

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

ANNA MARTYNKOVÁ

V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**RODINA ZOBRAZENA VE VÝTVARNÉM PROJEVU
ROMSKÝCH A ČESKÝCH DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Petr Exler, Ph.D.

OLMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen podklady uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 6. 4. 2010

.....

vlastnoruční podpis

Velmi ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomohli ke vzniku této práce.

Především Mgr. Petru Exlerovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a materiálové podklady k práci.

Zvláštní poděkování patří také učitelům základních škol, pracovníkům nízkoprahových zařízení pro děti a mládež a domovů dětí a mládeže, u nichž jsem prováděla výzkum.

Nakonec bych chtěla poděkovat manželovi a rodičům za poskytnuté zázemí, trpělivost a podporu během celého studia.

Obsah

Úvod.....	7
-----------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dětský výtvarný projev.....	9
--------------------------------------	----------

1.1 Počátky vědeckého zájmu o dětský výtvarný projev.....	9
---	---

1.2 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu.....	10
---	----

1.2.1 Antropomorfismus	11
------------------------------	----

1.2.2 Automatismus	11
--------------------------	----

1.2.3 Barevná nadsázka	13
------------------------------	----

1.2.4 Grafoidismus.....	13
-------------------------	----

1.2.5 Nepravý ornament.....	13
-----------------------------	----

1.2.6 Personifikace.....	14
--------------------------	----

1.2.7 Rytmus, opakování, symetrie.....	15
--	----

1.2.8 R-princip	15
-----------------------	----

1.2.9 Sklápění	16
----------------------	----

1.2.10 Transparentnost.....	17
-----------------------------	----

1.2.11 Výtvarné vyprávění.....	17
--------------------------------	----

1.3 Vývojová stádia dětského výtvarného projevu	18
---	----

1.3.1 Stadium črtací experimentace	19
--	----

1.3.2 Stadium prvotního obrysu.....	20
-------------------------------------	----

1.3.3 Stadium lineárního náčrtu	20
---------------------------------------	----

1.3.4 Stadium realistické kresby	21
--	----

1.3.5 Stadium naturalistické kresby	22
---	----

2 Diagnostické aspekty dětského výtvarného projevu.....	23
--	-----------

2.1 Psychodiagnostický proces.....	23
------------------------------------	----

2.2 Klasifikace psychodiagnostických metod	24
--	----

2.3 Pozorování	25
----------------------	----

2.4 Rozhovor	26
--------------------	----

2.5 Kresebné metody.....	28
--------------------------	----

2.5.1 Neprojektivní kresebné metody	28
---	----

2.5.1.1 Test obkreslování Z. Matějčka.....	29
--	----

2.5.1.2 Test kresby lidské postavy	29
--	----

2.5.2 Projektivní kresebné metody	29
---	----

2.5.2.1	Kresba rodiny.....	30
2.5.2.2	Kresba začarované rodiny.....	32
3	Charakteristika období mladšího školního věku	34
3.1	Tělesný vývoj a rozvoj motoriky	34
3.2	Vývoj poznávacích procesů.....	34
3.3	Emocionální vývoj a socializace.....	35
4	Rodina.....	36
4.1	Vznik rodiny	36
4.2	Vývoj rodiny	36
4.3	Rodina jako systém.....	37
4.4	Funkce rodiny	38
4.5	Role v rodině.....	39
4.6	Kulturní variabilita rodiny	40
5	Romská komunita v České republice	41
5.1	Pojem Rom	41
5.2	Historie Romů	41
5.3	Romové v České republice	42
5.4	Tradiční způsob života Romů	44
5.4.1	Romská rodina	44
5.5	Romové a výtvarné umění.....	45
6	Česká rodina	46

PRAKTICKÁ ČÁST

7	Analýza kreseb romských a českých dětí mladšího školního věku ...	48
7.1	Specifikace výzkumu	48
7.2	Cíl výzkumu.....	48
7.3	Výzkumný vzorek	48
7.4	Výzkumné metody	51
7.5	Průběh výzkumného šetření	51
7.6	Hypotézy	52
7.7	Výsledky výzkumného šetření	53
7.7.1	Opravy v kresbě	53
7.7.2	Barevnost kresby.....	56
7.7.3	Počet členů rodiny zobrazený v kresbě.....	60
7.7.4	Široká rodina zobrazená v kresbě	63
7.7.5	Základní rodina zobrazená v kresbě	65
7.7.6	Zobrazení rodičů, jejich poloha a velikost.....	73
7.7.7	Volby zvířat pro jednotlivé členy rodiny	76
7.8	Vyhodnocení hypotéz.....	82
	Závěr.....	85
	Seznam literatury	87
	Seznam příloh	92

Úvod

*„Ostatní věci nás mohou změnit,
ale začínáme a končíme s rodinou.“*

(Anthony Brandt)

Na první pohled možná trochu pesimistický citát však vyjadřuje hlubokou pravdu. Člověk se rodí do společenství rodiny a na sklonku svého života je rovněž obklopen nejbližšími. V průběhu života nás řada věcí ovlivňuje a formuje, ale i přesto je pro každého z nás rodina významná a plní nezastupitelnou úlohu.

Také tato diplomová práce pojednává o rodině. Konkrétně se pak zaměřuje na specifika romské a české rodiny a zkoumá je. K podrobné analýze jsou použity kresby rodiny romských a českých dětí mladšího školního věku z karvinského okresu a celé bádání se zaměřuje na prvky v kresbě, které odrážejí kulturní odlišnosti v pojetí rodiny a vztahů v ní. Cílem této práce je prokázat, zda mezi kresbami romských a českých dětí existují znatelné rozdíly.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část předkládá poznatky o problematice dětské kresby, možné diagnostice výtvarného projevu, charakteristice vývojového období mladšího školního věku, rodině či romské komunitě v České republice. Následná praktická část navazuje na předchozí informace a pomocí psychodiagnostické metody kresby „Začarované rodiny“ zkoumá odlišnosti kreseb. Kresba je totiž pro děti v tomto věku přirozenou aktivitou a nečiní jim žádné problémy. Naopak je tento druh činnosti baví, naplňuje a samy jej také vyhledávají.

K uskutečnění této práce mě vedla dnešní situace severní Moravy, konkrétně karvinského okresu, ze kterého pocházím. V této oblasti žije značná část obyvatel romského etnika, čímž dochází ke konfrontaci romské a české kultury. Bohužel ona konfrontace obě strany příliš neobohacuje. Naopak s sebou přináší konflikty, nedorozumění a mnohdy také oboustrannou nenávist.

Práce poukazuje na možnou cestu ke sblížení obou odlišných „světů“. Toto sblížení však není možné bez vzájemného pochopení. Proto jsem se také zaměřila na odhalení rozdílů života rodiny sledovaných skupin a rozhodla napsat práci věnovanou právě tomuto tématu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dětský výtvarný projev

Dětský výtvarný projev představuje základní a přirozený způsob zobrazování reálného i fantazijního světa dětskou osobností. Pro většinu dětí je tato činnost velmi přitažlivá a přináší jim radost a uspokojení. (Mlčák, 1996) Jsou však i děti, které tuto činnost nevyhledávají, či přímo odmítají.

Pohled na dětský výtvarný projev je různý. Někdy bývá označován jako herní aktivita, jindy jako specifická obrazová řeč či projev potřeby dětské seberealizace. Kromě toho se můžeme setkat také s pojetím výtvarného projevu vyznačujícím se snahou o věrné napodobování grafické činnosti dospělých. Psychologové se však shodují v tom, že výtvarný projev je odrazem celé osobnosti dítěte a představuje originální výpověď o jeho psychickém světě. Odráží tedy kvalitu vnímání, paměti, kreativity, fantazie, jemné motoriky, myšlení, intelektových schopností i povahových vlastností nebo také postoje dítěte k rodičům, sourozencům, zvířatům, věcem i sobě samému apod. (Mlčák, 1996)

Celý výtvarný proces dítěte bychom mohli označit jako formu komunikace, specifický druh jazyka, který se v různých stádiích vývoje dětské kresby obměňuje, ale přesto skrze něj dítě vyjadřuje své pocity, přání, představy či obavy.

Není proto divu, že výtvarný projev bývá v mnoha publikacích označován jako „královská cesta“ k poznání psychiky dítěte.

1.1 Počátky vědeckého zájmu o dětský výtvarný projev

Mezi předchůdce teoretické koncepce výtvarné výchovy můžeme zařadit již antické filozofy Aristotela a Platóna. Aristoteles zdůrazňoval význam tvořivosti, kterou chápal jako přirozenou lidskou vlastnost. Platón se přikláněl k tomu, že umění se má stát základem učení. (Uždil, 1978) Tuto myšlenku si o mnoho let později osvojuje a dále formuje H. Read, který chápe dětské umění jako krůčky vedoucí ke zralému výtvarnému projevu dospělého člověka. Dítě se učí tvořit tím, že se dívá na jiné obrázky. (Read, 1967)

Významněji než Aristoteles a Platón působili na novodobý stav estetickovýchovné a výtvarněvýchovné teorie pedagogičtí klasikové jako J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi nebo F. Fröbel. (Uždil, 1978)

Psychologické studium výtvarného projevu dětí, konkrétně dětské kresby, se datuje od vzniku empirické, experimentální psychologie. První psychologická laboratoř byla založena roku 1879 v Lipsku. O deset let později vyšla první moderní monografie o dětské kresbě, ve které autor, itál Corrado Ricci, srovnává tvůrčí proces dítěte s dílem stvoření. Podle něj je v kresebném vývoji člověk prvním a vždy klíčovým tématem, stejně jak je člověk vrcholem a korunou stvoření pro Stvořitele. (Davido, 2001)

Také v české odborné tradici a literatuře má zkoumání dětské kresby svou historii a je úzce spjato s významnými postavami našich dějin.

Snahu o pochopení vzniku a růstu výtvarného projevu dětí nacházíme u J. A. Komenského. Svou pozornost věnoval dětskému spontánnímu čarání, které dítěti přináší radost. Přikláněl se k názoru, že rozvoj výtvarného projevu souvisí s poznáním světa, byť se tak děje za „hry“. (Uždil, 2002)

Ke zkoumání dětské kresby přispěl také Fr. Čáda, Z. Matějček, J. Uždil, J. Švancara, J. Slavík, H. Badyrádová a mnoho dalších.

1.2 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu

Způsob výtvarného vyjádření dítěte a dospělého se zřetelně odlišuje. Můžeme charakterizovat typické znaky dětského výtvarného projevu, které byly v minulosti pojímány za „chyby“ či „nedokonalosti“. Proto se objevovaly snahy o jejich odstranění „vhodným“ pedagogickým působením. Rozvoj vědeckého bádání však ukázal, že právě ony charakteristické znaky dětské kresby neodmyslitelně souvisí se všemi vývojovými zvláštnostmi dítěte. Odrážejí tak funkční jednotu poznávacích procesů i ostatních funkcí. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Tato problematika se dnes stává již tradiční součástí publikací z vývojové psychologie, psychologické diagnostiky či didaktických učebnic výtvarné výchovy.

Mezi typické znaky výtvarného projevu, které budou níže rozvedeny, řadíme: antropomorfismus; automatismus; barevnou nadsázku; grafoidismus; nepravý ornament; personifikace; rytmus, opakování, symetrie; R-princip; sklápění; transparentnost; výtvarné vyprávění.

1.2.1 Antropomorfismus

V případě antropomorfismu dítě přisuzuje lidské znaky, schopnosti a vlastnosti zvířatům a věcem. Tento jev se často označuje jako polidštění.

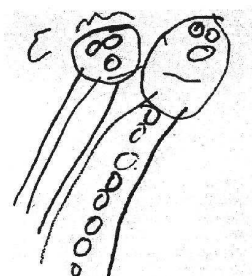


Obr. 1 Antropomorfismus v zobrazení žirafy (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.2 Automatismus

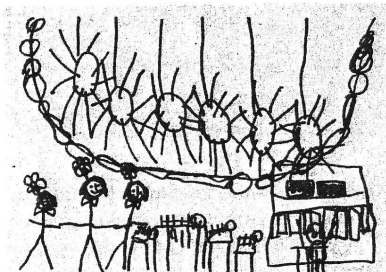
Automatismus bývá označován jako brzda kreslířského vývoje, neboť směřuje k rutině. Projevy mohou být různé. Často se setkáváme se zmnožením detailů, kdy má dítě tendenci opakovat jednoduché a osvojené tvary, které mohou znázorňovat např. trávu, množství vlasů, knoflíků, prstů, mohutného kouře z komína apod. (Hazuková, Šamšula, 2005) Uždil (2002) uvádí, že tento jev je běžný, je-li ho však nadměra, může poškodit ráz kresby.

V prvopočátcích dětského grafického vyjadřování lze tento jev zdůvodnit pocitem libosti z motorické činnosti, která je rytmizovaná a zanechává viditelnou stopu. (Uždil, 2002)



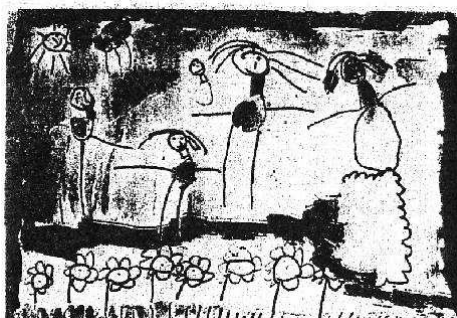
Obr. 2 Automatismus v množství knoflíků na obleku postav – hlavonožců (Hazuková, Šamšula, 2005)

V mnoha kresbách se objevuje opakování téže formy zobrazení v celé výtvarné práci, kdy je např. větší množství postav či objektů zobrazeno úplně nebo téměř stejně. Tento jev je často způsoben únavou dítěte. (Hazuková, Šamšula, 2005)



Obr. 3 Automatismus ve zmnožení ozdobného prvku (Hazuková, Šamšula, 2005)

Může také docházet k prosazování nacvičeného obrazového typu i tam, kde jeho přítomnost není na místě. Dítě nelogicky spojuje znaky, které spolu nijak nesouvisí. Např. nakreslí anděla nad polem, kde vesničané sbírají brambory. Dítě takto postupuje, protože mu chybí nápad, co ještě do volné plochy nakreslit. Jindy chce uplatnit svůj oblíbený námět v rámci odlišného tématu, který např. zadal učitel. (Hazuková, Šamšula, 2005)



Obr. 4 Řada květin do původního záměru (úkolů) nepatřila (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.3 Barevná nadsázka

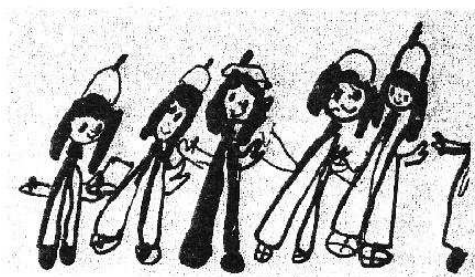
Kolorit dětských obrazů světa je velmi specifický. Dítě používá barvy dvěma způsoby. Často napodobuje přírodu. Tímto se projevuje realistická tendence (modré nebe, zelené stromy, žlutá pampeliška). V opačném případě se dítě nechává vést nevědomím. Důležitou roli hraje existence individuální palety oblíbených barev nebo náhoda.

Uždil (1978) uvádí, že dítě je citlivé, pokud jde o barvy. Pro řadu dětí znamenají barvy vítanou možnost jak označit, co je pro ně sympatické a nesympatické. Sympatické často označují žlutou, jasně červenou, růžovou apod. U nesympatických prvků se přiklání k černé, hnědé, temně fialové apod. Tato symboličnost je do jisté míry obecná, ale může být individuálně měněna.

Barevná nadsázka pak vychází z potřeby rozlišit jednotlivé objekty na obraze a učinit je tak čitelnými. (Uždil, 2002)

1.2.4 Grafoidismus

Grafoidismus již svým názvem upozorňuje na spojitost s psacím pohybem. Tento jev má v kresbě odlišné projevy. Jedním z nich je naklánění kresby ve směru budoucího písma. Druhým pak zakulacování pravých a ostrých úhlů. Mimo to také dochází k tomu, že se tvary „písařsky“ prolínají. (Hazuková, Šamšula, 2005)

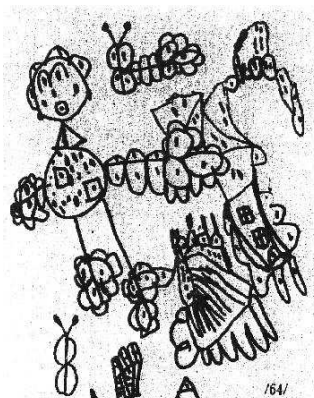


Obr. 5 Grafoidismus naklánějících se postav (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.5 Nepravý ornament

Základ nepravého ornamentu vychází z automatismu, kdy dítě zdobí vše: šaty, zem, oblohu, atd. Výsledná práce je obsahově chudá a strnulá. Výzdoba jakoby signalizuje

snahu zakrýt určité mezery v představivosti, myšlení i zobrazovacích schopností dítěte. (Hazuková, Šamšula, 2005)



Obr. 6 Přebujelý ornamentalismus, bezmyšlenkovité opakování motivu obloučku a tečky (Hazuková, Šamšula, 2005)

Nepравý ornament může být zapříčiněn rovněž neschopností dítěte sledovat určitý složitý tvar nebo pochopit jeho funkci, či stavbu. (Hazuková, Šamšula, 2005)

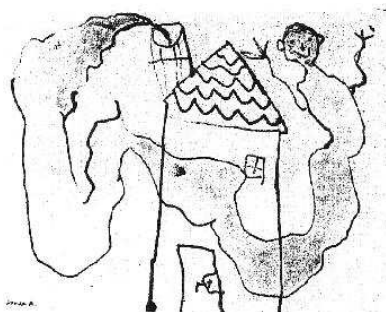
Tak tomu může být u zobrazování okvěti u rostlin, sochařské a reliéfní výzdoby kulturních památek apod. Dítě často využívá všech pro něj známých ornamentálních prvků, aby danou věc charakterizovalo.



Obr. 7 Nepравý ornament na fasádách a střeších (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.6 Personifikace

S antropomorfismem bývá spojována personifikace, která se vyznačuje připisováním lidských vlastností a jednání věcem. Dochází tak k oživení neživých předmětů. Setkáváme se třeba s tím, že se sluníčko usmívá nebo mrak pláče.

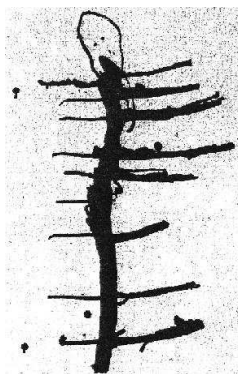


Obr. 8 Personifikace živlu – větru (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.7 Rytmus, opakování, symetrie

Tyto principy se v dětském výtvarném projevu velmi uplatňují. Jsou základem kompozičních schopností členění plochy a jednoty celého výtvoru. Jakmile na nás výtvor působí harmonicky a rovnovážně, jsou tyto principy zachovány. (Uždil, 2002)

S určitými základy kompozičního cítění se dítě rodí. Počátek spatřujeme ve fyziologických funkcích jako např. rytmu tepu, dechu, chůze nebo v symetrii lidské postavy. (Hazuková, Šamšula, 2005)



Obr. 9 Kresba stromu bez druhového rozlišení na ose papíru, větvení podřízeno rytmu (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.8 R-princip

R- princip čili pravidlo pravého úhlu vychází ze záliby důsledného rozlišení jednoho směru od druhého. Uždil upozorňuje, že tento „kříž“ má význam při vytváření

grafických typů. Uplatňuje se i tehdy, když je některá linie šikmá a na ni je třeba navázat další. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Často můžeme tento jev pozorovat např. na kresbách domu s komínem kolmo nasazeným na šikmou střechu, či větví na stromech nebo na odklánějících se rukách hlavonožců.

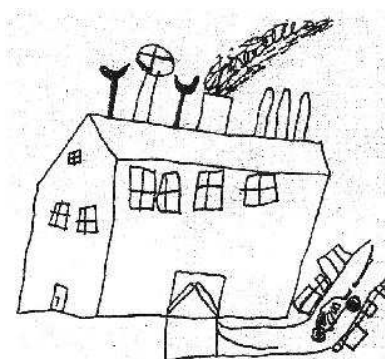


Obr. 10 R-princip v umístění postav (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.9 Sklápění

Dítě obtížně rozeznává, co je horizontální a co vertikální, proto tyto dva pojmy obvykle nerozlišuje. Sklápí vertikálu do horizontální roviny, aniž by jakkoli dbalo na perspektivu. (Davido, 2001)

Bližší se pak tato skutečnost vyznačuje tím, že dítě v plném náhledu zobrazuje půdorysný pohled (např. podlaha, rybník). Zatímco věci, které stojí kolmo k této základně, jsou sklopeny do půdorysu (např. stromy u silnice) nebo seřazeny okolo středu (např. rákosí u rybníka). (Uždil, 2002)

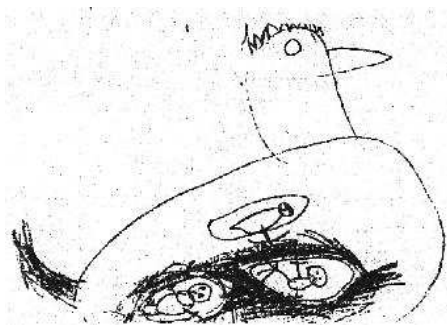


Obr. 11 Řešení prostorovosti – sklápění při zobrazování silnice (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.10 Transparentnost

Dalším charakteristickým znakem dětské kresby je transparence, která se často označuje jako „rentgenové vidění“. Jedná se o to, že dítě zobrazuje i ty předměty nebo jejich části, které jsou ve skutečnosti skryty. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Setkáváme se s obrázky, kde např. za neviditelnými zdmi domu lze pozorovat, co se odehrává vevnitř. (Davido, 2001)



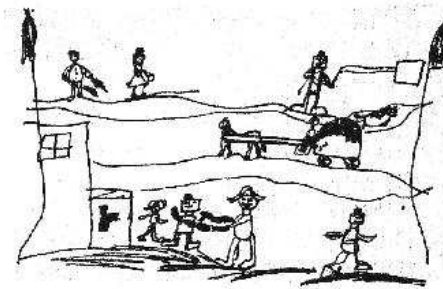
Obr. 12 Transparence vajec ve slepici a kuřátek ve vejcích (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.2.11 Výtvarné vyprávění

Snaha dítěte o vyjádření děje, příběhu skrze výtvarný projev je nazývána výtvarným vyprávěním. Znamená to, že dítě zahrne do jediné kresby několik významných situací celého děje, nebo několik postav či věcí, které symbolizují děj. Výsledkem pak je to, že na jednom, neohrazeném obrázku vidíme např. Karkulku, jak kráčí do lesa, Karkulku a vlka, Karkulku s myslivcem apod. (Uždil, 2002)

Problém nastupuje tehdy, jakmile chceme obrázek „přečíst“. Žádné pravidlo nám totiž neurčuje směr čtení. Mnohdy se setkáme s tím, že dítě rozmisťuje scénky po ploše papíru nahodile, jindy tak, že lehce rozeznáme smysl a řazení scének je velmi přehledné. (Uždil, 2002)

Přestože tato výtvarná vyprávění jsou často nesrozumitelná dospělému čtenáři, je nutné si jich vážít, protože se takto spojuje výtvarný výraz se zážitkem z vyprávěného děje.



Obr. 13 Typická postava robota ve třech různých situacích děje (Hazuková, Šamšula, 2005)

1.3 Vývojová stádia dětského výtvarného projevu

Počátky výtvarného projevu dítěte bychom mohli připodobnit k mluvenému projevu, kdy ranné čáranice připomínají dětské žvatlání a již plně zformované zobrazení rozvinutou řeč dítěte.

Podle Arnheima jsou první čáranice svědectvím prostého potěšení vyrobit něco viditelného tam, kde před tím nic nebylo a tímto zanechat po sobě stopu. Uždil se zmiňuje o tom, že důvodem, proč dítě vůbec začne kreslit, je jakási vnitřní potřeba či nutnost. V žádném případě se nejedná pouze o reakci na popud dospělých či snahu napodobit činnost druhých. Reader říká, že dítě touží po tom vytvořit něco stálého a osobního, něco, co je jeho vlastní. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Pokud má dítě dostatek vhodných stimulů, může se jeho zájem o kreslení projevit velmi brzo, a to již tehdy, když je dítě schopné funkční, specifické manipulace s předměty. Ve vývoji kresby však mohou mezi dětmi nastat znatelné rozdíly. Vývoj a úroveň dětské kresby ovlivňuje řada faktorů jako: mentální vyspělost dítěte, motorika, lateralita, zrakové vnímání, paměť, schopnost představivosti a reprodukce, pozornost. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Přesto na základě analýz kresebných projevů jsou známy určité typické vývojové znaky, které do jisté míry korespondují s chronologickým věkem dítěte. Z toho usuzujeme, že jestli děti téhož věku na celém světě kreslí přibližně stejně, můžeme přijmout předpoklad o stadiálnosti vývoje dětské kresby. (Šimíčková-Čížková, 2008)

C. Burt byl jedním z prvních autorů, který vývoj dětské kresby rozčlenil do sedmi stádií:

- stádium čárání,
- stádium linií,
- stádium popisného symbolismu,
- stádium popisného realismu,
- stádium vizuálního realismu,
- stádium potlačení kresebného projevu,
- stádium uměleckého oživení. (Mlčák, 1996)

Příhoda rozlišuje tato stádia ve vývoji dětské kresby:

- stádium črtací experimentace,
- stádium prvotního obrysu,
- stádium lineárního náčrtu,
- stádium realistické kresby,
- stádium naturalistické kresby. (Mlčák, 1996)

V následujícím textu je pak blíže rozvedeno členění podle Příhody.

1.3.1 Stádium črtací experimentace

Autoři se shodují v tom, že všechny děti začínají kreslit zhruba stejným způsobem. Pro každé dítě je první čára objevným zážitkem. (Švancara, 1980)

Dítě kolem prvního roku věku s oblibou čará všemi směry na papíře i mimo něj. Tato činnost je nekoordinovaná a bezobsažná, což vede k tomu, že tužka někdy zanechává stopu, jindy nikoli. Dítě užívá tužky jako jakési prodloužení ruky, nástroj k sebevyjádření a prožívá radost ze spontánního pohybu.

Tento první vývojový stupeň nazýváme stádium črtací experimentace. Zazzo toto stádium charakterizuje jako neuspořádané grafické projevy. Naproti tomu Bühler definuje čárání jako pohybovou hru. Uždil dále uvádí, že průběh této pohybové hry je zpočátku důležitější než samotná výsledná kresba.

Dítě vychází od rytmických a plynulých pohybů k pohybům arytmiickým a izolovaným. Výsledkem toho je pak kombinace čar, již dětská fantazie přisuzuje rozmanité a proměnlivé významy. (Mlčák, 1996)

„Pohyby vycházejí nejprve z motoriky ramenního kloubu, později i z kloubu zápěstního. Tak se objevují kyvadlové či obloukové čáry, nejčastěji ve směru šikmo k sobě či vodorovně, které svírají v protisměru ostré úhly. Později se přidruží kruhovitě, spirálovitě a elipsovité tahy, přerušované krátkými čarami. Tyto jakési kříže vznikají už na základě motorické schopnosti měnit směr čar. Krouživé pohyby pak dávají základ i obrazcům blízkým nedokonalému čtverci či trojúhelníku. Proto také první kresby domů v pozdějším stadiu mívají zakulacené rohy.“ (Mlčák, 1996, s.6)

1.3.2 Stadium prvotního obrysu

Kolem třetího roku dítě začíná spontánně spojovat svou kresbu s určitým významem, čímž postihne analogii mezi motorickým tahem a pozorovanou realitou. Takto vzniká prvotní obrys.

Nejdříve dochází k tomu, že dítě spojuje svou kresbu s určitým významem až v průběhu črtání. Později určení významu kresbu předchází. (Šimíčková-Čížková, 2008)

V tomto období se během práce dítěte stále mísí náhoda s úmyslem. Dokonce i tehdy, když dítě předem ví, co chce nakreslit, svou prvotní představu snadno opouští, vyměňuje ji za jinou, poutavější nebo lépe odpovídající tomu, co už mezitím na papíře vzniklo. Dítě hledá „výklady“ pro své náhodně vzniklé grafické útvary také tím způsobem, že je připodobňuje k tvarově neurčitým částem přírody: k noci, k vodě, ke sněhu apod. Často se také setkáme s tím, že např. spirálová čáranice je označena jako míč, sluníčko, brouk nebo člověk. (Uždil, 2002)

1.3.3 Stadium lineárního náčrtu

Stadium lineárního náčrtu nastupuje kolem čtvrtého roku, kdy dítě začíná vytvářet základní, hrubou podobu zvoleného objektu již s jeho hlavními znaky. Tyto objekty jsou prozatím jen schématicky naznačeny. (Mlčák, 1996)

Lineární náčrt vzniká vědomě a má věcný obsah. Je však zobrazením pouze izolované představy např. člověka, domu, auta, květiny. Jakmile se objeví jakékoliv spojení představ s již naznačeným vzájemným vztahem znamená velký duševní výkon. (Uždil, 2002)

Toto období je výrazem difúzního a dosud komplexního vnímání světa. Dítě se řídí zcela subjektivním názorem, fantazií a svými pocity. Proto nejsme schopni na základě

objektivní důležitosti zhodnotit, co dítě nakreslilo a který detail zvýraznilo. Dítě kreslí na základě toho, co o dané skutečnosti ví, nikoli co vidí. Dále se řídí tím, k čemu má kladný vztah a co se mu líbí. Obvykle vítězí velké a barevné tvary. Také nezvládá proporce a kreslí i to, co nemůže být viděno. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Pro dítě je významným tématem člověk, kterého napřed vytváří z nepravidelného kruhu představujícího hlavu. K hlavě je pak z některé strany přikreslená zvlněná čárka zastupující ostatní tělo. Postupně se dítě začne věnovat ostatním částem těla, a to ve směru vertikálním. Napřed znázorňuje dvěma zahnutými čarami do obloučku nebo pravého úhlu nohy. Později se objeví přičleňování horizontální, kdy z hlavy nebo z nohou vyrůstají ruce. Dítě kresbu obohacuje i o detaily lidské tváře jako oči, ústa, nos, které však nejsou zpočátku správně umístěné. Tuto kresbu nazýváme „hlavonožec“. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Arnheim i Meiliová-Dworetzká však upozorňují na to, že v označení „hlavonožec“ jde o chybnou interpretaci. Pouze dospělému v tomto typu kresby chybí trup. (Švancara, 1980) „Arnheim předpokládá, že v prvotním kruhu jako strukturálním ekvivalentu reality je obsažena celá postava. Podobně uvádí Uždil, že hlavonožci existují pouze z dopuštění dospělých, kteří je tak vidí, neboť předpokládají, že vidí nakreslenou hlavu a nohy.“ (Švancara, 1980, s.198)

1.3.4 Stadium realistické kresby

S prvky realistické kresby se začínáme setkávat mezi pátým až šestým rokem věku dítěte, kdy dochází k oddělení dětského zážitku od reality, i když dítě kreslí stejně jako v dřívějších stádiích. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Dítě kreslí stále ještě podle své představy, nikoli předlohy. Setrvává stereotypní způsob zobrazování předmětů a jejich disproporčnost ve velikosti. Postupně se kresba stává dvojdimenzionální, plošná a lineární. Dítě začíná rozlišovat objektivní, konstitutivní i individuální znaky jako např. deštník, oblek u člověka. (Mlčák, 1996)

V tomto období je dětem velmi blízký svět zvířat. Vztah dítěte k živé přírodě je srdečný a plný sympatií, proto se s obrazy s touto tematikou setkáváme v dětské výtvarné produkci velmi často. Ze začátku se příliš neliší od obrazů lidských postav. Charakteristická je jen poloha těla. Objevuje se buď horizontální zobrazení nebo zvířata vyšlapující si s trupem vztyčeným na dvou nohou, a to zvláště tehdy, když se jedná

o zvířátka z pohádek, která často jednají jako lidé. Postupně se zvířata od postavy člověka odlišují svými atributy, jako je ocásek nebo růžky. (Uždil, 2002)

Dalším oblíbeným námětem je dům, stromy, dopravní prostředky. V kresbách se setkáváme s transparentností, automatismem, složitým řešením prostoru, které se často projevuje sklápěním apod.

Dítě se také s oblibou snaží o vykreslení scény, průběhu děje, např. skutečné události, pohádky. Jde o formu kresebného vyprávění. Do jedné kresby je zahrnuto hned několik, pro dítě významných, situací, postav, předmětů. Na první pohled může kresba působit chaoticky. Pozorovatel může mít pocit, že dítě pracovalo náhodně a objekty nemají souvislost. Avšak právě takové zobrazení nese významný děj. (Mlčák, 1996)

1.3.5 Stadium naturalistické kresby

Vývoj dětské kresby je završen stadiem naturalistické kresby, které u dětí nastupuje po desátém roce věku. Dítě začíná kreslit podle toho, jak se mu předmět skutečně jeví, nikoli jen podle toho, co o něm ví. (Mlčák, 1996)

Pokud chce dítě nakreslit vnitřek domu, zobrazeného zvnějšku, kreslí pouze tu vnitřní část, která je vidět okny.

Charakteristickým znakem kresby je tedy zlepšování proporcí předmětu, ubývání zájmu o ornament, snaha o perspektivu, stínování a zachycení pohybu. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Mezi desátým a jedenáctým rokem se většina dětí dostává do období tzv. „krize kresebného projevu“. Kresba se stává popisnou, mnohdy až suchopárnou. Se vzrůstající kritičností myšlení totiž dítě považuje svou kresbu za nedokonalou. To pak vyústí v to, že kresebný projev potlačuje. Jen u dětí s výtvarným talentem kresebný vývoj pokračuje. Výtvarná tvorba jim přináší radost a stává se významným expresivním prostředkem. (Mlčák, 1996)

2 Diagnostické aspekty dětského výtvarného projevu

Dětský výtvarný projev je nenásilnou cestou k dítěti a originální výpovědí o jeho psychickém světě, který můžeme takto lépe poznávat a zkoumat.

Z psychologického a pedagogického pohledu má výtvarný projev velký význam pro diagnostiku. Poskytuje informace o celkové vývojové úrovni dítěte, o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky, o zrakovém a prostorovém vnímání, o souhře zrakového vnímání s pohybem ruky, o emocionalitě dítěte či jeho vztazích a postojích k vnějšmu světu. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Pomocí výtvarného projevu se u dětí uspokojuje potřeba komunikace. Výtvarný projev se užívá často jako prostředek k navázání kladného kontaktu s dítětem. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Dnes se také často setkáváme s pojetím výtvarného projevu jako léčebného prostředku využívaného v arteterapii, neboli léčbě výtvarným uměním.

Obecně ale platí, že významný není pouze produkt, vzniklé „dílo“, ale celý výtvarný proces – to, jak dítě kreslí, drží tužku, jestli používá gumu, či jak dlouho mu práce trvá. Kromě toho je důležitým prvkem i výpověď dítěte, která nám může objasnit mnoho souvislostí. (Šimíčková-Čížková, 2008)

2.1 Psychodiagnostický proces

„Psychodiagnostiku lze definovat jako aplikovanou psychologickou disciplínu, jejímž úkolem je zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, popřípadě dalších charakteristik individua.“ (Svoboda, 2001, s.13)

Psychodiagnostický proces se skládá z na sebe navazujících kroků a základních metodologických postupů, které jsou didakticky a logicky uspořádány. Hlavním úkolem psychodiagnostického procesu je zhodnocení osobnosti za užití všech adekvátních metod a poznatků. Výsledky této práce pak vedou k odpovědi na otázky, které souvisejí s účelem vyšetření. (Šnýdrová, 2008)

Psychodiagnostický proces je tedy označován jako souhrn určitých operací, postupů a technik, jejichž cílem je stanovení diagnózy, čili psychického stavu jedince. To vše probíhá s ohledem na daný cíl práce, kterým může být např. určení stupně vývoje, zjištění

příčin odchylného vývoje od věkové normy, zjištění individuálních zvláštností osobnosti apod. (Svoboda, 2001)

2.2 Klasifikace psychodiagnostických metod

Psychodiagnostická metoda je široký pojem, který v nejobecnější rovině lze charakterizovat jako speciální postup, který vede k získání psychologické diagnózy. (Šnýdrová, 2008)

Psychodiagnostické metody se rozdělují podle řady kritérií. Rozlišujeme např. metody individuální kontra skupinové či verbální kontra neverbální. Z hlediska formální stránky metody se setkáváme s dotazníky, projektivními metodami apod. Dalším kritériem může být také psychická funkce, kterou má metoda postihovat. Jedná se např. o testy paměti, inteligence, či emotivity. (Svoboda, 2001)

Pro potřeby této práce je použito následující klasifikace:

- *klinické metody* (netestové, nestandardní)
 - pozorování,
 - rozhovor,
 - anamnéza,
 - analýza spontánních produktů,
- *testové metody* (statistické, standardní)
 - vývojová diagnostika,
 - testy inteligence,
 - testy speciálních schopností,
 - neuropsychologické metody,
 - projektivní metody,
 - kresebné metody,
 - dotazníky,
 - objektivní testy osobnosti,
 - posuzovací škály. (Svoboda, 2001)

Další část textu je zaměřena na metody pozorování, rozhovoru a kresebné metody. Ke každému druhu kresebných metod jsou dále uvedeny příklady, které slouží k lepší orientaci v této problematice.

„Kresbě rodiny“ (2.5.2.1), „Kresbě začarované rodiny“ (2.5.2.2), metodě pozorování a rozhovoru je věnována bližší pozornost, protože se úzce pojí s tématem a následnou praktickou částí této práce.

2.3 Pozorování

Pozorování patří mezi nejběžnější metody psychodiagnostiky. Je charakteristické svou záměrností, cílevědomostí a plánovitým sledováním smyslově vnímatelných jevů. Zaměřuje se na sledování vnějších projevů zkoumaného jedince, jeho vzhledu, reakcí, vyjadřování apod. (Šnýdrová, 2008)

Rozlišujeme pozorování dvojího druhu:

- *obecné orientační pozorování* – uplatňuje se v průběhu celé práce, kdy si pozorovatel všímá vzhledu dítěte, jeho chování a způsobu reagování. V tomto případě se jedná spíše o to, co pozorovatele zaujme a co on považuje v souvislosti s účelem vyšetření za důležité.
- *specifické systematické pozorování* – vyplývá z předem daného plánu, schématu. Pozorovatel se soustředí na určitou oblast chování či reagování dítěte. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Z hlediska diagnostiky osobnosti se během pozorování konkrétně zaměřujeme na:

- *vzhled* – výraz obličeje, oblečení, čistotu, způsob držení těla apod.,
- *verbální projev* – hlasitost řeči, rychlost, bohatost slovníku, intonaci apod.,
- *neverbální projev* – mimika, gestika apod.,
- *jednání* – sociální chování (prosazování se, nadřazování se, tendence k soupeření), vztah k objektům (zacházení s pomůckami, pečlivost, opatrnost, nedbalost), vztah k sobě (úroveň sebevědomí, sebehodnocení), projevy emocí (zčervenání, pocení, zblednutí). (Šnýdrová, 2008)

Velmi důležitou součástí každého pozorování je záznam. Je možno dělat písemné poznámky v průběhu sledovaného chování. Ty však mohou působit rušivě. Proto je vhodnější učinit písemný záznam bezprostředně po ukončení práce s dítětem. (Svoboda, 2001)

Nutno také podotknout, že i při sebevětší snaze o objektivnost pozorování se nelze ubránit určitému subjektivnímu zkreslení pozorovaného. Toto zkreslení lze částečně eliminovat, když si pozorovatel uvědomuje vliv působení určitých subjektivních faktorů:

- *haló efekt* – tendence vnímat jedince pod vlivem dojmu z prvního setkání,
- *předsudky* – nepodložená představa,
- *stereotypizace a analogie* – posuzování jedince na základě vžitých vzorců společnosti,
- *tradice* – hodnocení na základě tradice společnosti,
- *figura a pozadí* – jedince posuzujeme na základě prostředí, ve kterém jsme se s ním setkali,
- *aktuální stav pozorovatele* – únava, nemoc,
- *regrese ke středu* – tendence k posuzování nadprůměru či podprůměru spíše jako normu,
- *leničná chyba* – tendence k shovívavějšímu posuzování. (Rádlová, 2004)

2.4 Rozhovor

Diagnostický rozhovor slouží k zjištění širokého spektra informací, které nelze získat pozorováním, protože se neprojevují navenek. Má poskytnout rámec, v němž se může dotazovaný vyjadřovat vlastním stylem k tématu. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Z hlediska pružnosti či vázanosti vedení rozhovoru rozlišujeme:

- *řízený rozhovor* – examinátor záměrným a organizovaným způsobem získává informace,
- *neřízený rozhovor* – examinátor má volnost ve výběru tématu, rozhovor není předem programován. (Svoboda, 2001)

Řízený rozhovor můžeme dále rozdělit do několika variant:

- *standardizovaný* – má předem vypracované schéma podle kterého se přesně postupuje,
- *částečně standardizovaný* – záměr a cíl jsou přesně stanoveny, uvolňuje se však taktika jeho vedení,
- *volný rozhovor* – má volný průběh, určen je pouze cíl a směr dotazování. (Svoboda, 2001)

Úspěch vedení rozhovoru závisí na zkušenosti a zdatnosti tazatele, který je nucen vhodně navázat kontakt s dotazovaným a následně zvolit účinnou techniku kladení otázek. (Šnýdrová, 2008)

K úspěšnosti také přispívá dodržení následující stavby rozhovoru:

- *úvod* – charakter neřízeného rozhovoru s cílem navázání kontaktu a vytvoření vhodné atmosféry,
- *jádro* – získání maximálního množství diagnostických informací,
- *závěr* – uvolnění případného napětí, vhodné zakončení. (Svoboda, 2001)

Chráška (1998) předkládá tato pravidla pro konstruování a řízení rozhovoru:

- Rozhovor by se měl realizovat za vhodné situace, nejlépe v přirozeném prostředí dotazovaného.
- Pro vedení rozhovoru je podstatná motivace a úvodní otázky, které by měly být spíše obecného rázu.
- Nezbytná je volba vhodné formy přesného záznamu. Je třeba klást důraz na příjemnou atmosféru. Proto je vhodnější zhotovení záznamu po ukončení práce.

Během rozhovoru s dítětem je potřeba brát v úvahu jeho věk a přizpůsobit mu formulaci otázek i jejich obsah, aby dítě všemu správně porozumělo. Je nutné dbát také na pružnost rozhovoru. Tazatel musí odpovídajícím způsobem reagovat na aktuální projevy dítěte a pamatovat na to, že schopnost vyjádřit a zformulovat svoje myšlenky není u dětí samozřejmá. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

2.5 Kresebné metody

Kresebné metody umožňují využívat pro dítě přirozenou a oblíbenou činnost k diagnostickým, psychoterapeutickým či výzkumným účelům. Tyto metody jsou velmi oblíbené a často využívané, protože poskytují mnoho užitečných informací i přes svou nenáročnost na přípravu a čas.

Ve vývoji kresebných metod jsou patrné tyto tři vyhraněné přístupy:

- vychází z celku jako komplexního výtvaru, kde obsah i provedení signalizuje vývojové změny nebo vypovídá o obsahu vědomí;
- vypovídá o tom, že základem kresebné metody je reprodukce nebo doplňování předloh, čímž dochází k omezení možnosti subjektivní interpretace;
- přistupuje ke kresbě z hlediska objektivních znaků jako je např. velikost, umístění, rychlost, perspektiva, barva atd. (Švancara, 1980)

Švancarová a Švancara (In Švancara, 1980) dále uvádí zásady pro využití dětské kresby v psychodiagnostice:

- testová kresba má u dětí mladšího školního věku probíhat v přirozeně hravé atmosféře,
- používáme jednotný formát papíru i kreslicího materiálu,
- zaznamenáváme všechny důležité údaje jako datum, dobu, verbální doprovod apod.,
- v případě individuální diagnostiky se opíráme o kresby, jejichž vznik jsme sledovali,
- věnujeme pozornost neobvyklým znakům, chybějícím částem, zvýrazněným detailům, snažíme se vystihnout také prvky tvořivosti, jako dynamičnost, plastičnost, originalnost apod.

2.5.1 Neprojektivní kresebné metody

Mezi neprojektivní metody, které se převážně zaměřují na zkoumání a hodnocení psychického vývoje, řadíme „Test obkreslování Z. Matějčka“, „Test kresby lidské postavy“ a další.

2.5.1.1 Test obkreslování Z. Matějčka

Metoda, určená pro děti ve věku 5 až 13 let, je vhodná pro vyšetření a k posouzení dosažené úrovně senzomotorických dovedností. Test lze používat individuálně nebo skupinově a není časově limitován. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Celý testový materiál tvoří 12 předloh, které zobrazují geometrické tvary různých složitostí. Úkolem dítěte je obkreslit tyto předlohy na volný list papíru A4. Každá reprodukce je následně hodnocena podle způsobu provedení. Pro přesnost lze během hodnocení využít ukázek z manuálu. (Svoboda, 2001)

2.5.1.2 Test kresby lidské postavy

Test kresby lidské postavy vychází z předpokladu, že se kresba dítěte vyvíjí, což se projevuje přibýváním detailů a přesností jejího provedení. Tato metoda je určena pro děti od 3,5 do 11 let a lze ji používat individuálně nebo skupinově, přičemž délka práce není časově limitována. Test se skládá ze dvou částí, kdy nejprve dítě kreslí mužskou postavu a poté postavu ženskou. Doplňující kresbou pak může být i autoportrét, čili dítě kreslí sebe. Výsledné kresby jsou dále hodnoceny pomocí daných položek, které se zaměřují na zachycení jednotlivých částí těla, oblečení, proporcí atd. (Svoboda, 2001)

Pomocí testu kresby lidské postavy lze hodnotit vývoj percepce, senzomotorické koordinace a jemné motoriky. (Říčan, Krejčířová, 1997)

2.5.2 Projektivní kresebné metody

Projekci lze definovat jako neuvědomované přenášení subjektivních přání, motivů či pocitů na jiné osoby a situace. Obvykle odhaluje emoce, názory, povahové rysy, vztahy zkoumaných osob, které si často ani neuvědomují to, co je vlastně zkoumáno. (Novák, 2004)

„Všechny projektivní metody se snaží postihnout vnitřní organizaci a obsah osobnosti jednotlivce na základě způsobů, jimiž vyšetřovaná osoba reaguje na předkládané podněty, které jsou jen částečně formulované či strukturované.“ (Šnýdrová, 2008, s.122)

Projektivní metody jsou tedy charakteristické málo strukturovaným úkolem, který dovoluje množství možných odpovědí. Dále představují maskovanou testovací

proceduru a globální přístup k osobnosti a jejímu hodnocení, čímž mají účinnost při odhalování skrytých nebo nevědomých aspektů osobnosti. (Šípek, 2000)

Pojem projekce zavedl do psychologie S. Freud, který jej formuloval jako označení obranného mechanismu proti úzkosti, kdy jedinec svá vlastní přání a pocity promítá do druhých osob či okolí. Zavedení termínu projekční technika jako psychodiagnostická metoda pak připisujeme L. K. Frankovi. (Šnýdrová, 2008)

V publikacích se setkáváme s řadou klasifikací projektivních metod. Rosenzweig dělí metody na motorický-expresivní (rozbor písma, motorické projevy v chování a v kresbách), percepčně-strukturované (interpretace zvuků) a apercepčně dynamické (doplňování vět, povídek). Svoboda (1999) uvádí členění na verbální, grafické, manipulační metody.

2.5.2.1 Kresba rodiny

Kresba rodiny se řadí mezi velmi oblíbené metody psychodiagnostiky. Možno ji chápat jako symbolické zpracování konstelace primární sociální skupiny, rodiny, tak jak ji dítě vnímá a prožívá v ní své místo. (Vágnerová In Svoboda, 2001)

Metoda je vhodná pro děti od 6 do 12 let, protože předškolní děti nebývají natolik kreslířský vyspělé, aby dokázaly uspokojivě zobrazit své představy o rodině; pubertální děti zas bývají ke svým výtvorům příliš kritické, což brání spontánnímu projevu. (Říčan In Říčan, Krejčířová, 1997)

Vágnerová (In Svoboda, 2001) zdůrazňuje důležitý aspekt vývoje kresby rodiny během zpracování a hodnocení kresby a rozděluje tyto tři stádia:

- Pro *statické nediferencované ztvárnění rodiny* je charakteristické několik stejně zobrazených figur stojících vedle sebe, které se mohou lišit pouze velikostí. Kresbu tohoto typu nelze hodnotit projektivně, protože dítě ještě neumí dobře kreslit a realizace určitého úmyslu mu činí značné potíže. Tento způsob zobrazení kresby rodiny je typický pro děti předškolního věku.
- *Statické diferencované ztvárnění rodiny* se vyznačuje odlišností jednotlivých figur v kresbě nejen svou velikostí, ale také rysy obličeje či dalších detailů postavy a oblečení. Takovouto kresbu, která je typická pro mladší školáky, již můžeme hodnotit projektivně. Je ale třeba mít na vědomí, že nám kresba nemusí poskytnout všechny potřebné informace.

- *Dynamické a diferencované ztvárnění rodiny* se již odlišuje vzájemnou dynamikou postav, jejich zaměřením či aktivitou. Takto provedená kresba rodiny je nejvhodnější pro diagnostiku, která by však měla být doplněna i o další vyšetření.

Během aplikace této metody se setkáváme s řadou možných instrukcí ke kresbě jako např. „Nakresli vaši rodinu!“, „Nakresli obrázek své rodiny!“ nebo „Nakresli svoji vlastní rodinu“. Je možné také zadat úkol zcela obecně: „Nakresli rodinu“, což ale může vést k tomu, že dítě zobrazí jakoukoliv často zidealizovanou rodinu. (Novák, 2004)

Následné hodnocení a interpretace by se podle Nováka (2004) měla zaměřit na tyto skutečnosti:

- *Celkový dojem z kresby* založený na „zdravém selském rozumu“. Kresba v nás zanechává určitý dojem, který nás vede k úvaze, zda bychom v takové rodině žít chtěli či nikoli. Negativní dojem pak dále vyvolávají otázky typu „Proč?“. Proto se dále zabýváme identifikací zobrazených postav, kdo je nakreslen a kdo ne, co osoby dělají. Klademe důraz i na to, zda kresba zaujímá celou nabídnutou plochu papírů, formu zobrazení apod.
- Během hodnocení se zaměřujeme i na *osoby a „zobrazení v kresbě“*. Porovnáváme nakreslené osoby v závislosti na jejich velikosti, pořadí, způsobu zobrazení. Velikost zobrazených postav může být různá, obecně lze však říci, že čím je postava větší, tím je pro dítě významnější. Všimáme si dále toho, kdo byl nakreslen jako první druhý, ..., poslední. Tato skutečnost naznačuje pozici osoby v rodině. Je vhodné brát v potaz také pořadí postav směrem od samotného dítěte – autora, protože blíže zobrazené postavy pro něj bývají významnější a přijatelnější. Při hodnocení způsobu zobrazení je v popředí zájmu i to, zda dítě kreslí všechny postavy stejným způsobem, což může vyjadřovat snahu nikoho z rodiny neupřednostnit.
- *Šrafování a stínování* může označovat výhrady vůči celé rodině či konkrétnímu členu rodiny.
- V kresbě rodiny se setkáváme i s *vynecháním některé osoby*, které buď vyjadřuje potlačení existence dané osoby nebo to, že dítě zobrazí rodinu během určité činnosti, které daná osoba nebyla účastna. Jakmile dítě tvrdí, že na danou osobu

zapomnělo, jde opět o snahu potlačit její existenci nebo opomenutí bez hlubších souvislostí.

- Častým prvkem je *zvláštní pozornost věnovaná některé části kresby, opravy nebo nápadné gumování*, které obvykle naznačuje konflikt, jenž souvisí s danou osobou či částí jejího těla, kterou se dítě snažilo takto pozměňovat. Gumování může být také projevem úzkosti a nejistoty.
- V případě *barevného ztvárnění* kresby rodiny hovoříme o určitém umocnění obsahu i dojmu z kresby. Dobře adaptované děti použijí ke své práci často tři i více různých pastelek.

Při analýze kreseb je nutné se vždy opírat pouze o kresby, jejichž vznik jsme sledovali. Zaznamenáváme si veškeré důležité okolnosti, včetně slovního doprovodu dětí. Mimoto je důležité si uvědomovat nebezpečí nadsazení této projektivní interpretace. (Petrová, 1994)

2.5.2.2 Kresba začarované rodiny

Tato kresebná metoda, vhodná pro děti od 6 let, ve větší míře stimuluje symbolické zpracování prožitků a postojů k vlastní rodině. Dochází k „zašifrované“ proměně postav, kdy si často ani dítě neuvědomuje, proč např. svou matku zobrazilo určitým způsobem. Tímto je dítě schopno sdělit informace, které by jinak vyjádřit neumělo nebo třeba nechtělo. (Vágnerová In Svoboda, 2001)

Samotná kresba začarované rodiny je založena na instrukci typu: „Nakresli celou svoji rodinu, ale začarovanou do zvířat. Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete, které mu tak nejlépe odpovídá a nejlépe vyjadřuje jeho povahu.“ (Novák, 2004, s.17)

Během práce je velmi užitečné dítě pozorovat a sledovat např., kterou osobu začne kreslit jako první, jak pokračuje dále, kde cítí znatelnou nejistotu apod. (Vágnerová In Svoboda, 2001) Po skončení je pak vhodné s autorem kresby pohovořit o volbě symbolických zvířat, čímž zjistíme, zda dítě nebylo ovlivněno např. moderním hitem nebo třeba písni o zvířatech.

K hodnocení této metody není dán přesný návod. Vágnerová (In Svoboda, 2001) však uvádí, že zobrazení lze hodnotit na základě určitých předpokládaných vztahů a vlastností osob jako:

- psychické vlastnosti a projevy chování – sestra je husa, protože je pitomá a hádavá;
- vnější viditelné znaky – maminka je motýl, protože je hezká;
- vztah zobrazené osoby k dítěti (autorovi kresby) a ostatním – babička je pes, protože mě pořád hlídá a kontroluje.

Je nutné také dodat, že kresba začarované rodiny je ovlivněna subjektivitou vyšetřovatele, proto hlavně u zjišťování rodinných vztahů je potřeba doplnit dalšími metodami.

3 Charakteristika období mladšího školního věku

Vývojová etapa mladšího školního věku se vymezuje časovým úsekem od 6-7 let do 11 let, kdy se u dítěte začínají objevovat známky pohlavního dospívání. Langmeier toto období charakterizuje jako věk *střízlivého realismu*. Dítě se zaměřuje na okolí, jaké opravdu je, a touží ho pochopit. Tyto tendence můžeme vypožorovat v řeči, kresbě, písemném projevu, zájmech, četbě či hře. (Petrová In Šimíčková-Čížková, 2008)

Období mladšího školního věku spojujeme s nástupem dítěte do školy, který pro něj znamená radikální životní změnu. Škola otvírá dítěti obzory, o kterých nemělo ani tušení. Urychluje tak jeho rozumový vývoj a učí myslet novým způsobem. Významným se stává fakt, že dosud primární činnost – hru střídá školní práce a s ní spojené povinnosti. (Říčan, 2004)

Vývoj dítěte prochází v tomto období řadou změn. Petrová (In Šimíčková-Čížková, 2008) se zaměřuje na oblasti: tělesného vývoje a rozvoje motoriky, vývoje poznávacích procesů, emocionálního vývoje a socializaci, které budou dále rozvedeny.

3.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Oblast tělesného vývoje a rozvoje motoriky se vyznačuje zdokonalením senzomotorické koordinace a motorické výkonnosti, čili vytrvalosti, pohyblivosti, obratnosti. Dítě pociťuje silnou potřebu pohybové aktivity, která by v žádném případě neměla být omezována. Mimo to se rozvíjí jemná motorika, což se projevuje v kresbě, psaní, modelování apod. (Novotná, 2004)

3.2 Vývoj poznávacích procesů

Učení, které se stává pro dítě prvořadou činností, ovlivňuje všechny psychické funkce, které se tímto zdokonalují. (Novotná, 2004)

Dítě se snaží pochopit souvislosti, zjistit vlastnosti předmětů a jevů a je v tomto svém bádání velmi pozorné, zvědavé a vytrvalé. Tímto se jeho vnímání stává cílevědomým aktem a přestává mít ráz nahodilosti. (Petrová In Šimíčková-Čížková, 2008)

Také představivost prochází změnami. Postupně ztrácí svou typickou spontaneitu předškolního věku. Dítě stále efektivněji rozlišuje skutečnost od fantazie, čímž více vniká do životní reality. (Petrová In Šimíčková-Čížková, 2008)

Rychle se zdokonaluje paměť, která je úzce spjata s vnímáním. Převládá úmyslná a racionální paměť a stává se efektivnější, jakmile si dítě jasněji uvědomuje, proč se učí. Ve spojitosti s tím má proto prvořadý význam motivace a vedení učitelem, které udržuje žáka ve stálé pozornosti. (Plevová, 2006)

V mladším školním období dochází také k rozvoji řečových schopností a dovedností. Dítě si skrze vyučování osvojuje řadu nových slov a pojmů, čímž se jeho slovní zásoba znatelně zvětšuje. Tato skutečnost je spojena s rozvojem myšlení. Dítě začíná chápat jednoduché příčinné vztahy a respektovat zákony logiky. (Novotná, 2004)

Vágnerová (2005) řadí mezi významné znaky logického myšlení schopnost decentrace, konzervace a reverzibilitu. Decentrace se vyznačuje tím, že dítě dokáže posuzovat skutečnost podle více hledisek, jako je např. barva, počet a bere v úvahu jejich vzájemné souvislosti a vztahy. Schopnost chápat podstatu dané skutečnosti a její trvalost, i když se mění její vnější vzhled, označujeme jako konzervaci. A reverzibilitu chápeme jako proměnlivost. Dítě si postupně uvědomuje, že změna situace není definitivní a neměnná, ale existuje možnost návratu této situace do původního stavu.

3.3 Emocionální vývoj a socializace

Také emocionální vývoj a socializace prochází změnami, které mají v období mladšího školního věku svá specifika.

City dítěte začínají být stálejší a trvalejší. Postupem času se dále diferencují a vznikají nové citové kvality, vyšší estetické, morální city. Zdokonaluje se sebeovládání, převažuje radostná nálada. S. Freud nazývá tento věk *obdobím latence*. Dítě je převážně klidné a jeho projevy nebývají afektivní a bouřlivé. (Novotná, 2004)

V socializaci hraje významnou roli hlavně rodina a škola. Rodiče a učitele dávají dítěti najevo, jak si ho váží, čímž si dítě buduje kladné sebehodnocení, které je zásadní pro jeho duševní vývoj. V opačném případě, kdy rodiče nebo učitele dítě podceňují, se u dítěte může objevit úzkost. Mimo to dítě prožívá vzájemné vztahy se spolužáky ve skupině, třídě a učí se důležité sociální reakce, jako je spolupráce, pomoc slabším, ale i soutěživost a soupeřivost. (Plevová, 2006)

4 Rodina

Rodina, jako nejstarší základní společenská skupina, prochází v historii různými změnami. Jedná se o společenství úzce spjaté vzájemnými vztahy, funkcemi a činnostmi, které zabezpečují potřeby svých členů i celé společnosti. (Dunovský, 1999)

Kramer chápe rodinu jako skupinu lidí, která má společnou historii, současnou realitu a budoucí očekávání. (Sobotková, 2007) Dunovský (1999) považuje rodinu za malou společenskou skupinu, která je založena na svazku muže a ženy, a dále se rozvíjí v pokrevním vztahu rodičů a dětí. Tyto osoby spolu žijí v domácnosti, kde plní společensky určené role.

Machová (1974) rozlišuje tyto pojmové významy rodiny:

- *základní* rodina – se skládá z otce, matky a dětí, kteří žijí pohromadě;
- *rozšířená* rodina (široká) – zahrnuje kromě otce, matky a dětí také další příbuzné, čili prarodiče, strýce, tety, bratrance apod.;
- *orientační* rodina – vyjadřuje rodinu, v níž se daný jedinec narodil;
- *rozmnožující* rodina – označuje rodinu, kterou dvojice zakládá novým manželstvím.

4.1 Vznik rodiny

Žádoucím, nikoli však jednoznačným předpokladem pro vznik rodiny je manželství. Podmínky jejího vzniku, funkce i zánik upravuje Zákon č. 94/1963 Sb. o rodině.

Dle zákona lze tedy manželství charakterizovat jako institucionalizovaný společenský svazek muže a ženy, jehož hlavním účelem je založení rodiny a řádná výchova dětí. Manželský svazek tedy vzniká po splnění zákonných požadavků, za přítomností dvou svědků a svobodným souhlasným prohlášením muže a ženy před orgánem státu či církve nebo náboženské společnosti. (Veselá, 2003)

4.2 Vývoj rodiny

Rodina je nepochybně nejstarší lidskou společenskou institucí. Vznik rodiny vycházel nejen z potřeby přirozeného pohlavního pudu, který vede k plození

a rozmnožování druhu, ale především z potřeby ochraňovat, učit a připravovat na život své potomstvo. (Matějček, 1994)

V průběhu dějin prošla rodina mnoha proměnami, jak kvantitativními tak kvalitativními. Na jedné straně byla glorifikována a na druhé úplně zpochybnována.

V 18. a 19. století byla dominantní patriarchální rodina. Charakterizovala ji vícegeneračnost a monogamie, kde otec zastával dominantní funkci, patriarchální moc. Reprodukce této rodiny byla velmi živelná. Pro nedokonalou zdravotní péči však byla vysoká i celková úmrtnost. Jakmile však žily v rodině děti nebo staří lidé, vždy pro ně rodina zajistila potřebou péči a zabezpečila ochranu. Život patriarchální rodiny byl zaměřen především na ekonomickou aktivitu. Rodina vyráběla vše, co potřebovala k životu, a do práce byli zapojeni všichni její členové. (Dunovský, 1999)

S přibývajícými proměnami společnosti, kdy docházelo a stále dochází k výraznému vzestupu ekonomiky, politiky, techniky ale i sociální sféry prochází také rodina výraznými změnami. Tyto změny se odrážejí ve všech oblastech jejího života. Demokratizační tendence společnosti přeměňují patriarchální vztahy v nové partnerské nejprve mezi manžely, později i mezi rodiči a dětmi. Ženy jsou emancipované a nezávislé na mužích, samy často zabezpečují děti. Proměny přinesly i fakt, že lidé hledají práci mimo domov, čímž se rodina stává závislá na fungování společnosti. Výraznou se také stává redukce velikosti rodiny, kterou často tvoří jen rodiče a děti. Celá tato společenská situace se odrážejí na stabilitě rodiny, která je závislá na materiálních faktorech. Dnešní lidé se z velké míry řídí romantickou láskou. Ta je vede k uzavírání manželství a tím i vzniku rodiny. Rodina je však podstatně labilnější než dřívější rodina a často dochází k jejímu rozpadu. (Dunovský, 1999)

4.3 Rodina jako systém

Se slovem *systém* se v dnešní pedagogice, psychologii a sociologii setkáváme velmi často. Rodinu jako systém můžeme jednoduše charakterizovat jako soubor prvků, elementů systému, který tvoří lidé ve vzájemných vztazích. Celou rodinu tedy nerozeznáme jen na základě znalosti jejich členů, protože chování jednoho člena ovlivňuje všechny ostatní. (Matějček, 1994)

Ve spojitosti se systémem hovoříme také o *subsystémech* v rodině, které jsou nejčastěji dány generační příslušností, pohlavím, povahovými charakteristikami apod.

Přirozeným subsystémem tak mohou být např. děti, prarodiče či matka s dcerou. Rodina se pak dále stává součástí širšího společenského systému, k němuž řadíme příbuzenstvo, sousedy, přátele, čili ty, kteří rodinu obklopují. Kromě toho je rodina ovlivňována širším systémem sociálních vztahů, které představují instituce jako zaměstnání, škola, soudy apod. V poslední řadě pak rodinu ovlivňuje zcela neosobní, celospolečenský dosah institucí, který charakterizuje danou společnost ve srovnání s jinými společnostmi. (Matějček, 2005)

4.4 Funkce rodiny

Z hlediska socializace hovoříme o rodině jako skupině, jejíž život charakterizují biologické, morální, psychologické, právní, hospodářské a jiné procesy, v nichž se realizují funkce rodiny. (Veselá, 2003)

Mezi základní funkce, které určují místo rodiny ve společnosti, řadí Dunovský (1999) biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a socializačně-výchovné funkce.

- *Biologicko-reprodukční funkce* zabezpečují udržení života, a to početím a porozením člověka. V dnešní době se stále častěji setkáváme s tím, že se tato funkce uplatňuje mimo rodinu, však jen v rodině nabývá svůj plný význam. Nejedná se totiž pouze o to přivést dítě na svět, ale hlavně zabezpečit potřebné podmínky pro jeho další vývoj.
- *Ekonomicko-zabezpečovací funkce* se týká hlavně hmotného zabezpečení, ale dnes se klade čím dál větší akcent i na oblast mentální, sociální, duševní a duchovní, čímž se snaží poskytnout členům rodiny životní jistoty.
- *Emocionální funkce* vychází ze skutečnosti, že životní jistoty rodiny tkví ve vnitřních vztazích mezi jejími členy. Citový vztah pro ně není ničím chvilkovým, ale trvalou jistotou a citovým zázemím.
- Nejvýznamnější je *socializačně-výchovná funkce*, která zabezpečuje společenskou kontinuitu. Vyjadřuje se zájmem o dítě a kvalitní péčí o ně, což se projevuje jeho přijetím, výchovou a porozuměním ze strany rodičů. Klade si za cíl také ochraňovat dítě před nepříjemnými vlivy a učít je, aby bylo samo schopno jim čelit a překonávat.

4.5 Role v rodině

Každý člen rodiny přijímá určité role v rodině. Tyto role se v průběhu vývoje rodiny postupně diferencují a mění v závislosti na různých vlivech a zabezpečují tak dynamiku života v rodině.

Vágnerová (2002) chápe roli jako soubor normativně vymezeného, očekávaného, dovoleného a vyžadovaného chování. Každá role pak určuje místo jedince v dané skupině, má určitou společenskou hodnotu. Podle způsobu získávání této role pak rozlišuje obligatorní role, které vyplývají automaticky z dané životní situace. Charakterizují se např. vývojovou fází jako např. role dítěte, dospělého, či pohlavím apod. Na druhé straně definuje role alternativní, které člověk přijímá na základě vlastního výběru. Mezi tyto role řadí roli spojenou se společenským stavem, např. roli ženatého, rodičovskou roli nebo profesní roli.

Dítě se zpravidla učí přijímat svou roli dítěte a důkladněji poznává role ostatních členů rodiny mezi druhým a třetím rokem. Tímto přirozeně začíná rozlišovat vztahy mezi lidmi a to, co může od jednoho či druhého očekávat. (Matějček, 1989)

V období mladšího školního věku je pro dítě a jeho vývoj velmi důležitá funkční rodina, ve které se role rodičů vzájemně doplňují a zabezpečují tak pro dítě zázemí.

Matka tráví s dítětem obvykle více času než otec, každodenně o něj pečuje a zabezpečuje běžné tělesné i psychické potřeby. Matka s dítětem také více mluví a její sdělení má často emoční charakter. Jakmile je mezi dítětem a matkou vřelý vztah, projevuje se otevřeností, komunikací, pozitivní verbalizací, vysvětlováním apod. Působení matky doplňuje otec a v kontaktu s ním dítě získává další životní zkušenosti. Otec je pro dítě zdrojem poznatků, partnerem v různých činnostech. Funguje také jako opora samostatnosti, sebejistoty dítěte a podněcuje jej, aby se nebálo zkusit nové věci. Dále učí respektovat pravidla, ovládat své emoce, prosadit se. Otec také často představuje větší autoritu než matka, protože každodenní zásahy matky se postupně stávají stereotypní a méně účinné. (Vágnerová, 2005)

4.6 Kulturní variabilita rodiny

Je nutno podotknout, že jednotlivé role, hodnoty, funkce a vývoj rodiny se mohou na základě sociokulturní podmíněnosti odlišovat, což vychází z tradic a zvyků dané kultury. Každá lidská kultura totiž přizpůsobuje rodinu svým tradicím a potřebám. (Matoušek, 2003)

5 Romská komunita v České republice

Kardinál Miloslav Vlk na mezinárodním setkání „Forum 2000“ v Praze řekl: „Život rozvíjíme tam, kde ho sdílíme společně v bohatství růzností lidí.“

Je proto škoda, že mnozí členové české majority stále označují Romy za cizince, a nikoli za občany České republiky, kterými ve skutečnosti jsou. Postoj k romské komunitě se často odvíjí od „jinakosti“ Romů, kterou majorita spatřuje v tmavší barvě pleti, používání jazyka, kterému často nerozumí a v tom, že Romové žijí podle pravidel, které neznají a často ani poznat nechtějí. (Sekyt In Šišková, 2001)

Romové však žijí na českém území mnoho generací, což bohužel přináší řadu etnických konfliktů a nedorozumění. Ke vzájemnému porozumění vede svízelná, ale velmi potřebná cesta. Chceme-li porozumět životnímu způsobu Romů, měli bychom se více snažit poznávat jejich sociální a kulturní kořeny. (Marádová, 2006)

5.1 Pojem Rom

Označení Rom je jazykově spřízněno s označením indické nižší kasty „Dom“. Příslušník této kasty se často živil zpěvem, hudbou, rukodělnými činnostmi apod. Díky historickému vývoji se však toto slovo postupně měnilo až došlo ke vzniku výrazu Rom, který dnes běžně užíváme k označení příslušníka romského etnika. (Kaleja, Knejp, 2009)

„Pojem Rom tedy v překladu z romštiny znamená muž nebo člověk ve smyslu příslušnosti ke komunitě se společným jazykem a původem.“ (Unucková, 2007, s. 5)

Romové byli dříve označováni také jako Cikáni. Tato situace se změnila až na prvním světovém kongresu Romů v Londýně roku 1971, kde došlo ke změně označení. Důvodem tohoto jednání byl fakt, že původ a obsah pojmu Cikán romské komunitě přisoudila majoritní populace. (Unucková, 2007)

5.2 Historie Romů

Předkové dnešních Romů žili, což je patrné i z vývoje slova Rom (viz. výše), na indickém subkontinentu, kde řadu let provozovali kočovná řemesla jako např. kovářství, košíkářství, řeznictví, zvěrolékařství apod. (Sekyt In Šišková, 2001)

Situaci však radikálně změnil násilný příchod bílých Indoevropanů, kteří vstupovali do manželství s původními tmavými obyvateli. S postupem času ale vznikly obavy, že by původní obyvatelé mohli získat opět svou moc, proto byla zavedena pravidla, podle kterých bylo přesně určeno, kdo si smí vzít bílou ženu či muže. Kdo tato daná pravidla porušil, byl vyloučen ze společnosti, musel bydlet mimo obec, nesměl s nikým mluvit ani jíst atd. (Unucková, 2007)

Tyto těžké podmínky života původních obyvatel Indie zapříčinily jejich emigraci ze země. Emigrace trvala řadu století a probíhala v několika postupných vlnách, čímž se Romové dostali do různých zemí a dnes se s nimi můžeme setkat snad po celém světě.

V Evropě byli Romové zpočátku vítáni velmi kladně. Přinášeli zajímavé a poutavé informace o vzdálených zemích a stávali se vyhlášenými zvěrolékaři, léčiteli a věštcí, čímž byli přijímáni na šlechtické a panovnické dvory. Brzy však ze strany církve i světské moci začalo jejich pronásledování. Romové byli odsuzováni za čarodějnictví, loupeže a nekalou konkurenci řemeslnickým cechům. (Sekyt In Šišková, 2001)

Pronásledování a útlak Romů na evropském kontinentu se táhne celými dějinami. Relativně mírnější pronásledování v jihovýchodní části Evropy vedlo některé romské rody k trvalému usazení. Oproti tomu v západní Evropě byli Romové drastickým způsobem vyháněni a zabíjeni. Vrcholem tohoto pronásledování byla politika Třetí říše, která s sebou přinesla vyhlazování Romů v koncentračních táborech. (Sekyt In Šišková, 2001)

Ani po roce 1945 však nedošlo k výrazným změnám, které by byly příznivé pro romskou menšinu. Romové se stali objektem nedobrovolné asimilační politiky a manipulace. Teprve 90. léta 20. století přinesla také Romům základní práva a začali být uznáváni jako národnostní menšina. (Sekyt In Šišková, 2001)

5.3 Romové v České republice

První písemné zmínky o přítomnosti romského etnika na českém území se pojí s nejstarší česky psanou veršovanou Dalimilovou kronikou, která mimo jiné pojednává o skupině až 500 zvěďů, kteří přišli do Českého království v roce 1242. Prvním historicky spolehlivým dokumentem, který odkazuje na romské skupiny v českých a slovenských zemích, je však list císaře římského a krále českého Zikmunda Lucemburského. List zabezpečoval vydávání ochranných glejtů, které Romům zaručovaly ochranu a pomoc. (Kaleja, Knejp, 2009)

Od této doby se ale situace Romů podstatně zhoršila. V roce 1697 byli Romové prohlášeni za psance, což znamenalo, že romské muže, později i ženy směl kdokoli beztrestně zastřelit při pronásledování. (Kaleja, Knejp, 2009)

K významné změně došlo až za vlády Marie Terezie, která začala prosazovat asimilační politiku. Romové měli pracovat v zemědělství, plnit povinnosti vůči vrchnosti a církvi, oblékat se jako ostatní. Dále byli „rozptylováni“, aby v každé vesnici žila pokud možno jen jedna romská rodina. Marie Terezie kladla důraz také na vzdělání Romů, které zabezpečovali kněží. (Říčan, 1998)

V období 19. století byli na území Čech a Moravy Romové známí jako kočovníci, kteří prodávali své vlastní výrobky nebo levné zboží. Sílící průmyslová společnost však tyto možnosti omezovala. Proto se Romové začali věnovat pochybným zdrojům obživy, jako např. hádáním z ruky, žebrotě či krádežím. (Říčan, 1998)

První československá republika tolerovala kočující Romy stále méně, což vyvrcholilo roku 1927 vydáním Zákona č. 117 Sb. o potulných Cikánech. Tento zákon s sebou přinesl zákaz kočování, evidenci romského obyvatelstva a zároveň další represivní opatření, jako naprostý zákaz držení jakýchkoliv zbraní, střeliva či výbušných látek. (Kaleja, Knejp, 2009)

Děsivou kapitolu historie českých Romů spatřujeme v holocaustu nacistů. V této době zahynulo zhruba pět tisíc Romů, kteří pocházeli z českých zemí. Vraždění probíhalo ve velké míře v koncentračních táborech mimo naše území. (Říčan, 1998)

Konec druhé světové války přinesl důležité změny v postavení Romů v české společnosti, kterých po válce zůstalo jen zhruba 600.

Hledání práce a lepších podmínek k bydlení přispělo k migraci Romů do Čech, která probíhala ve třech hlavních vlnách. První vlnou přistěhovalců byli mladí muži, kteří se často s celými osadami stěhovali nejčastěji do pohraničních oblastí, kde získávali práci i bydlení. Druhá vlna přišla v padesátých a šedesátých letech 20. století, kdy byli Romové organizovaně nabíráni na stavby a do těžkého průmyslu. Náboráři měli zájem o mladé, zdravé a silné muže, kteří si zde měli vydělat a vrátit zpět na Slovensko. Situace však byla jiná. Romové se zpět nevrátili, naopak si přivezli nevěsty a založili v Čechách nové rodiny. O třetí vlně hovoříme ve spojitosti s rokem 1965, ve kterém docházelo k likvidaci romských osad, čtvrtí a ulic. Romové byli záměrně rozptylováni z jedné osady do co nejvíce míst, čímž z velké části ztratili své tradice i jazyk. (Sekyt In Šišková, 2001)

Také dnes do České republiky přichází jednotlivě, ale i ve skupinách řada Romů ze Slovenska, z Rumunska, ze zemí bývalého Sovětského svazu a bývalé Jugoslávie.

Romové se zde snaží získat azyl nebo se přes Českou republiku dostat dál na západ. (Marádová, 2006)

V současné době se již běžně setkáváme s tím, že Romové zakládají politické strany, občanská sdružení, která svou práci zaměřují především na vzdělávání a rozvoj romské kultury. Tato skutečnost však nemění nic na tom, že jsou Romové stále majoritní společností negativně vnímáni, s čímž souvisí zvýšená míra diskriminace a to, že v oficiálních statistikách se k romské národnosti hlásí nepatrná část z celkového počtu Romů. (Unucková, 2007)

5.4 Tradiční způsob života Romů

Mezi tradičním způsobem života Romů a Čechů existují znatelné rozdíly, které vychází z odlišného pojetí života, struktury romské a české rodiny a způsobů jejího fungování. Romové uznávají jiné hodnoty než většina Čechů a kladou větší důraz na svou vlastní rodinu. (Unucková, 2007)

5.4.1 Romská rodina

Romská rodina je nositelem tradic. Typické je soužití vícegenerační rodiny a velký počet dětí, které vyrůstají nejen se svými rodiči a sourozenci, ale také se svými prarodiči, strýci, tetami, bratřenci a sestřenicemi atd. Dítě pak všechny své příbuzné vnímá jako velmi blízké osoby, čímž má jeho svět specifické rozměry. (Marádová, 2006)

Rodina pro Romy znamená téměř vše. Tato skutečnost je dána hlavně historicky. V době, kdy Romové kočovali, byli zcela nezávislí na společnosti. Rodina byla zdrojem obživy, měla funkci vzdělávací a ochrannou. Romové žili se svou širší rodinou pohromadě v jedné osadě a pojilo je nejen pokrevní příbuzenství, ale také tradice a vzájemná solidarita. Proto nejhorším trestem pro Roma bylo vyhnání z rodiny, čímž ztrácel veškeré sociální a lidské jistoty. (Unucková, 2007)

Romská rodina si i v současné době udržuje patriarchální ráz. Muž je hlavou rodiny, rozhoduje a nese za ní odpovědnost. Romové říkají, že každá žena zná mužovu ruku. Nemyslí tím jen ve věcech rozhodování a záležitosti chodu rodiny, ale také fyzické bití. Romové jsou totiž přesvědčení, že bití patří k lásce. Takže když Rom někdy svou manželku ze žárlivosti neuhodí, znamená to, že ji již nemiluje. Od ženy se na druhou

stranu očekává, že se postará o domácnost a děti. V minulosti docházelo k tomu, že rodiny často čekaly na jídlo tak dlouho než žena něco sehnala. Kromě toho byla žena ceněna také podle své plodnosti. Zvláště pak byli vítáni synové. Romské rodiny jsou proto i dnes početné a umělé potraty výjimečné. (Říčan, 1998)

Výchova dětí v romských rodinách má taky svá specifika. Není kladen důraz na samostatnost jako u českých dětí, protože dítě svůj život stráví mezi spoustou příbuzných. Romové věří, že se dítě vlastně nikdy nebude muset rozhodovat samo za sebe. Místo individuality se tedy v romské rodině buduje úcta ke starším, pocit solidarity a schopnost podřizovat se skupině. I přesto, že v romské rodině existuje hierarchie mužů a žen, starších a mladších, může se každý její člen vyjadřovat ke všemu a jeho názor může být vzat za kolektivní rozhodnutí. (Marádová, 2006)

Dříve se tedy děti učily vše potřebné pro budoucí život v rodině. Proto ani dnes nepřipisují vzdělání ve škole velkou hodnotu. Ne, že by Romové nechtěli být moudří. Naopak, moudrost je v romské rodině vysoce ceněna. Předává se však prostřednictvím vyprávění starších. (Unucková, 2007)

Česká škola Romům často neposkytuje to, co očekávají. Nerespektuje jejich jazyk, kulturu. Navíc ani rodiče nejsou schopni svým dětem pomáhat ve zvládnutí učiva, protože sami nemají patřičné vzdělání. Bohužel české školství není schopno tento problém napravit. Dítě, byť inteligentní, je často přeřazeno do školy praktické, kde se jeho vývoj znatelně zpomalí a problém se reprodukuje na další generace. (Unucková, 2007)

Všechny výše zmíněné aspekty jsou dnes stále více ovlivňovány chováním a způsobem života české majority. Tradiční modely života Romů postupně ustupují v závislosti na oblastech, ve kterých Romové žijí.

5.5 Romové a výtvarné umění

Výtvarné umění mělo v romské kultuře své místo odnepaměti. Výtvarný cit se u Romů přirozeně rozvíjel díky jejich těsnému spojení s přírodou, která pro ně znamenala neustálý zdroj inspirace. Provozování různých řemesel pak přispělo k manuální zručnosti Romů a naučilo je pracovat s přírodními materiály. Dnes se setkáváme stále častěji s profesionálními romskými výtvarníky, kteří jsou velmi ceněni. K výrazným romským talentům patří např. Věra Kotlářová nebo Ladislava Gažiová, jejichž díla se nacházejí mimo jiné i ve sbírkách Muzea romské kultury. (Horváthová In Kaleja, Knejp, 2009)

6 Česká rodina

Česká rodina se v posledních několika desetiletích vzdálila modelu, který byl platný v Evropě od doby, kdy se s křesťanstvím rozšířila přísná monogamie, odlišná role muže a ženy atd. Tato podstatná změna byla zapříčiněna novými vynálezy a také zráním společenské organizace. Lidský život se znatelně prodloužil. Muž již nezabezpečuje svou silou a bojovností ochranu domácnosti. Hospodářství země se nezakládá na organizované fyzicky namáhavé práci, ale soustředí se stále více na výkon v povoláních, kde rozhoduje schopnost jednat s lidmi a intelektuální zdatnost, v čemž vynikají nejen muži, ale také ženy. Kult mateřství tedy začal ustupovat, což ovlivnil také vynález antikoncepce a rozšíření umělého přerušování těhotenství, kdy je žena schopna nezamýšlené početí dodatečně korigovat. Tyto posuny v životě české rodiny však s sebou přináší stinnou stránku věci, která se projevuje úpadkem rodinného života. (Možný, 2002)

Také historické události se odrazily na životě české rodiny. První světová válka přinesla krátký, ale hluboký pokles porodnosti. Na konci čtyřicátých let 20. stol. nastal poválečný „baby-boom“, protože rodičovství ochraňovalo občany před pracovním nasazením v tehdejší Třetí říši. Po něm však v padesátých letech 20. stol. přišel velký propad. Vykonané rozsudky trestu smrti, tehdejší socialistické vlády, s sebou přinesly řadu usmrcení nenarozených dětí. S příchodem sovětské okupace a s „normalizací“ se populace stáhla do svých rodin. (Možný, 2002) Proti působení socialistického státu si rodiny pomáhaly sdružováním se do jakýchsi podpůrných sítí, ve kterých vzájemně spolupracovali a skrze které bylo možné si opatřit nedostatkové zboží, služby nebo dokonce sociální výhody. (Matoušek, 2003)

Svobodná společnost po roce 1989 znamenala další šok, který tentokrát působil opačným směrem. Otevřený veřejný prostor nabídl nové možnosti. Lidé mohli cestovat, podnikat a studovat. Mít děti naopak znamenalo vysoké náklady a ztrátu příležitostí. (Možný, 2002) Tato situace se proto odrazila snížením uzavřených sňatků, vzrůstem rozvodů, počtu dětí narozených mimo manželství a bezdětných párů. Mimo to se také zvýšil věk vstupu do manželství.

V současné době se setkáváme s trendem, vyznačujícím se tím, že mladí lidé odkládají založení rodiny na pozdější, „vhodnější“ dobu, kdy mají dokončené vzdělání a alespoň započatou pracovní kariéru. Stále častěji ztrácí ochotu vstupovat do manželství tradičního typu a brát na sebe odpovědnost za děti přivedené na svět. (Matoušek, 2003)

Dnešní česká rodina se setkává s řadou problémů. Nejčastěji jsou spojeny s pracovním nasazením jednoho z rodičů. Muži se často věnují podnikání, na úkor kterého jsou v rodině přítomni minimálně. Svou absenci se pak snaží vynahradit zvýšeným přispíváním do rozpočtu rodiny, čímž ale v žádném případě nezastoupí své místo. Rodinné konflikty a nedorozumění také vyvolává dosažené vzdělání ženy, které bývá často vyšší než vzdělání muže. Muž se proto musí vypořádat se skutečností, že je jeho žena významnější postavou jak doma, tak i ve společnosti. To vše je v rozporu s původními patriarchálními tradicemi a často tím trpí děti, kterým se nemá kdo věnovat. Možná také proto jsou na ně kladeny vysoké požadavky týkající se školních výkonů a úspěšnosti, protože rodiče spatřují rozhodující význam v pracovním uplatnění. (Matoušek, 2003)

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Analýza kreseb romských a českých dětí mladšího školního věku

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na výzkum kreseb romských a českých dětí v příslušném věku, který proběhne za stanovených metod a forem práce.

7.1 Specifikace výzkumu

V této práci bude použit **kvantitativně orientovaný výzkum**. Tento druh výzkumu je koncipován tak, aby poskytl numerická data k měření proměnných a vzájemných vztahů mezi těmito proměnnými. (Punch, 2008)

Chráška (2007) uvádí, že v klasickém pedagogickém výzkumu se řeší jeden nebo více problémů, které spolu zpravidla souvisejí. Toto řešení se vyznačuje navzájem propojenými kroky a činnostmi. Základní schéma postupu pak bývá složeno ze stanovení problému, formulace hypotézy, ověřování hypotézy a vyvození závěrů.

7.2 Cíl výzkumu

Analýza kreseb rodiny romských a českých dětí mladšího školního věku se zaměří na aspekty v kresbě dětí, které odrážejí kulturní odlišnosti v pojetí rodiny a vztahů v rodině. Cílem tohoto bádání pak bude prokázat, zda mezi kresbami romských a českých dětí existují znatelné rozdíly.

7.3 Výzkumný vzorek

Pro účely této práce byla prostřednictvím emailové korespondence oslovena nízkoprahová zařízení¹, domovy dětí a mládeže a základní školy Karvinského okresu. K následné spolupráci však byla ochotna pouze část z nich.

¹ Nízkoprahové zařízení – zařízení určené pro děti a mládež, které poskytuje pomoc, podporu ve svízelných životních situacích, ale i zábavu a prostor pro zájmové aktivity.

Výzkumný vzorek tvoří 90 romských a českých náhodně vybraných dětí od 6 do 11 let věku.

Tab. 1 Výzkumný vzorek

Zařízení	Romské děti	České děti
Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež Kannan Bohumín	10	2
Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež Střep Český Těšín	-	3
Základní škola Slezská Český Těšín	1	15
Dům dětí a mládeže Juventus Karviná	-	3
Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež Pohoda Karviná	2	7
Základní škola Družby Karviná	32	15
Celkem	45	45

Každé dítě nakreslilo svou „Začarovanou rodinu“. Celkový počet kreseb činí 90. Kresby budou dále použity k podrobné analýze.

Romové na území karvinského okresu

Pro bližší porozumění současné situaci obyvatel žijících na území karvinského okresu bude další část textu věnována právě této problematice.

Moravské a posléze také slezské území se v historii často stávalo pro putující Romy tranzitním nebo cílovým místem k pobytu. Bohužel ani v jednom případě nebyli místní obyvatelé k migrantům vlídní. (Nečas, 2005)

Tato negativní situace přetrvává dodnes. Romové sice po příchodu do Čech lehce získávali práci v těžkém průmyslu, který byl na tomto území vysoce soustředěn. Postupem času však docházelo ke změnám a úbytku možnosti pracovního uplatnění tohoto druhu, což také vedlo k tomu, že řada Romů ztratila práci a z důvodu nedostatečného vzdělání měla problémy jinou práci získat.

Dle informací Českého statistického úřadu žije na území okresu Karviná celkem 273 137 obyvatel. Přesný podíl obyvatel romského etnika nelze v současné době určit. Z údajů posledního sčítání lidu, které proběhlo v roce 2001, se k romské národnostní menšině přihlásilo na území České republiky 11 746 osob. Podle kvalifikovaných odhadů se však počet příslušníků romské komunity pohybuje v rozmezí mezi 150 000 – 300 000 osob. V roce 2006 provedla společnost GAC, s. r. o. rozsáhlý výzkum týkající se sociálně vyloučených lokalit s názvem „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“. V sociálně vyloučených lokalitách města Karviné žije, dle uvedeného výzkumu, odhadem cca 850 Romů. Dá se však předpokládat, že na území celého okresu Karviná žije mnohem větší počet příslušníků romské komunity. Tyto informace poskytl vedoucí Odboru sociálních věcí Moravskoslezského kraje Mgr. Daniel Rychlík.

Současná situace, která je charakteristická stálým omezováním možností pracovního uplatnění v těžkém průmyslu, s sebou přináší vysoké procento nezaměstnanosti. Tato skutečnost má dopad také na romské spoluobčany. Řada z nich nemá zaměstnání a žije v nepříznivé životní a sociální situaci často na okrajích měst. Občané majoritní společnosti jsou Romům převážně negativně nakloněni a považují je pouze za „zloděje státních financí“. Z této svízelné situace však není jednoduché východisko. Je ale třeba zmínit, že v této oblasti působí např. Sdružení Romů Severní Moravy, které pomáhá tyto bariéry odstraňovat.

7.4 Výzkumné metody

K získávání informací byla použita metoda kresby „Začarované rodiny“ doplněna obecným orientačním pozorováním (viz. 2.3) a řízeným standardizovaným rozhovorem (viz. 2.4).

Následná analýza získaných dat bude založena na hodnocení a interpretaci kreseb se zaměřením na znaky, které uvádí Novák a Vágnerová (viz. 3.5.2.1 a 3.5.2.2). Důraz bude kladen na osoby a „zobrazení v kresbě“, barevné ztvárnění, případné vynechání některé osoby nebo opravy. Důležité také budou vnější viditelné znaky, které souvisí s psychickými vlastnostmi a projevy chování členů rodiny a vzájemnými vztahy zobrazených osob.

7.5 Průběh výzkumného šetření

Během výzkumného šetření byl vždy dodržen předem daný postup (viz. Příloha 1), který zabezpečil identické podmínky práce všem dětem.

Po příchodu do zařízení bylo společně s pracovníky vybráno vhodné místo pro práci. Nejlépe mimo ostatní děti a dění v kolektivu, aby nedocházelo ke zbytečnému rozptylování.

K práci byly vybrány vždy dvě děti (maximálně tři, pokud podmínky místnosti dovozovaly, aby každé dítě pracovalo samostatně u jednoho stolu). Tato opatření měla zabezpečit, aby každé dítě pracovalo samostatně.

Jakmile dítě zaujalo místo, obdrželo papír formátu A4 a sadu pastelky (v počtu 24 barev).

Následně byla dítěti sdělena instrukce ke kresbě, která zněla: „Nakresli celou svoji rodinu, ale začarovanou do zvířat. Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete, které mu tak nejlépe odpovídá a nejlépe vyjadřuje jeho povahu (Novák, 2004, s.17) a popiš kdo je kdo“.

Dále bylo dítěti řečeno, že kdyby se mu něco nepovedlo nakreslit, tak gumovat dnes nebudeme, ale co chce, může škrtnout a malovat dál vedle.

Pokud dítě reagovalo slovy: „Já kreslit neumím“, odpověď zněla: „To přece vůbec nevádí. Není to žádný výkres na známky. Jistě to dokážeš“.

V případě, že se dítě zeptalo: „Mám nakreslit rodinu jako mamku, tatku, sourozence a sebe, nebo také bratrance, prarodiče, strýce apod.“ odpovědí bylo: „To je na tobě. Kresli, jak chceš ty sám“.

Celková doba ke kresbě činila 10-15 minut. Výjimečně práce zabrala okolo 20 minut. V průběhu této činnosti jsem seděla poblíž dítěte a pozorovala průběh kreslení. Skutečnosti, které mě zaujaly nebo upoutaly pozornost v souvislosti s účelem práce jsem si poznamenala.

Jakmile dítě dokončilo kresbu sedla jsem si k němu a společně jsem si ještě o kresbě pohovořili. Otázky se týkaly konkrétních zobrazení v kresbě. Zda dítě něco škrtlo. Jestli ano, pak proč. Kdo z rodiny byl nakreslen jako první. Koho dítě kreslilo dále. Kdo je dítěti v kresbě nejbližší. Jak zobrazilo sebe, otce, matku, ostatní členy rodiny a proč. V případě, že daná osoba v kresbě chyběla, ptala jsem se proč ji dítě nenakreslilo. Dále jsem si ke každému dítěti poznamenala, zda se jednalo o chlapce nebo dívku a také, zda se jim chtělo úkol splnit či nikoli.

7.6 Hypotézy

H1: Romské děti budou v průběhu své práce častěji škrtat a opravovat než české děti.

H2: Romské děti ke své práci použijí více barev než české děti.

H3: Rodiny zobrazené romskými dětmi budou početnější než rodiny zobrazené českými dětmi.

H4: Romské děti častěji než české děti nakreslí také členy široké rodiny (viz. 4).

H5: Otec bude dominantnější v kresbách romských dětí než v kresbách českých dětí.

H6: Rodiče v kresbách romských dětí budou častěji zobrazeni ve vzájemné blízkosti a budou stejně velcí.

H7: Zobrazené rodiny romských dětí se budou vyznačovat větší soudržností – všechna zvířata stejného druhu, stejně velká.

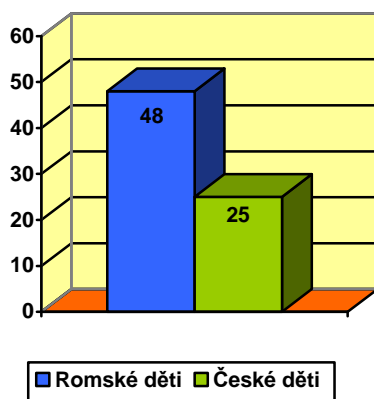
7.7 Výsledky výzkumného šetření

7.7.1 Opravy v kresbě

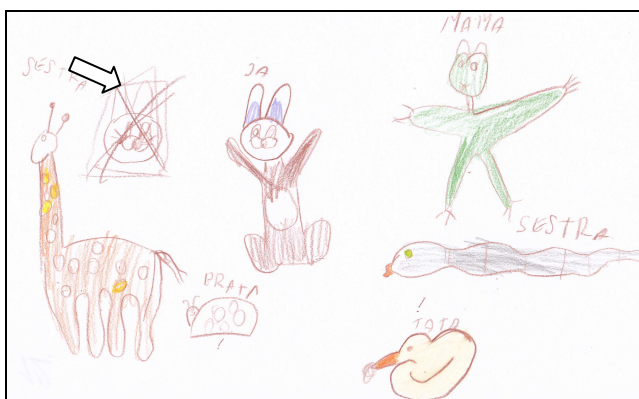
Na základě přesného pokynu k práci nebylo dětem dovoleno jakékoliv použití gumy k odstranění nezdařeného prvku v kresbě. Děti byly předem upozorněny, že jakmile se jim něco nepovede nebo nebudou spokojeny se vzniklým zobrazením osoby, mohou dané místo škrtnout a ke kresbě využít vedlejší volnou plochu.

K vyhodnocení byly sečteny všechny opravy popisků zvířat a jednotlivých prvků v kresbě, kdy dítě začalo kreslit určité zvíře a později změnilo své plány.

Graf 1 Počet oprav v kresbách



Příklad



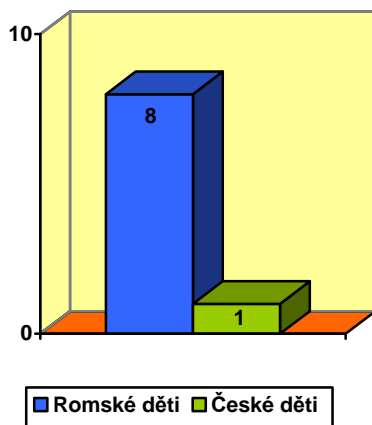
(viz. Příloha 2, Obr 1 – Kresby romských dětí)



(viz. Příloha 2, Obr. 8 – Kresby českých dětí)

Některé děti nutnost opravy vyřešily otočením listu papíru na druhou stranu. Je zajímavé, že k této situaci došlo značně častěji u romských dětí.

Graf 2 Počet otočení listu z důvodu nepovedeného prvku kresby

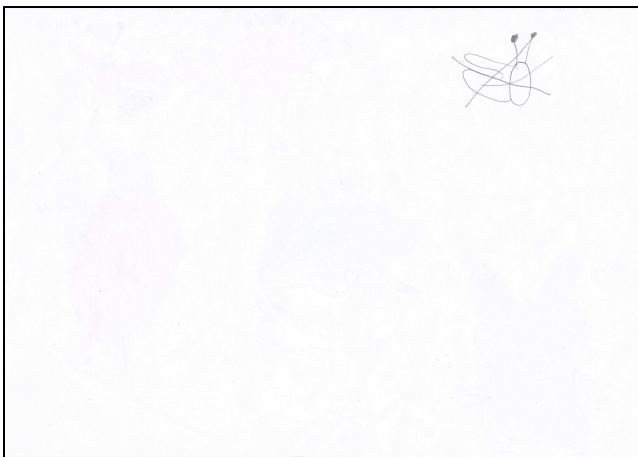


Příklad

přední strana obrázku

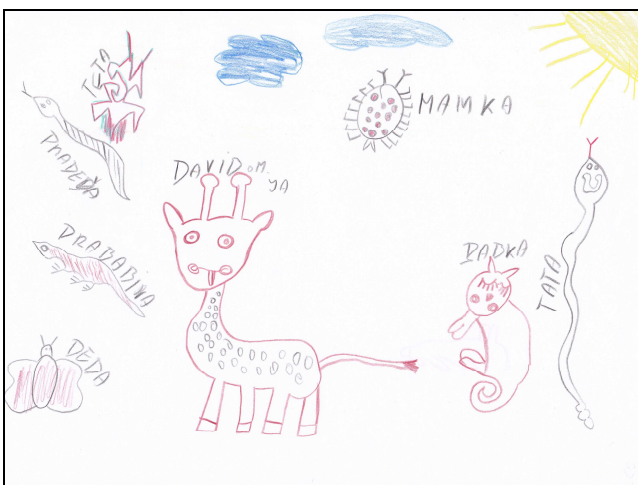


zadní strana obrázku

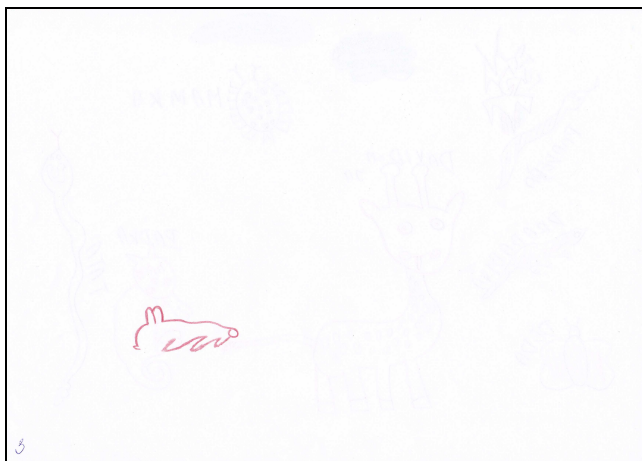


(viz. Příloha 2, Obr. 6 – Kresby romských dětí)

přední strana obrázku



zadní strana obrázku

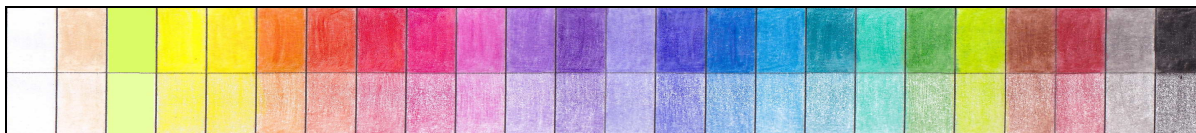


(viz. Příloha 2, Obr. 28 – Kresby českých dětí)

7.7.2 Barevnost kresby

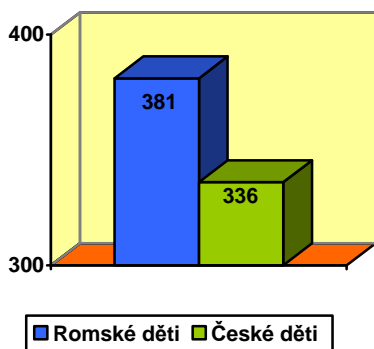
Každé dítě mělo k dispozici sadu kresebného náčiní, které se skládalo z 24 barevných pastelek.

Použitá škála barev



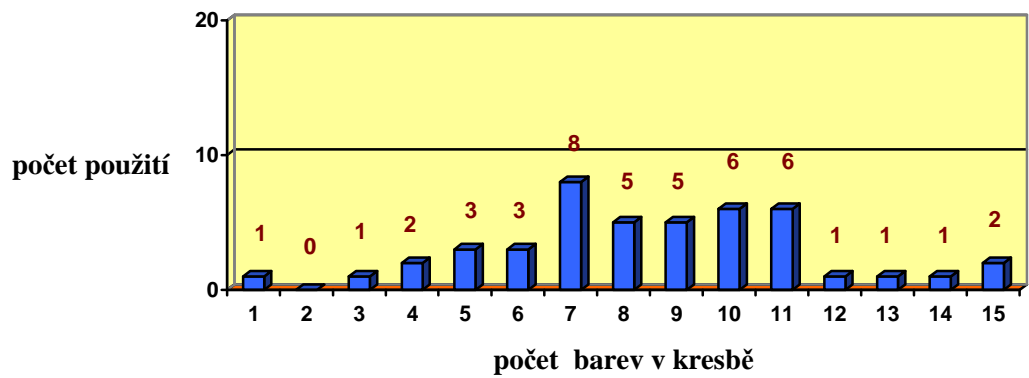
Na první pohled se kresby, co se týče použitých barev a jejího počtu, zdají velmi podobné. Opak je ale pravdou. Po podrobném spočítání jednotlivých barev každého obrázku, byly zjištěny následující odlišnosti.

Graf 3 Četnost barev v kresbách



Graf 4-5 Počet použitých barev v jednotlivých kresbách

Romské děti

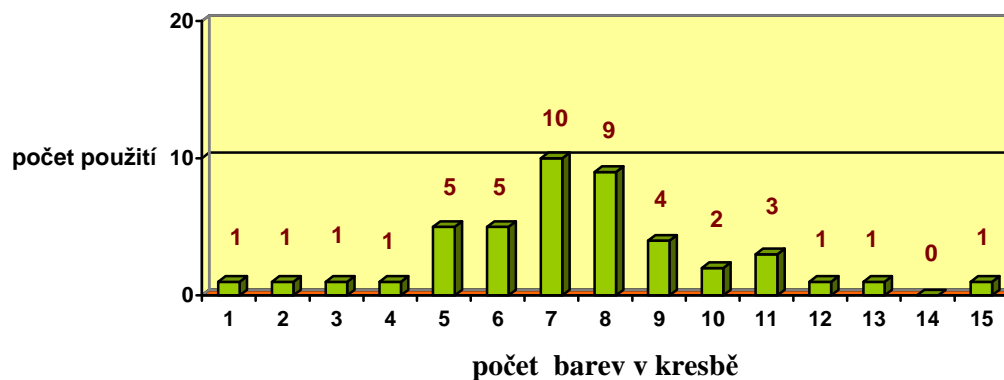


Příklad

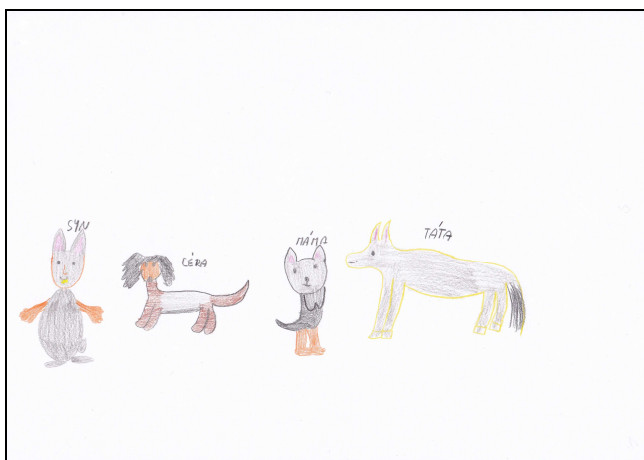


(viz. Příloha 2, Obr. 15 – Kresby romských dětí)

České děti



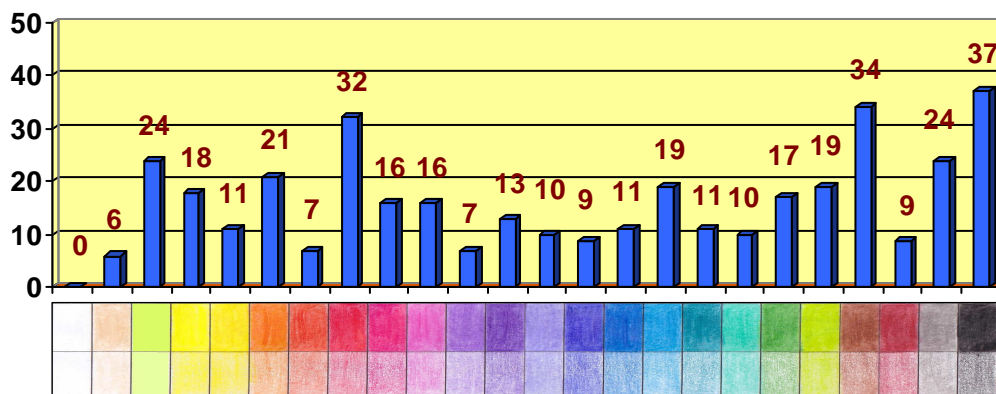
Příklad



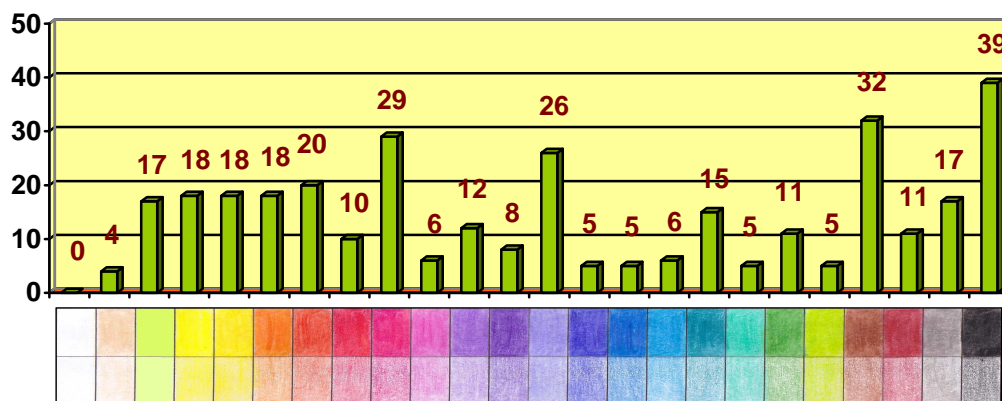
(viz. Příloha 2, Obr. 36 – Kresby českých dětí)

Graf 6-7 Počet jednotlivých barev v kresbách

Romské děti

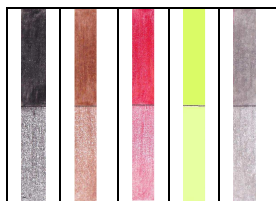


České děti



Z grafů jsou patrné určité podobnosti, ale také odlišnosti týkající se oblíbených barev dětí. Mezi pět nejoblíbenějších barev romských a českých dětí výzkumného vzorku patří viz. níže.

Romské děti



České děti

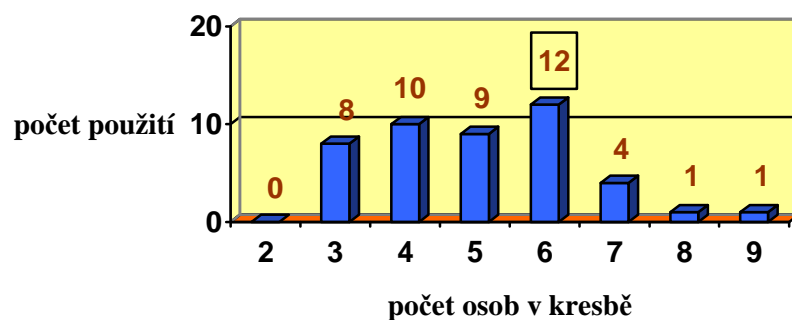


7.7.3 Počet členů rodiny zobrazený v kresbě

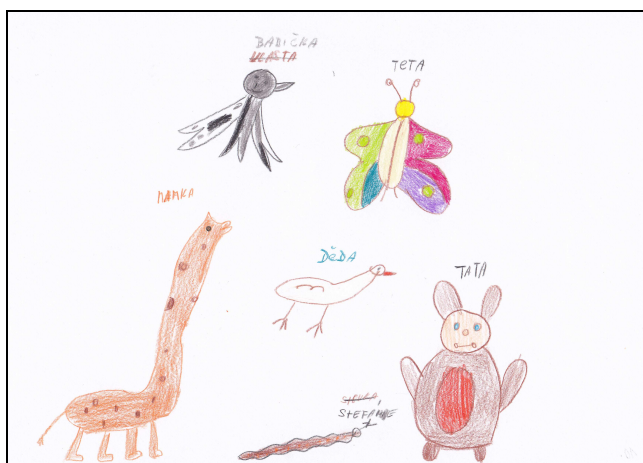
Pozornost je třeba také věnovat počtu zobrazených zvířat – osob zvířat v kresbě.

Graf 8-9 Počet zvířat – osob v kresbě

Romské děti

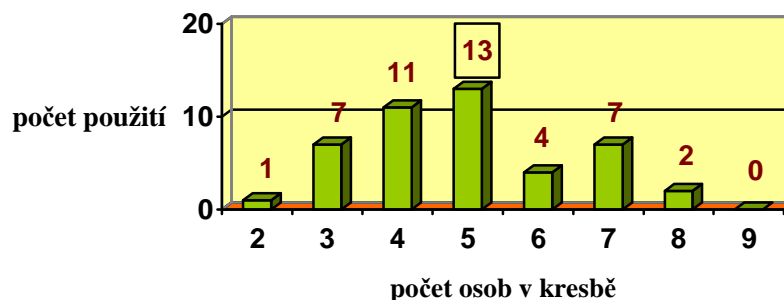


Příklad

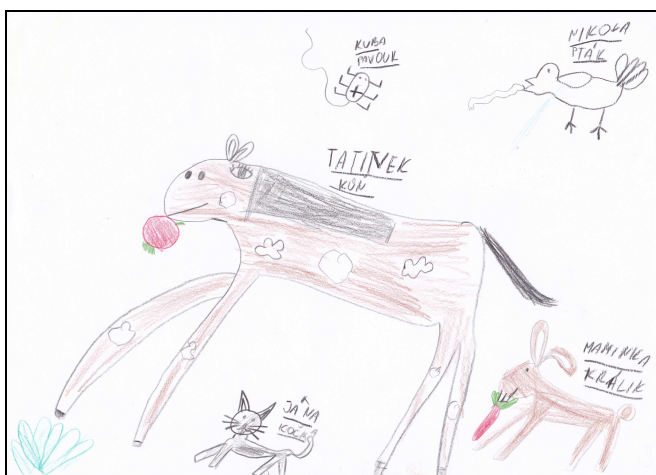


(viz. Příloha 2, Obr. 16 – Kresby romských dětí)

České děti



Příklad

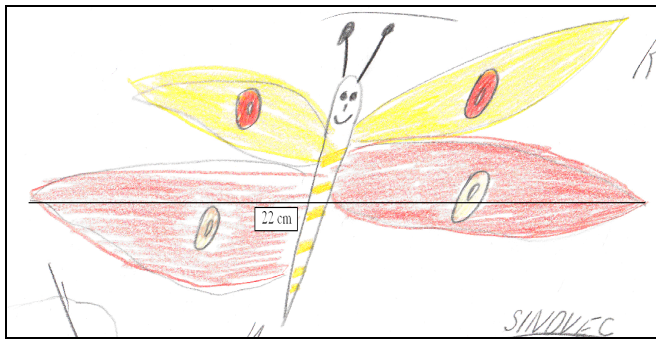


(viz. Příloha 2, Obr. 30 – Kresby českých dětí)

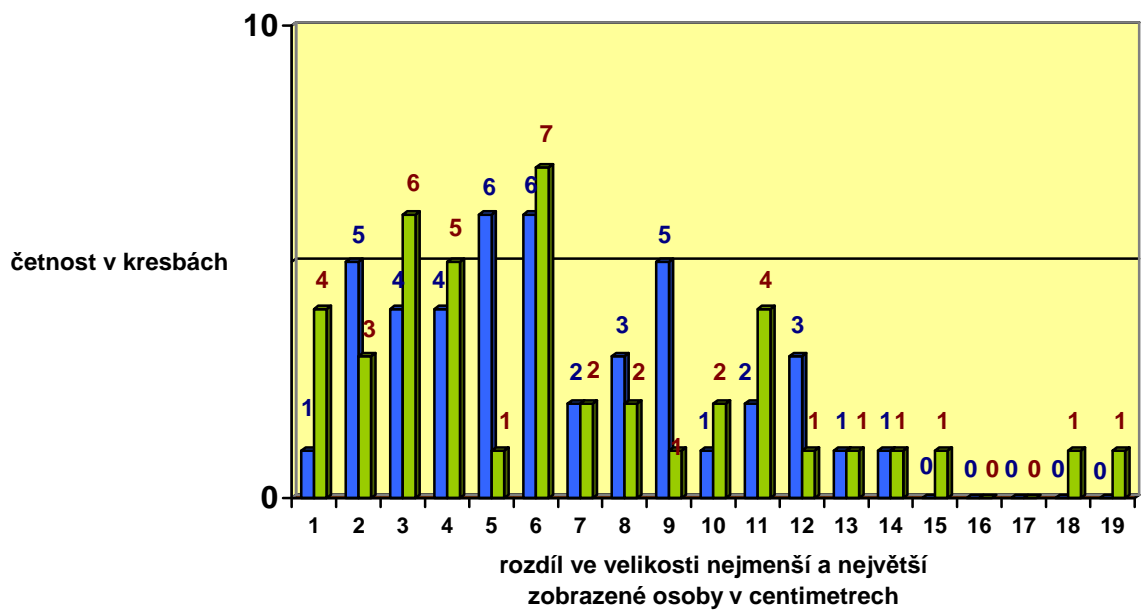
Pozornost byla také věnována velikosti jednotlivých postav v kresbě. Konkrétně tomu, v kolika kresbách budou všichni členové rodiny nakresleni ve „stejně velikosti“.

„Stejná velikost“ byla definována na základě přesného poměru všech ztvárněných osob (měřeno v centimetrech) a následně spočteného rozdílu mezi nejmenším a největším zobrazených zvířetem v kresbě. Maximální dovolený rozdíl činil 3cm. Toto kritérium bylo přijato na základě celkového dojmu z kresby. Kresba, ve které rozdíl zobrazených osob činil max. 3cm, ještě působila jednotným, kompaktním dojmem.

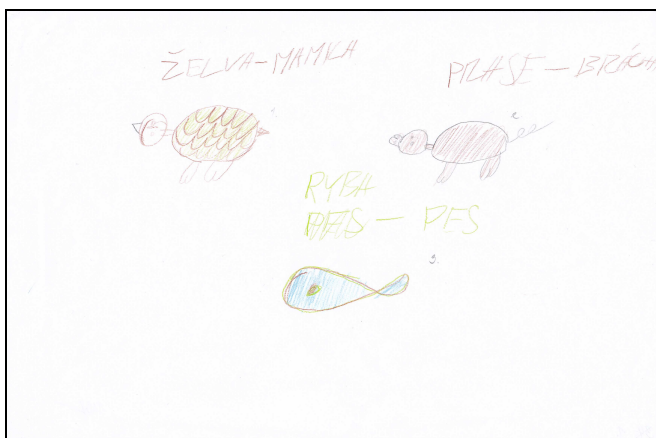
Způsob posuzování



Graf 10 Rozdílnost zobrazených postav na základě velikosti



Příklad – „stejná velikost postav“



(viz. Příloha 2, Obr. 4 – Kresby českých dětí)



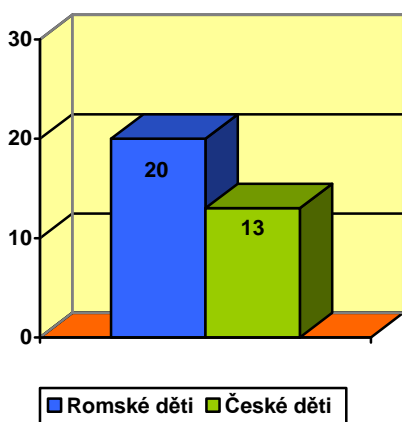
(viz. Příloha 2, Obr. 4 – Kresby romských dětí)

7.7.4 Široká rodina zobrazená v kresbě

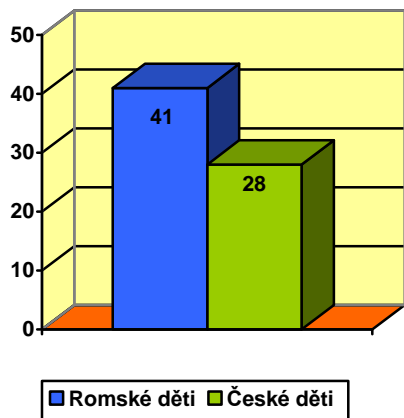
Během práce se řada dětí dotazovala, zda má celou svou rodinu kreslit pouze jako rodiče a sourozence, nebo mají také znázornit prarodiče nebo třeba strýce, sestřenice apod. Odpověď byla ve všech případech identická. Dítě bylo vyzváno, aby samo uvážilo, koho nakreslit chce a koho nikoli.

Některé děti se v průběhu práce ohrazovaly: „Nás je v rodině moc, já to nestihnu“. Proto byli vždy upozorněni na blížící se konec časové dotace a následně dotázáni, zda chtějí ještě někoho nakreslit. Jakmile dítě odpovědělo kladně, byl mu přidán čas na práci.

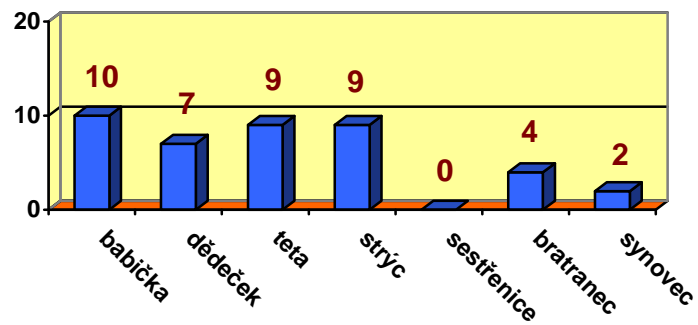
Graf 11 Počet kreseb, ve kterých se objevily zobrazené osoby široké rodiny



Graf 12 Počet osob široké rodiny zobrazených v kresbách



Graf 13-14 Počet jednotlivých členů široké rodiny, který se objevil v kresbách
Romské děti

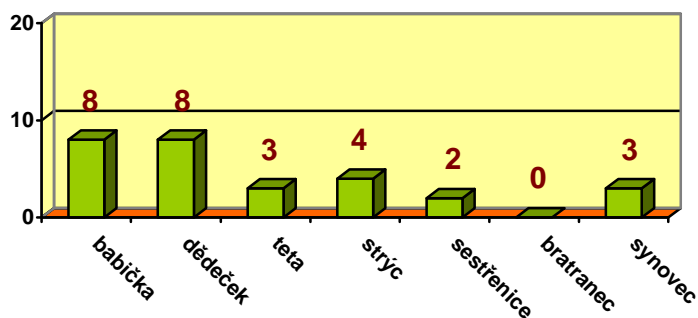


Příklad

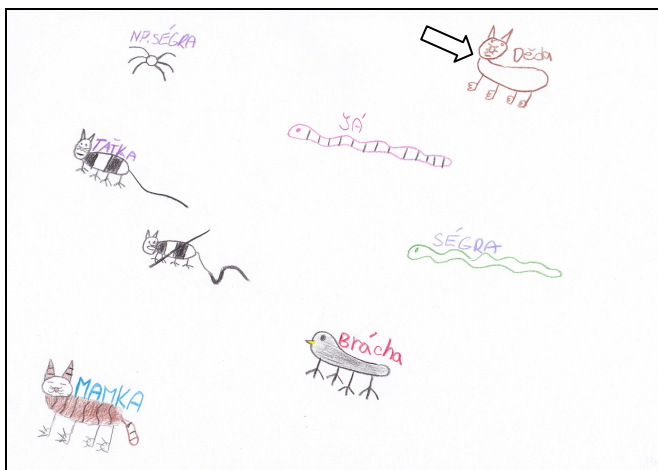


(viz. Příloha 2, Obr. 12 – Kresby romských dětí)

České děti



Příklad

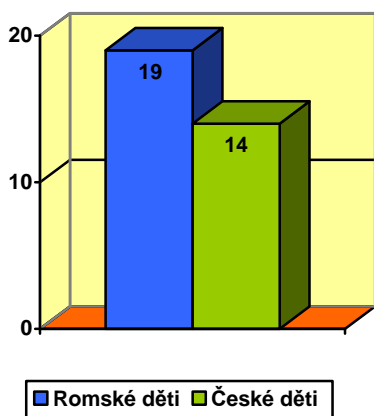


(viz. Příloha 2, Obr. 42 – Kresby českých dětí)

7.7.5 Základní rodina zobrazená v kresbě

Také zobrazení základní rodiny se vyznačovalo určitými zajímavými aspekty. Řada dětí v kresbě vůbec nezobrazila vlastní osobu. Na následné tázání, proč k tomu došlo, odpovídaly, že buď na sebe zapomněly, nechtěly kreslit, neuměly, nevěděly, jak se znázornit, styděly se nebo chtěly nakreslit pouze svou rodinu (nepočítají se v ní?).

Graf 15 Počet kreseb, ve kterých děti vynechaly vlastní osobu



Příklad



(viz. Příloha 2, Obr. 20 – Kresby romských dětí)

Počet kreseb, ve kterých děti vynechaly vlastní osobu, je dost vysoký hlavně u romských dětí. Tato skutečnost může být způsobena tím, že romské děti vyrůstají v početných rodinách, často sociálně slabých, kde jim není věnovaná dostatečná pozornost ze strany dospělých a vyrůstají spíše v kolektivu vrstevníků.

Absence rodičů v kresbách dětí není tak častá. Ve větší míře se ale objevila opět u romských dětí, kde chybí postava otce. Děti tuto skutečnost komentovaly tak, že otec s rodinou nežije, nemají otce, zapomněly na něj nebo nechtěly kreslit.

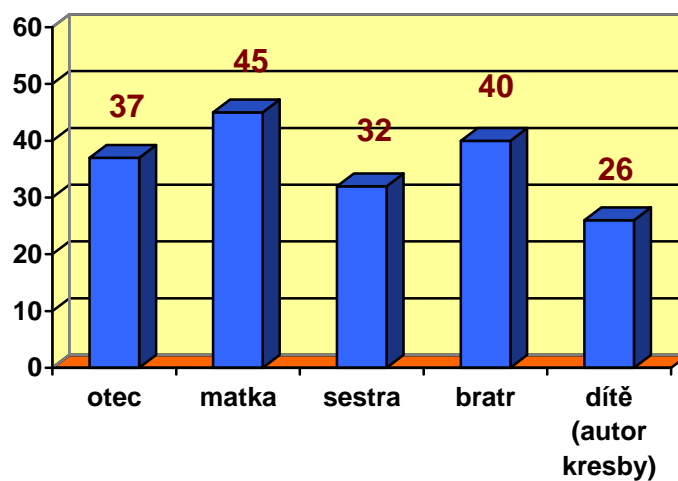
Příklad



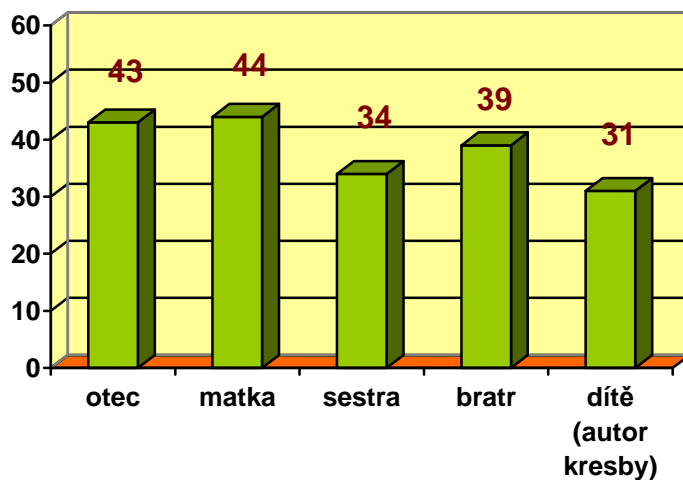
(Absence otce, viz. Příloha 2, Obr. 26 – Kresby romských dětí)

Graf 16-17 Počet jednotlivých členů základní rodiny zobrazených v kresbách

Romské děti



České děti

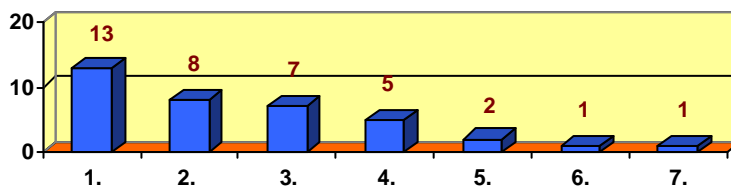


Vzájemné vztahy v rodině a konkrétně vztah dítěte k ostatním členům rodiny byl zjišťován na základě pořadí, ve kterém dítě kreslilo jednotlivé začarované osoby.

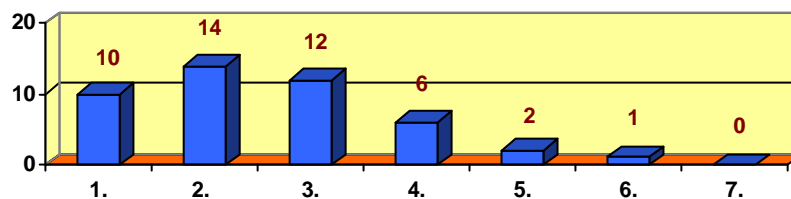
Graf 18-28 Četnost daného pořadí, ve kterém dítě nakreslilo členy základní rodiny

Romské děti

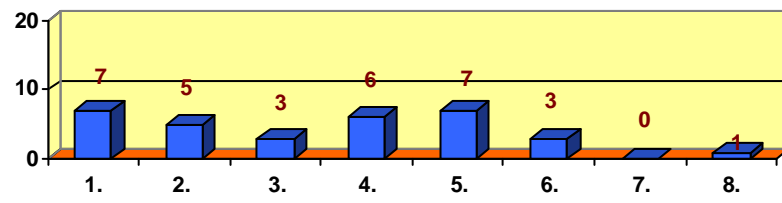
Otec



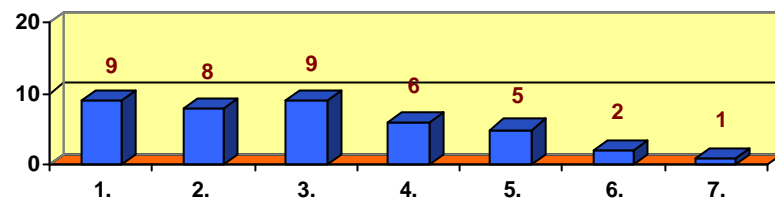
Matka



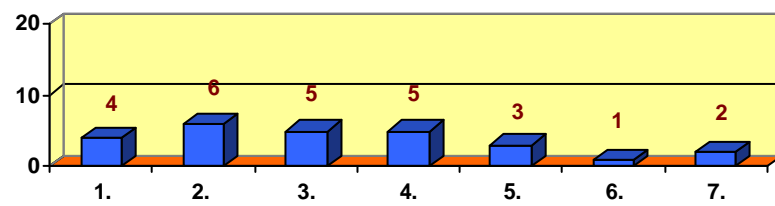
Sestra



Bratr

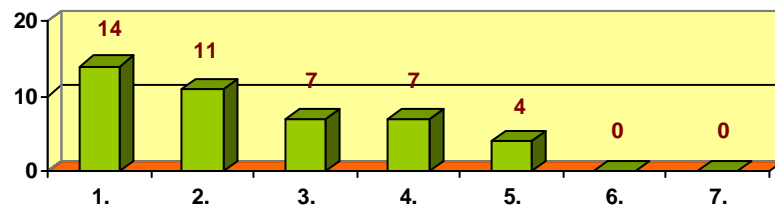


Dítě (autor kresby)

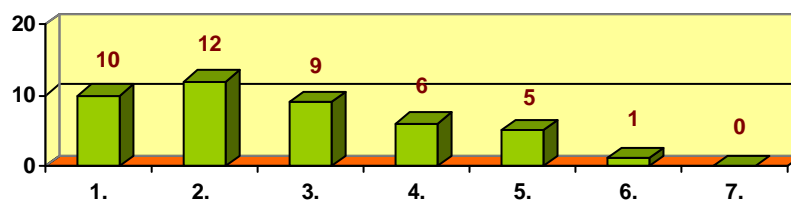


České děti

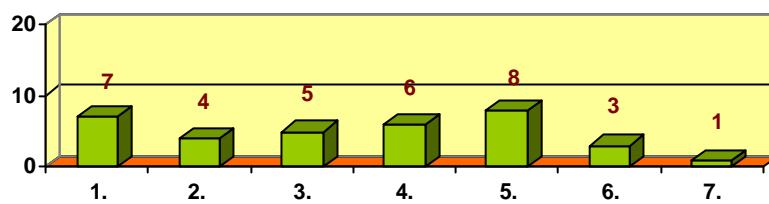
Otec



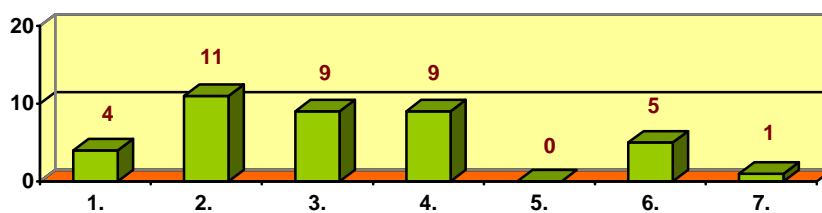
Matka



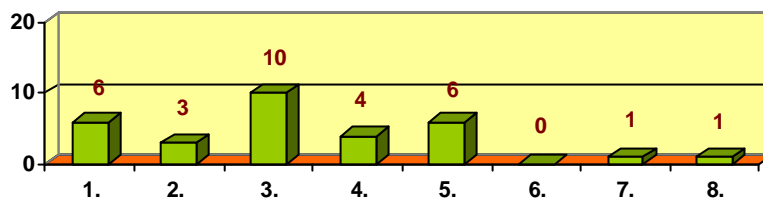
Sestra



Bratr

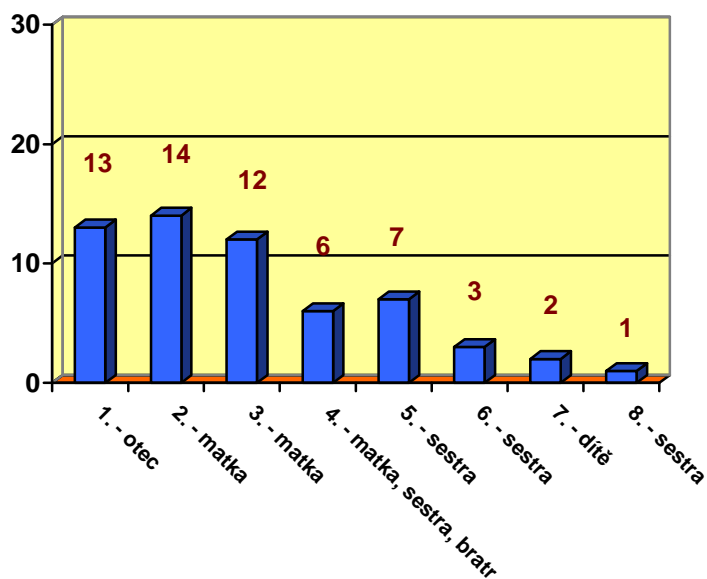


Dítě (autor kresby)

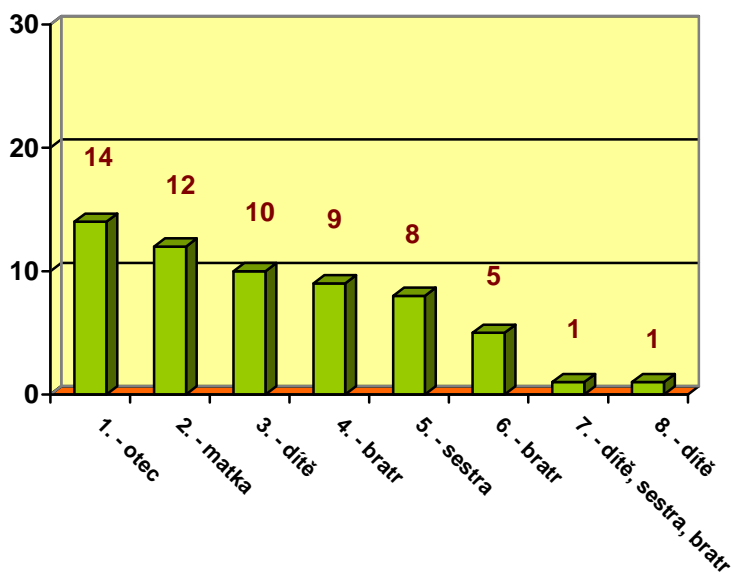


Graf 29-30 Nejpočetněji zobrazované osoby na jednotlivých místech pořadí

Romské děti



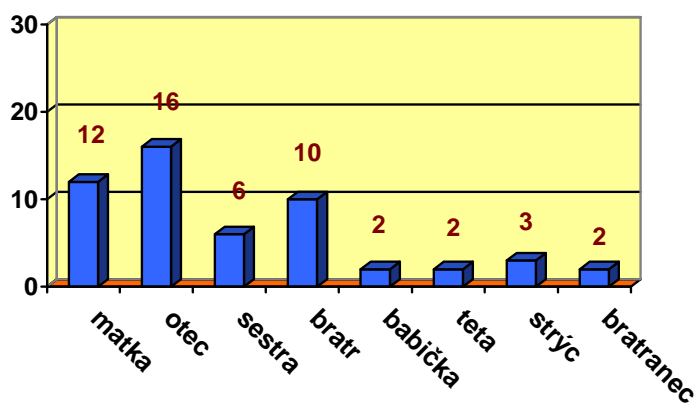
České děti



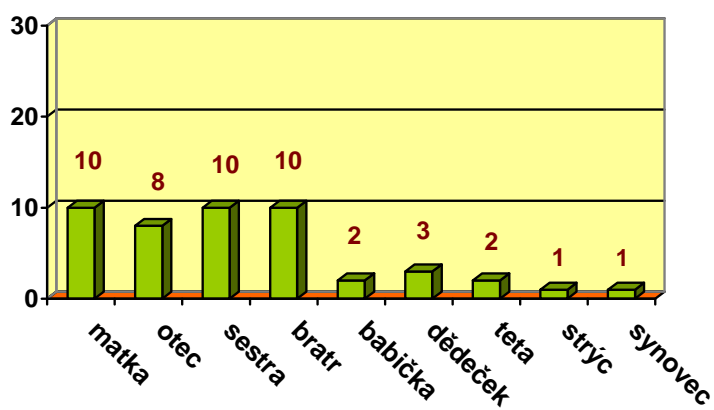
Vztah dítěte k ostatním členům rodiny byl posuzován nejen v závislosti na pořadí zobrazených osob, ale také vzájemné vzdálenosti dítěte a ostatních členů. Konkrétně byly hodnoceny obrázky, ve kterých dítě zobrazilo sebe sama. Pozornost byla věnována nejbližší umístěné osobě k dítěti.

Graf 31-32 Četnost nejbliže zobrazených osob k dítěti.

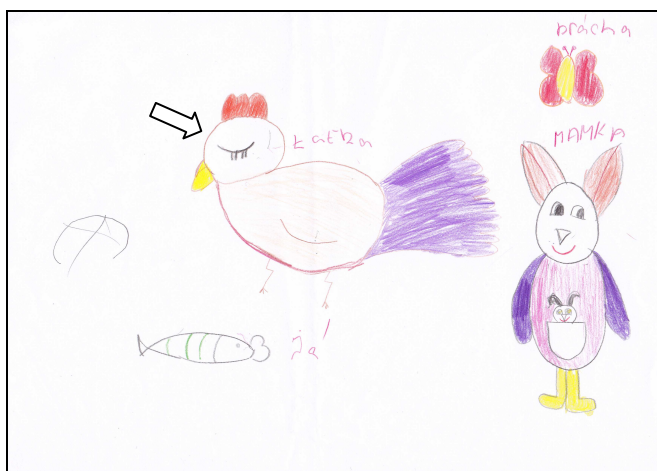
Romské děti



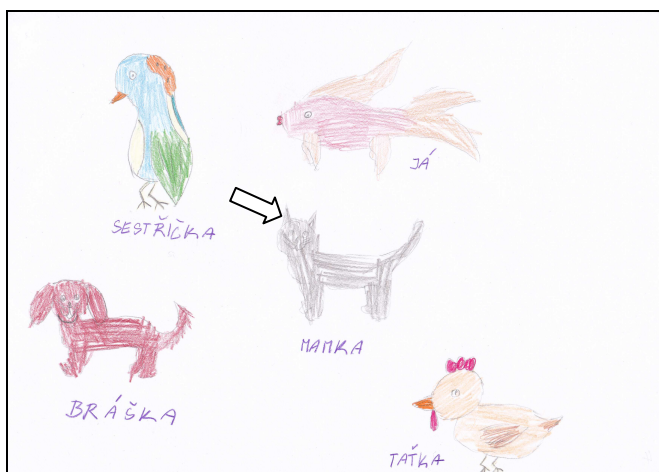
České děti



Příklad



(viz. Příloha 2, Obr. 7 – Kresby romských dětí)

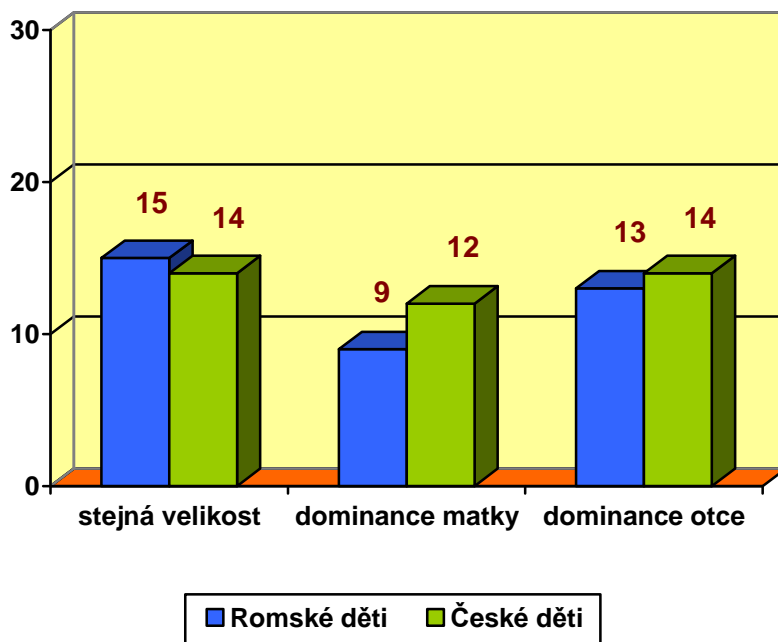


(viz. Příloha 2, Obr. 17 – Kresby českých dětí)

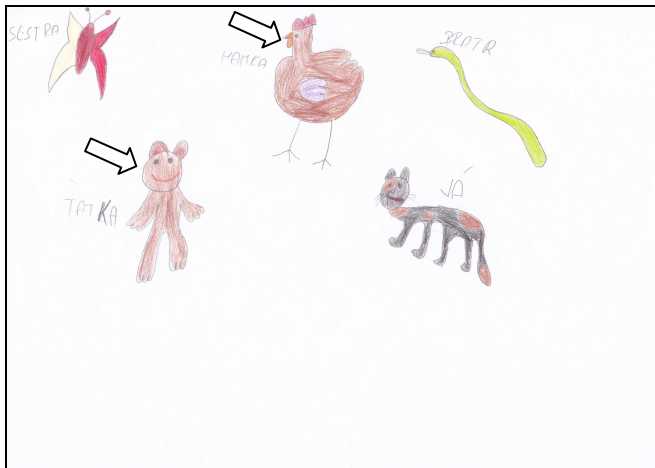
7.7.6 Zobrazení rodičů, jejich poloha a velikost

Pozornost byla mimo jiné věnována také rodičům dětí a jejich vzájemnému vztahu, který se odrazil ve způsobu zobrazení. Jednalo se o umístění matky a otce v kresbě, zda je dítě nakreslilo u sebe či nikoli. Důležitým aspektem byla také velikost obou postav a to, zda se objeví výrazná dominance jednoho z rodičů.

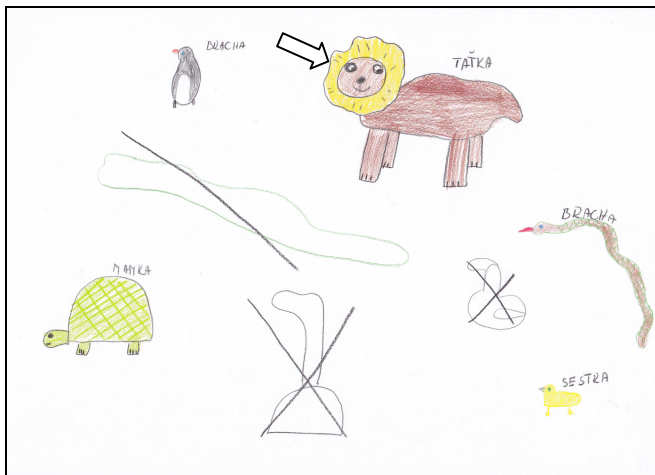
Graf 33 Velikost rodičů



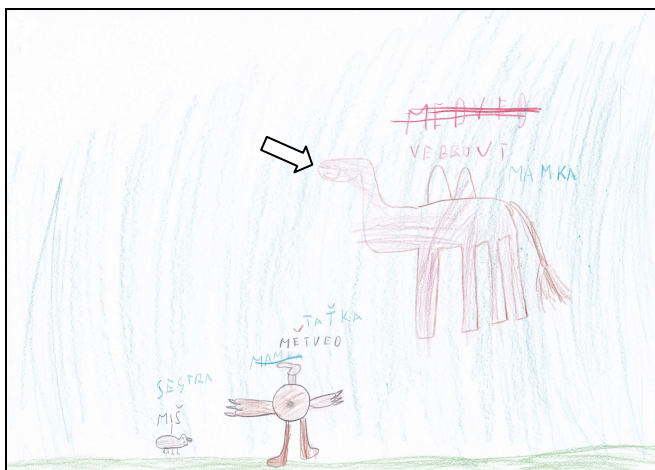
Příklad



(„Stejná velikost“ obou rodičů, viz. Příloha 2, Obr. 9 – Kresby romských dětí)

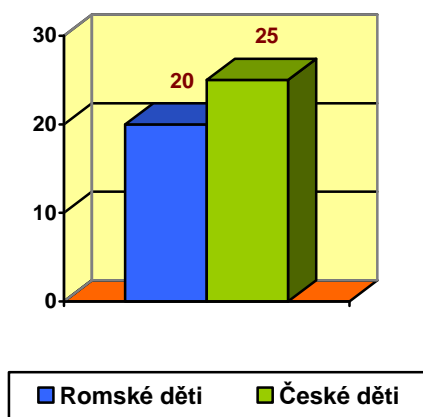


(Dominance otce, viz. Příloha 2, Obr. 39 – Kresby romských dětí)

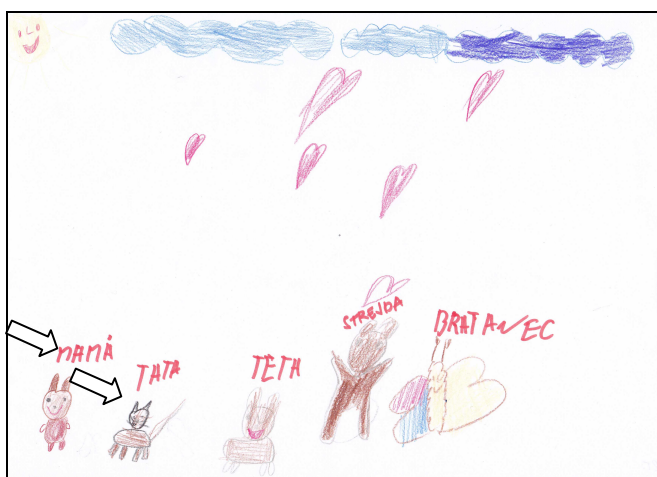


(Dominance matky, viz. Příloha 2, Obr. 29 – Kresby českých dětí)

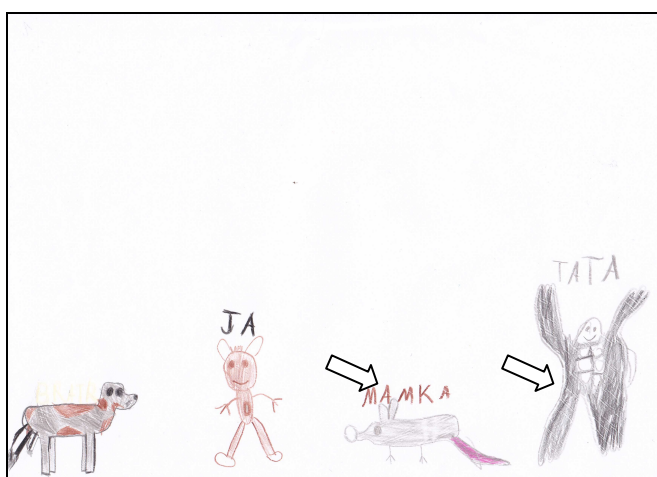
Graf 34 Četnost kreseb, ve kterých byli rodiče zobrazeni ve vzájemné blízkosti



Příklad



(viz. Příloha 2, Obr. 29 – Kresby romských dětí)



(viz. Příloha 2, Obr. 3 – Kresby českých dětí)

7.7.7 Volby zvířat pro jednotlivé členy rodiny

Pro znázornění otce volily romské děti 15 druhů zvířat. Oproti tomu české děti ztotožnily svého otce 25 druhy zvířat. Mezi pět nejoblíbenějších zvířat identifikovaných s postavou otce se u romských dětí setkáváme se: psem, ptákem, žirafou, medvědem a kočkou. U českých dětí byli v oblíbenosti: lev, pes, medvěd, kůň a had.

Následná tabulka ukazuje vybraná zdůvodnění nejpočetněji zobrazených zvířat.

Tab. 2-3

Romské děti

Pes	<ul style="list-style-type: none"> - hlava rodiny - oblíbené zvíře dítěte
Pták	<ul style="list-style-type: none"> - v zimě jim hází rohlíky - dítě nedokázalo nic jiného vymyslet, proto kreslilo toto zvíře
Žirafa	<ul style="list-style-type: none"> - je nejvyšší - oblíbené zvíře dítěte
Medvěd	<ul style="list-style-type: none"> - je silný - rád spí - matka tak otci říká
Kočka	<ul style="list-style-type: none"> - líbí se dítěti

České děti

Lev	<ul style="list-style-type: none"> - chrání rodinu, je mohutný - je nejsilnější - je rychlý - otcovo znamení zvěrokruhu
Pes	<ul style="list-style-type: none"> - pořád „štěká“
Medvěd	<ul style="list-style-type: none"> - je silný
Kůň	<ul style="list-style-type: none"> - je veliký - je tvrdohlavý
Had	<ul style="list-style-type: none"> - otec má na rameni hada - kobra – vysoká

Příklad



(*Otec jako pes*, viz. Příloha 2, Obr. 10 – Kresby romských dětí)



(*Otec jako lev*, viz. Příloha 2, Obr. 7 – Kresby českých dětí)

Počet druhů zvířat, které děti zvolily k zobrazení matky byl rovnoměrný u obou sledovaných skupin dětí. Romské děti identifikovaly matku s 23 druhy zvířat, z toho jako neoblíbenější se objevovala: žirafa, motýl, pes, ryba a kočka. V obrázcích českých dětí byla matka zobrazena 21 různými zvířaty, nejčastěji pak jako: kočka, ryba, motýl, beruška a slon.

Tab. 4-5

Romské děti

Žirafa	- oblíbené zvíře dítěte
Motýl	- dítěti se líbí jak motýli lítají - rychle usluhuje otci

Pes	<ul style="list-style-type: none"> - moc křičí - oblíbené zvíře dítěte
Ryba	<ul style="list-style-type: none"> - neumí plavat
Kočka	<ul style="list-style-type: none"> - pije ráda mléko - je hodná

České děti

Kočka	<ul style="list-style-type: none"> - je hodná - dítě má rádo hnědou barvu - všude „lítá“ - je pěkná
Ryba	<ul style="list-style-type: none"> - je vždy milá - je energická - je jemná - je hodná - je krásná - matčino znamení zvěrokruhu
Motýl	<ul style="list-style-type: none"> - sourozenec ji tak říká - je hubená
Beruška	<ul style="list-style-type: none"> - dítě má rádo červenou a černou barvu
Slon	<ul style="list-style-type: none"> - dítě má rádo růžovou barvu

Příklad



(Matka jako žirafa, viz. Příloha 2, Obr. 19 – Kresby romských dětí)



(Matka jako kočka, viz. Příloha 2, Obr. 2 – Kresby českých dětí)

I přes to, že autoři kreseb často zapomínali nebo nechtěli nakreslit sebe, byla škála zobrazených zvířat pestrá. Romské děti pro vyjádření vlastní osoby použily 18 různých zvířat. Nejčastěji se jednalo o: hady, ryby, motýly, medvědy a zajíce. V kresbách českých dětí se promítlo 19 zvířat, kde děti sebe sama ztvárnily jako: psa, rybu, kočku, koně nebo medvěda.

Tab. 6-7

Romské děti

Had	- jenom tak (dítě zobrazilo bezdůvodně)
Ryba	- rád plave
Motýl	- chce létat
Medvěd	- je líná
Zajíc	- nejoblíbenější zvíře - pořád skáče

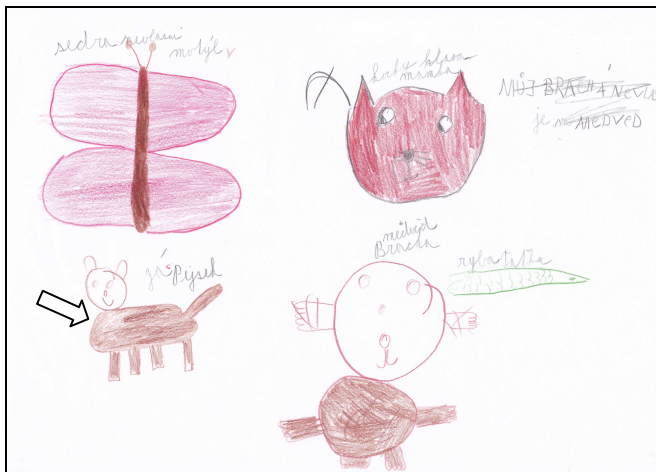
České děti

Pes	- občas „štěká“ - oblíbené zvíře dítěte
Ryba	- vlastní znamení zvěrokruhu - oblíbené zvíře dítěte
Kočka	- dítěti se líbí mláďata kočky
Kůň	- nejoblíbenější zvíře dítěte
Medvěd	- oblíbené zvíře dítěte

Příklad



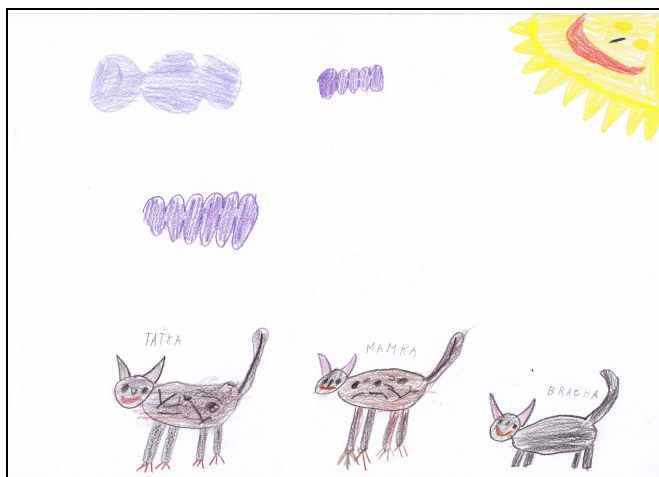
(Dítě jako had, viz. Příloha 2, Obr. 34 – Kresby romských dětí)



(Dítě jako pes, viz. Příloha 2, Obr. 14 – Kresby českých dětí)

Ve spojitosti se zvířaty zobrazenými v kresbě bylo zjištěno, že pouze 1 romské a 1 české dítě zobrazilo celou svoji rodinu jako jeden druh zvířat. V kresbě romského dítěte se objevila rodina psů a v kresbě českého dítěte rodina králíků.

Příklad



(viz. Příloha 2, Obr. 24 – Kresby romských dětí)



(viz. Příloha 2, Obr. 45 – Kresby českých dětí)

7.8 Vyhodnocení hypotéz

H1: Romské děti budou v průběhu své práce častěji škrtat a opravovat než české děti.

Hypotéza byla potvrzena.

Romské děti podstatně častěji opravovaly a snažily se měnit započatou kresbu. Po sečtení všech oprav popisku zvířat a jednotlivých prvků v kresbě, bylo zjištěno, že se romské děti dopustily o 23 více oprav a také o 7 více otočení listu papíru z důvodu nepovedené kresby.

Tato skutečnost by mohla být způsobena okamžitým, často bezmyšlenkovitým jednáním romských dětí, které vychází z jejich temperamentu. Kromě toho se také může jednat o snahu mít svou kresbu dokonalejší a hezčí. Je možné, že tato snaha pramení z podvědomého kladného vztahu k umění, který má své kořeny v původním životě Romů.

H2: Romské děti ke své práci použijí více barev než české děti.

Hypotéza byla potvrzena.

Po důkladném spočítání všech barev a jejich četnosti v kresbách bylo zjištěno, že romské děti použily o 45 více barev. V jednotlivých kresbách pak romské děti dosahovaly vysoký počet četností obrázků s 8, ale i 10 či 11 barvami. České děti měly nejpočetněji zastoupeny obrázky se 7 a 8 barvami.

H3: Rodiny zobrazené romskými dětmi budou početnější než rodiny zobrazené českými dětmi.

Hypotéza byla potvrzena.

Rodiny nakreslené romskými dětmi byly opravdu početnější, ale jen nepatrně. Romské děti totiž nejčastěji zobrazily celou svou rodinu v počtu 6 zvířat – osob. Oproti tomu české děti nejčastěji zobrazily celou svou rodinu v počtu 5 zvířat – osob.

H4: Romské děti častěji než české děti nakreslí také členy široké rodiny (viz. 4).

Hypotéza byla potvrzena

Počet kreseb, ve kterých děti zobrazily také členy široké rodiny, byl znatelně odlišný u romských a českých dětí. Romské děti ve 20 kresbách ztvárnily např. babičku, dědečka, tetu, strýce, bratrance, sestřenicu či synovce v počtu 41 osob. České děti však tyto osoby zobrazily pouze ve 13 kresbách v počtu 28.

Mezi nejpočetněji zastoupené osoby široké rodiny v kresbách romských dětí patří babička, teta a strýc. V kresbách českých dětí byla nejčastěji ztvárněna osoba babičky a dědečka.

H5: Otec bude dominantnější v kresbách romských dětí než v kresbách českých dětí.

Hypotéza byla potvrzena zčásti.

Hodnocení dominance otce bylo založeno na více aspektech. Nejdříve bylo přihlíženo k počtu zobrazení otce v kresbě. Absence rodičů a hlavně otce byla v kresbách českých dětí minimální. Avšak v kresbách romských dětí byla situace odlišná. Romské děti svého otce zobrazily pouze 37 krát, z čehož vyplývá, že 8 dětí svého otce nenakreslilo vůbec.

I přesto je zajímavé, že byl otec v kresbách romských dětí až 16 krát umístěn nejbližší dítěti, což je největší počet ze všech sledovaných. V tomto případě můžeme hovořit o viditelné důležitosti a upřednostnění otce dítětem.

Mimo to bylo také pohlíženo na pořadí, ve kterém dítě nakreslilo členy základní rodiny. Konkrétně pak byl otec ve 13 případech kreseb romských dětí nakreslen jako první. České děti svého otce nakreslily jako prvního ve 14 případech. I když tento konečný počet prvenství ve zobrazení otce je vyšší u českých dětí, čímž byla zčásti vyvrácena hypotéza, můžeme usuzovat, že by celkové počty byly u romských dětí vyšší, kdyby nedošlo k tak velké absenci právě postavy otce.

Ve spojitosti s dominancí otce bychom mohli hovořit také o velikosti postav, na kterou blíže navazuje další hypotéza. Pokud porovnáme obě sledované skupiny, byl otec častěji dominantní, čili větší, u českých dětí v počtu 14 krát. V kresbách romských dětí se objevila zjevná dominance otce pouze 13 krát.

H6: Rodiče v kresbách romských dětí budou častěji zobrazeni ve vzájemné blízkosti a budou stejně velcí.

Hypotéza byla potvrzena zčásti.

Rodiče v kresbách romských dětí byli opravdu častěji zobrazeni ve vzájemné blízkosti. Počet takovýchto kreseb činí 15. Kresby českých dětí se odlišovaly pouze nepatrně, protože stejná velikost rodičů se objevila ve 14 kresbách.

Větší rozdíly se objevily ve druhém sledovaném jevu této hypotézy. Romské děti své rodiče zobrazily ve vzájemné blízkosti pouze 20 krát. Oproti tomu české děti své rodiče zobrazily vedle sebe 25 krát.

H7: Zobrazené rodiny romských dětí se budou vyznačovat větší soudržností – všechna zvířata stejného druhu, stejně velká.

Hypotéza byla vyvrácena.

Předpokládaná větší soudržnost rodiny projevená ve zobrazení všech zvířat stejného druhu nebyla prokázána. Jak romské tak české děti rodinu složenou ze stejného druhu zvířat zobrazily pouze jednou.

Také další posuzovaný aspekt – „stejná velikost“ postav – nebyl v kresbách romských dětí dominantní. Pouze u 10 kreseb romských dětí jsme mohli zaznamenat „stejnou velikost“ všech postav.

Závěr

Problematika výtvarného projevu romských a českých dětí je velice široká. Mohli bychom ji zkoumat z řady úhlů pohledu. Cílem této práce však nebylo obsáhnout všechny oblasti zkoumání, ale spíše poukázat na fakt, že mezi oběma skupinami existují určité odlišnosti a specifika, které lze zkoumat na základě výtvarného projevu.

Tato diplomová práce předkládá nejen ucelený přehled o problematice dětské kresby - nevyčerpatelné studnice poznání, vývojových specifik mladšího školního věku, rodině či romské komunitě v České republice, ale také poskytuje poznatky o současné situaci Romů žijících na severní Moravě a konkrétně v oblasti karvinského okresu.

Pro účely analýzy kreseb bylo použito psychodiagnostické metody „Začarované rodiny“ doplněné obecným orientačním pozorováním a řízeným standardizovaným rozhovorem. Tento postup přinesl řadu poznatků, které byly přehledně zaznamenány v tabulkách a grafech.

Celé šetření vedlo k ověření předem stanovených hypotéz, které byly po důkladném bádání vyhodnoceny. Čtyři ze sedmi hypotéz byly potvrzeny, dvě hypotézy potvrzeny zčásti a jedna vyvrácena.

Bádání přineslo informace o životě romské komunity, která na území okresu Karviná žije řadu let. Romská minorita je podstatně ovlivňována českou kulturou a tradicemi. Avšak i přes tyto skutečnosti si nadále udržuje určitá specifika spojená s životem rodiny, na kterou se tato práce podrobně zaměřila.

Bylo prokázáno, že romské děti sledované oblasti stále vyrůstají v početných rodinách, které často zahrnují také členy široké rodiny jako babičky, dědečky, ale i tety, strýce či bratrance a sestřenice. Tyto rodiny si však již méně udržují původní patriarchální ráz. Několik dětí svého otce nezobrazilo vůbec. V porovnání s kresbami českých dětí nedocházelo k výrazným odlišnostem, ale bylo prokázáno, že řada romských dětí tíhne ke svému otci či ho obdivuje, protože samy sebe zobrazily v otcově blízkosti poměrně často. Analýza kreseb byla zaměřena také na soudržnost rodiny, která se ve větší míře projevila v kresbách českých dětí.

Hodnocena byla také samotná kresba dětí, která poukázala na typickou temperamentnost kreseb romských dětí. Kresby byly barevnější, pestřejší, ale také více nekoordinované a opravované.

Zjištěné poznatky mohou pomoci nejen pedagogům a osobám pracujícím v zařízeních, která navštěvují jak české tak také romské děti, ale také inspirovat další výzkumné práce tohoto druhu. Velkou předností je totiž nenásilnost zvolené metody. Děti nepocítují nátlak ze strany osoby, která práci zadává, a činnost je po ně přirozená. Mimo to kresba poskytuje nespočet informací o dítěti a prostředí, ve kterém vyrůstá. Troufám si říci, že by tento druh práce mohl pomoci přiblížit se romské kultuře a takto přispět k větší toleranci mezi lidmi.

Seznam literatury

BEDNAŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd., Brno: Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.

CASE, C., DALLEY, T. *The handbook of art therapy*. 1. vyd., London : Routledge, 1992. 264 s. ISBN 0-415-04381-6.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd., Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.

DUNOVSKÝ, J. a kol. *Sociální pediatrie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. 284 s. ISBN 80-7169-254-9.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 117 s. ISBN 80-244-1237-3.

HORVÁTHOVÁ, J. Romové a výtvarné umění. In KALEJA M., KNEJP J. (eds.) *Mluvme o Romech*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 61-67 s. ISBN 978-80-7368-708-3.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd., Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. 257 s. ISBN 80-7067-798-8.

KALEJA M., KNEJP J. (eds.) *Mluvme o Romech*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 199 s. ISBN 978-80-7368-708-3.

MACHOVÁ, J. *Duševní hygiena rodinného života*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1974. 200 s. Bez ISBN.

MARÁDOVÁ, E. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 44 s. ISBN 80-86991-82-2.

MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 2. vyd., Praha: Avicenum, 1989. 336 s. Bez ISBN.

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozš. a přeprac. vyd., Praha: SLON, 2003. 161 s. ISBN 80-86429-19-9.

MLČÁK, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. 144. vyd., Ostrava: Scholaforum, 1996. 25 s. ISBN 80-86058-05-0.

MOŽNÝ, I. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. 1. vyd., Praha: Portál, 2002. 208 s. ISBN 80-7178-624-1.

NEČAS, C. *Romové na Moravě a ve Slezsku (1740-1945)*. 1. vyd., Brno: Matice moravská, 2005. 475 s. ISBN 80-86488-20-9.

NOVÁK, T. *Co dítě sleduje, když nakreslí svou rodinu*. 1. vyd., Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.

NOVOTNÁ, L. a kol. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004. 82 s. ISBN 80-7043-281-0.

OSTER, G. D., GOULD, P. *Rysunek w psychoterapii*. 1. vyd., Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. 175 s. ISBN 83-85416-98-6.

PETROVÁ, A. Kresba začarované rodiny českých a rakouských dětí. In Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Paedagogica. Psychologica IV a V, *K současným problémům psychologie*. 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994. 103-128 s. ISBN 80 7067 272 2.

PETROVÁ, A. Období mladšího školního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 93-100 s. ISBN 978-80-244-2141-4

PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 57 s. ISBN 80-244-1412-0.

PUNCH, K. F. *Základy kvantitativního šetření*. 1. vyd., Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9.

RÁDLOVÁ, E. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava: MONTANEX a.s., 2004. 78 s. ISBN 80-7225-114-7.

READ, H. E. *Výchova uměním*. 1. vyd., Praha: Odeon, 1967. 420 s. Bez ISBN.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd., Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd., Praha: Grada, 1997. 450 s. ISBN 80-7169-512-2.

ŘÍČAN, P. Ostatní projektivní techniky. In ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd., Praha: Grada, 1997. 322-332 s. ISBN 80-7169-512-2.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. 1. vyd., Praha: Portál, 1998. 144 s. ISBN 80-7178-250-5.

- SEKYT, V. Romové. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd., Praha: Portál, 2001. 119-125 s. ISBN 80-7178-648-9.
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 2. přeprac. vyd., Praha: Portál, 2007. 219 s. ISBN 978-80-7367-250-8.
- SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd., Praha: Portál, 1999. 344 s. ISBN 80-7178-327-7.
- SVOBODA, M.(ed.) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd., Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. 1. vyd., Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6.
- ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. 1. vyd., Praha: Grada, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2165-1.
- ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vyd., Praha: Avicenum, 1980. 400 s. Bez ISBN.
- ŠVANCAROVÁ, L – ŠVANCARA, J. Vývoj dětských grafických projevů. In ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3.vyd., Praha, Avicenum, 1980, 197-216 s. Bez ISBN.
- UNUCKOVÁ, M. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy, 2007. 35 s. ISBN 978-80-239-9286-1.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 5. vyd., Praha: Portál, 2002. 126 s. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 333 s. Bez ISBN.

VÁGNEROVÁ, M. Kresebné techniky. In SVOBODA, M.(ed.) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd., Praha: Portál, 2001. 271-319 s. ISBN 80-7178-545-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. 2. vyd., Praha: Karolinum, 2002. 210 s. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VESELÁ, R. a kol. *Rodina a rodinné právo: historie, současnost a perspektivy*. 1. vyd., Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2003. 262 s. ISBN 80-86432-48-3.

Seznam příloh

Příloha 1 – PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Příloha 2 – VÝZKUMNÝ VZOREK

Příloha 1 – PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Název zařízení:.....

Datum:.....

Kontakt (adresa, tel. zařízení):.....

PRŮBĚH:

1. Společně s pracovníky zařízení vyberu vždy dvě děti (nejlépe ty, které se moc vzájemně neznají), nebo více dětí v závislosti na podmínkách zařízení (zda je možné zabezpečit prostor, ve kterém bude omezena možnost opisování).

2. S dětmi si sednu na klidné místo mimo ostatní děti.

3. Rozdám potřebné papíry a pastelky.

4. Instrukce:

a) Nakresli celou svou rodinu, ale začarovanou do zvířat. Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete, které mu nejlépe odpovídá a vyjadřuje jeho povahu.

b) Popiš kdo je kdo.

c) Gumovat nebudeme, ale co chceš, můžeš škrtnout

d) Jakmile dítě reaguje slovy: „Já kreslit neumím“, odpovím: „To přece vůbec nevádí. Není to přece žádný výkres na známky. Jistě to dokážeš a i kdyby se ti výsledek nelíbil, to nevádí“.

e) Jakmile se dítě zeptá: „Mám nakreslit rodinu jako mamku, tatku, sourozence a sebe, nebo také bratrance, prarodiče, strýce apod.“ Odpovím: „To je na tobě. Kresli, jak chceš ty sám.“ (Sledujeme, zda romské děti chápou svou rodinu jako členy blízké i širší rodiny.)

f) Doba ke kresbě: 10-15 min (výjimečně déle).

g) Sdělím dětem: „Jakmile budete s kresbou hotovi, zvedněte ruku (abyste nerušili ostatní), přijdu k vám a společně si ještě o kresbě pohovoříme.“

5. Po kresbě dítě pochválím: „Vidíš, jak ti práce dobře šla. Já věděla, že to zvládneš.“

6. Kladu otázky (viz. níže)

7. Poděkuji dítěti.

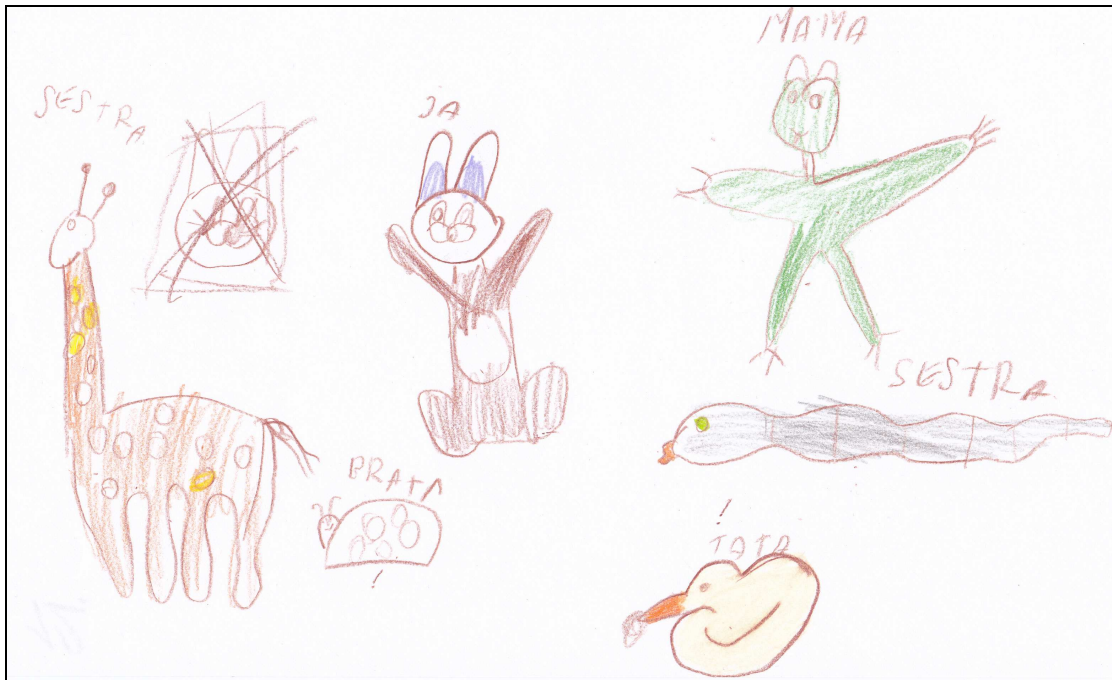
VYSVĚTLIVKY: *P* – pořadí (zapsat i na zadní stranu obrázku dítěte) + připsat /
jakmile se jedná o romské dítě
V – věk dítěte
CH/D - chlapec/dívka
O/NEO - ochota/neochota splnit kresebný úkol
DOBA - doba provedení kresby
Š - co škrtilo (proč??)
I. NAKR. - kdo byl první nakreslen (koho kreslilo dítě dále...)
NEJBL. - nejbližší dítěti je...
JÁ - proč dítě nakreslilo sebe tímto způsobem (druh zvířete,
umístění, chybí - proč?)
OTEC, MATKA - proč dítě nakreslilo otce matku tímto způsobem
(druh zvířete umístění, chybí - proč?)
PRŮBĚH, POZNÁMKY - jsou-li všechna zvířata stejného druhu
(proč?), apod., provedení kresby/pracuje samostatně, pečlivě

Příloha 1 – VÝZKUMNÝ VZOREK

Kresby romských dětí

Nížkoprahové zařízení Kannán Bohumín

Obr. 1



Obr. 2



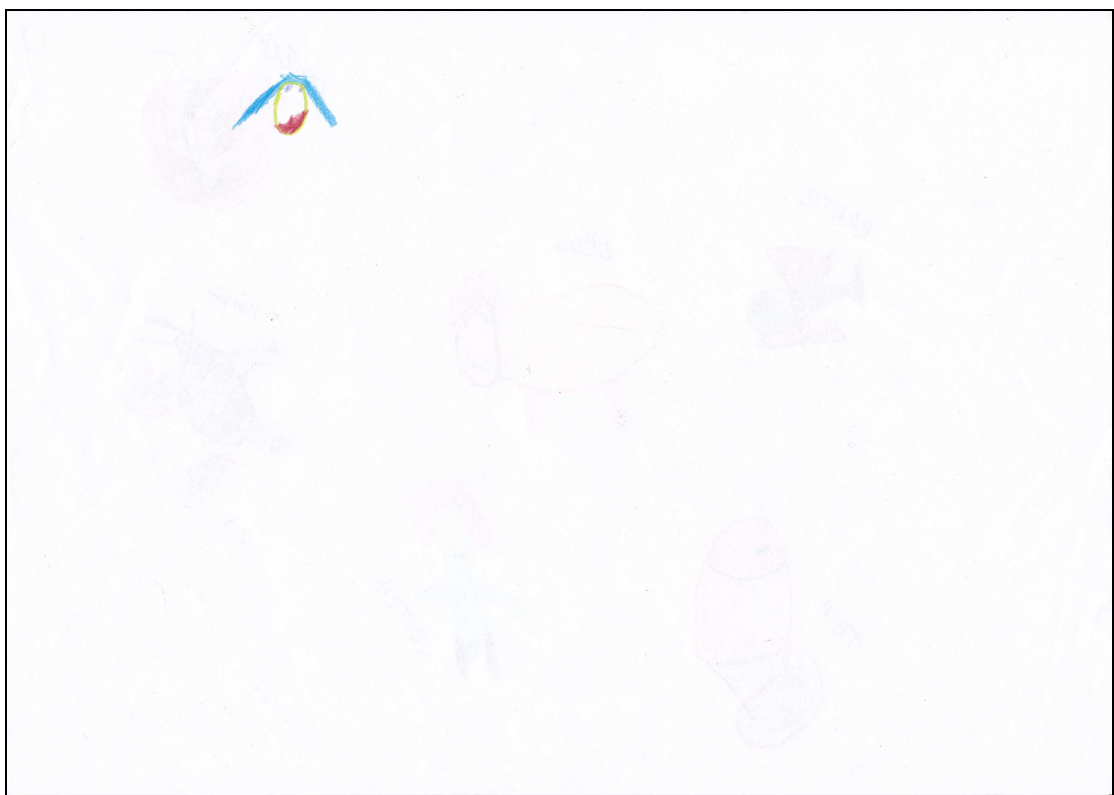


(zadní strana obrázku)

Obr. 3



Obr. 4



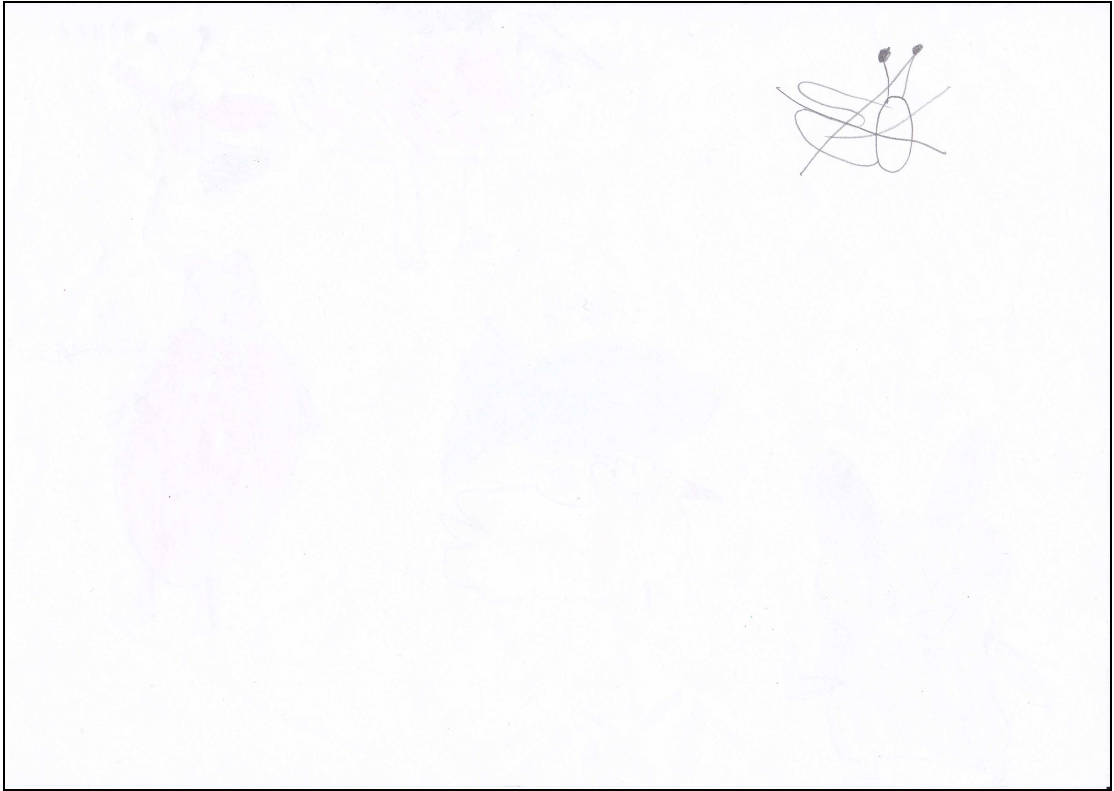
(zadní strana obrázku)

Obr. 5



Obr. 6





(zadní strana obrázku)

Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9



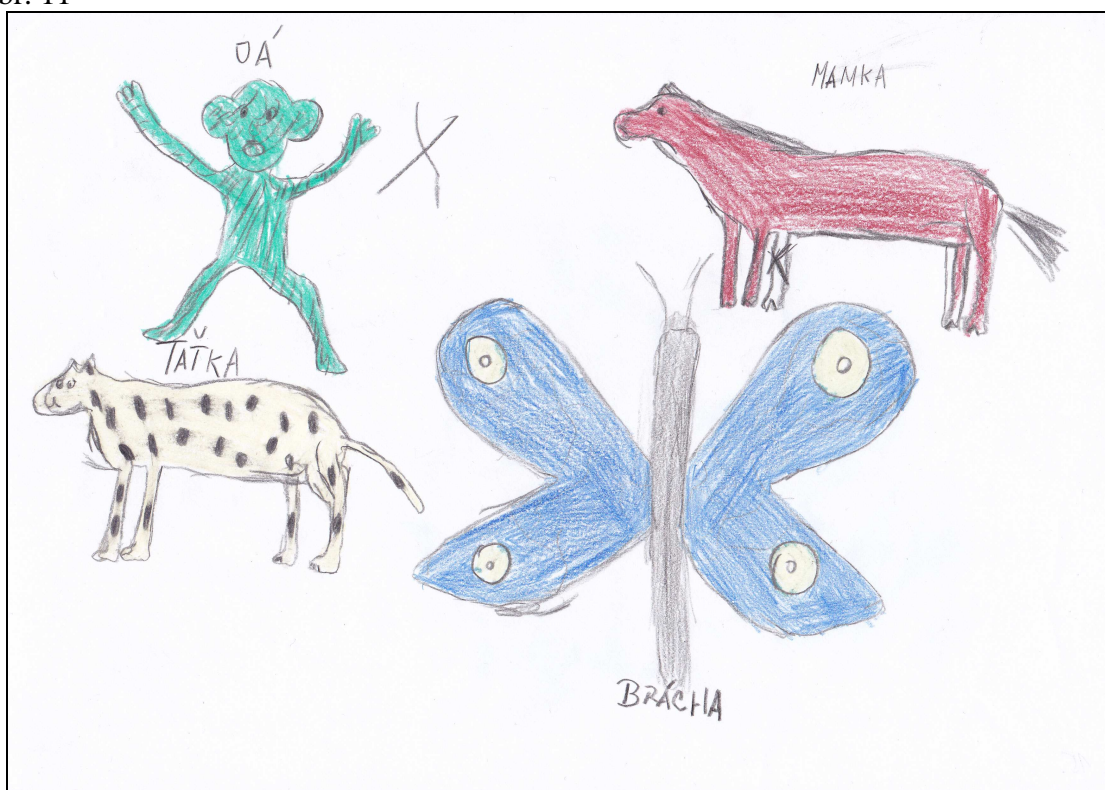
Obr. 10



(zadní strana obrázku)

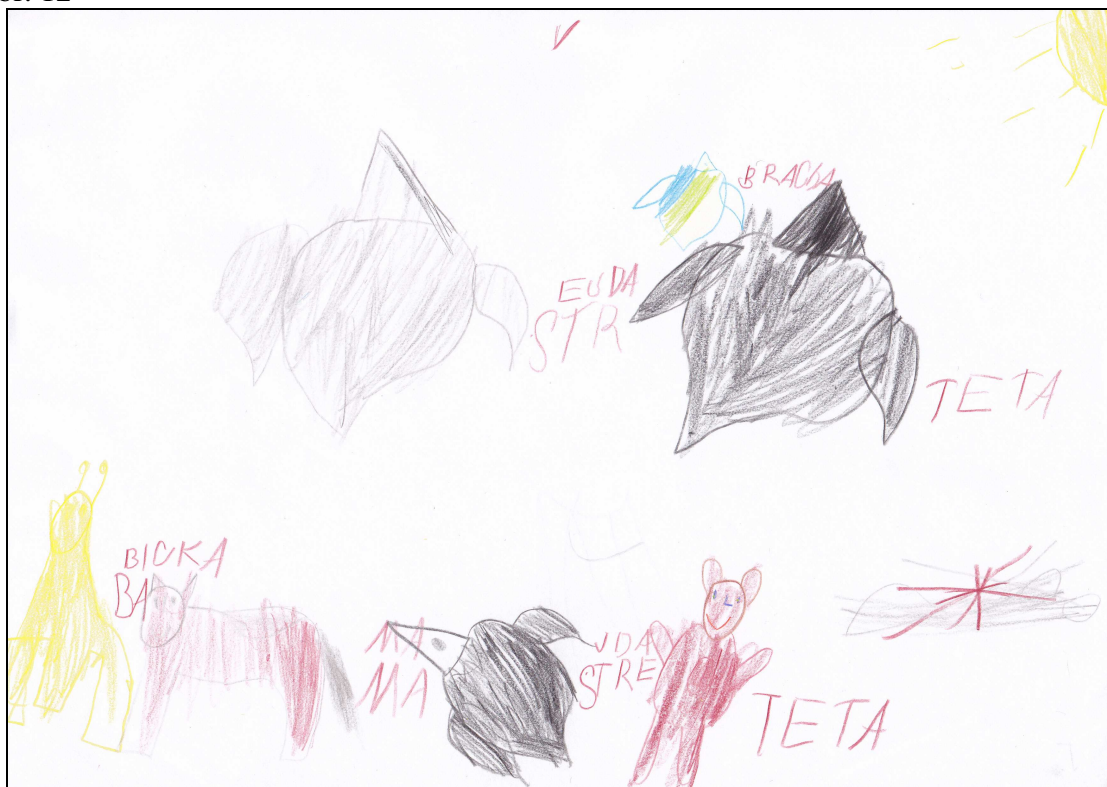
Základní škola Slezská Český Těšín

Obr. 11



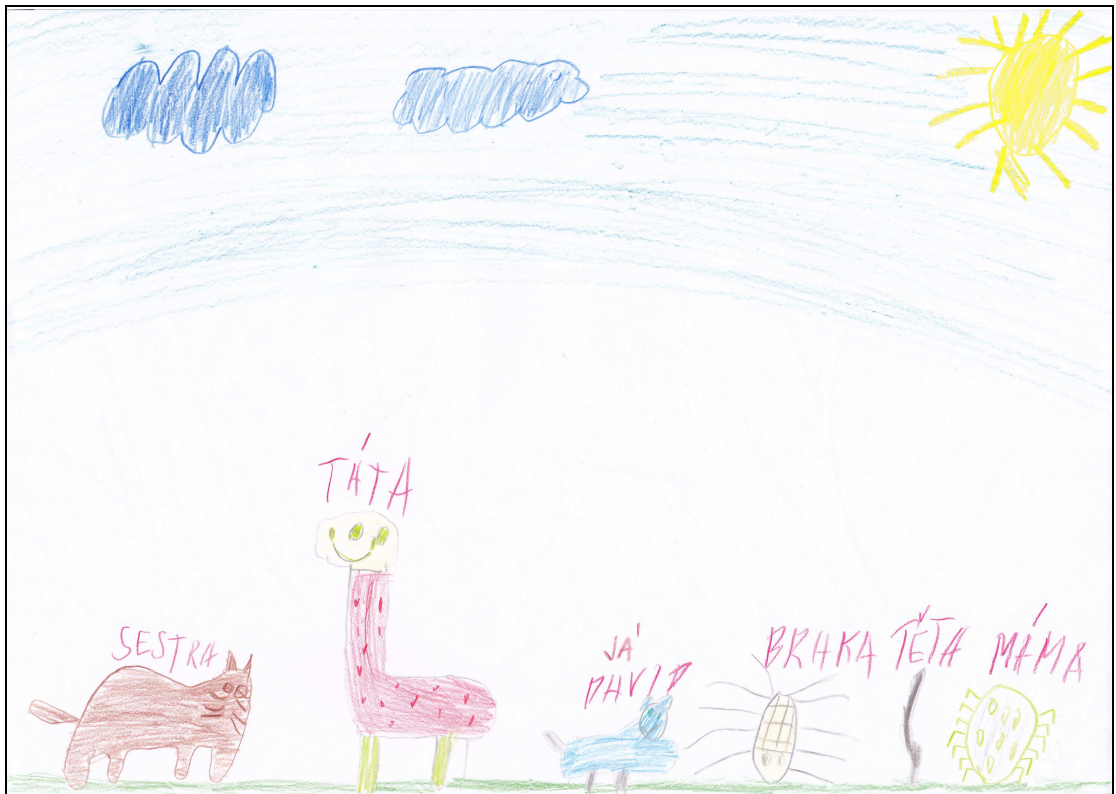
Nízkoprahové zařízení Pohoda Karviná

Obr. 12



(zadní strana obrázku)

Obr. 13

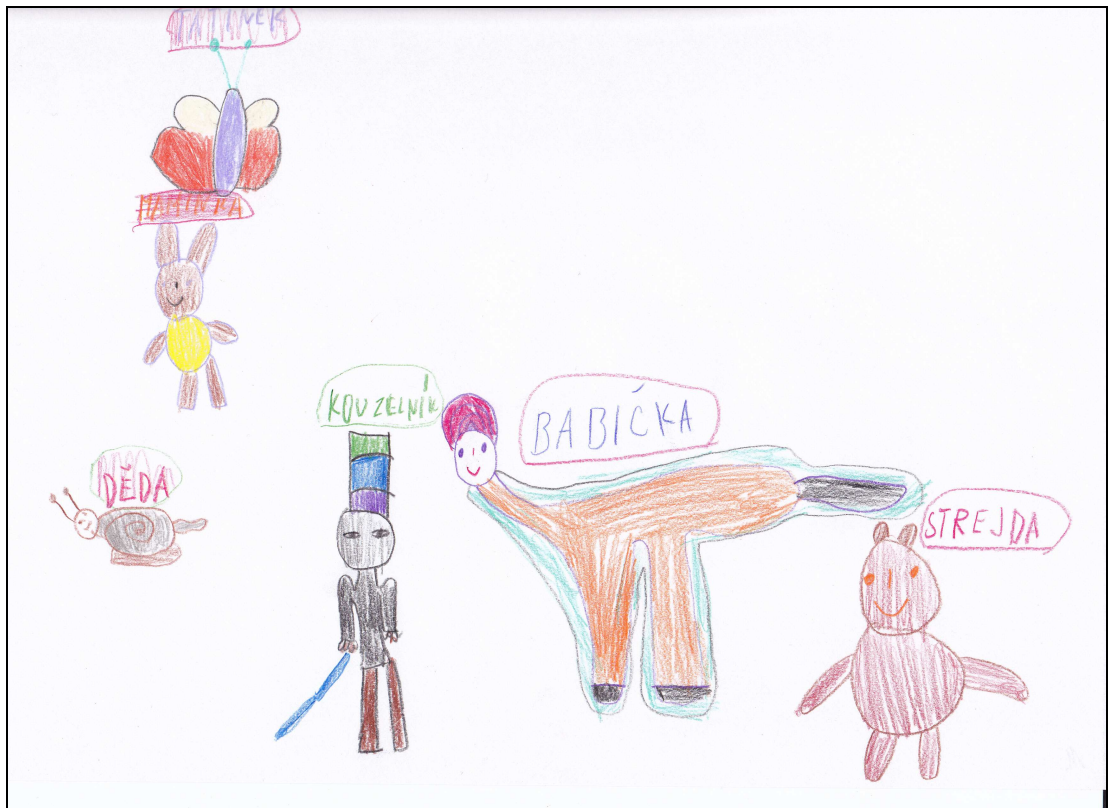


Základní škola Družby Karviná

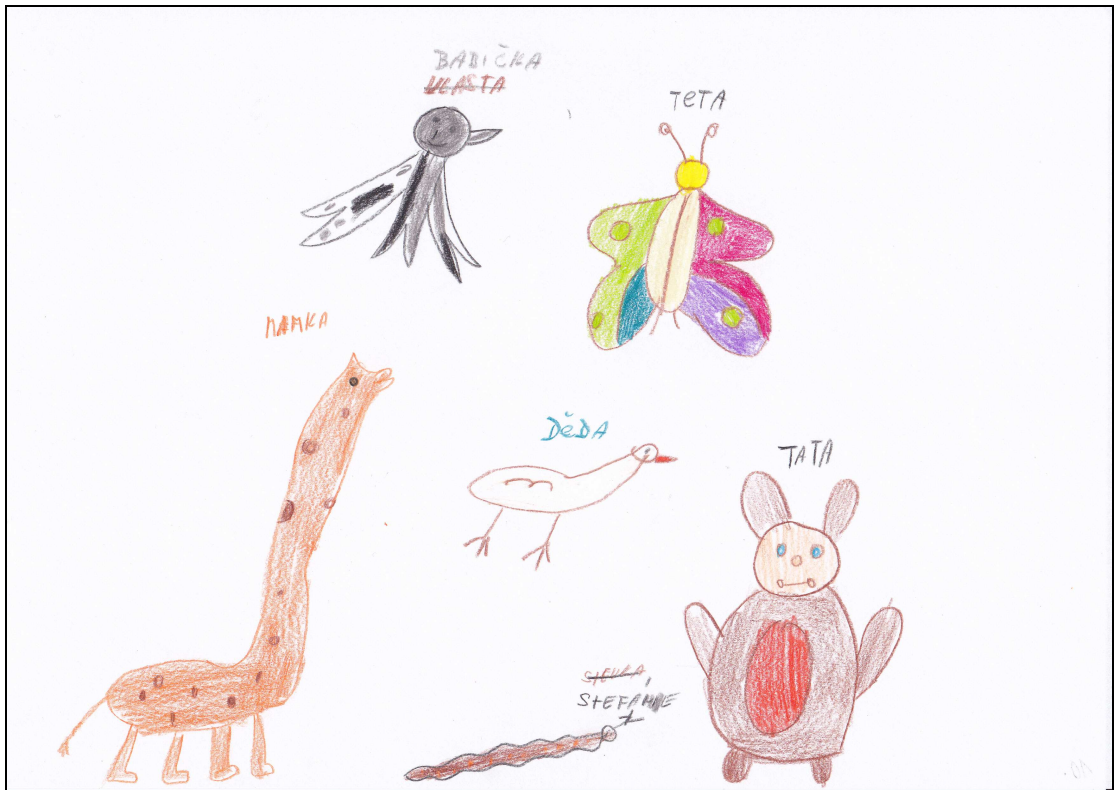
Obr. 14



Obr. 15



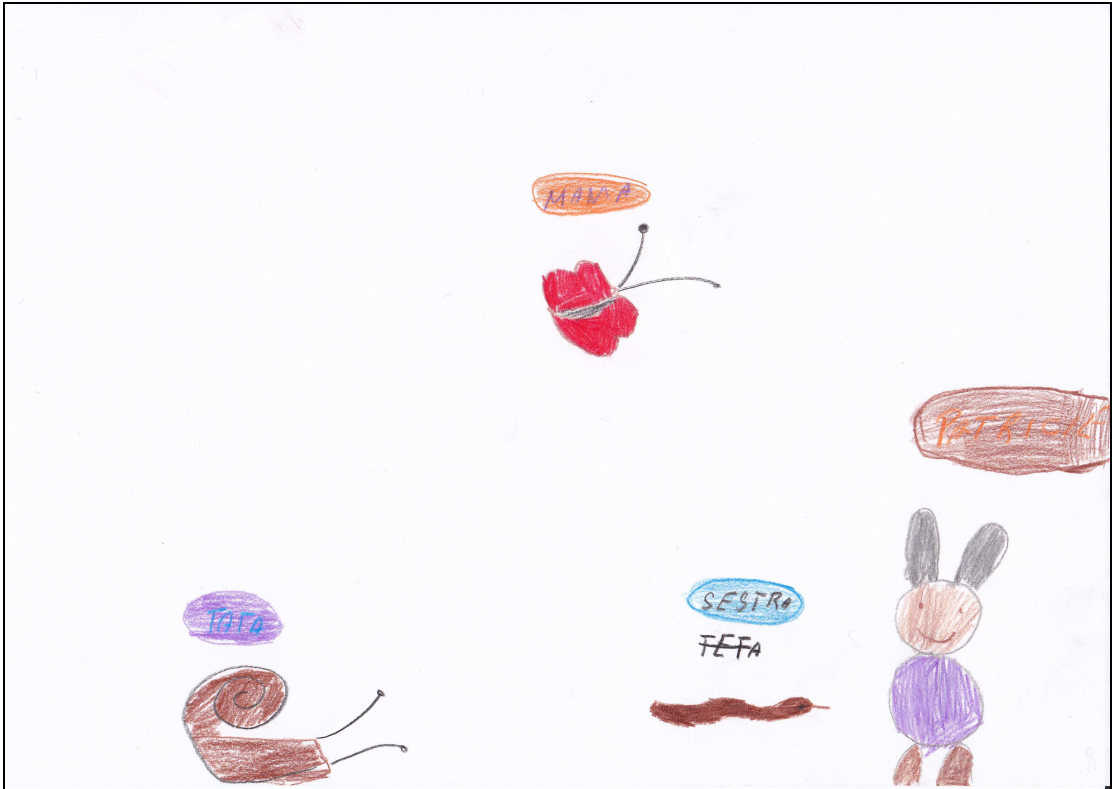
Obr. 16



Obr. 17



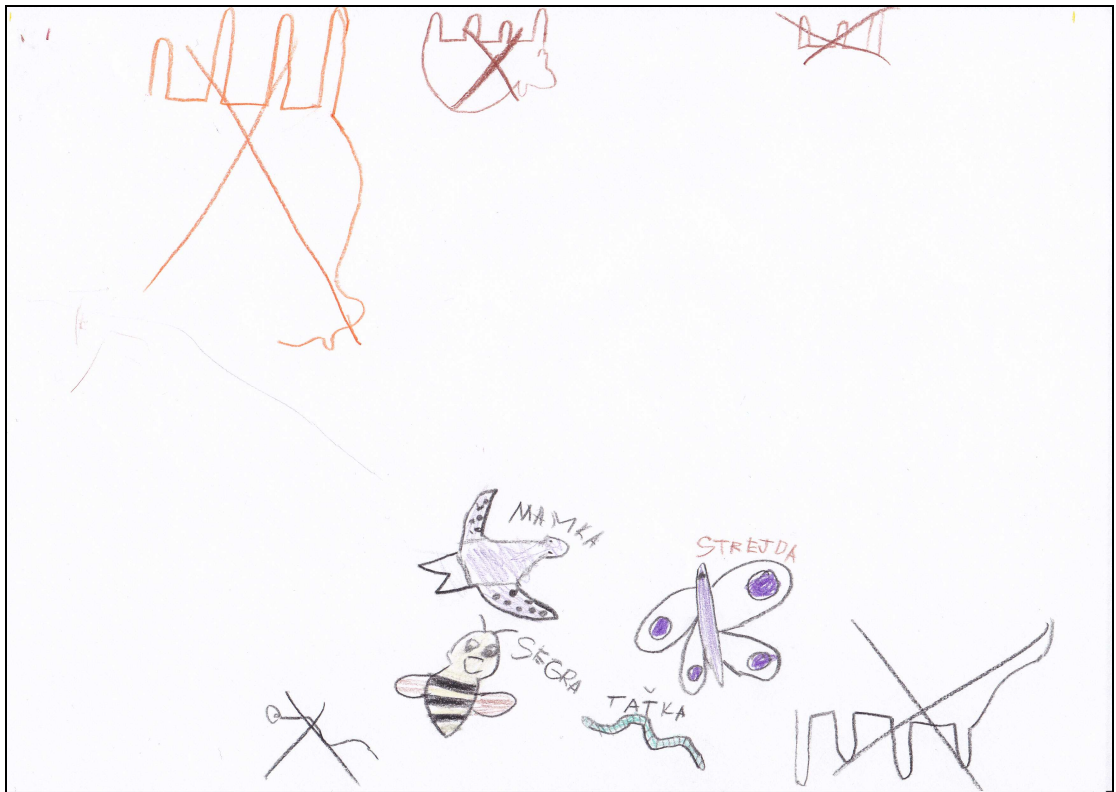
Obr. 18



Obr. 19



Obr. 20



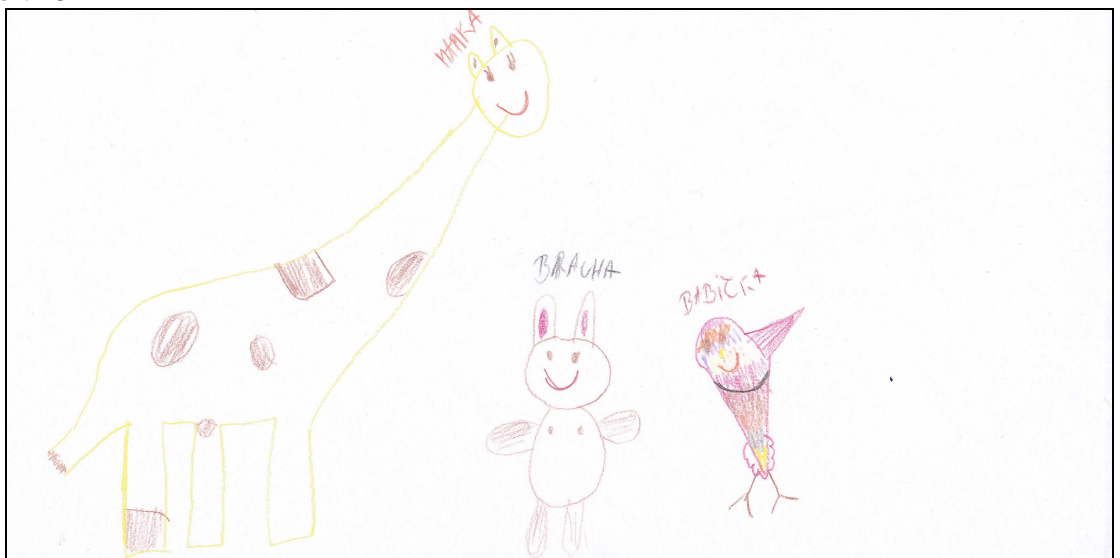
Obr. 21



Obr. 22



Obr. 23



Obr. 24



Obr. 25



Obr. 26



Obr. 27



Obr. 28



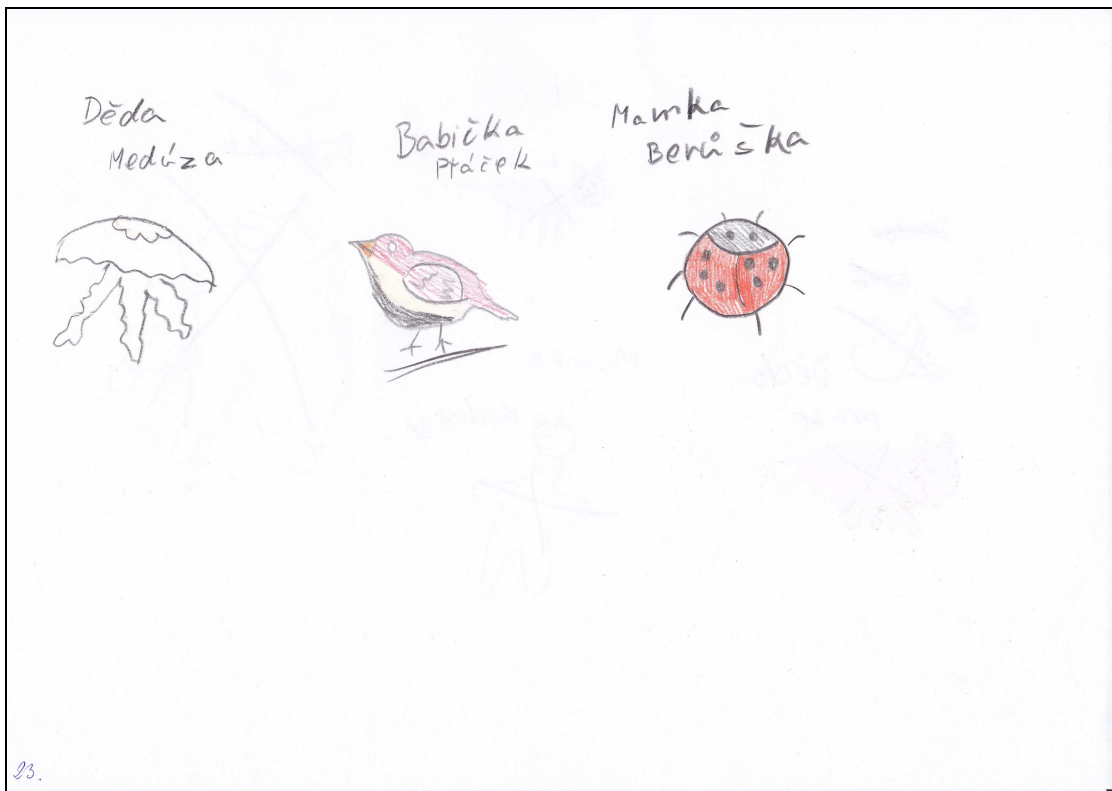
Obr. 29

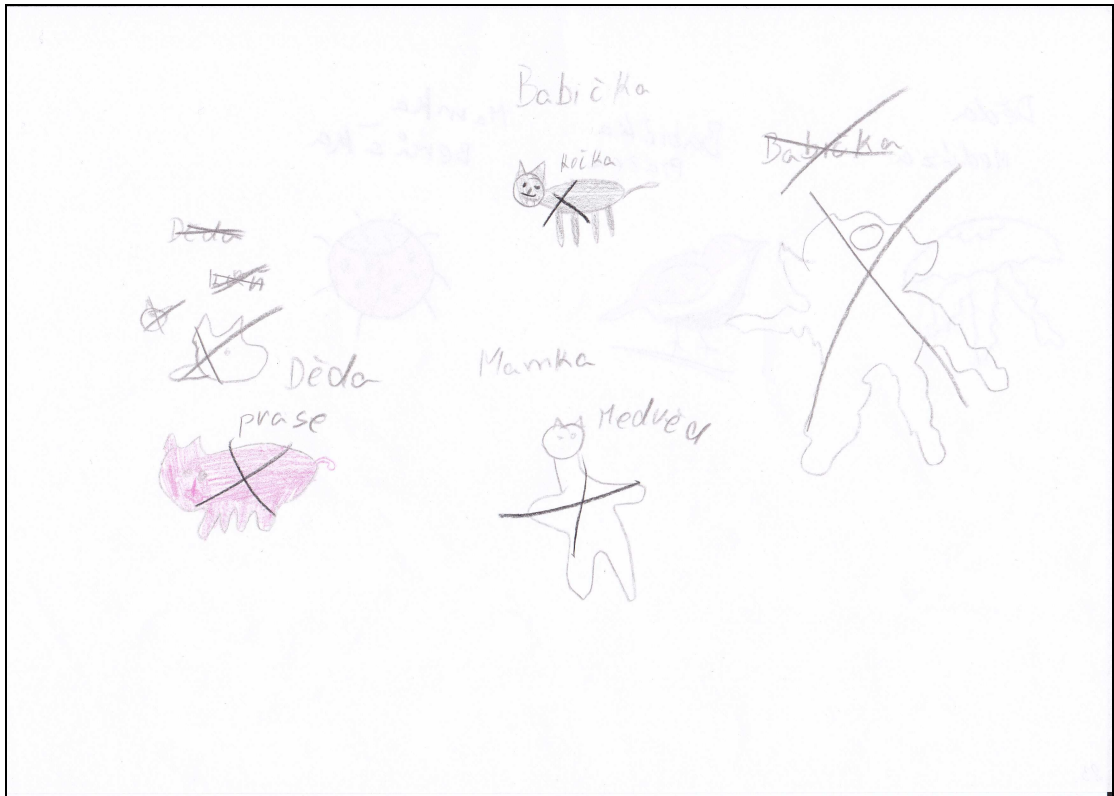


Obr. 30



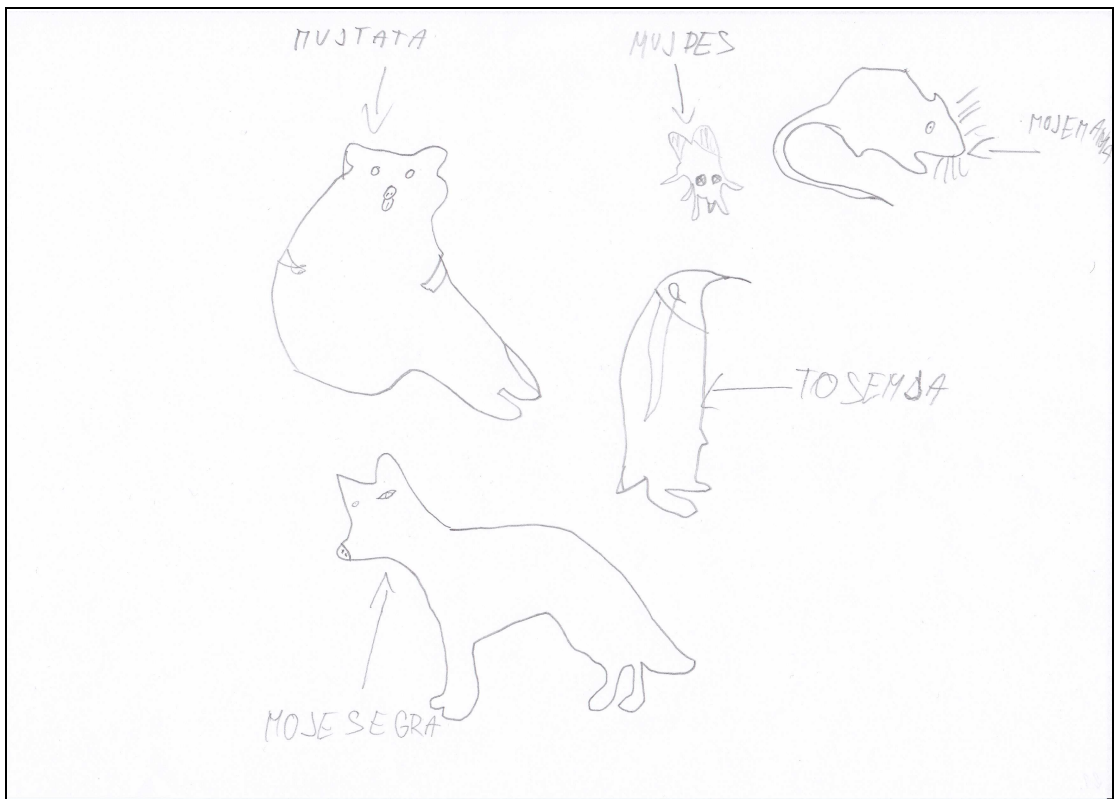
Obr. 31



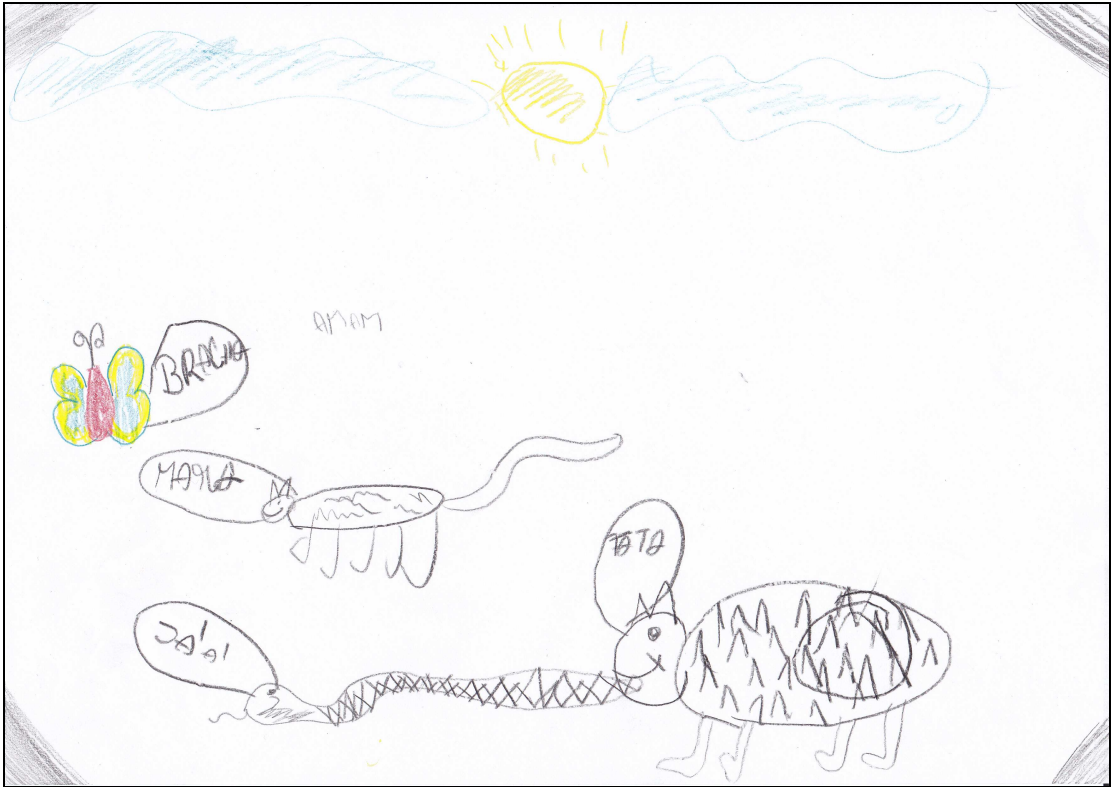


(zadní strana obrázku)

Obr. 32



Obr. 33



Obr. 34



Obr. 35



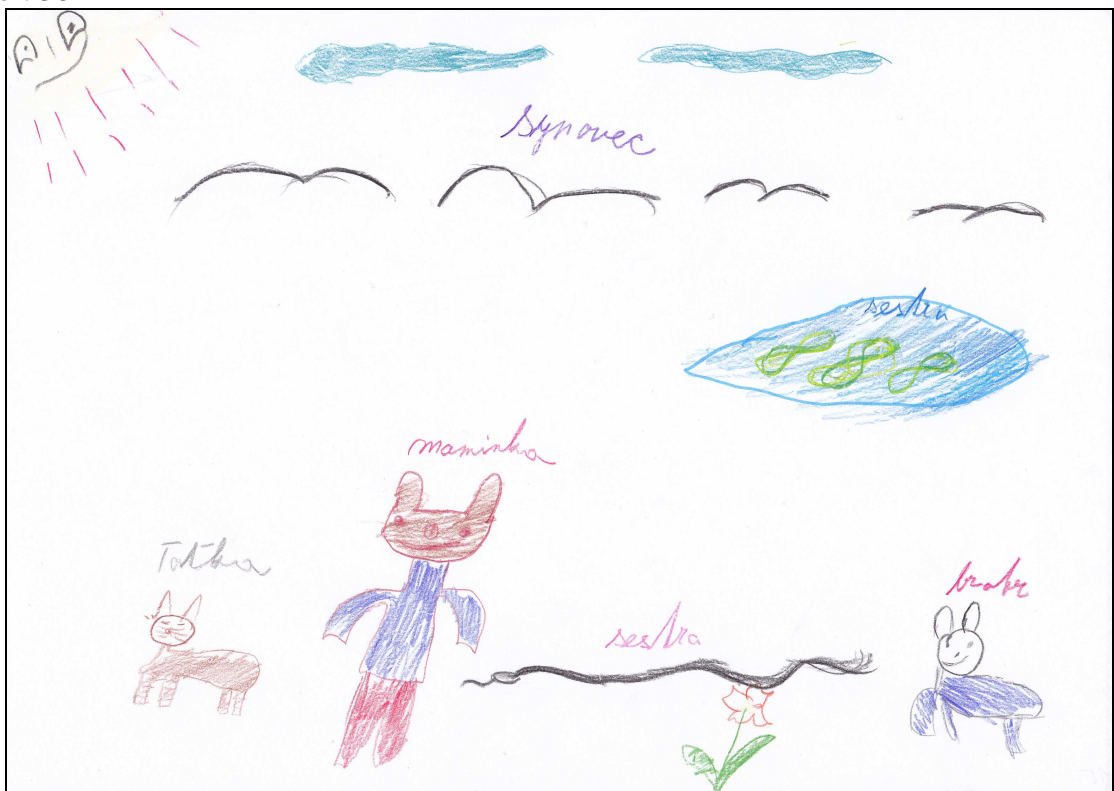
Obr. 36



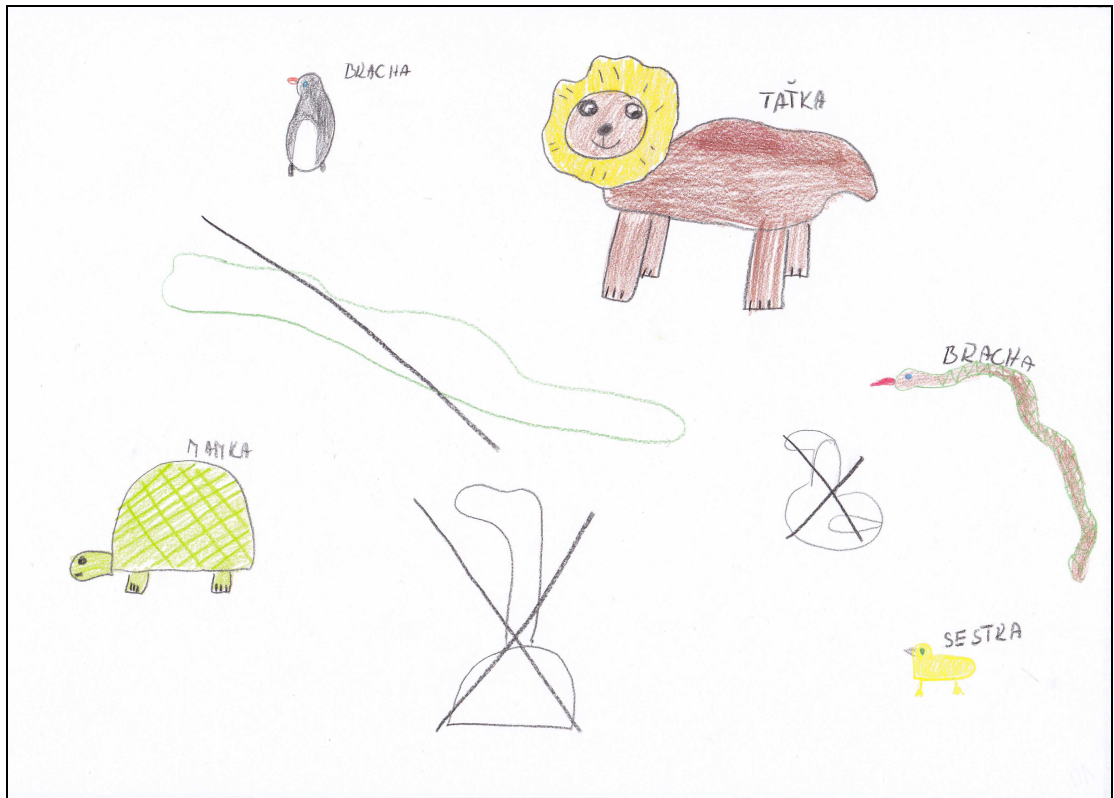
Obr. 37



Obr. 38



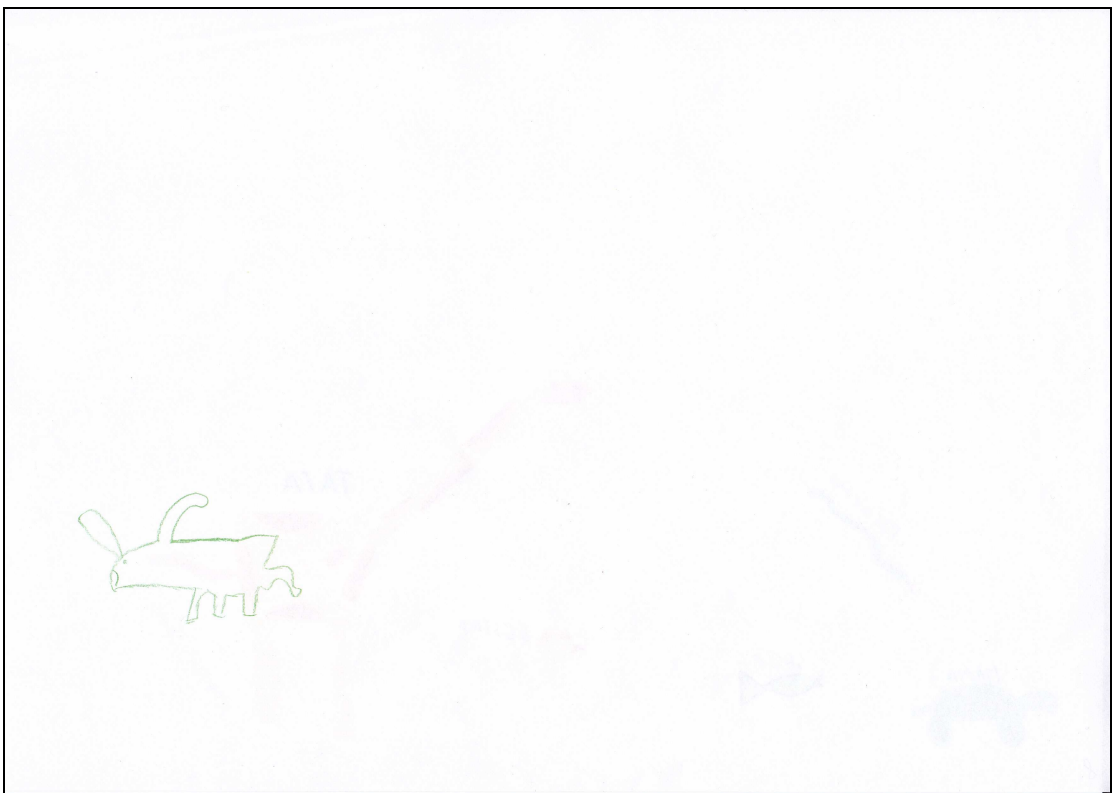
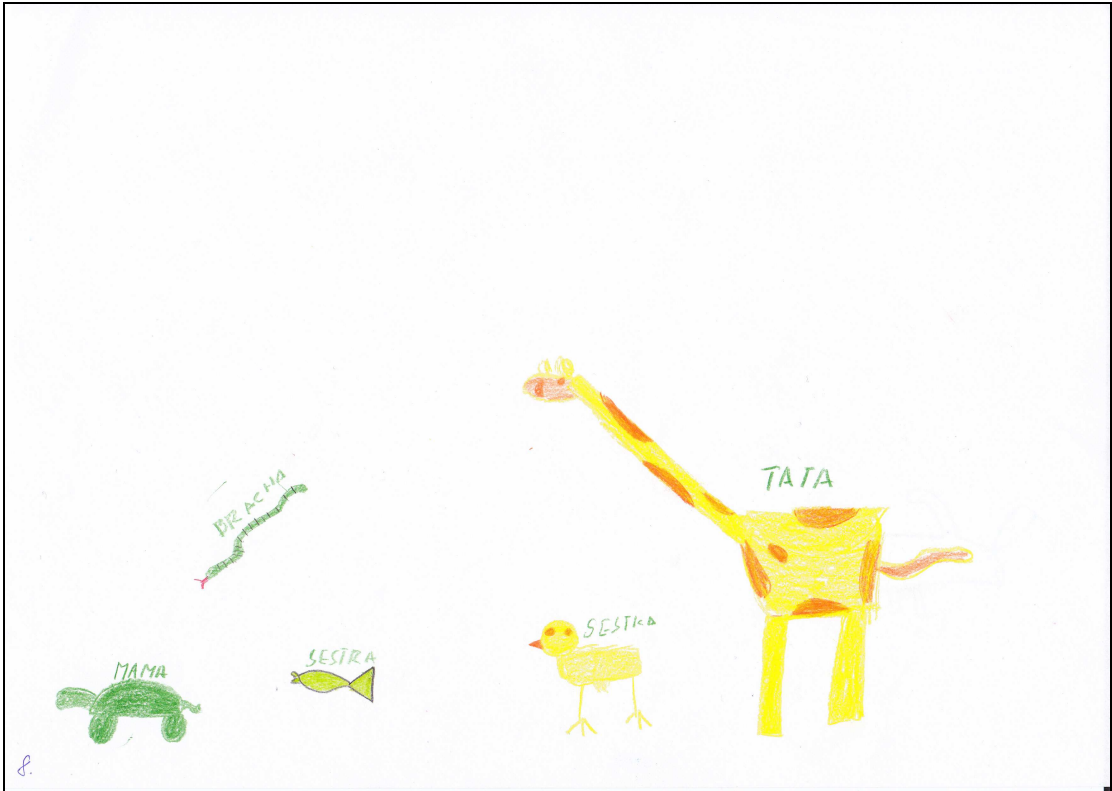
Obr. 39



Obr. 40



Obr. 41



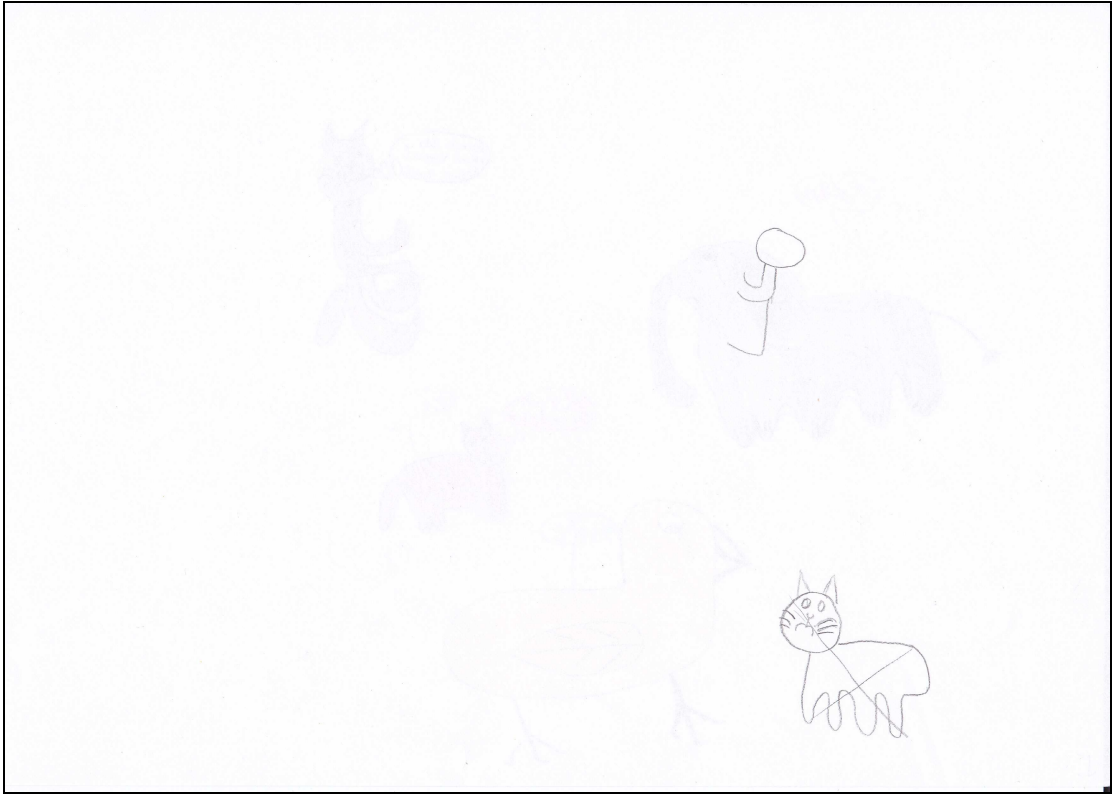
(zadní strana obrázku)

Obr. 42



Obr. 43





(zadní strana obrázku)

Obr. 44



Obr. 45



Kresby českých dětí

Nízkoprahové zařízení Kannán Bohumín

Obr. 1



Obr. 2

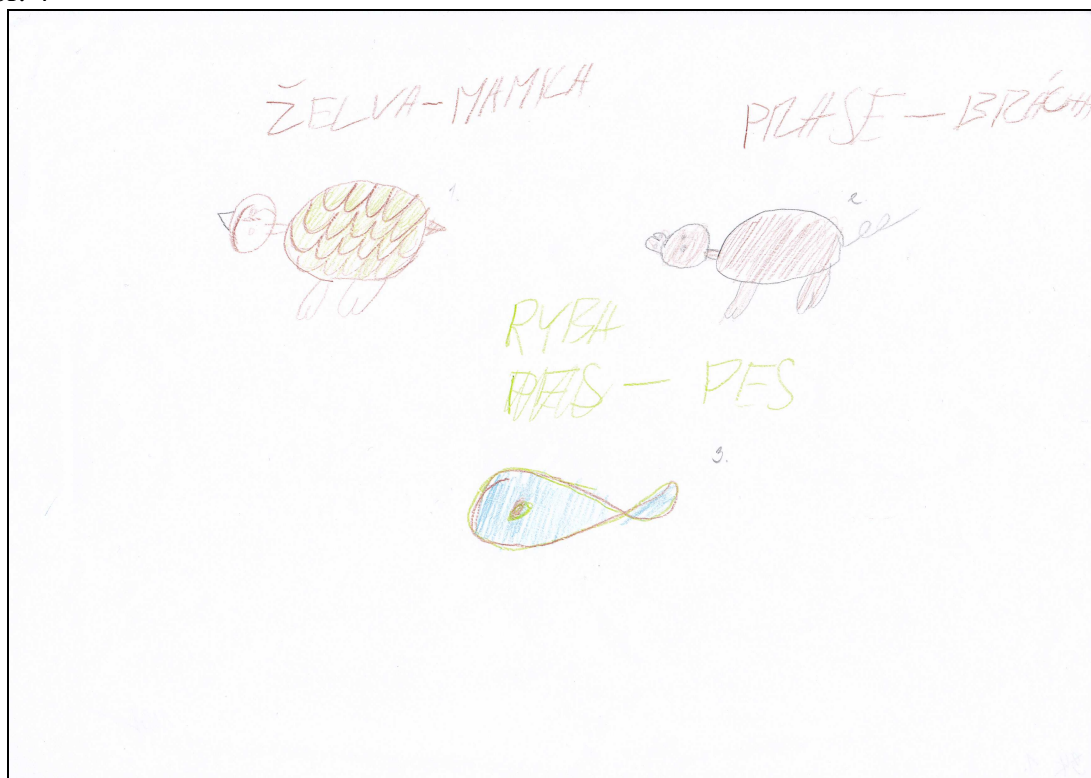


Nízkoprahové zařízení Střep Český Těšín

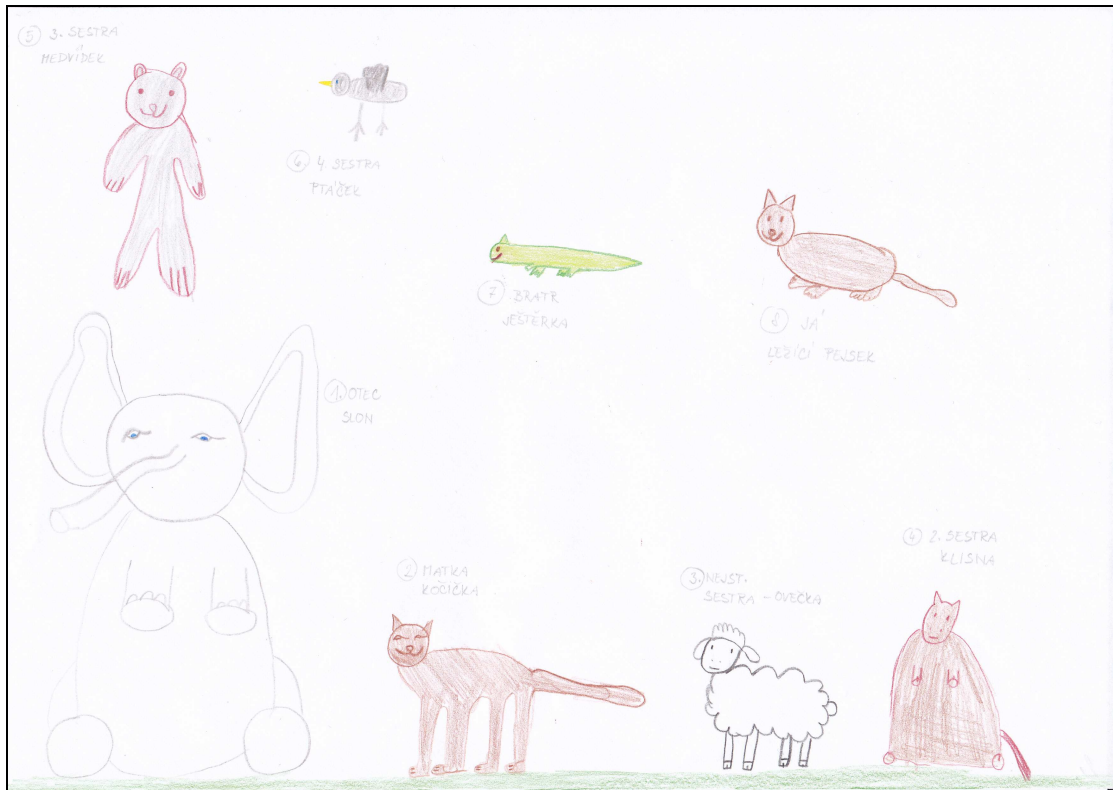
Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7



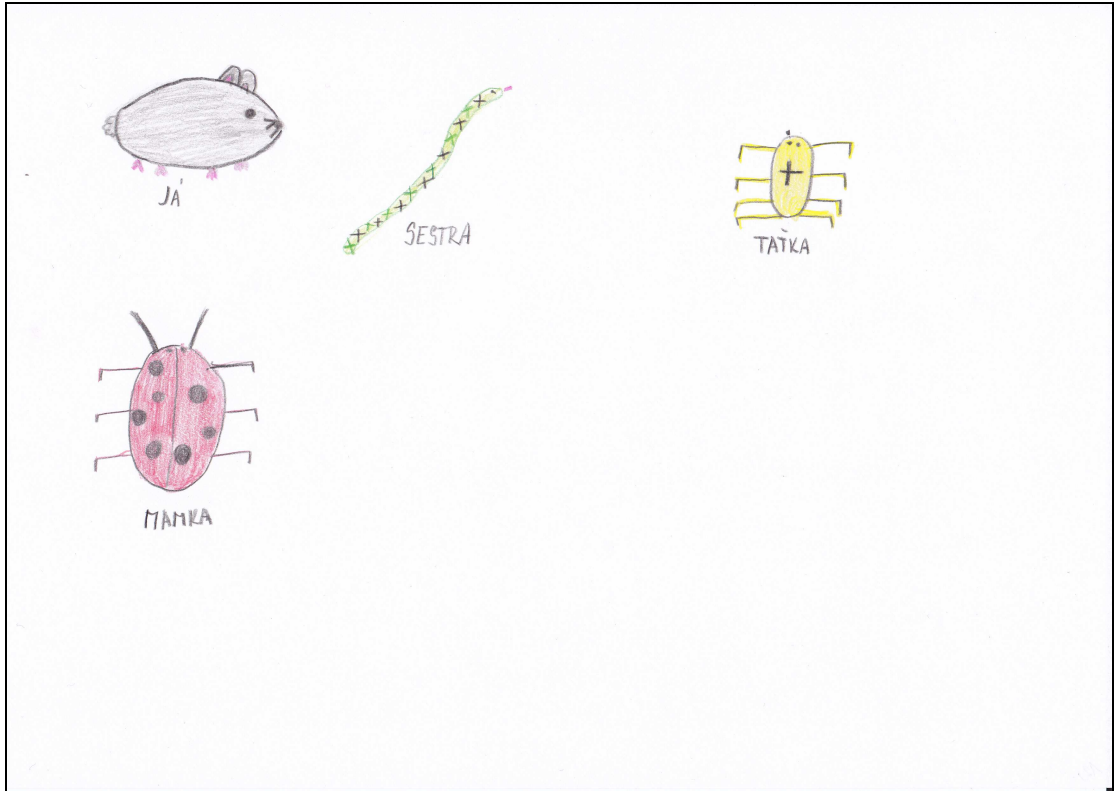
Obr. 8



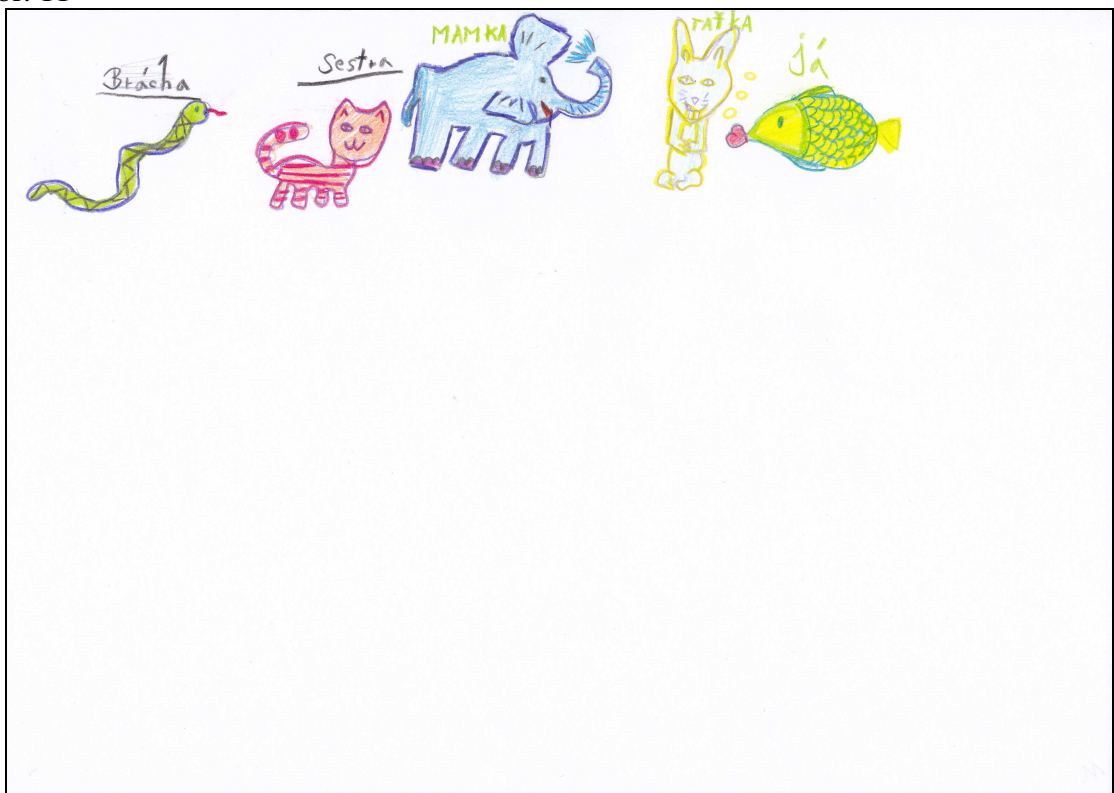
Obr. 9



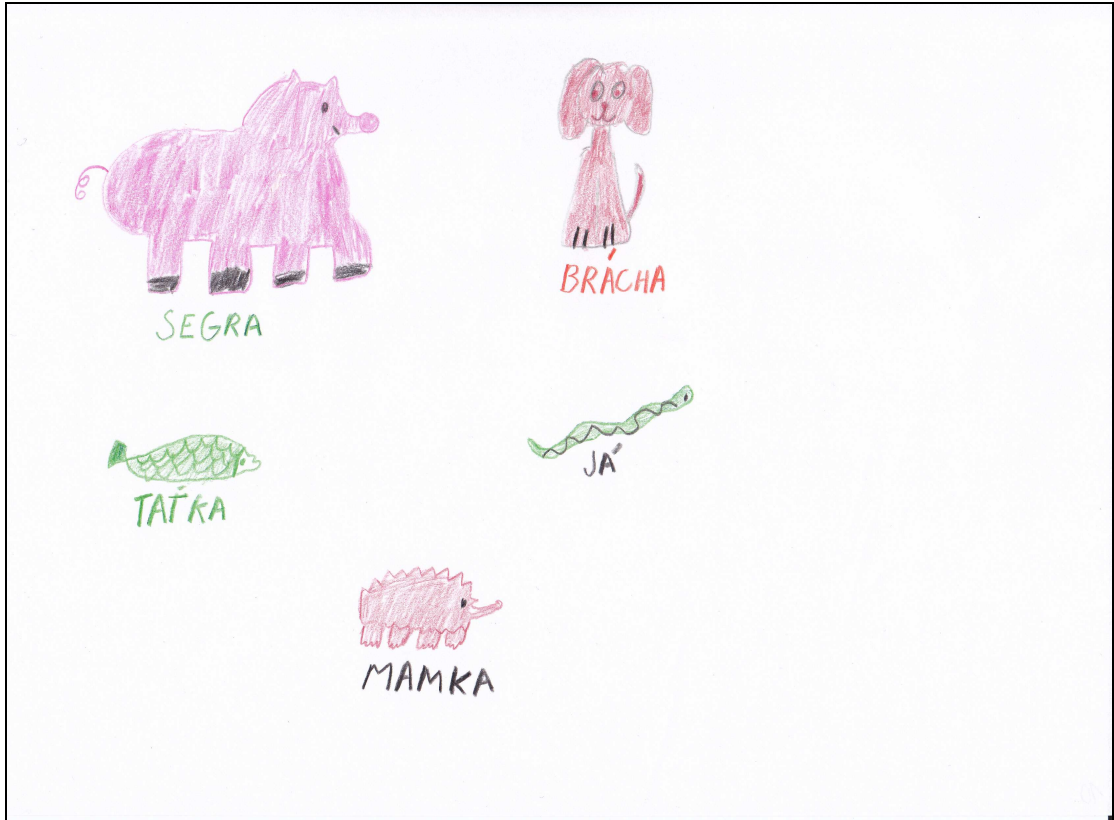
Obr. 10



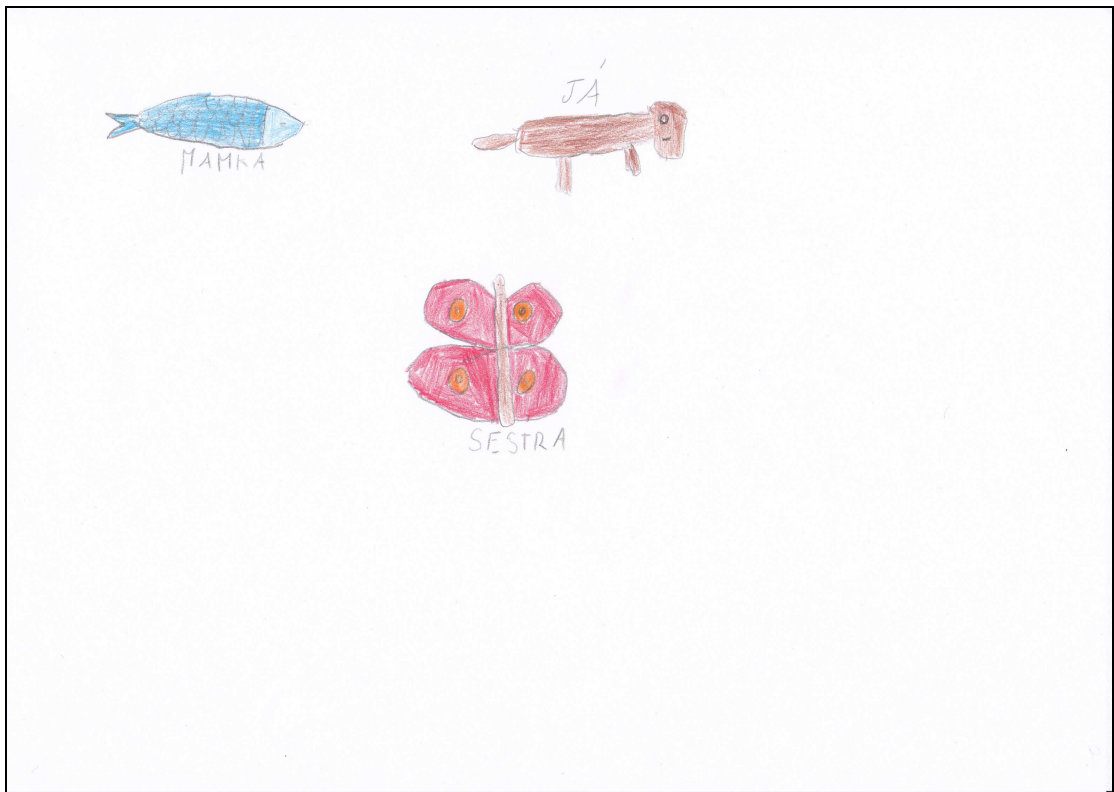
Obr. 11



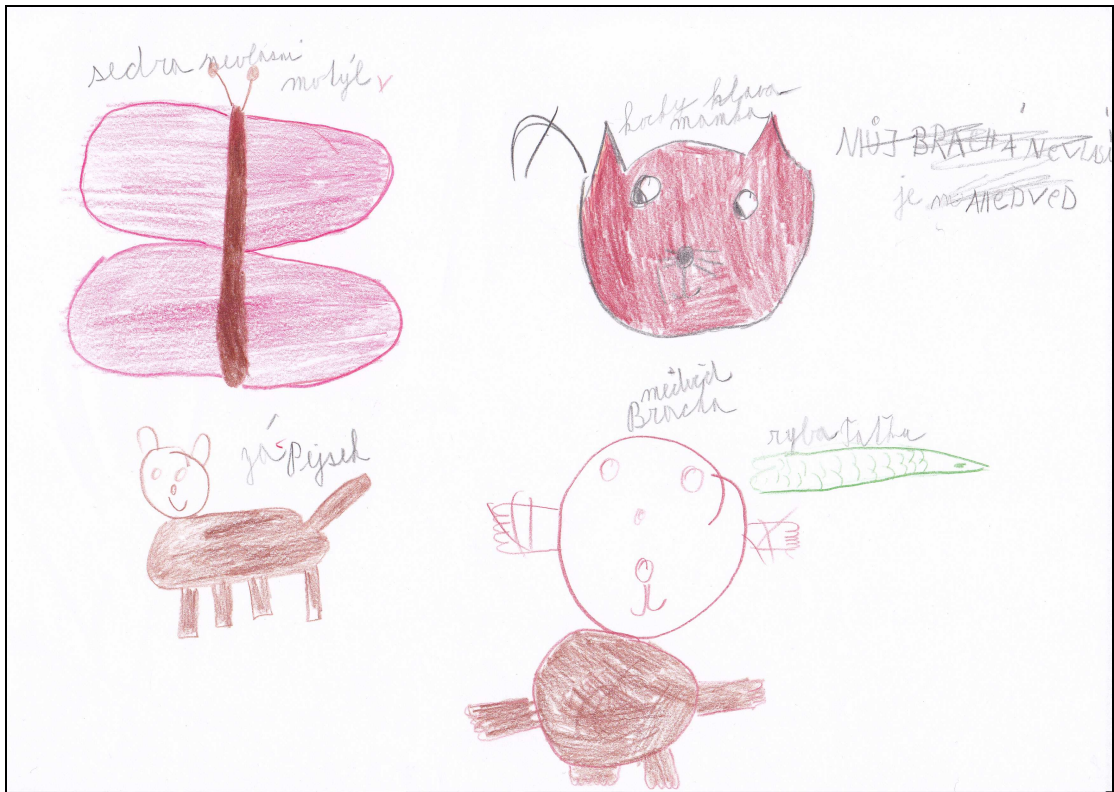
Obr. 12



Obr. 13



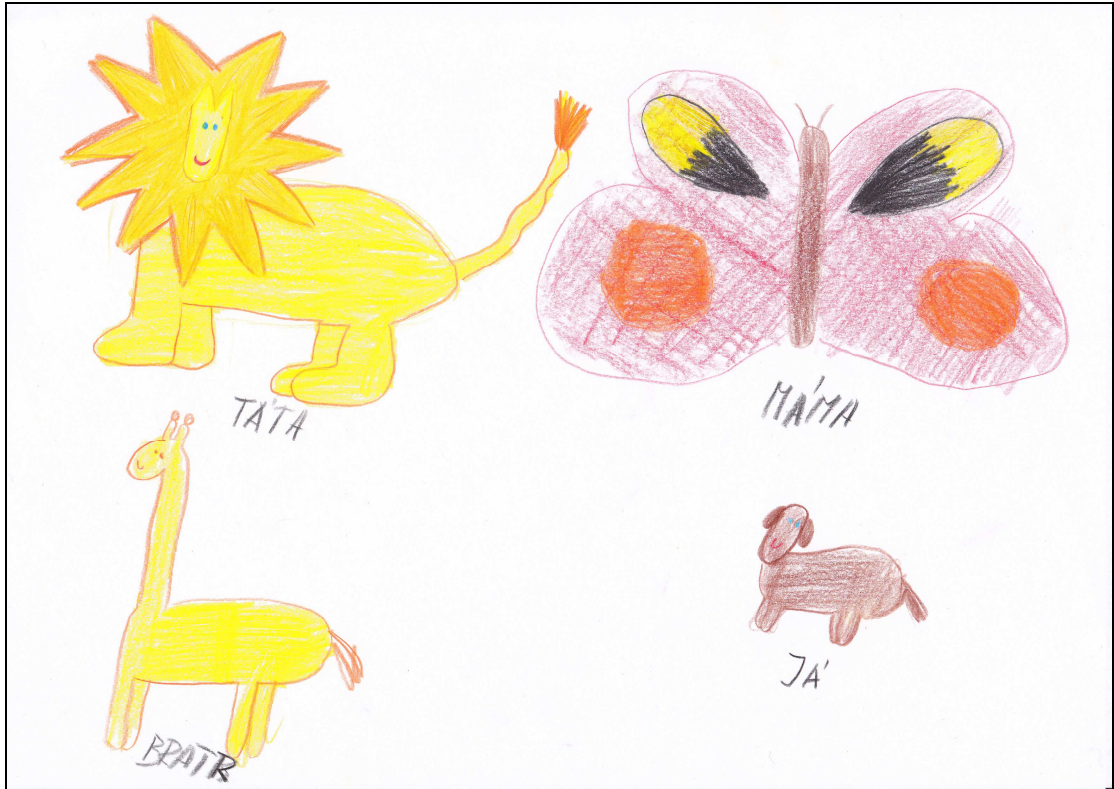
Obr. 14



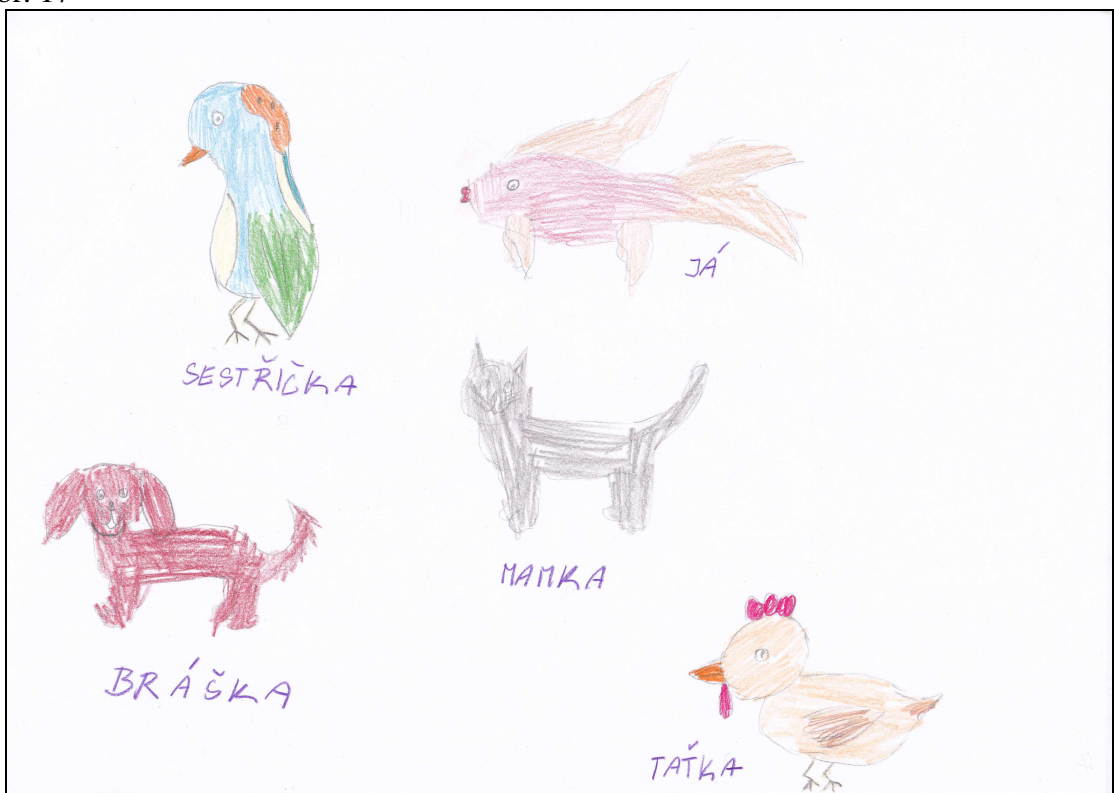
Obr. 15



Obr. 16



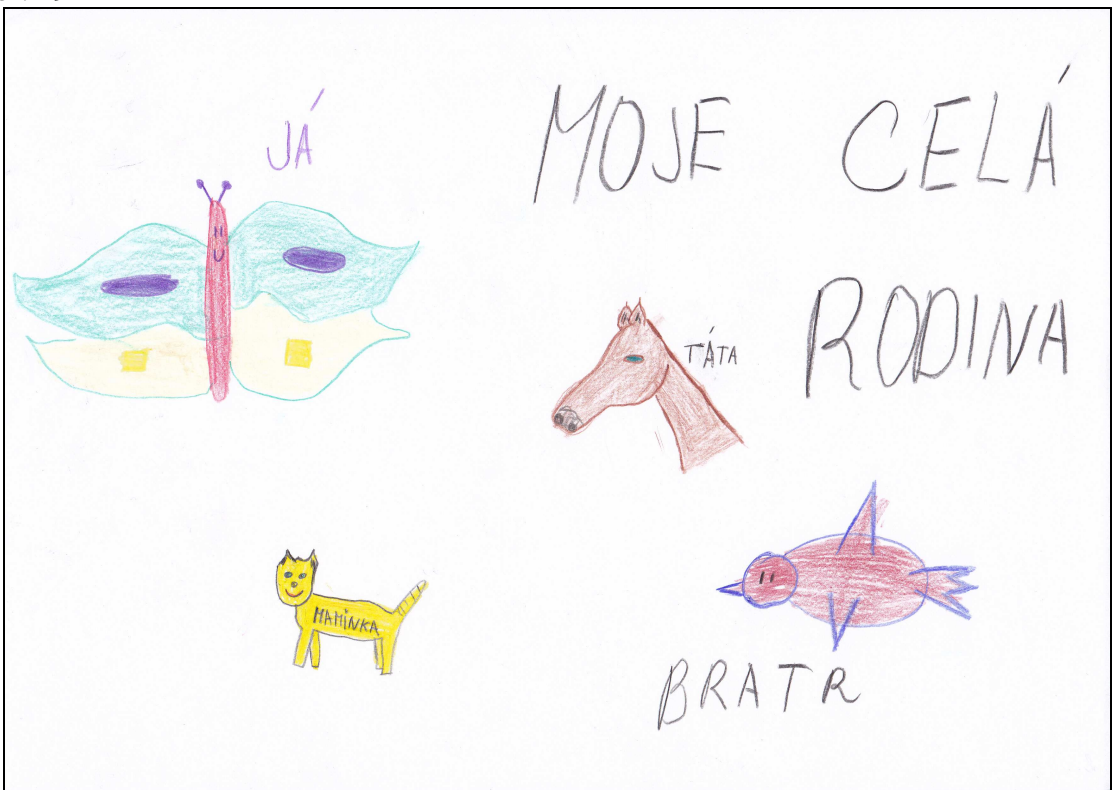
Obr. 17

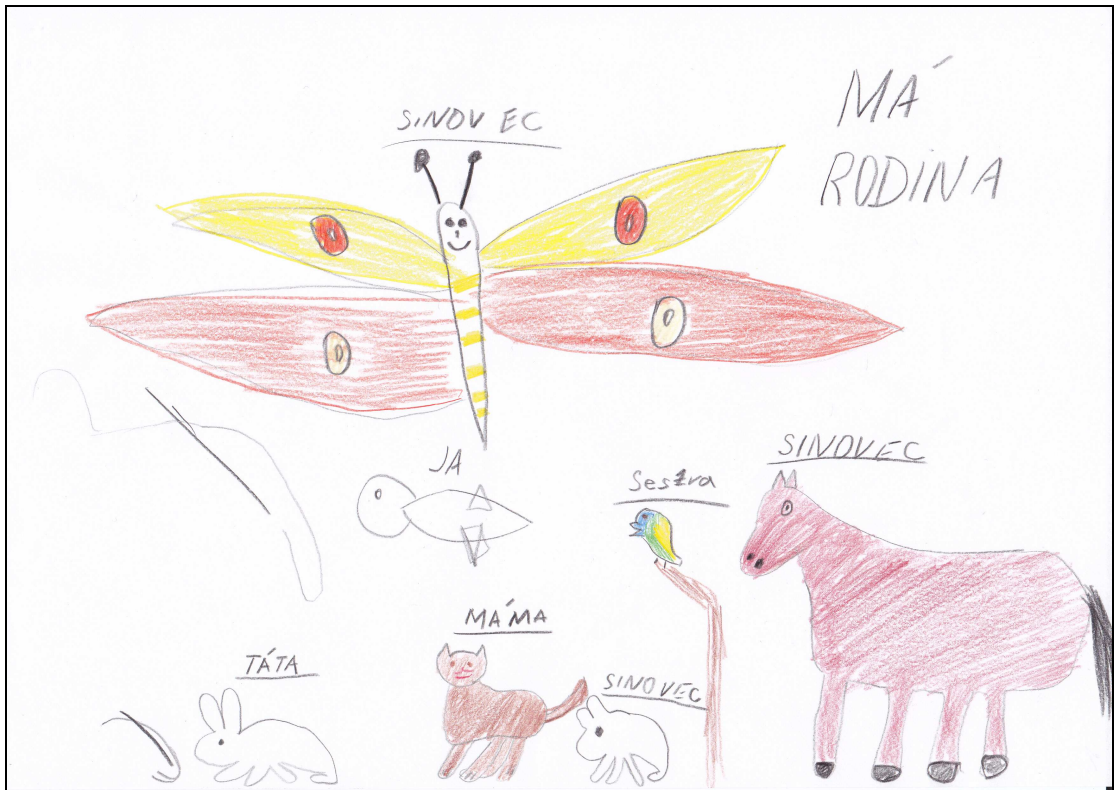


Obr. 18



Obr. 19





Domov dětí a mládeže Juventus Karviná

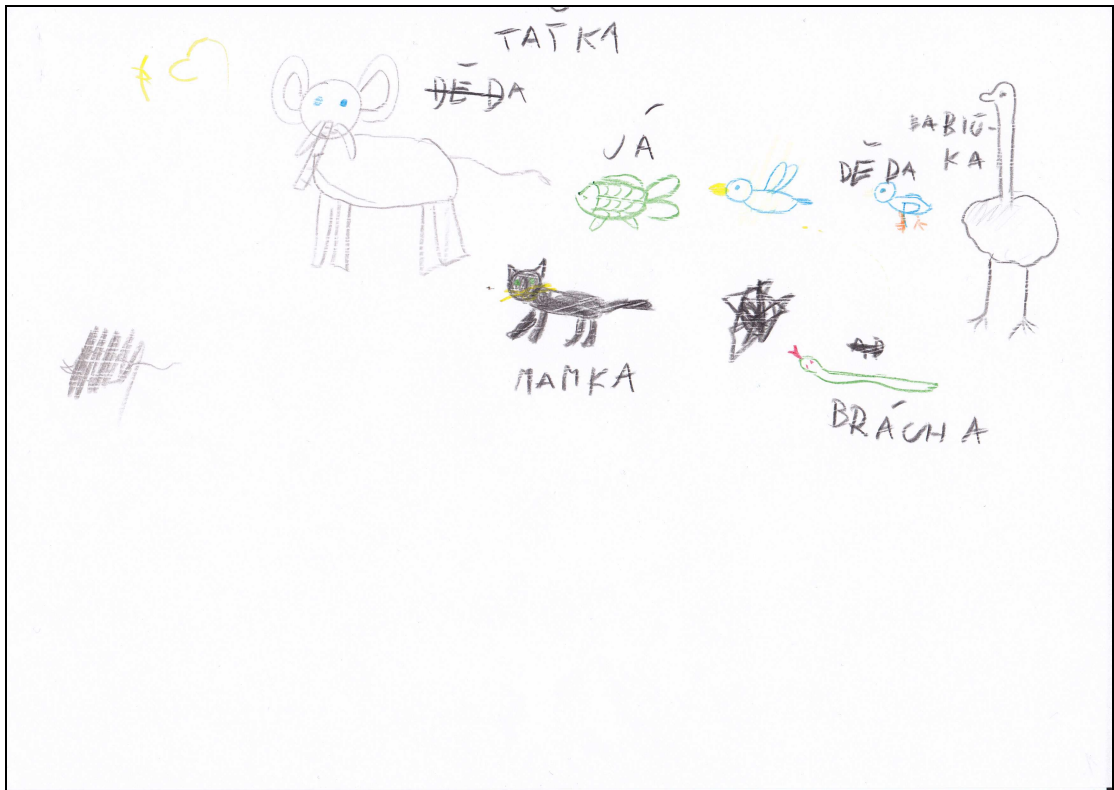
Obr. 21



Obr. 22



Obr. 23

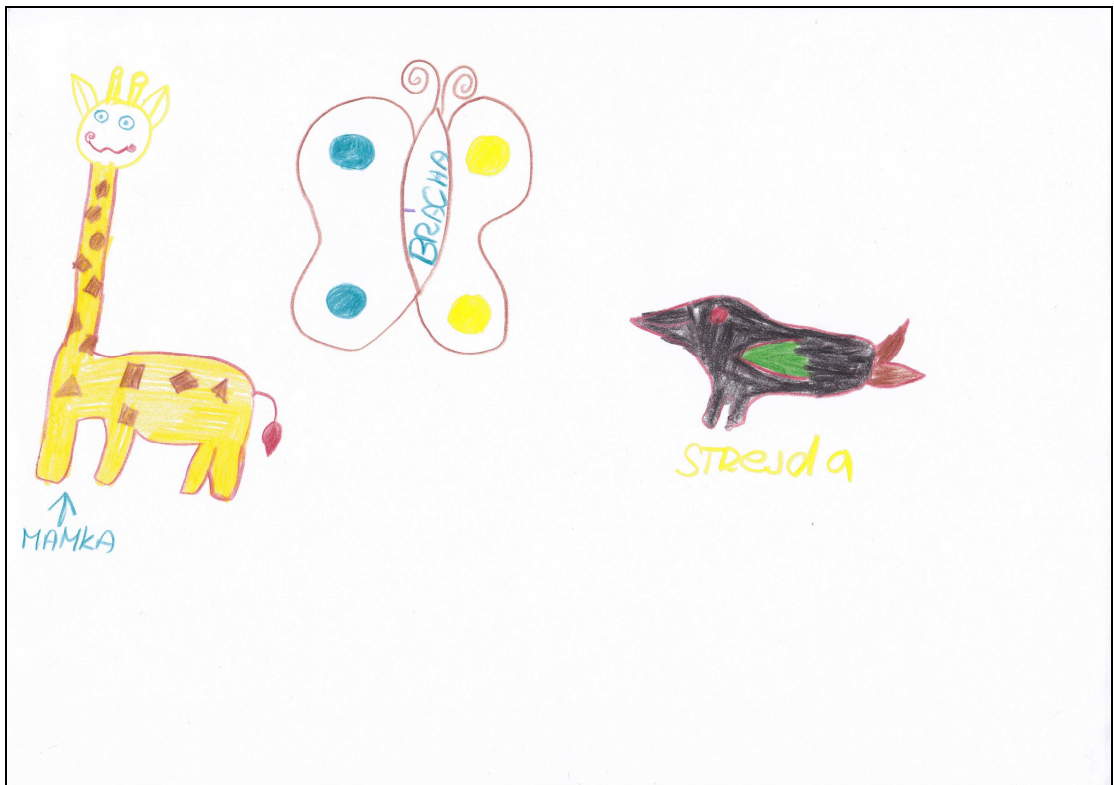


Nízkoprahové zařízení Pohoda Karviná

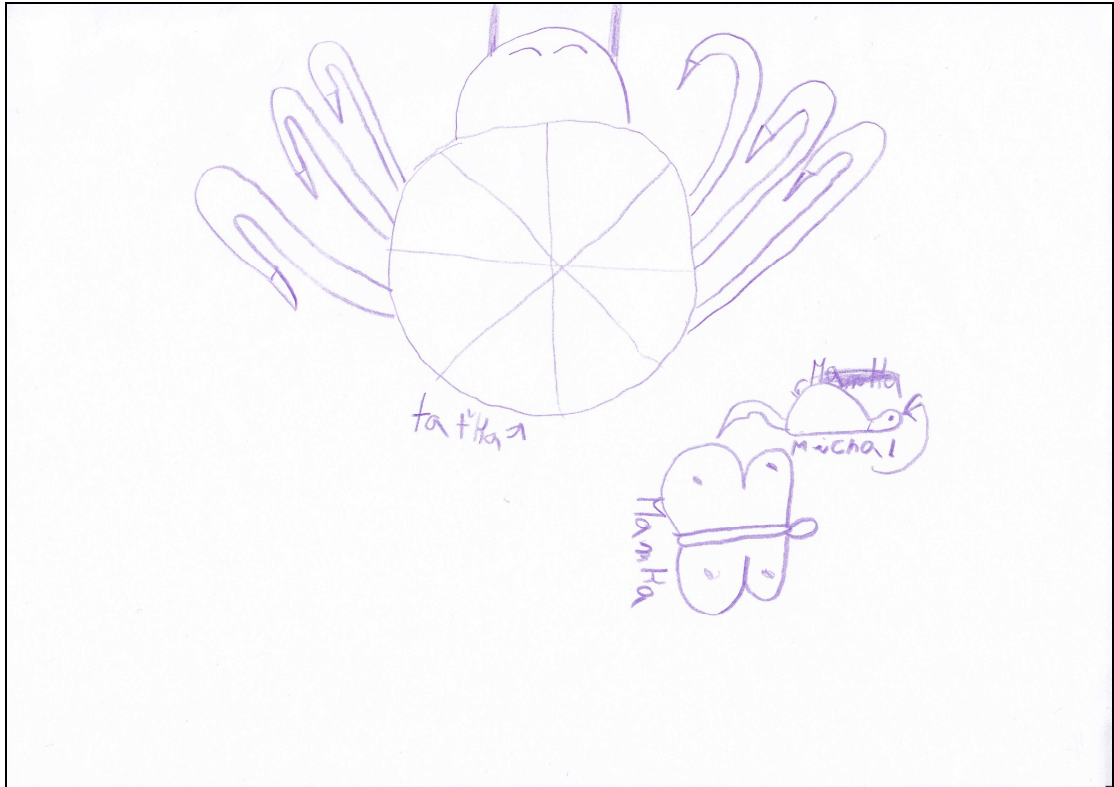
Obr. 24



Obr. 25



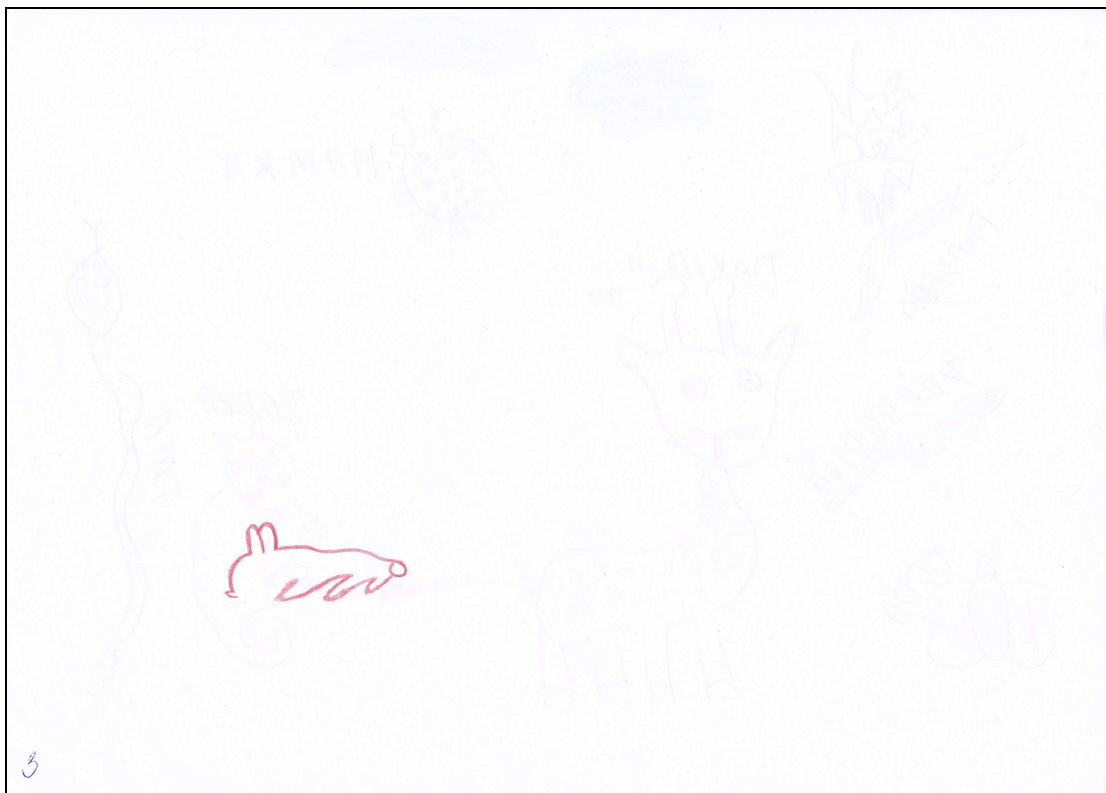
Obr. 26



Obr. 27



Obr. 28

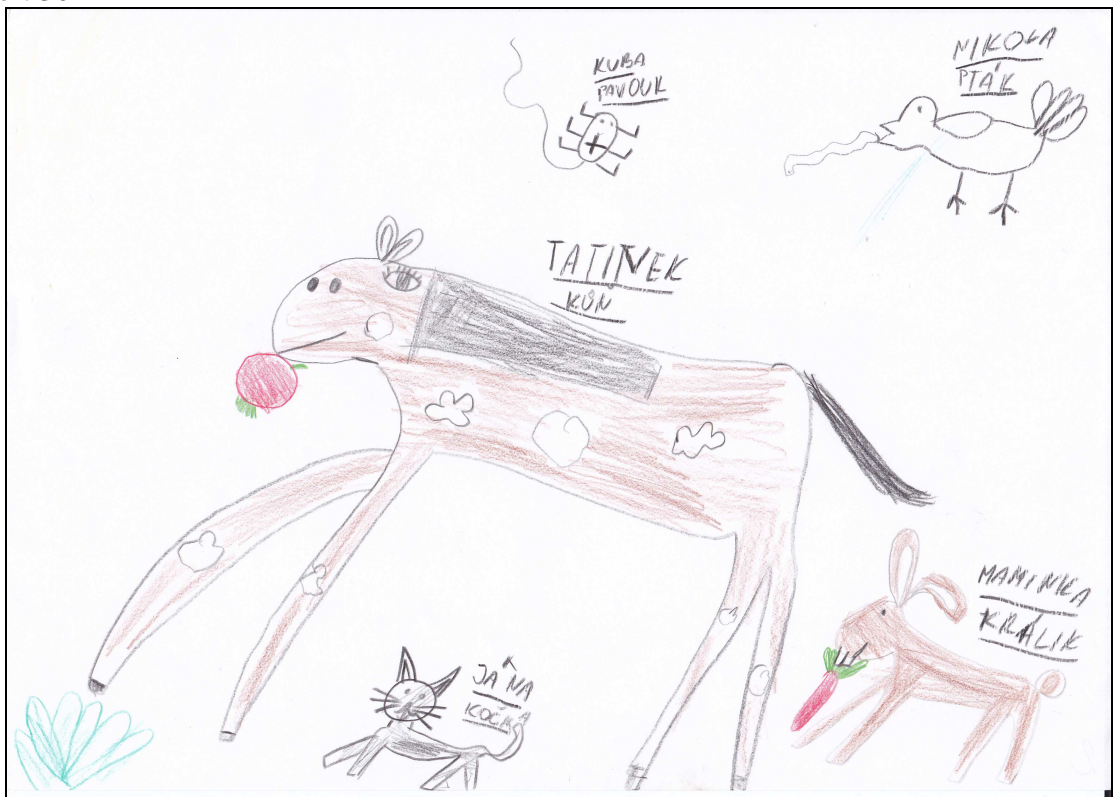


(zadní strana obrázku)

Obr. 29

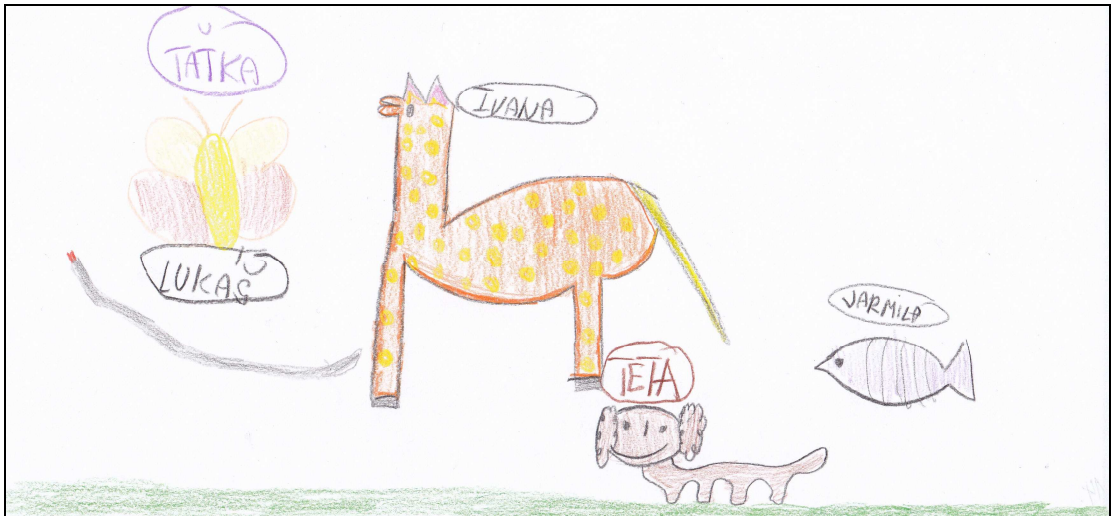


Obr. 30

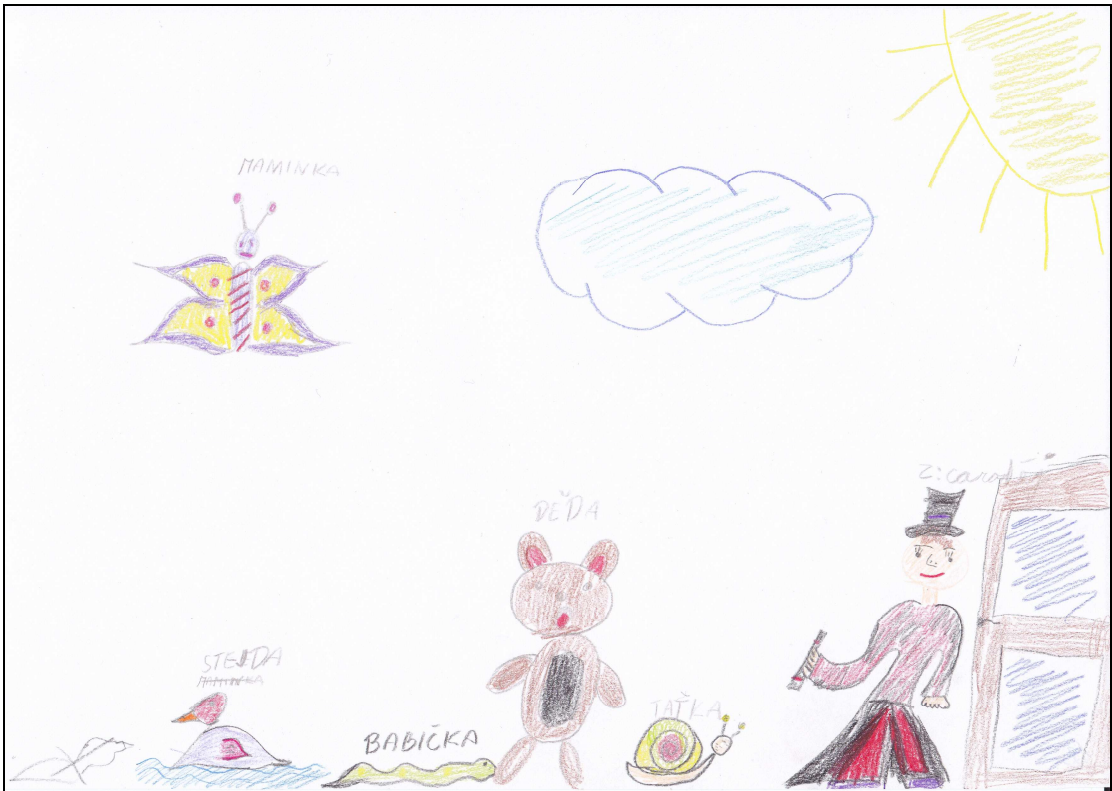


Základní škola Družby Karviná

Obr. 31



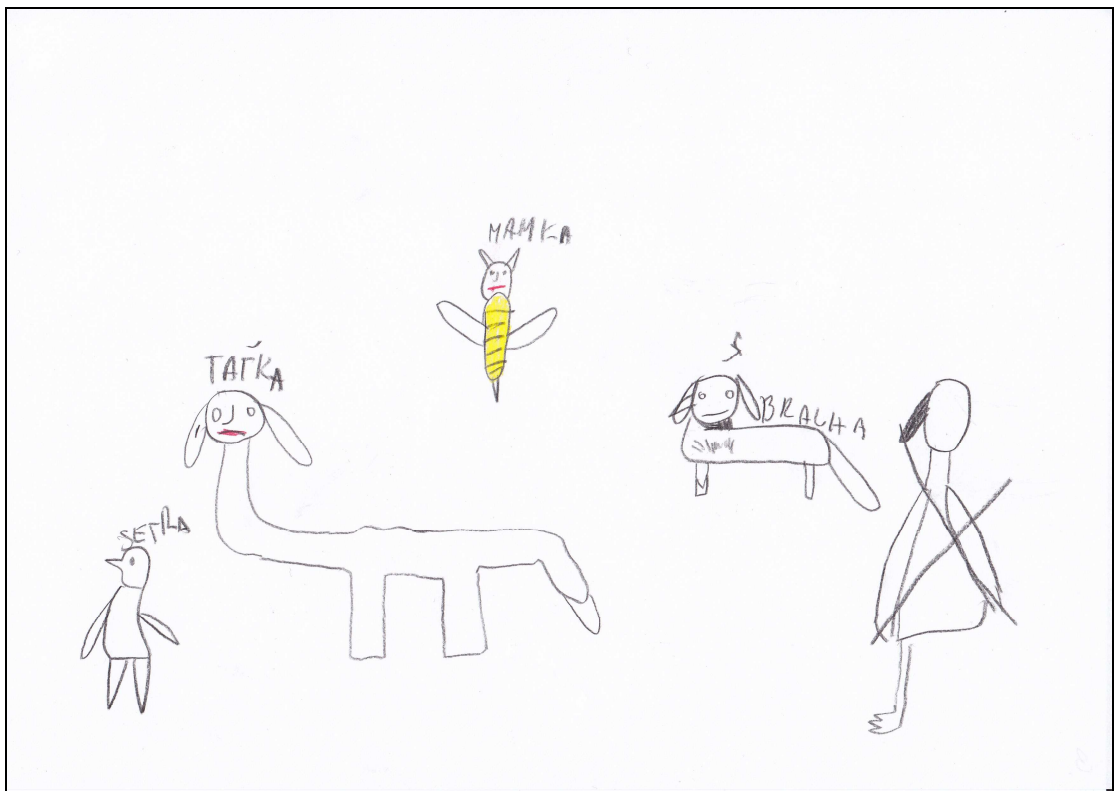
Obr. 32



Obr. 33



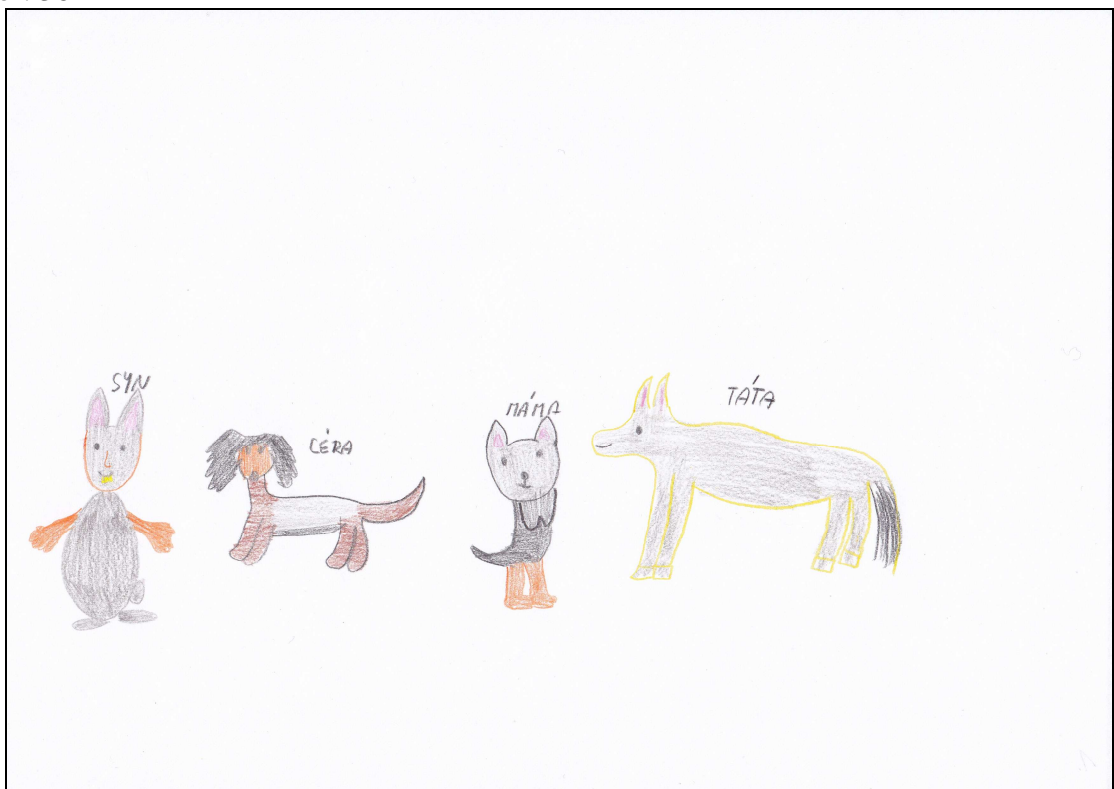
Obr. 34



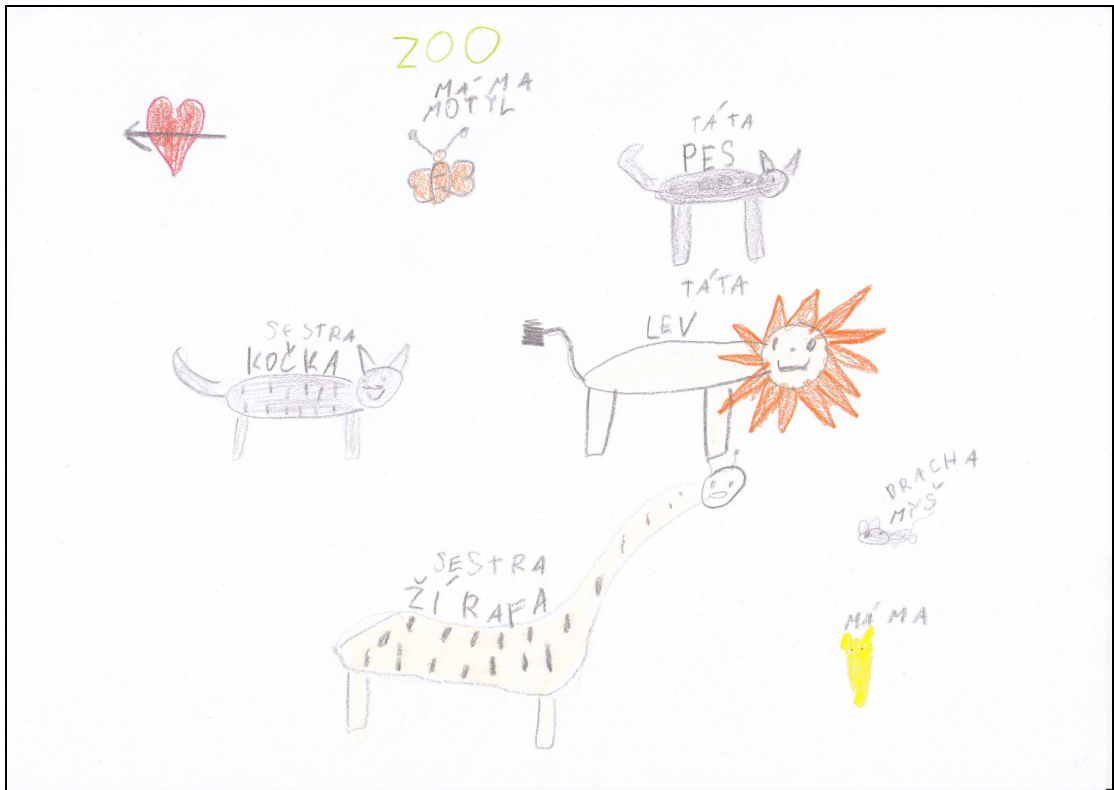
Obr. 35



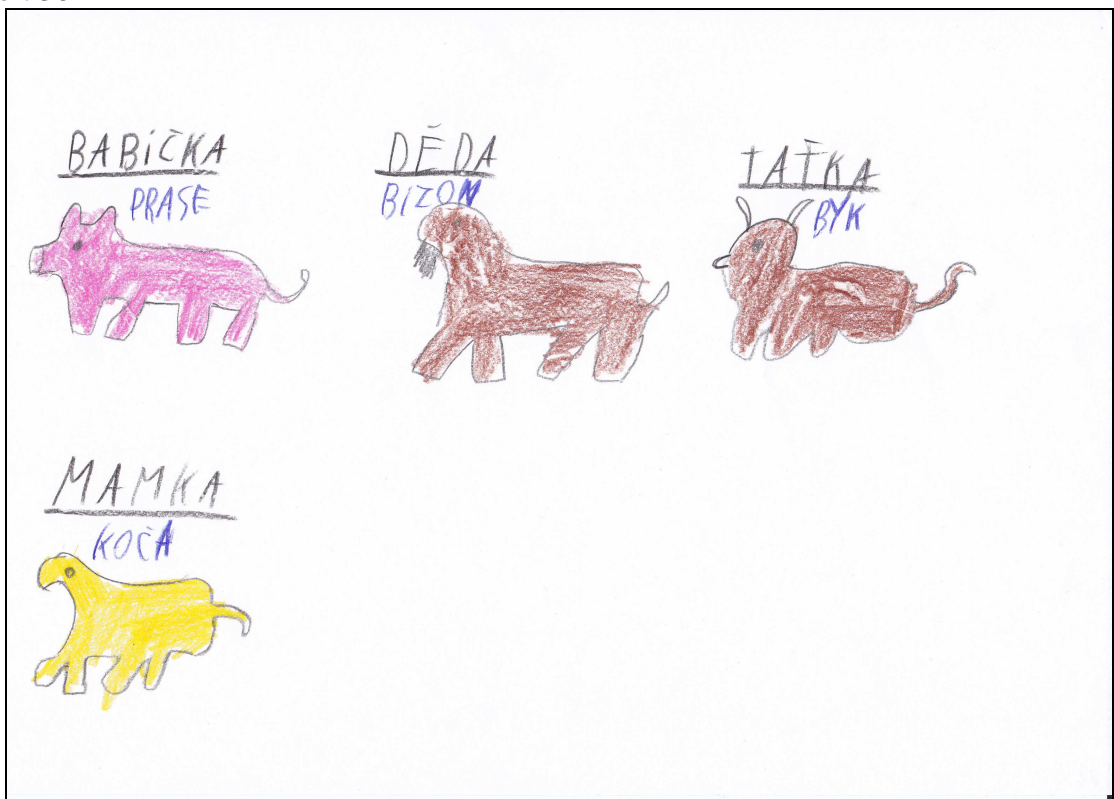
Obr. 36



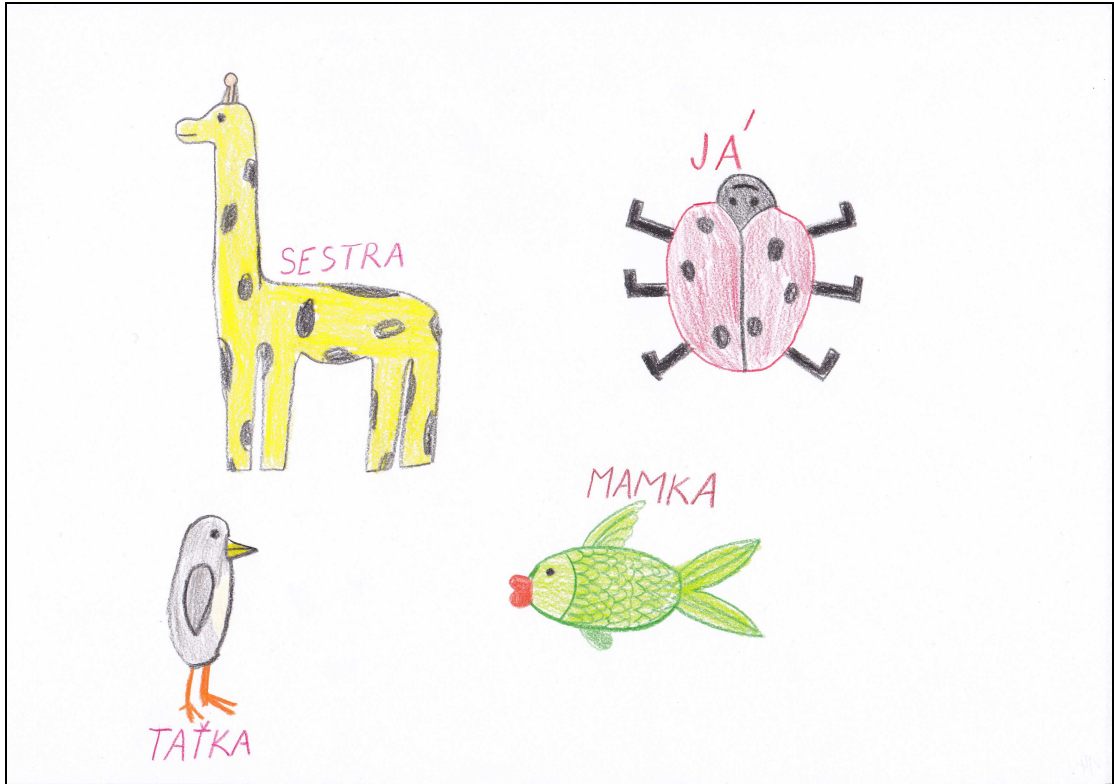
Obr. 37



Obr. 38



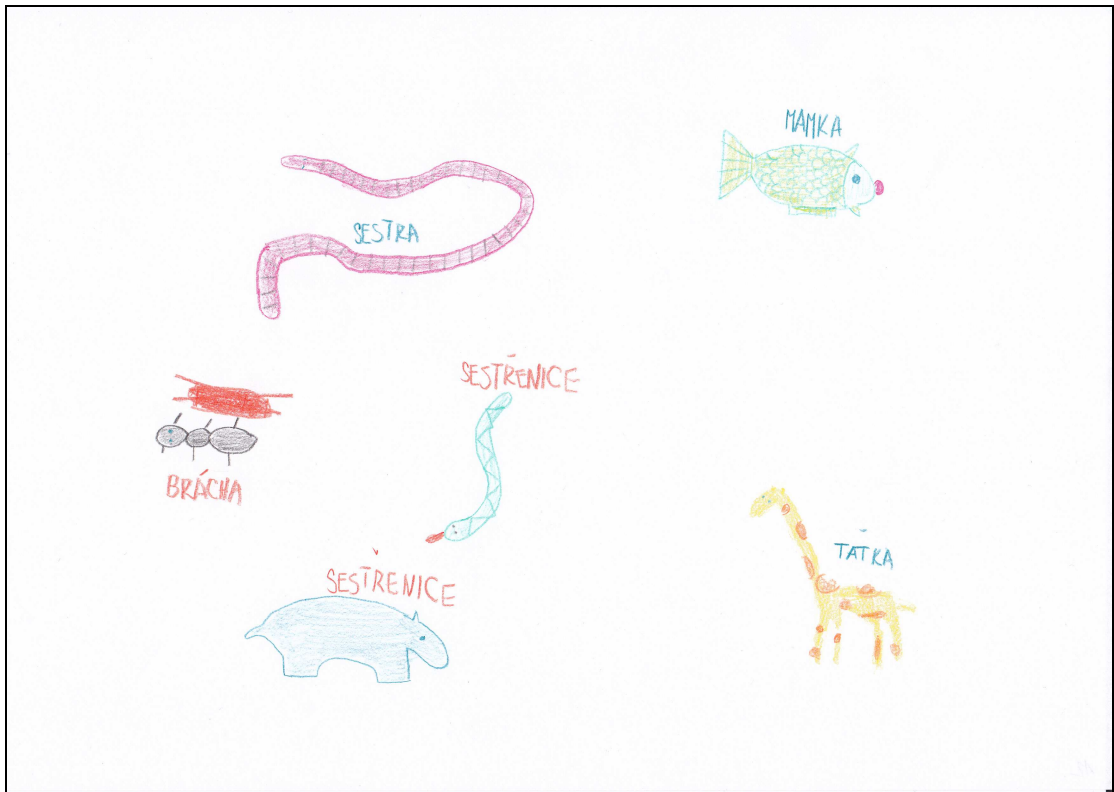
Obr. 39



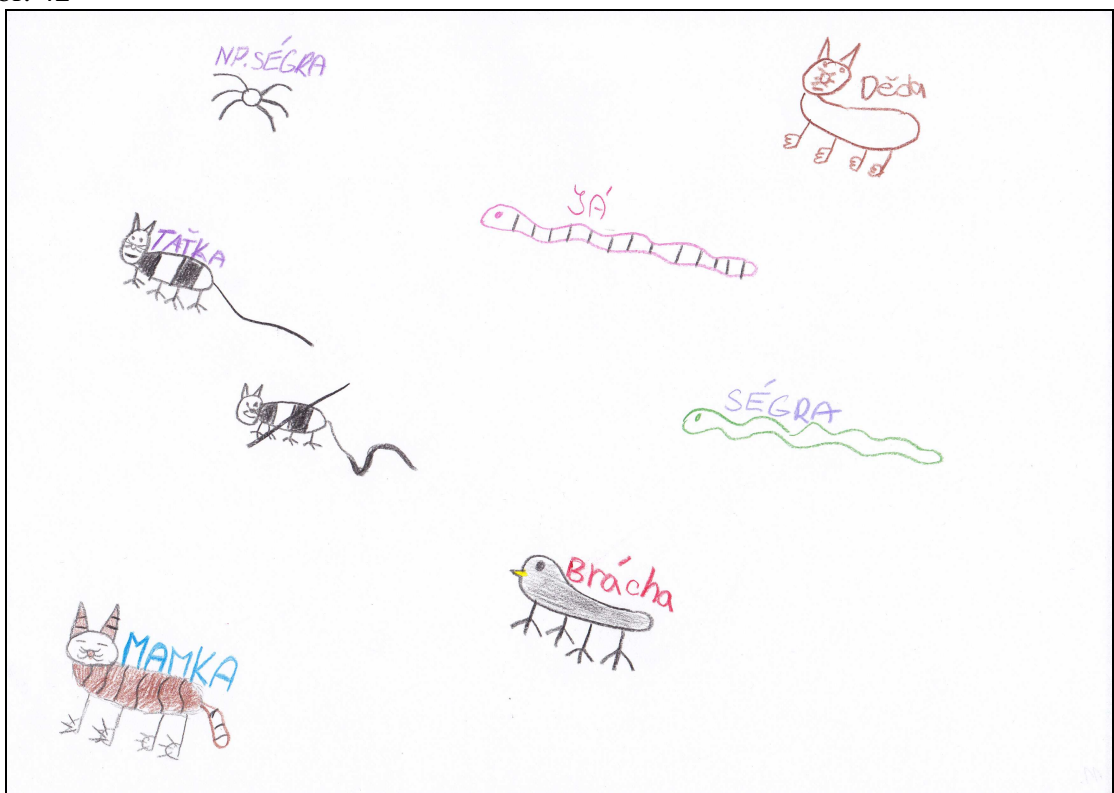
Obr. 40



Obr. 41



Obr. 42



Obr. 43



Obr. 44



Obr. 45



ANOTACE

Jméno a příjmení	Anna Martynková
Katedra	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce	Mgr. Petr Exler, Ph.D.
Rok obhajoby	2010

Název práce	RODINA ZOBRAZENA VE VÝTVARNÉM PROJEVU ROMSKÝCH A ČESKÝCH DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU
Název práce v angličtině	Family displayed in plastic arts by Romany and Czech younger pupilage children
Anotace práce	Diplomová práce se zaměřuje na kresbu „Začarované rodiny“ romských a českých dětí mladšího školního věku. Analýzou prací dětí byly zjištěny znatelné rozdíly v kresbě, které odrážejí kulturní odlišnosti v pojetí rodiny a vztahů v ní.
Klíčová slova	Dětský výtvarný projev Diagnostické aspekty dětského výtvarného projevu Období mladšího školního věku Rodina Romská komunita v České republice

Anotace práce v angličtině	The thesis focuses upon the „Witchy family“ painting by Romany and Czech of younger pupilage children. By the analysis of the children’s work apparent differences in painting were discovered. Such differences reflect cultural diversity in the conception of family and relationships in it.
Klíčová slova v angličtině	Children plastic arts Diagnostic aspects of the children plastic arts Younger pupilage Family Romany community in Czech republic
Přílohy vázané v práci	1 (Průběh šetření)
Přílohy nevázané v práci	1 (Výzkumný vzorek, CD)
Rozsah práce	92 stran
Jazyk práce	česky