



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

# Výtvarný projev dětí se sociálním znevýhodněním

Vypracovala: Valentýna Nimrichtrová  
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout  
České Budějovice 2024

Prohlašuji,

že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Táboře dne 2. července 2024

Valentýna Nimrichtrová

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat PaedDr. Evženu Peroutovi za odborné vedení práce a přínosné komentáře a připomínky při její tvorbě.

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na výtvarný projev sociálně znevýhodněných dětí. Jejím cílem je přinést vhled do dané problematiky a zároveň zjistit, jaký typ výtvarných aktivit je pro danou skupinu dětí vhodný. Zprvu nastiňuje lidský vývoj až po období mladšího školního věku. Popisuje determinanty zdravého fyzického i psychického vývoje a popisuje vlivy, které ho mohou negativně ovlivnit. Dále definuje sociální znevýhodnění a snaží se poukázat na rizika, která z něho pro dítě a jeho vývoj mohou vyplývat. Řeší také kresbu dítěte, jakožto specifickou formu komunikace a odraz vývojové fáze. V neposlední řadě také nastiňuje, jak se v dětské kresbě mohou projevat určité patologické jevy. V praktické části je pracováno s tvorbou 5 dětí ve věku od 6 do 12 let, které navštěvují nízkoprahový klub pro děti a mládež. Pro práci je užíváno metod zúčastněného pozorování a analýzy výsledků činnosti. V tvorbě dětí jsou pozorovány typické znaky a zároveň je hodnocena vývojová úroveň jejich kresby. Dochází také k interpretaci jejich děl, a to na základě systému projektivně intervenční arteterapie. Výsledky v závěru ukazují, že většina zkoumaných dětí oplývá chudším grafickým projevem a jejich kresba odpovídá mladšímu věku. Většina z nich preferuje nefigurativní tvorbu abstraktního až dekorativního rázu, výraznou barevnost, práci ve skupině a tvorbu, která v sobě nese prvek hry a je něčím nevšední.

**Klíčová slova:** Sociální znevýhodnění, výtvarný projev dítěte, výtvarná tvorba sociálně znevýhodněných dětí, arteterapie se sociálně znevýhodněnými dětmi

## **Abstract**

This thesis focuses on the artistic expression of socially disadvantaged children. It aims to provide insight into the issue and to determine what type of artistic activities are suitable for these children. Initially, it briefly describes human development until the school age. It describes the crucial needs for healthy development, both mental and physical and it suggests how it can be negatively affected. Furthermore, the term social disadvantage is defined, followed by with the risks it could be connected with, especially for children. It also covers the evolution of children's artistic expression and how it can serve as a specific form of communication, reflecting the level of child's development. Additionally, it describes how certain pathological phenomena may manifest in children's drawings. The practical part deals with art works of 5 children aged 6-12 years, who attend a low-threshold facility for children and youth. The methods of participant observation and activity results analysis are used. Common characteristics are observed and the developmental level of the children's drawings is evaluated. Their art works are also interpreted based on the system of projective-intervention art therapy. The results show, that most of the studied children have poorer graphic expression and their drawings correspond to a younger age. Most of the children prefer non-figurative work of an abstract or decorative nature, vivid colours, group work, elements of game and unusual techniques.

**Key words:** social disadvantage, children's artistic expression, art of socially disadvantaged children, art therapy with socially disadvantaged children

# 1 Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>7</b>
<b>1. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Dítě .....</b>	<b>7</b>
1.1.1. Vývojové fáze dítěte .....	8
<b>1.2. Sociální znevýhodnění a jeho vliv na dítě.....</b>	<b>16</b>
1.2.1. Definice sociálního znevýhodnění .....	16
1.2.2. Rizika sociálního znevýhodnění pro dětský vývoj .....	16
<b>1.3. Kresba .....</b>	<b>20</b>
1.3.1. Vývoj dětské kresby .....	20
1.3.2. Kresba lidské postavy.....	24
1.3.3. Kresba domu.....	25
1.3.4. Ukazatele narušeného vývoje v dětské kresbě .....	26
1.3.5. Kresba zneužívaného dítěte.....	26
1.3.6. Specifika kresby romských dětí.....	29
1.3.7. Další jevy k pozorování v dětské kresbě .....	29
<b>2. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1. Cíl.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2. Výzkumné otázky .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3. Metodologie a metoda sběru dat .....</b>	<b>30</b>
<b>2.4. Etické aspekty .....</b>	<b>31</b>
<b>2.5. Výběr účastníků .....</b>	<b>31</b>
<b>2.6. Výběr zvolených technik.....</b>	<b>31</b>
<b>2.7. Analýza artefaktů .....</b>	<b>33</b>
1.1.1. Jakub, 12 let.....	33
2.7.1. Michal, 6 (7) let.....	41
2.7.2. Jana, 12 let.....	45
2.7.3. Anežka, 11 let .....	52
2.7.4. Teodora, 10 let.....	58
2.7.5. Společná mozaika .....	63
2.7.6. Skupinová akční malba .....	64
<b>2.8. Diskuse .....</b>	<b>66</b>
2.8.1. Odpovědi na výzkumné otázky .....	66
2.8.2. Úskalí a limity práce.....	69
<b>Závěr.....</b>	<b>70</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>71</b>
Seznam literatury .....	71
Internetové zdroje.....	72
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>74</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>75</b>

## Úvod

Tématem bakalářské práce je výtvarný projev sociálně znevýhodněných dětí. Sociální znevýhodnění přináší do života jedince mnohé nesnáze, o to více, jedná-li se o dítě, které je už samo o sobě vůči světu zranitelné. Ohrožení dítěte, a to nejen z hlediska jeho začlenění do společnosti, je proto globální problematikou, která má ve svém důsledku vliv na vývoj celého lidstva. Pokud rozumíme výtvarnému projevu dítěte, můžeme lépe chápat jeho vnitřní svět a nacházet možnosti podpory a stejně tak rozvoje jeho kompetencí.

Autorka bakalářské práce měla díky působení v prostředí nízkoprahového klubu možnost pozorovat výtvarný proces tamních dětí. Proto se v rámci bakalářské práce na charakteristiky výtvarného projevu sociálně znevýhodněných dětí více zaměřuje s cílem lépe porozumět jejich potřebám a následně pak vyjít vstříc z hlediska možností tvorby a jejich seberozvoje. V následujícím textu je rozebrán vývoj dítěte a jak se narušení vývoje může promítnout v jeho kresbě, stejně jako další rizikové faktory pojící se se sociálním znevýhodněním. Následně je blíže popsána autorčina spolupráce s vybraným vzorkem dětí, spolu s analýzou jejich výtvarných artefaktů.

Práce slouží nejen jako vhled do problematiky tvorby sociálně znevýhodněných dětí, ale využít ji mohou například i pedagogičtí pracovníci, zaměstnanci sociálních služeb či kdokoli, kdo pracuje nebo má co do činění s dětmi. Může napomoci lépe pochopit vnitřní zkušenost sociálně znevýhodněných dětí a stejně tak ukazuje způsoby, jak chápat jejich výtvarný projev. V neposlední řadě také odhaluje jejich potřeby a preference v oblasti kreativní činnosti.

## 1. TEORETICKÁ ČÁST

### 1.1. Dítě

Každá vývojová fáze člověka nese svá specifika a výzvy pro její úspěšné zvládnutí. Zejména dětský věk je pro člověka rozhodující a pokud nejsou potřeby dítěte v jednotlivých obdobích naplňovány, může být jeho vývoj narušen či zpomalen a tím i negativně ovlivněn jeho život.

V následujícím textu budou představeny a popsány jednotlivé fáze vývoje dítěte a zároveň budou uvedeny klíčové potřeby pro úspěšné zvládnutí těchto období.

### 1.1.1. Vývojové fáze dítěte

#### *Prenatální období*

Prenatálním obdobím nazýváme dobu od početí do okamžiku narození dítěte. Toto období tedy trvá zhruba 9 měsíců. Život plodu se vyvíjí velmi rychle, v prvních měsících zejména fyzicky a z hlediska funkcí jeho organismu. Ke konci prenatálního období plod už rozeznává hlas matky i jeho různá emocionální zabarvení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dle Říčana (2021) se u něj také formují nepodmíněné reflexy a je schopen reagovat na podněty zvenčí, jako je například jemu nepohodlná poloha matky, její konzumace kontrastních látek pro určitá vyšetření, kouření cigaret či její stresová reakce. Pobyt v děloze a pocity matky jsou tak pro něj do značné míry určující z hlediska budoucího vývoje a vnímání. Přetrvávající negativní emoce či zásadnější míra stresu matky tak mohou formovat osobnost a citový vývoj jejího nenarozeného dítěte. Nejcitlivějším orgánem v prenatálním období je mozek, který může být kdykoliv poškozen silným působením nějakého škodlivého činitele (Matějček, 1996).

Pro zdravý vývoj v prenatálním období je důležitá dostatečná a vhodná výživa matky a vynechání takových potravin, medikamentů a návykových látek, které by mohly život či vývoj plodu ohrozit. Důležitý je také dostatek čerstvého vzduchu, spánku a odpočinku. Nepochybně je pro zdravý vývoj plodu důležitá i psychická pohoda matky, co nejnižší míra stresu a budování pozitivního vztahu k budoucímu dítěti (Matějček, 1996).

#### *Novorozenecké období*

Novorozeneckým obdobím se rozumí období od narození dítěte do 28. dne jeho života. Důležitým procesem tohoto období je samotný porod, jeho průběh a podmínky. Dítě po narození zažívá obrovský šok a jeho organismus se okamžitě začíná přizpůsobovat prostředí mimo matčinu dělohu (Matějček, 1996). Je zcela závislé na péči druhých. Jeho pohyby jsou spontánní a velmi omezené. Narozením se u něj rozvíjejí všechny nepodmíněné reflexy. Na omezenou vzdálenost a s omezenou ostroť vidí a vizuální podněty ho mohou jak rozrušit, tak i uklidnit. Už v takto raném věku se dítě učí a přizpůsobuje své chování na základě zkušenosti, zároveň už vyhledává



příjemné a vyhýbá se tomu nepříjemnému (Langmeier & Krejčířová, 2006). Křik dítěte a jeho nuance je pro novorozence primárním komunikačním prostředkem, a přestože ještě nemluví, sluchová stimulace skrz řeč ostatních je velmi důležitá a podmiňuje budoucí rozvoj jeho řečových schopností (Matějček, 1996). Nelze také podceňovat novorozencovu paměť, už totiž poznává známé či opakované vjemy (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pro správnou adaptaci novorozence je významný časný kontakt s matkou po porodu. Právě brzký oční kontakt, stejně jako kontakt s její kůží je pro novorozence zásadní pro rozvoj nejen jejich vzájemné interakce, ale i pro obecný rozvoj socializace a pozornosti dítěte a stejně tak i pro zajištění pocitu bezpečí a klidu. Potřeba navázání interakce je znesnadněna u předčasně narozených dětí či při rizikových porodech, kdy je dítě často okamžitě separováno od matky a zachází s ním personál nemocnice. Horší schopnost naladění se na sebe je znatelná více také u těch matek, které otěhotněly nechtěně. Neméně důležité jsou také matčiny reakce na signály potřeb dítěte. Když se matka zaměřuje pouze na základní péči, vede to k pozdějšímu opožďování či narušení psychického vývoje (Langmeier & Krejčířová, 2006). Je důležité na dítě mluvit a také je vhodná imitace jeho mimiky ze strany matky/dospělých a stejně tak i sdílení pozornosti. Dítě se tak mimo jiné cítí vnímáno, což u něj může položit základ vnímání sebe sama (Langmeier & Krejčířová, 2006).

### *Kojenecké období*

Kojenecké období trvá do jednoho roku života dítěte a navazuje na krátké novorozenecké období. Tělo kojence se rychle vyvíjí a roste, zároveň zraje jeho centrální nervová soustava. Dítě se učí ovládat své tělo a koordinovat vlastní pohyby. Postupně se připravuje na zahájení řečové komunikace a diferencuje se u něj vztah k pečujícím osobám. Rozvíjí se u něj také praktická inteligence a schopnost záměrné řízené činnosti (Langmeier & Krejčířová, 2006). Piaget (2007) tvrdí, že se inteligence kojence rozvíjí skrze jeho praktickou činnost. Tuto inteligenci nazývá senzomotorickou, protože se týká jen právě prováděné činnosti a vnímané reality. Dítě se záměrně přizpůsobuje okolnostem, aby dosáhlo určitých cílů a stejně tak si své okolí přizpůsobuje podle své potřeby. Ještě není schopno mentálních operací.

Předměty uchopuje nejprve neúspěšně, avšak v šestém měsíci již bez problému. Také s větší ostrostí vidí a jeho hlasový projev se začíná diferencovat (Langmeier & Krejčířová, 2006). I vnímání a vlastní sebepojetí dítěte podléhá určitému vývoji. Mahlerová (2006) tvrdí, že nejprve dítě vnímá matku jako od něj neoddělenou složku. Později, kolem sedmého měsíce, už dítě odlišuje sebe, matku i okolí a poprvé prožívá tzv. separační úzkost, tedy emoce úzkosti a strachu v reakci na odloučení od matky nebo na její emoční nedostupnost. Nově také zažívá strach z cizích lidí. Oba tyto jevy značí normální vývoj dítěte a potvrzují navázání specifického vztahu k matce / pečující osobě, který je pro toto období dítěte příznačný a stává se základem pro pozdější vztahy v dospělosti a vlastní sebepojetí dítěte. Touto problematikou se zabýval psychoanalytik John Bowlby (2010). Ve své teorii vazby popisoval, že to, jakým způsobem matka reaguje na potřeby svého dítěte v raném období, ovlivňuje jeho budoucí prožívání, chování a vztahování se k druhým, zejména pak v pozdějších partnerských vztazích. Pokud tedy matka reaguje pohotově, citlivě, vřele a konzistentně na potřeby dítěte, tvoří se u něj tzv. *bezpečná vazba*. Dítě s bezpečnou vazbou chápe pozdější vztahy jako spolehlivé, bezpečné a láskyplné. Pokud matka potřeby dítěte ignoruje, nepečuje o něj, odmítá ho, formuje se u něj tzv. *úzkostně vyhýbavá vazba*. Dítě se naučí potlačovat svoje negativní emoce, držet si odstup od druhých a spoléhat se samo na sebe, má také nízké sebehodnocení. Jestliže je matka ve svém chování a naplňování potřeb dítěte nekonzistentní, tedy někdy na potřeby dítěte reaguje a někdy jej ignoruje, u dítěte se pravděpodobně formuje tzv. *úzkostně ambivalentní vazba*. Tyto děti jsou na jednu stranu k matce méně důvěřivé, na druhou stranu na ní výrazněji lpějí. K tomu jsou jejich emoční reakce často až přehnaně intenzivní. Ve vztazích se projevují jako nedůvěřiví, podezřívaví, ale zároveň závislí. Pokud je matka pro dítě zároveň zdrojem bezpečí, ale i ohrožení, tedy například dítě týrá či jinak zneužívá, ale stále je jeho primární pečující osobou, u dítěte vzniká tzv. *dezorganizovaná vazba*. Toto dítě často trpí úzkostmi, z matky má strach, neví, jak zvládat stresové situace, má zmatené reakce a celkové vzorce chování, trpí nejistotou, je ostražitě, zakřiknuté a pasivní. Budoucí vztahy jsou pro jedince s dezorganizovanou vazbou ohrožující a zdrojem nebezpečí.

(Bowlby, 2010; Sarisová, 2019)

Ke konci kojeneckého období dítě už aktivně zkoumá své prostředí a zakouší tak i vzdalování se od matky. Separáční úzkost je však přetrvávajícím jevem, a tak se k matce opět navrácí pro získání jistoty a utěšení. Kontakt s ní potřebuje téměř neustále. V jednom roce života dítě s pomocí chodí a rádo prozkoumává prostor i různé předměty. Řeč v tomto věku příliš nepokročila, avšak porozumění lidské komunikaci ano (Langmeier & Krejčířová, 2006). Freud období do jednoho a půl roku označoval jako orální stádium, kdy jsou zdrojem pudového uspokojení pro dítě jeho ústa. Těmi nejen přijímá potravu, ale zároveň je i v intimním kontaktu s matkou (klíčovou postavou pro toto období) a jejich prostřednictvím také poznává svět kolem. Negativní zkušenost z tohoto období se může v dospělosti projevit jako tzv. orální fixace, která je charakteristická zejména závislostním chováním (Fonagy & Target, 2005).

Z hlediska péče o dítě je zejména důležité respektování jeho individuálních biorytmů a stejně tak je třeba vnímat kojencovu odolnost vůči úzkosti a přizpůsobovat tomu tak jeho prostředí, hru a množství lidí, kteří s ním přijdou do styku. Ze strany matky je také potřeba určité stálosti a jednotnosti. Dítě by mělo mít v matce jistotu a záruku, že naplní jeho potřeby, že u ní vždy najde útěchu a bezpečí. Jednotnost je třeba udržovat také co se podnětů týče, tedy zbytečně dítě nezahlcovat. Pro dobrý rozvoj řečových schopností a pozornosti dítěte je vhodné často a srozumitelně věci kolem komentovat, mluvit na dítě a vyzývat ho k jednoduchým úkonům (Langmeier & Krejčířová, 2006). V neposlední řadě je také na místě nácvik odloučení od matky, avšak možnost návratu musí být vždy k dispozici. Pozitivní zkušenost z tohoto vzdalování a opětovného navracení k matce pokládá základ zdravé asertivity, samostatnosti a zvědavosti dítěte. Naopak separace matky od dítěte (byť jen na několik dní) může v tomto období zásadně negativně ovlivnit vývoj kojence. Může u něj dojít nejen ke stagnaci ve vývoji, ale i k regresi (Mahlerová, 2006). Také Erikson (1999) tvrdí, že je v tomto období vztah matky k dítěti kritickým pro utváření základní důvěry či nedůvěry ve svět, v život a lidi obecně. Dítě je tedy dobré nechat prozkoumávat prostředí a tím objevovat vlastní nezávislost, ale důležité je od něj neodcházet, neopouštět jej.

### *Batolecí období*

Batolecím obdobím nazýváme období od jednoho roku do tří let dítěte. Dítě začíná chodit vzpřímeně a rozvíjet své řečové schopnosti, se kterými se pojí i první projevy vzdoru. Jedním z hlavních znaků tohoto období je osamostatňování batolete a jeho expanze do širšího světa sociálních vztahů (Vágnerová & Lisá, 2021). Jemná motorika batolete se velmi rychle zlepšuje, tedy i schopnost uchopování a pouštění předmětů. Tento pokrok také odráží první pokusy o výtvarné zobrazování (viz níže). Vyvíjí se také vnímání dítěte. V řečové oblasti začíná chápat symbolickou povahu slov, užívá jich stále více, a ještě více slovům rozumí. Chápání světa batolete je tzv. egocentrické, tedy vnímá svět pouze z vlastního pohledu a myslí si, že se jeho samotného vše kolem týká, vše se mu podřizuje. U dítěte v batolecím věku se také stále více projevuje jeho přirozená touha objevovat vlastní autonomii (Vágnerová & Lisá, 2021). Stále roste jeho zvědavost a touha experimentovat pomocí nejen již známých prostředků, ale dítě nyní vymýšlí i prostředky nové, na základě tzv. „mentálních kombinací“, tedy pracuje nově s vlastní představou. Toto přemýšlení o nových, ještě nezkoušených řešeních situace je důkazem, že se dítě podle Piageta (2007) přesunulo do fáze symbolického a předpojmového myšlení. Předpojmy jsou nepřesné výrazy, založené na vedlejších vlastnostech. Dítě je užívá, aniž by rozlišovalo například konkrétní od obecného. Nerozpozná rozdíl mezi „jeden“, „někteří“ a „všichni“. Jeho usuzování je tedy stále neovlivněné logikou.

V Batolecím období je dítě stále silně závislé na matce a i krátké odloučení u něj zapříčiní velmi silnou emoční reakci. Právě odloučením se zabýval Bowlby (2012) a uváděl, že v reakci na separaci od matky dítě v čase prochází celkem třemi fázemi. Po fázi protestu a zoufalství u dítěte dochází k jakémusi psychickému odpoutání se od matky skrze potlačení citů k ní. Tato potlačení slouží dítěti jako obranná reakce a může později v jeho vývoji působit jako překážka. Dítě může postupně ztrácet vztah k lidem obecně. I Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že pokud trvá odloučení dítěte od rodiny delší dobu a není mu poskytnuta dostatečná náhrada pečujících osob, je pak vystaveno riziku opožďování psychomotorického vývoje a narušení základu osobnosti. I přes silnou fixaci na matku se sociální okruh batolete stále rozšiřuje, a to zejména v rámci širší rodiny. Kolem dvou let také poprvé navazuje vztahy se stejně starými

děťmi. Právě vystavování vrstevnickému kolektivu napomáhá dítěti rozvíjet jeho prosociální chování (Langmeier & Krejčířová, 2006). Freud nazývá období od jednoho a půl roku do tří let anální fází. V tomto případě je zónou libida konečník a zdrojem slasti se tak stává vyměšování a zadržování stolice. V této fázi se u dítěte rozvíjí sebeuvědomování, sebekontrola a celkově vztah k sobě samému. Stejně tak se formuje vztah k pravidlům a normám, disciplíně a také autoritám. Klíčovou osobou je v tomto případě otec, jakožto ten, který vnáší do věcí řád a nastoluje pravidla. Nezdárné projití touto fází se může později projevit jako tzv. anální fixace, která je charakteristická zejména spořivostí až lakomostí (Fonagy & Target, 2005).

V batolecím období dítě ze všeho nejvíce zakouší vlastní autonomii a hranice. Úkolem pečující osoby je tedy respektovat dětskou touhu po autonomii, ale zároveň s klidem a trpělivostí nastavovat dítěti zdravé meze a pravidla a ty pak jednotně beze změn dodržovat. Právě stabilní požadavky a jednotnost výchovného působení bez emotivních výkyvů na straně pečující osoby přispívá k rozvoji seberegulace dítěte. Oproti tomu zase nejednotné rozporující chování vzhledem k dítěti působí negativně na dosažení vyššího stupně jeho chování. Vývojovým úkolem se pro dítě stává potřeba prosadit se, potvrdit své kompetence a stejně tak objevovat vlastní limity (Vágnerová & Lisá, 2021).

### *Předškolní období*

Předškolním obdobím rozumíme věk od tří do šesti let dítěte, tedy období před započítáním povinné školní docházky. Dítě si osvojuje kompetence týkající se zejména společenského života. Ústředním tématem předškolního období je hra. Motorika dítěte se v předškolním věku stále zlepšuje, jeho jistota a koordinace pohybů se zdokonaluje a stejně tak dochází k pokrokům ve výtvarném zobrazování. I v rámci vlastní obsluhy a samostatnosti dítě dělá pokroky (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vývoj pozorujeme i v jeho myšlení, zejména kolem čtyř let věku. Toto myšlení nyní označujeme dle Piageta (2007) jako intuitivní (náзорné). Dítě tedy nově uvažuje v celostních pojmech, ale jeho usuzování je stále vázáno na aktuálně vnímané či představované. Toto myšlení je tedy stále pre-logické a převážně egocentrické, ale zároveň třeba i antropomorfní (neživému dítěti přisuzuje lidské vlastnosti – např. stůl je zlý, když se o něj dítě praštilo). Stejně tak se zdokonaluje jeho řeč a schopnost skladby

vět. Velmi významný je pro dítě pobyt mezi vrstevníky, a to zejména pro rozvoj prosociálního chování. To se nejčastěji odehrává prostřednictvím hry, která mu mimo jiné napomáhá i k rozvoji kreativity, fantazie nebo schopnosti spolupráce (Langmeier & Krejčířová, 2006). Nejvýznamnějším sociálním prostředím je pro dítě však stále jeho rodina. Ta mu zajišťuje primární socializaci, v rámci které se dítě učí sociálním normám a také si díky ní osvojuje různé sociální role. Největší pokrok v osvojování rolí je u předškoláků patrný v diferenciaci té mužské a ženské. Klíčovými postavami pro emoční vývoj dítěte jsou rodiče, kteří mu napomáhají porozumět vlastním emocím a integrovat všechny aspekty emoční zkušenosti. U dítěte v předškolním věku se nově rozvíjejí i tzv. sebevztahné emoce, jako je například stud, vina a hrdost, a to právě ve spojitosti nejen se kognitivním dozráváním, ale i se znalostí vnějších požadavků na chování a výkon. S rozvojem těchto emocí v kombinaci s rodičovskou výchovou se u dítěte nově kultivuje jeho svědomí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dle Freudovy teorie psychosexuálního vývoje se dítě v předškolním věku nachází ve falické fázi. Zónou libida je v tomto případě genitální oblast a zdrojem slasti je autoerotika, vzrušivost se tedy ještě neváže na druhou osobu. U dítěte však obecně roste zájem o nahé lidské tělo a také se u něj vytváří platonický vztah k rodiči opačného pohlaví, tedy objevuje se tzv. Oidipův/Elektřin komplex. Ten bývá vyřešen identifikací dítěte s rodičem stejného pohlaví a potlačením citů k rodiči pohlaví opačného (Fonagy & Target, 2005).

Ze strany rodičů je potřeba podporovat samostatnost dítěte a před vstupem do školy ho naučit základním návykům (Matějček, 1996). Zároveň by měli rodiče podporovat a vést dítě ke hře, a to právě jak s vrstevníky, tak i s nimi doma. Pro zdravý rozvoj svědomí dítěte je důležité s opravdovostí reagovat na každé jeho chování, a tak v něm budovat zdravý „kompas“ pro to, jaké chování je správné a jaké ne (Matějček, 1996). Pro podporu emočního vývoje dítěte je opět důležité ladění rodičů na emoce dítěte a společné popisování a verbalizování emoční zkušenosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

### *Mladší školní věk*

Jako mladší školní věk označujeme nejčastěji období od šesti cca do dvanácti let. Začíná tedy vstupem do školy a končí počátkem prvních projevů pohlavního dospívání. Právě svět školy je pro dítě v tomto období klíčový a stává se pro něj zásadním socializačním prostředím. V první etapě mladšího školního věku si dítě zvyká na školní docházku,

prostředí školy a adaptuje se na nový režim a požadavky. V druhé etapě vstupují do popředí sociální vztahy a prosazování se v třídním kolektivu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Tělesný růst a vývoj je v tomto období plynulý a výrazně se u dětí zlepšuje hrubá a jemná motorika a tím i výkon v oblastech sportu či kresby. Důležitá je však v tomto ohledu i podpora rodiny (Matějček, 1996). Myšlení dítěte v mladším školním věku se dle Piageta (2007) označuje jako logické, tedy jedná se o stádium konkrétních operací. Znamená to, že dítě již zvládá logicky uvažovat bez předešlé zkušenosti s daným problémem. Toto uvažování se však týká pouze konkrétních činností či předmětů. Musí být tedy schopno si daný problém představit. Nově je také schopno různých transformací v mysli současně, chápe už princip zachování množství nebo zvrtnosti. Nově je také schopno analyticko-syntetické činnosti a zvládá vzít v úvahu více hledisek. Dítě také začíná chápat svět realisticky a je tak méně závislé na vlastních okamžitých potřebách či přáních. Je schopno vnímat detaily a složitost věcí a zdokonaluje se jeho představivost, paměť a myšlení. To se opírá o rozvoj řeči, která se také rychle vyvíjí. Právě rozšířené a zdokonalené vnímání v dítěti otevírá touhu co nejvíce porozumět světu kolem sebe, poznat realitu, jaká je (zejména od 10. roku). Roste zájem o knihy, filmy a jiné zdroje, které nesou informace o reálných lidech, věcech a událostech. Realitě se dítě snaží přiblížit i v kresbě a ve hře. Chce svět prozkoumávat vlastní aktivitou a činností, chce věci zakoušet, účastnit se jich přímo (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Se vstupem do školy jsou na dítě kladeny nové nároky. V rozvoji kompetencí pro plnění těchto nároků hrají důležitou roli rodiče a jejich podpora, požadavky a výchovné zásahy. Nepříznivý školní prospěch může mít negativní dopad na sebehodnocení dítěte, což u něj může zapříčinit i další psychické potíže (Langmeier & Krejčířová, 2006). Období školního věku je totiž kritické pro rozvoj či překonání pocitu méněcennosti, a na ten má školní úspěšnost zásadní vliv. Pokud je dítě demotivováno svými neúspěchy ve škole, může být ovlivněn i jeho pozdější přístup k jakékoliv práci. Hra už totiž není primární aktivitou dítěte, ale nyní mu vstupuje do života právě práce v různých podobách. Je to čas, kdy si ke světu práce vytváří vztah, kdy zjišťuje, co mu práce může přinést a jaké vlastní kompetence při ní musí rozvíjet (Říčan, 2021). Školní prostředí dítěti otevírá nový svět sociálních interakcí. Objevuje hlubší přátelství a zároveň vnímá

dynamiku třídního kolektivu, v rámci kterého se snaží zajistit dobrou pozici, zapadnout a nijak nevyčnívat (Vágnerová & Lisá, 2021). Morálka dítěte postupně přestává být závislá na příkazech zvenčí a dítě se řídí samostatným usuzováním (Langmeier & Krejčířová, 2006). Sebevědomí dítěte v období školního věku je do značné míry ovlivněno rodičovskou výchovou. Toto působení má dvojí charakter. V první řadě dítě přejímá to, jak ho rodiče hodnotí, ale zároveň si všímá i toho, jak vnímají rodiče sami sebe a podle toho si pak vytváří model vlastního sebehodnocení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dle Matějčka (1986) v tomto období také dochází k vytváření vlastní sexuální identity dítěte a zároveň dochází i k jejímu přijetí či nepřijetí. Freud tuto fázi nazývá obdobím latence, kdy prožívání libida ustupuje do pozadí a dítě se soustředí na školu a vztahy s vrstevníky (Fonagy & Target, 2005).

## **1.2. Sociální znevýhodnění a jeho vliv na dítě**

### 1.2.1. Definice sociálního znevýhodnění

Průcha et al. (2003) označuje jako sociálně znevýhodněného toho, kdo má v důsledku svého sociálního postavení omezený přístup k některým materiálním nebo společenským statkům, a to například vlivem svého původu, vyznávaného náboženství či vlivem nízkého socio-ekonomického statusu. Dle Zíkové et al. (2011) je sociálně znevýhodněné to dítě, které se dlouhodobě nachází v prostředí, které je charakterizováno nízkým socio-ekonomickým statusem, přítomností rizikových vlivů, sociokulturní odlišností, případně kombinací těchto jevů a nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci školního vzdělávacího procesu. Také podle Bořkovce (2013) je sociálně znevýhodněný právě ten žák, který nemá dostačující podmínky potřebné pro jeho úspěšné vzdělávání.

### 1.2.2. Rizika sociálního znevýhodnění pro dětský vývoj

#### *Nedostatek finančních a materiálních prostředků pro zajištění potřeb dítěte*

Zíková et al. (2011) uvádí, že sociálně znevýhodněné rodiny se často nacházejí v prostředí, kde jsou nevyhovující materiální či bytové podmínky a jsou omezené prostředky pro řádné stravování a hygienu. Děti jsou tím pádem vystavovány nejen riziku nedostatečné výživy, ale i různým onemocněním, které se pojí s nedostatečnými bytovými podmínkami, jako jsou alergie, respirační onemocnění, infekce atd.



Matoušek a Pazlarová (2010) také uvádějí chudobu jako rizikový faktor pro duševní a fyzický vývoj dítěte a stejně tak pro jeho budoucí zařazení do společnosti. Děti žijící v chudobě mívají problémy již od nitroděložního vývoje a je u nich vyšší pravděpodobnost, že se narodí předčasně a s nízkou porodní váhou. Stejně tak jim více hrozí všeobecné zdravotní komplikace.

Sociální status dítěte je určující také v rámci dynamiky školního kolektivu. Děti ze sociálně slabších rodin jsou tak více ohroženy ostrakizací a šikanou (Říčan & Janošová, 2010).

#### *Jazyková bariéra, kulturní odlišnosti*

Langmeier a Krejčířová (2006) tvrdí, že pro děti ze sociálně slabých rodin či z rodin romského etnika je obecně obtížnější patřičně porozumět učební látce a stejně tak je u těchto dětí snížena šance na učební pokrok. To proto, že v těchto rodinách často není užíván tzv. „jazyk školy“, a tak děti mnoho výrazů neznají či jim nerozumějí, čímž je ovlivněno celkové porozumění náplni vyučování. To potvrzuje i Zíková et al. (2011), která uvádí, že právě nedostatečná znalost jazyka užívaného ve školním prostředí vnáší do formálního vzdělávání těchto dětí určitý handicap. Jejich verbální projev se vyznačuje menší slovní zásobou a jednodušší skladbou vět v porovnání s jazykovou praxí školy. Stejně tak mají tyto děti často problém se správnou výslovností.

#### *Rizikové chování objevující se v blízkosti dítěte*

Matoušek a Pazlarová (2010) poukazují na souvislost nízkého socio-ekonomického statusu a negativního vlivu na dítě z hlediska zanedbání péče. Uvádějí, že chudoba stejně jako nezaměstnanost v rodině často koreluje právě se špatným zacházením s dítětem. Totiž vysoká míra stresu, jež se s nízkým socio-ekonomickým statusem pojí, ovlivňuje psychické rozpoložení a zdravotní stav rodičů, což se pak může projevit ve zhoršené péči o dítě.

Děti žijící v chudobě mají také vyšší pravděpodobnost, že si projdou nějakou traumatickou zkušeností či úrazem a stejně tak se u těchto dětí častěji projevují psychické problémy a společensky nežádoucí chování. U těchto dětí také častěji dochází k předčasnému úmrtí (Matoušek & Pazlarová, 2010).

Leeová et al. (2017) z výsledku jejich výzkumu realizovaného v Austrálii vyvozuje, že lidé se sociálním znevýhodněním mají větší pravděpodobnost, že se setkají se zneužíváním v různých podobách a zároveň se tito lidé potýkají s častějšími a intenzivnějšími stresory oproti běžné populaci. Ani zneužívání dětí není podle autorů náhodně rozprostřeno v rámci populace. Totiž ty děti, které vyrůstají v rodinách s nízkými příjmy či s nezaměstnanými nebo nedovzdělanými rodiči, mají větší riziko, že budou vystaveny právě zneužívání či zanedbávání.

Matoušek a Pazlarová také upozorňují na vysokou kriminalitu a nezaměstnanost mezi Romy a jejich četnost ve věznicích (2010).

Americké centrum pro závislosti na svém webu uvádí, že nízký ekonomický status či chudoba zvyšují pravděpodobnost výskytu drogové závislosti. Dokonce se zde uvádí, že pro výskyt závislostí je právě nízký socio-ekonomický status jedním z nejčastějších determinantů. Riziko, že bude mít osoba co do činění s drogovou závislostí, ovlivňují faktory, které se s nízkým socio-ekonomickým statutem pojí, jako je nedostatek peněz pro naplnění základních potřeb, odsuzování ze strany druhých či pobyt v komunitách, kde se vyskytuje násilí (Closeová, 2003). Drogově závislá matka zase často prokazuje chování ohrožující vývoj dítěte. Má tendenci své dítě ignorovat a zanedbávat, přehnaně afektivně reaguje a často projevuje nekontrolovatelný vztek. Její chování a nálady jsou nekoherentní a nevyzpytatelné. Často na dítě může aplikovat autoritativní přístup a fyzické tresty nebo naopak bývá nevšímavá a pasivní. Tedy závislá matka nemůže poskytnout dítěti dostatečně bezpečné a pečující prostředí, čímž je ovlivněn nejen jeho emoční vývoj, ale také vývoj jeho vazebného chování (Parolinová & Simonelliová, 2016).

Dle výzkumu z USA život v chudobě zvyšuje riziko zapletení jedince do kriminální činnosti, jako jsou krádeže, pašování drog nebo vloupání. Stejně tak je s vyšší kriminalitou spojována nezaměstnanost a společenská nerovnost. Pokud člověk ze znevýhodněného prostředí vnímá, že se mu nedostává příležitostí a dostatečného přístupu ke zdrojům, zažívá značnou míru frustrace a vzteku, což pak může být manifestováno právě v kriminálním chování (Vergas, 2023).

### *Mladiství rodiče, neplánované rodičovství*

Nezletilé matky nejčastěji pocházejí z nepříznivých sociálních poměrů, konfliktního rodinného prostředí a rozvrácených rodin. Zároveň se jim často ze strany rodiny dostává demotivujícího přístupu ke vzdělání či kariéře. Těhotenství se tak pro ně stává jednou z mála možností realizace (Vašková, 2006). To potvrzuje i Holgateová et al. (2006), která nízký socio-ekonomický status řadí jako jeden ze tří hlavních faktorů u těhotenství mladistvých dívek.

Také zejména v romských komunitách je časně těhotenství vnímáno spíše jako norma a zcela přirozená věc a zároveň zde hodnota ženy jakožto matky automaticky stoupá. Mateřství nezletilých romských dívek tedy není nijak neobvyklé. Mimo to je také pravděpodobnější, že se dívka stane nezletilou matkou, pokud i její matka otěhotněla jako nezletilá (Vašková, 2006).

Období adolescence je však obdobím velkých vývojových změn a spolu s těhotenstvím je pro dívku zásadně zatěžující. Nezletilá těhotná dívka ještě nedosáhla fyzické ani psychické zralosti, a tak často není schopna dítěti naplnit potřebu stability a jistoty (Vašková, 2006). To potvrzuje i Matějček (1996), který tvrdí, že psychické charakteristiky období adolescence nejsou slučitelné s nároky rodičovství. Zároveň se manželství mladistvých kvůli časnému rodičovství častokrát rozpadají. Mladiství jsou mnohdy těhotenstvím překvapeni a na rodičovství jsou tak nepřipraveni, také mají často nízké ekonomické zázemí a společenské postavení. U dítěte mladistvých rodičů je také větší riziko nízké porodní váhy z důvodu nesprávné výživy či zdravotní péče. Těhotenství je u mladistvých žen nejčastěji neplánované a zároveň nechtěné.

### *Absence jednoho z rodičů*

Výzkum z roku 2016 naznačuje, že u rodin se sociálním znevýhodněním je riziko chybění jednoho z rodičů větší než u běžné populace. Tento výzkum porovnával běžné rodiny s rodinami spolupracujícími s neziskovými organizacemi, u kterých se ukázalo, že jich je neúplných až 44 % (Kuchařová et al., 2019).

Dle Říčana (2021) se děti vyrůstající bez otcovské figury obecně hůře vyvíjejí. Chlapcům žijícím jen s matkou chybí vzor, se kterým by se mohli identifikovat. Často bývají závislí na matce, mají horší sebekontrolu a mají problém se zodpovědností. Také bývají

úzkostnější a hůře vycházejí se svými vrstevníky. Občas také mají sklon se mezi nimi agresivně vymezovat. Dívky, které jsou vychovávány bez otcovské figury, jsou často nervózní či neukázněné.

Steelová et al. (2015) tvrdí, že děti žijící jen s jedním rodičem mají o 25% větší šanci, že budou mít problémy jak s chováním, tak i v emoční oblasti.

Také se ukazuje, že děti pocházející z neúplných rodin zažívají častěji šikanu ve škole oproti těm z běžných rodin (Kuchařová et al., 2019).

### *Nedostatečná podpora vzdělávání dítěte*

Bořkovec (2013) uvádí, že sociálně znevýhodněný je ten žák, který nemá dostatečné podmínky pro vzdělávání. Tento žák má nedostatečnou podporu ve vzdělávání ze strany pečujících osob a stejně tak není náležitě veden k domácí přípravě. Ze strany rodičů sociálně znevýhodněného žáka také často zaostává patřičná komunikace se školou. K tomu se u těchto žáků často vyskytuje již zmíněná jazyková bariéra, která také ovlivňuje vzdělávací úspěšnost žáka.

Sociálně znevýhodněné děti často ve svých projevech ve škole působí zaostale. Důvodem bývá domácí prostředí, které neposkytuje dítěti dostatek podnětů pro rozvoj kognitivních funkcí, jako jsou knihy či sofistikovanější hry. Tyto děti se často těžko přizpůsobují školnímu režimu a kvůli omezené slovní zásobě u nich nezřídka dochází k nepochopení výkladu (Kučerová, 2019).

Matoušek a Pazlarová (2010) uvádějí, že v romských rodinách obecně není výchova dětí orientovaná na vzdělání, a tak se i tento faktor může odrazit v motivaci dětí ke školní práci a zároveň i v jejich prospěchu.

Sociálně znevýhodněné dítě také bývá často přetíženo závažnými problémy týkajícími se rodiny či osobního života, a tak může být jeho motivace k učení a k plnění učebních nároků oslabena (Bořkovec, 2013).

## **1.3. Kresba**

### 1.3.1. Vývoj dětské kresby

### *Kresba batolete, počátky výtvarného zobrazování: Období čáranic*

S rozvojem úchopu a motorických schopností u dítěte dochází k prvním pokusům o výtvarné vyjádření, bývá to cca kolem 18. měsíce věku. Důležitou roli zde hraje podněcování ze strany druhých, tedy vůbec poskytnout dítěti možnost manipulace s tužkou na papíře. U těchto prvních pokusů dítě nevynakládá snahu vyjádřit cokoliv konkrétního, ale pouze experimentálně pohybuje tužkou po papíře a nachází libost v samotné aktivitě. Tedy akce čárání sama o sobě je pro něj cílem a zdrojem potěšení. Barvy jsou pro dítě v tomto období nedůležité. Jeho pohyby tužkou nejsou nijak korigované, jsou nahodilé a necílené. Až později se dítě snaží pohyby ruky s tužkou nějak kontrolovat a na konci období už kreslené objekty pojmenovává a zkouší ztvárnit vlastní představu. Souvisí to s rozvojem symbolické složky inteligence.

(Davidová, 2008; Lhotová & Perout, 2018; Uždil, 1974)

### *Kresba předškoláka: Preschematická fáze (4–6 let)*

Dítě se v tomto období již snaží zachycovat objekty z reálného světa, a tak pro něj taky výsledek tvorby začíná nabírat na důležitosti. Hlavním aspektem dětské kresby tohoto období jsou emoce. Ještě se nesnaží přiblížit reálné vizuální podobě objektů, ale ztvárňuje je podle toho, co o nich ví a co pokládá za podstatné. Kresba dítěte je tedy ještě nelogická, nepřesná a ovlivněná fantazií. Ústředním tématem je pro dítě v tomto období lidská postava, která je nejprve ztvárňována v podobě tzv. hlavonožce, tedy dítě nejdříve postavu kreslí bez trupu a nohy a ruce vycházejí přímo z hlavy nakresleného člověka. V kresbě se objevují tzv. grafické typy, jedná se o šablonovitý způsob zobrazování konkrétních motivů či objektů (například postava, květina, dům). Dítě se naučí způsob, jak konkrétní objekt ztvárnit a toho způsobu se pak drží a stále jej opakuje. Dítě v tomto období také často používá různých geometrických tvarů pro zobrazování lidské postavy, tento jev nazýváme „dětský kubismus“. Barvu dítě již užívá, avšak nikoliv na základě reálné barevnosti objektů. Řídí se buď subjektivní oblíbeností nebo barvu volí podle její jiné vlastnosti. Dítě ještě neprojevuje zájem o kompoziční zákonitosti, mezi zobrazovanými objekty absentuje vztahovost, jsou kresleny izolovaně. Zároveň jsou často umísťovány různě nahodile po papíře (i vzhůru nohama), zpravidla kolem jeho obvodu a střed se tak stává pozorovatelským stanovištěm. Stejně tak do středu obrázku dítě často kreslí samo sebe a ostatní objekty „létají“ kolem něj.

Oba jevy odpovídají egocentrickému vnímání dítěte v tomto období a nazýváme je „egocentrickou perspektivou“. Ke konci období dítě již začíná stavět objekty na spodní linku papíru. Poměr velikostí mezi kreslenými objekty se opět neřídí realitou, ale dítě ztvárňuje jako větší to, co je pro něj osobně důležitější (tzv. hieratická perspektiva). Význam zde mají již zmíněné emoce a subjektivita dítěte. Dítě v rámci kresby také často mechanicky opakuje jednoduché a již osvojené tvary, například čáry pro ztvárnění trávy nebo vlasů (tzv. grafický automatismus). Pokud si dítě neví rady s větší prázdnou plochou, má tendenci ji vyplňovat tzv. nepravým ornamentem, jedná se o rytmicky opakované jednoduché monotónní výjevy, tedy například kytičky, hvězdičky, sněhové vločky atd. V určité fázi je pro dítě nepravý ornament funkčním řešením obrázku, avšak jeho nadužívání může bránit dítěti v rozvoji jeho kresby. Dalším specifickým tvorbou předškoláků je transparentnost objektů (nebo také „rentgenové vidění“). Tedy, že u kreslených objektů je vidět i jejich vnitřní část, která ve skutečnosti vidět není (např. vnitřek domu, obsah břicha, lidé v autobusu). Dalším prvkem dětské kresby tohoto období je tzv. R-princip, dítě se tím snaží rozlišovat vodorovný a svislý směr, a tak kreslí například komín domu v pravém úhlu ke střeše, stejně tak ruce postavy často trčí v pravém úhlu od těla. Dalším častým jevem souvisejícím s vývojem myšlení předškoláka je antropomorfismus, tedy dítě kreslené neživé předměty polidšťuje, tedy například sluníčku kreslí tvář.

(Davidová, 2008; Lhotová & Perout, 2018; Uždil, 1974)

#### *Kresba školáka: Období schématu (6-8 let)*

Kolem šestého roku dítě ve své kresbě začíná věnovat větší pozornost detailům (i když subjektivní povahy) a správným proporcím. Dítě si osvojuje první schémata kresby a ty opakuje. Kresba lidské postavy se proměňuje z původního „hlavnonožce“ na kresbu více podobnou člověku, dítě už začíná kreslit krk, ramena, uši a jiné důležité části těla. Neřídí se reálnou vizuální podobností s reálnými předměty, ale kreslí podle toho, co o předmětu ví, tedy na základě rozumu a také podle toho, jak se mu objekt jeví (tzv. fenomenalistické zobrazování), pozornost také spíše věnuje funkční podstatě předmětu. Barvy dítě v tomto období používá již správně, ale často poněkud rigidně a schematicky, tedy například trávu vybarvuje jedním stálým odstínem zelené, to samé platí pro nebe, střechu domu, vodu... Dítě stále užívá nepravý ornament a grafický

automatismus. Vlivem školního vzdělávání také dítě nově kreslené formy naklání ve směru písma, tento jev nazýváme grafoidismus. Objekty na obrázku již kreslí v určitém vztahu, nikoli výhradně izolovaně (může být paralelou navazování vztahů s vrstevníky) a zároveň se tyto objekty již náhodně nevznášejí, ale dítě je umísťuje na naznačenou linku země. Stejně tak nově kreslí linku nebe. Dítě se také pokouší zachytit prostor, avšak nerozumí perspektivě a obrázky stále působí plošně. Právě proto, že ještě dostatečně nechápe zákonitosti prostorového uspořádání, věnuje se prvkům obrázku jednotlivě, a tak je možné v kresbě pozorovat více úhlů pohledu a sklápění do půdorysu, což může značit pohyb dítěte kolem papíru během kresby. To, co má být vzdálenější, umísťuje dítě často do vrchní části obrázku a později také můžeme za stejným účelem pozorovat zobrazování v pásech, zejména u složitějších výjevů a situací. Nově také dítě v kresbě vyjadřuje nějaký příběh, tedy snaží se vyjádřit určitou situaci či sérii událostí (tzv. sekvenční zobrazování). Poprvé se dítě také pokouší zobrazit postavu z profilu, což můžeme vnímat jako předstupeň zobrazování postav v pohybu.

*(Davidová, 2008; Lhotová & Perout, 2018; Uždil, 1974)*

#### *Kresba školáka: Kresebný realismus (8-12 let)*

Kolem osmého roku se dítě v kresbě začíná více řídit vizuální předlohou než vlastní fantazií ovlivněnou emocemi, jak tomu bylo v předchozích obdobích. Ústřední snahou dítěte se stává poznávání reality takové, jaká je, a tak tuto snahu můžeme pozorovat i v jeho výtvarném zobrazování. Z dětských obrázků mizí transparentnost a ostré geometrické tvary. Dítě se pokouší s co největší přesností zobrazovat pozorované objekty a v rámci této snahy může obrázky často obkreslovat. Touha přesně se přiblížit reálné vizuální podobě je tak často stavěna nad samotný expresivní zážitek, u dítěte může ubývat spontaneita a může se uchýlovat ke schematictější kresbě. Už se odklání od grafických typů a zobrazované postavy jsou diferenciované, detailnější a jasně jsou v kresbě odlišovány dívky od chlapců (souvisí se vstupem do prostředí vrstevnických vztahů). V rámci snahy přiblížit se kresbou realitě dítě také projevuje pokusy o zobrazování 3D prostoru na plochu papíru. Vzdálenější předměty nově zobrazuje jako menší, aby bylo dosaženo iluze hloubky, nově se také snaží pracovat s plány. Dítě už také nestaví veškeré objekty na spodní linii a lépe využívá celou plochu papíru. Linka

nebe také mizí a dítě vybarvuje oblohu až po horizont. Objekty a postavy jsou celkově oblejší, části těla postav jsou integrovanější a nově se v kresbě objevuje překrývání objektů. Dítě už se v kresbě soustředí pouze na jeden úhel pohledu a nově se také pokouší o zobrazení pohybu, pro což však ještě nemá dostatečný cit. Dělá tak prostřednictvím kreslení postav se zdviženými pažemi a kolem devátého roku se objevuje u kreslených postav tzv. loutkový pohyb, tedy ruce a nohy jsou pokrčeny a tělo zůstává toporné, bez pohybu. S barvou dítě v tomto věku pracuje už flexibilněji a více realisticky, používá tedy větší škálu odstínů a neomezuje se jen na ty základní, nově se také pokouší objekty stínovat. Ke konci tohoto období u dítěte často dochází k pocitům frustrace z neschopnosti přesně zachytit to, co pozoruje. Tento jev nazýváme výtvarnou krizí a může vyústit v zanechání a vyhýbání se výtvarným činnostem obecně.

(Davidová, 2008; Lhotová & Perout, 2018; Uždil, 1974)

### 1.3.2. Kresba lidské postavy

Davidová (2008) uvádí, že do kresby lidské postavy dítě promítá především samo sebe a jednotlivé části těla nesou podle způsobu ztvárnění svou symboliku. Například uvádí, že třeba nos je ekvivalentem falického symbolu a bývá kreslen zdeformovaně, pokud se u jedince vyskytují sexuální problémy. Kreslené oči zase symbolicky vypovídají o „vidění světa“ autora kresby, mohou hypnotizovat či uhranout anebo mohou také svádět. Sexuální atribut a pudovost nesou také vlasy a jejich ztvárnění. Kreslení uší zase symbolizuje touhu se něco dozvědět nebo naopak nevědět. Ústa jakožto prostředek komunikace svou podobou něco sdělují, volají, nebo naopak něco říci nechtějí. Vyceněné zuby mohou značit agresivitu, vyplazený jazyk zase sexuální problémy. Ruce, paže a jejich poloha a směřování většinou souvisí se sociabilitou. Zakryté ruce nebo ruce v kapsách zase s problémy sociální povahy nebo odkazují na oblast autoerotiky. Nakonec nohy značí úroveň stability. Dle Vágnerové (2017) může velikost kreslených postav sloužit k vyjádření pocitů, které zobrazovaná osoba v dítěti vyvolává. Může tedy odrážet představu dítěte o moci a kompetencích zobrazovaného. V některých případech to může být zase odrazem přání dítěte.

Nakonec něco k využití papíru. Dolní linka papíru nebo nakreslená základní čára fungují jako symbolické ukotvení a odráží stabilitu jedince. Když se postava naklání nebo



vypadá, že se vznáší, může to být odrazem vyšší nejistoty a nedostatku stability. Umístění kreslené postavy v rámci papíru je symbolickým odrazem místa, které zobrazovaný zaujímá v reálném světě, respektive v představách samotného autora kresby (Vágnerová, 2017).

### 1.3.3. Kresba domu

Davidová (2008) také rozebírá kresbu domu a symboliku kterou nabízí. V první řadě způsob, jakým je dům ztvárněn, odráží rodinné teplo, přístřeší či otevřenost vnějšimu světu. Kreslený dům také svědčí mnohé o osobnosti a charakteru dítěte, mívá totiž antropomorfní charakter (má ústa, oči, funkce, ale i vlastní duši) a samotnou stavbou domu děti ztvárňují odraz sebe samých. Mezi prvky, které zahrnujeme do interpretace, řadíme i okolí domu, tedy stromy, ploty, cesty atd. Hodnotíme v první řadě dojem a přívětivost domu. Pokud je dům zasazen uprostřed obrázku, má otevřená okna, má i více dveří a jeho okolí působí harmonicky, může to vypovídat o dítěti, které je přívětivé a otevřené. Pokud je však dům nakreslen malý oproti velikosti papíru, okna jsou velmi malá nebo chybí úplně a okolí obsahuje jednotlivé prvky nebo velké stromy, můžeme to odkazovat na poruchu afektivity. U dětí mezi 6-8 lety to může značit nesmělost a připoutanost k matce, u dětí starších 8 let zase pocit méněcennosti a osamění. U dětí v období puberty to zase může odkazovat na zdrženlivost v projevu citů a na vyšší citlivost jedince. Pokud dům zaplňuje celý papír, může to svědčit o tom, že dítě touží pro projevech lásky či po ovládnutí svých pudů. Dům připomínající zámek představuje ideální a bezpečný úkryt. Dům na první pohled nepřívětivý až odpudivý může svědčit o tlaku rodiny na dítě, které se cítí být omezováno na svobodě. Osamělý a nepřístupný dům, tedy například s vysokým plotem a bez dveří, může být znakem pocitů prohry a nezdaru (Davidová, 2008).

Pokud je dům zobrazen nějakým způsobem asymetricky, tedy i v případě jeho jednotlivých částí, může to být signálem neobvyklého vývoje kreslířských schopností dítěte, přičemž se může jednat o potíže v porozumění prostoru, o poruchu pozornosti či narušení grafomotorických schopností (Vágnerová, 2017).

#### 1.3.4. Ukazatele narušeného vývoje v dětské kresbě

Obecně je při posuzování obrázků potřeba brát zřetel na individualitu každého dítěte a i jednotlivé věkově ohraničené fáze chápat pouze orientačně. Je totiž zcela běžné, že kresba dítěte obsahuje charakteristiky několika vývojových fází najednou. Dle Šickové - Fabrici (2002) děti s opožděným vývojem často fyziognomizují při kresbě postavy části jejího těla, tedy přizpůsobují jejich vzhled vnitřním vlastnostem zobrazované postavy. Vývojově „zaostale“ mohou kreslit také ty děti, které obecně nebyly tvorbě příliš vystavovány a nebyly k ní povzbuzovány svými rodiči. Celkově však můžeme prvky náležící k mladší vývojové fázi v dětské kresbě pozorovat celkem běžně, pokud však obrázek odkazuje mnoha znaky na stádium o dost mladšího dítěte, můžeme uvažovat právě o nějak narušeném vývoji (Malchiodiová, 1997).

#### 1.3.5. Kresba zneužívaného dítěte

V případě týrání či zneužívání dítěte se kresba stává vhodným komunikačním prostředkem, kde je dítě schopno vyjádřit svou vnitřní zkušenost, jež nedokáže patřičně vyjádřit slovně (Malchiodiová, 1997).

Jedním z možných znaků odkazujících na zneužívání dítěte je již výše zmíněný regres ve výtvarné tvorbě. Ten totiž může podle Malchiodiové (1997) souviset s určitou emocionální nepohodou zapříčiněnou buď právě týráním či jiným nepříznivým zacházením s dítětem, které tak návrat do časnějších vývojových fází užívá pro jakési znovuobjevení pocitu jistoty, uvolnění či hravosti. Můžeme tak pozorovat například i návrat k prostému a nahodilému čmárání, kdy si dítě užívá volný pohyb s tužkou bez cíle něco konkrétního vytvořit. V tomto kontextu jen návrat do dřívějších vývojových fází kresby funkčním krokem.

Šicková-Fabrici (2002) ve své knize uvádí výčet znaků v kresbě dítěte, které mohou odkazovat na týrání či zneužívání. Těmito znaky jsou:

- Kreslení lidské postavy s nohama od sebe
- Kreslená těla jsou bez rukou a ramen (může značit pocit bezbrannosti)
- Postavy s vyzývavým oděvem
- Dlouhé řasy

- Hlava bez těla
- Tělo bez spodní části (odmítání genitální oblasti)
- Dezorganizace částí těla
- Ohraničení a uzavření postavy
- Časté užívání červené a zelené a jiných kombinací komplementárních barev tam, kde jsou neobvyklé
- Regres kresby
- Kruhy, klíny
- Srdcovité tvary
- Slzy, déšť, kapky

Malchiodiová (1997) některé z výše zmíněných znaků ve své publikaci více popisuje a rozvádí. Potvrzuje, že ve výtvarné tvorbě sexuálně zneužívaného dítěte můžeme pozorovat různé odkazy na sexualitu. Tedy například falické symboly či odkazy na pohlaví. U kresby postavy může jít o zvýraznění genitální oblasti, ale také o cokoli naznačující svádění, tedy vyzývavé oblečení, zvýrazňování jazyka, rtů, řas či celkově výrazný make-up a stejně tak zdůrazňování sekundárních pohlavních znaků. Není možné však z takovýchto jevů rovnou usuzovat sexuální zneužívání, protože na dítě a jeho výtvarný projev může mít vliv i explicitní obsah, ke kterému se dítě dostává. Naproti zmíněným znakům odkazujícím na sexualitu se v kresbě sexuálně zneužívaných dětí objevují také často hlavy bez těl nebo postavy bez spodní části těla, jako zmiňuje Šicková-Fabrizi (2002). Malchiodiová (1997) však ještě dodává, že spodní část kresleného těla nebývá z obrázku výhradně vynechána, ale může být něčím zakryta, jako příklad uvádí kreslené postavy vyhlížející z okna či z auta. Stejně tak může být kreslená postava celá, ale značný důraz bude věnován její horní části, například co se týče zaměření na detail oblečení či tváře postavy, zatímco ta spodní bude nápadně zanedbána. Mezi další možné projevy sexuálního zneužívání v dětské kresbě řadí určitou dezorganizovanost částí těla nakreslené postavy, tedy že často není zcela jasné, jaká část těla je znázorněna a postava působí deformovaně. Mnohdy také důležité části

těla chybí nebo jsou znázorněny nějak atypicky. Takto zjevně deformovaná těla kreslí zejména ty děti, které byly zneužívány již od nízkého věku a souvisle v čase, a tak může být tato deformace kreslené postavy indikátorem rozvoje poruchy osobnosti v návaznosti na prožité trauma (Malchiodiová, 1997). U kresby postavy sexuálně zneužívaného dítěte můžeme také často pozorovat určité zapouzdřování kreslených postav, tedy jisté grafické ohraničení a zároveň oddělení postav od okolí. Symbolicky se může jednat jak o potřebu ochrany, tak i o pocity izolovanosti dítěte. Stejně tak však děti mohou v kresbě ohraničovat toho, jež jim ono příkoří páchá. Dítě ho tedy symbolicky od sebe odděluje, uzavírá ho, aby již nebyl ohrožující (Malchiodiová, 1997). Zacházení s barvou je u sexuálně zneužívaných dětí také poměrně specifické, zejména pak s červenou. Totiž obecná symbolika červené barvy je spojovaná mimo jiné i s agresivitou a sexualitou (Lhotová & Perout, 2018) a Malchiodiová (1997) uvádí, že z její zkušenosti sexuálně zneužívané děti často červeně vybarvovaly vchodové dveře v kresbách domu. Zejména pak ty děti, jež sexuálně zneužíval rodinný příslušník. U dětí s čerstvou zkušeností buď se sexuálním zneužitím či domácím násilím bylo zase výrazně nápadné užívání komplementárních barev červené a zelené. Dalším nápadným jevem v kresbách těchto dětí je kreslení srdcovitých tvarů. Vyzorováno to bylo zejména u dívek, jež byly zneužívány vlastním otcem. V obrázcích těchto dětí se buďto objevoval tradiční symbol srdce či bylo užíváno srdcovitých tvarů pro výplň oděvu, při znázorňování úst atd (Malchiodiová, 1997). Jako další, již možná méně validní odkaz na zneužívání ve výtvarném projevu uvádí nadměrnou kresbu kruhů (mimo objekty, jež přirozeně kruhovitý tvar mají, tedy obličej, oči atd.) a klínů či tvarů podobných trojúhelníku (Malchiodiová, 1997).

Další soupis znaků, které mohou u dítěte odkazovat na prožité trauma a tíseň z něj vyplývající ve své publikaci uvádí Cantalayová (1996). Tímto znakem může být například kreslení nadměrně velkých hlav, což potvrzuje i Davidová (2008), která uvádí, že pokud velké hlavy kreslí starší děti, jedná se o patologický příznak. Cantalayová (1996) dále uvádí kresbu velkých prázdných očí bez zorniček či naopak šilhajících či abnormálně malých očí. Dále pak může být indikátorem kreslení velmi bujných vlasů či vlasy řídnuocí na temeni, dále tmavá mračna, díry ve stromě, obrovské ruce, velké špičaté zuby, přílišná detailnost, hranatá krabicovitá těla, špatně integrované části těla,

pohlavně nediferenciované postavy, klínovité tvary oken, dlouhé kouřové stopy vedoucí z komína atd. Upozorňuje však, že tyto indikátory mohou mít dostatečnou váhu pouze v případě, že se objevují ve větším počtu a na více obrázcích.

#### 1.3.6. Specifika kresby romských dětí

Výtvarným aktivitám s romskými dětmi se věnoval na Slovensku Sajko (1995), který byl schopen vyzorovat určité charakteristiky jejich výtvarného projevu. Mezi ty řadil výraznou expresivitu a barevnost. Právě barva je podle něj oblíbeným médiem exprese romských dětí. V jejich obrázcích se zrcadlí jejich impulzivita a svobodomyšlnost a často se neřídí žádnými pravidly ani pravou barevností objektu. Grafický projev romských dětí zase bývá poněkud chudší a prostší oproti kresbě ostatních dětí. To zejména proto, že se ke kresbě jako takové romské děti dostávají prokazatelně později. Při zobrazování figury romskými dětmi vyzoroval často se objevující deformace těla. Tyto děti také často postrádají dostatek trpělivosti na práci s detailem, a také proto jsou jejich kresby jednodušší.

#### 1.3.7. Další jevy k pozorování v dětské kresbě

Přestože nemůžeme mluvit o jednoznačnosti interpretace výtvarného projevu, v dětské kresbě můžeme objevovat ještě další aspekty, které mohou odkazovat na určitou patologii či problém. Například pokud je dojem z kresby často nějak znepokojující, může to odkazovat na stísnující obsahy v autorově psychice. Stejně tak, když části těla postavy opakovaně chybí či jsou nějak atypické, dále přehnané ztmavování v některých místech obrázku, kreslení extrémně malých postav, nedotažené kreslené tvary a frekventovaně se opakující výjevy. Pokud dítě často kreslí nadměrně velké postavy, můžeme uvažovat o maladaptivních tendencích, přehnané reaktivitě tíhnoucí až k agresivitě. Když dítě naopak vyobrazuje objekty velmi malé, můžeme uvažovat o pocitech nedostatečnosti, studu či strachu. Pokud dítě kreslené postavy silně stínuje, můžeme uvažovat o úzkostlivém ladění autora. Pokud je stínována jen určitá část těla, může se jednat o úzkost způsobující oblast. Tlak tužky tak odráží intrapsychický tlak, který dítě zažívá. Světlé linie mohou zase indikovat nízkou úroveň fyzické i mentální energie, stud a depresivní sklony (Farokhiová & Hashemi, 2011). O charakteru čar a jejich možné symbolice mluví také Vágnerová (2017). Silné čáry, u kterých je evidentní značný tlak na tužku, mohou být projevem určitého napětí.

Stejně tak ale mohou být i důsledkem nedostatečné koordinace oka a ruky. Slabé, opatrně navazované čáry mohou být projevem nejistoty až úzkosti, o čemž pak může svědčit i to, když je čára nastavovaná, překreslovaná či přerušovaná. Také gumování, překreslování samo o sobě a nadměrné začerňování ploch může značit obavy z neúspěchu a nejistotu, dokonce až úzkost dítěte (to však až v mladším školním věku, dříve je u dítěte tento jev běžný).

## **2. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **2.1. Cíl**

Cílem praktické části je ve vybrané tvorbě sociálně znevýhodněných dětí nalézat specifické a opakující se znaky. Stejně tak bude věnována pozornost vývojové úrovni kresby a tomu, zda odpovídá věku jejího autora. Bude blíže popsán přístup těchto dětí k tvorbě a čím je ovlivněna jejich motivace tvořit. Záměrem je také vyzorovat, jaký směr výtvarných aktivit je pro ně nejvhodnější a jaké arteterapeutické postupy se v rámci spolupráce osvědčují.

### **2.2. Výzkumné otázky**

**VO1:** Jaké jsou typické znaky výtvarného projevu vybraného vzorku sociálně znevýhodněných dětí?

**VO2:** Jaké výtvarné techniky tyto děti upřednostňují?

**VO3:** Co ovlivňuje jejich motivaci k samotné tvorbě?

### **2.3. Metodologie a metoda sběru dat**

Praktická část bakalářské práce představuje jakousi sondu do problematiky výtvarné tvorby sociálně znevýhodněných dětí a je prováděna prostřednictvím akčního výzkumu, přičemž interpretační postupy vychází ze systému projektivně intervenční arteterapie. Vzhledem k malému vzorku účastníků bude užívat metod kvalitativního výzkumu. Zvolené metody pro sběr dat jsou následující:

- Zúčastněné pozorování
- Analýza výsledku činnosti

## 2.4. Etické aspekty

S využitím artefaktů pro účely kvalifikační práce byli srozuměni všichni účastníci a ze strany jejich zákonných zástupců byl podepsán souhlas s výzkumem, jehož vzorová kopie se nachází v příloze práce. Jména dětí, jejichž tvorba je v práci prezentována, byla změněna a jejich anonymita tak zůstala zachována.

## 2.5. Výběr účastníků

V praktické části bakalářské práce je pracováno s tvorbou 5 dětí ve věku od 6 do 12 let. Tyto děti navštěvují nízkoprahový klub pro děti a mládež neziskové organizace v jihočeském kraji, kde je jim mimo ostatní aktivity nabízeno i výtvarné tvoření, které autorka práce osobně vede. Vybraný vzorek dětí toto tvoření navštěvuje přerušovaně od roku 2023. V praktické části není pracováno s celou jejich tvorbou, ale jsou zahrnuty pouze artefakty s určitou výpovědní hodnotou, dále ty, ve kterých je znatelný výtvarný posun nebo ty, které byly dítětem nějak specificky hodnoceny.

## 2.6. Výběr zvolených technik

Část vybraných artefaktů slouží ke zhodnocení vývojové úrovně kresby a zároveň také poskytuje prostor pro případné interpretace. V onom případě nebylo do procesu tvorby více zasahováno. Ostatní výtvarné postupy již byly voleny tak, aby v sobě nesly jistý arteterapeutický potenciál a mohly dětem zprostředkovat nejen možnost rozvoje jejich výtvarných a sociálních kompetencí, ale vedly je i k bližšímu sebepoznání a v několika případech poskytovaly i abreakční složku.

Vybraná tvorba tedy obsahuje **několik kreseb** na formát A4. Jedná se o kresby lidské postavy a kresby domu. Kresby byly vytvářeny tužkou a následně pastelkami, případně fixami. Protože se jedná o rezistentní materiály, není zde mnoho prostoru pro náhodu a zároveň nabízí dostatek kontroly. Kreseb lidské postavy a domu je užíváno i na poli psychodiagnostiky, napomáhají poskytovat informace o úrovni kognitivního a emočního vývoje dítěte, případně poukazovat na některé znaky, které by mohly odpovídat výše probíraným patologickým jevům. V tomto případě bude v kresbách hodnocena propracovanost a adekvátnost vzhledem k věku dítěte a zároveň budou uvedeny možné interpretace ztvárnění. Kresba domu může sloužit ještě k interpretaci vztahu dítěte k domovu, což může být zajímavé i vzhledem k tématu práce.

Dále je zvolena technika **asociační čmáranice** na formátu A2, která má posloužit nejprve jako abreakční moment, kdy dítě volně čárá po papíře voskovkou, která je také rezistentním materiálem a poskytuje řízenost pohybů. Zároveň má aktivita podpořit představivost, a to ve chvíli, kdy ve vzniklé čmáranici hledáme náznaky objektů. Objekty jsou zvýrazňovány vodovkami, které pro svoji fluiditu poskytují již menší možnost kontroly a dávají prostor pro výskyt náhody či chyby. Skrze zvýrazněné objekty aktivita poskytuje náhled na to, co dítě aktuálně prožívá či na to, co pro něj nese nějakou důležitost.

Další zvolenou technikou je **vystřihování a lepení**. Tato technika, kterou můžeme řadit na pomezí ergoterapie, byla zvolena pro svou nižší náročnost a jasný postup. Je při ní potřebná koordinace pohybů a určitá úroveň grafomotorických schopností. Zároveň může děti seznamovat s prostorovým prvkem, a to právě svou podobou vysokého reliéfu, kdy motiv vystupuje z plochy papíru do prostoru. Dětem byla předložena šablona, se kterou mohly pracovat, a tak byl výsledek jejich snažení do značné míry zaručen.

Jednou z dalších zvolených technik je **enkaustika**, tedy malba horkým voskem. Byla zvolena pro nevšednost jejího postupu a proto, že vyžaduje značnou míru opatrnosti, soustředění a také zodpovědnosti. Stejně tak se jedná o výhradně abstraktní techniku, při níž není potřeba výtvarného nadání a každé vzniklé dílo představuje esteticky zajímavý originál. Primárně se však jedná o výtvarnou hru, kdy je samotný proces stejně důležitý, jako výsledek.

Také byla zvolena **skupinová abstraktní kresba suchým pastelem** na formát A3. Úskalím techniky může být snadná rozmazatelnost a s tou se pojící možné znehodnocení výsledku, bylo proto potřeba na tuto skutečnost předem upozornit. Děti pracovaly v pětiminutových intervalech a poté obrázek poslaly ve skupině kamarádovi, který seděl po jejich pravé ruce. Vznikala tak díla, na kterých se podíleli všichni účastníci aktivity. Děti si zažívaly, jaké to je, když někdo mění jejich úmysl, a naopak samy korigovaly cizí výtvar. Aktivitu se autorka účastnila spolu s dětmi.

Další výtvarnou aktivitou je **tvorba společné mozaiky**. Děti nejdříve na menší formáty čtvrtky zapouštěly akvarelové barvy. Po uschnutí tyto obrázky stříhaly na malé dílky,



které potom kladly a lepily na jeden velký formát čtvrtky (A2). Cílem techniky bylo poskytnout prostor pro spolupráci a posílit schopnost organizace práce ve skupině.

Poslední vybranou technikou byla **série skupinových akčních maleb na hudební motivy**. Tato aktivita byla prováděna v exteriéru na velkoformátový papír (cca 2 m x 1 m) položený na zemi a účastnilo se jí celkem 8 dětí. Při její tvorbě bylo užíváno neobvyklých prostředků, jako jsou stříkací pistole, houbičky, injekční stříkačky, rozprašovače a stejně tak i klasické štětce. Skupinová práce tohoto typu připomíná svou povahou jakýsi druh happeningu a nese s sebou určitá rizika. Pro prevenci vzniku chaosu je tedy potřebná organizovanost a patřičné korigování skupiny. Dětem byly pouštěny úryvky tří písní rozlišných žánrů a zadáním bylo této hudbě přizpůsobit nejen způsob práce, ale i samotný výsledek tvorby. Technika byla zvolena pro její možnou atraktivitu a neobvyklost a stejně tak sloužila k pozorování skupinové dynamiky. Po dokončení tvorby probíhala diskuse na téma souvislosti hudby a emocí a zda se toto propojení ve výsledku společné tvorby projevuje. I v tomto případě se jedná o výtvarnou hru, kdy samotný proces nese primární důležitost.

## **2.7. Analýza artefaktů**

V případě kreseb lidské postavy, domu a u asociační čmáranice jsou tyto obrázky uvedeny ještě v příloze práce, a to ve větším měřítku.

### **1.1.1 Jakub, 12 let**

Jakub je romského původu, projevuje se velmi impulzivně, snadno je frustrován a má sklony k výbuchům vzteku. Výtvarné aktivity příliš nevídá, avšak někdy je rád vyzkouší. Často už předem tvrdí, že „to nezvládne“, že je na něj aktivita příliš složitá (bez vyslechnutí postupu). V průběhu aktivity se často nechá odradit časovou náročností nebo tím, že se mu něco na první pokus nedaří. Právě i v těchto situacích ho přepadá vztek, chce aktivity zanechat, rezignuje. Přesto je u něj znatelná zvědavost a zájem zkoušet něco nového a výtvarně se rozvíjet.



**Obrázek 1, Jakub, kresba postavy 1**



**Obrázek 2, Jakub, kresba postavy 2**

Zadáním kresby bylo nakreslit lidskou postavu. Kresba na obrázku 1 je na první pohled nepřiměřená věku autora a chudostí ztvárnění působí deprivacně. Lze zde pozorovat vynechání podstatných atributů, jako jsou uši, ramena, ruce s prsty, klín, krk a oční panenky. Svou roli jistě sehrává nedostatek pečlivosti, ale i přesto kresba neodpovídá

fázi kresebného realismu, kam bychom řadili chlapce věkově. Na druhou stranu u nosu snahu ztvárňovat realisticky pozorovat můžeme, stejně jako u kresby nohou, kde vidíme snahu o perspektivní zkratku. Vývojová úroveň kresby tedy odráží věk mladší, můžeme mluvit o věku kolem 7 let. Zmíněné nedostatky můžeme částečně přisuzovat i nedostatečné výtvarné poučenosti, kterou lze usuzovat z chlapcovy nejistoty a verbálního komentáře. Trvalo nějaký čas, než s kresbou vůbec začal a ihned zkraje vlastní kresbu kritizoval, nebyl s ní spokojen a zároveň nedokázal popsat, co je s kresbou špatně. Projevoval značnou frustraci z nedokonalosti svého obrázku a aktivitu hodnotil jako příliš náročnou. Přestože kresba odpovídá věku mladšímu, chlapcova bagatelizace a kritičnost k vlastní tvorbě již odkazuje na období vývoje kresby příslušící k jeho pravému věku, tedy na období kresebného realismu, kdy dochází k tzv. výtvarné krizi.

Samotný přítlak na tužku a pastelky může svědčit o proměně přístupu k aktivitě. Obrys tužkou je světlý jakoby „opatrný“, z chlapce byla znát nejistota. Když se však pustil do vybarvování, už šla na povrch jeho nespokojenost a zesílené emoce, a tak i přítlak na modrou pastelku je velmi silný. V této fázi chtěl obrázku zanechat a po domluvě, že obrázek zkusí dokončit vybarvil kalhoty, chodidla a velmi slabě i obličej. Chlapec je romského původu, a tak můžeme velmi světlé vybarvení pleti chápat jako automatické a stereotypně uchopené nebo představuje vyjádření přání, třeba nevědomého, podobat se většinové společnosti. Fakt, že romské děti kreslí světlou barvu pleti není nijak neobvyklý, spíše právě naopak. Zajímavě působí nakloněnost kreslené postavy, spolu s absencí „půdy pod nohama“ to může odrážet právě chlapcovu nevyrovnanost a nestabilitu. Stejně tak je patrné vychýlení postavy od středu papíru směrem doleva (strana „ty“), to zase může značit orientaci na mezilidské vztahy. Zároveň postava působí, jako by byla bosa, avšak Jakub tvrdil, že se jedná o obuv. Je potřeba také zmínit zdánlivý věk kreslené postavy, který proporčně neodpovídá chlapci, ale jedná se spíše o věk batolecí.

V závěru jsme se společně s Jakubem bavili o tom, co v jeho obrázku absentuje a následně mu byla poskytnuta předloha lidské postavy s popiskem všech důležitých částí. Podle této předlohy chlapec lidskou postavu nejprve obkreslil, aby získal určitou jistotu a poté na druhou stranu papíru nakreslil postavu znovu (viz 2. obrázek). Pokrok

je znatelný, zajímavá je velikost ramen. Můžeme to vysvětlovat chlapcovou soustředěností na tuto oblast vzhledem k tomu, že ji v předchozím obrázku vynechal. Symbolicky však můžeme mluvit o potřebě „dělat ramena“ tedy zastrašit, působit větší. Stejně tak to může odkazovat na pozorovací hledisko, tedy pohled shora. Pohlíží na sebe chlapec shora či má pocit, že je na něj nahlíženo shora? Může to odrážet jeho pocity ve vztahu k většinové společnosti? Stejně tak můžeme v druhém obrázku pozorovat natočení chodidel doleva, můžeme to tak chápat jako náznak kresby z boku, tedy mezistupeň na cestě ke znázornění pohybu.



**Obrázek 3,** *Jakub, kresba domu*

Chlapcova kresba domu je jednoduchá, stereotypní a zároveň nedokončená. Chlapec nevyjádřil snahu o ztvárnění prostoru. Právě dvoudimenzionální ztvárnění domu a v rohu nakreslené slunce odkazuje opět na nižší vývojovou úroveň. Námět kresby pro chlapce nebyl nijak zajímavý a obrázek nechal nedokončený. Zajímavá je zvolená červená barva, kterou použil pro vybarvení domu. Mimo jiné se jedná o barvu symbolizující aktivitu, hněv či sklony k agresivitě. Podoba, ve které se červená v obrázku nachází však působí emočně oslabeně. Chlapec žije s babičkou, často se stěhují, otce nikdy nepoznal a matka je momentálně pryč, není s ní v kontaktu. Z toho důvodu pro něj může být téma domova emočně vysilující. Kombinace červené a modré chlapec užívá nejen v tomto obrázku, ale i u předchozí kresby postavy. Může to do interpretace vnášet symboliku fialové, tedy určitou ambivalenci, a to třeba pocity nebo vztahovou. Pozornost přitahuje podoba plotu, který připomíná spíše mříže a

může tak odkazovat na nepříznivý vztah k domovu. Nabízí se tedy otázka, zda je doma rád.

Zajímavé je také provedení slunce, paprsky směřují neobvykle mírně nahoru, tedy působí jako oční řasy, zároveň je slunce nevybarvené, tedy „nehřeje“. V kombinaci se symbolikou slunce (otcovská autorita) a faktem, že otec je v životě chlapce nepřítomen tím může být symbolicky vyjádřena tato absence jeho dohledu.



*Obrázek 4, Jakub, asociační čmáranice*

Dalším obrázkem je asociační čmáranice, zadáním bylo nejprve volně čmárat voskovkou a následně vodovkami zvýraznit, případně detailněji dokreslit konkrétní objekty, které každý ve své čmáranici vyzoruje. Jakub se k aktivitě nejdříve nestavil příliš otevřeně. Nebyl si jistý, co přesně je po něm vyžadováno, a tak jsem postup začala předvádět. V tu chvíli se již odvážil začít i svůj obrázek, avšak stále s určitou nedůvěrou. Ve fázi čmárání bylo znát, že se již trochu uvolnil, avšak když měl v kresbě nacházet konkrétní výjevy, postrádal trpělivost i sebedůvěru a po velmi krátké době chtěl aktivitu opustit s odůvodněním, že ve svém obrázku nic nevidí. Zároveň také ze začátku nechtěl pracovat s vodovkami, že preferuje fixy. Po vysvětlení, že se mu s vodovkami bude pracovat rychleji od fix upustil a poté pozoroval obrázky ostatních a snažil pochopit, jak má vlastně pracovat. Navrhla jsem, že může začít u jednoduchých tvarů, které zajisté uvidí, jako jsou například listy nebo oči. Bylo znát, že získal více důvěry a tyto objekty opravdu ve své kresbě našel. Snažil se hledat dál, po chvíli však chtěl znovu aktivitu opustit, že už opravdu nic nevidí. Došel za pracovníci klubu, zda u něj v obrázku něco nenajde. Ta mu ukázala, že vidí nafukovací kačenku a malého

mívala a pomohla mu s jejich zvýrazněním. Po tom, co je chlapec vybarvil, ještě chvíli hledal a následně sám našel a zvýraznil srdce. Nakonec zvýraznil i rybu uvnitř něj, kterou viděl u dívky sedící vedle. Bylo znát, že právě s nalezením srdce je spokojen. Momentálně prožívá první vztah s dívkou, a tak právě zvýrazněné srdce vypovídá o důležitosti tohoto tématu v jeho životě. Technika mu činila velkou námahu, nehodnotil jí pozitivně.



*Obrázek 5, Jakub, vystřihování a lepení*

Další aktivitou bylo vystřihování a lepení jarního motivu květin. Přesto, že se jedná o stereotypně dívčí motiv, chlapec k aktivitě přistupoval s odhodláním, protože se mu líbil předložený vzor a postup působil jednoduše. Chlapec pracoval se šablonou a z barevného papíru vystřihoval okvětní lístky, které jsme pak pomocí tavné pistole spolu s ozdobným vnitřkem květů a se stonky lepili na pevný modrý papír. Aktivita byla poměrně krátká, pro děti jasně čitelná a ne příliš náročná, což se ukázalo jako motivující pro její dokončení. V jeden moment, kdy chlapec v rámci práce nemohl naleznout všechny nastříhané listy, začal opět projevovat tendence aktivity zanechat, že „už nemůže“. Nechal se však přemluvit a nakonec bez dalších obtíží výtvar dokončil. Dokonce bylo v závěru znát, že je s vlastním výsledkem spokojený, protože svoje dílo

ukazoval nejen pracovním klubu, ale i některým dalším příchozím dětem, a to ještě o týden později.



**Obrázek 6**, *Jakub*, enkaustika

Technika enkaustiky byla pro chlapce hned ze začátku atraktivní a k tvorbě se chtěl dostat mezi prvními. Lákalo ho, že se jedná o svým způsobem nebezpečnou a rizikovou práci. Nechtěl moji asistenci, vše zvládnul sám. Při procesu si užíval, jak se voskovka rozpouští na rozžhavené žehliče a tím se její délka zkracuje, pozoroval, jak se na žehliče barvy do sebe slévají, jak kapou dolů. Na papíře zkoušel žehličkou různé vlnivé pohyby, s obrázkem si dával záležet. S výsledkem byl spokojený, a dokonce následně pozoroval proces tvorby dětí, které šly na řadu po něm.



**Obrázek 7,** *Jakub, skupinová kresba suchým pastelem*

K aktivitě abstraktní kresby, která byla tvořena střídavě všemi účastníky v pětiminutových intervalech, chlapec nejdříve přistupoval sice s nepochopením, ale s odhodláním. Po začátku časomíry ještě přesně nevěděl, jak začít. Když se podíval, jak kreslí ostatní, pochopil lépe, jak pracovat. Aktivita se zdála konkrétně pro tohoto chlapce takřka ideální. Krátké intervaly nebyly pro chlapce vysilující, zároveň abstraktní způsob tvorby nevyžadoval nadání a výrazné barvy působily velmi vzhledně. Tvorba probíhala velmi dynamicky a svižně. Přestože se všechny děti podílely na všech obrázcích, měli tendence si přivlastňovat ten, se kterým začínaly, respektive nazývaly ho „tím svým“. Proto je u každého dítěte ukázán právě ten. Po skončení aktivity chlapec tvoření velmi kladně hodnotil, zmínil, že ho bavilo snad nejvíce ze všech dosavadních. S výsledkem byl spokojen, zejména právě jeho původní obrázek se mu líbil nejvíce. Pomáhal s vystavováním a obrázky si vystavené ještě prohlížel.

### *Shrnutí*

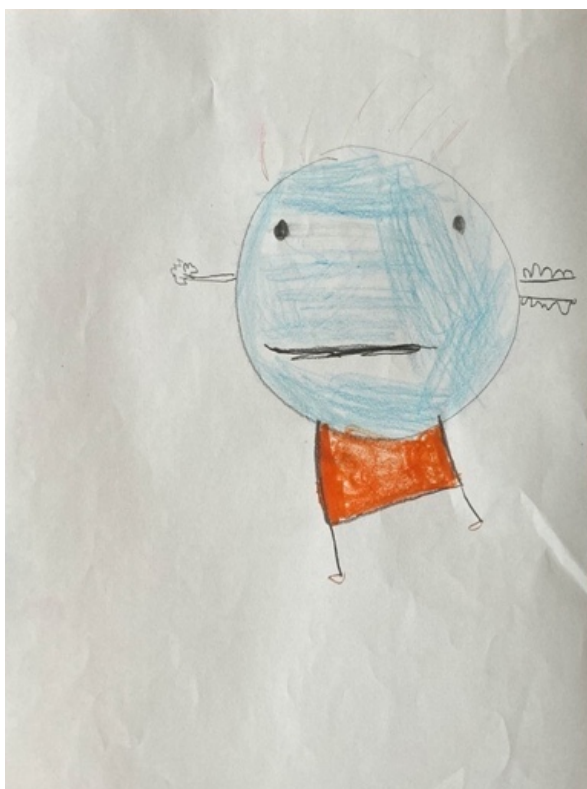
U chlapce byla znatelná nedostatečná výtvarná poučenost a nácvik. Jeho kresba působí zaostale a neodpovídá jeho věku. Výtvarné aktivity nejsou něco, s čím se často setkává, a tak zejména při kresbě, která se řídí reálnou podobou objektů, snadno znejistí, ztrácí sebedůvěru a tím i zájem o aktivitu samotnou. Nejpozitivněji hodnotil abstraktní kresbu suchým pastelem, a to pro její výraznou barevnost, dekorativní zpracování a nenáročnost, zejména časovou. Stejně tak dobře hodnotil enkaustiku, opět pro výraznou barevnost a jednoduchost. Skupinovou akční malbu hodnotil kladně pro její



neobvyklý proces. V neposlední řadě pozitivně hodnotil vyrábění prostorového motivu květin. Čitelnost, jednoduchost, výrazná expresivita a hmatatelnost výsledku jsou znaky, které ho k tvorbě motivují.

#### 2.7.1. Michal, 6 (7) let

Chlapec je romského původu a je to bratr Jany (viz níže). Je spíše pasivní, bázlivý. K výtvarným aktivitám se většinou staví otevřeně, je znát, že se chce rozvíjet a pokrok je znatelný i přesto, že doma těchto podnětů příliš nemá.



**Obrázek 1,** Michal, kresba postavy

U první kresby lidské postavy je třeba zmínit, že byla kreslena ještě v době, kdy Michalovi bylo 6 let a ještě nezapočal školní docházku. I přesto je však kresba značně opožděná, mohli bychom ji přiřadit ke čtyřletému dítěti. Můžeme uvažovat, zdali se v tomto případě jedná o deficit intelektu či o vliv nepodnětného prostředí. Při kresbě byla totiž evidentní Michalova nedostatečná výtvarná praxe. Když jsem ho pobídla, aby postavu nakreslil, říkal, že neví jak. Tedy chyběla mu jakákoliv zkušenost. Poradila jsem, ať začne hlavou, ale on znovu tvrdil, že neví jak. Poté s pomocí nakreslil kruh a po několika radách dokreslil „celou“ postavu. Hlavní roli tedy hrála nejistota a nedostatečný nácvik a nezapočaté formální vzdělávání. Kresba je tedy ve stylu varianty

„hlavonožce“, na pravé straně vidíme snahu ztvárnit prsty, zvláštností je jejich množství a umístění ve dvou liniích. S barvou Michal zacházel náhodně, neřídil se reálnou barevností, bylo znát, že mu při kresbě není komfortně. Celkový dojem z postavy je poněkud znepokojující.



**Obrázek 9,** *Michal, kresba domu*

Kresba domu je již kreslena v době, kdy bylo Michalovi 7 let a byl v 1. třídě. Při kresbě domu bylo znát, že Michal již oplývá určitou mírou jistoty. Kresbě se s chutí a pečlivostí věnoval a znatelný je také výtvarný posun. Na první pohled upoutává pozornost barevnost domu odkloněná od reality, tedy zejména dekorativně pojatá barevná střecha, dům tak vypadá poněkud snově, pohádkově. Michalův otec, jinak působící rodině problémy mj. i svou drogovou závislostí, se nacházel v době kresby ve vězení. Možná i to formuje Michalovo vnímání domova a tím i motivaci se do daného motivu pouštět a ztvárnit ho v této podobě. Bílý kruh nakreslený na střeše působí, jako by v ní byla díra. Stejně tak jsou transparentní i dveře. Můžeme to interpretovat jako určitou nechráněnost či vnímanou možnost ohrožení. Neobvykle jsou nakreslena tři okna, jsou malá, vysoko a než klasické okenní rámy jsou v nich spíše jakési kříže, působí to jako znamení „zákaz vstupu“ nebo „nedívat!“- tedy může to odkazovat na rozrušující situace vyskytující v domácím prostředí. Pro vybarvení omítky použil zlatou a stříbrnou

barvu. Tyto barvy jsou obecně mezi romskými dětmi velmi oblíbené. Komín není nakreslen pomocí r-principu a slunce je nakresleno překvapivě vyspěle a realisticky, bez tváře a paprsků a ne pouze v rohu papíru. V neposlední řadě je zajímavě ztvárněn strom – zejména dvojitost linky kmene a z ní trčící jakési větve ve tvaru V. Zde je opět patrná nedostatečná výtvarná poučenost a tápání, možná proto Michal strom ani nevybarvil, přestože si s vybarvováním domu dával tak záležet.

Asociační čmáranice se Michal neúčastnil.



**Obrázek 10**, Michal, vystřihování a lepení

Vystřihování a lepení Michala lákalo, respektive jeho výsledek. Asistence a nápomoc při práci u něj byla potřeba, zejména při obkreslování šablony, organizace práce a lepení tavnou pistolí. Na obrázek se nakonec rozhodl nalepit malé motýlky a dokreslit fixou sluníčko. S výsledkem byl spokojen a požádal, zda si výtvar může vzít domů



**Obrázek 11**, Michal, kresba domu

Enkaustika Michala evidentně bavila, zkraje jsem mu žehličku přidržovala a on na ni nanášel barvy. Ukazovala jsem mu, jak se voskovka rychle zmenšuje a je na to třeba dávat pozor. Při prvním pokusu jsem mu vedla ruku, aby přesně věděl, jak se žehličkou manipulovat. Další pokusy už zvládal sám a dílo měl za velmi krátkou dobu hotové. Obrázek si po dokončení prohlížel a líbil se mu. Techniku si vyzkoušel ještě jednou a druhý obrázek si po požádání odnesl domů.



**Obrázek 12**, Michal, skupinová kresba suchým pastelem

Při kresbě suchým pastelem Michal působil nejdříve nespěšně. Říkal, že neví, co kreslit. Poradila jsem mu, ať prostě začne, že není možné, aby tím obrázek nijak zkazil, že o výsledek nejde. Když viděl, jak tvoří ostatní, sám začal kreslit nejdřív malou barevnou

plochu, kterou poté doplňoval o menší detaily. V dalších kolech už kreslil s větší jistotou a časový přes na něj působil pozitivně, hravě, chlapec působil vesele. Techniku hodnotil pozitivně, hlásil se ke svému původnímu obrázku a podával ho k vystavení.

### *Shrnutí*

V tvorbě Michala můžeme spatřovat vývojový posun a nabytí jistoty, zejména od první, deprivacně působící kresby. I přesto však preferuje nefigurální tvorbu založenou na výrazné expresivitě, nenáročnosti nebo se zajímavým postupem. Oceňoval také to, když si hmatatelný výrobek mohl odnést domů.

#### 2.7.2. Jana, 12 let

Jana je romského původu a sestrou Michala, navštěvuje praktickou školu. Je spíše pasivní, dělá to, co dělají její kamarádi, čas tráví ráda na telefonu. K výtvarným aktivitám se staví apriori odmítavě, stejně jako k ostatním aktivitám. Často předem volá, že tvořit nebude, protože jí něco bolí, nebo měla výtvarnou výchovu ve škole a je unavená. Není výjimkou, že se aktivit nakonec přece účastní, a to zejména v situacích, kdy se jich účastní její kamarádi.



**Obrázek 13,** Jana, kresba postavy 1



**Obrázek 14,** Jana, kresba postavy 2

Předložené jsou dvě kresby lidské postavy na formát A4, které Jana kreslila s cca půlročním rozdílem. První kresba demonstruje nedostatky, které by kresbu řadily k nižšímu věku dítěte, cca 6 let, vývojově je tedy kresba zaostalá. Absentují uši, paže i ruce a stejně tak i klín, respektive nohy působí, že vycházejí přímo z trupu. Vlasy jsou kresleny jen několika tahy, na temeni hlavy chybí úplně. Vlasy symbolizují pudovost, vitalitu i sexualitu. Vzhledem k tomu, že bez vlasů je nakreslena i druhá postava, může nás napadat, zda se nejedná o snahu zbavit se (nebo někoho) těchto pudů. Pozornost přitahuje také způsob barevného pozadí v první kresbě, kde je znát poměrně silný přítlak, zejména na levé straně obrázku. Pozadí je zároveň nedokončené a postava se světle modrou zdá být orámována. V kombinaci s bezbranností, kterou představují chybějící ruce to můžeme vykládat jako potřebu ochrany či péče. Stejně tak mohou absentující ruce značit deficit v oblasti vztahů. Nohy na sobě mají zajímavý cik cak vzor, a přestože se může jednat o jakési šněrování, působí to spíše jako například zuby pily, zkrátka něco ostrého, bodavého, možná něco, co ubírá na stabilitě. Na to by nasedalo i znázornění velmi malých chodidel, kdy je jedno ještě menší než to druhé. K dojmu nestability přispívá i absence linky země a oněch rukou, pomocí kterých můžeme

balancovat. Intenzivní je barva oblečení, pro něž Jana zvolila sytě růžovou, která má kvalitu křídý (volba byla náhodná, tato křída má tvar klasické pastelky a byla mezi ostatními pastelkami), a tím pádem došlo k rozmazání a na obrázku se vytvořil růžový opar, avšak nechtěně, pouze procesem kresby. Na hrudi je napsáno „Love“, což tematicky sedí k růžovému vybarvení. Jana sama ráda nosí růžovou. Dle vlastní zkušenosti mají romské děti rády nápisy a různé vpisování do obrázků, zejména právě notoricky známých anglických slov. Nakonec Jana s humorem na obrázek dopsala jméno kamarádky, která seděla při kresbě vedle ní. To můžeme vykládat jako projev recese s účelem odlehčení nároku úkolu, stejně tak se může jednat o osobní odstup od nakreslené postavy („to nejsem já“) či prosté zaměření na přátelský vztah.

Na druhém obrázku bylo pracováno s půlročním odstupem a tentokrát se jedná o kresbu muže. Kresba je o něco málo vyspělejší a propracovanější, jsou již nakresleny paže, avšak ztvárnění rukou a prstů pomocí tří kopečků je dosti zjednodušené. Podle gumování vidíme snahu ztvárnit ramena. Postava opět nemá uši ani krk a nohy vystupují přímo z těla. Absence vlasů upoutá na první pohled a může nás napadat, co vedlo dvanáctiletou dívku k nakreslení muže bez vlasů, tedy pravděpodobně vyššího věku?

Největší pozornost upoutá vzor oblečení v podobě střídavě vybarvovaných čtverců a obdélníků, působí to abstraktně a není viditelná snaha zobrazit reálné oblečení. Tyto tvary mohou částečně připomínat záplaty, které by pak postavě přidávaly dehonestující kvalitu. Nejhojněji použitou barvou je oranžová, a to ve formě fixy. Zbytek kresby je již vybarvován pastelkou. V oblasti klína vidíme změnu barevnosti na rozdíl od oranžové plochy, nejspíš to vyjadřuje snahu o zvýraznění oblasti kalhot, tedy oddělení této části od trupu. V druhém případě si to můžeme vykládat jako zvýraznění genitální oblasti. Postava je bosa, nejspíše zde byla snaha o zobrazení chodidel v perspektivní zkratce, avšak působí to, že postava stojí na špičkách, což si můžeme spojit opět s malou stabilitou. Absence bot zase značí určitou nechráněnost postavy či snahu udělat zobrazovaného více zranitelným. V pozdně gotickém malířství zase můžeme sundané boty symbolicky spojovat s nějakým intimním aktem (*Jan van Eyck - Svatba manželů Arnolfiniových*).

Když jsme společně se skupinou dětí obrázky komentovali, jeden chlapec pastelkou na Jany obrázek humorně napsal „0 bodů“ ve smyslu negativního hodnocení kresby. Dívka

se tomu smála a nepůsobila, že by jí to rozhodilo. Sama k obrázku neměla vztah, protože ji aktivita nebavila. Nakonec nutno opět zmínit, že je zde potvrzen zvyk romských dětí vybarvovat postavám jejich pleť světle.



**Obrázek 15,** Jana, kresba domu 1



**Obrázek 16,** Jana, kresba domu 2

Zde máme dvě kresby domu s podobným časovým odstupem jako předchozí dvě kresby. První z nich je tvořena na zadání na papír A4, druhá již svévolně na formát A3. Obě tyto kresby provedením náleží k o dost mladšímu věku, kolem 6-7 let, jsou jednoduché, nebyla snaha zobrazit prostor a u kresby komínu pozorujeme tzv. r-princip, tedy je v pravém úhlu od střechy.

U první, tedy starší kresby na první pohled vidíme intenzitu jak linie domu, tak vybarvení. Dům je silně nepropustně orámován černou fixou, je vidět, že linka byla několikrát obtahována. Spolu se silným přitlakem na pastelku to může svědčit o tom, že ve spojitosti s domovem Jana pociťuje značnou tenzi, doma se může dít něco, co ji rozrušuje. Nechce, aby to ostatní věděli?



Také vidíme, že Jana sáhla původně po tmavě zelené fixe a stejně tak po červené pro vybarvení střechy. Můžeme konečnou volbu růžové barvy chápat jako maskovací, ve smyslu, že na oko je „vše růžové“. Stejně tak jsou okna vybarvena tmavě modře a přes to ještě zmíněná růžová – nemá přes ně být vidět? Jak již bylo zmíněno, o otci Jany víme, že je drogově závislý a činí rodině problémy. Jana má 6 sourozenců a v době první kresby všichni pohromadě bydleli v městské bytovce, kam jsou umisťováni obyvatelé, kteří městu dluží peníze, tyto byty jsou tzv. druhé kategorie. V kresbě absentuje základna, linka země, na které by měl stát dům a vyrůst z ní strom. Nakreslený strom je velmi úzký v porovnání s objemem koruny, spolu s absencí základy to může opět odkazovat na neukotvenost a nestabilitu autorky. Může se zdát zajímavým, že ač Janu kresba nebavila a nedala si s ní příliš záležet, obrázek nakonec velkými písmeny podepsala a doplnila srdíčko (podpis byl zamazán). Možná to viděla u ostatních dětí, ale možná to vyjadřuje potřebu něco zanechat, přivlastnit si. Motiv srdíčka je oblíbený pro svou jednoduchost, četnost výskytu a také pro souvislost s obdobím prvních romantických vztahů.

Druhý obrázek je více aktuální a Jana si motiv domu ke kresbě sama vybrala. Přesto, že opět odpovídá o dost mladší vývojové úrovni (r-princip, dvoudimenzionální dům, sluníčko v rohu, modré mraky, snová barevnost), můžeme pozorovat změnu v celkovém ladění - dům není silně orámovaný ani fixou ani pastelkou, avšak přítlak při vybarvování je stále poněkud silný, může to tak opět odkazovat na určitou tenzi. Nově na obrázku přibyla duha a plot. Oblouk duhy může značit určitou potřebu ochrany. Plot je vyobrazen zvláštním způsobem, nevypadá propojeně, působí to, že jsou vyobrazeny jednotlivě stojící kůly a mezi nimi je prosvítající tráva – to samo o sobě „pozemek“ moc nechrání, k tomu je na levé straně plot vyšší. Může se jednat o potřebu stavět vůči druhým vyšší plot a s tím související pocit nechráněnosti.

Kresba je zajímavá svojí barevností, zejména u ztvárnění duhy. Můžeme zde pozorovat dva modré pruhy, jeden fialový a jeden z půlky žlutý a z druhé půlky šedý, tedy vybarvený tužkou. Obhájit to můžeme tím, že Jana vybarvila nejdříve dům, a protože dané odstíny měla zrovna u sebe, vybarvila jimi i duhu. Neadekvátní, od reality odkloněnou volbu barev spolu s prvky kresby mladšího stádia můžeme vysvětlovat nižší úrovní inteligence a výtvarné poučenosti.



**Obrázek 17,** *Jana, asociační čmáranice*

Jana se k asociační čmáranici stavěla poněkud nesměle, avšak následovala mě, když jsem techniku začala předvádět. Zvýrazňovat začala nejdříve listy a oči, a to v návaznosti na moji radu. Stejně jako Jakub si nejdříve nevěděla rady, a tak začala zvýrazňovat to, co viděla u druhých – tedy například srdce. Sama našla i několik ryb, kterými se zase inspiroval Jakub. Překvapilo ji, že toho nakonec zvýraznila tolik, protože ze začátku v čmáranici neviděla nic, avšak aktivita ji nijak zvláště neoslovila, chtěla ji mít rychle za sebou.



**Obrázek 18,** *Jana, vystřihování a lepení*

Často, když přicházím s kresebnou aktivitou, Jana ji automaticky předem odmítá pro její složitost a nezajímavost. Když se jí ptám, co by dělala radši, často říká, že vyrábění –

tedy stříhání a lepení. Proto jsem očekávala, že by tato aktivita mohla být něco pro ni. Avšak předem ji odmítala také, a to s tím, že jí bolí ruka od stříhání ve škole. Nakonec však šla tvořit s ostatními a stejně jako oni pracovala se šablonou. V průběhu tvoření jí však vadilo, že mladším dětem více pomáhám a jí ne. Když jsem jí pomoc tedy nabízela, odmítla ji. Během práce aktivitu kritizovala a v průběhu ji chtěla zanechat, protože už ji nebavilo vystříhovat. Nakonec nebyla s výsledným dílem nijak spokojená. Často působí, že ji výsledek ani nezajímá, stejně jako většina aktivit. Z počátku jsem měla tendence ji k aktivitám dlouze přemlouvat, ať to alespoň zkusí a stejně tak ji přemlouvali i pracovníci klubu. Nyní se jí snažím vysvětlovat, že to není povinné a pokud se jí nechce, dělat nemusí. Přesto se však často přidá, a to právě kvůli účasti jejích kamarádů nebo proto, že nemá co jiného na práci. Avšak i přesto v průběhu aktivitu negativně hodnotí. Tato protichůdnost jejích tvrzení a činů je zajímavou výpovědí. Působí na mě, že má strach z nového a stejně tak i z toho, že jí něco nepůjde. Zároveň se možná cítí na tento typ aktivit příliš velká, a proto ona automatickostí odmítání. Přesto však je občas znát, že ji některé výtvarné aktivity lákají i přes zmíněné zábrany. Čím menší je na ní vyvíjen tlak, tedy že jí nikdo nepřemlouvá, tím je pravděpodobnější, že se sama přidá. Hodně na ni působí vrstevnická skupina.



**Obrázek 19,** Jana, enkaustika

Technika enkaustiky Janu lákala, přestože měla určité obavy. Bála se, že se spálí, a tak jsem jí nabídla svoji asistenci. Držela jsem jí žehličku a ona se mohla soustředit pouze na nanášení barev. První pokus komentovala s obavami, ale po chvíli, když si techniku osahala bylo znát, že už strach nemá. Tak jí fascinovalo nanášení barvy, že málem

zapomněla, že se voskovky stále zkracují a ona se velmi rychle přibližuje prsty rozžhavenému povrchu, na což jsem ji upozornila. Při dalším zaplňování prostoru už pracovala sama, bez mé pomoci. Nejvíce ji bavilo žehličku na papír pouze otisknout. S výsledkem byla spokojena. Vyhovovala jí jednoduchost techniky a hlavně její rychlost. Skupinové abstraktní kresby suchým pastelem se Jana neúčastnila.

### *Shrnutí*

Jana obecně neproказuje výrazný zájem o výtvarné aktivity. Vzhledem k tomu, že žije v nepříliš podnětném prostředí a nemá přístup k mnoha kreativním činnostem, můžeme uvažovat o strachu ze selhání a nejistotě, která jí brání v motivaci tvořit a zkoušet nové věci. Nechá se snadno odradit a není motivována výsledkem, ale spíše zajímavým postupem nebo tím, že se výtvarných aktivit účastní její kamarádi. Ze všeho nejvíce jí vyhovuje jednoduchost a časová nenáročnost.

#### 2.7.3. Anežka, 11 let

Bydlí v azylovém domě s mladší sestrou a matkou. Má problémy v přátelských vztazích – časté konflikty. Vystřídala základní školu, setkávala se tam s nepřijetím od spolužáků. K výtvarným aktivitám je velmi otevřená a účastní se jich často. Avšak stává se, že pokud se jí hned zkraje nedaří nebo zadání nechápe, na aktivitu rychle rezignuje, uzavře se do sebe a nekomunikuje, je smutná. Nechá se tedy snadno znejistit a odradit. K výsledkům vlastní tvorby je kritická, postrádá sebedůvěru a má nízké sebehodnocení.



**Obrázek 2,** Anežka, kresba postavy

Kresbu Anežka vytvářela v rychlosti, bylo znát, že nemá zájem dát si záležet. Kresba je částečně přiměřená věku dívky, z části odpovídá mladšímu věku. Tělo vypadá poněkud deformovaně a zkráceně v poměru k hlavě, proporčně by odpovídalo batolecímu věku. Je zde snaha ztvárnit ramena, avšak paže nejsou plynule navázány na trup, stejně tak zbytek těla působí, že je složen z jednotlivých částí, tedy schopnost integrovat jednotlivé části do celku, která přísluší ke kresebnému realismu zde absentuje. Zajímavé je ztvárnění vlasů, které není pomocí jednotlivých tahů, ale patrně jedním klikatým tahem. Odráží to snahu dokončit kresbu co nejrychleji. Přítlak je velmi slabý, může odrážet nižší sebejistotu či celkovou emoční oslabenost. Postava sice nepostrádá uši, ale nos je jednodimenzionální a také absentuje obočí. Pro interpretaci můžeme o obočí říci, že napomáhá mimice, tedy vyjadřuje emoce. U postavy tedy opravdu není jasné, jestli je smutná nebo veselá, možná se tedy spolu se způsobem vybarvení jedná o neochotu se „vybarvit“, tedy zcela se projevit či o pocitovou ambivalenci. Pozornost také upoutávají tenké končetiny, nohy působí, že toho mnoho neudrží a stejně tak i ruce vypadají poněkud nemohoucně. Může nás napadat téma bezbrannosti, nestability a také vztahového deficitu. Celková chudost zpracování může zase souviset s nedostatečně podnětným domácím prostředím. V neposlední řadě můžeme zmínit umístění postavy v rámci papíru, postava se volně vznáší v horní části, nestojí nohama

na zemi, taky je od středu vychýlená mírně doprava. Interpretovat to můžeme jako snahu útěku od momentálního prožívání, od toho, co se aktuálně děje, stáhnout se do sebe a do vlastních představ.



**Obrázek 3,** *Anežka, kresba domu*

U kresby domu Anežka opět pracovala tak, aby měla obrázek co nejrychleji hotový. Je nakreslen schematicky a dvoudimenzionálně, není zde snaha zachytit prostor. Celkově bychom tedy výkres řadili k nižší vývojové úrovni. Zajímavě je pojata barevnost domu, nepůsobí, že je inspirována realitou. Je znatelný přítlak na pastelku a spolu s červenou barvou může představovat tenzi či jinak silné emoce vztahující se k tématu. Komín není ztvárněn pomocí r-principu, avšak nekouří se z něj a není vybarvený, neodkazuje na „teplo domova“ a ani nezvyklá špičatost střechy a nevybarvenost dveří nepůsobí přívětivě. Vzhledem k přebývání v azylových domech je možné, že u dívky absentuje patřičný vztah k domovu – proto i schematicnost, nerealistické vybarvení a určitá odbytost a nevlídný vzhled domu. Pokud bychom nezvyklou špičatost střechy měli vztáhnout na antropomorfní povahu domu, tedy že dům je odrazem autora kresby, můžeme mluvit o metaforické „bodavosti“ autorky, možná v oblasti verbálního projevu. Absentující kouř z komínu může zároveň souviset s určitými „nevypuštěnými“ emocemi či s „chladem“ ve vztahové oblasti. V dále, tedy ne v blízkosti domu, je

nakreslena tráva. Zelenající se tráva má symboliku nových začátků, úrodnosti, je to pozitivní barva. Je tímto tedy znázorněna vzdálenost či nedosažitelnost „úrodnějšího“ života?



**Obrázek 4,** Anežka, *asociační čmáranice*

Asociační čmáranice, ač to na první pohled nepůsobí, pro Anežku nebyla zcela jednoduchou aktivitou. U čmárání jsem jí musela několikrát pobídnout, ať se nebojí tvořit silnější linky. Držela se spíše zpátky, musela jsem jí čmárání názorně ukázat. Ve fázi zvýrazňování začala vybarvovat jakýsi barevný obličej vlevo dole. Problémem se jevílo to, že ho Anežka rozkládala na jednotlivé části a ty různobarevně vybarvovala, nebyla schopná vnímat objekty komplexně a i přes vysvětlování tvrdila, že v obrázku nic nevidí, že zadání nerozumí. Začala se uzavírat do sebe a bylo znát, že se jí horší nálada. Se slovy podpory jsem jí začala pomáhat hledat. Ukázala jsem jí nejdříve několik objektů, které jsem viděla já a Anežka je následně vybarvila. Pomalu začínala chápat, jak má obrázky vnímat, a nakonec byla schopná několik dalších objektů najít i sama, avšak nebyla spokojena s tím, že se jí na pár místech barva rozpila. Bylo znát, že jí aktivita činí námahu a práce s představivostí je pro ni náročná. Podporování a povzbuzování ji však motivovalo k práci a nakonec byla ráda, že byla trpělivá a nevzdala práci hned ze začátku. Trpělivost je tématem, které řešíme s Anežkou poměrně často, a to právě v situacích, kdy chce s aktivitou skončit hned, jakmile pro ni není jednoduchá a je nutné při ní více přemýšlet či zapojovat fantazii.



*Obrázek 23, Anežka, vystřihování a lepení*

Vystřihování a lepení si Anežka často přeje. Tato aktivita jí lákala a hrnula se do práce. Měla dobrou, upovídanou náladu, a tak příliš nedávala pozor, když jsem vysvětlovala postup. Povídala si s kamarádkou a bylo znát, že se příliš nesoustředí. Ve fázi, kdy měla listy na papír lepit pouze částečně, je potřela lepidlem celé a při následném ohýbání listů směrem do středu květiny strhla papír. Bylo znát, že jí to bylo líto, tvrdila však, že to nepochopila, že jí je to jedno. U druhé kytky už si dala pozor a při vystřihování a lepení stonků už bylo znát, že chce obrázek rychle dokončit a nedává si tolik záležet. S výsledkem nebyla zcela spokojená, a tak jí napadlo, že obrázek vylepší kresbami černým fixem. Výsledné dílo hodnotila kriticky.





**Obrázek 24,** Anežka, enkaustika

Enkaustika Anežku lákala, přestože byla zpočátku nejistá. Tvořit však zvládala bez pomoci a během prvních pokusů už nabrala jistotu. Zkoušela různé způsoby, jak žehličkou pohybovat a pečlivě promýšlela, jaké barvy jí na obrázku ještě chybí. Techniku hodnotila pozitivně, a to i pro její nenáročnost. Výsledek se jí líbil.



**Obrázek 25,** Anežka, skupinová kresba suchým pastelem

Společnou kresbu suchým pastelem Anežka z počátku nemohla pochopit. Nechápala zadání, že se má jednat o kresbu různých tvarů a barevných ploch namísto něčeho konkrétního. Když se odstartoval čas, začala čmárat stále na jednom místě a tvrdila, že to nechápe. Poradila jsem jí, ať se podívá k ostatním, aby se mohla inspirovat. To odmítala a zasmušile pokračovala v čmáraní stále na stejné místo. Vypadalo to, že

aktivitu za chvíli opustí. V dalším časovém úseku se k ní už dostal obrázek, na kterém pracoval někdo jiný a ona pochopila, že může kreslit opravdu volně, bezmyšlenkovitě, bez obav z neúspěchu. Najednou jí aktivita začala bavit a byla velmi aktivní, přestože chvílemi opět nevěděla, co kreslit. V průběhu aktivity se smála a její nálada se velmi zlepšila. Krátké časové úseky jí vyhovovaly, stejně jako rozličné obrázky, které jí procházely pod rukama a ona je doplňovala o svoje nápady. Po skončení jsme společně hodnotili obrázky, každý měl tendenci se nejvíce vyjadřovat ke svému původnímu obrázku, stejně tak i Anežka. Zatímco ostatní právě svůj původní obrázek označili za nejhezčí, Anežka řekla, že je „nejhnusnější“. Shodli jsem se, že dohromady všechny působí skvěle a každý je něčím povedený a jedinečný. Tuto aktivitu Anežka i další týdny označovala za její oblíbenou a že jí chce zkusit znovu.

### *Shrnutí*

Ačkoliv má Anežka výtvarné aktivity poměrně ráda, nechá se snadno odradit nezdárnými pokusy při procesu tvorby či kvůli nedokonalosti výsledného díla. Snadno ztrácí sebedůvěru a má tendenci vlastní výtvary slovně znehodnocovat. Činí ji problém asociovat či pracovat s vlastní fantazií. Proto je pro ni vhodná opět nefigurativní tvorba, a to zejména s dynamickými prvky a v početnější skupině (kresba suchým pastelem, akční malby). Interakce s ostatními dětmi a inspirace jejich tvorbou je pro ni vhodnou motivací v aktivitě pokračovat.

#### 2.7.4. Teodora, 10 let

Nízkoprahový klub navštěvuje poměrně krátce. Ve škole má problémy se spolužáky a i v nízkoprahovém klubu se setkává s nevhodnými poznámkami ze strany vrstevníků. Má na první pohled chlapecký vzhled – krátký účes, neutrální až chlapecký styl oblékání – možná se týká pohlavní identity, mluví o sobě však v ženském rodě. Žije s matkou, navštěvují často kulturní akce, koncerty, muzea atd. Otec před rokem zemřel, sourozence nemá. Výtvarné aktivity má velice ráda, je kreativní, ráda se učí novým věcem, je klidná, tišší, komunikuje spíše s dospělými.



**Obrázek 5,** *Teodora, kresba postavy*

Kresba postavy Teodoru zajímala, bylo znát, že se snaží o co nejlepší výsledek a zároveň má zájem se nové věci přiučit. Nakreslila chlapeckou postavu, což na první pohled zaujme. Stejně tak, když jsem následně rozdávala předlohu chlapecké nebo dívčí postavy s popisem důležitých částí, jí jsem dala na výběr a vybrala si opět postavu chlapce. Obojí nasedá na možné téma pohlavní identity. Kresba je přiměřena věku Teodory, má důležité náležitosti, proporčně působí jako dospělý člověk. Chodidla jsou nápadná svou velikostí, v každém případě postava působí stabilně. Je však nakreslena bez bot, což ji činí do určité míry zranitelnou, musí „našlapovat opatrně“? Zajímavý je také ztvárněný výraz, oči jsou vykulené, postava působí ustrašeně, že se něčeho obává. Zároveň se dívá doprava, můžeme to celé interpretovat jako obavy z budoucnosti. Přítlak na tužku je normální, je evidentní gumování u končetin na straně „ty“ – může značit určitou tenzi, zejména pak ve vztahování se k druhým či ve vztahu k minulosti. V neposlední řadě zaujme barva kraťasů postavy. Tyrkysová, jakožto zpravidla tenzní barva, v tomto případě použitá v genitální oblasti, by nasedala na předchozí hypotézy o pohlavní identitě.



**Obrázek 6,** Teodora, kresba domu

Kresba domu je přiměřená věku, je zatím nejvyspělejší z předložených kreseb domu. Dům je zobrazen trojdimenzionálně, je poměrně propracovaný. Jako jediný z obrázků domu nemá antropomorfní rysy. Pozornost přitáhne barevnost, která je poněkud snová, fantazijní, květiny za oknem dodávají na harmoničnosti. Můžeme uvažovat, že vlastní domov, potažmo domácí život vnímá jako bezpečný, harmonický.

Umístění domu vlevo na papíru se váže na minulost, či stranu „ty“, může to značit určité lpění na věcech, jak byly. V neposlední řadě je viditelný značný přítlak v oblasti střechy. Pokud by byla střecha symbolem hlavy, potažmo mysli, je zde snaha orámovat, tedy nepropustit to, co má v hlavě? Může to také značit určitý intrapsychický tlak.



**Obrázek 7,** Teodora, asociační čmáranice

Při asociační čmáranici Teodora nejdříve hustě začmárala celou plochu papíru, a tak v podstatě nebylo možné nacházet a zvýrazňovat objekty. Na tuto možnost však nebyla

předem upozorněna. Každopádně to může odrážet určitý intrapsychický tlak, který byl takto Teodorou abregován. Stejně tak to ale může být způsobeno přehnanou snahou Teodory splnit zadání. Teodora tedy vytvořila novou, řidší čmáranici na druhou stranu papíru. V čmáranici zvýraznila nejdříve kapku, srdce a nakonec vydru, kterou jsem zvýraznila ve svém obrázku já, když jsem tvořila nastejno s nimi. Teodora po poměrně krátké době řekla, že už má hotovo a rozhodla se na obrázek přidat ještě několik cákanců štětcem, aby obrázek ozvláštnila. Pozornost může přitáhnout modře vybarvené srdce, které se odklání od tradičního vybarvení červenou či růžovou, které je stereotypně považovány za „dívčí“ barvy.



*Obrázek 29, Teodora, vystřihování a lepení*

Techniku lepení a vyrábění Teodora vítala, bez obtíží pracovala se šablonou, rychle měla nastříháno a připraveno, a tak se brzy přesunula k lepení tavnou pistolí. Nechtěla mojí asistenci, avšak pracovala rychle, a tak u ní došlo k malému popálení na prstu, což nejdříve nedávala najevo a až po zeptání potvrdila, že jí popálenina bolí. Prst jsme jí společně zalepily, ale Teodora se následně uzavřela do sebe a rozhodla se jít domů. Zvláštní bylo, že v případě, kdy by člověk čekal silnější emoce, Teodora spíše ztichla a stranila se. Tento vzorec chování bychom mohli spojovat s poruchou vazby, konkrétně s úzkostně vyhýbavým typem. Týden na to si prohlížela svůj výtvar a líbil se jí.



*Obrázek 30, Teodora, enkaustika*

Technika enkaustiky Teodoru velmi bavila. Dávala si s prací velmi záležet, strávila na svém obrázku nejvíce času ze všech. Bavilo jí nanášení různých kombinací barev, zkoušela nejrůznější pohyby žehličkou, experimentovala i jen tak žehličku obtiskovala. Techniku hodnotila kladně a vytvořila si hned dva obrázky, z nichž si jeden odnesla domů.



*Obrázek 31, Teodora, skupinová kresba suchým pastelem*

Technika střídavé kresby suchým pastelem se stejně jako u všech setkala i u dívky s úspěchem. Teodora tvoření humorně komentovala a působila energicky, jako by časový tlak odlehčovala náladu, stejně jako nemožnost něco zkazit. Nakonec techniku

komentovala velmi pozitivně, ke svému původnímu obrázku měla kladný vztah. Negativně hodnotila to, že po obrázku někdo volně čmáral.

### *Shrnutí*

U Teodory je znatelný výtvarný nácvik a to, že se výtvarným aktivitám ve volném čase sama ráda věnuje. Podnětné prostředí, kterého se jí doma dostává ji napomáhá v oblasti fantazie a stejně tak i v motivaci se dále výtvarně vzdělávat. Na rozdíl od ostatních zkoumaných dětí má zájem o figurativní tvorbu a má motivaci se zdokonalovat ve správných proporcích. Požádala, zda můžeme v budoucnosti kreslit zvířata. Klasická kresba jí tedy nečiní problém a preferuje práci samostatně.

#### 2.7.5. Společná mozaika



*Obrázek 32, skupinová mozaika*

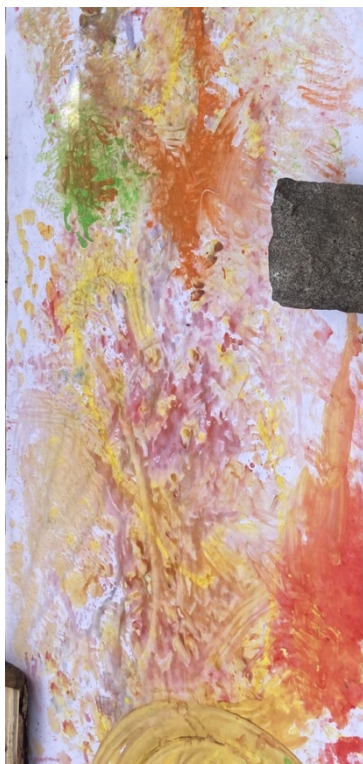
Jakub se aktivity zúčastňoval částečně pod tlakem, jelikož byl dlouze přemlouván pracovníci klubu a aktivity se účastnili jeho kamarádi. Aktivita se mu zdála zdlouhavá, ztěžoval si, jak mu lepí prsty nebo že mu nejde mozaika skládat. Aktivita ho vyčerpávala, a tak se ani nevyjadřoval k výsledku. Nastolená povinnost účasti rozhodně neměla pozitivní vliv na jeho motivaci k tvorbě. Michalovi se dobře dařilo zapouštět barvy, těchto obrázků vytvořil hned několik. Stříhání ho bavilo také, problém mu činilo skládat k sobě jednotlivé dílky, a proto jsme vymysleli, že bude na ústřížky nanášet lepidlo a poskytovat je ostatním. Všem to vyhovovalo a stejně tak jemu. Výsledek se mu líbil. Jana měla nejdříve problém s pochopením, jak barvy zapouštět. Kladla pouze

barvené plochy vedle sebe na papír, a to s malým množstvím vody. Po názorné ukázce se jí to již dařilo více. Jednotlivé dílky stříhala dosti malé, byla na to ostatními upozorněna. Následně tyto dílky lepila spíše volně do prostoru, nežli skládala k sobě. Aktivita sama o sobě jí příliš nebavila a postup její práce může svědčit o jejím inteligenčním deficitu. Anežka při tvoření mozaiky pracovala rychle a aktivně, zapouštění barev na papír jí poměrně bavilo, vytvořila těchto obrázků hodně. Vystřihování jí šlo dobře. Lepení jí příliš nebavilo, zejména když jí lepily prsty a nešlo jí tak dílky pořádně přilepit na papír. V tu chvíli působila frustrovaně. Když dostávala již dílky natřené lepidlem, pracovalo se jí lépe. Mozaika se jí velmi líbila. Teodora pracovala celkově velmi dobře, jak při zapouštění barev, tak při finálnímu sestavování mozaiky. Nastříhala si vlastní hromádku a z ní pak lepila jednotlivé dílky. Příliš nekomunikovala s ostatními. Výsledek se jí líbil.

#### 2.7.6. Skupinová akční malba



**Obrázek 33**, skupinová akční malba 1



**Obrázek 34**, skupinová akční malba 2



**Obrázek 35**, skupinová akční malba 3

Aktivita akční malby byla pro všechny velmi lákavá, zejména pak výběr zajímavých nástrojů k jejímu vytváření. Byla pro všechny něčím nevšedním. U všech byl znatelný velký zájem a nedočkavost. Jakub se hrnul ke stříkacím pistolím a aktivně je pomáhal



plnit barvami rozředěnými s vodou. Před začátkem jsem vysvětlovala, ať je hudebním ukázkám přizpůsobována jak volba barev, tak i způsob tahů a zaplněnost papíru. Také jsem upozorňovala na důležitost objevení momentu, kdy je dílo dokončeno, tedy přestat s tvorbou včas. Když jsem vysvětlovala zadání, bylo znát, že se děti už nemohou dočkat a nemohou se patřičně soustředit. V prvním případě se jednalo o píseň heavymetalového žánru (*Morbid Angel – Immortal Rites*). V prvních vteřinách všichni nekontrolovatelně cákali barvy na papír a především si užívali samotný proces. Po chvíli začalo několik dětí tvorbu korigovat, a to včetně Jakuba. Snažily se spolu se mnou do aktivity vnášet řád a chopily se tak v určitém smyslu lídrovství. Když někdo barvy příliš bezmyšlenkovitě rozmazával, upozorňovali, ať neroztrhne papír a věnuje se dalším částem, když někdo volil barvy spíše podle oblíbenosti, upozorňovali že se k pouštěné hudbě nehodí. V druhém případě následovala hudební ukázka, které byla velmi pozitivního rázu (*Toploader – Dancing In The Moonlight*) a po ní pomalejší melancholická píseň s doprovodem na klavír (*Patrick Watson – Je te laisserai des mots*). Jakub spolu s ostatními dětmi stále organizovali a korigovali ostatní, stejně tak hlásili „stop“, když jim přišlo, že je dílo hotovo, s čímž převážná většina skupiny souhlasila. Bylo znát, že ho motivuje dosažení kvalitního výsledku. Při finální diskuzi nad výtvyry Jakub aktivně participoval. Bavili jsme se o tom, zda je možné k pouštěné hudbě a vzniklým dílům přiřadit určité emoce, jestli v dětech pouštěná hudba nějaké vzbuzovala. Shodli jsme se, že kdyby první obraz byla emoce, byl by to vztek, druhý by byl radost a třetí smutek. Pozorovali jsme, jaké byly voleny barvy, jaké jsou na obrázcích tahy, gesta a jak jsou jednotlivé obrazy zaplněné. Jakub projevoval spokojenost jak s procesem, tak s výsledkem tvorby. Ptal se, jestli si díla vystavíme. Michala akční malba oslovila, respektive její proces a prostředky. V rámci skupiny byl spíše tím, kdo bezmyšlenkovitě stříkal a cákal barvu bez konkrétního úmyslu. Zejména on byl usměrňován. Zároveň po skončení hudební ukázky ve dvou případech nemohl přestat a byl okřikován ostatními, že už je konec, ať přestane. Závěrečné diskuse se příliš neúčastnil, byla znát jeho rozjívěnost a nesoustředěnost. Jana ze začátku při pouštění hudby pouze stříkala barvu na papír a soustředila se čistě na proces. Barvou dokonce vytvořila velkou louži na papíru a byla ostatními korigována. Při tvorbě dvou dalších děl se už snažila více soustředit na hudbu a za pomoci štětce vytvářela rytmické tahy. Bylo znát, že se už více kontroluje s ohledem na podněty ostatních. Při finální diskusi zhodnotila, že jí tvorba

bavila. Při povídání o emocích se však příliš nevyjadřovala nebo opakovala, co říkali ostatní.

Anežka se hrnula pro stříkací pistoli, ale už na ní žádná nezbyla, což v ní vyvolalo smutek a říkala, že to není fér. Domluvili jsme se, že při tvorbě dalších obrazů si nástroje vymění a pistolku bude mít určitě. I přesto však působila smutně a nepracovala příliš aktivně, pracovala pouze na jednom místě. V dalších kolech, když se jí stříkací pistole dostala do ruky, už pracovala s větším nadšením. Konečné diskuse se účastnila, aktivita jí bavila. Teodora se aktivity neúčastnila, nebyla přítomna.

## 2.8. Diskuse

### 2.8.1. Odpovědi na výzkumné otázky

**VO1:** Jaké jsou typické znaky výtvarného projevu vybraného vzorku sociálně znevýhodněných dětí?

Z analýzy výtvarných děl vybraného vzorku sociálně znevýhodněných dětí můžeme vyčíst několik poznatků. Výsledná díla, až na jednu výjimku, odkazují úrovni kresby na znatelně mladší vývojovou fázi, než je opravdový věk dítěte. U kreseb postavy chybí důležité části těla a stejně tak není zvládnutá správná proporčnost a anatomie. Kresby domu jsou zase ztvárňovány jednoduše, schematicky a absentuje u nich náznak iluzivnosti, kontextu či prostoru, což může souviset jednak s nezralostí v sociální oblasti a jednak s celkově opožděným vývojem. Některé kresby dokonce vykazují deprivanční znaky a stejně tak byla u většiny dětí, až na zmíněnou výjimku, znatelná nedostatečná výtvarná poučenost. To zejména u těch dětí, které pocházejí z problematického domácího prostředí a nemají častý přístup ke kreativní činnosti či rozvojovým aktivitám. Potvrzuje to tak výše rozebíraná teoretická východiska, tedy že pokud se dítěti nedostává nácviku v oblasti kresby již v domácím prostředí a pokud není vystavováno dostatečnému množství podnětů, které by mohly podpořit jeho vývoj, jeho projevování, stejně jako jeho kresba může působit opožděně (Malchiodiová, 1997; Kučerová, 2019). U vybraného vzorku dětí byl znatelný také určitý deficit v oblasti představivosti a schopnosti asociovat. Zdá se, že právě nepodnětné prostředí, nedostatečný kulturní kapitál a značná omezenost možností aktivit dětem také brání barvitěji imaginovat a aktivně zapojovat jejich fantazii při tvorbě. Pouze Teodora ve své

tvorbě znaky opožděného vývoje nevykazovala, a to pravděpodobně proto, že je jí rodinou nabízeno mnoho volnočasových aktivit, matka jí podněcuje ve vzdělání a společně s ní se účastní různých kulturních akcí. V tomto ohledu Teodora představuje mezi ostatními dětmi navštěvující dané nízkoprahové zařízení spíše výjimku. Opět se tedy potvrzuje, že podnětnost prostředí hraje zásadní roli v podpoře vývoje dítěte, což se pak promítá v jeho grafomotorických schopnostech, v oblasti představivosti, kreativity a motivaci se dále rozvíjet.

U některých romských dětí byla také osobitým znakem výrazná expresivní barevnost, která byla často odkloněna od reality. Oblíbeným médiem těchto dětí byla fixa, u některých zase zlatá či stříbrná pastelka. Tyto děti také preferovaly techniky s výraznou barevností, jako byla například kresba suchým pastelem. Potvrzuje to výše zmíněné poznatky Sajka (1995), tedy že právě způsob expresivního, atypického vyjádření náleží ke specifickým tvorby dětí romského etnika, stejně jako poněkud chudší grafický projev.

**VO2:** Jaké výtvarné techniky tyto děti upřednostňují?

Ze získaných poznatků se ukazuje, že většina dětí, s nimiž bylo pracováno v rámci bakalářské práce, preferuje nefigurativní tvorbu, kdy po nich není vyžadována předešlá zkušenost, nácvik a znalost anatomie. Vhodnou volbou je tedy abstraktní tvorba, která je barevně výrazná, expresivní a může nést i dekorativní prvky. Zároveň preferují rezistentní prostředky pro tvorbu, jako je tužka, fixy a pastelky, a to zejména u činností, které vyžadují větší míru kontroly. Tedy volba skupinové abstraktní kresby suchým pastelem v krátkých časových intervalech se setkala u těchto dětí s úspěchem. Pozitivním aspektem této techniky byla „odlehčenost“ zodpovědnosti za výsledné dílo, protože se na všech obrázcích vystřídaly všechny zúčastněné děti, a tak nepociťovaly tlak na povedený výsledek a s volností spontánně tvořily. Stejně tak pozitivně hodnotily techniku enkaustiky, kdy opět vznikala vizuálně zajímavá abstraktní díla. Děti zároveň oceňovaly zábavnost a nevšednost postupu, což vnášelo do tvorby prvek hry. Herní prvek byl pro děti atraktivní i u společné akční malby, kdy šlo převážně právě o samotný proces tvorby. Sice již byly používány fluidní vodové barvy, ale proces nevyžadoval kontrolu a výsledek byl oproti procesu podřadným. Právě důraz na samotný proces, nikoliv na výsledek, byl dětmi vnímán jako další pozitivní atribut tvorby. Obecně se také osvědčila práce ve skupině a sklídila větší úspěch než práce

individuální. Zejména u romských dětí nás může napadat, zdali to souvisí a obecnou romskou tendencí fungovat spíše v komunitách, a to na rozdíl od většinové společnosti, která je zaměřena více individualisticky.

Shrnutím tedy je, že v tvorbě tyto děti upřednostňují prostředky, které jsou svojí povahou rezistentní, abstrakci s výraznou barevností, herní prvek a skupinovou práci. Naopak ty aktivity, u kterých je potřebná práce s představivostí a asociačním myšlením se u dětí s úspěchem neseťkaly. Tedy aktivita asociační čmáranice nebyla vhodně zvolenou. Děti rychle odradil moment, kdy v čmáranici nespátřovaly žádné objekty a ztrácely motivaci v technice pokračovat.

**VO3:** Co ovlivňuje jejich motivaci k samotné tvorbě?

K tvorbě jsou motivovány v první řadě snadněji ty děti, které se výtvarné činnosti věnují i ve volném čase, mají zkušenosti s různými technikami a mají již určité „umělecké sebevědomí“. Pro ostatní děti je hledání motivace o něco těžší. Tyto děti jsou snadno demotivovány strachem z vlastního neúspěchu, a tak upřednostňují primárně jednoduchost a časovou nenáročnost výtvarných aktivit. Zdánlivou komplikovaností se nechají snadno odradit a preferují tedy jasný, srozumitelný postup, který zaručuje zdárný výsledek, pokud je krok po kroku následován. Vhodný je tedy ten typ aktivit, který neposkytuje prostor pro chybu a tím i pro pocit selhání. Je pravděpodobnější, že se děti aktivitu zúčastní, když mají dojem, že ji snadno zvládnou a je pro ně jasně čitelná. Stejně tak je pro děti atraktivní tvorba, jejíž výsledné dílo nese určitou materiální hodnotu, tedy že ho mohou někomu ukázat, darovat či se jím pochlubit. Pokud je tedy pro ně vzorové dílo na první pohled atraktivní a mají představu, kam si ho vystaví nebo komu ho darují, je pravděpodobnější, že se aktivitu zúčastní. Do tvorby děti snadněji vtáhne také nevšednost postupu a prostředků pro tvorbu. Tedy něco, s čím se ještě před tím neseťkaly a přitahuje je samotný proces tvorby a není pro ně hlavní motivací podoba výsledného díla. V neposlední řadě je zejména pro ty děti, které se pohybují na hraně puberty, motivující, pokud se tvorby účastní i jejich kamarádi, tedy dostanou „schválení“ svou sociální skupinou. Pokud většina rozhodne, že dnes tvořit nebudou, zbytek ji často následuje. Proto mají také větší tendenci tvořit ty děti, které fungují spíše individuálně a pevnější kamarádskou skupinu v klubu nemají.

### 2.8.2. Úskalí a limity práce

Jako jedno z úskalí práce s vybranými dětmi je četnost různorodých aktivit, kterou klub nabízí simultánně se zmíněnou výtvarnou činností. To u dětí znemožňuje úplnou soustředěnost a ponoření se do výtvarné tvorby. Stejně tak prostor pro ni poskytnutý není plně oddělen, ani zvukově izolován, a tak se běžně stává, že jsou děti od výtvarné činnosti odtrženy a ztrácí zájem se tvorbě dál věnovat. Zároveň jako překážka působí časová rozptýlenost příchodů jednotlivých dětí. Někdo přijde později, a tak je třeba mu techniku zvláště vysvětlit, někdo zase musí dříve domů, a tak výtvarné dílo opouští rozdělané. Tak či tak to opět může rozptylovat děti při tvorbě, a mít tak vliv na samotný proces i výsledek tvorby. Tento faktor také často znemožňuje společnou reflexi výsledných děl. Problematická je také skladba kolektivu, která není věkově jednotná, a tak se často stává, že pro někoho je zvolená aktivita příliš „dětská“ a jednoduchá, pro někoho zase nezvladatelná. Stejně tak i nekonzistentní účast dětí a jejich častá obměna zamezuje v systematické a soustavné práci. Je proto otázkou, jak by práce probíhala a jaké výsledky by přinášela v ničem nerušeném prostředí, kde by výtvarná aktivita byla jedinou probíhající činností a děti se jí účastnily pravidelně.

V rámci hodnocení aktivit je potřeba zohlednit také situační vlivy, tedy například počasí, momentální náladu, interakci s kamarády, události ve škole atd. To všechno může zkreslovat interpretaci výsledných děl i dojem z výtvarné práce s dítětem. Stejně tak se do děl může promítat obecný vztah dítěte k výtvarné činnosti, tedy pokud některé části obrázku chybí, může to být právě nechutí tvořit. Občas jsou totiž děti k výtvarným aktivitám dlouze přemlouvány pracovníky klubu, někdy až dokonce nuceny, což jednak působí negativně na průběh tvorby a výsledné dílo, ale v důsledku se může podepsat i na vztahu dítěte k tvorbě samotné.

V neposlední řadě je potřeba upozornit na omezenost zkoumaného vzorku a z něj vyplývající nemožnost získané výsledky zcela generalizovat. Na druhou stranu je však možné některé poznatky bez pochyby aplikovat i na širší spektrum dětí, ne pouze na sociálně znevýhodněné. Tedy například herní prvek, neobvyklost postupu či materiální hodnota výsledného díla je lákavá takřka pro každé dítě.

## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo poskytnout vhled do problematiky výtvarné tvorby sociálně znevýhodněných dětí a na vybraném vzorku jejich tvorby demonstrovat některá specifika. V tomto ohledu byl cíl práce naplněn. Práce nastínila rizika a vlivy, se kterými se sociálně znevýhodněné děti potýkají a jak tím může být ovlivněn jejich výtvarný projev. V praktické části bylo na základě výtvarné práce s pěti sociálně znevýhodněnými dětmi ukázáno, že tyto děti často oplývají chudším grafickým projevem a preferují jednodušší techniky, buď nefigurálního rázu či s předem danou předlohou. Zároveň ocení, když výtvarná aktivita souběžně nese prvky hry. Dávají přednost skupinové práci a často kladou větší důraz na proces tvorby nežli na samotný výsledek. U některých z těchto dětí bylo možné pozorovat, že u nich téměř absentuje primární výtvarná edukace, která tak spadá do rukou samotné autorky práce.

Dalším postupem v rozvoji výtvarných kompetencí těchto dětí by mohl být důkladný nácvik figurální kresby spolu s nástinem teorie barev, ideálně zajímavou formou. To v kombinaci s výtvarnými aktivitami, které jsou nějak akční a pro děti přitažlivé, prováděné například i v exteriéru. Pro podporu asociačního myšlení se nabízí skupinová kresba opět v omezených časových intervalech, ale tentokrát nebude omezena pouze na abstraktní motivy, ale děti budou navazovat na konkrétní kresbu, kterou osoba před nimi začala.

Zejména důležitá je při práci s těmito dětmi jednoduchost a časová nenáročnost prováděné aktivity, která tak více podněcuje jejich motivaci se aktivit opakovaně účastnit. Zásadní je v první řadě u těchto dětí budovat k výtvarným aktivitám vztah a zároveň vytvářet prostor pro to, aby mohly být s výsledkem vlastní tvorby spokojené. Co se týče dalšího vývoje práce s vybranými dětmi, nabízí se využití i jiných prostor nízkoprahového zařízení, které by mohly poskytnout větší míru soukromí a izolovanosti od hlavní místnosti klubu. Komunikována byla již možnost využití zkušebny nebo herní místnosti. Stejně tak se nabízí možnost vytvoření skupiny na jedné ze sociálních sítí, která by děti navštěvující výtvarné tvoření v nízkoprahovém klubu mohla v první řadě sdružovat a zároveň by sloužila jako místo pro sdílení výsledných výtvorů, stejně jako návrhů na další výtvarné aktivity, což by mohlo u dětí podpořit jejich zájem.

## Seznam použitých zdrojů

### Seznam literatury

- Bowlby, J. (2010) *Vazba: Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál
- Bowlby, J. (2012) *Odloučení: Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Cantalay, L. (1996) *Detecting Child Abuse: Recognizing Children at Risk Through Drawings*. Holly Press
- Davidov, R. (2008) *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (Portál)
- Erikson, E. H. (1999) *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Nakladatelství lidové noviny
- Farokhi, M. & Hashemi, M. (2011) The Analysis of Childrens Drawings: Social, Emotional, Physical and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 11(30), 2219-2223. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.433
- Fonagy, P. & Target, M. (2005) *Psychoanalytické teorie*. Portál
- Holgate, H. S., Evans, R & Yuen, F. K. O. (2006) *Teenage Pregnancy and Parenting - Global perspectives, issues and interventions*. Routledge
- Kuchařová, V., Barvíková, J., Höhne, S., Janurová, K., Nešporová, O., Paloncyová, J., Svobodová, K. & Vidovičová, L. (2019) *Česká rodina na počátku 21. století*. Sociologické nakladatelství
- Lhotová, M., Perout, E. (2018) *Arteterapie v souvislostech*. Portál
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006) *Vývojová psychologie*. Grada
- Mahlerová, M. S., Pine, F. & Bergmanová, A. (2006) *Psychologický zrod dítěte*. Triton
- Malchiodi, C. A. (1997) *Breaking the Silence: Art Therapy with Children from Violent Homes*. Brunner/Maze
- Matějček, Z. (1996) *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál
- Matějček, Z. & Langmeier, J. (1986) *Počátky duševního života*. Panorama

Palonciová, J., Barvíková, J., Höhne, S. & Kuchařová, V. (2019). *Neúplné rodiny*. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i.

Piaget, J. & Inhelderová, B. (2007) *Psychologie dítěte*. Portál

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál

Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Portál

Říčan, P. & Janošová, P. (2010) *Jak na šikanu*. Grada

Sajko, J. (1995). *Skúsenosti s tvorbou rómskych detí v obci Jarovnice*. Romano Džaniben, 2(3), 26–34.

Šicková-Fabrice, J. (2002) *Základy arteterapie*. Portál

Vašková, R. (2006) *Rozhodovací procesy -náctiletých těhotných dívek vedoucí k volbě časného rodičovství: Vliv kulturních rozdílů a tradice*. In D. Hamplová, P. Šalamounová & G. Šamanová (Eds.), *Životní cyklus sociologické a demografické perspektivy* (s. 87-107) Sociologický ústav AV ČR.

Vágnerová, M. (2017) *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe

Vágnerová, M. & Lisá, L. (2021) *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum

Zíková, T., Jakoubek, M., Jakoubková Budilová, L., Koubková, H., Lábusová, A., Morvayová, P., Strohsová K., Pokorná, V., Krištof, R., Svoboda & Radostný, L. (2011) *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Západočeská univerzita v Plzni.

### **Internetové zdroje**

Bořkovec, M. (2013, 30. dubna) *Jak poznat sociální znevýhodnění dítěte?* Mají na to! <http://majinato.cz/1-jak-poznat-socialni-znevychodneni-ditete.php>

Close, L. (2003, 24. února) Drug & Alcohol Addiction Among Socioeconomic Groups. American Addiction Centers. <https://sunrisehouse.com/addiction-demographics/socioeconomic-groups/>

Kučerová, M. (2019) *Jak podpořit a motivovat žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Národní pedagogický institut České republiky.



<http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1988-jak-podporit-a-motivovat-zaky-ze-socialne-znevychodneneho-prostredi>

Lee, Ch., Coe, Ch. & Ryff, C. D. (2017, 17. ledna) *Social Disadvantage, Severe Child Abuse and Biological Profiles in Adulthood*. National Library of Medicine. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5783196/>

Parolin, M. & Simonelli, A. (2016) *Attachment Theory and Maternal Drug Addiction: The Contribution to Parenting Interventions*. National Library of Medicine. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5004230/>

Sarisová, K. (2019) *Citová vazba*. Mindlab s.r.o. <https://psychologie.cz/citova-vazba/>

Steele, E., Wong, E., Karahalios, A., Johnson, S., Weston, K., Kremer, P., de Silva, A., Davis, E. Nolan, T. & Waters, E. (2015, 21. dubna) *The Influence of Social Disadvantage on Children's Emotional and Behavioral Difficulties at 4-7 Years*. The Journal of Pediatrics. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.04.054>

Vergas, J. (2023) *The Impact Of Socioeconomic Factors On Crime Rates*. Allied Academies. <https://www.alliedacademies.org/articles/the-impact-of-socioeconomic-factors-on-crime-rat>

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu účastníka výzkumu

Příloha č. 2: Obrázek 1, Jakub, kresba postavy 1

Příloha č. 3: Obrázek 2, Jakub, kresba postavy 2

Příloha č. 4: Obrázek 3, Jakub, kresba domu

Příloha č. 5: Obrázek 4, Jakub, asociační čmáranice

Příloha č. 6: Obrázek 8, Michal, kresba postavy

Příloha č. 7: Obrázek 9, Michal, kresba domu

Příloha č. 8: Obrázek 13, Jana, kresba postavy 1

Příloha č. 9: Obrázek 14, Jana, kresba postavy 2

Příloha č. 10: Obrázek 15, Jana, kresba domu 1

Příloha č. 11: Obrázek 16, Jana, kresba domu 2

Příloha č. 12: Obrázek 17, Jana, asociační čmáranice

Příloha č. 13: Obrázek 20, Anežka, kresba postavy

Příloha č. 14: Obrázek 21, Anežka, kresba domu

Příloha č. 15: Obrázek 22, Anežka, asociační čmáranice

Příloha č. 16: Obrázek 27, Teodora, kresba postavy

Příloha č. 17: Obrázek 28, Teodora, kresba domu

Příloha č. 18: Obrázek 29, Teodora, asociační čmáranice

# Přílohy

## Příloha č. 1



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Etická komise Pedagogické fakulty  
Ethics Board of the Faculty of Education

### Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu<sup>1</sup> Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci *bakalářské práce*.

**Název projektu:** Výtvarný projev dětí navštěvujících nízkoprahové zařízení

**Řešitel projektu:** Valentýna Nimrichtrová, email: nimriv00@jcu.cz, tel. 606 856 753

**Název pracoviště:** Ateliér arteterapie, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

**Vedoucí práce:** Evžen Perout, PaedDr., email: peroute@pf.jcu.cz

**Cíl výzkumu:** Popsat společné rysy a individuální specifika výtvarného projevu dětí navštěvujících nízkoprahový klub.

**Popis výzkumu:** Vybraným účastníkům budou zadána témata, která budou výtvarně zpracovávat a stejně tak jim budou představeny různé výtvarné techniky. Výtvarná díla budou poté analyzována a samotná spolupráce bude podrobněji popisována v rámci textu bakalářské práce, přičemž budou zohledněny i anamnestické údaje účastníků. Jejich anonymita zůstane zachována. Účast ve výzkumu je dobrovolná a účastník ho tak může kdykoli opustit.

.....  
datum a podpis řešitele projektu

### Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvažít všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení účastníka:..... Datum narození:.....

Adresa trvalého bydliště účastníka:.....

Podpis účastníka: .....

<sup>1</sup> Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Etická komise Pedagogické fakulty  
Ethics Board of the Faculty of Education

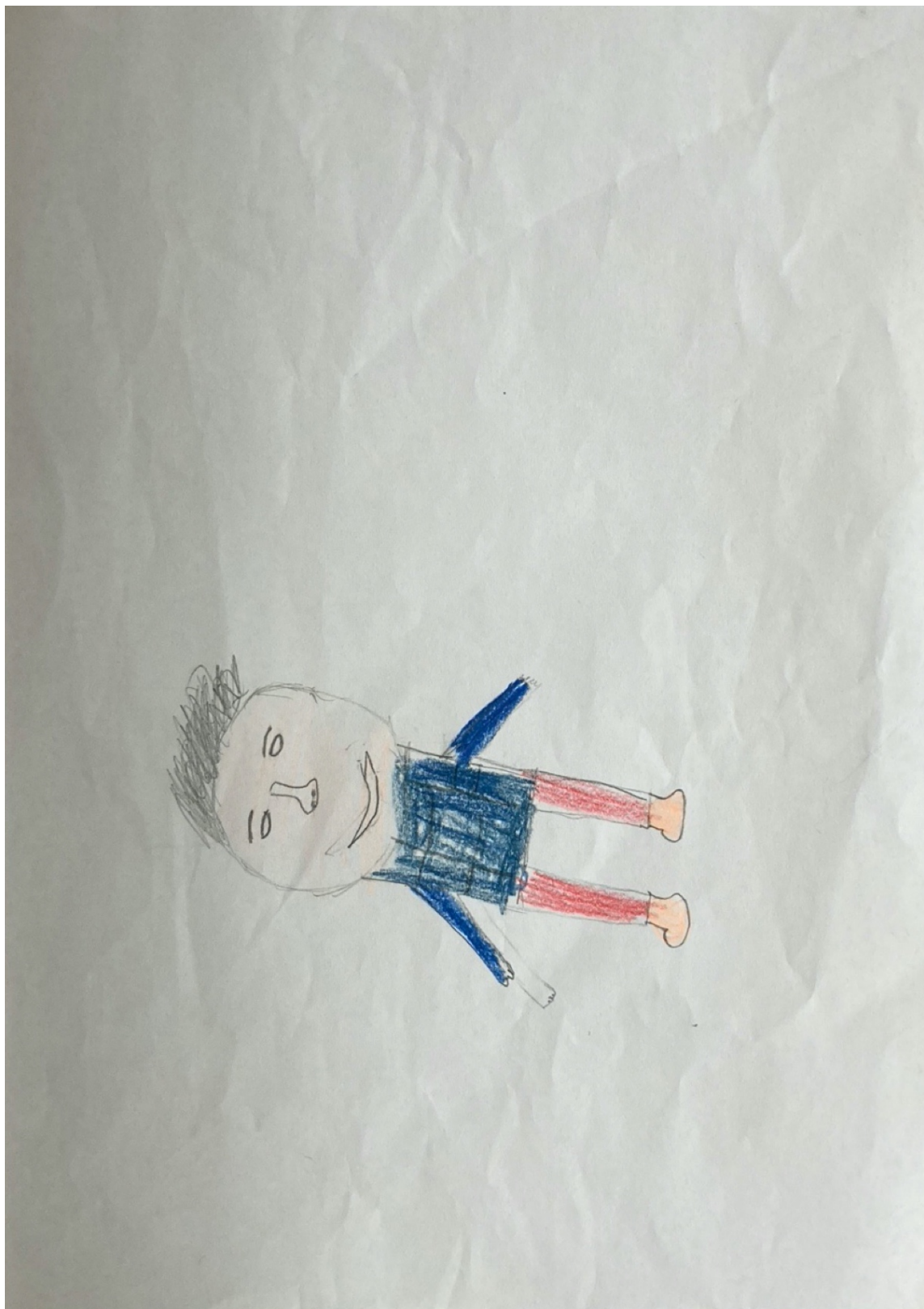
Jméno a příjmení zákonného zástupce: ..... Datum narození: .....

Adresa trvalého bydliště zákonného zástupce: .....

Vztah zákonného zástupce k účastníkovi: .....

Podpis zákonného zástupce: .....

Příloha č. 2



Příloha č. 3



Příloha č. 4







