná o barvu spojenou s mužskou autoritou, s řešením financí a s análním stadiem. Je to barva hlíny, odkaz k rodné zemi, předkům.

Fialovou barvu děti využívají zřídka, popřípadě v kombinaci s modrou a může poukazovat na úzkostné stavy stejně jako černá barva, která je nejčastější v období puberty a vzdoru jako symbol nepřístupnosti a ostychu v projevování citů (Davido, 2001). Fialová barva odkazuje k mateřství, mysticismu a touze po magickém spojení. Vyjadřuje

ambivalentní ladění, které je příznačné pro mateřskou postavu, kdy je matka milující ochránitelka a zároveň dokáže kárat a trestat. V historii byla fialová barvou elit, hodnostářů a vládců.

Černá barva je barvou negace, odporu, popření. V obrázcích by neměla chybět, jelikož vytváří dojem hloubky a prostoru. Souvisí s obdobím vzdoru, je tedy běžně používaná dětmi v období puberty či dospělými, kteří si dostatečně neprožili toto období a mají potřebu se bouřit a protestovat. Černá barva symbolizuje smrt, temnotu, ale prostor pro vytvoření nového začátku.

Nejprve využívají děti barvu jako věcnou konstantu, od které se nechtějí odchýlit a barevnou fantazii využívají v malbě předmětů barevně nespecifických. Obecně dávají děti přednost teplým barvám, které považují za milé, příjemné. Individuální preference barev se projeví zvláště při použití velkého formátu papíru a dostatečném množství barev či jejich mísení. Barevná nadsázka je zprvu využívána v kontextu zdůraznění či rozlišení jednotlivých objektů (Uždil, 2002).

Vždy se musí hledět na celkový kontext tvorby a osobnosti dítěte při interpretaci zvolené barevnosti. I použití barev v obrázcích má svůj vývoj a neměli bychom posuzovat dětskou tvorbu jako tvorbu dospělého člověka. Pro dětský věk jsou typické jasné teplé barvy dokládající vyrovnanost, kdežto tmavé barvy u dětí mohou navozovat tendence k úzkosti, smutku nebo odporu. Bledé, nevýrazné tóny poukazují na špatný tělesný stav nebo citovou nevyrovnanost.

Je známé také využití barev k navození určitého psychického stavu. Pro zklidnění jsou vhodné pastelové tóny, pro nabuzení barvy výrazné a jasné. Když dítě nepoužívá v tvorbě vůbec barvu, odkazuje tak na citovou prázdnotu a možné asociální sklony. Arteterapeuticky se hodnotí také intenzita barvy, její čistota, hustota a odstín. Je pohlíženo i na spojení s okolními barvami, zda tvoří harmonii či nesoulad. Děti využívají barvu k napodobení světa kolem nebo se nechávají unášet svým nevědomím, což je pro arteterapii výmluvnější a užitečnější (Davido, 2001).



## 4 Romské etnikum

### 4.1 Historie Romů

Pokud jde o otázku původní vlasti Romů, většina odborníků se přiklání k indickému subkontinentu, ze kterého pravděpodobně odešli mezi 6. a 9. stoletím. Odchod Romů z Indie bývá spojován s tamějšími hladomory. V Evropě se tak střetly dvě rozdílné kultury. V Indii se Romové živilí především hudbou, kejklářstvím a kovářstvím. Takové uplatnění v Evropě bylo nelehké.

Na území našeho dnešního státu provázely v historii Romy velké nesnáze. Bylo například dovoleno beztrestně Romy zabít, dětem řezat uši a potrestat každého, kdo by chtěl Romům pomoci. Za vlády Marie Terezie pro ně platil zákaz mluvit vlastním jazykem, nosit tradiční oděv a děti byly odebírány rodinám, aby je vychovávali sedláci. Přesto, že několik staletí žili v jiném etnickém prostředí, ponechali si vlastní jazyk, zvyky, symboliku, tvorbu a způsob života (Hübschmannová, 1973).

Kočovní Romové nikdy nemohli dosáhnout domovského práva- týkaly se jich zákony o tulácích. Domovské právo skýtalo ochranu a jistotu nejen domova, ale i sociálního zabezpečení. V minulosti byla snaha o omezení dávek vnímána jako jejich počátek vyhnání ze společnosti. Dříve nebylo Romům umožněno se usadit, ale paradoxně kočování bylo zakázáno a postihováno. Co se týče manželských svazků, nebylo jim dovoleno uzavírat církevní sňatek a civilní obřady nebyly akceptovány (Samková, 2011).

## 4.2 Romské etnikum z psychologického hlediska

Psychika romských obyvatel a neromských se od sebe v mnoha aspektech odlišuje. Rozdílné jsou i vzorce chování.

Viková (1996) zkoumala určité aspekty romské rodiny a výsledkem bylo, že děti z romských rodin jsou více zaměřené na své sourozence oproti dětem neromským. Rodiče se často přiznávají k preferenci konkrétního dítěte a ostatní děti tento postoj akceptují. Vztahy mezi romskými dětmi a jejich otci jsou intenzivnější, než u neromských dětí.

V dnešní době převažuje názor, že Romy nelze považovat za homogenní společenství z důvodu nejednotného obývaného území a nevytvoření národnostního státu. Avšak co je spojuje, jsou niterné zážitky a povětšinou i mentální postoje a sdílené jungovské archetypy.

Dle I. D. Yaloma (2006) se člověk staví před čtyři zásadní úzkosti spojené s existencí. Jsou to: strach ze smrti, strach ze svobody, strach z osamělosti a strach ze ztráty smyslu života. Tyto úzkosti mají Romové veskrze mezi sebou společné, proto je možný vhled do jejich hodnotového žebříčku a vzorců chování.

Strach ze smrti prožívali Romové velmi intenzivně především v dřívějších dobách, kdy jim nebylo přiznáno právo na řádný pohřeb člena rodiny, a často tak museli pohřbívat své blízké potají a ve strachu z přistižení při zakázaném obřadu. Dodnes se strach ze smrti a z duchů vyskytuje u většiny romské populace. Věří, že mrtví jsou jim stále nablízku a neoddělují zcela život a smrt.

Pokud jde o téma svobody, je možné Romy vnímat jako nejméně svobodné etnikum, které je mimořádně citlivé na sebemenší manipulaci, třebaže dobře myšlenou. Snaží se chránit svou kulturu a zvyky. S nedostatkem svobody souvisí také nižší míra odpovědnosti, jelikož ta pramení ze svobody. Většina Romů je skeptická v přesvědčení o ovlivnitelnosti vlastního života. Přijetí od společnosti a tedy i pocit svobody jim poskytne rovnocenné zacházení jako s ostatními lidmi v dané populaci. Často se vyskytuje nesvoboda daná diktátem komunity. Jelikož strach ze zavržení a osamělosti je pro Romy děsivou představou, nezřídka přistupují na útisk od skupiny. Přijmou mezi sebe každého Roma, bez ohledu na jeho minulost, závislosti či sexuální orientaci. Nemají ve zvyku

někoho pro tyto odlišnosti zavrhnout. Toto přijetí může mít i kontraproduktivní účinky v souvislosti s motivací k učení dětí, zlepšení jejich studijních výsledků.

Vyčleňování z majoritní společnosti se může vyskytnout již při mluvené komunikaci s příslušníky romského etnika. Doma stále většina Romů mluví svým jazykem, ten má ovšem přízvuk na předposlední slabice, je tedy snadno identifikovatelný. Česká a romská část populace žijí v segregaci, pak tedy nezbývá Romům nic jiného než začlenění k vlastní komunitě. Samková (2011) popisuje případ, kdy Rom může díky kriminálnímu jednání dosáhnout psychoterapeutických účinků, protože má záležitost ve svých rukou a případné zatčení a odsouzení je následkem jeho chování. Dále Samková (2011) tvrdí, že Romové odmítají vzdělání z přesvědčení, že jim nezajistí získání úcty a přijetí ve společnosti. Nicméně intelektuální potenciál není v souladu s dosaženým vzděláním. Kratší délku života Romů mohou zapříčinit psychosociální tlaky, mající za následek také psychosomatické obtíže.

Pokud se u člověka dlouhodobě nedostavuje pocit sounáležitosti, klesají schopnosti nalezení identity a může dojít k nikdy nekončícímu bloudění.

### 4.3 Romská kultura a vzdělání

Typickým projevem romské kultury je jejich hudba, ať už tradiční (lidová) či inspirovaná moderními interprety. Známostou umělkyní na poli hudby je například I. Bittová či její sestra I. Kellarová. Nejznámějším výtvarným umělcem romského původu byl R. Dzurko, využívající barevnou skleněnou drť k vytváření obrazů (Nečas, 1999).

Romská kultura ve velké míře prosazuje zájmy a hodnoty kolektivní před individuálním prosazením. Dále se zaměřuje především na aktuální uspokojení potřeb. Například matky majoritní společnosti mají většinou tendence vymýšlet výchovné strategie, pravidla, aby v dětech vybudovaly systém hodnot. Pro romské matky bývá nejdůležitější spokojené dítě, soustřeďují se především na péči o dítě v rodině fyziologických potřeb. V souvislosti se školní docházkou jsou pro ně velmi důležité vztahy ve škole, postoj učitele k jejich dětem i k nim samým. Hodnotí školu na podkladu reakcí dětí. Výkon dítěte pro ně není tak podstatný.

Říčan (1998) definuje chování romských dětí ve škole jako živější, děti jsou temperamentnější, obtížně se ukáznují, hůře se koncentrují a potřebují více přestávek, při kterých se mohou odreagovat. Tyto děti jsou hlučné, bezprostřední a hravé. Rády se chlubí tím, co kdo vlastní, ale i svými přestupky zákona. Zvláště v páté třídě začínají jevit nezájem o školu, a být vzpurní.

Úroveň vzdělání souvisí s uplatněním na trhu práce a klesající šance na uplatnění v něm vytváří proces sociálního vylučování. Romské děti většinou nenavštěvují mateřské školy, kde obvykle probíhá první větší socializace s vrstevníky, to může být vnímáno jako pozdější handicap při nástupu do základní školy. Dále základní školství předpokládá, že dítěti v rodině někdo se školní přípravou pomůže (Navrátil, 2003). Dnes existuje množství organizací, které se věnují zejména romským dětem v odpoledním čase a zaměstnanci či dobrovolníci děti doučují, pomáhají s domácími úkoly a vytvářejí prostředí pro smysluplné trávení volného času. V Českých Budějovicích se jedná například o Klub V.I.P. zřizovaný Městskou charitou a Salesiánské středisko mládeže.

#### 4.4 Romské pohádky

Romský termín pro pohádku je „paramisi“. Vyprávění pohádek bývalo v minulosti u Romů spojováno s tradicí vartování. Jedná se o zvyk uctívání památky zemřelého a smrti. Příbuzní tráví u zemřelého tři dny a noci a při této příležitosti se vypráví příběhy (Hübschmannová, 1973).

*„Romské pohádky plní funkci, kterou v rozvinuté společnosti plní nejrůznější literární žánry: funkci poznávací, socializační, integrační, relaxační. Jestliže umělecké dílo vyrovnává vychylovanou rovnováhu skutečného světa, jak řekl avantgardní malíř Piet Mondrian, pak Romové hledají onu rovnováhu ve svých pohádkách.“* (Hübschmannová, 1973, s. 14)

Hrdinům v romských pohádkách se daří hrdinství často lehce až samo od sebe. Vyskytuje se zde spíše dosažení cíle pomocí zázraku či náhody, než trpělivostí a úsilím. Hrdina může konat i bezpráví jakožto vyvolený. Romské pohádky bývají zajímavé tím, že ne vždy končí šťastně, někdy dokonce brutální vraždou.

*„Skutečná lidová pohádka nebyla však vůbec určena dětem, neobracela se k nim, ale vyprávěli si ji při nejrůznějších příležitostech dospělí, aby ukrátili dlouhou chvíli, aby se pobavili, aby se alespoň v pohádce vypořádali- mnohdy drsně a krutě- s nepřáteli, se společenskou situací či s vlastními nedostatky, proti kterým ve skutečnosti byli bezmocní.“*  
(Hübschmannová, 1973, s. 9)

Zajímavou publikací je kniha Romské rozprávky od E. Lackové, kterou vydalo slovenské vydavatelství pro Kulturní svaz občanů rómské národnosti. Kniha obsahuje sedm romských pohádek, přičemž na jedné straně listu je psaná slovensky, na straně druhé romským jazykem. Pohádky jsou často mravokárné a hlavní postavou nebývá vždy kladný hrdina. Vyskytují se postavy zosobněné smrti, víly, prince ad. Nejednou se děj v pohádce odehrává na pozadí chudoby a bezradnosti. V těchto pohádkách bývá řešeno dilema, zda zachránit sebe či své blízké. Děj bývá v porovnání s tradičními českými pohádkami přímočaře popsán a významnými postavami jsou smrt, duchové a další záhrobní bytosti. V několika pohádkách začíná příběh zoufáním nad ztrátou práce a nad nespravedlností, ale příběh se snaží ukázat, že nečinnost a splín není řešením (Lacková, 1992).

### III. Praktická část

#### 5 Cíl výzkumu

Praktická část je zaměřena na analýzu výtvarných děl žáků základní školy, na které působím. Děti na začátku školního roku nebyly zvyklé na malování podle vlastní fantazie. Postupně si tento způsob malování více či méně osvojily. Bylo zapotřebí je vhodně motivovat, například kresbou komiksového příběhu nebo znázorněním jejich přání.

Motivace k lepším výsledkům je také jedním ze zkoumaných faktorů. Žáci z třídy A se postaví čelem i složitým úkolům, zatímco žáci třídy B vždy volí tu nejsnazší cestu.

Zajímal mě především rozdíl zobrazení pohádkových příběhů mezi třídami i jednotlivci. Jaký úsek se děti rozhodly výtvarně zpracovat, které symboly se na obrázcích vyskytly, jakým barvám dávaly přednost nebo které naopak chyběly, a zda úroveň jejich malby odpovídá vývojovému období, v němž se nacházejí.

V praktické části usiluji jak o celkovou analýzu ztvárnění pohádky dospívajícími dětmi, tak o výtvarnou analýzu tvorby jednotlivých dětí na základě jejich diferenciací.

##### 5.1 Zadání témat a výtvarné prostředky

Po zadání tématu pohádky se vyskytlo množství dětí, které daný příběh vůbec neznaly a některé si jej příliš nepamatovaly. Volně jsem dětem příběh převyprávěla na základě originálního příběhu. K dispozici měly vodové barvy, anilinové barvy, štětce a čtvrtku o rozměru A4. Na zvládnutí jednoho tématu měli 60 minut, ale většinou jej všichni stihli namalovat dříve. Při zadání děti zajímalo, proč po nich požadují, aby napsali své jméno na druhou stranu papíru, a proč chci znát jejich věk. Vysvětlila jsem jim účel zadání a nastínila, co je arteterapie. Velmi je to zaujalo a zdálo se, že jsou rádi, že se mohou na výzkumu podílet. Žádné dítě neodmítlo účast na výzkumu, což považuji za velké plus. Domnívám se, že nebylo nevhodné seznámit je s účelem kresby daných pohádek, naopak

jejich zvědavost je dokladem, že jim záleží na účelu jejich snažení, a když spatří hlubší smysl, kreslí téma raději. Obdobnou zkušenost mám i v případě malování témat na soutěž, školní výzdobu a podobně.

## 5.2 Analyzované skupiny dětí

Během svého ročního působení v roli učitelky výtvarné výchovy na základní škole jsem poznala opravdu různorodé skupiny dětí. Působím na škole, kde je zaměstnáno i nemálo asistentů pedagoga z důvodu zvýšeného množství dětí s výchovně-vzdělávacími potížemi. Při mém nástupu do vzdělávacího procesu mě překvapilo rozčlenění sedmých tříd, které byly původně spojené, ale výuka v jedné tak různorodé třídě byla natolik obtížná, že téměř nebylo možné učenlivější děti posunout ve vzdělání dál. Z tohoto důvodu bylo rozhodnuto o rozdělení třídy podle prospěchu, což může mít jistě za následek změnu v sebehodnocení žáků a patrně je v rozporu s aktuální inkluzí. Ptala jsem se dětí, jak tuto situaci vnímají a překvapivě všechny odpověděly, že pozitivně a jsou tak spokojené.

### 5.2.1 Třída A

Třída s označením A, jejíž žáci jsou též na obrázcích v příloze označeni A a příslušným číslem, je třídou v zásadě bezproblémovou v chování, kde jsou žáci motivováni k dobrým studijním výsledkům. Během hodin výtvarné výchovy si vždy poradili i s obtížnými úkoly a nebáli se zapojit vlastní fantazii. Na začátku školního roku chvíli trvalo, než se vpravili do kreslení a malování, u spousty žáků bylo evidentní, že se přes prázdniny výtvarně neangažovali. Předchozí roky podle jejich slov v hodinách výtvarné výchovy převážně kreslili pastelkami nebo fixami. Byl znatelný prvotní ostych při malbě ať už temperami nebo vodovkami. Někteří žáci vykazovali až nechut' k uvolněné malbě, rádi měli vše pod kontrolou a byli zvyklí obrázky konturovat černým popisovačem.

Děti se svěřily, že mnohdy v předchozím ročníku kreslily stále jen zvířata, domy a výtvarná výchova pro ně byla nezáživným předmětem. Spolu jsme se naučili i techniku linorytu, která nadchla především chlapce. Kombinovali jsme různé možnosti využití materiálů, forem a témat. Během roku dostali žáci možnost přijít s návrhem na zajímavé téma či techniku a podílet se tak na výuce, čehož rádi využívali.

Vždy jsem ocenila právě originalitu dětských kreseb. I přes svou objektivní nedokonalost měly své kouzlo a ráda jsem během hodin sledovala jejich vývoj, volbu barev atd. Na začátku každé hodiny jsem zmínila zadání práce a zdůraznila, že si mají žáci tvorbu v první řadě užít a prožít. V běžných hodinách (mimo zadání témat určených k analýze) nebyly děti nuceni obrázek předělávat nebo do něj vmalovat, co nechtěli. Vždy jim byla nabídnuta alternativa či doporučení nenásilnou formou. A právě možnost volby jim v těchto hodinách imponovala.

Zajímavostí bylo, že všichni chlapci seděli spolu v jedné velké skupině, zatímco dívky seděly většinou ve dvojicích. V hodinách výtvarné výchovy jsem netrvala na dodržení zasedacího pořádku vzhledem k tomu, že uspořádání lavic bylo rozdílné oproti běžným třídám a často jsme se věnovali i skupinové tvorbě. Během výuky mohli žáci poslouchat při malování hudbu (vlastní do sluchátek nebo se střídali u přehrávání na počítači). Toto svolení se osvědčilo, děti byly více uvolněné v tvorbě a vůbec nevyrušovaly ostatní kolem sebe.

Ve třídě bylo celkem 17 dětí, ale ne každé bylo přítomno na všechny tři tematická zadání. Vzhledem k časté absenci žáků z paralelní třídy jsem musela omezit počet respondentů na deset, v případě třídy A na 5 dívek a 5 chlapců ve věkovém rozmezí dvanácti a třinácti let. Nikdo z těchto žáků během let školní docházky neopakoval žádnou třídu. V některých případech jsou mi známy vážnější rodinné problémy, které se v určité míře zrcadlí právě v zadaných tématech.

Třída byla během roku veskrze stabilní, až ke konci školního roku, s příchodem nového žáka, který měl problém se začleněním do kolektivu, se prostředí ve třídě trochu změnilo. Nový žák zaujal ke třídě regresivní a někdy až agresivní postoj, kdy nechyběly sprosté urážky a drzé poznámky na stranu učitelů.



### 5.2.2 Třída B

Na začátku školního roku jsem v této třídě učila velmi ráda. Přestože se jednalo o žáky jednou či vícekrát opakující ročník, byli veselí a vstřícní. Všechny děti ve třídě byly romského původu a většina z nich měla potíže s chováním, dokladem toho byly snížené známky z chování na vysvědčení. Všimla jsem si, že je velmi těžké motivovat je k jakékoli činnosti. Podle jejich slov je nic nebaví, nic je nezajímá, nemají žádné zájmy ani koníčky. Kupodivu ani dnes tak oblíbené počítačové hry je nezajímají. Mimo školu se sdružují většinou venku v parku nebo v ulicích.

Během hodin výtvarné výchovy často odkládají tužku nebo štětec s argumentem, že je bolí ruka, že už neudrží náčiní. Začátky výtvarného snažení v této třídě byly náročné, byli zvyklí, že když nejevili zájem o aktivitu, po chvíli to vyučující vzdal, zvláště v případě výtvarné výchovy. Zkoušeli i otázky typu „A co z toho budeme mít, že tu budeme malovat?“, „Jak nás přinutíte něco dělat?“. Nejvíce se mi v této třídě osvědčilo jít jim příkladem- posadila jsem se naproti žákovi a začala kreslit jeho portrét. Všem se moc líbila představa, že by časem mohli také nakreslit kohokoli tak, aby byla znatelná podoba. A žák už neviděl jen učitele, který po něm něco chce, ale učitele, který ho může něco naučit. Sice jsme se zprvu věnovali hlavně kresbě portrétu a figury, ale rozhodně to nebylo na škodu, a když si přišli jistější v kresbě, zkusili malbu.

V sousední třídě málokdy zatoužili po předloze, podle které by mohli obraz vyhotovit, ale ve třídě B neustále chtěli vyhledat předlohu a pomoci s kreslením. Možná za tím stála jejich nejistota ve školních předmětech. Všichni žáci totiž měli nejméně jednu nedostatečnou na vysvědčení a měla jsem pocit, že jsou smíření s tím, že jim nic nejde. Kolikrát tedy stačilo jen pár úvodních čar, aby artefakt sami dokončili a byli s výsledkem spokojeni.

Ze zadaných témat byli poměrně nešťastní, když jsem je požádala, aby malovali bez předlohy, pouze podle vlastní fantazie. Pozorovala jsem, že nejeden žák se chtěl inspirovat u svého spolusedícího. Nebo založili ruce, s tím, že tedy odmítají pracovat, ale nakonec s klidem téma zobrazili. Překvapilo mě, že z rodiny nejsou zvyklí na předcítání

ani vyprávění pohádek či jiných příběhů. Vzhledem k tomu, že ani jednu zadanou pohádku neznali, musela jsem jim obě vyprávět. Při přednesu bedlivě poslouchali se zaujetím.

V průběhu školního roku se v této třídě objevily velké kázeňské problémy školního i mimoškolního charakteru a několik žáků přerušilo dočasně školní docházku, čímž se redukoval počet respondentů pro výzkum na šest dívek a čtyři chlapce.

V této třídě existovala skupina tří odtažitých, málomluvných chlapců, kteří se stranili ostatních. Ostatní žáci seděli vždy velmi blízko sebe a chlapci měli tendence dívky provokovat a fyzicky s nimi být v kontaktu, dívky na to reagovaly netečně.

Všimla jsem si i vyhraněného výběru písni těchto dětí. Většinou vybírali písně romských interpretů či latinskoamerických zpěváků, a často chtěli píseň doprovázet hrou na kytaru, kterou dva žáci ovládali. Písně, které žáci volili, byly povětšinou velmi emotivní. Často se jednalo o veselé či temperamentní písně nebo naopak tklivé a nešťastné. Při tvorbě bez hudby byl znatelný útlum v procesu, letargie. Zatímco během přehrávání písni často velmi aktivně tvořili a celková atmosféra ve třídě byla harmoničtější.

### 5.3 Otázky

Při vyhodnocování kvalitativního výzkumu mě zajímají především odpovědi na tyto otázky:

1. Jaké se objeví rozdíly mezi třídami v preferovaných motivech?
2. Jaký bude rozdíl ve volbě motivů u chlapců a dívek?
3. Jaké barvy budou volit žáci nejčastěji?
4. Jaká bude úroveň jejich malby v kontextu daného vývojového období?

## 5.4 Analýza zpracování pohádky O třech prasátkách

Obě ze zkoumaných tříd trochu tápaly, co se týče děje pohádky, tak bylo zapotřebí jej připomenout a převyprávět. Ve třídě A děti poté mezi sebou hodně diskutovaly a svěřovaly se jeden druhému, který motiv namalují a přestože jsem je žádala, aby obrázek namalovaly jen podle vlastní fantazie a neinspirovaly se u spolusedícího žáka, v některých případech jsem našla podobnosti, ale mohlo se jednat i o podobné smýšlení mezi kamarády.

Ve třídě B nastalo po zadání ticho, ale bylo spíš trochu bezradné. Téměř nikdo nechtěl malovat prasátka, chtěli zobrazit pouze domy, ve kterých prasátka bydlí a argumentovali tím, že prasátka jsou přeci schovaná uvnitř, takže vlastně na obrázku také jsou. Tento názor považuji spíše za výmluvu, aby se vyhnuli složitějšímu zobrazení s figurami. Na zvládnutí tématu měli žáci 60 minut, nikdo nepotřeboval více času.

### 5.4.1 O třech prasátkách- třída A

V případě třídy A (Příloha č. 1) nikde nechyběl motiv domu, jednou se příběh odehrával v interiéru a v jednom případě žák namaloval průhledný dům posledního prasátka. Ve třech případech byly namalovány na obrázku všechny tři domy. Jednalo se o obrázky dívek, které mají výtvarné nadání. Na dvou podobných obrázcích s třemi domky však zcela chybí figura prasátka i vlka. Mohlo jít například o obavy dívek, z nezdařilého ztvárnění zvířat. Děti z této třídy si vybíraly k zobrazení převážně motiv s cihlovým domečkem, lze tedy předpokládat ztotožnění se třetím, vytrvalým prasátkem. Někteří žáci stavěli domek jen nízko nad spodním okrajem papíru, na základní linku, což může znamenat ustrnutí v mladším vývojovém stadiu kresby. Na žádném z obrázků nechyběl na domku komín, děti jej možná vnímaly jako důležitý symbol v této pohádce.

Velmi zajímavé mi přišlo pojetí zpracování v interiéru, kde chlapec znázornil rodinu prasátek: maminka sedí na křesle, tatínek uklízí, dvě líná prasátka spí v postelích a třetí venku staví svůj domeček, který je vidět skrz malé okno vedle dveří (obrázek 1). Jedná se o výtvarný dílek, který je poměrně malý vzrůstem oproti svým vrstevníkům. Má dvě mladší sestry i staršího sourozence. Je velmi urážlivý a při konfrontaci vykazuje

známky chování malého dítěte. Nápadný je výraz v tváři maminky, jako by nabízela tatínkovi hrnek, ale tatínek si jí nevšímá. Dále zamřížovaný tmavý krb může také poukazovat na nějaké potíže v rodinném prostředí.



Obrázek 1- chlapec 12 let, třída A

Netypické ztvárnění je také na obrázku, který zobrazuje vlka foukajícího do zděného domku, kde spokojeně sedí za oknem prasátko (obrázek 2). Z prvního domku zbyla na obrázku jen hromada balíků slámy a druhý dům se ještě rozpadá, přičemž nad oběma autorka namalovala křížky, jako symboliku zničení, zatímco nad domečkem z cihel symbol koruny jako vítězství a háčku znázorňující správné splnění úkolu. Nad střechou se klene duha, další pozitivní symbol. Vlk má nad hlavou jakési myšlenkové bubliny představující jeho úmysly. Dvě jsou již obsazena prasátky, třetí je prázdná. Tato autorka je vždy názorná ve svých výtvarných sděleních, zatímco v ostatních směrech se jeví jako plaché, tiché děvče. Přesto se mi po delší době svěříla s tím, že její maminka zemřela, když jí bylo 6 let. Možná to je důvodem, proč klade takový důraz na jednoznačnost ve svém výtvarném sdělení a měla potřebu udělat nad zničenými domy křížky. Nad prasátkem

v okénku je nápis „Ha ha“ a u vlkovy hlavy jsou nakresleny vykřičníky, aby byl obrázek co nejvíce výmluvný.



Obrázek 2- dívka 13 let, třída A

#### 5.4.2 O třech prasátkách- třída B

Na výtvarné produkci této třídy (Příloha č. 2) jsou znatelné horší výtvarné dovednosti, přestože jsou to děti o rok starší, než ve třídě A. Domečky nejsou příliš diferencované, pokud jsou namalovány všechny tři na jednom díle. Můžeme z toho usuzovat, že žáci nepřikládali důraz přesnému zpracování, aby divák neměl problém s určením stavebního materiálu. Téměř u poloviny domů chyběl komín, přestože na konci pohádky hraje roli. Pokud je komín zobrazen, ve většině případů, je kolmý ke střeše domu a odkazuje tak na ustrnutí v raném vývojovém stadiu kresby. Dalším důkazem dřívějšího stadia kresby je využití spodního okraje papíru jako základny, na kterou přímo nasedá dům.

Častým netradičním pojetím je vedení cesty od domu směrem do nebe, nezabývali se namalováním trávy a neřídili se reálným zobrazením. Cesta do neznáma skrz oblohu může být známkou netušeného směřování u žáka, který nemá představu o své budoucnosti. Možné je také směřování ke svým předkům, pocíťovaný kontakt s nimi. U nejednoho případu je cesta namalována až za domem, napadá mě spojitost se semknutím romské rodiny, kde je žádoucí stálost nebo se jedná o znesnadnění přístupu vlka do domu. Dalším možným výkladem může být izolace od neromské komunity, která je zjevná i během přestávek na chodbách a při venkovních aktivitách.

Tato třída měla zadání namalováno ještě dříve, než předchozí skupina a to na úkor kvality vypracování. Jeden žák se pokusil namalovat prasátko vedle domu, ale když se mu nedařilo, raději jej zamaloval, až se prodřel papír. Na můj dotaz, proč prasátko zamaloval, se ohradil, že tam žádné prasátko nebylo, ale že ho tam namaluje znovu. Zajímavé je, že pokud se na obrázku vyskytuje komín, ve většině případů se z něj kouří. To může mít souvislost s romským temperamentem a jejich neklidem, ale i s afektivní vřelostí kontaktů v primární rodině.

Na jednom z obrázků jsou dokonce zobrazeny prasátka čtyři a vlk vypadá, jako by utíkal směrem od nich (obrázek 3). Spatřuji v tomto momentu připodobnění s rodinnou situací v romské kultuře, kdy je v ohrožení přivolána pomoc dalších příbuzných.



Obrázek 3- chlapec  
14 let, třída B

Netradiční pojetí zpodobení této pohádky nacházím v obrázku se třemi domy ve vzduchu, k nimž vedou cesty ze stejných materiálů, z jakých jsou postavena obydlí (obrázek 4). Autorem je šikovný kreslíř, který má 13 sourozenců. Při předkreslení si vzal na pomoc pravítko, kterým vykonstruoval domy a cestu u cihlového domu. Nejenže se liší od sebe domy, ale také každá z cest je jiná. Na domečku z dříví dokonce rostou listy, stejně jako na dřevěné cestě. Všechna prasátka jsou vidět, přestože vlk už se nachází u druhého domku. Jako by se autor nechtěl smířit s možnou smrtí a chtěl nechat vše žít, i větve obrostlé listím. Může se také jednat o záměrnou bagatelizaci, podceňování nebo nerozeznání možného nebezpečí. Třetí stavba je natolik pevností, že ji chybí i viditelné dveře a okno vypadá jako věžeňské. Později se chlapec svěřil, že jeden člen jeho rodiny je trestně stíhán a celá rodina nese velmi těžce tuto situaci.



Obrázek 4- chlapec 14 let, třída B

### 5.4.3 Vyhodnocení analýzy pohádky O třech prasátkách

Ve třídě B převažovalo zobrazení všech tří prasátek, domnívám se, že je to důsledek většího semknutí rodiny a zvláště sourozenců. Na rozdíl od třídy A není na žádném obrázku evidentní, že by bylo nějaké prasátko pozřeno vlkem- zdá se, že u těchto dětí se neprojevil morální účinek příběhu nebo důvěra v dobré konce. Ve třídě B se také častěji zobrazil na obrázku i vlk, může jít o menší míru strachu z ohrožení. Co se týče rozdílu mezi tvorbou chlapců a dívek, dívky ve větší míře malovaly vlka v neohrožujícím postoji na rozdíl od chlapců. Často se objevil pouze u dívek symbol slunce- možný význam naděje, optimismu, emoční vřelosti a ochoty k emoční expresi.

## 5.5 Analýza zpracování pohádky Sedmero krkavců

Příběh této pohádky málokterý žák znal detailně, jelikož je poměrně spleť na rozdíl od předchozí pohádky. Bylo tedy nutné i tento děj připomenout. Než se žáci pustili do malování, trvalo jim delší dobu rozmyslet se, co na papír namalují. Vzhledem k tomu, že příběh pohádky se odehrává v delším časovém úseku a děj je hodně obsáhlý, byly motivy ztvárnění opravdu různorodé oproti pohádce O třech prasátkách. Děti ze třídy A pracovaly výrazně delší dobu, než děti z třídy B. Někteří žáci třídy A využily k malování celé dvě vyučovací hodiny včetně přestávky, čili tvorbě věnovali 90 minut čistého času. Většina žáků třídy B skončila s vyhotovením po přestávce, tedy za 45 minut. To lze přičíst menší vytrvalosti romských dětí a rozdílné schopnosti udržet pozornost, soustředit se na 1 činnost, na 1 úkol. Opět se vyskytla prosba na možnou předlohu pro namalování zadání, v případě třídy B se jednalo spíše o požadavek. Z důvodu autentického ztvárnění jsem musela trvat na absenci předlohy a tvorbě dětí jen za pomoci vlastní fantazie.

### 5.5.1 Sedmero krkavců- třída A

V této třídě se všechny děti snažily vytvořit kvalitní malbu (Příloha č.3), přesto dva chlapci vytvořily obrázky, které byly znatelně horší oproti jejich předešlé výtvarné produkci. Jedná se o obrázky v interiéru s kamny uvnitř. Až na jedno dílo, byl všude zaznamenán motiv krkavce. V některých případech bylo z obrázku poznat, o kterou fázi příběhu se jedná, například odchod od rodičů za účelem nalezení a vysvobození bratrů,



okamžik po proměnění synů v krkavce nebo házení košile na bratry k jejich záchraně. I v tomto příběhu žáci často malovali dům jako možný symbol zázemí, opory v primární rodině. Překvapujícím motivem na obrázku chlapce byla studna, která se v psychoanalýze interpretuje jako jeden ze symbolů nevědomí, v kombinaci s umístěním jejího okraje na horizontu je tento výklad nasnadě. Ve dvou případech, namalovaných dívkami, kdy Bohdanka odchází z rodného domu, se nachází dům na levé straně a dívka směřuje vpravo, je naznačen přechod od minulosti do budoucnosti. Většina dětí v této třídě pracuje s vodovými barvami jako s temperami a ve zpracování tohoto tématu obzvlášť. Navíc si některé pomáhaly předkreslením tužkou i následnou konturou vlastním fixem. Některé obrázky působí až skličujícím dojmem, což odpovídá tomu, jak tato třída pohádku vnímala. Většina z dětí mi sdělila, že tento příběh, i přes šťastný konec, na ně působil smutně.

Opět se mi zdál nejzajímavější obrázek dívky, již zemřela maminka. Znázorňuje na něm Bohdanku na cestě od rodinného domu směrem k jakési šedé mlze s démonickými očima (obrázek 5). Dívka má nakročeno, přesto hlava mírně ustupuje dozadu. Rodiče mají smutný výraz ve tváři a všichni mají nazelenalé obličejy- žákyně patrně chtěla vystihnout nepříjemné emoce. Cesta vede směrem do kopce, k děsivé mlze, přes kterou není vidět. Nad kopcem je sedm ptačích hlav, které, stejně jako oči ostatních figur, mají bílé oči, jako kdyby byli všichni slepí. Navíc pod očima mají cosi, co vypadá jako slzy. Celý tento výjev na mě působí sdíleným utrpením, jak rodičů, Bohdanky, tak i bratrů začarovaných do krkavců.



Obrázek 5- dívka 13 let,  
třída A

Monochromaticky působící dílo chlapce, jenž zobrazil výjev z interiéru, je zajímavé tím, že zpoza okna vykukují hlavy, které nemají obličeje a vypadají jako hlavy krkavců (obrázek 6). Postava matky připravuje na stůl, ale namísto pobíhajících synů jsou jen pozorovatelé za oknem- nechtěl autor přidělovat práci sobě nebo matce na obrázku? Matčina figura je poměrně malá vzhledem k okolnímu prostředí a chlapec ji umístil nedaleko hořících kamen. V případě práce s chlapcem bych se zajímala o vzájemný vztah s matkou. Obraz je vyveden v hnědé barvě, což můžeme spojovat i s pořádkumilovností, domovem, pravidly a otcovským principem (pokud jde o tmavší odstín hnědé) nebo o sourozeneckou tematiku v případě světle hnědé). Za těchto okolností by synové ani nemohli být proměněni v krkavce, neboť vyčkávají za oknem. Nezlobí, ale ani matce nepomáhají.



Obrázek 6- chlapec 13 let, třída A

### 5.5.2 Sedmero krkavců- třída B

Podobně jako v případě ztvárnění předchozí pohádky, byla tato třída v souhrnu slabší ve výtvarné kvalitě obrázků (Příloha č. 4). Zpočátku jevíly děti snahu o ilustraci, což dokládá i předkreslení tužkou, avšak opět nastal brzký útlum snahy a ke konci už převažovala ztráta zájmu o dokončení.

Častým motivem na obrázku byl zámek a Bohdanka v roli královny s korunou na hlavě. Zdá se, že těmto symbolům přikládají romské děti značný význam. Zámek společně s korunou představují moc a většinou bohatství. Na všech obrázcích chybí horizont, ten značíva vyhlídky a plány do budoucna, které podle rozboru obrázků zřejmě chybí. Z toho můžeme usuzovat na potvrzení poznatků z teoretické části práce ohledně slabší schopnosti romských dětí projektovat, plánovat svou budoucnost, odložit realizaci rozkoše na úkor pracovní a časové investice, která přinese plody později.

Této třídě se pohádka líbila, přišla jim zajímavá. Jen jedno z dětí namalovalo motiv košile, který signalizuje snahu hrdinky o osvobození bratrů. Na dalších obrázcích, kde je Bohdanka znázorněna s korunou a s úsměvem, jako by možná zapomněla na svoje původní poslání a užívala si roli královny.

Většina výtvorů opět odpovídá mladšímu stadiu vývoje malby, ať už nerozčleněním prostoru, zobrazením domu zepředu nebo s nezvládnutou perspektivou. Odstíny se děti z této třídy příliš nezaobíraly, většinou jednou barvou namalovaly více objektů. Výjimku tvořil obrázek s krkavci směřujícími ke tmavému kruhu, patrně měsíci. Zde se chlapec, který moc rád kreslí, ale v malbě se bojí barev, pokusil o barevný přechod i perspektivní zkratku a výsledek působí efektně.

Zajímavý dějový úsek ke ztvárnění si vybrala dívka, jež namalovala Bohdanku a zlou sestru (obrázek 7), obě podobně oděné a pod oknem Bohdančino dítě, které ovšem nemá podobu novorozence. Sestra krále má červené vlasy, pozvednuté obočí a hledí směrem k druhé ženě, kdežto světlouhlavá matka dítěte má ztuhlý výraz. Zákeřné sestře chybějí ruce, patrně aby nebyla schopná žádného ošklivého činu. V horním rohu místnosti se nachází velké okno, se středovým křížem a je vyplněno hnědou barvou. Může jít o jakési zosobnění autority, vyšší moci, aby byl znesnadněn či potlačen zlý úmysl. Zbytek obrázku je zaplněn béžovou barvou, která může odkazovat na mladší mužskou postavu v souvislosti s malým dítětem pod oknem by se mohlo jednat o autorčina bratra a její obavy o něj.



Obrázek 7- dívka 14 let, třída B

Symbolicky zajímavý obrázek (obrázek 8) jsem spatřila v zobrazení velkého ptáka, který však místo krkavce připomíná spíše dudka, ať už zbarvením, tak chocholatou hlavou i zahnutým delším zobákem. Jedná se o tažného ptáka. Nabízí se možná souvislost s kolektivním nevědomím romského etnika, dřívějším kočovným životem Romů, který je jim umožněn například ve Francii a Španělsku. Nebo je možnost spatřit paralelu s autorem obrázku. Tím je chlapec, jehož rodiče se nedávno rozvedli a mají jej ve střídavé péči. Pták směřuje hlavou ke královi a k ženě po jeho boku. Oba jsou vyvedeni jen v kresbě tužkou, přičemž stojí na lince znázorňující nejspíš kopec, pod kterým je zámek opět na kopci. Může se jednat o touhu, přání, aby byli rodiče opět spolu.



Obrázek 8- chlapec 14 let, třída B

### 5.5.3 Vyhodnocení analýzy pohádky Sedmero krkavců

Jako zajímavý výsledek rozdílnosti mezi zpodobněním příběhu chlapci a dívkami považují volbu hlavního motivu. U dívek převládala figura Bohdanky v roli hrdinky, zatímco u chlapců krkavec v pasivní roli. Z toho je možno usuzovat na ztotožnění dívek s hrdinkou. Chlapci malovali nejčastěji výjev krkavce či krkavců u domu. Ve třídě A se neobjevilo ani jedno zobrazení zámku nebo Bohdanky v roli královny, kdežto ve třídě B malby s tímto motivem převládaly. Ve třídě A převažovaly obrázky, kde byl členěn prostor na několik plánů včetně horizontu a nebe, zatímco v sousední třídě vidíme, že rozvržení povětšinou neodpovídá vývojovému stadiu.

## 6 Diskuze

Nepodařilo se mi najít práci, která by se zabývala podobným výzkumem zaměřeným na rozdílnost v tvorbě dětí různých etnik. Během ztvárnění pohádkových příběhů bylo možné pozorovat, jak děti nacházejí paralely pohádek s vlastním životním příběhem. Před zadáním témat ke zpracování jsem se obávala, že žákům bude připadat infantilní malovat pohádkový příběh, ale to se nestalo. Možná si každý z nich rád připomněl rané dětství plné fantazie a pohádkových příběhů.

V obou třídách jsem ráda vyučovala. Každá z tříd byla něčím zajímavá, stejně jako každý z žáků sám o sobě. Přestože třída B byla živější a s horší kázní, děti byly vřelé a atmosféra ve třídě příjemná.

Nemyslím si, že by děti z romských rodin byly méně inteligentní než ostatní děti, ale domnívám se, že jejich rodinné i kulturní prostředí je v takové míře neorientuje na výkonnost a dobré studijní výsledky, ale přikládá váhu jiným hodnotám, což nemůžeme objektivně hodnotit jako dobré či špatné. Možná právě jiný přístup k výchově, vzdělávání a jiné hodnoty, má za následek odchylky v tvorbě mezi třídami.

V rámci vyhodnocení výzkumných otázek vycházím také z informací obsažených v kapitolách teoretické části práce.

1. Jaké se objeví rozdíly mezi třídami v preferovaných motivech?

Rozdíly spatřuji v zobrazení či absenci horizontu. Interiér domku zobrazily pouze děti ve třídě A. Co se týče výběru domku v pohádce O třech prasátkách, očekávala jsem, že budou obrázky více různorodé, ale děti zobrazily většinou domek z cihel nebo všechny tři domy. Očekávání, že děti méně snaživé si vyberou jako motiv dům ze slámy či dříví, se nepotvrdilo. Pohádku Sedmero krkavců pojaly třídy odlišně. Ve třídě B se objevil několikrát motiv aktérky jako královny a také motiv zámku. Ve třídě A byl zajímavý motiv, kdy již hrdinka rozhazuje ušité košile.

2. Jaký bude rozdíl ve volbě motivů u chlapců a dívek?

Dívky většinou volily optimističtější variantu zobrazení v příbězích, často se vyskytoval motiv slunce. V příběhu Sedmero krkavců dívky nejčastěji zvolily motiv Bohdanky, hlavní hrdinky, zatímco chlapci motiv ptáka. Rozdíl byl i ve zpodobení vlka. Chlapci v mnoha případech malovali ohrožujícího vlka kráčejiícího k domku, foukajícího do jeho stěn, kdežto děvčata vlka statického bez děsivého vzezření.

3. Jaké barvy budou volit žáci nejčastěji?

Nejčastěji používanou barvou byla u žáků modrá a zelená. Překvapením bylo použití růžové na obrázcích chlapců, kde byla použita jako barva omítky domu či barva střechy. To může odkazovat na více významů- touha po dívčí roli, raná zamilovanost, matčina něžná náruč atd. Černá barva byla použita pro kamna, vlka a obrovské dveře na domku jednoho z chlapců. Domnívám se, že všechny tyto symboly by mohly mít zároveň spojitost s nevědomím, s archetypem stínu. Hnědá barva převládala více v zobrazení pohádky Sedmero krkavců, což může odkazovat na téma záchrany bratrů nebo nutnost ženy převzít aktivní, hrdinskou

roli, která častěji náleží mužům. Barevná škála je ve zpracování tohoto tématu ponuřejší. Ve třídě A převládají syté, tmavé barvy, zatímco ve třídě B sice barvy světlejší, ale nezářivé.

4. Jaká bude úroveň jejich malby v kontextu daného vývojového období?

Jak jsem již zmínila v analýze jednotlivých tříd, ve třídě B je znatelné, že výtvarný projev neodpovídá věku žáků. Často se vyskytuje R-princip u komínů na střeše. Již by měl být zobrazen horizont, který často chybí. Obloha je na některých dílech vyvedena opačně- obloha bílá a mraky modré. Zobrazení stromů a domů odpovídá spíše mladšímu školnímu věku, než období puberty. Nabízí se souvislost s výtvarnou krizí, která je typická pro tento věk. Na mnohých dílech žáků ze třídy A je viditelný zájem o realistické zobrazení, stínování a míchání barev. Ve třídě B mě velmi zaujal výjev letících krkavců, kdy se směrem k měsíci na obloze zmenšují a žák tím vytváří dojem prostoru, stejně tak jako barevně odstupňovaným nebem. Dívky, jak jsem již zmínila, zvolily motiv princezny nebo hrdinky. Princezna se váže spíše k mladšímu vývojovému období, zvláště v těchto konkrétních podobách. Dívka jako hrdinka je odpovídající figurou v období dospívání u děvčat, která často ráda čtou dobrodružné knihy a dívčí romány.



## IV. Závěr

Během hodin výtvarné výchovy, které jsem vedla, jsem děti seznamovala s arteterapií, velmi je tento obor zajímal a samy navrhly, že by se rády podílely na výzkumu, analýze. Vzhledem k mému zájmu o pohádkové příběhy bylo mým záměrem učinit porovnání vnímání pohádkových příběhů a jejich ztvárnění dvěma skupinami dětí. Malby a kresby se skutečně mezi skupinami lišily, ale vzhledem k tomu, že nikdy nelze dosáhnout unifikace ve třídě, nebyl rozdíl znatelný ve tvorbě všech dětí.

Analýza by měla větší vypovídající hodnotu, pokud by byla doplněna o dotazníky či rozhovor s dětmi, bohužel v tomto věku nechtějí o sobě mnoho prozradit a pokud nemusí něco dělat, málokdy protistraně vyhoví. Nicméně bych v arteterapeutických metodách a tématech na základní škole spatřovala potenciál pod vedením školního psychologa, který bývá dětmi vnímán jiným způsobem, než učitel. Takto jsme využívali arteterapii především v její abreaktivní formě a děti ji většinou spatřovaly příznačně jako odreagování, což je samo o sobě vždy žádoucí.

Některá díla by si zasloužila mnohem více pozornosti, ale věřím, že pro účely této bakalářské práce a výsledky analýz rozbor postačoval. I nadále se chci s dětmi věnovat tematickým akvarelům, ale také dalším i méně obvyklým technikám, které jim budou nápomocny jako terapie během období dospívání.

Přínos práce vidím v příkladu vědomého použití jiných pohádek než standardní rožnovské sady, pokud chceme dát důraz na specifickou vlastnost či téma.

## Použitá literatura:

- Babyrádová, H. (1999). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Portál.
- Cavallaro, D. (2011). *The fairy tale and anime: traditional themes, images and symbols at play on screen*. Jefferson, N. C.: McFarland & Co.
- Cagnet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál
- Franz, M.-L. von (1980). *On Divination and Synchronicity: The Psychology of Meaningful Chance Studies in Jungian Psychology*. Toronto: Inner City Books.
- Franz, M.-L. von (1998). *C. G. Jung: his myth in our time*. Toronto: Inner City Books.
- Franz, M.-L. von (2015). *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál.
- Haase, D. (2008). *The Greenwood encyclopedia of folktales and fairy tales*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Hübschmannová, M. (1973). *Romské pohádky*. Praha: Odeon.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1997). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: Sofa.
- Jung, C. G., Franz, M.-L. von, Henderson, J.L., Jacobi, J. S., & Jaffé, A. (1988). *Man and his symbols*. New York: Anchor press.
- Jung, C., G. (2002). *Věda o mytologii*. Praha: Nakl. Tomáše Janečka.
- Kaufmannová-Huberová, G. (1998). *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál.
- Lacková, E. (1992). *Rómske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lhotová, M., Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál.
- Lowenfeld, V. (1964). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.

- Navrátil, P. (2003). *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál.
- Nečas, C. (1999). *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Němcová, B. (1979). *Pohádky Boženy Němcové*. Praha: Albatros.
- Propp, V. J. (1999). *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H & H.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme- jde o to jak*. Praha: Portál.
- Samková, K. (2011). *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr.
- Streit, J. (1992). *Proč děti potřebují pohádky*. Praha: Baltazar.
- Šicková-Fabrici, J. (2008). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- *The three little pigs*. (2006). London: Ladybird.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Viková, L. (1996). *Sociopsychologické aspekty romské rodiny*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Karlova univerzita.
- Yalom, I. (2006). *Existenciální psychoterapie*, Praha: Portál.

# Přílohy

Příloha č. 1: Třída A- O třech prasátkách



Příloha č. 2: Třída B- O třech prasátkách



Příloha č. 3: Třída A- Sedmero krkavců



Příloha č. 4: Třída B- Sedmero krkavců

