

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



DIPLOMOVÁ PRÁCE

2024

Bc. Terezie Dias

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Terezie Dias

Kresba rodiny u dětí s výchovnými problémy

Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že překládaná diplomová práce je výsledkem mé vlastní samostatné práce. Informace získané z literárních pramenů a jiných zdrojů jsou řádně citovány a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....
Bc. Terezie Dias

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce panu Mgr. Vladu Balabanovi, Ph.D. za jeho odborné vedení a cenné rady, které mi pro zpracování práce poskytl. Děkuji taktéž všem pedagogům, odborníkům a respondentům, kteří se podíleli na výzkumu.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Terezie Dias
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Vlado Balaban, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Kresba rodiny u dětí s výchovnými problémy
Název v angličtině:	Drawing of family at children with educational problems
Zvolený typ práce:	Diplomová práce
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na aspekty, jakým způsobem se rodinné vztahy, interakce a proměny tohoto prostředí odrážejí v dětských kresebných dílech. Cílem této práce je poskytnout nejen teoretický přehled problematiky, ale také praktické nástroje pro pracovníky v oblasti pedagogiky, kteří pracují s dětmi s výchovnými problémy.
Klíčová slova:	Rodina, rodinné prostředí, výchovné problémy, kresba, kresba rodiny
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on how family relationships, interactions, and changes in this environment are reflected in children's drawings. The aim of this thesis is to provide not only a theoretical overview of the issue but also practical tools for professionals in the fields of pedagogy who work with children with behavioral issues.
Klíčová slova v angličtině:	Family, family environment, educational problems, drawing, family drawing
Přílohy vázané k práci:	1. Vzor informovaného souhlasu škol o spolupráci na výzkumu 2. Vzor informovaný souhlas zákonných zástupců
Rozsah práce	86 stran
Jazyk	Čeština

Obsah

Anotace.....	5
Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Rodina	11
1.1 Důležitost a význam rodiny	12
1.2 Základní funkce rodiny	13
1.3 Typologie rodiny	16
1.4 Rodina jako základní jednotka výchovy	17
1.4.1 Vliv rodiny na formování osobnosti jedince	18
1.4.2 Selhávání rodiny	19
1.4.3 Rodina jako rizikový faktor	20
2 Jedinec s výchovnými problémy	23
2.1 Výchovné problémy jako signál.....	24
2.2 Specifika používání pojmů problém a porucha.....	25
2.3 Příčiny výchovných problémů	26
2.4 Projevy nežádoucího chování.....	27
2.5 Možná řešení a východiska.....	31
3 Význam dětské kresby	32
3.1 Vývojové fáze dětské kresby	33
3.2 Kresba rodiny.....	36
3.2.1 Motivace dětí ke kreslení	38
3.2.2 Kresba prvek sebevyjádření.....	39
3.3 Kresba jako podnět k diagnostice.....	40
EMPIRICKÁ ČÁST.....	41
4 Zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky	42
5 Charakteristika výzkumu a výzkumný problém.....	44
5.1 Výzkumný cíl a otázky	45
5.2 Výběr metody sběru dat	45
5.3 Analýza dat.....	48
5.4 Výzkumný soubor	49
5.5 Průběh a realizace výzkumu	50
6 Výsledky výzkumu	51
7 Zhodnocení a diskuse výsledků.....	72
Seznam použité literatury a zdrojů.....	78
Seznam zkratk	83

Seznam tabulek.....	84
Seznam obrázků	85
Seznam příloh	86

Úvod

Kresba je jedním z nejpřirozenějších projevů dětského umění. Je to způsob, jakým děti komunikují se světem kolem sebe, vyjadřují své myšlenky, pocity a vnímání prostředí, ve kterém žijí. Pro mnohé z nich představuje kresba bezpečný prostor, kde mohou vyjádřit své myšlenky a emoce. Pro jedince s výchovnými problémy je kresba často ještě důležitějším prostředkem pro vyjádření svých pocitů. Děti v průběhu života čelí různým výzvám, které mohou plynout i z rodinného prostředí. Kresba rodiny a rodinného prostředí se tak stává významným nástrojem nejen pro porozumění jejich vnitřního světa, ale také pro zjištění jejich potřeb a přání.

Tato diplomová práce se zabývá významem rodinného prostředí na kresbu u dětí s výchovnými problémy. Zaměřuje se na to, jakým způsobem se rodinné vztahy, interakce a proměny tohoto prostředí odrážejí v dětských kresbách. Zjišťuje reakce dětí na zadání úkolu a také se blíže zaměřuje na jejich styl zpracování kresby. Analyzuje kresbu rodiny a zjišťuje, jaké motivy a prvky se objevují v kresbách dětí a jak mohou vyjadřovat vnímání rodinného prostředí.

Cílem této práce je poskytnout nejen teoretický přehled problematiky, ale také praktické nástroje pro pracovníky v oblasti pedagogiky, kteří se denně setkávají s dětmi s výchovnými problémy. V rámci teoretické části se zaměříme na 3 základní oblasti, které nám poskytnou pevný základ pro orientaci v diplomové práci. Tématem diplomové práce je „Kresba rodiny u dětí s výchovnými problémy“ a proto si v rámci teorie popíšeme témata rodina, jedinec s výchovnými problémy a dětská kresba. V první části definujeme pojem rodina a taktéž její význam. Čtenář se seznámí se základními funkcemi rodiny a přiblížíme důležitost rodiny coby základního činitele výchovy. Dalším cílem teoretické části je popsat rodinu i v rámci negativního působení a popsat její vliv na formování osobnosti jedince. Druhá část se zaměřuje na samotné dítě, popisuje výchovné problémy a jakým způsobem se toto chování projevuje. Zaměříme se na rozdíly mezi samotnými pojmy problém a porucha a také na důležitost správně cílené diagnostiky. V závěru druhé části charakterizujeme možná řešení a východiska. Posledním dílkem teoretické části je oblast dětské kresby. Přiblížíme si její vývojové fáze a také velmi důležitý prvek sebevyjádření skrze výtvarný projev, díky kterému můžeme odhalit vnitřní přání, tužby ale i obavy jedince.

Empirická část má za úkol přiblížit jednotlivé metody a samotný výzkum, který se odráží na základě získaných poznatků v části teoretické. Pro tuto diplomovou práci byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu. Naším cílem je zajištění validity a reliability jakožto

dvou důležitých faktorů pro vědecký výzkum. Hlavním cílem této práce je analyzovat kresbu rodiny u jedince s výchovnými problémy. Blíže se seznámíme s výzkumnými nástroji, souborem respondentů, představíme si také 7 vybraných kreseb dětí s výchovnými problémy, včetně analýz, kde se odráží rodinné změny, konflikty a fungování rodinného života. Dílčími cíli diplomové práce, které doplňují celek výzkumu, se zaměřujeme na jednotlivé prvky v kresbě, styl kresebného projevu, ale i na reakce dítěte při zadání úkolu. Závěrem je důležité popsat diskusi a jak by tyto výsledky mohly být použity v praxi. Dále jak mohou ovlivnit budoucí výzkum a činnost odborníků především v učitelském oboru nebo jako možnost pomoci a podpory pro děti s výchovnými problémy.

Věřím, že porozumění vlivu rodinného prostředí na kresbu těchto dětí může vést k efektivnější pomoci nejen v oblasti školství, ale i osvěceným rodičům, kteří vnímají důležitost klidného a podporujícího rodinného prostředí, které pomáhá dětem rozvíjet svou osobnost, potenciál a lépe se vyrovnávat se svými životními výzvami.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Rodina

Definovat pojem rodina není jednoduchým úkolem. Rodina se nachází v jádru zájmu mnoha odborníků, ať už v oblasti sociologie, pedagogiky, psychologie či práva, a to vede k existenci široké škály různých perspektiv na tuto problematiku.

Kolektiv autorů Lovasová, L., Hanušová, J., Hellebrandová K. charakterizují rodinu především jako menší, neformální sociální skupinu, kde jsou její členové propojeni manželskými, příbuzenskými nebo podobnými vztahy a sdílejí specifický životní styl (Lovasová, Hanušová a Hellebrandová, 2005).

S tímto vyjádřením taktéž souhlasí autor Zdeněk Helus, avšak jej doplňuje o emotivní a citovou složku. *„Rodina není jenom maminka, tatínek, sourozenec, já. Jsme to MY všichni dohromady tak, jak patříme sobě navzájem, se všemi radostmi i problémy, které to přenáší“* (Helus, 2015, s. 32).

V oblasti sociologického pohledu na rodinu představitel Aleš Sekot charakterizuje rodinu jako základní sociální jednotku, která plní klíčovou roli v reprodukci, socializaci a poskytování emocionální podpory členům společnosti. Podle něj je rodina místem, kde se jednotlivci učí společenským normám a hodnotám a kde probíhá přenos kultury. Taktéž zdůrazňuje, že rodina není izolovanou skupinou, ale je součástí širšího sociálního kontextu a ovlivňuje i dynamiku celé společnosti (Sekot, 2006).

Dále v oblasti sociální politiky se pan profesor Vojtěch Krebs blíže zaměřuje na rodinu, čemuž můžeme rozumět skupinu manželů nebo partnerů, kteří společně hospodaří a žijí s dítětem nebo dětmi, případně i jednotlivec s dítětem nebo dětmi. Vzhledem k tomu, že v domácnostech manželských nebo partnerských párů, jednotlivců a dětí často žijí i další osoby, přesnějším termínem v tomto kontextu je „rodinná domácnost“, která může zahrnovat úplné nebo neúplné rodiny (Krebs, 2007).

Autoři nahlíží na definici rodiny z různých úhlů pohledů a v některých aspektech se shodují. V rámci sociální oblasti jsou v totožném názoru autoři Sekot a Krebs. Naopak Zdeněk Helus se svou charakterizací rodiny odkazuje na důležitost sounáležitosti a společenství v pojetí „MY“.

1.1 Důležitost a význam rodiny

Skutečnost, že rodina hraje klíčovou roli v životech lidí není pochyb. Co je však základem rodiny a jejím hlavním posláním již není tak jednoznačné. „*Jedním z hlavních poslání rodiny je vychovávat děti. O tom, že to není vždy zcela lehký úkol, svědčí to, že nějakou negativní zkušenost spojenou s výchovou dětí má, v závislosti na typu rodiny, pětina až třetina rodin*“ (Zpráva o rodině, 2020, s. 134-135).

Rodina má v životě a vývoji jedince velký význam a v publikaci *Výkladový slovník z pedagogiky* se jedná o: „*základní prostředí primární socializace dětí a organická součást i socializace sekundární*“ (Kolář, 2012, s. 118).

S touto definicí souhlasí i autor Václav Mertin a specifikuje ji obdobně: „*Nejvýznamnější výchovné a vzdělávací prostředí poskytují dítěti rodiče; přes řadu pokusů jsme zatím nevymysleli lepší*“ (Mertin, 2021, s. 14).

Nesmíme však zapomínat na fakt, že rodina může jedince ovlivnit nejen pozitivně, ale i negativně. Rodina má význam při formování osobnosti dítěte, zahrnující i možné odchylky či deformace. V určitém rozsahu závisí také na genetické predispozici, aktivitě a prožívání. Kvalita rodiny se často odráží ve formování osobnosti jedince (Uhlíková, 2011). Děti se méně osamostatňují od svých rodičů. V dnešní moderní éře je stále patrnější závislost na masmédiích, s narůstající nestálostí vztahů roste rozvodovost a zvyšuje se taktéž počet nesezdaných soužití (Možný, 2008).

Autoři popsali část důležitých aspektů, bez kterých by rodina ztrácela svůj význam. Důležité je ale také zdůraznit, že význam a hodnota rodiny se v průběhu let mění. Významné problémy rodin 21. století vyplývají ze změn dynamiky rodiny a partnerských vztahů. Negativně může být ovlivněno plnění funkcí rodiny, zejména funkce výchovné. Rodiče tráví v zaměstnání mnoho času, plní přesčas, prarodiče jsou taktéž pracující, nestabilita rodiny, finanční zátěž, mediální zahlcenost a podobné (Kolář, 2012).

Z výše zmíněných autoři Kolář a Mertin společně s autory z publikace Zpráva o rodině 2020 souhlasí, že rodina je důležitá především z pohledu výchovy, vzdělávání a socializace jedince. Naopak Uhlíková a Kolář se zaměřují i na negativní stránky rodiny, především problémy a patologie, které může dítě pozorovat v rodině.

1.2 Základní funkce rodiny

Odborníci, především ze stran sociologů, dlouho považovali funkce rodiny za stabilní proměnnou, která se nemění a výrazně se neodlišuje od dob vzniku lidské civilizace (Možný, 2008). Avšak dnes již víme, že rodina je živá jednotka, která se neustále vyvíjí, zastává klíčovou roli v lidském životě, působí jako primární skupina ovlivňující chování, jednání a myšlení jednotlivce po většinu jeho života. V rodinném prostředí si jedinec osvojuje nejen základní vzorce chování, ale také specifické postoje, hodnoty a tradice, které mu usnadňují fungování a orientaci ve společnosti.

Rodinné funkce zahrnují role, které rodina plní ve vztahu ke svým členům a také ve vztahu k celé společnosti (Střelec, 2006). Základní funkce rodiny dělíme dle Krebse (2007) na 4 základní pilíře.

- 1. Biologická funkce rodiny** spočívá v poskytování prostředí pro reprodukci a péči o potomstvo. Rodina vytváří vhodné podmínky pro zajištění přežití člověka a zrod nové generace. Biologicky se rodina podílí na procesu reprodukce a péči o potomky od jejich narození až po dosažení určité míry samostatnosti.
- 2. Ekonomická funkce rodiny** spočívá v zajištění ekonomického chodu rodiny a domácnosti. Důležitá je tato funkce především k získávání finančních prostředků pro zajištění základních životních potřeb všech členů domácnosti od bydlení po stravování, oblékání a dalších.
- 3. Výchovná funkce rodiny** je zaměřena na formování jedince z hlediska chování a tvorbu hodnot. Díky výchovné funkci dochází taktéž k celkovému společenskému rozvoji jedince.
- 4. Sociální funkce rodiny** označuje proces, kdy dochází k poskytování základní sociální jistoty a bezpečí. Uspokojují se základní životní potřeby členů domácnosti v rámci tolerance jejich individuálních potřeb. Vzájemně si poskytují ochranu, podporu a pomoc, dochází také k sociální interakci a integraci jedince do společnosti.

Další dělení rodinných funkcí si vedle Krebse porovnáme taktéž dělení podle Heluse a Krause, které se v některých aspektech liší. Krebs popisuje 4 základní funkce, zatímco Helus a Kraus je dělí o několik dalších kategorií. Helus přesněji do 10 kategorií a Kraus do 6 kategorií. Zatímco Krebs a Kraus se potkávají se zaměřením na funkce rodiny v obecné rovině, Helus se zaměřuje především na funkčnost a zda dochází k jejich selhávání.

Požadavky kladené na rodinu v dnešní uspěchané době jsou velmi náročné, což může zapříčinit nedostatečné plnění rodinných funkcí. Naopak ale také tento faktor může přispět k vývoji rodiny z hlediska ochrany svých členů jako bezpečného místa před světem. Kraus (2008) popisuje následující funkce rodiny:

1. **Biologickoreprodukční funkce:** K dosažení pokroku společnosti je důležité, aby se ve společnosti rodilo dostatek nových dětí, jež podpoří udržitelný rozvoj státu. Jedná se o velmi důležitou funkci, napříč tomu trendem posledních několika let je odkládání mateřství, upřednostňování profesního růstu či volba pouze jednoho dítěte „jedináčka“. Typické u žen 21. století je taktéž plánování mateřství v pozdějším věku.
2. **Sociálně-ekonomická funkce:** rodina je pro společnost klíčová nejen v reprodukci ale taktéž v rámci ekonomiky. Dospělí členové se uplatňují na pracovním trhu a pozvedají kvalitu státu. Porucha této funkce se následně projevuje nedostatkem financí v rodině nebo zvyšování nákladů na živobytí.
3. **Funkce ochranná (zaopatřovací, pečovatelská):** rodina je zodpovědná za všechny členy rodiny, jak děti, tak dospělých. Ochranná funkce zajišťuje uspokojení jejich základních potřeb.
4. **Socializačně-výchovná funkce:** V rodině se dítě poprvé seznamuje s životem v naší společnosti, získává základní dovednosti a osvojuje si běžné návyky a chování. Zjišťuje, co se považuje za žádoucí a co nikoliv. Rodina je prvotním prostředím, které připravuje dítě na praktický život. Autor zde zdůrazňuje i vliv negativního vzoru a nevhodného stylu výchovy v rodině.
5. **Relaxace a zábava:** tato funkce je založena především na důležitosti společného stráveného času, který rodinu stmeluje a obohacuje. Především pro dítě jsou tyto aktivity velmi důležité z hlediska vytvoření zážitků, pozitivních vzpomínek a rozvoj dobré atmosféry v rodině.
6. **Emocionální funkce:** tato funkce je považována v rodině za nenahraditelnou, jedná se projevnutí lásky, náklonosti, pocitu bezpečí, souladu. Z důvodů rozvodů, hádek či pracovního vytížení může být plnění této funkce někdy velmi složité. V tomto důsledku může přibývat dětí s úzkostmi, deprivací či emočně uzavřených (Kraus, 2008).

Rodina naplňuje základní dětské potřeby v jeho raných životních stádiích. Zajišťuje prvotní potřeby dítěte a umožňuje aktivní projev sebe sama a spolupráci s ostatními již od nejranějšího věku. Dítě se seznamuje s rodinnými věcmi a výrazně formuje jeho počáteční pocity identity jako chlapce nebo dívky. Dítě se učí především vzorem a tímto učením si formuje vztah k zodpovědnosti, ohleduplnosti i úctě. Rodina nabízí dětem možnost pochopit mezigenerační vztahy včetně tolerance různých skupin věku. Rodiče, prarodiče a ostatní příbuzní vytvářejí prostřednictvím rodiny bezpečné místo pro členy domácnosti, v tomto bezpečném prostředí mohou sdílet své myšlenky či požádat o pomoc (Helus, 2015).

Helus (2015) dále rozvíjí svůj koncept a popisuje 5 základních kategorií rodin podle jejich funkčnosti.

- 1. Rodiny stabilizovaně funkční:** Patří zde rodiny, které dodržují výše zmíněné funkce a poskytují dítěti vhodné podmínky k rozvoji.
- 2. Funkční rodiny s přechodnými, více či méně závažnými problémy:** Rodina čelí dočasným ale i závažným problémům. Rodinní členové si tyto problémy uvědomují a snaží se je společně aktivně řešit. Do této kategorie mohou spadat problémy finanční či rodinné konflikty.
- 3. Rodiny problémové:** Tyto typy rodin bojují s problémem plnění funkcí. Rodinní příslušníci čelí situaci krize, která je složitá a vyžaduje pomoc. Tato podpora však přináší výsledek jen na určitou chvíli.
- 4. Dysfunkční rodiny:** Funkčnost rodiny je závažně narušená a představuje riziko i pro děti. Potřebují odbornou intervenci, avšak často nedbají jejich rad a doporučení. Mezi takové problémy může patřit alkoholismus či drogová závislost v rodině.
- 5. Afunkční rodiny:** Nesplňují svůj úděl v rámci péče o dítě a představují pro něj vážnou hrozbu. Problémy v rodině jsou opravdu závažné a jejich snaha o nápravu selhává. Je nutné nalézt řešení zvenčí. V rodině se nalézá mnoho patologií a často je v těchto případech zainteresován zásah soudu.

Pro naše téma v případě „kresby rodiny u dětí s výchovnými problémy“ nám bude bližší inspirací druhý typ dělení dle Krause, který blíže specifikuje všechny důležité funkce rodiny. Opírat se částečně budeme i o dělení dle Heluse a blíže porozumíme skutečnostem, jaký faktor může dítě ovlivňovat či být příčinou pro negativní vzorec jeho chování.

1.3 Typologie rodiny

Nejobvyklejším a základním členěním, se kterým se můžeme setkat je dělení rodiny na 2 základní tábory: **nukleární a rozšířený typ rodiny**.

Karel Nešpor charakterizuje nukleární rodinu jako členy rodiny žijící společně v jedné domácnosti, zahrnující rodiče a jejich biologické nebo případně adoptované děti (Nešpor, 2018). Zatímco Jandourek ji popisuje jako rodinu, kterou obvykle tvoří dva partneři v manželském svazku, jež nejsou příbuzní a pocházejí z různých rodin (Jandourek, 2012).

Rozšířený typ rodiny je model soužití, který vychází ze sdílené domácnosti rodičů, prarodičů a dětí. Dobrým příkladem může být, když se partner jedince přistěhuje do rodiny původní, nebo se partneři rozhodnou vytvořit společné bydlení s rodiči (Gjuričová a Kubička, 2009). Začlenění nukleární rodiny do širšího okruhu příbuzných je tradicí v mnoha společnostech (Giddens a Sutton, 2013).

Dále můžeme dělit rodinu na **orientační a reprodukční model**.

Orientační rodinu můžeme charakterizovat jako tu původní, do které se člověk rodí a prostřednictvím výchovy nás formuje do dalšího působení života. Závislost na tomto modelu zaniká, pokud se jedinec rozhodne založit vlastní rodinu. Nyní již budeme mluvit o reprodukčním modelu, kdy jedinec vytvoří novou rodinu prostřednictvím uzavření manželství a následným zplozením dětí (Kraus, 2008).

Kantor a Lehr (1975 cit. podle Sobotková, 2007) popsali 3 základní typy rodin: **Uzavřený** rodinný systém má rodina se stabilní strukturou a dává dítěti pevný základ pro řád a prostor pro adaptaci. Zatímco **otevřený** rodinný systém, jehož řád je výsledkem vzájemné domluvy mezi členy, je proměnlivý a živý prostor pro interakci. A poslední **náhodný** rodinný systém funguje na základě nestability a nepravidelnosti.

Výše zmínění autoři poskytují základní stručný přehled různých typů rodin a jejich charakteristik, avšak je zde několik nedostatků. Z hlediska problematiky rodin 21. století je mnohem důležitější nahlížet na rodinu jako na zcela originální jednotku, rodiny jsou složitější a existuje celá řada rodinných modelů, které nelze takto snadno zařadit. Typické je pro dnešní mladé rodiny také mísení jednotlivých modelů.

1.4 Rodina jako základní jednotka výchovy

Jak jsme již zmínili výše, rodina je prvotní výchovně-vzdělávací orgán v životě dítěte. Výchovou mohou rodiče ovlivnit mnohé, aniž si to sami uvědomují. „*Základním vývojovým úkolem je socializace – vrůstání dítěte do společnosti. Podstatný vliv zde má prostředí včetně výchovných vlivů*“ (Novák, 2013a, s. 35).

Mnoho faktorů ovlivňuje způsob, jakým vychováváme a především to, jakou výchovou jsme si sami prošli. Klíčová je i skutečnost, v jakém rodinném prostředí jsme vyrůstali, jak nás rodiče formovali a jak s námi komunikovali. Jako děti si nejsme plně vědomi všech souvislostí a významů. Až v dospělosti můžeme plně reflektovat, co bylo v naší výchově prospěšné a čemu se jako budoucí rodič vyvarovat (Pöslová, 2020).

Podobně jako Pöslová smýšlí i Mertin: „*Výchova dítěte je jednoznačně jeden z nejnáročnějších a nejzodpovědnějších úkolů, které na člověka v dospělosti čekají. Mnozí z nás se již v období dospívání zamýšleli nad tím, jak své děti budou nebo nebudou vychovávat*“ (Mertin, 2021, s. 11). Rodič téměř každý den čelí běžným praktickým výchovným problémům u dětí a v případě řešení obtížné situace je pro ně důležité rychle a jasně určit, jak postupovat.

Autor Zdeněk Helus se zaměřuje v rámci výchovného působení rodiny především na souvislosti se socializací jedince. Výchova má představovat systematický proces, který je nezbytný pro formování jedince do společnosti. Dosáhnutí sociální integrace je cílem pro každého jednotlivce. Socializované jednání by mělo reflektovat schopnost člověka sloužit naší společnosti, což je významnou podmínkou pro zachování lidské podstaty (Helus, 2015).

Velmi pravdivý výrok, který odráží a spojuje veškeré zmíněné názory ve spojení rodiny a výchovy jsem našla v publikaci *Sociální pedagogika: „Ve výchově jsou skryty ty nejlepší úmysly lidské civilizace – snaha předat další generaci vědomosti a zkušenosti, touha zabránit mladé generaci opakovat stejné chyby, jež prožila generace rodičovská, snaha pozitivně ovlivnit osobnostní vývoj dětí a dospívajících*“ (Procházka, 2012, s. 94).

Helus se v mnoha názorech shoduje s Novákem. Výchova má z pohledu sociálního za úkol jedince socializovat a připravit jej na život tak, aby byl schopen efektivně plnit své role a integrovat se do společnosti. Pöslová a Mertin zdůrazňují význam rodinného prostředí jako vzorce, který si v sobě neseme a následně jsme schopni tento vzorec v budoucích letech aplikovat do vlastní výchovy dětí.

1.4.1 Vliv rodiny na formování osobnosti jedince

V rámci svých programů směřující ke zlepšení kvality života a zdraví definují Světová zdravotní organizace (ang. World Health Organisation, dále WHO) a Dětský fond Organizace spojených národů (ang. United Nations International Children's Emergency Fund, dále UNICEF) pojem „zdravá rodina“ jako prostředí, kde jsou členové podporováni ke spolupráci a soudržnosti. Tímto procesem vznikají pozitivní harmonické vztahy. Je rozvíjen respekt a vzájemná komunikace, která je transparentní a srozumitelná. V rodině dochází k flexibilní distribuci rolí, respektující individualitu každého člena domácnosti. Zdravá rodina je schopna úspěšně čelit náročným situacím. Uspokojení základních potřeb dítěte reflektuje kvalitní rodinné zázemí (Uhlíková, 2011).

Nad touto otázkou, zda je rodina zdravá a funkční se zamýšlí taktéž autorka Mária Potočárová. Funkčnost rodiny chápe jako: „*schopnost rodiny adekvátně plnit určité úlohy z hlediska jedinců – členů rodiny, rodiny jako celku a společnosti*“ (Potočárová, 2008, s. 73).

Úkolem zdravé rodiny je zajištění biologických a psychických potřeb dítěte. Klíčové je zajištění životní stability, pocitu bezpečí a důvěry. Pro rozvoj dítěte je nezbytný prostředí, které mu nabízí strukturu, smysl, efektivní postupy a sociální strategie pro chování ve společnosti. Dítě potřebuje kolem sebe smysluplný svět, který mu poskytuje řád, smysl, účelné pracovní postupy, fungující a pro okolí přijatelné strategie společenského chování. K dalším potřebám patří zdravé vnímání sebe sama, respekt k sobě samému, což přispívá k nalezení životních cílů a perspektivy (Uhlíková, 2011).

V publikaci *Psychologie rodiny* se kolektiv autorů shodují na 3 nosných pilířích, které charakterizují odolnou a funkční rodinu (Sobotková, 2007).

Soudržnost je spojena s rodinnou blízkostí a pocitem sounáležitosti. V rodinách s pevnou soudržností je kladena důležitost na vyváženou samostatnost a nezávislost jednotlivých členů domácnosti. **Adaptabilita** zahrnuje schopnost rodiny flexibilně reagovat na požadavky a výzvy, které přináší každodenní život. Tyto rodiny jsou v případě potřeby připraveny změnit svůj životní styl a přizpůsobit se složitějším životním situacím. **Komunikace** je posledním principem a je významná především pro řešení problémů a zachování určité atmosféry v rodině. Jasně a otevřeně komunikační vzorce posilují rodinné vztahy, zatímco narušená komunikace může zesílit negativní dopady rizik a stresu v rodině (Sobotková, 2007).

1.4.2 Selhávání rodiny

„*Co drží rodiny pohromadě? S odkazem na východiska rodinné terapie je základním faktorem stability nukleární rodiny dítěte (matka – otec – dítě) spokojený partnerský vztah jeho rodičů*“ (Zpráva o rodině, 2020, s. 156). Pokud dochází k selhávání rodiny, často se tak děje v souvislosti s nenaplněním některých důležitých funkcí rodiny.

Absence pozornosti ve vztahu dítě a rodič může nepříznivě ovlivnit formování osobnosti. Rodiče s nedostatečnou socioekonomickou úrovní mohou zanedbávat výchovu, schází jim zkušenosti a kompetence. Stejně tak rodiče s vysokým socioekonomickým standardem upřednostňují jiné hodnoty (finance a tvorba kariéry) než plnění rodičovských povinností. Narušení hodnot rodiny může negativně formovat osobnostní vývoj, protože dítě často posiluje negativní vzorec chování. Jedinec často hledá alternativní možnost citového vztahu v sektě, brzkém partnerství, ideologii (Uhlíková, 2011).

O riziku přenosu negativních vzorců chování se zmiňuje ve své publikaci i autor Tomáš Novák: „*Špatný vztah mezi otcem a synem je tradičním predikátorem delikvence, jak u mládeže, tak i dospělých. Kombinace odmítání a nepřátelství s (často tělesnými) tresty nevede ke kázní, ale k agresivitě*“ (Novák, 2013b, s. 68).

Pozorováním můžeme odhalit mnohé, zaměřujeme se především na faktory, kterých si lze běžně všimnout, do jaké míry rodina funguje nebo nefunguje efektivně, je nebo není milující a laskavá a zda má nebo nemá problémy se závislostmi, hněvem, penězi. Velkým nebezpečím, nejen pro rodiny samotné ale i pro společnost, je neschopnost rodičů plnit své rodičovské povinnosti (Couchenour a Chrisman, 2016). Role rodiny v životě jedince má nenahraditelný význam. Pro jeho vývoj je důležité nejen pozitivní prostředí rodiny, ale také vnímání, pochopení rodičů a směřování k budoucnosti (Uhlíková, 2011).

Výše zmínění autoři se shodují, že k přenosu negativního vzorce chování dochází především z důvodu nevhodného vzoru rodičů. Projevuje se i v celkové rodinné atmosféře a ve společnosti. Odborná pomoc, jako je rodinná terapie nebo poradenství, může být užitečná při změně těchto vzorů a podpoře zdravějšího rodinného prostředí.

1.4.3 Rodina jako rizikový faktor

Pokoušíme se popsat současný stav rodiny a definovat, v čem spočívají krizové faktory rodiny. Vysvětlením může být významný nárůst rozvodovosti, která má dopad především na děti, také vyšší počet narozených dětí, které přicházejí na svět mimo manželství rodičů a zvýšený počet rodin neúplných. Výsledkem je rostoucí seznam dětí, které jsou vystaveny týrání, zanedbávání a zneužívání. Vysokou mírou sebevražedných sklonů, nárůstem agresivity a sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (Procházka, 2012).

O problémech a svárech v rodině se blíže zaměřuje i výzkum shody partnerů: „*Jedním z nejčastějších témat konfliktů, pokud k nim vůbec dochází, je i v těchto rodinách velké pracovní vytížení (jednoho z) partnerů. Jablkem sváru v těchto rodinách bývá také výchova dětí či podíl a způsob péče o domácnost, nebo trávení volného času celé rodiny*“ (Zpráva o rodině, 2020, s. 134)

Pokud budeme dále rozvíjet téma rizikových aspektů v rodině, musíme si přiblížit rodiny, které se s těmito problémy potýkají. Zajímavé členění rodin nabízí autoři Voilandová a Buellem (1980 cit. podle Matoušek, 2013).

Perfekcionistické rodiny se projevují vysokou úzkostlivostí na porušení norem a řádu. Tyto rodiny jsou zaměřeny na výkon a úspěch. Pokud se ocitají v problémových situacích, jsou schopny samostatně situaci řešit (Voilandová a Buellem, 1980 cit. podle Matoušek, 2013).

Nepřiměřené rodiny jsou charakterizovány nedostatkem zralosti. Nedokáží adekvátně předvídat budoucí následky a často mají problém s vyhodnocením situace. Spoléhají na pomoc zvenčí i při zcela běžných problémech. Řešení hledají u ostatních členů rodiny širší nebo v komunitě (Voilandová a Buellem, 1980 cit. podle Matoušek, 2013).

Egocentrické rodiny jsou často okolím vnímány jako ty na vyšší úrovni. Uvnitř se však mohou potýkat s problémy a necitlivostí. Rodiče se věnují především vydělávání financí a často tento aspekt souvisí s prezentací rodiny na veřejnosti. Rodina je náchylnější pro manželské problémy a krize. Taktéž u dětí se mohou vyskytovat psychiatrické potíže (Voilandová a Buellem, 1980 cit. podle Matoušek, 2013).

Asociální rodiny charakterizuje jejich agresivní a impulzivní jednání. Nelpí na platné právní normy a porušují je. Manželství jedinců vzniká náhle a běžným jevem jsou také děti nechtěné. Rodiče se od potomků často distancují nebo naopak zde dochází k týrání a zanedbávání. Rodiče bývají nezaměstnaní, čímž je doprovázena také složitá finanční situace rodiny. Tyto případy často řeší pracovnice ze sociálně právní ochrany dětí (Voilandová a Buell, 1980 cit. podle Matoušek, 2013).

Helus (2015) a jeho členění je taktéž zajímavou inspirací, kde můžeme poznat hned 9 typů rodin s negativním vlivem na dítě.

Nezralá rodina je typická u rodičů, jež nejsou připraveni na převzetí odpovědnosti za narození dítěte. Matce může tato nová situace nepříjemná a dítě vnímá jako něco nechtěného. Právě nezralost rodičů je v této rodině stěžejním faktorem, které ovlivňuje celý chod domácnosti a funkčnost rodiny (Helus, 2015).

Přetížená rodina se vyznačuje upřímným zájmem o dítě. Rodiče se snaží, aby dítě mělo vše potřebné, od dobrého vzdělávání po dostatek zájmů a koníčků ve volném čase. Nedochozí však k uspokojování základních biologických potřeb dítěte z důvodu mnoha povinností stojících na matce a otci. Přetížení může nastat z různých důvodů a poté závisí jen na odolnosti rodiče, zda se přetíženost projeví na rodinné atmosféře. Důležitá je především spolupráce a komunikace (Helus, 2015).

Ambiciózní rodina je charakteristická navenek harmonickou a ideální podobou rodiny, která zajišťuje všechny podmínky pro rozvoj jedince. Avšak narážíme na problém, kdy se rodiče příliš zaměřují na svou kariéru a osobní realizaci, což má za následek zanedbávání rozvoje osobnosti jejich dětí. Sami rodiče si tuto skutečnost neuvědomují a své jednání omlouvají (Helus, 2015).

Perfekcionistické rodiny se vyznačují vysokým tlakem a nároky na dítě. Rodič požaduje splňování neustále vyšších nároků, což vede k častému přetěžování dítěte. Cítí nutnost dosáhnout nejlepších výsledků, aby uspokojilo očekávání rodičů. V důsledku je dítě vyčerpáno, cítí selhání a nedůvěru ze strany rodičů (Helus, 2015).

Rodina s **autoritářským přístupem** má komunikaci s dítětem založenou na vydávání příkazů a zákazů. Je zde kladen důraz na automatickou a bezpodmínečnou poslušnost ze strany dítěte, kdy rodič často využívá tresty. V tomto ohledu se nedbá na individuální potřeby dítěte a

následně u něj toto chování vyvolává, frustraci, apatii či sklony k agresi. Dítě se v rodině necítí bezpečně, což se může projevit i celkovou nedůvěrou k rodiči (Helus, 2015).

Rodina rozmazlující, jak je již zřejmé z názvu se zaměřuje na dítě jako středobod vesmíru dané rodiny. Vyznačuje se silným rozmazlováním, podporováním a plněním přání dítěte. Takovýto přístup však stojí v opozici se zdravým osobnostním vývojem jedince. Dítě není připraveno nést odpovědnost za své činy, být dostatečně samostatné a respektovat jiné názory (Helus, 2015).

Rodina nadměrně liberální a improvizují je charakteristická absencí řádu a kontroly. V rodině chybí jasný styl výchovy, dítěti se dostává až příliš mnoho volnosti a jedinec s přílišnou svobodou, se kterou si neví rady, může mít tendence k lenosti a egoismu. Děti projevují nedostatek úcty k dospělým, odmítají dodržovat normy a někdy dokonce přímo terorizují členy rodiny (Helus, 2015).

Dalším typem jsou **rodiny odkládající**, které se vyznačují sklonem svěřovat péči dětí někomu jinému. Často se jedná o mladé rodiny, cílevědomě a pracovně vytížené. Dítě prochází různými etapami péče především v rámci širší rodiny u babiček, dědečků, tetiček a dalších příbuzných. Dítěti se však nedostává tolik pozornosti a citu, kolik by správně potřebovalo, proto následně dochází k citovému strádání (Helus, 2015).

Poslední typem rizikové rodiny je **rodina disociovaná**. Rodinné vztahy jsou významně narušeny, a to jak uvnitř rodiny, tak zvenčí. Vnitřní problémy rodiny jsou často spojovány s konflikty mezi jednotlivými členy domácnosti. Je zde citelná napjatá atmosféra, rozepře, intriky a neklid. V rámci narušených vnějších vztahů se rodina často vyznačuje izolací od okolního prostředí. Izolace se projevuje omezením mezilidských vztahů nejen u příbuzných ale i přátel (Helus, 2015).

Autor Zdeňek Helus, který blíže popisuje rodiny nezralé, přetížení ambiciózní, perfekcionistické, autoritářské, rozmazlující, liberální, odkládající a disociované se v některých aspektech shoduje s autory Voilandová a Buellem. Setkávají se s obdobnou charakteristikou rodin perfekcionistických, avšak Zdeněk Helus se blíže zaměřuje na chování a dopady na dítě, které v této rodině vyrůstá.

2 Jedinec s výchovnými problémy

Jak na definici pohlíží různí autoři si přiblížíme hned na několika případech. Kolektiv autorů Braun, Marková a Nováčková charakterizují: „*Výchovným problémem označujeme odchylky v chování žáka, které se vyskytuje buď jednorázově, opakovaně nebo dlouhodobě. Problémy jsou reakcí na určitou situaci nebo mohou mít trvalý charakter. Zdroje problémů rozlišujeme na vnitřní a vnější příčiny*“ (Braun, Marková a Nováčková, 2014, s. 45).

Na portále Najdi pomoc autoři charakterizují výchovné problémy následovně: „*Výchovné problémy u dětí a mládeže můžeme označit za nevhodné, rizikové až ohrožující chování, které je výsledkem narušených sociálních vztahů nebo výchovného procesu*“ (Najdi pomoc, 2024).

Nad vnímáním výchovných problémů a jejich vymezením se budeme zamýšlet v následujících odstavcích. Chudý (2006) se zaměřuje na typologii výchovných problémů a jejich charakterizaci a dělí jí do dvou typů: Na standardní typické a nestandardní specifické problémy.

Standardní obvyklé a typické problémy: představují především ty, které se opakují pravidelně každý den. V případě obvyklých problémů je na straně řešení aktivita učitele, který by měl situaci řešit samostatně díky zkušenostem, jež čerpá z mnoha praktických příkladů. Jedná se především o běžné přestupky, které nejsou až natolik závažné. Dobrým příkladem může být vyrušování v hodině, žák nedonesl vypracovaný úkol, pozdní příchod, nepořádek na lavici žáka, pasivita a podobné (Chudý, 2006).

Druhým typem jsou **nestandardní neobvyklé a specifické problémy**, které jsou již závažnějšího charakteru a je nutný inovativní přístup a dostatek času pro jejich adekvátní řešení. Jsou to především střety a konflikty mezi žáky, šikana ve škole, záškoláctví a další (Chudý, 2006).

Z výše zmíněných autorů se shodují v podstatné většině všichni. Zdůrazňují všechny důležité faktory, ukazatelem výchovných problémů je odchylka či nějaká abnormalita od běžného chování dítěte. Autoři se shodli, že jedinec svým chováním chce poukázat na určitou situaci, tíživou okolnost či jinou problematiku. Mohou mít různou intenzitu a pan docent Štefan Chudý ještě dále rozvíjí tematiku výchovných problémů jejich dělením do 2 základních oblastí.

2.1 Výchovné problémy jako signál

Proč se v rámci výchovných problémů setkáváme i s pojmem problémové chování? Zcela dva odlišné pojmy ale mohou jít zároveň ruku v ruce. Odpověď nám velmi výstižně v rámci těchto pojmů popisuje paní doktorka Kvintová: „*Většina dětí občas neposlouchá nebo poruší pravidla. V mnoha případech jsou tyto projevy odrazem specifík vývojových období, osobnosti dítěte a důsledků výchovného působení rodičů. Nicméně v některých případech mohou být signálem pro budoucí možnou poruchu chování nebo již naplňují kritéria poruchy chování*“ (Kvintová a Pugnerová, 2016, s. 144). Je důležité si uvědomit, že výchovné problémy mohou být jedním z faktorů, které přispívají k problémovému chování či (jak již zmiňovala Kvintová) signál pro možnou poruchu chování.

Chování dětí vůči rodičům, které lze považovat za problematické, se stává téměř běžným prvkem v rámci současného společenského života, můžeme je v praxi běžně pozorovat na zastávce, v obchodním centru či v ordinaci u doktora (Navrátil a Mattioli, 2011). Výchovné problémy u dětí jsou stále častějším jevem, nejen rodiče ale také učitelé a vychovatelé, kteří s dítětem spolupracují jsou nuceni řešit každodenní prohřešky.

V publikaci *Rizikové a antisociální chování v adolescenci* se autorka Veronika Sobotková Nielsen zaměřuje na pojem syndrom v souvislosti s problémovým chováním: „*Chování, které je sociálně definováno jako problém, jako zdroj obav nebo jako nepřijatelné vzhledem k normám obecné společnosti*“ (Jessor, 1997, s. 33 cit. podle Nielsen Sobotková, 2014).

Ve *slovníku sociálních patologií* kolektiv autorů popisuje problémové chování jako chování s nižší intenzitou nežádoucích projevů chování, charakterizováno časovou omezeností. Jedinec je motivován ke změně oproti dítěti s poruchou chování. Toto chování lze usměrnit i standardními pedagogickými metodami (Kraus, Bělík a Hoferková, 2017). Podobným směrem se zamýšlí i Kvintová a Pugnerová, která definuje problémové chování: „*Od drobného rušivého chování až po úmyslné agresivní chování vůči ostatním. Stává se problémem v případě, že se jedná o projevy a znaky, které se vymykají obecně platným normám a porušují je*“ (Kvintová a Pugnerová, 2016, s. 144). Autorky popisují i situace, kdy může dojít k porušení norem společnosti, avšak nejedná se o problémové chování. Člověk může být z jiného sociokulturního prostředí nebo na chápání norem zatím není dostatečně zralý. Na všechny tyto faktory bychom měli jako pedagogové brát zřetel (Kvintová a Pugnerová, 2016):

1. Jedinec nerozumí významu norem a hodnotám společnosti. Tato situace může nastat u dětí mentálně postižených s nižšími rozumovými schopnostmi.
2. Dítě musí být dostatečně zralé, aby mohlo pochopit význam a fungování norem, podle toho následně usměřuje své chování a jednání. Typický pro tento případ je předškolní věk plný fantazie a kreativity, kdy se setkáváme s dětskou bájevitou lží či krádežemi. Toto období je dočasné a postupně se s přibývajícím věkem a zkušenostmi u dětí ustálí správné vnímání morálních norem.
3. Jedinec se dopouští porušování pravidel, aniž by si to sám uvědomoval. Většinou do této skupiny patří představitelé jiných národností, kteří neznají kulturu a normy dané země (Kvintová a Pugnerová, 2016).

2.2 Specifika používání pojmů problém a porucha

V mnoha publikacích se vedle pojmu problémové chování můžete setkat i s pojmem porucha chování. Musíme zdůraznit hned na začátku, že tyto pojmy neznamenají totéž! Někdy je velmi obtížné mezi nimi nalézt rozdíl ale pro efektivní práci s dítětem, které vybočuje z normality dané společnosti, je nezbytné správně diagnostikovat, zda lze označit jeho projevy za problémové nebo poruchu chování (Vojtová, 2003).

Život ve společnosti má svá pravidla a zákonitosti, proto je nutné dodržovat normy, které daná společnost uznává a považuje za důležité. Podává nám obraz toho, co je ve společnosti žádoucí a chování, kterému je třeba se vyvarovat (Kvintová a Pugnerová, 2016).

Termín porucha chování se používá spíše v oblasti speciální pedagogiky, a to především v oblasti etopedie. Jedná se o negativní odchylku, která se vymyká normě společnosti a má trvalý charakter. Pokud nedojde k včasnému zásahu může toto chování přerůst v delikventní či kriminální (Kraus, Bělík a Hoferková, 2017).

Vojtová popisuje odlišnosti mezi problémovým chováním a poruchou chování, identifikovala je ve třech hlavních oblastech: záměr v nežádoucím chování jedince, časová dimenze nežádoucího způsobu chování, náprava, kompenzace a reedukace (Vojtová, 2003).

Záměr v nežádoucím chování jedince: jedinec s problémy v chování si je vědom svých problémů a touží je změnit, konflikty nečiní záměrně, porušování norem vzniká v důsledku střetu vnějších požadavků a vnitřních potřeb. Naopak jedinec s poruchou chování si je vědom, že normy porušuje a nechce je přijmout, za následky svého chování necítí vinu (Vojtová, 2003).

Časová dimenze: Problémové chování je, jak jsme již zmiňovali výše, dočasného charakteru, nebo se vyskytuje periodicky, často je spojeno s některým vývojovým obdobím dítěte. Jedinec s poruchou chování nedbá pravidel dlouhodobě a vývojově se nežádoucí chování čím dál více zhoršuje (Vojtová, 2003).

Náprava, kompenzace, reedukace: Žák s problémovým chováním je schopen napravit chování pomocí pedagoga a jeho běžných metod či technik, zatímco žák s poruchou chování vyžaduje větší míru pomoci a speciální péči (Vojtová, 2003).

2.3 Příčiny výchovných problémů

Nepochybně jedním z důvodů nevhodného chování u dětí a mládeže může být individuální přístup k výchově ze strany rodičů ale i pedagogů. Toto působení vzniká v důsledku vlastních osobních zkušeností s výchovou, které nabývají v rodinném a školním prostředí. Každý z nich má svůj osobitý pohled na „správný model“ výchovy, avšak je nutné zdůraznit, že styl výchovy nemusí podporovat kladný vývoj osobnosti vychovávaného (Navrátil a Mattioli, 2011).

V rodinách, kde existují výrazné konflikty mezi rodiči, je zaznamenáno zvýšené množství agrese mezi dětmi. Děti nejenom přejímají nevhodné způsoby komunikace, ale také jsou vystaveny stresu a nejistotě v důsledku konfliktů mezi rodiči. Agresivita se tak stává častým obranným mechanismem proti narůstajícímu napětí (Koucká, 2021).

Autoři Gottman a Gottman (2018) popisují významnost každodenních situací v životě dítěte, čím více rizik dítě zažívá v běžných rodinných situacích, tím větší jsou nepříznivé dopady na vývoj dítěte.

Novák (2014) popisuje, že chování dětí je ovlivněno velkou řadou faktorů, mezi ty nejdůležitější považuje dědičnost, výchovu v rodině, prostředí či okolnosti před, během či po porodu. Zdůrazňuje, že vedle dětí s běžnými projevy chování jsou děti i těžko zvladatelné a některé jsou v rámci běžné výchovy dokonce nezvladatelné.

Chudý (2006) dělí zdroje výchovných problémů na vnitřní a vnější. Do vnějších vlivů můžeme zahrnout vliv vrstevníků nebo party, kdy jedinec může přijímat vzorce negativního chování. Dalším příkladem může být vliv médií na vychovávaného nebo zásah rodičů do specifické situace ve škole. Mezi vnitřní vlivy řadíme například genetické predispozice a IQ jedince. Důvody a motivace ke vzniku výchovných problémů je opravdu mnoho, mohou

zahrnovat spory mezi žáky, únik před povinnostmi, strach ze selhání, velký nátlak od rodičů na školní výsledky, antipatii žáka vůči učiteli, konflikty mezi dítětem a rodiči.

Je důležité rozpoznat, že každá situace je jedinečná a výchovné problémy mohou být způsobeny kombinací různých faktorů. Koucká a autoři Navrátil a Mattioli se shodují, že některé výchovné problémy pramení z rodinného prostředí. Autorka Koucká zdůrazňuje faktor komunikace rodičů a přenosu negativního vzorce chování na dítě. Pan Chudý pojímá důvody vzniku výchovných problémů komplexněji a mimo rodinné problémy popisuje taktéž strach, úzkost či rozpory mezi dětmi.

2.4 Projevy nežádoucího chování

V dnešní době pozorujeme především u dětí a mládeže větší míru neslušného chování v podobě vulgarit, drzosti, vzdoru, vzteku ale i lhaní, a to především ke svým rodičům a učitelům. Všechny tyto projevy ztěžují spolupráci, vzájemnou komunikaci, toleranci i pochopení. Chování mladé generace může ovlivnit negativně nejen domácí atmosféru ale i celkové společenské soužití (Navrátil a Mattioli, 2011).

Především ve školním prostředí se projevuje narůstající negativní jednání nejen mezi žáky, ale také ve vztahu k pedagogům, kde se objevuje agresivita, konflikty a neadekvátní postoje k autoritám. Prvopočátky agresivního jednání mohou pramenit již z raného dětství, přičemž jednou z možných příčin bývá nejednotná výchova a spory rodičů (Hurychová a Ptáčková, 2022).

Holeček (2014) rozlišuje a základě intenzity rušivého chování a jeho negativního dopadu na okolí dva typy dětí s obtížnou výchovou:

Spíše pasivně rušivé jsou děti, které se projevují leností, bojácností, plachostí ve vztahu ke spolužákům a učitelům nespolupracující, typické je lhaní a zapírání. U těchto jedinců mohou později vzniknout symptomy neurotických poruch. **Spíše aktivně rušivé** jsou děti s netrpělivým, panovačným, afektivním chováním a sklony ke konfliktům a krádežím. U těchto dětí mohou vzniknout poruchy delikventního typu (Holeček, 2014). Nyní si představíme několik projevů nežádoucího chování u dětí a mládeže, přičemž inspirací bylo především dělení, dle již zmíněného Holečka:

Konflikty mezi dětmi

Konflikt můžeme vnímat jako střet či kolizi protichůdných názorů, myšlenek, tendencí. Střetnutím a konfrontacím se v průběhu života nevyhneme i když jsou obecně považovány za negativní, lze je vnímat i z pozitivního hlediska. Někdy je konflikt to jediné, co nám pomůže k lepšímu pochopení druhého (Pugnerová a Kvintová, 2016).

Kolektiv autorů Kraus, Bělík a Hoferková nahlíží na konflikt následovně: „*Ke konfliktu dochází na základě rozdílnosti ve vnímání reálné situace, názorů nebo priorit mezi lidmi, jež mohou být vyslovené nebo nevyslovené. Je každodenní součástí interpersonálního vztahu mezi rodiči a dětmi, sourozenci, milenci, spolupracovníky*“ (Kraus, Bělík a Hoferková, 2017, s. 39).

Problém nespočívá ve vzniku konfliktů mezi jedinci, nýbrž ve způsobu, jakým tyto konflikty řešíme, a v opatřeních, která přijímáme pro prevenci jejich vzniku. Lze je řešit jak v atmosféře vzájemného porozumění, tak v prostředí nepřátelském. Najít vhodnou strategii však někdy bývá opravdu složité (Křivohlavý, 2008).

Agresivita

Ve *Slovníku sociálních patologií* autoři charakterizují agresivitu následovně: „*Agresivita je do jisté míry charakteristický znak osobnosti jedince nebo také postoj či vnitřní pohotovost organismu k agresi. Můžeme ji též charakterizovat též jako schopnost organismu mobilizovat své síly v případě ohrožení, při snaze dosáhnout cíle nebo zdolávat těžkosti*“ (Kraus, Bělík a Hoferková, 2017, s. 8).

Matějček tvrdí, že děti vykazují agresivní chování z důvodu nedostatku příležitostí pro adekvátní uvolnění emocí. Doporučuje poskytnout jim více prostoru pro volnou hru, která by jim umožnila vyjádřit se. Stres a nejistota dítěte mohou představovat další faktory vedoucí k projevům agresivity. Tyto děti vyhledávají pozornost prostřednictvím agresivního chování, útočí na ostatní a tím pádem mají obtíže navázat přátelství (Matějček, 2007).

S tvrzením pana Matějčka o potřebě dětí ventilovat své emoce souhlasí i filozof Merleau-Ponty, který zkoumal emoční vyjádření v dětské kresbě. Děti tvořily obrazy svého otce, které byly vytvořeny buď a pozitivními či negativními emocemi. Pocity dětí k otci pohybovaly od vášnivé lásky až po projevy agresivity (Merleau-Ponty, 2010).

Emoční uzavřenost

Emoční uzavřenost u dětí můžeme pozorovat v různých formách a důvodů bývá mnoho, ať už se jedná o strach z odmítnutí či nedůvěru. Někteří rodiče se tak intenzivně snaží zabránit smutku nebo hněvu svých dětí, že tím nechtěně zabrání možnostem projevu štěstí. Rodiče předcházejí pláči a křiku tím, že dítěti věnují nadměrnou pozornost a vyhoví všem jeho potřebám, ačkoliv dítě potřebuje pouze čas a vyjádřit své emoce. Dítě cítí úzkost ze strany rodičů a pokouší se emoce potlačovat. (Koucká, 2021).

Je důležité podporovat u dětí schopnost sebevyjádření. I když jsou nynější generace dětí velmi vynalézavé a chytré, potýkají se s problémem vyjadřování svých základních potřeb a emocí. Podněcujeme je k samostatnosti a motivujeme prostřednictvím různých aktivit k posilování sebevědomí a sebedůvěry. Vedeme je k nalézání řešení a tvorbě kompromisů (Poláková, 2019).

Neklid a neposlušnost

Za neposlušnost často považujeme situaci, kdy se dítě nechová podle našich představ. Rodiče si občas tento dětský neklid nedokáží vysvětlit, což může mít za následek přilepení nálepky "zlobivého dítěte". Každé dítě je však unikátní, a proto je nesmyslné ho škatulkovat do kategorií „hodné“ a „zlobivé“. Rodič musí mít plné povědomí o jedinečnosti konkrétního dítěte, jeho temperamentu, individuálních potřebách a na základě toho vybírat správné metody a prostředky výchovy. Nakonec je klíčová i naše komunikace a jakým způsobem jsme schopni korigovat dětskou neposlušnost (Šance dětem, 2024).

Jedná se znatelně o nejčastější formu rušivého chování, nejtěžší pro organizaci je ve školním prostředí, kdy se s touto situací musí vypořádat třídní učitel. Psycholog Václav Holeček rozděluje 2 základní typy neklidu: **Lehčí formy neklidu:** Dítě je neposedné, má problémy se soustředěním a neustálé tendence k pohybu. Hlasitě vyjadřuje své emoce, uvádí nevhodné poznámky a aktivně se snaží strhnout na sebe pozornost. **Těžší formy neklidu:** Žák utíká ve třídě, plíží se pod lavicí, neustále křičí a vydává hlasité zvuky, imituje zvuky zvířat. V případě pokračujících problémů a potíží, je nutné vyhledat odbornou pomoc a zjistit, zda se nejedná o poruchu pozornosti. (Holeček, 2014).

Lhaní

Vždy je nutné zkoumat, co může být příčinou, když dítě neříká pravdu a záměrně zalže. U nejmladších dětí se obvykle jedná o fantazijní lhaní, často v situacích, kdy dítě odmítá ustoupit, aby se před ostatními vrstevníky nedostalo do trapné situace. U starších může jít o nevhodné žertování, kdy vymýšlejí fabulace, aby zmátli ostatní a pak se baví vzniklým nedorozuměním. U dětí z problematického rodinného prostředí můžeme pozorovat záměrné lhaní nebo obviňování, které slouží především k manipulaci ostatních (Vališová a Kasíková, 2011).

Jedním z možných důvodů ke lhaní může být i strach ze selhání. Školní výsledky mohou být pro mnoho rodičů hnacím motorem, ale zároveň i velkou zátěží pro dítě na jeho školní úspěch. *„Rodiče dávají najevo zklamání a navozují v dětech pocit viny a špatného svědomí. Zejména citlivé děti má před těmito reakcemi strach, a tudíž se snaží známku zatajit. Zamlčuje ji nebo lže“* (Helus, 2015, s. 318).

Vzdorovitost

Je nezbytné analyzovat příčinu a zjistit, proč a vůči komu se projevuje vzdorovitost dítěte. Může se jednat o absenci výchovy spojený s agresivitou, ale také o beznadějně vyjádření neschopnosti splnit náročné požadavky, kterým je dítě vystaveno. Vzdorovitost bývá často nástrojem k hledání vlastní identity a osobitosti (Vališová a Kasíková, 2011).

Nepřiměřené zdůrazňování vlastního názoru v konfrontaci s autoritou dospělého, dítě nerespektuje jeho přání v rámci výchovného působení a odmítá poslušnost. To může být interpretováno jako zanedbání výchovy (Najdi pomoc, 2024).

Autoři Langmeier a Krejčířiková popisují vzdorovitost v psychologickém rámci jako významnou součást vývoje každého dítěte: *„Vzdorovitost dítěte není patrně nahodilá, závislá jen na nesprávné výchově, ale není ani patologická – pokud není nadměrná, příliš dlouho přetrvávající a výchovně nezvladatelná. Patří zákonitě k vývoji dítěte, které usiluje o svou autonomii a naráží na překážky“* (Langmeier a Krejčířiková, 2006, s. 85).

2.5 Možná řešení a východiska

Diagnostiku pravděpodobně rodiče neprovedou pomocí dotazníků nebo testů, místo toho se budou spoléhat na metodu pozorování, dlouhodobou znalost svého dítěte, komunikace a analýzy vytvořených prací. „*Mají k dispozici jeho výtvary – co píše, kreslí, kdo jsou jeho idoly, jaké fotky si vylepuje, co chce nosit na sobě, co se mu líbí, co nenávidí, co je podle něho „in“ a co „out“ ... Jestliže si rodiče myslí, že psycholog má zcela odlišné kouzelné nástroje, které odhalí vše v duši dítěte, tak se hrubě mylí*“ (Mertin, 2021, s. 83).

Autorky Jucovičová a Žáčková popsaly několik jednoduchých kroků a typů, jak nevhodné projevy chování u dětí řešit, v několika nápaditých se můžeme inspirovat:

Sledovat, které situace u dětí problematické chování vyvolávají: Většinou se jedná o situace, které se opakují. Usilujeme o analýzu daných situací, které vyvolávají nepatřičné chování u dítěte a následně se snažíme tyto situace buď eliminovat nebo alespoň minimalizovat jejich dopad (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Ve škole je třeba znát složení třídy a její sociální klima: Je důležité vnímat složení dětí ve třídě, nejen jejich počet ale i vzájemnou spolupráci, přátelské vazby, znát vůdce třídy, ale také kdo může být potenciální agresor či oběť. Tyto skutečnosti je důležité vědět také z hlediska prevence. Pokud úspěšně identifikujeme jednotlivce, kteří přispívají ke vzniku konfliktních situací, můžeme volit takové metody a techniky práce, abychom co nejvíce eliminovali nebo alespoň zmírnili konflikty mezi žáky (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Zamyslet se nad vlastním podílem na vzniku negativního chování a konfliktních situací: Dospělý je pro dítě vzorem, ale zároveň může být jádrem negativního chování a konfliktů. Nejen u pedagogů, ale také u rodičů je někdy nutné regulovat své chování a emoce (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Stanovit hranice a „mantinely“ v chování dětí: Nastavení hranic u dětského chování má klíčový význam pro prevenci. Je velmi důležité, aby dítě dostalo povědomí o tom, jaké chování je ještě v souladu s normou přijatelné a které již není. V rámci třídního kolektivu mohou dopomoci stanovit optimální hranice „třídní pravidla“ (Jucovičová a Žáčková, 2010).

3 Význam dětské kresby

Vyjadřování pomocí kresby je dlouholetá lidská tradice, ke které má jedinec genetické predispozice. Jeden z nejznámějších představitelů, který se zaměřoval na studium kresby dětí, byl Jan Amos Komenský. Své pevné místo si našla především v oblasti vývojové psychologie, pedagogiky či terapie. V současné době je kresba dětí obecně vnímána jako jeden z nejvýznamnějších způsobů vyjádření a je součástí projevu osobnosti (Pugnerová a Plevová, 2022).

Kresba je jinak řečeno otevřená kniha možností, která nám může poskytnout velké množství informací. Co nám kresba nabízí a v čem může být prospěšná popisuje v několika bodech Bednářová a Šmardová (2021):

- Nabízí informace o vývoji jedince;
- Dokáže posoudit úroveň jemné motoriky;
- Podává nám možnost nahlédnout do emocionální složky dítěte;
- Poskytuje základní poznatky o zrakovém vnímání;
- Pro dítě je kresba nástroj pro vyjádření postojů a názorů;
- Je to mimo jiné i možnost pro relaxaci a uvolnění;
- Jedná se o důležitý prostředek komunikace.

Davidová (2008) zkoumá, proč by měla být právě kresba považována za klíčový prostředek pro pochopení dětské psychiky. Zjišťuje, že v kresbě se odráží kromě nevědomí dítěte i jeho vědomá přání, dítě dokáže v kresbě vyjádřit věci, které jej fascinují, ale naopak i tíží. Dětská kresba se často stává důležitým zdrojem informací pro porozumění emocí dítěte.

Švancarová a Kucharská (2017) popisují, že význam kresby dítěte a dospělého se diametrálně liší. Dítě nezajímá, že by mělo kreslit správně a hezky, projektuje do výtvarné tvorby fantazii a své myšlenky. „*Pro dítě je kreslení přirozená činnost, která mu umožňuje vyjádřit svou představu o světě*“ (Švancarová a Kucharská, 2017, s. 44).

Abychom správně pochopili význam kresby, je důležité zaměřit se nejen na výsledný produkt, ale i na samotný proces tvorby. Taktéž interpretace kresby od samotného dítěte nám může pomoci k hlubšímu pochopení autorovy myšlenky (Jedlička, Kóťa a Slavík, 2018). Kresba v sobě nese nejen prvky hry, ale odráží i realitu. Patří k jednomu z nejstarších způsobů, jak vyjádřit lidské pocity, obavy, ale také přání a obecně psychické stavy člověka.

3.1 Vývojové fáze dětské kresby

První pokusy o výtvarné vyjádření souvisí s prvotními stádii mluvené řeči. V prvotních začátcích má pohybový prvek významnější roli než samotný výsledek. Podstatnější je fakt, že se dítě učí a rozvíjí pohybem nežli finální výtvor. V průběhu jednotlivých vývojových etap jsou v kresbě podtrženy ty prvky, které jsou pro "vnitřní svět" dítěte nejvýznamnější (LogArteCentrUm, 2024).

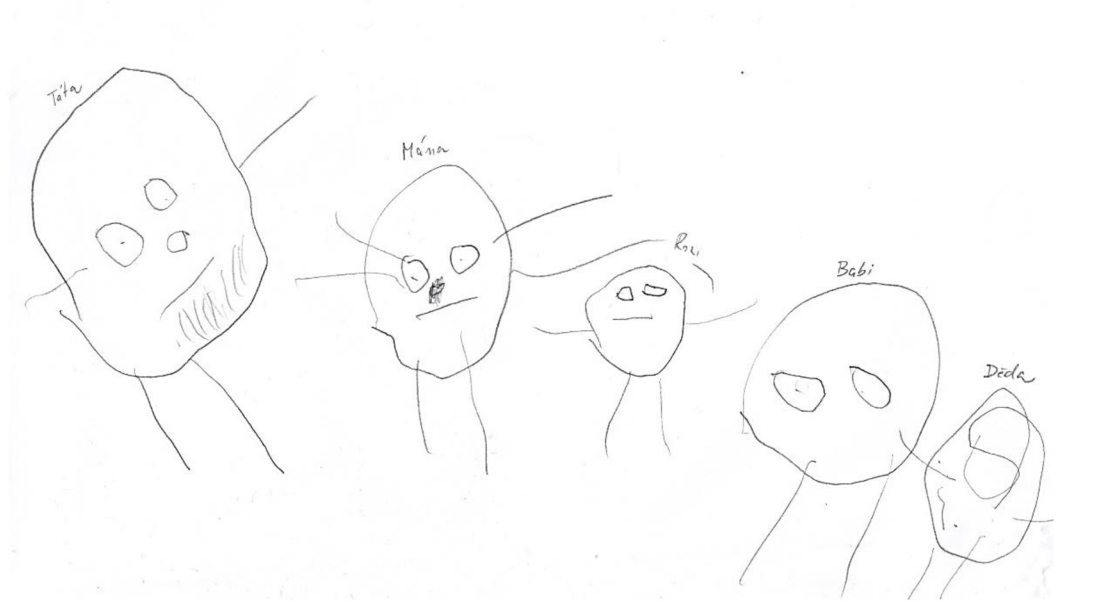
Stejný názor zastávají i Bednářová a Šmardová (2021), které popisují určitou spojitost mezi vývojem kresby a mluveného projevu. Čarání na papíře připomíná nesmyslné opakování hlásek a slabik. Experimentování a opakování kresby může být přirovnáním k broukání. Dětská kresba i mluvený projev se postupně s vývojem zlepšují.

Mlčáková (2009) popisuje fakt, že se snažíme sledovat počátky dětské kresby zejména prostřednictvím analýzy vývoje pohybu při kreslení, formy nakreslených prvků a vývoje úchopu psacích potřeb. Tímto výrokiem souhlasí s výše zmíněným tvrzením o důležitosti rozvoje pohybu a celkově jemné motoriky.

Kresba dítěte začíná hrubým vyobrazením hlavy, nohou a obličeje, které vytvářejí podobu hlavonožce – výše zmíněné aspekty jsou pro děti pravděpodobně nejatraktivnější. Navzdory skutečnosti, že dítě kreslí s určitým záměrem, konečný výsledek může být nazván zcela odlišným jménem. Například začne kreslit s představou „maminky“ a v závěru vznikne „auto nebo pes“. Kresba dítěte pětiletého odráží vytvořenou představu a vyniká větším detailem, což naznačuje zlepšenou motorickou orientaci. Člověk má hlavu i tělo, jeho paže jsou obvykle vyjádřeny čarami. Naopak, výtvarný projev šestiletého dítěte, které je již připraveno na školní docházku, je v mnoha ohledech vyspělejší (Langmeier a Krejčířiková, 2006).

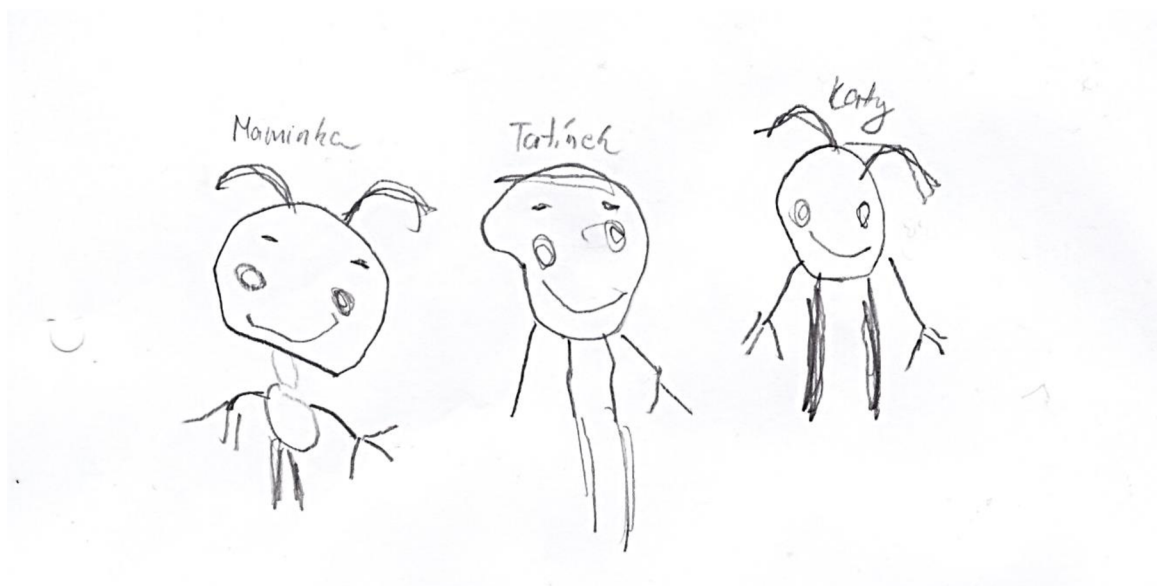
Trochu z jiné perspektivy vnímá vývoj dětské kresby Davido (2008), popisuje prvotní fázi skvrn, po níž nastává etapa dětských čmáranic. Dítě kreslí čáry a postupně přechází ke ztvárnění hlavonožce. Začíná vykreslovat svou vlastní podobu ve chvíli, kdy si začíná být vědom struktury svého těla. Zobrazení transparentní se začíná projevovat okolo 7-9 roku dítěte. Je schopné kreslit tak, aby bylo vidět skrz jednotlivé části obrázku (průhlednost). Poslední etapa se objevuje okolo 12 let věku, kdy dítě začíná vnímat perspektivu. Vyjadřuje třetí rozměr, tedy hloubku nebo perspektivu. Děti předškolního věku rády zachycují vše, co je nějak zaujme, ale kvůli své sociální orientaci se často věnují kreslení lidí. Kreslení lidské postavy má svou vývojovou posloupnost. Vágnerová a Lisá (2021) popsaly 3 základní stadia vývoje kresby lidské postavy:

Stadium hlavonožce: Prvopočátky tohoto stádia jsou okolo třetího roku věku dítěte. Představa o lidském těle se tvoří na základě pozorování okolí, obzvláště důležitým prvkem je lidský obličej, který poukazuje na důležitou roli navázání sociálních vztahů. Neméně podstatné je též kreslení končetin, které představují důležitost pohybu pro „akci“. Kresba hlavonožce podporuje myšlenku, že děti začínají kreslit to, co považují za důležité.



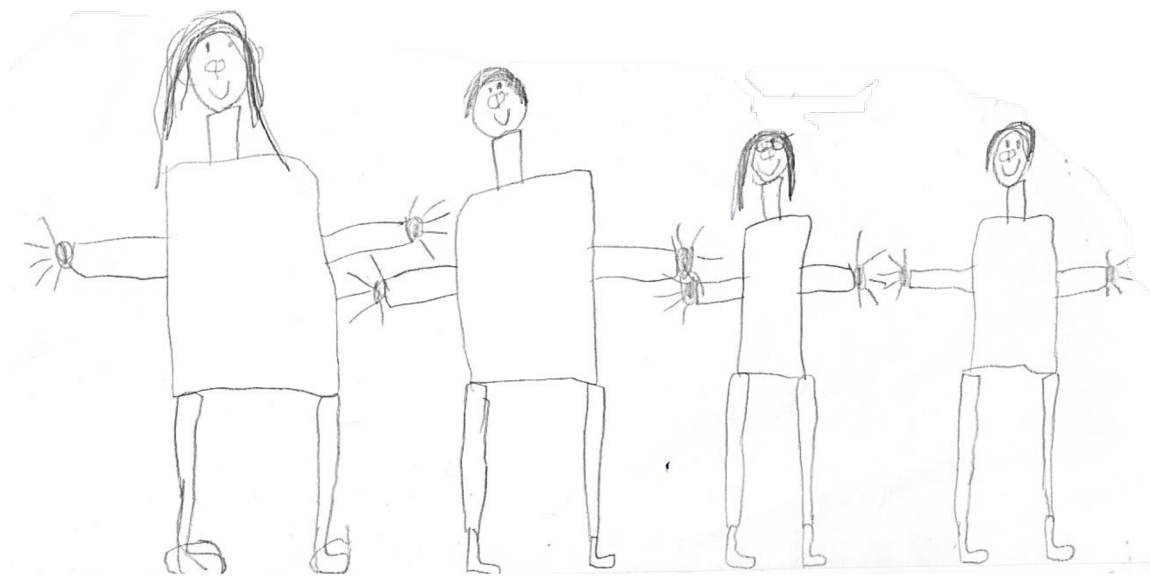
Obrázek č. 1. Stádium hlavonožce (dívka ve věku 3 roky). Zdroj: Vlastní výzkum

Stadium subjektivně fantazijního zpracování: Toto stadium začíná u dětí ve věku 4-5 let. Vyznačuje se detailností, které jsou u dětí považovány za významné, jejich vyobrazení však může být od reality poněkud odlišné. Typické jsou například průhledné kresby, kdy vidíme vnitřní prostory domečku, detaily v obličejích či na oblečení a jiné.



Obrázek č. 2. Stádium fantazijní (dívka 4 roky). Zdroj: Vlastní výzkum

Stadium realistického zobrazení: Předškolní věk znamená u dětí větší vnímání reálného světa. V této době již dítě zaznamenává do svých kreseb to, co v okolí pozoruje a postupně se dětská tvorba stále více blíží k realitě (Vágnerová a Lisá, 2021).



Obrázek č. 3. Stádium realistické (chlapec 6 let a 4 měsíce). Zdroj: Vlastní výzkum

Portál LogArte CentrUm (2024) popisuje, že první pokusy o výtvarný projev zaznamenávají kolem roku a půl dítěte. Na počátku je období bezobsažných čáranic, které začíná okolo 2-3 roku, kdy se začínají objevovat jednoduché formy čarání. Typické je opomenutí představy, co vlastně dítě kreslí, následným doptáváním můžeme zjistit význam, co v kresbě zobrazilo. Ve třech letech si dítě začíná spojovat souvislost, že díky pohybu tužky může na papíře vytvořit symbol, o tomto období mluvíme jako o zvládnuté čaranici. Velkým pokrokem je pojmenovaná čaranice, kdy je dítě schopno samostatně říct, co kreslí nebo popsat, co nakreslilo.

Sluníčko je častým dětským motivem, ale nejčastěji se v kresbách objevuje zobrazení člověka. Prvotní náznaky začínají mezi 3-4 rokem a postavou hlavonožce. Okolo pátého až šestého roku se vyvíjí hlavonožec v postavičku, zde připomíná postava spíše loutku. Čím více času dítě kreslení věnuje, tím stoupá i rychlost vývoje kresby. Objekty jsou již znatelné, dítě zobrazuje lidi, zvířata nebo jednoduché scény z jejich každodenního života (LogArteCentrUm, 2024).

V období 6-9 let dětské kresby reflektují vnímání vlastní identity. Dítě začíná chápat, že je součástí širšího společenského prostředí a poznává svět okolo sebe. Začíná pracovat

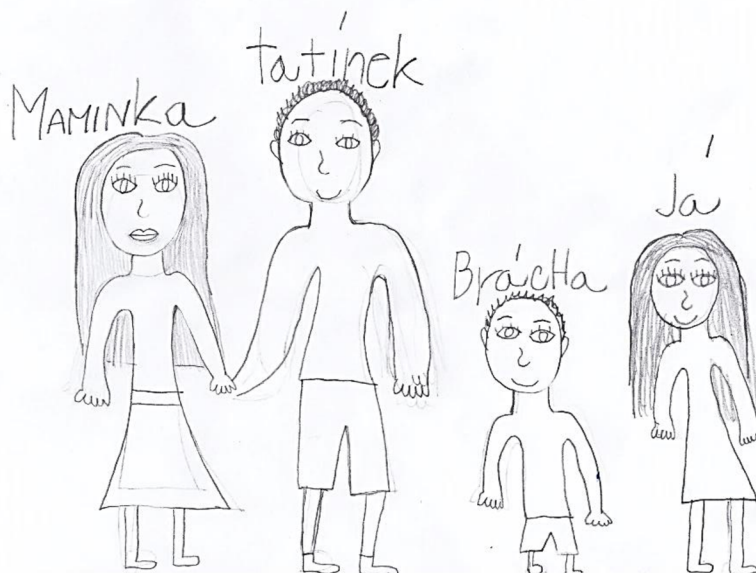
s dynamikou a profilem. V této fázi začíná dítě používat „rentgenové vnímání“, což zahrnuje kreslení průhledných postav, domů či dopravních prostředků (LogArteCentrUm, 2024).

Autoři ve své podstatě zdůrazňují významné body ve vývoji dětské kresby, jako jsou například stádia hlavonožce či transparentnost kresby. Zajímavou shodu našli autoři i vyjádřením o sdílení dětských myšlenek a pocitů pomocí jednoduchých symbolů. Pro náš výzkum je stěžejní, že dítě kreslí a zaznamenává především podněty a situace ze svého okolí, což je následně pro kresbu rodiny důležitý prvek.

3.2 Kresba rodiny

Tato metoda je u dětí velmi oblíbená. Ke kresbě stačí pouze papír A4 a tužka. Ač je u dětí velmi oblíbené používat pastelky, barvy a jiné možnosti pro tvorbu, často se jedná o rušivý element. Barevná paleta nám nepodává dostatek informací a u dětí odvádí pozornost od hlavního cíle kresby (Krejčířová a Říčan, 2006).

Výtvarné zpracování rodiny poskytuje informace o tom, jak dítě rodinu vnímá a jak ji hodnotí. Na co se zaměřit při posuzování kresby rodiny popisují autorky Pugnerová a Plevová (2022): Koho dítě svou kresbou zachytilo? Jakým stylem nakreslilo jednotlivé členy rodiny? V jakém pořadí daného člena nakreslilo? Jaké umístění mu dítě vybralo na papíře?

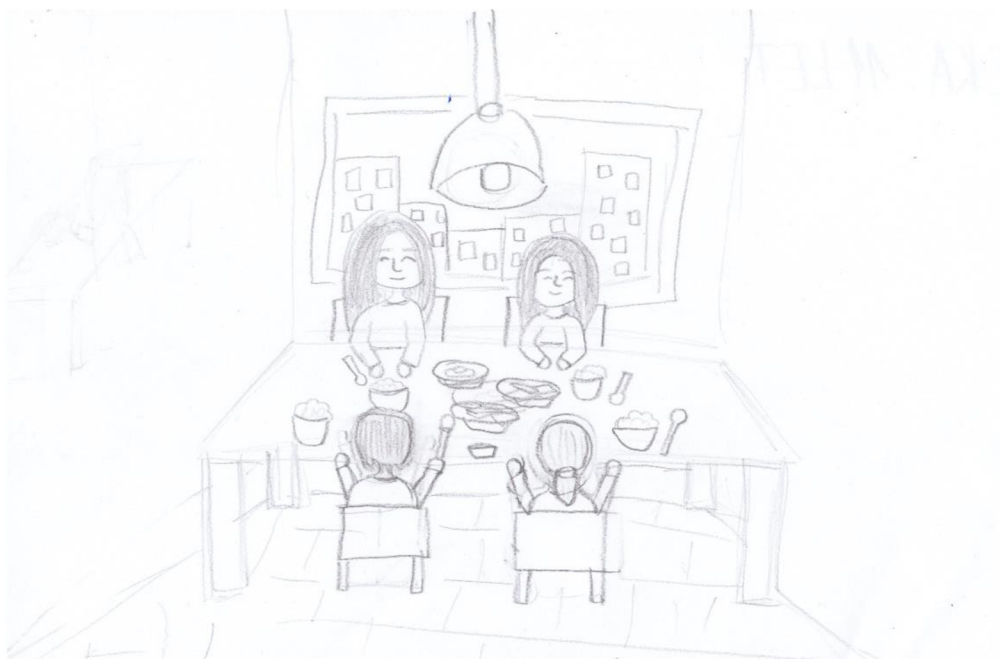


Obrázek č. 4. Zobrazení členů rodiny (dívka 10 let). Zdroj: Vlastní výzkum

Důležité je, koho při kresbě zaznamenal a koho opomenulo. Osoby na obrázku vynechané mohou pro dítě představovat nepříjemnost, ale také se mohou jevit jako zcela

bezvýznamné. V případě absence členů rodiny se může jednat o citovou deprivaci nebo vyjádření nespokojenosti s rodinnou situací. Absence rodičů v dětské kresbě může poukazovat na existenci problémových a konfliktních vztahů. U těchto případů však musíme dávat pozor při diagnostice, kreslení bytů bez osob ne vždy jasně ukazují na nedostatek rodičovské péče. Dalším příkladem absence v kresbě může být vynechání sourozenců, která často naznačuje existenci vzájemné rivality. Musíme rovněž brát v úvahu vyobrazení osob, které již nejsou součástí rodiny. Toto vyobrazení může vyjadřovat přání dítěte, což je běžným jev u dětí s rozvedenými rodiči (Pugnerová a Plevová, 2022).

V kresbě rodiny můžeme odhalit tajná přání dítěte, které nevyřkne nahlas. Dítě vytváří obraz rodiny podle svého vnímání a prožívání, důležité je taktéž vnímání vlastního místa v rodině. Kresba může zobrazovat zážitky z minulosti i očekávání do budoucna. Podle proporcí a umístění jednotlivých postav na papíře lze odvodit vzájemné vztahy i potenciální konflikty v rodině (Skutil, 2011).



Obrázek č. 5. Rodinná večeře (dívka 11 let, večeře u nás doma). Zdroj: Vlastní výzkum

Autoři zdůrazňují význam určitých detailů, jako je umístění postav, jejich velikost nebo absence některých členů rodiny a jejich vztah k psychickým aspektům dětského projevu. Skutil, Pugnerová a Plevová se shodují, že dětská kresba může poskytovat cenné informace o vnímání dítěte, stejně jako o jeho vztazích v rodině.

3.2.1 Motivace dětí ke kreslení

Podle Doležalové (2010) může být motivace podněcována pozitivním oceněním a pochvalou. Tímto způsobem se uspokojuje touha dítěte být přijímán a dosahovat úspěchu, což má významné důsledky pro rozvoj jeho sebevědomí a hodnocení sebe sama. Inspirací pro aktivitu dětí mohou být různé říkanky, pohádky, básničky, příběh či událost ze života. Témata by měla být přizpůsobena jedinci, vycházet z jeho zájmů a taktéž odpovídat věku. *„Nejdůležitější je projevování zájmu a povzbuzování. V praxi to znamená jednoduše se o výtvary dítěte zajímat, mluvit s ním o nich, projevovat radost, když nás dítě chce výtvozem obdarovat a s úctou jeho dar přijmout“* (Pugnerová a Plevová, 2022, s. 9).

Odlíšným způsobem vnímáme motivaci mladších dětí ke kreslení, a naopak u pubescentů. U starších jedinců nastává riziko především v oblasti nesprávné motivace k výtvarnému projevu. Pubescenti často odmítají kreslit z důvodu studu, myslí si, že kreslit neumí, nebo považují kresbu za něco dětinského (Vágnerová a Lisá, 2021).

Pugnerová a Plevová (2022) popisují zásady, které pedagogové využívají při práci s dětským výtvarným projevem:

- Využívat intuici s oporou v odborných znalostech;
- Chvála představuje důležitý motivační prvek a podporuje touhu dítěte po osobním rozvoji;
- Zajímat se nejen o produkt ale také o proces kresby;
- Vyhnout se znehodnocování a negaci dětského výtvoru;
- Respektovat individuální schopnosti a vývojové charakteristiky, akceptovat vývojovou úroveň dítěte;
- Chápat, že každé dítě má kreslení jiný vztah, ať už pozitivní či negativní;
- Ohodnotit výtvor s ohleduplně a s citem;
- Vytvářet vhodné podmínky a prostředí podporující výtvarný projev.

Děti, které kreslit nechtějí, není nutno přílišně pobízet a motivovat k práci. Můžeme vymýšlet různé možnosti, jak jedinci nabídnout dostatek příležitostí k výtvarné tvorbě. Autorky poukazují na důležitý fakt, že pokud se dítěti v kreslení nedaří, doporučují pohybově rozvíjet a uvolňovat ruku. Se zlepšením jemné motoriky může nastat u dítěte větší chuť a motivace v rozvoji kresby (Bednářová a Šmardová, 2015).

3.2.2 Kresba prvek sebevyjádření

V obecném pojetí se předpokládá, že dětská kresba má schopnost reflektovat vnitřní svět dětí a poskytovat informace o tom, jak vnímají objektivní realitu. Kresba má potenciál nejen odhalit a řešit problémy, ale také utvářet myšlenky a představy dítěte. Důležité je, že umožňuje dítěti vyjádřit se zcela odlišným a osobitým způsobem (Pugnerová a Plevová, 2022).

Děti mohou mít potíže s vyjádřením svých emocí z různých důvodů. Může se jednat o složitou situaci v rodině, vnitřní strach či nechtějí o daném problému mluvit. Kresba je pro ně dokonalou formou vyjádření, jež je do ničeho netlačí a pomáhá ventilovat emoční napětí. Pro pedagoga i rodiče je výsledek kresby velmi zajímavou cestou k dítěti. V kresbě můžeme odhalit štěstí, strach, přání, zlost, vinu, potřebu naslouchat. Jedná se tedy o důležitý projev, který nám může pomoci nahlédnout do světa dítěte a pochopit jeho jednání (Bednářová a Šmardová, 2021). Komplikací je, pokud dítě nemá dostatečnou důvěru ve své schopnosti. Lenivost a neochota dítěte spolupracovat často souvisí se strachem z neúspěchu a selhání. Je důležité posilovat aktivitu a sebedůvěru žáka v oblastech, kde projevuje své silné stránky. Pedagog má za úkol odhalit neobjevené schopnosti dítěte, včetně těch, o kterých možná ani jeho rodiče nevědí. Důležité je, aby žák začal věřit sám v sebe (Holeček, 2014).

O důležitosti vyjádřit své emoce v kresbě pojednává vedle Bednářové a Šmardové také Wedlichová (2010). Potkávají se především v názoru kresby jako způsobu komunikace. Emoce hrají velmi důležitou roli v dětské kresbě, podává nám zrcadlo aktuálně prožívaných emocí a psychického stavu dítěte. Emoční vazba dítěte k tomu, co kreslí, je podle autorky stěžejním prvkem. V tomto kontextu můžeme identifikovat, jaké emoce dítě prožívá nebo co ho tíží (Wedlichová, 2010).

Kolektiv autorů Langmeier, Balcar a Špitz (2010, s. 62) popisují význam dětské kresby následovně: *„je nejčastěji užívaným prostředkem, nabízeným dítěti k vyjádření vlastního vidění světa, vlastních citů a blízkých lidských vztahů, popřípadě k jejich ventilaci či symbolické proměně.“*

V této podkapitole nemusíme dalekosáhle hledat další autory a možnosti interpretace kresby jako prvku sebevyjádření, jelikož se všichni shodli. Sdílí stejný názor, že prostřednictvím kresby mohou jednotlivci lépe komunikovat a sdílet své pocity, což je důležité pro porozumění a podporu v rámci rozvoje osobnosti a emocionálního projevu. V závěru zjišťujeme, že se nejedná pouze o estetický projev dítěte, ale také o důležité vyjádření sebe sama.

3.3 Kresba jako podnět k diagnostice

Kresba jsou spolu s hrou nedílnou součástí přirozené dětské aktivity. I přesto, že jsou jednoduché na přípravu, mohou nesmírně obohatit výslednými informacemi. Výtvarným projevem je možné získat mnoho informací, například odhalit žákova přání, obavy, vnímání sebe sama, vztahy k členům rodiny a pocity ve školním prostředí (Jedlička, Kóřa a Slavík, 2018). Odborníci, specializující se na práci s dětmi, z řad psychologů, terapeutů, ale i učitelů a vychovatelů, se setkávají s různými formami dětské tvorby. V praxi často využívají svou „intuici“ pro interpretaci kresby, a proto je v pedagogické praxi považována za velmi důležitou. Jedná se o dovednost intuitivního nadhledu, který není formován vědomým myšlením, ale obvykle doprovázený pocitem jasnosti a jistoty. Intuice má význam jako primární zdroj poznání, avšak nemůžeme se spoléhat pouze na ni (Pugnerová a Plevová, 2022).

Důležitá je mimo jiné i rodičovská diagnostika, která podle Mertina (2021) má svůj význam především v oblasti pozorování a rozboru produktů činnosti dítěte. Nikdo nezná své dítě tak dobře, jako právě rodič. Oproti psychologům má možnost pozorovat dítě v nejrůznějších situacích, jeho chování v momentech zcela běžných, a tudíž znají jeho reakce. Rizikem rodičovské diagnostiky je především nedostatek objektivity a vyvození chybných závěrů. Musíme se zamýšlet i nad dopady, které může chybná diagnóza způsobit, jelikož může velkou mírou ovlivnit další směřování dítěte.

Další formou interpretace dětské kresby je také sociální diagnostika. Tato forma poznání dětského výtvarného projevu se zaměřuje především na podstatu mezilidských vztahů. Zvládat by ji měli v základech všichni učitelé pedagogických oborů. Na již profesionální úrovni ji provádí školní metodici prevence, sociální pracovníci, specializovaní vychovatelé a mimo resort školství mají výbornou teoretickou i praktickou základnu sociální pedagogové (Jedlička, Kóřa a Slavík, 2018).

V případě našeho výzkumu se budeme částečně opírat jak o sociální, tak o pedagogickou diagnostiku. Diagnostika je velmi cenným nástrojem a často opomínáme, kolik informací můžeme prostřednictvím této metody získat. Vzhledem k propojení výtvarného projevu a sebevyjádření pocitů a myšlenek dítěte můžeme s odborným dohledem odhalit různá specifika v dětské kresbě.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky

V rámci aktuálnosti musím zdůraznit publikaci, která se mi stala inspirací pro sepsání mé diplomové práce. Jedná se o díle Pugnerové a Plevové (2022) s názvem *Dětský výtvarný projev*. Předkládá čtenářům velmi poutavě a výstižně dětskou kresbu a její význam nejen ve školství ale také v rámci výchovy. V této knize jsem našla spoustu inspirace, pomoci a řádků k zamyšlení. Při zpracovávání teoretické a empirické části pro mě byla velkým přínosem.

Diplomová práce Venduly Bardoňové (2021) byla ve svém výzkumu zaměřena na kresbu lidské postavy u dětí mladšího školního věku. Autorka se zaměřila na stejnou věkovou skupinu respondentů, kterou jsem zvolila pro tento výzkum, proto jsem mohla i z pohledu této práce čerpat další inspiraci. Autorka si pro svůj výzkum vybrala respondenty z prvních, druhých a třetích tříd základních škol, přípravných tříd, děti s poruchou autistického spektra či s mentálním postižením. V diskusi popisuje získané výsledky, základní rozdíly vnímá v kresbě dívek a chlapců, kdy se dívky zaměřují na větší detailnost.

Kresbu jako základní nástroj pro diagnostiku zkoumá ve své bakalářské práci i Michal Béna (2014). Autor se zaměřil na trochu jinou formu kresby a tou byla kresba začarované rodiny. Ač se v naší diplomové práci blíže neorientujeme na kresbu začarované rodiny, přínos jeho práce nelze opomenout. Ve výzkumu se potvrdilo, že děti do kresby zobrazily i rodinné klima a negativní vlivy z rodinného prostředí. Autor však nezapomíná zdůraznit, že je třeba při diagnostice brát v úvahu i emoční rozpoložení dítěte. Za zajímavou informaci pokládám i skutečnost, že v některých kresbách dětí je zvýrazněna mužská pozice jako stěžejní osoby v rodině, na kterou autor sám poukazuje. „*Výzkum mi ukázal, že kresba může být užitečným vodítkem k pochopení nějaké situace dítěte a jeho vnitřního rozpoložení, v mém případě související s klimatem v rodině*“ (Béna, 2014, s. 126).

Autorka Martina Janíková (2014) si ve své bakalářské práci dala za cíl prozkoumat kresby rodin provedené dětmi ve věku šesti let s cílem identifikovat charakteristické prvky v této specifické věkové skupině. Dále se zaměřila i na zkoumání vztahů v rodině prostřednictvím dané kresby. Jak již víme z teoretické části naplnit tento cíl určitě nebylo nic snadného, jelikož děti předškolního věku ještě nejsou vývojově vyspělé natolik, aby dokázali zachytit rodinné situace v rámci svého výtvarného projevu. Autorka zjistila, že dítě kreslí zpravidla člena rodiny, který má pro dítě největší význam. Následně už jen doplňuje kresbu o další postavy.

Za inspirativní v počátcích mého vlastního bádání v problematice rodiny a kresby jako nástroje pro vyjádření názorů a myšlenek dítěte pokládám diplomovou práci autorky Veroniky Brodíkovej (2010), která porovnávala kresby dětí, které žijí v rodinném prostředí a děti z dětského domova. Zaměřovala se především na již zmíněné vnímání rodiny dítětem. V rámci svého výzkumu odhalila, že tyto skupiny dětí vnímají rodinu odlišným způsobem. Jako velmi zajímavé a podnětné pokládám zjištění, že děti z dětských domovů měly pochybnosti, zda vědí, kdo do rodiny skutečně patří. Děti žijící v rodinném prostředí zachytily všechny členy své domácnosti. Tento stav je dán skutečností, že děti zachycují reálné situace ze svého okolí a dokáží prostřednictvím kresby tyto aspekty vyjádřit. „*Za hlavní přednost rodiny je považováno zabezpečení emocionální funkce. I přes snahy jiných institucí tuto funkci rodiny doposud neumí nikdo nahradit*“ (Brodíková, 2010, s.79).

Autorka Eva Švandrlíková (2008) se ve svém výzkumu podobně jako výše zmíněná Brodíková zaměřila na porovnávání výsledků kresby u dětí. Jejím záměrem však bylo výzkum uskutečnit se skupinou dětí s diagnostikovanou poruchou chování. V diskusi výsledků popisuje důležité znaky, ve kterých se děti odlišovaly. Zajímavým znakem je ku příkladu zvýraznění zubů, jev prázdných očí nebo začerňování. Autorka zpracovala téma opravdu kvalitně a určitě stojí za zmínku k prostudování či jako inspirace pro další zájemce o problematiku dětí s poruchou chování.

Při zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky jsme si představily několik prací, které poukazují na fakt, že témata rodina – dítě – kresba se dá uchopit různými způsoby a na problematiku lze nahlížet z různých úhlů pohledů. Zjistili jsme, že kresby dětí se mohou lišit, pokud pocházejí z různých prostředí (funkčního rodinného prostředí nebo dětského domova). To ovlivňuje pohled dítěte, jakým způsobem zachycují rodinu a vnímají její strukturu. Dětská kresba může odhalit vývojové charakteristiky a jednotlivé rozdíly mezi dětmi. Slouží jako užitečný diagnostický nástroj pro porozumění emocionálních aspektů dítěte či jeho vztahu k rodině. Inspirací je nejen pro pedagogy a odborníky, ale může být i prostředkem komunikace rodičů a vychovatelů.

5 Charakteristika výzkumu a výzkumný problém

V rámci své diplomové práce se zaměřuji na jedince, u něhož se projevují výchovné problémy. Toto chování můžeme popsat často jako vyrušování, nekázeň, konflikty a další projevy, kterými se snaží dítě upoutat naši pozornost. Problematika týkající se dětí a mládeže často zůstává skryta nebo opomíjená, což komplikuje identifikaci příčin tohoto chování. Jak jsem již naznačila v teoretické části, kresba představuje jeden z nejpřirozenějších projevů lidského jednání. Kresba je komunikačním prostředkem i sdělením. Často se stává, že za neadekvátním chováním jedince může být skrytý problém, který může pramenit z rodinného prostředí, jako jsou hádky rodičů, nedostatečná pozornost dítěti, závislosti a podobné. Pedagog či vychovatel o něm však není informován. V důsledku toho může být limitována schopnost pedagogů identifikovat skutečné problémy, kterým daný jedinec čelí. Analyzováním kreseb lze však získat ucelenější vhled do vnitřního světa dítěte a také do již zmíněného rodinného prostředí, což může být klíčové pro efektivnější intervenci a podporu v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Následná efektivní komunikace může přispět k pochopení chování dítěte.

Komunikace je jedna z věcí, která chybí v rámci rodinných vztahů. Nevhodným chováním dítě také komunikuje a snaží se vysílat sdělení. Dle Gjuričové a Kubičky (2009) má každé chování svou formu komunikační stránky, dokonce i mlčení. My se pokusíme toto sdělení zachytit a díky kresbě a následného dotazování odhalit, na jaké faktory dítě poukazuje.

V rámci možných podobností jsem zkoumala nejen knihy ale i bakalářské a diplomové práce zaměřující se na stejné či obdobné faktory (dítě, kresba, rodina) a došla jsem k závěru, že mnoho z nich se orientují především na propojení diagnostiky a jedinců s poruchou chování. My se však na již zmíněné poruchy chování nezaměřujeme. V tomto kontextu se ve výzkumu orientujeme na výchovné problémy jedince, tedy na první signály možných dalších problémů, pokud s dítětem nebudeme komunikovat a necháme, aby se jeho problémy prohlubovaly.

Význam této práce tedy není pouze v rámci pomoci a podpory dítěte ale také v sekundární prevenci na školách, kdy pedagog může problém identifikovat a může využít kresbu jako hodnotný nástroj pro získání informací, kterou při správném použití a následné interpretaci dokáže v základní rovině a s dohledem odborníků analyzovat a navázat spolupráci mezi školou a rodinou.

5.1 Výzkumný cíl a otázky

Tato podkapitola je zaměřena na definici hlavního cíle výzkumu a výzkumných otázek v diplomové práci, díky nim můžeme jasně definovat směr celého výzkumu. Důležitý je také faktor formulace výzkumných otázek, aby byly specifické a směřovaly k naplnění námi daných cílů a účelu diplomové práce. Hlavním cílem výzkumu je analyzovat kresbu rodiny u dítěte s výchovnými problémy, na základě tohoto cíle byly formulovány základní výzkumné otázky.

- **Jaký je styl kresebného projevu u dítěte s výchovnými problémy?**

První výzkumná otázka otevírá cestu k důkladnému zkoumání a pozorování způsobu, jakým se děti s výchovnými problémy vyjadřují skrze kresbu. Zaměříme se také na konkrétní rysy a techniky, které dítě při kresbě využívá.

- **Jakým způsobem dítě na úkol kresby rodiny reaguje?**

Tato otázka nás upozorňuje na důležitost pozorování vedlejších projevů dítěte při kresbě. Pozorujeme, jak dítě ke kresbě přistupuje, má nějaké problémy se splněním úkolu? Jakým způsobem dítě reaguje na zadání nakreslit svou rodinu? Vyjadřuje souhlas či nesouhlas?

- **Jaké jsou jednotlivé prvky v kresbě dítěte, které odkazují na faktor problémů v rodině?**

Poslední otázka se zamýšlí nad významnými detaily a prvky v kresbě rodiny. Které z nich považuje za důležité a mohou odrážet vnímání rodiny a vzájemných vztahů doma? Důležité je mít objektivní nadhled, nevytvářet si unáhlené závěry, jelikož je nutné si informace ověřit. Ne vždy může prvek poukazovat na negativní faktor v rodině, i když takto na první pohled vypadá. Důležitá je především interpretace díla samotným autorem. Pugnerová a Plevová (2022) zdůrazňují, že při nejasnostech při hodnocení kresby je důležité využít dalších metod jako je například pozorování či rozhovor, které nám mohou pomoci jednotlivé prvky v kresbě lépe porozumět a pochopit.

5.2 Výběr metody sběru dat

Tato diplomová práce je založena na kvalitativně orientovaném výzkumu. Dle Chrásky (2016) kvalitativní výzkum vychází z fenomenologického přístupu a klade důraz především na subjektivní pohled výzkumníka. Naší primární metodou pro získání dat byla **kresba rodiny**, která je využívána v oblasti psychologie a pedagogiky jako nástroj k porozumění interakcí a

vztahů v rodinném prostředí, zejména u dětí, které projevují nezvyklé chování nebo emocionální problémy. Jedním z největších průkopníků dětské kresby jako způsobu dětského vyjádření je profesor Zdeněk Matějček, který zdůrazňuje její význam a přínos pro diagnostiku. Dle Pugnerové a Plevové (2022) můžeme formulovat instrukce pro kresbu různými způsoby:

- Nakresli jakoukoliv rodinu;
- Nakresli tvou rodinu;
- Vytvoř obrázek, který by vyjádřil život vaší rodiny.

Při získávání dat bylo nutné nahlížet na problematiku kresby rodiny komplexně, tedy zaměřit se nejen na samotnou kresbu ale i další metody získávání informací. Významné z hlediska získání potřebných informací a detailů pro analýzu i zachycení celkového procesu kresby bylo **pozorování**. V našem případě se jednalo o přímé pozorování, podle Chráska (2016) se jedná o proces, kdy se výzkumník dostává do přímých interakcí s objektem svého zkoumání. Během pozorování bylo nutné se vyhnout hned několika nástrahám jako jsou: předsudky či shovívavost pozorovatele, logickou chybu, haló efekt, stereotypizaci, vliv aktuálního psychického rozpoložení výzkumníka a podobné. „*Pozorování má dobrou validitu tehdy, jestliže se pozoruje skutečně to, co se pozorovat má. Dobrou reliabilitu má pozorování tehdy, jestliže není ve větší míře zatíženo chybami pozorování, tzn. tehdy, jestliže spolehlivě a přesně zachycuje pozorované jevy*“ (Chráska, 2016, s. 147).

Po ukončení procesu kresby je vhodné věnovat pozornost **dotazování**, jehož součástí by mělo být přímé oslovení dítěte s cílem získat hlubší porozumění obsahu kresby. Prvním krokem v tomto procesu bylo zjištění, koho na obrázku respondent znázornil a co postava vykonává za činnost (Krejčířová a Říčan, 2006). Fáze dotazování je významná z hlediska pochopení jednotlivých postav a uvažování dítěte. Zjišťovala jsem, kdo na obrázku chybí či přebývá, způsob zobrazení členů rodiny a další detaily. Při interpretaci této metody bylo důležité postupovat s mimořádnou opatrností, citlivostí a s uvážením mnoha dalších okolností. Významná byla i přirozenost a plynulost výzkumu, respondenti by neměly nabýt pocitu, že jsou nějakým způsobem zkoumáni.

V rámci výzkumu bylo nutné také kontaktovat pedagogy a odborníky školního poradenského pracoviště. Spolupráce s odborníky školního poradenského pracoviště byla navázána v rámci konzultace analýz kreseb, jelikož autorka práce není vystudovanou psychologkou. Pro zajištění objektivismu a odbornosti jsem požádala o odbornou pomoc a radu školního psychologa a další pracovníky školního poradenského pracoviště.

Třídní učitelé nám poskytli prostřednictvím **rozhovoru** vhled do situací ve škole. Pedagog je s dítětem v každodenních běžných situacích a interakcích, má možnost si všimnout změn v chování i během volných chvil o přestávkách a zaměřit se na případné odlišnosti v chování, konflikty mezi žáky nebo známky emočního nebo sociálního vyloučení. Abychom se v rámci kvality daného výzkumu vyhnuly neobjektivitě pedagogů a možnému nálepkování dítěte, kladla jsem důraz především na etické principy a profesionalitu. Pokud bychom v průběhu rozhovoru nabyly dojmu výše uvedených signálů, bylo vhodné zeptat se na chování žáka i jiných pedagogů nebo vychovatelů, kteří s dítětem aktivně pracují a informace si ověřit, aby nedošlo ke zkreslení dat.

Příprava strukturovaného rozhovoru pro pedagogy byla vytvořena dohromady 12 otázkami se záměrem dosáhnout co největší informovanosti o respondentovi, tedy selektivně vybrat ty členy, kteří se chovají nezvykle, tedy vybočují ze svého běžného standardu chování ve škole. Před uskutečněním samotného rozhovoru bylo nutné seznámit dotazovaného se záměrem a průběhem rozhovoru. V úvodní části jsem zvolila několik jednoduchých otázek na počáteční seznámení a uvolnění atmosféry.

1. Jak dlouho ve škole pracujete?
2. Jste spokojena s pozicí pedagoga na této škole?

Hlavní otázky jsem koncipovala především se záměrem poznat daného respondenta a zjistit, na kterého žáka se při výzkumu zaměřit. Jaké jsou projevy jeho chování a popřípadě jaká je spojitost s rodinným prostředím. Dotazovala jsem se také na jeho spolupráci s kolektivem ve třídě, abych mohla brát v úvahu i možné konflikty či problémy mezi žáky.

3. Je ve Vaší třídě žák, který se vyznačuje výchovnými problémy? Chová se jinak než obvykle?
4. Jak dlouho už si všímáte změn v chování tohoto žáka?
5. Můžete popsat, jakého konkrétní druhu chování si u tohoto žáka všímáte?
6. Existuje nějaká určitá situace ve třídě nebo ve škole, ve které se toto chování objevuje častěji?
7. Víte o změnách v životě tohoto žáka mimo školu, které by mohly ovlivnit jeho chování?
8. Jaké jsou jeho vztahy s rodinou? Byly nějaké změny v rodinném prostředí, které by mohly ovlivnit jeho chování ve škole?

9. Jak funguje spolupráce školy a rodiny? Zajímá se aktivně rodič o působení dítěte ve škole?
10. Jaká je interakce tohoto žáka s ostatními žáky ve třídě? Má s někým konflikty nebo obtíže?

V poslední fázi rozhovoru jsme se v rámci rozhovoru doptávala na informace, které mohly být opomenuty či zda pedagog všem kladeným otázkám dobře rozuměl a nepotřebuje některou z nich zopakovat. V závěru bylo důležité nezapomenout na poděkování pedagogovi za spolupráci na výzkumu.

11. Potřebujete některou z otázek zopakovat či lépe dovysvětlit?
12. Chcete ještě doplnit některé důležité informace?

V závěru této podkapitoly musím zmínit, že dvě ze zapojených základních škol jsou zapojené do projektu: Operační program Jan Amos Komenský vedeným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, jehož jedním z vedlejších cílů je soustředit pozornost učitele na znevýhodněné žáky. Toto znevýhodnění může být různé, jedná se například o segregaci, nepodnětné prostředí, rizika ohrožených vyloučených skupin a jiné. Tento projekt soustředí pozornost učitelů právě na jedince, se kterými je nutné pracovat, mluvit a nalézat prostřednictvím nových metod a technik individuální cesty. Informace z tohoto projektu nám mimo jiné pomohly s odhalením souboru respondentů pro tento výzkum.

5.3 Analýza dat

Získaná data jsem analyzovala pomocí metody otevřeného kódování. Podle Chrastiny (2019) tato metoda představuje přístup, kdy se výzkumník seznámí s daty a zjišťuje jejich obsah a význam. Během této analýzy identifikujeme hlavní kategorie a přiřazujeme jim kódy. Dále jsem se rozhodla tyto kódy rozdělit do 3 jednoduchých tabulek, pro přehlednost a lepší uchopitelnost pro čtenáře. Každá tabulka přísluší jedné výzkumné otázce. Kódy byly průběžně zkoumány a mohou být kombinovány. Výsledné kódy byly seskupeny podle určitého kritéria, jako je obsahová shoda nebo podobnost.

Analýza otevřeným kódováním byla zvolena především kvůli složitosti analýzy dětské kresby a její interpretace. Tato metoda je flexibilní a umožňuje systematické a strukturované zkoumání různých aspektů, což přispívá k hlubšímu porozumění zkoumaného fenoménu.

5.4 Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor byli zvoleni žáci ve věku od 6 do 12 let. Výzkumu se účastnili žáci celkově ze 3 základních škol. Z hlediska ochrany osobních údajů a citlivých dat budeme hovořit o zařízeních jako o: Základní škole A, základní škole B a základní škole C. První dvě výše uvedené základní školy jsou situovány v Olomouckém kraji, poslední zařízení ve kraji Zlínském.

Spolupráce se základními školami byla domluvena po předchozí domluvě a učitelé s výzkumem byly předem seznámeni. Výzkumu se účastnilo přes 100 dětí během vyučovacích hodin. Z tohoto celkového počtu byly následně pro náš výzkum vybráni žáci vykazující výchovné problémy. Dalším faktorem pro výběr respondentů bylo rodinné prostředí, zaměřila jsem se při výzkumu především na rodiny, které procházejí změnami, řeší rodinné problémy či neplní některé ze základních rodinných funkcí – tyto informace byly zjištěny z rozhovorů s třídními učiteli a ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm. Respondenti pro výzkum byli vybíráni cíleně ve věkovém rozmezí 6-12 let. Krejčířová a Řičan (2006) popisují důležitost výběru respondentů, kteří spadají do výše zmíněné normy, jelikož věk zde hraje významnou roli: „*Předškolní děti však nebývají natolik kreslířsky vyspělé, aby mohly uspokojivě zobrazit své představy o rodině; a pubertální děti bývají ke svým výkonům kritické, což je vážná zábrana ve volném kresebném vyjádření*“ (Krejčířová a Řičan, 2006, s. 444).

Základní škola A – Státní škola v Olomouckém kraji, která je zapojena do projektů Inkluze 1, zvyšování digitální gramotnosti a doučování žáků škol. Ve třídách je okolo 20-25 dětí. Součástí školy je i školní poradenské pracoviště, jež poskytuje odbornou poradenskou službu rodičům, učitelům i žákům.

Základní škola B – Jedná se o soukromou školu v Olomouckém kraji, která je založena od roku 1992. Tato škola je charakteristická menším počtem dětí ve třídě a využívá ve výuce nové moderní technologie. Ze strany rodičů je chválen pozitivní a individuální přístup k dětem a také spolupráce mezi školou a rodinou-škola často pořádá komunitní akce na zahradě školy.

Základní škola C – Poslední škola je situována ve Zlínském kraji, škola se nachází v městě, kde je zvýšené riziko výskytu patologických jevů. Škola má velmi dobré technické i materiální vybavení. Součástí školy je školní klub, jídelna, knihovna a poradenské pracoviště. Dlouhodobě se pedagogové zapojují do komunitních akcí a škola je zapojena do projektů Dobrá škola, Multikulturní škola a Ekologická škola.

5.5 Průběh a realizace výzkumu

Výzkumné šetření započalo v listopadu 2023, kdy byly osloveny základní školy s žádostí spolupráce na tomto výzkumu. Dalším krokem bylo získání povolení a souhlasu od školního vedení a rodičů tedy zákonných zástupců. Děkuji ředitelům za jejich vstřícnost, také pedagogům a vychovatelům, kteří mi představili své třídní prostředí a umožnili takto hladký průběh výzkumu.

Po sběru dat následovala jejich analýza a interpretace. Zvolila jsem strategii 5 základních strategických bodů (ještě blíže se jim věnuji v kapitole výběr metody sběru dat) a popisují všechny důležité aspekty výzkumu:

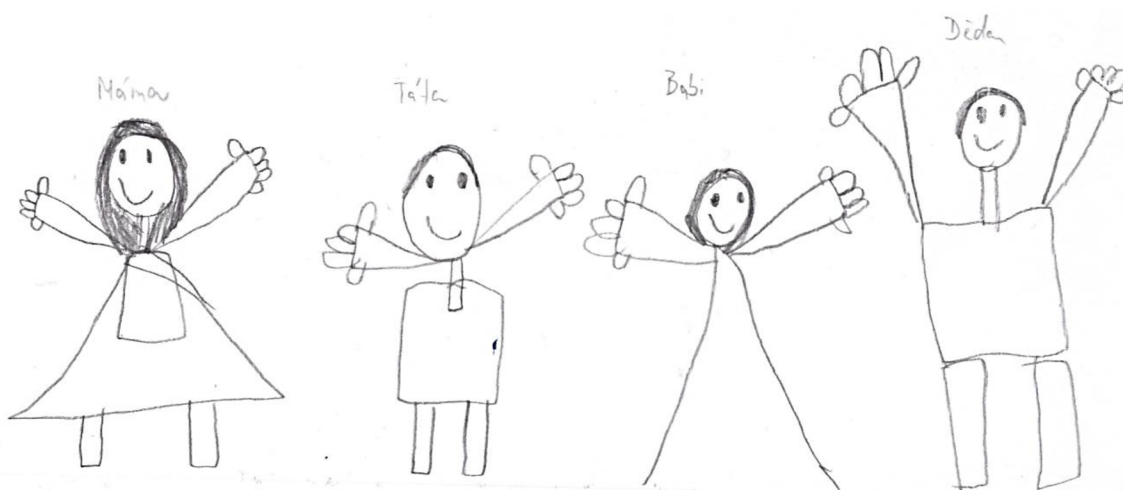
- **Charakteristika respondenta** – V této části jsem využila rozhovor s třídním učitelem, abych zjistila, na které dítě se v rámci výzkumu zaměřit.
- **Fáze pozorování** – Pozorování bylo důležitou metodou především z hlediska odhalení detailů. Zaměřovala jsem se na fakt, koho dítě nakreslilo jako první, jak byla postava otočena ale také na reakce při zadání úkolu. Všechny tyto aspekty bylo nutné zapisovat, ale také si všimnout jak verbálních, tak neverbálních projevů. Forma pozorování nám pomohla odhalit, zda někdo má problém se samotným úkolem či jeho pochopením, případně ještě blíže potřeboval dovysvětlení.
- **Fáze kresby** – Žáci měli připraven bílý papír a tužku. Zadání úkolu bylo přesné a jednoduché: „Nakresli obrázek, který by vyjádřil život tvé rodiny.“ Důležitý byl především faktor, aby dítě nenabylo vědomí, že je zkoumáno, proto úkol nakreslit rodinu obdržela celá třída, avšak já jsem se na projevy a další detaily spojené s kresbou soustředila pouze na předem zvoleného jedince či skupinu jedinců. Před začátkem kresby bylo nutné připomenout, že dítě má dostatek času, kolik potřebuje, nebyl stanoven žádný časový limit.
- **Fáze dotazování** – V této fázi jsem pokračovala jen s vybraným žákem či skupinou dětí, kterou jsem pro výzkum potřebovala. Ptala jsem se na důležité informace, které kresbu přiblíží: „Co je tohle za postavu? Co tato postava dělá? Jsi také na obrázku? Jaké jsou tam vztahy? Jak se na tato postava cítí? Jsi s kresbou spokojený? Chtěl bys na kresbě něco změnit nebo udělat jinak? Pokud dítě nechtělo odpovídat či už nechtělo v dotazování pokračovat, proces byl následně ukončen.
- **Shrnutí** – v poslední fázi jsem popisovala jednotlivé informace z kresby, závěry a vytvořila jsem tabulku s kódy, které jsem porovnávala s ostatními respondenty výzkumu a byly mi oporou v analýze a celkovém zhodnocení výsledků.

6 Výsledky výzkumu

- Charakteristika respondentky 1 (z rozhovoru pedagoga):

Dívka 6 let a 8 měsíců, nyní navštěvuje první třídu v základní škole A. Rodiče pocházejí z Moldavska a přistěhovali se do České republiky před čtyřmi lety. Dívka je jedináček a vyrůstá v podpůrném rodinném prostředí. Její rodiče se snaží udržovat spojení s moldavskou kulturou a tradicemi, zatímco se postupně integrují do české společnosti. Její adaptace na nové prostředí byla plynulá, ačkoliv na začátku měla malé obtíže s porozuměním češtiny. Respondentka byla vždy velmi aktivní a snaživá, v kolektivu spolužáků více méně oblíbená. Změny v chování byly zaznamenány v období po Vánocích. Často zapomíná na domácí úkoly, v hodinách je nečinná a neodpovídá, když je tázána. Také se třídní učitelce zdá v hodinách vyčerpaná, unavená a více uzavřená než na začátku školního roku. Co se týče změn v rodinném prostředí respondentky, nyní bydlí pouze s matkou. Otec odjel na pracovní stáž do Kanady a vrací se asi jednou za dva měsíce nebo pokud mu dovolí jeho pracovní vytížení. S matkou je udržován kontakt, avšak na třídní schůzky nechodí. Vztah ve třídě s ostatními žáky a respondentkou jsou dobré, má nejlepší kamarádku, se kterou sedí v lavici.

- Fáze kresby



Obrázek č. 6. Kresba rodiny respondentky 1

- Fáze pozorování

Při zadání úkolu nakreslit svou rodinu respondentka pochopila zadání. Byla chvíli zdrženlivá při vyplňování úkolu – koukala se okolo sebe, také chvíli nahlížela na obrázek, který tvořila její kamarádka v lavici. V průběhu kreslení byla respondentka roztržitá, jelikož se hodně dívala okolo sebe. Tempo kresby bylo o něco pomalejší než u ostatních žáků ve třídě.

Respondentka jako první osobu na obrázku nakreslila svou matku, poté následovala figura otce a další dvě postavy. Respondentka opomenula do obrázku nakreslit sebe sama. Kresba je v rámci věku jednodušších proporcí, postavy mají všech pět prstů a v kresbě se objevují i několik detailů v podobě „zástěry“ u maminky. Respondentka nakreslila krk pouze mužům a zcela vynechala boty a nos u všech postav. Postavy jsou středně velké a stejně vysoké, jsou umístěny v pravém dolním rohu papíru, respondentka nevyužila celý prostor, avšak již nechtěla nic dokreslovat a takto byla se svým výtvarným projevem spokojená.

- Fáze dotazování

Dívka mluvila o kresbě otevřeně a se zájmem. Na otázku: Koho jsi ve své kresbě vyobrazila, odpověděla: „*Je tam maminka, táta, babička a děda.*“ Při dotazu nad aktivitou, kterou zrovna postavy vykonávají odpověděla, že jsou zrovna na výletě. Zajímavým faktem bylo vyobrazení babičky a dědečka. Na otázku: A co zrovna dělá babička a děda? Respondentka odpověděla: „*Babi a děda jsou teď v Moldavsku.*“ Zjistila jsem, že prarodiče, kteří jsou vyobrazeni v kresbě byly součástí jedné domácnosti, avšak nyní již nesdílí s rodinou jednu domácnost, odstěhovali se zpět do Moldavska. Z dalšího dotazu vyplynulo, že otec také nyní aktivně nežije v domácnosti, jelikož pracuje v Kanadě (což bylo potvrzeno i v rámci rozhovoru s pedagogem). Při dotázání, koho má respondentka na kresbě nejradši, odpověděla svou maminku. Další otázka směřovala na zjištění, kdo je v kresbě šťastný. Respondentka odpověděla: „*Asi maminka.*“ Využila jsem souvislosti s předchozí otázkou a dotázala jsem se, zda je v kresbě někdo, kdo je smutný nebo se trápí. Respondentka na otázku odpověděla: „*Babička, protože se jí po mně stýská.*“ V závěru jsem se respondentky zeptala, zda nechce nějaké myšlenky doplnit a zda je takto s obrázkem spokojená. Dívka odpověděla že ano a takto se jí obrázek líbí. Respondentce jsem poděkovala za její spolupráci a následně jsem ukončila rozhovor.

- Shrnutí (tabulky shrnutí respondentky 1)

Jaký je styl kresebného projevu u dítěte s výchovnými problémy?

	Ano	Ne
Sebevyjádření v kresbě	x	
Historické a kulturní prvky	x	
Kreslí detaily	Některé detaily chybí, je omezeno věkem respondentky.	
Stylizace postav	x	
Linie a tvary	Tělo geometrické (čtverec, obdélník, trojúhelník)	
Další	x	

Jakým způsobem dítě na úkol kresby rodiny reaguje?

	Ano	Ne
Pozitivní reakce, dítě je snaživé	x	
Negativní reakce na zadání úkolu		x
Agresivita		x
Nedůvěra	x	
Neochota spolupráce		x
Další	Pomalejší vypracování úkolu, dítě potřebovalo více času na vypracování.	

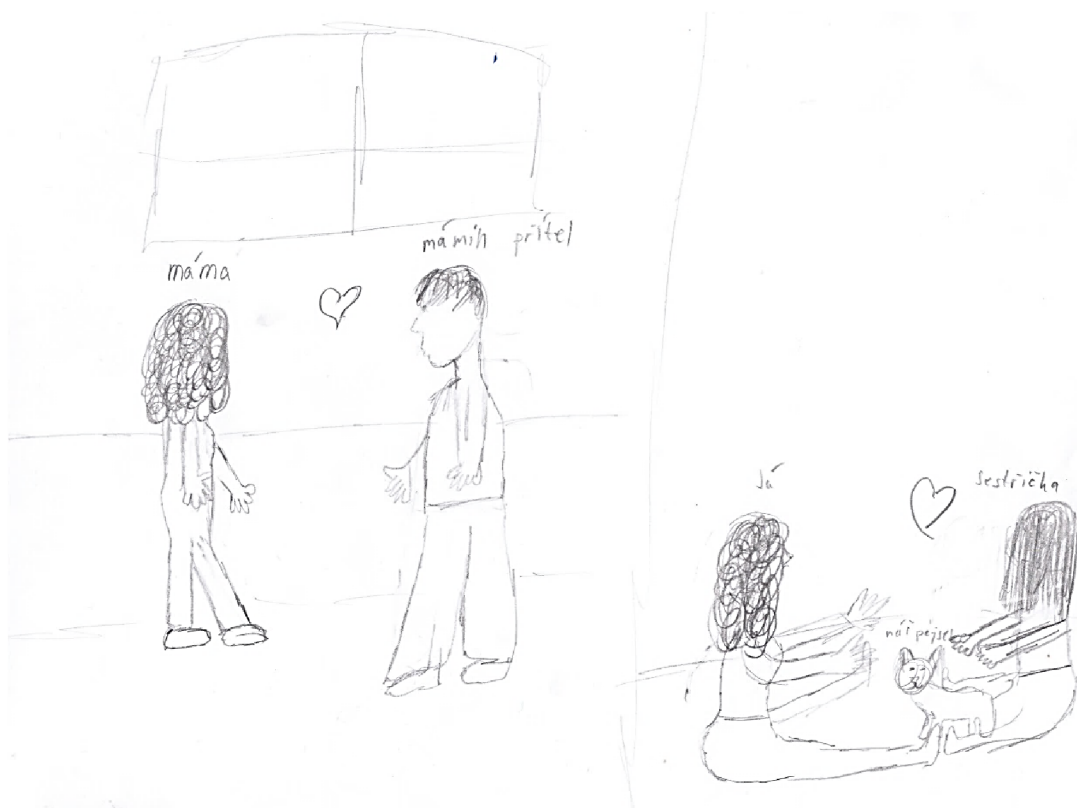
Jaké jsou jednotlivé prvky v kresbě dítěte, které odkazují na faktor problémů v rodině?

	Ano	Ne
Typ vyobrazení rodiny	Zobrazena rodina nukleární a orientační.	
Změny v rodinném prostředí	x	
Změny v chování dítěte	x	
Postavy vykonávají určitou činnost		x
Náznaky patologií		x
Specifika	Autorka vyobrazila celkem 4 postavy, avšak zaznamenala i členy rodiny, kteří již nežijí ve společné domácnosti (babička, dědeček, otec).	

- Charakteristika respondentky 2 (z rozhovoru pedagoga):

Respondentce je 12 let a navštěvuje 6. třídu základní školy C. Dívka je v rámci interakcí s ostatními vrstevníky ve třídě velmi oblíbená, má spoustu přátel a patří mezi vedoucí osobnosti třídy. Dívka má o 4 roky mladší sestru, která navštěvuje tutéž školu. Mají spolu poměrně dobré vztahy a ve volném čase navštěvují hudební kroužek ve zdejší umělecké škole. Rodiče respondentky jsou v rozvodovém řízení, matka zůstala s dětmi v původním bytě a otec se odstěhoval z původního bytu. Na začátku roku 2024 byla soudně sjednána střídavá péče dětí. Komunikace mezi matkou a otcem je složitá, v rámci spolupráce se školou každý z rodičů komunikuje zvlášť, nyní navázali bližší spolupráci s třídní učitelkou, aby byla seznámena se změnami v rodinném prostředí. Respondentka vyznačuje znepokojivé projevy chování – je hrubá vůči pedagogům, nechce plnit stanovené úkoly během vyučování a projevuje vzdor vůči autoritám. Také je někdy agresivní vůči chlapecké skupině ve třídě. Otec si změň všimá a při rozhovoru s učitelkou se snaží vyvíjet iniciativu a hledat možná řešení, matka toto chování nepovažuje jako problematické a při komunikaci s pedagogem označuje toto chování pouze jako pubertu.

- Fáze kresby



Obrázek č. 7. Kresba rodiny respondentky 2

- Fáze pozorování

Respondentka hned na první pohled vzbudila mou pozornost, v hodině často vykřikovala a mluvila bez vyzvání. Často na sebe strhávala pozornost svých kamarádek, mluvila vulgárně. Při zadání úkolu reagovala negativně se slovy: „*A proč to jako máme kreslit?*“ V průběhu kreslení se smála, středně často gumovala. Kresba je rozdělena na dvě poloviny dlouhou čarou uprostřed. Prvního vyobrazila ve své kresbě mamčinu přítel, tato postava je téměř ve středu papíru, zároveň se jedná o nejvyšší postavu. Můžeme vidět postavě do tváře, má znázorněnou pusku a oko. Je otočen čelem k mamince a zády k respondentce. Druhou postavou v pořadí je maminka, je středně velká a vyobrazena na levé straně papíru vedle přítele. Má zakrytou tvář vlasy, a proto jí nelze vidět do obličeje. Mezi partnery je nakresleno srdce a dalším detailem v místnosti je okno nad postavami. V druhé místnosti na pravé části papíru je vyobrazena respondentka se svou mladší sestrou a psem. Mezi sestrami je nakresleno srdce, žádné další detaily jako je například vybavení pokoje není v kresbě zaznamenáno. Postavy sedí na zemi a hrají si se psem, z hlediska prostorové orientace je pozice postav v dolní části papíru oproti postavám matky a jejího přítele, které jsou umístěny v prostřední linii papíru.

Respondentka na konci kreslení podotkla několik komentářů, kterými vyjádřila své názory na kresbu: „*Nevěděla jsem, co nakreslit.*“ Když jí učitelka nabídla pomoc s dovysvětlením záměru kresby a chtěla zvýšit motivaci respondentky, odmítla.

- Fáze dotazování

Dotazování bylo na začátku poněkud komické. Respondentka se při dotázání na kresbu často smála otázkám, někdy je znevažovala, že jí taková otázka připadá hloupá. Při otázce, koho respondentka nakreslila na obrázku a co postavy dělají odpověděla: „*Tady je mamka a Aleš, tady jsem já se ségrou.*“ Při dotazování jsem nadále zjistila, že postava Aleše je nový přítel matky. Taktéž jsem se zeptala na čáru uprostřed papíru: „*mamka je v kuchyni a my se ségrou v pokoji.*“ Při položení otázky, kdo je na obrázku šťastný respondentka odpověděla, že matka. Taktéž jsem se respondentky zeptala, co znamenají srdce v kresbě: „*To je přece jasný, mamka má ráda Aleše a já mám ráda sestru a taky našeho psa.*“ Další položenou otázkou byla, zda někdo v kresbě chybí, respondentka odpověděla, že táta tam není, jelikož je v jiném bytě. A je někdo na obrázku smutný? „*já nevím, asi ne.*“ Chtěla jsem položit respondentce ještě další otázky, ale již nechtěla nadále v rozhovoru pokračovat a odešla ke spolužačkám, proto jsme se rozloučili a já poděkovala za její čas a ochotu.

- Shrnutí (tabulky shrnutí respondentky 2)

Jaký je styl kresebného projevu u dítěte s výchovnými problémy?

	Ano	Ne
Sebevyjádření v kresbě	x	
Historické a kulturní prvky		x
Kreslí detaily	Autorka nakreslila pejska, u rodičů je z vybavení vyobrazeno pouze okno, symbolika náklonnosti srdce.	
Stylizace postav		x
Linie a tvary	Rovné, části těla navazující na sebe.	
Další	Jediná postava, které lze vidět do obličeje je „maminčin přítel“ a pejsek.	

Jakým způsobem dítě na úkol kresby rodiny reaguje?

	Ano	Ne
Pozitivní reakce, dítě je snaživé		x
Negativní reakce na zadání úkolu	x	
Agresivita		x
Nedůvěra	x	
Neochota spolupráce	x	
Další	Dítě ze zadání úkolu nebylo nadšené. Nevědělo, koho všechno má do kresby zahrnout a nakreslit.	

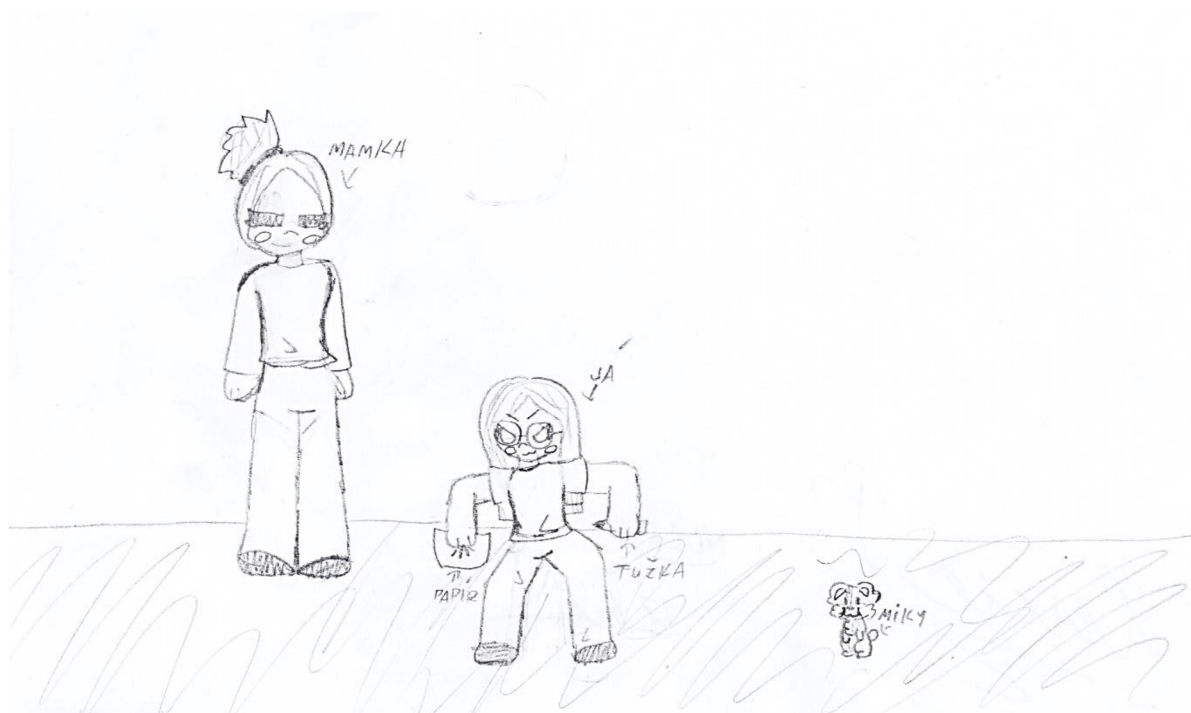
Jaké jsou jednotlivé prvky v kresbě dítěte, které odkazují na faktor problémů v rodině?

	Ano	Ne
Typ vyobrazení rodiny	Rodina nově vzniklá (matka a její přítel, respondentka a sestra).	
Změny v rodinném prostředí	x	
Změny v chování dítěte	x	
Postavy vykonávají určitou činnost	x	
Náznaky patologií		x
Specifika	Respondentka nakreslila doprostřed papíru dělící čáru, která rozdělila postavy na dvě odlišné strany, maminčin přítel je z hlediska postav největší, otočen zády k respondentce a její sestře, čelem k matce.	

- Charakteristika respondentky 3 (z rozhovoru pedagoga):

Respondentka navštěvuje základní školu A, nyní je ve věku 9 let a 3 měsíců. Respondentka pochází z úplné rodiny a je jedináčkem, matka pracuje jako prodavačka a otec jezdí s kamionovou dopravou, proto je často pracovně vytížen. Rodina je funkční, avšak prochází proměnami. Dívka vykazuje výchovné problémy v podobě kázeňských přestupků, ve třídě vůči spolužákům je konfliktní. Tyto problémy začaly na začátku školního roku okolo října/listopadu. Respondentka má podle třídní učitelky a výchovné poradkyně problémy se sebevyjádřením a zpracováním emocí. Při práci ve skupině je dítě orientováno především na výhru, což je dost komplikované v kolektivních hrách, neumí komunikovat s ostatními, aby skupina dosáhla společného cíle. Pokud se potýká s prohrou či nějakým problémem, dokáže být agresivní a uráží své vrstevníky. Komunikace školy a rodiny nefunguje, matka s třídní učitelkou při snaze navázání kontaktu nekomunikuje. Do této situace je zapojena jak výchovná poradkyně, tak školní psycholog. Zatím však nedosáhly žádných pokroků a dle třídní učitelky je práce s dívkou v hodinách velmi složitá. Nyní se snaží o navázání aktivní spolupráce s rodinou.

- Fáze kresby



Obrázek č. 8. Kresba rodiny respondentky 3

- Fáze pozorování

Respondentka reagovala na zadání úkolu negativně. První reakce dívky byla: „*Já to neumím nakreslit.*“ Ze začátku úkol nechtěla splnit, avšak po opětovném vyzvání třídní učitelky začala na kresbě pracovat. Dle třídní učitelky se jedná o častou reakci, jelikož má dívka strach ze selhání, tak se často do nových aktivit nechce zapojovat. Respondentka byla během kresby velmi roztržitá, přemýšlela a ohlížela se na kresby ostatních spolužáků.

Jako první osobu dívka namalovala svou matku na levé straně papíru, postava má všechny důležité části těla a má zajímavě zpracovanou tvář a oči. Druhou postavu byla respondentka, která je zachycena uprostřed papíru, v ruce drží tužku a papír, vyobrazení těla respondentky je křečovitě. Taktéž dívka zachytila na kresbě jejich psa Míkyho na pravé straně, dole je naznačena podlaha pomocí čaranic. Dívka vynechala v kresbě svého otce. Dívka v kresbě používá čáry, které jsou v některých částech zvýrazněny. Postava respondentky má výraznou emoční reakci, která je naznačena především v obličejí a poloze těla, které je dynamické a zároveň v křečovitém napětí. Nohy má rozkročeny od sebe, stejný aspekt je u rukou, které svírají tužku a papír.

- Fáze dotazování

U této respondentky jsem po radě třídní učitelky nejprve navázala na klidnější a přátelštější atmosféru, než došlo k samotnému dotazování v rámci kresby, započala jsem rozhovor několika úvodními otázkami, které mi pomohly respondentku více uvolnit. Následně dívka začala snadněji spolupracovat a navázala semnou lepší komunikaci. Při otázce na postavy na obrázku respondentka odpověděla: „*Nakreslila jsem sebe, mamku a našeho pejska Míkyho.*“ Při dotazování jsem navázala taktéž na aktivity, které postavy na obrázku vykonávají. Na tuto otázku respondentka odpověděla: „*Mamka mě štvě.*“ Tato odpověď mě překvapila, protože jsem počítala i s variantou, že dívka nebude chtít o kresbě hovořit. Při dalším dotazování nad touto odpovědí, jsem se dozvěděla více detailní popis: „*furt po mě něco chce, nechci dělat domácí úkoly, prostě mě to nebaví.*“ Zeptala jsem se, jak se respondentka na kresbě cítí, přičemž odpověděla, že je naštvaná. Další položenou otázkou bylo, zda někdo v kresbě chybí: „*Jo, táta je v práci.*“ Dívka vyjádřila jen potichu avšak v souvislosti s kresbou své pocity, že by si přála, aby s ní otec trávil o něco více času. Chvíli jsem si s respondentkou ještě povídala na různá témata, abych navázala opět na uvolnění atmosféry. Jakmile jsem si byla jistá, že je respondentka příjemně naladěna, poděkovala jsem jí za spolupráci a rozloučili jsme se.

- Shrnutí (tabulky shrnutí respondentky 3)

Jaký je styl kresebného projevu u dítěte s výchovnými problémy?

	Ano	Ne
Sebevyjádření v kresbě	x	
Historické a kulturní prvky		x
Kreslí detaily	Autorka nakreslila jako detail papír a tužku, kterou svírá v ruce, pejška Míkyho.	
Stylizace postav		x
Linie a tvary	Ostré křivé linie, tvar těla respondentky dynamický.	
Další	X	

Jakým způsobem dítě na úkol kresby rodiny reaguje?

	Ano	Ne
Pozitivní reakce, dítě je snaživé		x
Negativní reakce na zadání úkolu	x	
Agresivita	x	
Nedůvěra		x
Neochota spolupráce	x	
Další	Respondentka měla strach ze selhání. Nevěděla, jak správně obrázek nakreslit.	

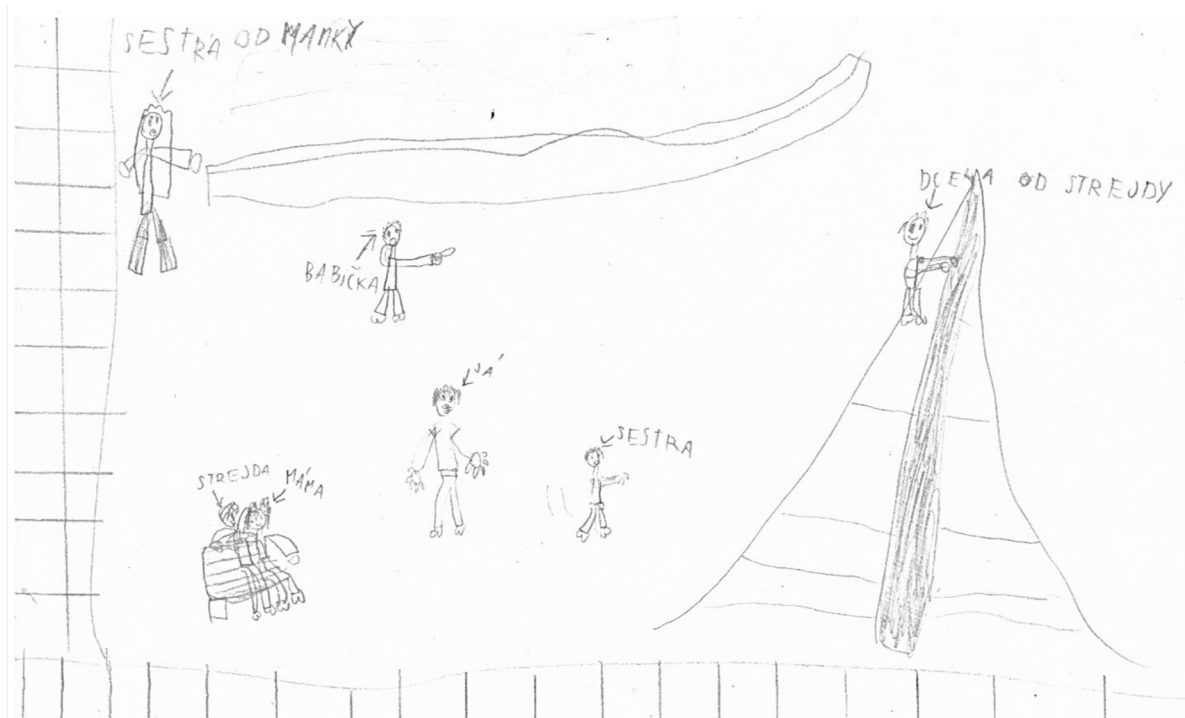
Jaké jsou jednotlivé prvky v kresbě dítěte, které odkazují na faktor problémů v rodině?

	Ano	Ne
Typ vyobrazení rodiny	Rodina nukleární (matka a dcera) – otec není v kresbě zaznamenán.	
Změny v rodinném prostředí	Dívka při dotazování popsala přání, aby její otec trávil více času doma (pracovní vytíženost otce).	
Změny v chování dítěte	x	
Postavy vykonávají určitou činnost	x	
Náznaky patologií	x	
Specifika	V obličejí respondentky je zaznamenán vztek, který následně potvrdila i v dotazování.	

- Charakteristika respondenta 4 (z rozhovoru pedagoga):

Chlapec je ve věku 9 let a 5 měsíců, navštěvuje základní školu C. Respondent je ve třídě vnímán jako jeden z řadových členů třídního kolektivu, má svou skupinu přátel, se kterými se o přestávkách baví. Chlapec je obvykle ve třídě energický a impulsivní. Má tendenci být hlučný a neklidný, strhává na sebe pozornost dospělých, což je pro učitele vyčerpávající. Ve třídě často přitahuje pozornost svým nevhodným chováním, jako je hlasitý smích, rozhovory se sousedem v lavici nebo nevhodné poznámky k učitelům. Také se u respondenta objevuje lhaní. Má problémy s udržením pozornosti a často se odvrací od práce. Jeho chování narušuje výuku ostatních, což u učitele vytváří značné napětí během vyučování. Respondent má mladší sestru, která je o dva roky mladší. Rodiče jsou rozvedení od roku 2023 a nyní mají otec i matka jiné partnery, rodina se snaží najít ideální kompromis jak pro stranu matky, tak stranu otce. Dle získaných informací sourozenci zvládali rozvod bez větších problémů. Učitelka podotkla, že mohou existovat problémy s jednotností ve výchově a nedostatku jasných hranic a pravidel doma. Rodiče se potýkají s osobními problémy, což vede k nedostatečnému zaměření na výchovu dítěte. Rodiče chodí pravidelně na třídní schůzky a udržují kontakt se školou. Důležité je podle poradenského pracoviště poskytnout chlapci vhodnou a jednotnou podporu a strukturu jak ve škole, tak i doma.

- Fáze kresby



Obrázek č. 9. Kresba rodiny respondenta 4

- Fáze pozorování

Při zadání úkolu nakreslit svou rodinu respondent pochopil bez problémů zadání, kresbě předcházelo několik vtípků a chlapcovo fantazírování: „*Nakreslím, jak poletíme do Řecka anebo jak sjíždíme řeku*“. Dětem bylo připomenuto, že mají na svou tvorbu dostatek času, a tudíž si mohou rozmyslet, co nakreslí. Přišla tedy další vtipná narážka od chlapce: „*Já budu mít z vás nejvíce času, protože jsem borec*.“ Po těchto pár úvodních větách se respondent pustil do své kresby. V průběhu samotného procesu vyrušoval, protože si pro sebe neustále něco povídal a pobrukoval si, pracoval také s pravítkem, aby mohl naznačit rovné čáry na plotu.

Respondent začal na kresbě nejdříve znázorňovat pomocí pravítka již zmíněný plot a cestu, teprve potom začal kreslit postavy. Jednotlivé postavy na kresbě jsou spíše menší velikosti a jednodušší, autor nezachytil v kresbě moc detailů, avšak naznačil v obličejích postav jednotlivé emoce. Jako první vyobrazil matku a strejdu (matčina přítele) sedící na lavičce, následně začal kreslit postavy z širší rodiny – babičku a sestru od mamky. Tyto postavy jsou nakresleny na levé části papíru. Poté nakreslil respondent sám sebe a svou mladší sestru, postavy zobrazil uprostřed. Jako poslední respondent nakreslil dceru od strejdy, která drží v ruce malé autíčko a utíká směrem k cestě.

- Fáze dotazování

Dotazování s respondentem započalo na téma prostředí, první otázkou jsem se zeptala, kdo se na obrázku nachází a co jednotlivé postavy dělají: „*Jsem na výletě s celou rodinou a se strejdou Martinem*.“ Ptala jsem se blíže na aktivity jednotlivých postav, chlapec zobrazil matku se strejdou, jak si povídají na lavičce, babička a teta dávají pozor na děti. Při dotazování jsem nadále zjistila, že některé postavy mají ve tváři podle respondenta strach, jelikož se strejdova dcera s autíčkem v ruce vydala k cestě a chtěla si tam hrát. Respondent tuto situaci popsal následovně: „*Aneta je ještě malá a pořád chodí kam nemá*.“ Při položení otázky, jestli je někdo na obrázku šťastný nebo smutný, se respondent začal smát a na položenou otázku neodpověděl. Další položenou otázkou bylo, zda někdo v kresbě chybí: „*Ještě tam chybí táta a teta Tereza, ale ta by s námi na výlet asi nešla, protože je dlouho v práci*.“ Poslední otázkou jsem se zeptala, zda chce respondent něco doplnit, zda jestli ho napadá ke kresbě ještě něco zajímavého: „*Mohli bychom někdy jet na výlet všichni spolu, třeba někam k moři, to by bylo fajn*.“ Respondentovi jsem poděkovala za jeho čas a ochotu a tímto náš rozhovor ukončila.

- Shrnutí (tabulky shrnutí respondenta 4)

Jaký je styl kresebného projevu u dítěte s výchovnými problémy?

	Ano	Ne
Sebevyjádření v kresbě	x	
Historické a kulturní prvky		x
Kreslí detaily	Detailů je v kresbě méně, zachyceno autíčko v rukou dítěte, lavička a také výrazy v obličejích jednotlivých postav.	
Stylizace postav	x	
Linie a tvary	Tělo znázorněno jednoduše, avšak má všechny důležité části.	
Další	Vzhledem k velikosti papíru jsou postavy menší. Obličej postav má výraz a taktéž jsou některé postavy v akci (ukazují, utíkají).	

Jakým způsobem dítě na úkol kresby rodiny reaguje?

	Ano	Ne
Pozitivní reakce, dítě je snaživé	Respondent si při úkolu dělal legraci a říkal vtipy, vnímal úkol spíše jako zábavu (něco vtipného).	
Negativní reakce na zadání úkolu		
Agresivita		x
Nedůvěra		x
Neochota spolupráce		x
Další	x	

Jaké jsou jednotlivé prvky v kresbě dítěte, které odkazují na faktor problémů v rodině?

	Ano	Ne
Typ vyobrazení rodiny	Rodina nově vzniklá (matka, přítel, dcera) a rodina orientační (babička, teta).	
Změny v rodinném prostředí	x	
Změny v chování dítěte	x	
Postavy vykonávají určitou činnost	x	
Náznaky patologií		x
Specifika	Autor odkazuje na strejdivou dceru pomocí gest jednotlivých postav (babička na ni ukazuje), jelikož se nebezpečně blíží k cestě.	

- Charakteristika respondenta 5 (z rozhovoru pedagoga):

Chlapec navštěvuje základní školu C, má 8 let a 2 měsíce. Respondent je jedináček, matka i otec žijí ve společné domácnosti. Dle třídního učitele je rodina funkční a sám neví, proč se chlapcovo chování takto ze dne na den mění. Respondenta popisuje jako hodného kluka, který byl snaživý a ve škole měl rád matematiku. Vnímá, že by mohl být problém ve složení třídy, jelikož jsou špatně nastaveny vztahy a fungování především u chlapců a některých děvčat. Třídní učitel se snaží problém řešit sám bez pomoci školního poradenského pracoviště a chce znovu nastolit příjemnou a podporující atmosféru ve třídě. Problémy ve třídě trvají už přes pět měsíců a třídní učitel chce pozvat rodiče dětí do školy, aby předešel možným konfliktům či vzniku verbální šikany mezi chlapci. Respondent má tendenci být vůči svým spolužákům chladný a někdy agresivní. Zhoršily se taktéž jeho studijní výsledky, v hodinách s učitelem nespolupracuje. Zapojuje se do konfliktů, často používá urážlivé nebo ponižující slova vůči spolužákům. Rodiče se školou aktivně spolupracují a problém chtějí řešit, protože se u chlapce projevuje nechuť chodit do školy a neuroza.

- Fáze kresby



Obrázek č. 10. Kresba rodiny respondenta 5

- Fáze pozorování

Respondent pochopil zadání tématu, během zpracovávání úkolu byl tichý a nestrhával na sebe pozornost. Středně často gumoval a vypracování úkolu mu trvalo delší dobu. Neustále doplňoval obrázek o další a další detaily. Obrázek je chaotický a v tomto případě bylo více než nutné provést s respondentem důkladnější dotazování, jelikož jsem jako výzkumník nebyla schopna rozeznat všechny osoby a předměty vyobrazené v kresbě.

Jako první respondent v kresbě maloval místnosti a detaily v podobě autíček, knih a dalšího vybavení. Vyobrazen je dětský pokoj, kde respondent nakreslil svou postel a knihovnu, taktéž pokoj s autíčky. Kresbu postav si nechal až na samotný závěr. První nakreslenou postavou byl otec, který je vyobrazen uprostřed papíru. Další postavou, v pořadí druhá nakreslená, byl samotný respondent, leží v posteli a otec na něj volá. Postava respondenta je zobrazena stylizovaně jako hlava a ruce, tělo je zakryto pod peřinou. Následovala postava matky, která je taktéž zjednodušená jako hlava a tělo panáčka. Posledními postavami zobrazenými na levé straně papíru jsou dva stylizovaní panáčci, dle respondenta bratřenci, kteří byli zrovna na návštěvě.

- Fáze dotazování

První otázka položená na respondenta byla zaměřena na postavy vyobrazených v kresbě: „*Jsem tam já, máma, táta, Mikuláš a Tadeáš.*“ Další otázkou bylo objasnění, kdo přesně je Mikuláš a Tadeáš, respondent odpověděl, že se jedná o jeho bratrance. Další otázkou jsem se zeptala na aktivity, které postavy na obrázku vykonávají. Respondent nejprve popsal sebe, jak odpočívá v posteli, protože je unavený ze školy. Bratřenci si hrají s autíčky. Matka skládá prádlo a otec na něj volá, aby přišel za ním. Při dotazování jsem se nadále zeptala, jak se jednotlivé postavy na obrázku cítí: „*Já jsem unavený a proto ležím, v posteli poslouchám písničky, a tak je mi fajn.*“ Při položení otázky, jestli je někdo na obrázku šťastný nebo smutný, se respondent na chvíli zamyslel a otálel s odpovědí: „*Mikuláš a Tadeáš jsou v pohodě, já jsem někdy naštvaný, když mám blbej den.*“ Další položenou otázkou bylo, zda někdo v kresbě chybí: „*Ne, jsme tam všichni.*“ Poslední otázkou jsem se zeptala, zda chce respondent doplnit nějaké informace a zda ho ještě něco ke kresbě napadá: „*No, táta je tam taky naštvanej, měl zrovna taky blbej den.*“ S respondentem jsem tento detail probrala a rozhovor ukončila s myšlenkou, že dospělí mají někdy starosti, které mohou být různého charakteru a vážnosti. Respondent přikývl a poděkoval, že ho dnešní hodina kreslení bavila.

- Shrnutí (tabulky shrnutí respondenta 5)

Jaký je styl kresebného projevu u dítěte s výchovnými problémy?

	Ano	Ne
Sebevyjádření v kresbě	x	
Historické a kulturní prvky		x
Kreslí detaily	V kresbě je mnoho detailů – autíčka, boty, detaily květin, časopisů. Jako nejdetailnější postava je vyobrazen otec.	
Stylizace postav	x	
Linie a tvary	Jednoduché, geometrické. U postav převažuje panáček, mnoho detailů v kresbě ve tvaru čtverce a obdélník	
Další	V kresbě je mnoho čar, které naznačují jednotlivé místnosti.	

Jakým způsobem dítě na úkol kresby rodiny reaguje?

	Ano	Ne
Pozitivní reakce, dítě je snaživé	x	
Negativní reakce na zadání úkolu		x
Agresivita		x
Nedůvěra		x
Neochota spolupráce		x
Další	V závěru respondent poděkoval za možnost volné kresby, tato technika jej bavila.	

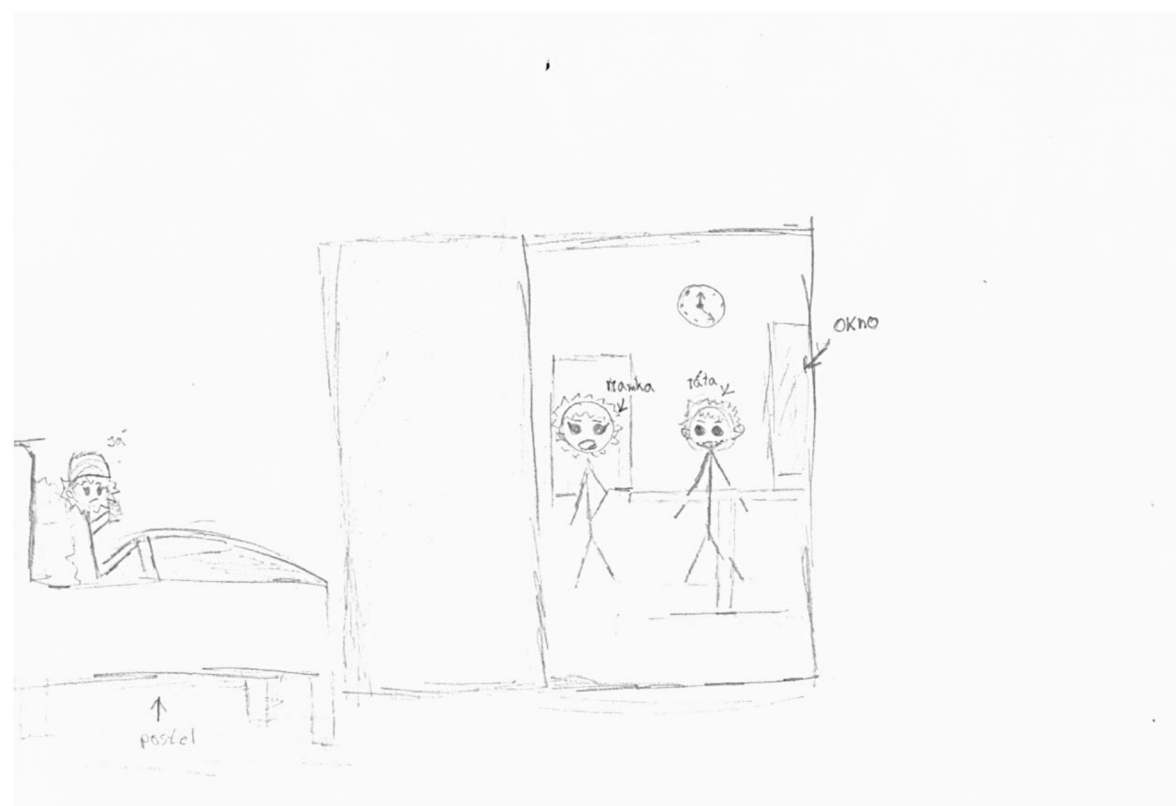
Jaké jsou jednotlivé prvky v kresbě dítěte, které odkazují na faktor problémů v rodině?

	Ano	Ne
Typ vyobrazení rodiny	Rodina nukleární a orientační (bratřenci)	
Změny v rodinném prostředí		x
Změny v chování dítěte	x	
Postavy vykonávají určitou činnost	x	
Náznaky patologií		x
Specifika	Postava otce respondenta je zobrazena s největšími detaily, v obličeji má výraz a taktěž tělo je detailněji zpracováno. Během dotazování popisuje, že měl otec špatnou náladu.	

- Charakteristika respondenta 6 (z rozhovoru pedagoga):

Respondent navštěvuje základní školu A, nyní je ve věku 11 let a 7 měsíců. Chlapec je dle učitelky často zamlklý a uzavřený, má problémy s vyjadřováním svých emocí a myšlenek. Kvůli svým emocionálním obtížím má chlapec tendenci k pasivitě a vyhýbání se skupinovým interakcím a diskusím. V rámci skupiny je spíše okrajový člen a učitelka nevyklučuje, že se někdy může cítit osamělý, avšak má ve třídě své přátele. Ve škole vykazuje lehké kázeňské přestupky, jako jsou pozdní příchody do třídy či nespolupráce s třídní učitelkou a ostatními žáky. Chlapec je jedináček a pochází z rodiny, kde jsou časté konflikty mezi rodiči. Učitelka byla několikrát svědkem hádek rodičů před budovou školy. Otec je v rámci rodinné hierarchie dominantnější. Matka, která se školou spolupracuje uznala, že mají s otcem někdy „italskou domácnost.“ Chápe, že tyto konflikty vytváří nepříjemnou a napjatou atmosféru, avšak nepovažuje problémy za natolik závažné, aby je sama nedokázala vyřešit. Chlapec problémy začal vnímat a uvědomovat si je s přibývajícím věkem, proto se matka snaží konfliktům s otcem vyhýbat, avšak jeho melancholická povaha tuto snahu často komplikuje.

- Fáze kresby



Obrázek č. 11. Kresba rodiny respondenta 6

- Fáze pozorování

Respondentovi bylo vysvětleno zadání a v prvních momentech nebylo zřejmé, jestli je respondent pochopil či nikoliv. Zpočátku vyjádřil spolužákovi v lavici, že neví, co má přesně nakreslit. Se zadáním mu trochu více pomohla paní učitelka: „*Můžeš nakreslit cokoliv, co doma děláte, kdo doma bydlí, jak se tam máte. Obrázek si rozmysli, máš na něj dostatek času.*“ Po této motivaci respondent započal kresbu. Téměř vůbec negumoval a jeho styl kreslení hodně připomínal počátky šrafování.

Jako první osoby v kresbě nakreslil otce a matku ve středu papíru, místnost doplnil také o stůl, okno a hodiny. V kresbě je zachycena scéna konfliktu mezi matkou a otcem, což následně respondent potvrdil ve fázi dotazování. Obě postavy mají naznačeny detaily v obličejích. Prostory mezi dvěma místnostmi respondent naznačil otevřenými dveřmi, v druhé místnosti je nakreslena postel, na níž respondent sedí a dívá se na mobil. Postel a postava respondenta byla na obrázek nakreslena jako poslední a chlapec ji umístil na levou stranu papíru.

- Fáze dotazování

Během dotazování jsem nejprve navázala na přátelskou a otevřenou komunikaci mezi mnou a respondentem. Chlapec byl nedůvěřivý, a proto jsem mu nechala 10 minut, aby mne poznal a mohl si vytvořit určitý názor a taktéž já se zeptala na několik jednodušších otázek. Orientovala jsem se na jeho zájmy, koníčky, oblíbené aktivity nebo hry. Zjistila jsem, že má rád hru Minecraft. Nevyvíjela jsem nátlak a pozvolně přešla na první otázku. Směřovala jsem ji na zjištění, jaké postavy se na obrázku nacházejí, na tuto otázku respondent odpověděl: „*Táta, máma a já.*“ Následně jsem navázala taktéž na aktivity, které postavy na obrázku vykonávají. Na tuto otázku respondent odpověděl: „*Hraju na mobilu.*“ Při dalším dotazování nad touto odpovědí, jsem se dotázala i na matku a otce: „*V kuchyni, většinou se hádají kvůli nějakým blbostem.*“ Zeptala jsem se, jak se jednotlivé postavy na kresbě cítí, respondent popsal: „*Táta je naštvanej, máma nevím, ale asi taky.*“ Doptala jsem se na postavu chlapce, jak se cítí tato postava: „*Vadí mi to, ale už jsem si zvykl.*“ Další položenou otázkou bylo, zda někdo v kresbě chybí: „*Ne.*“ Chlapec byl v průběhu dotazování klidný, avšak na konci jsem poznala, že už mu je dotazování nepříjemné. Zcela jsem respektovala jeho hranice a pocity, proto jsem mu poděkovala za spolupráci a s přáním hezkých jarních prázdnin ukončila rozhovor o kresbě.

- Shrnutí (tabulky shrnutí respondenta 6)

Jaký je styl kresebného projevu u dítěte s výchovnými problémy?

	Ano	Ne
Sebevyjádření v kresbě	x	
Historické a kulturní prvky		x
Kreslí detaily	V kuchyni je jako detail zobrazeno okno, stůl a hodiny. V pokoji postel. Taktéž postavy mají detailně zpracovaný obličej.	
Stylizace postav		x
Linie a tvary	Jednoduché ale jednotlivé části těla navazující na sebe.	
Další	x	

Jakým způsobem dítě na úkol kresby rodiny reaguje?

	Ano	Ne
Pozitivní reakce, dítě je snaživé		x
Negativní reakce na zadání úkolu	x	
Agresivita		x
Nedůvěra	x	
Neochota spolupráce	x	
Další	Respondent měl problémy se vyjádřit nejen v kresbě ale i během dotazování, byl nedůvěřivý a podezřívavý	

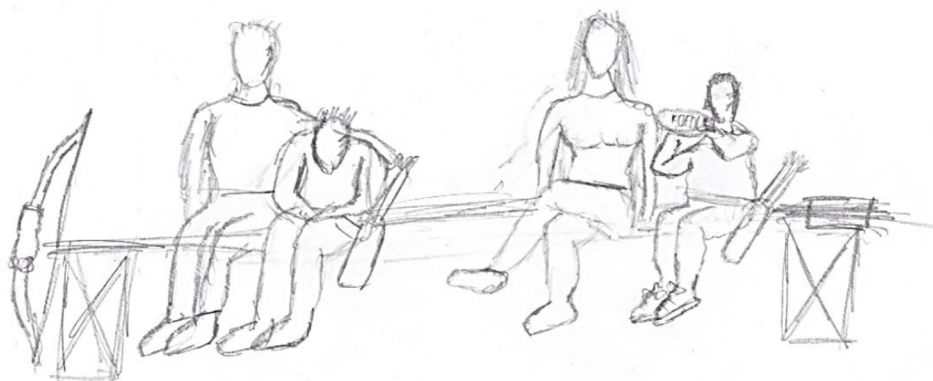
Jaké jsou jednotlivé prvky v kresbě dítěte, které odkazují na faktor problémů v rodině?

	Ano	Ne
Typ vyobrazení rodiny	Rodina nukleární.	
Změny v rodinném prostředí		x
Změny v chování dítěte	x	
Postavy vykonávají určitou činnost	x	
Náznaky patologií	x	
Specifika	V kresbě je zachycena hádka mezi rodiči-matka i otec jsou v kuchyni, zatímco chlapec sedí na posteli v ložnici a hraje na mobilu. Postavy mají ve tváři výraz a emoce.	

- Charakteristika respondenta 7 (z rozhovoru pedagoga):

Chlapec 11 let a 6 měsíců, navštěvuje základní školu B. Chlapec je velmi nadaný na sport, už od mladšího školního věku navštěvoval kroužky basketbalu a fotbalu. Rodiče se rozvedli, když měl chlapec 7 let a soudně byla sjednána střídavá péče. Rodinné prostředí chlapce je nyní z hlediska školního psychologa charakterizováno jako rozrušené a změněné v důsledku rozvodu rodičů a zcela nových partnerských vztahů. Matka je už 2 roky ve vztahu s novým partnerem a nyní je dle informací paní učitelky v 6. měsíci těhotenství. Otec si taktéž našel novou partnerku, která vychovává dceru 7 let. Tato dívka navštěvuje stejnou základní školu, jako respondent. Chlapec má problémy především v rámci konfliktů o přestávkách a hádek se svými vrstevníky, třídní učitelka vidí problém také v rámci zvyšující se školní neúspěšnosti – do výuky chodí respondent nepřipraven, nevypracovává domácí úkoly a časté jsou i pozdní příchody. Nyní třídní učitelka řeší u žáka otázku možného záškoláctví, spolupráce školy a rodiny je chaotická a komplikovaná. Dle školního poradenského pracoviště je nutné pracovat preventivně a zasáhnout v rámci individuální pomoci a podpory žáka.

- Fáze kresby



Obrázek č. 12. Kresba rodiny respondenta 7

- Fáze pozorování

Chlapec porozuměl zadání úkolu, nenamítal a ani nevyjadřoval nesouhlas se splněním daného úkolu pedagogem. Dle třídní učitelky je chlapec nadaný krom sportu i na kreslení, tím pádem by ho zvolená metoda mohla zaujmout, což se i stalo. Na kresbě si dal záležet, nechával si čas, pracoval pomalu, klidně a s rozvahou.

Jako první respondent namaloval okraje lavičky a naznačil rovnou čáru jako místo na sezení. První osobou namaloval svého otce, který sedí vzpřímeně a levou rukou objímá chlapce vedle něj. Postavou po boku otce je již zmíněný respondent, který je ve skrčené poloze. Ruce má položené do klína. Následně chlapec pokračoval v kresbě lavičky a nechal mezi dvojicí otce, syna a dalších postav menší mezeru. Třetí postavou v pořadí je otcova přítelkyně, má vzpřímenou postavu, nohu přes nohu a ruce má položené na lavičce. Jako poslední respondent namaloval dceru otcovy přítelkyně, která zrovna pije kofolu. Respondent ani jedné ze zmíněných postav nenakreslil detaily v obličejí – zcela vynechal ústa, oči i nos. Naopak velmi zajímavě a detailně je zachyceno sportovní náčiní představující luk a šípy.

- Fáze dotazování

V první otázce jsem směřovala svou pozornost na poznání osob na obrázku, respondent vypověděl, že se rozhodl namalovat rodinný výlet s otcem, jeho partnerkou a dcerou otcovy partnerky, kde si poprvé vyzkoušel lukostřelbu. Zajímala jsem se o bližší detaily na obrázku, tedy na aktivitu lukostřelby, jelikož jsem byla seznámena, že chlapec je talentovaný na sport. Tudíž jsem zahájila rozhovor otázkou o volném čase a co chlapce baví: „*Tatka mě přihlásil nejprve na basketbal a teď chodím na fotbal, na moje zápasy se chodí dívat a taky mě to více baví.*“ Následně jsem navázala na jednotlivé postavy vyobrazené v kresbě. Na tuto otázku respondent odpověděl: „*Jo tady jsem já a táta, tady Mirka a Petra.*“ Zeptala jsem se, jak se jednotlivé postavy na kresbě cítí, respondent popsal: „*Táta vždycky vymýšlel dobré výlety, hodně mě to bavilo.*“ Další položenou otázkou bylo, zda někdo v kresbě chybí, chlapec odpověděl, že ne. Chlapec byl velmi komunikativní a hodně se rozprávěl o sportu. V rámci komunikace jsem se zeptala i na rodinné fungování matky respondenta a jak se chlapec cítí v této domácnosti: „*Ted' mamka čeká mimino, takže s ní není taková sranda, hodně zvrací a je jí špatně.*“ Respondent se lehce ušklíbl a následně změnil téma opět na sport. Pozval mě na svůj trénink v místní tělocvičně, že bych se měla podívat na některý z fotbalových zápasů. Chlapci jsem poděkovala za pozvání i spolupráci a následně rozhovor ukončila.

- Shrnutí (tabulky shrnutí respondenta 7)

Jaký je styl kresebného projevu u dítěte s výchovnými problémy?

	Ano	Ne
Sebevyjádření v kresbě	x	
Historické a kulturní prvky		x
Kreslí detaily	Dítě zcela vynechalo kresbu obličeje včetně jejich detailů, tělo je velmi hezky zpracováno, detaily sportovního náčiní	
Stylizace postav		x
Linie a tvary	Propracované, zvýrazněná ramena, hrudník a boky. V rámci věku je kresba realistická, zachovány proporce	
Další	x	

Jakým způsobem dítě na úkol kresby rodiny reaguje?

	Ano	Ne
Pozitivní reakce, dítě je snaživé	x	
Negativní reakce na zadání úkolu		x
Agresivita		x
Nedůvěra		x
Neochota spolupráce		x
Další	Chlapec pojal kresbu jako způsob relaxace, jeho reakce byla pozitivní, protože si ve volném čase rád kreslí.	

Jaké jsou jednotlivé prvky v kresbě dítěte, které odkazují na faktor problémů v rodině?

	Ano	Ne
Typ vyobrazení rodiny	Rodina nově vzniklá.	
V poslední době nastala změna v rodinném prostředí	x	
Změny v chování dítěte	x	
Postavy vykonávají určitou činnost	x	
Náznaky patologií		x
Specifika	Specifické je umístění postav v kresbě, chlapec naznačil na jedné straně obrázku svého otce a sebe, poté zanechal mezeru a na druhé straně nakreslil otcovu přítelkyni s dcerou.	

7 Zhodnocení a diskuse výsledků

V následující kapitole se budeme věnovat zhodnocení získaných výsledků a následné diskusi. Na prvním místě je potřeba zmínit několik limitů, se kterými je tento výzkum spjatý. Autorka není odborníkem v oblasti psychologické a pedagogické diagnostiky, pracuje jako učitelka předškolní a mimoškolní pedagogiky, proto je prakticky obeznámena s přístroji diagnostiky u nejmladších dětí. Autorka v průběhu výzkumu spolupracovala s odborníky ze školního poradenského pracoviště a třídními učiteli, aby získala odborný dohled a pomoc při analyzování kreseb.

Dalším omezením je jedinečnost výzkumného vzorku, kdy je potřeba nahlížet na každého respondenta individuálně. Každý respondent má své vlastní jedinečné charakteristiky, zkušenosti a jiné rodinné prostředí, které je třeba brát v úvahu při analýze výsledků. Nelze jednoduše předpokládat, že všichni respondenti budou reprezentovat stejné názory, postoje nebo chování. Proto tyto výsledky nemůžeme generalizovat na celou populaci-kvůli individuální variabilitě nelze respondenty jednoduše srovnávat mezi sebou. Co však můžeme v kontextu našeho výzkumu generalizovat je kresba jako nástroj pro poznání jedince a také jako nástroj diagnostiky. A nyní v souvislosti se všemi limity můžeme v rámci diskuse předložit výsledky tohoto výzkumu. První výzkumnou otázkou bylo:

Jaký je styl kresebného projevu u dítěte s výchovnými problémy? Tato výzkumná otázka nám dovolí pochopit, z jakého důvodu Krejčířová a Říčan (2006) popisují jako nejvhodnější věk dětí od 6-12 let a z jakého důvodu je nutné se opřít o další metody zkoumání. U respondentů 1 a 5, kteří byli ve věku 6 a 8 let bylo velmi složité kresbu analyzovat, bez následného dotazování by nebylo možné kresbu interpretovat. Kresba dětí mladšího školního věku ještě není natolik vyspělá, aby dokázala zachytit sociální prostředí a následně je promítnout do kresby. V raných fázích vývoje tedy u respondentů 1 a 5 se kresby vyznačovaly jednoduchými geometrickými tvary. Opakem jsou respondenti ve věku 9+. Kresby jsou mnohem detailnější, jedinec správně chápe proporce těla a odráží činnosti postav. Respondentka 2 ve věku 12 let použila ve své kresbě také symboliku (srdce). Vypozorovaným stanoviskem této výzkumné otázky tedy můžeme říci, že vývojové stádium dítěte má velký vliv na styl kresby i u jedinců s výchovnými problémy. Pokud tedy chceme informace z kresby použít za účelem poznání rodinného fungování, musíme využít materiál respondentů, kteří jsou vývojově natolik vyspělí, aby dokázali tuto skutečnost ve svém výtvarném projevu zachytit a nadále se opřít o další pomocné metody, jako je v tomto případě rozhovor. Pro sociální

diagnostiku bychom jako cenný materiál použily kresby starších dětí okolo 10-12 let, které nám dokáží prostřednictvím kresby ukázat jejich vlastní individuální pohled na rodinné fungování.

Je však nutné zmínit, že proces „sebevyjádření v kresbě“ proběhl u všech zmíněných respondentů, jelikož do obrázku přenesli svůj individuální otisk. Například zmíněná respondentka 1, která je původně z Moldavska jako jediná spojila svou kresbu s historickými a kulturními prvky (zástěra u maminky a babičky). Proto je během analyzování kreseb potřeba nahlížet i na vedlejší faktory zkoumání, jako je původ respondentů či náboženské vyznání. Čímž potvrzujeme tvrzení Bednářové a Šmardové (2022), že pro děti může být kresba nejen prvek komunikace ale i forma terapie.

Další výzkumnou otázkou bylo: **Jakým způsobem dítě na úkol kresby rodiny reaguje?** Tento faktor zajímal autorku vzhledem k její laické náklonosti k psychologickému oboru, jelikož se zajímala nejen o chování žáků ale také o jejich postoje. V této otázce bylo nutné pozorovat jedince a jejich první reakce na zadání úkolu ve znění: „*Vytvoř obrázek, který by zachytil život vaší rodiny.*“ Pozitivně reagovali na zadání z celkového počtu respondentů pouze dva respondenti, jednalo se o chlapce 5 a 7.

Ostatní respondenti (celkově 5 respondentů) se vyznačovali nedůvěrou a nechotou. V průběhu sdíleli své obavy z kresby: Nevěděli, jak nebo koho mají na obrázek nakreslit. Respondentka 2 úkol znevažovala a jednala negativně se slovy: „*A proč to jako máme kreslit?*“ Respondenti 1 a 6, jež byli charakterizováni jako jedinci emočně uzavření, nedávali blíže najevo své emoce a prožitky. Je důležité si uvědomit, že prvotní reakce dítěte může být pouze jedním z mnoha signálů emočního stavu a znak prostředí, ve kterém vyrůstá.

Velmi zajímavé bylo v rámci pozorování reakcí ztvárnění emocí na jednotlivých postavách v kresbě. Respondentka 1 jako jediná nakreslila postavy s úsměvem. V rámci ostatních kreseb se spíše jednalo o negativní emoce-respondenti 4 a 6 pojmenovali tyto emoce postav jako strach, respondentka 3 ve své kresbě ztvárnila emoci rozčilení či naštvanost. Naopak respondenti 2 a 7 nezachytily v obličejích postav žádnou emoci-tyto obličejí neměli bližší detaily a byly nakresleny buď zahalené (respondentka 2 namalovala dlouhé vlasy, které zakrývají tvář) nebo zcela prázdné (respondent 7 nenakreslil oči, ústa ani nos). Z jakého důvodu respondenti vynechali detaily na obličejích nelze přesně říci. Davido (2008) popisuje, že pokud dítě vynechá v kresbě ústa, může poukazovat na postrádání lásky a citlivého přístupu rodičů, pokud chybí postavě uši, jedná se o problém v komunikaci.

Poslední výzkumná otázka zněla: **Jaké jsou jednotlivé prvky v kresbě dítěte, které odkazují na faktor problémů v rodině?** V této otázce byly při analýze zahrnuty i důležité informace, které charakterizovaly rodinu a její fungování. S tímto faktorem souvisely i změny chování dítěte, které se projevovaly především ve škole. Z celkového počtu respondentů 6 zmíněných pocházejí z rodin, kde došlo k přetvoření rodinné hierarchie a ke změně jejího fungování. Důvody byly různé: Konflikty, chybějící členové v domácnosti, pracovní přetížení jednoho z rodičů, rozvod rodičů a jiné.

Respondenti 2, 4 a 7 pocházejí z rodin, které kvůli rozchodu rodičů procházejí změnami a rodiče buď žijí s novými partnery, nebo se teprve nová rodina formuje. U těchto respondentů se v rámci kresby potkává několik podobných prvků. Respondenti 2 a 7 vynechali kresbu obličeje, což jsem v rámci detailů zmiňovala již v předešlé otázce. Dalším opakujícím se prvkem je vzdálenost či bariéra mezi postavami. Respondentka 2 nakreslila čáru oddělující postavy matku a jejího přítele od postavy respondentky a její sestry. Davido (2008) vysvětluje, že takto se může na kresbě projevit znehodnocení postavy – dítě často kreslí zeď, kus nábytku nebo libovolnou překážku mezi postavami. Podobně respondent 7 zaznamenal mezi postavami mezeru, která postavy odděluje (otec a respondent je oddělen mezerou od postavy otcovy přítelkyně a dcery).

Zajímavým faktem bylo i zaznamenání členů z rodiny orientační. Tyto členy můžeme vidět v kresbách respondentů 1 a 5. Respondentka 1 zaznamenala v kresbě babičku a dědečka, kteří již nejsou součástí každodenní domácnosti z důvodu návratu zpět do rodného Moldavska. Dle Pugnerové a Plevové (2022) se často jedná o vyjádření přání, kdy dítě vyjadřuje stesk pro chybějící členy domácnosti. Respondent 5 zaznamenal své dva bratrance a sebe jako nejmenší postavy na papíru, přičemž sám sebe zcela zakryl dekou. Davido (2008) popisuje, že většinou děti nesměle nakreslí svou postavu jako velmi malou a její umístění je schované někde na kraji papíru, nejedná se však o patologický znak. Respondent 5 je zároveň jediný z výzkumného vzorku, který nepochází z dynamického rodinného prostředí, má však problémy ve školním prostředí, což úzce souvisí s jeho změnami chování.

Dalším zajímavým detailem byly činnosti postav, které souvisí i s náznakem patologií. Nejzajímavější byly zjištěné prvky v kresbě respondentů 2, 3 a 6. Respondentka 3 stojí v křečovitém agresivním postoji o čemž vypovídá i její emoce v obličeji a zobrazení obočí. Její otec není v kresbě zaznamenán, vynechání rodiče v kresbě je dle Davida (2008) výjimečné a odkazuje na stydlivost nebo konflikt mezi těmito osobami. Respondent 6 v kresbě zobrazil

hádku mezi rodiči, přičemž jeho postava je zobrazena v jiném pokoji-tyto dvě místnosti oddělují dveře podobně, jak je tomu u respondentky 2. Obočí otce respondenta 6 je zvýrazněné a Davido (2008) charakterizuje důležitost zobrazení očí a obočí u postav. Popisuje, že rozježení obočí odkazuje na sklony k agresivnímu jednání.

Závěr

V této diplomové práci jsme se věnovali studiu a analýze kresby rodiny a rodinného prostředí u dětí s výchovnými problémy. Získané poznatky nám otevírají dveře k porozumění světa těchto dětí. Během výzkumu jsme zjistili, že kresba je mocným nástrojem pro jedince, kteří se potýkají s různými problémy a umožňuje jim vyjádřit své pocity, myšlenky a zkušenosti, které lze těžko vyjádřit a sdílet slovy.

Cílem této práce bylo analyzovat kresbu rodiny u dětí s výchovnými problémy. Teoretická část popisuje hlavní pojmy spojené s tématem rodina, jedinec s výchovnými problémy a kresba. O těchto tématech se dozvídáme všechny důležité souvislosti, jako jsou podkapitoly význam kresby, vývojové fáze dětské kresby, kresba v rámci diagnostiky, typologie a funkce rodiny, příčiny výchovných problémů či řešení a možná východiska. V části empirické jsme jako výzkumný soubor zvolili děti a mládež ve věku 6-12 let. V průběhu výzkumu jsme získali přes 100 kreseb a dále analyzujeme 7 kreseb dětí s výchovnými problémy pocházejících z dynamického rodinného prostředí, které prochází změnami a problémy.

Z výzkumu vyplynulo, že jedním z nejdůležitějších faktorů pro analýzu kresby u dětí je jejich věk. Kresba dětí mladšího školního věku ještě není natolik vyspělá, aby dokázala zachytit sociální prostředí a následně je promítnout do kresby, proto je potřeba volit takový věk dětí, aby byl vývojově i motoricky schopný rodinné fungování na papíře zobrazit. Zajímavým zjištěním byl prvek sebevyjádření v kresbě, který v dílech zobrazili všichni respondenti v daném věkovém rozmezí 6-12 let. Další velmi podstatný výsledek, který byl zjištěn je důležitost spolupráce i v rámci jiných metod zkoumání než jen zaměření na samotnou kresbu. Tyto metody jsou stěžejní pro interpretaci a pochopení individuálního pohledu respondenta na rodinné prostředí. V rámci druhé výzkumné otázky bylo zjištěno, že zadání úkolu nakreslit svou rodinu doprovází u dětí s výchovnými problémy pocit nedůvěry či obavy. Tato reakce se objevila u 5 ze 7 respondentů. Poslední výzkumná otázka zaměřující se na prvky odkazující na rodinné fungování ukázala, že rodinné prostředí má výrazný vliv na kresbu dětí. Zaznamenala jsem, že děti často vyjadřují své prožívání rodinných vztahů, prostřednictvím symbolů, detailů, činností postav a prostorové vzdálenosti ve svých kresbách. V oblasti prvků odkazující na patologické jevy v rodinách se prokázala agresivita a rodinné konflikty.

Cíle, které si autorka stanovila můžeme považovat za splněné. Tato diplomová práce je určena především učitelům základních škol, vychovatelům ale i rodičům s otevřenou myslí a široké veřejnosti, jež chápe, že efektivní oboustranná komunikace, porozumění a podpora ze

strany rodiny pomůže dítěti zvládnout i ty nejobtížnější situace. V rámci dalšího zkoumání by bylo jistě zajímavé udělat rozhovor s rodiči respondentů a dále se zabývat rodinnou problematikou, jelikož je velmi málo kvalitních studií, které ukazují fungování moderních rodin 21. století.

Seznam použité literatury a zdrojů

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Edika. 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2021). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. 2. vyd. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Edika. 80 s. ISBN 978-80-266-1603-0.
3. BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava a KRAUS, Blahoslav (ed.) (2017). *Slovník sociální patologie*. 1. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 120 s. ISBN 978-80-271-0599-1.
4. BRAUN, Richard; Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ (2014). *Praktikum školní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-262-0176-2.
5. DAVIDO, Roselino (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
6. DOLEŽALOVÁ, Jana (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
7. GIDDENS, Anthony a SUTTON, Philip W. (2013). *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
8. GJURIČOVÁ, Šárka a KUBIČKA, Jiří (2009). *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. 2. vyd. Psyché (Grada). 288 s. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2390-7.
9. HELUS, Zdeněk (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.
10. HOLEČEK, Václav (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
11. HURYCHOVÁ, Eva a PTÁČKOVÁ, Blanka (2022). *Sociální práce ve školství*. 1. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 240 s. ISBN 978-80-271-3313-0.
12. CHRASTINA, Jan (2019). *Případová studie-metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study-a method of qualitative research strategy and research design*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 288 s. ISBN 9788024453736.
13. CHRÁSKA, Miroslav (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

14. CHUDÝ, Štefan (2006). *Typológia a riešenie výchovných situácií*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. 90 s. ISBN 80-7318-403-6.
15. JANDOUREK, Jan (2012). *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. 1. vyd. Praha: Grada. 264 s. ISBN 978-80-247-3679-2.
16. JEDLIČKA, Richard; KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.
17. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
18. KOLÁŘ, Zdeněk (ed.) (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
19. KOUCKÁ, Pavla (2021). *Odolné dítě: výchova k psychické odolnosti, samostatnosti a vytrvalosti*. Praha: Portál. 216 s. ISBN 978-80-262-1842-5.
20. KRAUS, Blahoslav (2008). *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
21. KREBS, Vojtěch (ed.) (2007). *Sociální politika*. 5. vyd. Praha: ASPI. 505 s. ISBN 978-80-7357-276-1.
22. KŘIVOHLAVÝ, Jaro (2008). *Konflikty mezi lidmi*. 2. vyd. Praha: Portál. 189 s. ISBN 978-80-7367-407-6.
23. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela (2017). *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Brno: Edika. 104 s. ISBN 978-80-266-1105-9.
24. LANGMEIER, Josef; BALCAR, Karel a ŠPITZ, Jan (2010). *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál. 431 s. ISBN 978-80-7367-710-7.
25. MATĚJČEK, Zdeněk (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
26. MATOUŠEK, Oldřich (ed.) (2013). *Metody a řízení sociální práce*. 3. vyd. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0213-4.
27. MERTIN, Václav (2021). *Výchovné maličkosti*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. 208 s. ISBN 9788076761612.

28. MLČÁKOVÁ, Renata (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
29. MOŽNÝ, Ivo (2008). *Rodina a společnost*. 2. vyd. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 323 s. ISBN 978-80-86429-87-8.
30. NAVRÁTIL, Stanislav a MATTIOLI, Jan (2011). *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. 1. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.
31. NOVÁK, Tomáš (2013a). *Jak vychovat sebevědomé dítě*. 1. vyd. Praha: Grada. 136 s. ISBN 978-80-247-4522-0.
32. NOVÁK, Tomáš (2013b). *O otcovské roli: [význam otce v rodině]*. 1. vyd. Psychologie pro každého. Praha: Grada. 128 s. ISBN 978-80-247-4498-8.
33. NOVÁK, Tomáš (2014). *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. 1. vyd. Psychologie pro každého. Praha: Grada. 125 s. ISBN 978-80-247-5069-9.
34. POLÁKOVÁ, Petra (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. 1. vyd. Praha: Grada. 175 s. ISBN 978-80-271-0760-5.
35. POTOČÁROVÁ, Mária (2008). *Pedagogika rodiny: Teoretické východiská rodinnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. 211 s. ISBN 978-80-223-2458-8.
36. PROCHÁZKA, Miroslav (2012). *Sociální pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
37. PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela (2022). *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-271-0218-1.
38. ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. 608 s. ISBN 978-80-247-1049-5.
39. SEKOT, Aleš (2006). *Sociologie v kostce*. 3. vyd. Brno: Paido. 258 s. ISBN 80-7315-126-X.
40. SKUTIL, Martin (ed.) (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
41. SOBOTKOVÁ, Irena (2007). *Psychologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-250-8.

42. SOBOTKOVÁ, Veronika (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. 1. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. 152 s. ISBN 978-80-247-4042-3.
43. STŘELEČEK, Stanislav (ed.) (2006). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 214 s. ISBN 80-210-3687-7.
44. VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana (ed.) (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
45. VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 542 s. ISBN 978-80-246-4961-0.
46. VÍTKOVÁ, Marie a VOJTOVÁ, Věra (ed.) (2003). *Edukace žáků s poruchami chování*. Integrativní školní pedagogika. 1. vyd. Brno: MSD. 248 s. ISBN 80-86633-07-1.
47. WEDLICOVÁ, Iva (2010). *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. D. Purkyně v Ústí nad Labem. 119 s. ISBN 978-80-7414-320-5.

Elektronické zdroje:

48. BARDOŇOVÁ, Vendula (2021). *Dětská kresba a její specifika*. Online, Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: https://theses.cz/id/6so42w/Diplomova_prace_Bardonova.pdf. [citováno 2024-02-12].
49. BÉNA, Michal (2014). *Výtvarný projev dítěte jako diagnostický prostředek*. Online, Bakalářská práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. Dostupné z: <https://otik.zcu.cz/bitstream/11025/12939/1/BP%20-%20Michal%20Bena.pdf>. [citováno 2024-02-12].
50. BRODÍKOVÁ, Veronika (2010). *Zobrazení rodiny v dětské kresbě*. Online, Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z: https://theses.cz/id/1sy9bb/Zobrazen_rodiny_v_dtsk_kresb_-_DP.pdf. [citováno 2024-02-12].
51. JANÍKOVÁ, Martina (2014). *Kresba rodiny u dětí ve věku šesti let*. Online, Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/30547/jan%C3%ADkov%C3%A1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 2024-02-12].
52. *LogArteCentrUm*. Online. Dostupné z: <https://www.logarte.cz/vyvoj-kresby>. [cit. 2024-01-22].

53. LOVASOVÁ, Lenka; HANUŠOVÁ, Jaroslava a HELLEBRANDOVÁ, Kateřina (2005). *Děti a jejich problémy*. Online. Praha: sdružení Linka Bezpečí. 141 s. ISBN 80–239–4482–7. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378729855.pdf>. [citováno 2024-01-22].
54. *Najdi pomoc*. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.najdipomoc.cz/clanky/slovník-pojmu/psychologie/psychologie---vychovne-problemy/>. [citováno 2024-01-22].
55. *Sociologický ústav Akademie věd ČR*. Online. 2018. NEŠPOR, Zdeněk. Sociologická encyklopedie. Poslední změna 10.11.2018 v 19:18. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/>. [citováno 2024-01-22].
56. *Šance dětem*. Online. 2024. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/>. [citováno 2024-01-22].
57. ŠVANDRLÍKOVÁ, Eva (2008). *Projektivní technika Kresba rodiny v kresbě dětí s poruchami chování*. Online, Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/cy451/Projektivni_technika_Kresba_rodiny_v_kresbe_deti_s_poruchami_chovani.pdf. [citováno 2024-02-12].
58. *Zpráva o rodině*. Online. 2020, č. II. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Zpr%C3%A1va+o+rodin%C4%9B+2020.pdf/c3bdc63d-9c95-497d-bded-6a15e9890abd>. [citováno 2024-01-22].
59. UHLÍKOVÁ, Petra (2011). *Služby pro rodinu a děti*. Online. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. 5-7 s. ISBN 978-80-7421-041-9. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954480/sbornik.pdf/02763c71-2ae0-819a-f658-9a5d59f1c073>. [cit. 2024-01-22].

Cizojazyčné zdroje:

60. COUCHENOUR, Donna a CHRISMAN, J. Kent (2016). *The SAGE Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education*. 1. vyd. SAGE Publications. 1 600 s. ISBN 9781483340357.
61. GOTTMAN, John M. a GOTTMAN, Julie Schwartz (2018). *The Science of Couples and Family Therapy: Behind the Scenes at the „Love Lab“*. 1. vyd. W W Norton & Co. 368 s. ISBN 9780393712742.
62. MERLEAU-PONTY, Maurice (2010). *Child Psychology and Pedagogy*. Online. 1. vyd. Northwestern University Press. 528 s. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Child_Psychology_and_Pedagogy/8aih_ydTI-IUC?hl=cs&gbpv=1. [cit. 2024-01-08].

Seznam zkratk

WHO	Světová zdravotní organizace
UNICEF	Dětský fond Organizace spojených národů
Ang.	Anglicky
Tzn.	To znamená
Apod.	A podobné
S.	Strana

Seznam tabulek

Tabulky shrnutí respondentky 1	53
Tabulky shrnutí respondentky 2	56
Tabulky shrnutí respondentky 3	59
Tabulky shrnutí respondenta 4	62
Tabulky shrnutí respondenta 5	65
Tabulky shrnutí respondenta 6	68
Tabulky shrnutí respondenta 7	71

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 (dívka ve věku 3 roky)	34
Obrázek č. 2 (dívka 4 roky a 2 měsíce)	34
Obrázek č. 3 (chlapec 6 let a 4 měsíce)	35
Obrázek č. 4 (dívka 10 let, zobrazení členů rodiny)	36
Obrázek č. 5 (dívka 11 let, večeře u nás doma)	37
Obrázek č. 6 (kresba rodiny respondentky 1)	51
Obrázek č. 7 (kresba rodiny respondentky 2)	54
Obrázek č. 8 (kresba rodiny respondentky 3)	57
Obrázek č. 9 (kresba rodiny respondenta 4)	60
Obrázek č. 10 (kresba rodiny respondenta 5)	63
Obrázek č. 11 (kresba rodiny respondenta 6)	66
Obrázek č. 12 (kresba rodiny respondenta 7)	69

Seznam příloh

PŘÍLOHA 1	Vzor informovaného souhlasu škol o spolupráci na výzkumu
PŘÍLOHA 2	Vzor informovaný souhlas zákonných zástupců

PŘÍLOHA Č. 1.

Vzor informovaného souhlasu škol o spolupráci na výzkumu

Souhlas se zapojením do výzkumu

Souhlasím, že škola se ve školním roce 2023/2024 zapojí do probíhajícího výzkumu za účelem získání dat pro diplomovou práci Kresba rodiny u dětí s výchovnými problémy, studentky Bc. Terezie Dias z Univerzity Palackého v Olomouci.

Součástí výzkumu budou rozhovory a spolupráce s pedagogickými zaměstnanci a žáky školy. Jsem seznámen o průběhu i konci výzkumného šetření a zásadami dodržení anonymity osob zapojených do výzkumu.

Datum

Podpis ředitele/ředitelky školy

PŘÍLOHA Č. 2.

Vzor informovaný souhlas zákonných zástupců

Informovaný souhlas zákonných zástupců

Výzkumné šetření probíhá na základě získání dat pro účely diplomové práce Kresba rodiny u dětí s výchovnými problémy, studentky Bc. Terezie Dias z Univerzity Palackého v Olomouci.

V průběhu výzkumu bude úkolem vytvořit obrázek rodiny, dále bude navázán rozhovor s vybranými žáky v prostředí školy.

Se všemi údaji bude autorka práce nakládat citlivě a s důrazem na zachování anonymity respondentů.

Souhlasím, že se můj syn/dcera zapojí do výzkumu. Data budou využity autorkou za účelem zpracování diplomové práce.

Datum

Podpis zákonného zástupce