

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Terezie Řánková

**KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY
A ROZDÍLY V KRESBĚ U DĚTÍ Z ÚPLNÝCH RODIN,
NEÚPLNÝCH RODIN A DĚTSKÝCH DOMOVŮ**

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D., za odborné vedení práce, za její cenné rady a vždy vstřícný přístup. Dále mým přátelům a rodině za podporu a především, všem dětem, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	8
1.1 Obecná charakteristika.....	8
1.2 Vnímání.....	9
1.3 Představivost a fantazie.....	10
1.4 Myšlení a řeč.....	11
1.5 Emoční a sociální vývoj.....	12
1.6 Osobnost předškolního dítěte.....	14
2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE.....	15
2.1 Definice rodiny.....	15
2.1.1 Funkce rodiny.....	17
2.1.2 Vztahy mezi členy úplné rodiny.....	18
2.1.3 Vývoj dítěte v úplné rodině.....	20
2.2 Neúplná rodina.....	21
2.2.1 Vztahy mezi členy neúplné rodiny.....	22
2.2.2 Vývoj dítěte v neúplné rodině.....	23
2.3 Dětské domovy.....	23
2.3.1 Vychovatelé v dětských domovech.....	25
2.3.2 Vývoj dítěte v dětském domově.....	26
3 DĚTSKÁ KRESBA.....	29
3.1 Počátky dětské kresby.....	29
3.2 Vývojová stádia dětské kresby.....	30
3.3 Specifika dětské kresby.....	31
3.4 Význam dětské kresby.....	32
3.5 Symboly v dětské kresbě.....	33
3.6 Kresba jako komunikační prostředek.....	34
3.7 Projektivní kresebné metody.....	34
3.7.1 Kresba začarované rodiny.....	35
II VÝZKUMNÁ ČÁST.....	38
4 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	39
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	40

6	VÝZKUMNÁ METODA.....	42
6.1	Pozorování.....	42
6.2	Rozhovor.....	42
6.3	Kresba začarované rodiny.....	43
7	PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	44
7.1	Kresba dětí z úplných rodin.....	44
7.2	Kresba dětí z neúplných rodin.....	49
7.3	Kresba dětí z DD.....	52
7.4	Zodpovězení výzkumných otázek.....	58
7.4.1	Jaké zvíře je jednotlivě nejčastěji zastoupeno?.....	58
7.4.2	Kreslí děti svou rodinu jako jednodruhovou či vícedruhovou?.....	61
7.4.3	Jaké jsou barevné preference využité v kresbě?.....	62
7.4.4	Je mimo zvířata zobrazen nějaký jiný symbol?.....	62
7.4.5	Jaká je dynamika objektů kresby u dětí z DD?.....	63
	SHRNUTÍ.....	64
	ZÁVĚR.....	65
	SEZNAM PRAMENŮ.....	66
	PŘÍLOHY.....	69

ÚVOD

Ústředním tématem této práce je dětská kresba. Ta nás provází celým životem. Je jednou z přirozených a velmi oblíbených činností, zvláště u dětí v předškolním věku. Sama o sobě poutavou cestou nahlíží do dětské psychiky a odstraňuje možné komunikační bariéry. Představuje způsob, jak se lze více poznat osobnost daného dítěte, rozkrývá nám jeho svět plný emocí a prožitků. Na pohled nezáměrnou metodou tak samotný autor obrázku sděluje, co právě prožívá, co mu činí radost či trápení. Kresba nám může poukázat na tajemství ve vyhodnocení dané diagnostické metody. Nemusíme být ale odborníci, aby nám prostřednictvím kresby daly děti nahlédnout do jejich duše. Mnohdy je nade všechnu kvalifikovanost cennější pochopení dětského světa a vnímavost, se kterými k nim přistupujeme.

V bakalářské práci jsem se zaměřila na kresbu začarované rodiny. Cílem bude porovnání kreseb dětí z různého rodinného prostředí. Dnešní neutěšená situace rozpadajících se rodin a poklesky funkčnosti již dlouholeté instituce rodiny, mě přivedla na nápad srovnat kresby dětí z úplných rodin, neúplných rodin a v neposlední řadě děti z dětských domovů, protože i ty jsou institucí zastupující rodinné prostředí. Poznatky o promítnutí nevinných tužeb do kreseb jsou více než zřejmé a mohou nám objasnit, po čem děti prahnou. Období předškolního dětství je málo poskvrněné racionálním uvažováním a vlivem toho, co nám diktuje společnost, proto jsou možná dětské výtvary tolik poutavé pro výzkumné praxe. Mnohdy i lecjaký odborník by se mohl přiučít.

"... Cesta k lepšímu světu vede dušemi dětí..." Maria Montessori

Teoretická část se zabývá charakteristickými rysy předškolního věku, rozebírá různé typy rodinného prostředí a taktéž se samozřejmě zabývá dětskou kresbou, jejími specifiky a zvláštnostmi. V tomto díle bakalářské práce se budu pokoušet na problematiku nahlédnout z více úhlů a přece zároveň z hlediska lidského.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk se nejčastěji vystihuje jako etapa dítěte od 3 do 6 – 7 let. Ohraničení není vymezeno biologickým věkem, ale za zlomový okamžik se považuje zahájení školní docházky. Setkáváme se s více názory právě na nejvhodnější věku nástupu do školy, čili ukončení jedné významné etapy a počátek další. Již Komenský (1972) udával setrvání ve škole mateřské, a to do věku 6 let. To ale neznamená, že je to pouze doba přípravy na nástup do školy. Dnes už víme, že to tak není a toto období je plné mimořádných, důležitých změn a pokroků ve všech oblastech rozvoje.

1.1 Obecná charakteristika

Období předškolního věku je význačné četnými změnami, ať už ve fyzickém nebo psychickém vývoji. Jedná se o dobu, kdy dochází k celkovému vývoji organismu. Zraje jemná i hrubá motorika. Vytříbuje se slovní zásoba. Také se objevují vlastní názorové postoje a s nimi i snaha si za každou cenu za nimi, mnohdy tvrdohlavě, stát. Předškolní věk je charakterizován jako doba iniciativy, dítě velmi usiluje o zvládnutí určitého úkolu, něco vytvořit a utvrdit si tak své vlastní kvality (Vágnerová, 2012).

Každý rok dělá dítě velký pokrok a je rozdíl v porovnání ve většině oblastí například mezi dětmi tříletými a šestiletými. Tříletému dítěti vyhovuje klidnější tempo, ale mají nesmírný zájem poznat všechn okolní svět a chce se účastnit veškerých nabízejících se aktivit. Dítěti nacházejícím se v časovém období kolem 4 let narůstá potřeba svobody. Objevují se první snahy o plánování. Kolem pátého roku nastává výměna zubů, začíná se lépe ovládat. Děvčata a chlapci v 6 roku života jsou vynalézavější, samostatnější, objevují se jim díky rozvíjejícím se smyslům nové zážitky a poznatky (Allen & Marotz, 2002).

Po tělesné stránce se až přespříliš nemění, růst se zpomaluje oproti předcházejícím obdobím. Ovšem motoricky se vyvíjí do přesnosti, ladnosti pohybů, což lze právě pozorovat i na pokroku kresby. Z baculatého miminka se dostává předškolák do podoby štíhlého a vitálního dítěte, nastává také osifikace zápěstních kůstek, která má za příčinu rozvoj grafomotoriky a jemných manipulačních činností.

Svou zručnost cvičí dítě při hrách s kostkami, pískem, přírodninami, plastelínou a především v kresbě, kde se projeví rychlý vzrůst rozumového pochopení okolního světa (Lagmeier & Krejčířová, 1998).

Vedle základních potřeb biologických, jsou neméně důležité i potřeby psychické, Langmeier (in Matějček, 1994a) se mezi ně řadí:

- Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti zevnějších impulsů
- Potřeba stálosti, řádu a smyslu v podnětech
- Potřeba primárních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám vychovatelů
- Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a hodnoty
- Potřeba otevřené budoucnosti

Lze proto považovat citové podněty za neméně důležité při utváření správných životních návyků a životních zásad, taktéž pro zdravý rozvoj osobnosti.

1.2 Vnímání

Především smyslové vnímání je to, co je pro předškolní děti příznačné. Dominantními smysly jsou hlavně zrak a sluch. Dětské vnímání je rozlišné od vnímání dospělého člověka, totiž dítě vnímá, co je pro něj nejen vizuálně poutavé, ale především to, co je jakýmkoliv způsobem živé a dostatečně názorné.

Když děti pozorují okolí, vnímají ho celostně. Zaujme ho tedy jen nějaká nápadná maličkost, nebo musí být dítě na daný detail zvláště lákavě upozorněno. Nastává také fáze, kdy je oblast zájmu soustředěna nejen na celek, ale zvědavost je o věci, jejich části a rozklad (Matějček, 2005). Odkud pramení budoucí zájem o funkci a koloběh světa a touha po pochopení širších souvislostí.

Pro další rozvíjení, především sluchových schopností, jsou vhodné tolik dětmi oblíbené písně, doprovod na jednoduché hudební nástroje, rytmické básničky a říkanky. Zpočátku nepříliš libé zvuky se postupně mění na umírněnější, příjemný zpěv a cílený rytmus. Důležitostí nabývá prostřednictvím těchto činností ovládnutí dechu a soustředěnost, které bude dítě využívat při činnostech nejrozmanitějšího druhu.

Za zmínku jistě stojí i vnímání estetické. Formují se první základy tohoto citění, proto prostředí, ve kterém se děti nacházejí, by mělo být vkusné a přizpůsobeno jejich věku. Zastávám názor, že kvůli tolik křehkým vývojovým procesům by děti neměly být vystaveny extrémně výrazným podnětům, ať už se jedná o barvy, hudbu nebo cokoli jiného. Děti by měly být obklopeny příjemným, harmonickým, ale samozřejmě rozvíjejícím prostředím a především by se měly cítit přirozeně a nenásilně.

1.3 Představivost a fantazie

Důležitou a typickou součástí dětí je jejich představivost a fantazie. Pracují s nimi neuvědoměle v podstatě celý den. Podmínkou pro rozvoj je ale prostředí bohaté na vjemy. Nedostatečný prostor a přílišná racionalizace, je v tomto věku spíše na škodu. Určitá definice nejspíš neexistuje, každý má svou vlastní, individuální, ale z psychologického hlediska bychom představivost, mohli uvést jako způsobilost, při které jedinec utváří nějaké představy. Je důležitá pro řešení problémových stavů a taktéž pro jakoukoliv tvořivou činnost. Souvisí taktéž s fantazií (Hartl & Hartlová, 2000). Fantazií opět vymezují Hartl a Hartlová (2000), kteří ji chápou jako vytváření zcela nových představ a obrazů, na základě předešlého vnímání či obměňování nějakého dřívějšího poznatku. Typickým atributem je právě novost kombinací. Míra fantazie je většinou dána nadáním. Důležitost přikládá fantazií i Sillamy (2001), vykládajíc fantazií jako jednu z mnoha obranných mechanismů vůči konfliktům, problémům a frustracím.

Děti se často ponoří do světa snění a některé události všedního dne si vykládají s patřičným fantazijním přídavkem. Taktéž přirozené strádání v oblasti rozumu a paměti dítě doplňuje právě fantazií. Proto mnohokrát nedělá rozdíl mezi skutečnou realitou a snem a stává se, že nadšeně hovoří o svých snech, jako o zažitých událostech z předešlého dne (Kuric et al., 1986). S tím souvisí i předškolním věku typický prvek magičnosti, jež se může uvést jako „tendenci pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti mezi skutečností a fantazijní produkcí ještě příliš nerozlišují“ (Vágnerová, 2012, p. 178).

K rozvoji imaginace bychom měli přistupovat opatrně. Dítě by mělo být obklopeno prostředím a hračkami, které by brzdily či snad znemožňovaly využívat jeho tvůrčího ducha. Za vhodné předměty považuje Carlgren (1991) takové, jež nejsou hotové, tedy ty,

kteře nejsou určeny ke konkrétnímu použití či speciálnímu účelu. Dítě s takovou hračkou brzy unaví a hlavně mu nenabízí žádné podněty pro rozkvět tvořivosti.

Jak už bylo zmíněno, dětem by se do jejich fantazijního světa nemělo příliš zasahovat, pokud ano, tak s mírou a vždy s citlivostí a intuitivním naladěním na jejich myšlení. Země dětství má být šťastná, hravá, bez nadbytečné racionalizace, která by omezovala jejich podivuhodnou imaginaci. Předškolnímu věku se také říká „kouzelný svět dětství“ (Matějček, 2005, p. 168), protože kouzlo a fantazie je na denním řádu života dětí.

1.4 Myšlení a řeč

Období v tomto věku se může nazývat „druhé období otázek“ (Kuric et al., 1986). Už dětem nestačí vědět „co to je“, ale pátrají po souvislostech, příčinách a účelu. Dítě žije v přítomném okamžiku a časové posloupnosti teprve pomalu nabývají smyslu, mnohdy také nezáměrně zaměňuje pojmy. Označení části dne si spojuje s nějakým viditelným efektem, tedy například, večer a noc je úsek spojený s tmou a naopak ráno, poledne je vyznačeno světlem.

Piaget (1997, p. 117 – 118) zformuloval čtyři základní vývojová stádia dítěte:

- „S nástupem řeči, nebo přesněji s nástupem symbolické funkce, která umožňuje učení řeči (1; 6 až 2 roky), začíná období vývoje *symbolického a předpojmového* myšlení, které trvá asi do 4 let.
- Od 4 do 7 nebo 8 let se vytváří v těsné souvislosti s předchozími formami názorné myšlení, jehož postupné rozčlánkování vede k *začátkům operace*.
- Od 7-8 do 11—12 let se organizují *konkrétní operace*, tj. operační grupování myšlení týkajícího se předmětů, s nimiž se dá manipulovat nebo které si lze názorně představit.
- Od 11-12 let a během adolescence se posléze vytváří *myšlení formální*, jehož grupování charakterizují vospělou reflexivní inteligenci“

Dále mezi čtvrtým a sedmým rokem, Piaget (1997) ukazuje na postupnou koordinaci představovaných vztahů, která právě přivádí dítě z předpojmové, neboli symbolické fáze na počátek operací.

Složka řeči se taktéž ve věku předškolním značně přetváří. Většinou děti na počátku tří let špatně vyslovují, zaměňují hlásky a mají omezenou slovní zásobu. Poté se řeč význačně formuje, výslovnost se zdokonaluje, obohacují se novými slovy a pojmy, věty a vyjadřování se rozvíjí a nezůstává se pouze u vyjádření o pár slovech. „Roste i zájem o mluvenou řeč: dítě tříleté a čtyřleté vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám, a to i v malých dětských skupinkách“ (Langmeier & Krejčířová, 1998, p. 86). Tady souvisí i správné pojmenování toho, co vidí, co je obklopuje a je jim blízké nebo právě naopak nikoliv. Učí se vyjádřit svou náladu, pocity a potřeby. Děti jsou také zaujaty novými možnostmi experimentování se slovy, skládáním slov či novými slovními spojeními (Vágnerová, 2012).

O řeči významně pojednává právě i Piaget a Inhelderová (1997) a to v souvislosti s právě s vývojem myšlení. Řeč podle něj hraje velmi důležitou roli neboť ve srovnání s jinými sémiotickými nástroji jako je například obraz, které si jedinec vytváří individuálně podle potřeb. Právě jazyk je společností zcela vypracován a obsahuje poznávací nástroje, jako jsou vztahy nebo kvalifikace, pro myšlení osoby, která se učí jazyku a až poté ho pomáhá rozšiřovat a obohacovat. Můžeme připojit názor Carlgrena, který poznačuje že „především lidská řeč není snad jediným produktem lidského mozku a orgánů řeči. Je získávána raným citovým kontaktem. i vědomí sama sebe jako jedince, pojem já, osobní identity, se získává časným citovým kontaktem mezi rodiči a dětmi“ (1991, p. 29).

1.5 Emoční a sociální vývoj

Pro dítě je v tomto stádiu typická hravost a neustále veselá nálada. Emoční prožívání je od předešlých období klidnější a stabilnější. Samotné emoce jsou ale velmi silné, často jedna výrazná střídá druhou. Prožitky jsou většinou vázány k přítomné situaci nebo stavu. Rozvíjí se i emoční inteligence, děti více rozumění svým pocitům, dovedou se lépe ovládat a částečně regulovat své chování (Vágnerová, 2012).

Častou nápodobou, přejímá dítě vzorce chování od těch, kteří jsou mu nejbližší a přichází s nimi nejčastěji do kontaktu. Rodina je proto zde nesmírně důležitým faktorem pro rozvoj a úspěšné zakotvení ve společnosti. Často můžeme pozorovat děti, jak zrcadlí emoce svého okolí. „Stejně tak potřebují děti pro své aktivity jak společníky, tak příklady.

Společnost, která to neumožňuje, snižuje jak zdatnost svých členů, tak stupeň jejich blaha“ (Liedloff, 2007, p. 149).

Socializace je další neopomenutelnou složkou. „Proces socializace probíhající jako postupné vrůstání do společenských podmínek života, tj. jako postupná orientace v daném sociokulturním prostředí a osvojování tomuto prostředí přiměřeného účelného chování, je ve své podstatě rodinnou výchovou, která, psychologicky vzato, je zase v podstatě procesem učení, zejména sociálního“ (Nakonečný, 1997, p. 317). Rozvíjí se i mimo rodinu a je nezbytný pro budoucí život v celé společnosti. Děje se na základě vzájemného působení s jinými lidmi. Socializační proces má podle Langmeiera a Krejčířové (1998) tyto tři stádia:

Vývoj sociální reaktivity

Je vývin různě odlišných emočních vztahů k lidem. Jedná se o jedince v různě vzdáleném společenském okolí. Každý člověk pro dané dítě znamená něco jiného, na základě právě vztahu k nim.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací

Zde jde hlavně o rozvinutí jakýchsi norem a vzorců chování. Vytvářejí se během výchovy skrze různé příkazy, povolení i zákazy, především od dospělých jedinců. Ty dítě pak přejímá za své a uplatňuje později ve společnosti. „Normy chování slouží jako jedno z kritérií, které ovlivňují rozvoj sebepojetí“ (Vágnerová, 2012, p. 241).

Osvojení sociálních rolí

Ty můžeme chápat jako vzorce chování, názory a postoje, které se předpokládají u jedince od společnosti, s ohledem na jeho věk, pohlaví, později společenskému postavení.

Dalším pro dítě podstatným činitelem rozvoje emočního i sociálního je mateřská škola. Jednak se děti setkají s další autoritou, kterou už není v tomto případě rodič, ale učitelka, která je pro ně také vzorem chování a je průvodkyní jejich citlivého vývoje. Avšak zásadní roli hrají v mateřské škole vrstevníci. Je to první instituce, kde přijdou do styku s velkým množstvím nových kamarádů. Jelikož se s nimi budou setkávat každý den, musí se naučit se vzájemně respektovat, brát jejich názor a umět ustoupit, což je pro dítě doposud zvyklé na pozornost a upřednostňování jeho vlastního zájmu dosti náročné. Tyto

prosociální rysy jsou zjednodušeně ty „vlastnosti a postoje, které nám pomáhají k uspokojivému společenskému zařazení, usnadňují nám řešení společenských problémů a chrání nás před zbytečnými společenskými těžkostmi a úrazy“ (Matějček, 2005).

1.6 Osobnost předškolního dítěte

Socializace má velice blízko i k rozvoji osobnosti, jež se také vyvíjí v souvislosti s interakcí s ostatními lidmi a prostředím. Slyšíme-li pojem osobnost, ihned v něm slyšíme vztažnost - o sobě. Právě ono, o sobě, poukazuje především „na vědomí vlastního já, které je centrem duševního života. Uvědomování si vlastní existence, možnost sebeprosazování, nazírání do nitra a tím možnost záměrně poznávat okolní svět“ (Čížková, 1997, p. 16). Samotný termín osobnosti má velmi široké zacílení. Pokud se hovoří o osobnosti, Čáp, (1996) zdůrazňuje:

- Soubor, celistvost individuálních psychických jevů (to jest například, že nemůžeme chápat výkony myšlení odděleně od zájmů, vytrvalosti)
- Určitý pořádek, struktura psychických jevů (například pořadové uspořádání jednotlivých zájmů)
- Odlišnost jedince od ostatních, jedinečnost jeho psychických rysů

Předškolák o sobě uvažuje egocentricky, který potvrzuje jeho vlastní významnost. Rovněž je pro něj důležité, jak vypadá. Podstatná část dětské identity je schematizováno vizuálně, proto je tedy důležitá tělová složka (Vágnerová, 2012).

Často rodina a lidé v nejbližším sociálním okolí rozvíjí dětskou osobnost. Pro tak blízké osoby by ale měl být zájem o rozvoj v plnohodnotnou bytost, zcela zřejmý. Pozitivní vztah k sobě samému a kladné emoce dodávají důvěru, energii a optimismus ke zvládnutí životních úloh. K rozvoji sebeúcty dětí napomáháme především tím, že mají možnost prožít láskyplné a bezpečné vztahy a dostávají dostatek příležitostí ke zdárnému plnění úkolů, jež jsou pro ně podstatné. Metody, jaké vedou k budování sebeúcty, jsou opřeny o důvěru v dítě. O přesvědčení, že již teď jsou bytostmi hodnotnými a potřebě pociťovat, že jsou respektovány a vítány (Kopřiva et al., 2008).

2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE

Rodina jako první a nedílná součást dětského světa. Je zásadním kamenem lidské společnosti a základ státu. Dítě si samo rodinu nevybere, ani není schopné ovlivnit situaci, která má za následek jeho umístění v určité rodině. Rodina uvede dítě do chodu světa, seznámí ho se všemi náležitostmi dnešní doby.

Matějček (1994b) zmiňuje, že pro dítě rodina především představuje domov, zázemí a nezáleží na tom, jakého pohlaví či postavení lidé jsou, ani zdali jsou nějak spjati pokrevním poutem. Jde tedy o to, že skutečně pro dítě je důležité spíše chování a city jeho vychovatelů, to, co pociťuje a je-li s bezpodmínečnou láskou přijímáno. Jakýkoliv biologický vztah totiž nemůže nahradit skutečný zájem o něj.

Hovoří se také o prvních šesti letech, jako o jedné nejvýznamnější etapě pro rozvoj celé osobnosti a budoucích životních postojů. Zajisté rodina zanechá v jedinci určité stopy, ať už chce či ne. Při absenci poruch se z něj stává společenská bytost, schopna fungovat samostatně a být zodpovědná za své činy. „Je-li dětství jedním z nejdůležitějších období lidského života, jest rodinné prostředí nejdůležitějším faktorem dětství, neboť v žádném pozdějším údobí věku nezávisí jedinec tak bezprostředně a v takovém měřítku na svém prostředí, jako právě ve věku raném“ (Uhlíř, 1947, p. 28).

2.1 Definice rodiny

Přehled definic je velmi obsáhlý. Každé odvětví nabízí trochu odlišný pohled na rodinu. Nemůžeme ani jednu definici brát za správnou, u každé se nalezne více či méně aspektů, právě pro nás přijatelných.

Podle psychologického slovníku je „rodina společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí“ (Hartl & Hartlová, 2000, p. 512). v jiném psychologickém slovníku můžeme najít rozšířenou definici, Sillamy (2001, p. 182) vymezuje rodinu jako „společenskou instituci založenou na sexualitě a rodičovských tendencích. Její forma je odlišná podle kultury: monogamní, polygamní, polyandrická apod.“

V pedagogickém slovníku je rodina vymezena jako „nejstarší společenská instituce, která plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce.

Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu“ (Průcha et al., 2008, p. 202).

Sociologie vnímá rodinu jako spojení více osob. Sociologický slovník rodinu představuje jako „formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti“ (Jandourek, 2001, p. 206).

Za společensko-kulturní pohled bychom mohly považovat toto vymezení: „rodina je zajisté nejstarší lidskou společenskou institucí. Vznikla kdysi v pradávných dobách, kdy se člověk ještě moc málo podobal tomu, jak se známe dnes, vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, jenž vede k plození potomků a rozmnožování daného živočišného druhu, ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat na život“ (Matějček, 1994b, p. 15).

Zákonné vymezení se nenabízí, ale za atribut rodiny lze považovat manželství, které je již v části rodinného práva v občanském zákoníku definováno takto: „manželství je trvalý svazek muže a ženy vzniklý způsobem, který stanoví tento zákon. Hlavním účelem manželství je založení rodiny, řádná výchova dětí a vzájemná podpora a pomoc“ (Zákon č. 89/2012 ve znění pozdějších předpisů).

Rodinu můžeme členit podle mnoha faktorů. Jednu z možností, dělení podle velikosti a výchozího směru, uvádí ho Máchová (1974) a je tedy takové:

- *Základní* (možno jádrová nebo nukleární) *rodina*, stávající se z matky, otce a dětí, kteří obývají jednu domácnost.
- *Rodina rozšířená* (široká) obsahuje dále i příbuzné, jako prarodiče, strýce, tety, bratrance a sestřenice atd.
- *Orientační rodina* je právě ta, do které se jedinec narodil.
- *Rozmnožující* (prokreační) se chápe jako *rodina*, kterou jedinec sám dále vytvoří manželským svazkem.

Taktéž je rodina jedním z pilířů ekonomické, sociální a bezesporu kulturní stavby společnosti. Dala by se pojmut i jako instituce, podporující různé společenské procesy, interakci mezi společnostmi a jedinci. Je pod přísným dohledem právní a sociální kontroly, je tedy i často podrobována nejrůznějším výzkumům a zkouškám.

S pojmem rodiny je také spojován už zmiňovaná představa domov. Ať to je či není formální adresa, jedná se o místo, kde je bezpečí, klid, láskyplné prostředí. Je to půda, kam se vracíme, když potřebujeme hmotné nebo duševní zázemí. Mít takové místo právě totiž není jen materiální zabezpečení, ale právě pro dítě potřeba vědět, že může kdykoliv přijít, ať se bude dít cokoliv. Za zmínku stojí i úvaha o jakémsi přenosu systému tradic a hodnot, jak to uvádí Matějček (1994b, p. 10), totiž že „domov dnešních dětí je předznamenán v domovu jejich rodičů – přesněji řečeno, jejich dospělých vychovatelů, přestože to nemusí být jen vlastní biologičtí rodiče, ale ti, kdo s dětmi skutečně žijí, mají je rádi a vytvářejí jim domov“

Ovšem pokud je rodina natolik silným emocionálním uskupením, lze očekávat situace, kdy nefunguje, tak jak by měla. Dochází k náročným životním situacím, tlak ze strany společnosti klade na rodinu velký nápor, z toho plyne, že může být pro její členy zdrojem silného stresu.

2.1.1 Funkce rodiny

Lze předpokládat, že rodina má za cíl vyhovět všem požadavkům tak, aby se každý její člen cítil spokojen. Ale aby skutečně došlo k uspokojení, měla by uskutečňovat alespoň nejzákladnější funkce.

Základní úlohy jsou popsány například výstižně v sociální psychologii (Špaňhelová, 2010):

- *Biologicko – reprodukční* funkce, která slouží k zachování lidstva a pokračování rodu, ovšem zahrnuje také zodpovědné plánování rodičovství.
- *Sociálně - ekonomická* role zajišťuje materiální zabezpečení všech jejích členů
- Důležitosti nabývá *emocionální* funkce, ze které plyne pocit jistoty, bezpečí, zázemí, klidu a vyrovnanosti. Rodina poskytuje oporu a umožňuje rozvoj individuálních potřeb a přání.
- Neméně důležitou je úloha *socializačně - výchovná*, která, jak už z názvu vyplývá, má za účel vychovat děti a zajistit jejich úspěšné zakotvení ve společnosti. Postarat se o jejich fyzický i psychický vývoj, zhotovuje vztahy k ostatním lidem, okolí, věcem a také vnímání sebe samé.

Jakmile jakákoliv funkce nevykonává svůj účel nebo úplně chybí, můžeme hovořit o poruchách funkčnosti rodiny. Tímto se například zabýval Dunovský (1999), který právě nabízí rozdělení podle toho, v jaké míře své funkce nenaplňuje:

- *Funkční* – taková, která splňuje veškeré požadavky výchovné, biologické, ekonomické, kulturní, ale také rekreační.
- *Problémová* – zde se vyskytuje jakákoliv porucha z výše uvedených funkcí, ale zdravý vývoj dítěte není nějak závažněji ohrožen, jedná se sice o problém, ale usiluje se o jeho vyřešení.
- *Disfunkční* – tady je vážně narušena některá funkce, dítě už bývá ohroženo, rodina není schopna dané problémy zvládat a vyřešit, potřebná je pomoc od vnější instituce, dítě může být odebráno a umístěno do náhradní rodinné péče.
- *Afunkční* – rodina naprosto neplní své funkce, dochází například k fyzickému nebo psychickému týrání, život dítěte je vážně ohrožen, je nutné zasáhnout.

Rodina v dnešní době prochází mnoha změnami. Mnoho úkolů přebírají sociální instituce. Uzavření sňatku není podmínkou pro rodinný život. Počet dětí se zmenšuje, jednak ubývá počet nechtěných těhotenství díky rozmachu antikoncepce. Lidé se stávají rodiči ve vyšším věku, rozhodnutí po přivedení dítěte na svět přichází až po určité době soužití. Taktéž rodiče díky pracovnímu vytížení věnují dětem menší pozornost. (Kraus et al., 2001)

2.1.2 Vztahy mezi členy úplné rodiny

Každá rodina má svou osobní a naprosto individuální intimitu, nenapodobitelnou žádnou jinou. Pro vývoj dítěte je nepostradatelný mužský i ženský vzor. Jiný smysl má taktéž pro dívky a chlapce zvlášť. Také můžeme hodnotit, který vzor v rodině nezastává své naplnění. Dítě už nesměřuje ke komunikaci pouze k jedné osobě, ať je to otec či matka, ale dochází k jinému rozměru styku a to s oběma rodiči zároveň, taktéž se mohou objevit vícegenerační vazby. Je velmi důležité, aby oba rodiče volili stejný, nebo přinejmenším podobný výchovný styl a dítě tak nebylo zmateno názory a požadavky.

Rodiče dítěte by ho měly ujišťovat o jeho hodnotě a důležitosti. Vědomí vlastního já, své osoby se vytváří, pokud v rodině nevidí pouze jedno pouto, například pouze matka a dítě, ale jsou zde fungující vztahy nejméně tři, tedy matka, otec, dítě, nebo i kdokoliv jiný. Jedinec tak vidí, jak se chová matka nejen k němu, ale také k sobě, k otci a další

varianty těchto propojení. To už se u dítěte utváří různorodé a bohaté vzorce chování (Matějček, 1994b).

Rodina by společně strávený čas měla věnovat činnostem, obohacující všechny její členy. Například pro sportovně založené rodiče existují dnes mnoho akcí, které mohou navštívit i se svými dětmi. Nabídka je širší především ve větších městech, kde mohou všichni navštívit třeba rodinný maratón apod. Taktéž muzea a galerie nabízejí speciální programy pro dětské osazenstvo. Vycházka do přírody je rovněž na první pohled zcela obyčejný, ale v hloubi silný zážitek. Společný zájem je nezbytný pro soudržnost rodiny jako celku a posiluje vnitřní vztahy. K tomu můžeme připojit rituály pro slavení tradic a svátků, u nich si rodiče s dětmi vytvoří svou jedinečnou atmosféru a přispívají k pocitu rodinného tepla.

Matka a dítě

Mateřská role je pro dítě chápána jako nenahraditelná. Je to většinou právě matka, ke které se dítě připoutá. Je to právě většinou hřejivá náruč matky, kam se dítě může schovat a utišit problémy. Proto by mu měla i matka náležitě dát city najevo. Samozřejmě je podpora zájmů a aktivit dítěte. Vágnerová (2012) zdůrazňuje na propojení vztahu matky a dítěte, který se upevňuje v různých situacích, především pokud jsou uspokojeny potřeby jak dítěte, tak matky, totiž pouze přijatelně spokojená matka může dobře naplňovat vlastní mateřskou roli.

Samozřejmě je mnoho aspektů, které jsou důležité pro vytvoření pozitivního vztahu matky a dítěte. Jedná se v první řadě o bezpodmínečnou lásku, jistotu ve smyslu stále stejných hranicích a mantinelech, dále je to životní ochrana. i prvek komunikace je velmi důležitý, dítě by mělo vědět, že může k matce hovořit vždy otevřeně a taktéž matka by se neměla bát upřímně, laskavě, vysvětlit dítěti věci, jak se skutečně mají. Příkladem a nápodobou si odnášejí názory a v pozdějším věku též model ženské role do svých budoucích vztahů (Špaňhelová, 2010).

Otec a dítě

Otec zastává stejné důležitosti jako matka, ale má trochu odlišný rozměr. Lásky je většinou vyjadřována jiným způsobem než mateřským mazlením. Rozhovory často mívají zkoumavý charakter, otec dětem vysvětluje, jak co chodí, funguje apod. (Špaňhelová, 2010). Je tedy jakýmsi průvodcem v uvedení do chodu světa. Tím většinou bývá pro děti

velkým vzorem. Často můžeme slyšet od předškoláků, co všechno umí jejich táta. Mužská role je symbolem pro dobrodružství.

Pro každé pohlaví představuje otec důležitý prvek. „Dívka potřebuje zkoušet své probouzející se ženství a chlapec potřebuje napodobovat otce, aby dotvořil své mužství“ (Matoušek, Koláčková & Kodymová, 2005, p. 65). Dítě vidí, jak buduje vztah s matkou, jak se k ní chová v příjemných i krizových situacích. Všimá si samozřejmě i sebemenších detailů, které pozornosti dospělých leckdy uniknou. Proto by vztah obou rodičů měl fungovat na skutečné upřímnosti bez jakékoliv přetvářky.

Pro děti bývá ve většině případů otec přirozenou autoritou. Důvodem může být to, že není časté, aby byl s dětmi v tak častém, přímém, denním styku, jednak také přirozenou tělesnou konstitucí, na rozdíl od ženy je fyzicky větší a statnější (Vágnerová, 2012).

Sourozenci

Vztahy mezi sourozenci a různá sourozenecká postavení jsou trochu opomíjeny. Idylický soužití si ovšem představí málokdo. Tady by měli zasahovat především rodiče a další příbuzní a učit své děti si sebe navzájem vážit. Smutné dětství je bez typických, mnohdy mile zlomyslných, sourozeneckých her. Jedináčci jsou v dospělosti často označováni za sobecké a neuvědomělé. Nikdo ale neví, do jaké míry se jim umožnilo právě v dětství rozvíjet tolik potřebné sociální vztahy.

2.1.3 Vývoj dítěte v úplné rodině

„Výchova znamená investovat bez ohledu na cíl a přínos. Je to láska bez podmínek. Znamená to, že jsme plně k dispozici, aniž bychom se vzdali sami sebe. Výchova znamená respektovat odlišnou cestu dítěte, ale zahrnuje také to, že start na tuto cestu pojistíme vlastním příkladem“ (Prekopová & Schweizerová, 2003, p. 21).

Dalo by se obecně předpokládat, že dítě v úplné rodině se bude zdravě vyvíjet. Očekáváno je prostředí naplněné jistotou, citově vřelé a podnětné. Nemůžeme však generalizovat úsudky a je vhodné si postavit před sebe otázku, zdali to tak opravdu je a také co rozumíme pod pojmem zdravý vývin. Jednak všechny rodiny, kde se nachází dva rodiče, jsou pro děti tím správným modelem. Mnoho lidí setrvává ve vztahu přes mnohé problémy. Dítě má poté před sebou poškozené vzory, ať už se jedná o mezilidské vztahy, morální hodnoty či životosprávu.

Zaměřím se ale na úvahu, že rodiče naplňují všechny funkce, nezbytné jednak pro dítě, jednak pro sebe navzájem. Dítě, jelikož se v tomto období především učí nápodobou, má před sebou vzor fungujícího manželství i mezigeneračních vztahů. Je pravděpodobné, že toto chování bude nejen kopírovat ve společnosti vrstevníků, ale tyto vzorce si ponese sebou do budoucnosti. Matějček (1994a) uvádí dítě kolem druhého a třetího roku vrůstá do rodiny a utváří si tak vědomí vlastního já, rodinné příslušnosti, to, kam patří, získává svou hodnotu a uvědomuje si lidi kolem sebe, ke kterým patří.

Pokud nastane nějak problém, dítě „má být vždy informováno, co se stalo nebo co se děje“ (Špaňhelová, 2010). Nemá cenu nic před dítětem tajit, fungující rodiny jsou založeny na upřímnosti, navíc děti krizi dokážou vycítit.

2.2 Neúplná rodina

Neúplnou rodinu můžeme chápat jako uspořádání domácnosti, v níž se nachází pouze jeden rodič. K takové situaci může dojít více způsoby. Mezi nejčastější příčiny tohoto stavu patří rozvod rodičů. Psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2000) udává, že rozvod manželský je: „zrušení manželství za života manželů rozhodnutím soudu, výsledkem dlouhotrvajících rozporů, obvykle probíhá ve třech stádiích:

- 1) manželský nesoulad s neschopností rozpory řešit vzájemnými kompromisy,
- 2) manželský rozvrat většinou dlouhodobý, který podstatně postihuje některé z rodinných funkcí, jako je funkce výchovná, emoční nebo ekonomická,
- 3) rozvod jako formální, právní ukončení manželského vztahu.

Rozvod je stále považován za negativní jev. Jednak je manželství v naší kultuře atributem fungujícího státu, taktéž kvůli dopadům na dítě a oslabenou výchovu. Psychické následky se podepisují i na obou zúčastněných rodičích, je také příčinou pro ekonomickou nestabilitu a sociální nerovnováhu.

Rozvratem rodiny jsou ale ponejvíce zasaženy ti nejcitlivější, a to děti. Nemůžeme označit žádný věk, ve kterém by dítě rozvodem nějak neutrpělo. Vždy je to velmi zátěžová situace, dotýká se všech složek jeho osobnosti a ať už dítě chce nebo ne, pokaždé zanechá více či méně viditelnou stopu. Jak uvádí Matějček a Dytrych (2002, p. 46) „všechny stresové situace, kterým je dítě během rozvodu rodičů vystaveno, mohou vést nejen

k poruchám vývoje osobnosti dítěte, ke vzniku psychopatologických obrazů, také, zvláště u chlapců, k antisociálnímu chování“.

Tématu rozvodů se věnuje i Možný (2002), který podává zprávu o stavu v České republice, kde uvádí, že za posledního půl století počet rozvodů narostl až na čtyřnásobek a taktéž ubývá sňatků.

Důvodem k vytvoření neúplné rodiny ale bohužel není pouze rozvod nebo rozchod rodičů, ale také smrt jednoho z nich. Ale to nic nemění na tom, že tato událost může být jednak pro nyní samotného rodiče, tak pro děti, velmi stresující a citově náročná. Tady už dítě svého druhého rodiče neuvidí, neprobíhá střídavá péče, návštěvy a podobně. Pokud smrti předbíhá dlouhodobá nemoc, s dítětem se o tom může mluvit, vysvětlit mu citlivě koloběh života. Toto období je samozřejmě náročné, většinou se pozornost celé domácnosti obrací právě na nemocného člena. V dnešní době, můžeme tomu dát za důvod pokrok medicíny a rychlý vývoj celého lékařského odvětví, jsou četnější důvody úmrtí, především jsou příčinou úmrtí náhlé nehody. Tady smrt přichází překvapivě a nelze ji jakkoliv předvídat.

Každé dítě se vyrovnává se ztrátou blízkého jinak, nemůžeme ale dělat nějaké vodítko mezi přízní k dotyčnému. Některé dítě si smrt vůbec nepřipouští, někdy mohou truchlit roky, další děti se vypořádají s odchodem rodiče během pár měsíců. Mezi příznaky akutního truchlení patří uzavřenost, možné nechutenství, provokativní zlobení, taktéž se objevují možné regrese ve vývoji. (Matějček & Dytrych, 2002).

2.2.1 Vztahy mezi členy neúplné rodiny

Tady už dítě před sebou nemá dva vzory, zastoupenou mužskou a ženskou roli. Zůstane pouze s jedním rodičem, který musí snažit role splnit obě, nebo mu poskytnout možnost spatřit ji někde jinde. Může se jednat o příbuzného, učitele či učitelku ve škole, vedoucího volnočasových aktivit a podobně.

Při rozvodu je důležité, aby dítě nemělo jakýkoliv pocit viny a nepocit'ovalo zodpovědnost za rozvod rodičů. Manželské spory by neměly jít skrz dítě a už vůbec by nemělo být jejich účastníkem. Často ale nastává situace, kdy jeden rodič pošpiňuje před očima dítěte druhého. Dokonce to nastává i oboustranně a dítě je naprosto zmateno ve svých citech. „Dítě je pouze objekt, na kterém se mají demonstrovat špatné vlivy jednoho či druhého rodiče. Jedna z nejproblematičtějších věcí ve vztahu k dětem je okolnost, že

rodiče, ať si to více či méně uvědomují, používají dítě v období, kdy jsou mezi nimi konflikty, často jako hromosvod, v podstatě jako oběť, na kterou svalují viny, které mu nepatří“ (Matějček, 2002, p. 13).

Sourozenci

Zde je také prožitek jiný, pokud má dítě nějaké sourozence. Dítě jedináček se může často cítit samo, nemá si s kým povídat o vzniklých problémech, nebo jen tak, o tom co ho zajímá. Jeden rodič je buď zatížen, nebo prostě s ním o dané věci nechce mluvit. Kdežto při domácnosti se sourozenci, tam jich je na problém více. Jak uvádí Špaňhelová (2010), je časté, že se v krizových situacích stávají sourozenci jakýmsi spojenci.

Prarodiče

V případě neúplných rodin se možná více než obvykle dostávají do popředí prarodiče. Je velmi častým jevem, že se začnou podílet na výchově a starosti svých vnuků, pokud jejich vlastní potomek zůstal z jakéhokoliv důvodu bez partnera. Je ale po většinou na osobě rodiče, do jaké míry jim tuto možnost dovolí. Nakolik zasáhnou do vývoje dětí a rodiny by mělo být na vzájemné domluvě a respektu.

2.2.2 Vývoj dítěte v neúplné rodině

Zde, jak už bylo zmíněno, chybí jedna část rodičovských vzorů. Všechny děti potřebuje jak vzor mužský, tak ženský. „Ať chceme nebo nechceme, otec se od první chvíle stává pro svého potomka zástupcem jedné poloviny lidstva“ (Matějček, 2004b, p. 50). Od tří let, po celé předškolní období se chování dítěte k rodičům výrazně odlišuje. U své matky se snaží hledat ochranu a intimitu a zase u otce nachází více různorodých činností, zábavu a nové nápady (Matějček, 1994b).

Pro jasné vyústění snad stačí podotknout, že děti z neúplných rodin ve „srovnání s dětmi vyrůstajícími v rodinách s oběma rodiči, mají v průměru více poruch chování, více příznaků psychického stresu, horší výsledky ve škole, nižší sebevědomí a víc obtíží ve společenském přizpůsobení“ (Matoušek, Koláčková & Kodymová, 2005, p. 65).

2.3 Dětské domovy

Je jakýmsi lidským přirozeným instinktem, postarat se děti, ochraňovat je a nenechat je na pospas osudu. Dítě si svou rodinu nevybírání, nemůže tedy za neschopnost

svých rodičů se o ně postarat. Proto byly zřízeny instituce právě pro tyto děti. Matoušek (1999, p. 20) uvádí „aby dítě mohlo v klidu vyrůst, aby si osvojilo, co si osvojit má, potřebuje uzavřené, stále prostředí chráněné před vnějším chaotickým světem, dům nebo byt. Dítě ještě nemá dovednosti, jež by mu umožnily obstát v komplexním prostředí velkého světa. Dítěti se daří dobře v prostředí omezeném jen na několik pečujících osob, na několik místnosti, na nejbližší okolí bydliště“.

Pedagogický slovník charakterizuje dětské domovy (dále jen DD) jako „sociální a výchovné zařízení pro ty děti a mládež, které z nejrůznějších důvodů nemohou žít a být vychovávány ve vlastní rodině nebo rodině náhradní. Děti jsou zde umístěny na základě soudního rozhodnutí. Domov zajišťuje veškeré materiální potřeby svých chovanců, sociální péči i komplexní výchovu a vzdělávání. S dětmi a mládeží pracují kvalifikovaní vychovatelé (Kolář et al., 2012, p. 27).

Dětem, o něž se rodiče nedokážou, nedovedou nebo nechtějí postarat, jsou poskytovány dvě formy náhradní péče. Je to náhradní výchovná péče, pod ní spadá mimo jiné ústavní výchova, poté náhradní rodinná péče, kde patří pěstounská péče a osvojení. Institucí státní náhradní výchovné péče jsou právě dětské domovy (Matějček, 1999). „Obecně se uznává, že náhradní výchovná péče je pro dítě tím lepší, čím více se podobá rodině“ (Matoušek, 2003, p. 115).

Důvody, které mají na následek situaci umístění dítěte do náhradní péče nebo alespoň zájem subjektů péče jsou (Svobodová, Vrtbovská & Bártová, 2002, p. 14):

1. „nezvládnutá výchova
2. zanedbávání, zneužívání a týrání dětí
3. trestná činnost rodičů
4. alkoholismus rodičů
5. nízká sociální úroveň rodiny
6. prostituce matky
7. osíření.“

(1 – nejčastější, 7 – nejméně časté)

Ústavní zařízení se snaží vynahradit dětem péči rodiny. Ovšem když shlédneme emoční a vývojové nároky dítěte, je zřejmé, že tento typ péče nemůže rodinu nikdy nahradit, ač se bude snažit sebevíc.

Biologickým rodičům tady ale náleží právo se stýkat se svými dětmi, pokud ovšem soud toto nestanovil jinak. K takovým případům může dojít při týrání nebo zneužívání dítěte (Zákon č. 94/1963 Sb.).

Do klasických dětských domovů může být umístěno dítě, které je ve věku od 3 do 18 let, či až do věku 26 let, pokud dokončuje přípravu na budoucí povolání. Vůči dětem plní DD funkci výchovnou, sociální a vzdělávací. Primární jednotkou z hlediska organizace je rodinná skupina, která se stává z 2 – 8 dětí, kde samozřejmě sourozenci mají preferenci zařazení do stejné skupiny. (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Dle Českého statistického úřadu (Statistická ročenka ČR 2011 – Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy) v České republice ke školnímu roku 2010/2011 existuje 150 dětských domovů, kde je umístěno 4628 dětí.

Ústavní péče ale vzdoruje kritice ze stran veřejnosti, taktéž odborníků, a to z důvodu nejednotnosti kompetencí. Ty totiž podléhají různým resortům. Do prvního roku života spadají kojenecké ústavy, následně tzv. batolecí dětské domovy, určené pro děti ve věku od jednoho do tří let, které má na starost ministerstvo zdravotnictví. Pod pravomoc ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy spadají ústavy diagnostické, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy (Škoviera, 2007).

2.3.1 Vychovatelé v dětských domovech

Kdo je to vlastně vychovatel? Zákon o pedagogických pracovnících vychovatele vymezuje jako osobu, která provádí přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení vymezeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči (Zákon č. 563/2004 Sb.). Každý tento pedagogický pracovník musí projít testy pro psychickou způsobilost na toto povolání a je nutné, aby měl splněno speciálně – pedagogické vzdělání (Procházková in Vítková, 2004).

Pozice vychovatele v DD můžeme označit za velmi náročnou, jak uvádí Škoviera (2007). Jednak se o děti starají jako každý běžný rodič, učí je tedy hygienickým návykům, domácím pracím, rozvíjí jejich zájmy a zároveň jsou pro ně psychologem, často terapeutem. Především tudíž řeší otázku, do jaké míry a zdali se vůbec pokoušet nahradit nebo nenahradit rodiče. Musejí umět najít rovnováhu mezi citovým zaangažováním

a prací. Doma je čeká jejich vlastní rodina, práce vychovatele je skutečně pouze jejich zaměstnání. Z výzkumu, který ve své publikaci uvedl též Škoviera (2007) vyplývá, že zhruba 30% pracovní doby vychovatelé dětí připravují na školu a obstarávají jim stravu. Hry, literární, výtvarné či hudební aktivity, které jsou důležité především v předškolním věku, poskytující rozvoj dětí, jsou přítomny asi v 9 %.

Dle Vyhlášky č. 317/2005 (Prováděcí předpisy k zákonu č. 563/2004, Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.) je přímá výchovná činnost vychovatele v dětském domově všestranná výchova, která rozvíjí zájmy, tvořivost i osobnost dítěte. Dále je zaměřena na vzdělávací činnosti ve školách nebo školských zařízeních s ohlednutím na specifické vzdělávací potřeby daného jedince. Poté vytváří pedagogickou dokumentaci dětí, která zahrnuje individuální výchovná program, osobní list a šatní list. Spolupracuje se školami, které děti navštěvují, eventuálně se specialisty z psychologických, psychiatrických a jiných lékařských disciplín. Podle možností kooperuje i s rodiči (Zákon 109/2002 Sb. v platném znění).

Helus (2004) píše o kvalitách pedagoga, který by měl navíc převyšovat svou profesionalitu a obohacovat práci o morální rozměr. Zvláště tady totiž přestává být vzdělávání a výchova pouze zaměstnáním, ale stává se posláním, kde pedagog praktikuje odpovídající činnosti skrze své svědomí. Osobnostně morální rozměr povolání pedagoga je formulovaný ve čtyřech pedagogických ctnostech, kterými jsou pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost.

Po stránce osobnostní by měl být vychovatel takový člověk, který je vyzrálý, samozřejmě vzdělaný, kreativní, sebejistý i pokorný zároveň. Měl by přemýšlet o své práci a to pokaždé ve spojitosti s dětmi. Ale dosadit na tyto pozice muže, je přetěžký úkol. Zejména z toho důvodu, že je to práce velice náročná, jak psychicky, tak fyzicky, vyžaduje obrovské nasazení, jenž je bohužel nedoceno jak společensky, tak finančně (Bořová et al., 2008).

2.3.2 Vývoj dítěte v dětském domově

„Děti z dětských domovů jsou stejné jako všechny ostatní. Nepotřebují žádnou speciální péči a výchovu, jen lidi, kteří je mají rádi. Jestli jsou jiné, tak jen proto, že jsou ve výlučném postavení, do kterého jsme je vyčlenili z ostatní společnosti, a ony to dokážou využít“ (Škoviera, 2007, p. 41).

Jelikož dítě nemá před sebou rodičovský vzor, je podstatné, aby si vytvořilo nějakou citovou vazbu k osobě, která o něj pečuje. Ta poskytuje dítěti ochrannou funkci, taktéž dává pocit spolehlivosti a bezpečí. Pokud se dítě do ústavní péče dostane později, než v průběhu prvního roku života, kdy se vazba utváří, dojde u něj k narušení citové vazby v důsledku ztráty pečující osoby, což je pro něj traumatizující zážitek (Bowlby, 2010).

Taktéž můžeme zmínit Eriksona (2002), který popisuje konflikt mezi bazální důvěrou a nedůvěrou, jež je v prvním roce života jedním z nejdůležitějších aspektů, které musí dítě vyřešit, aby tak došlo k posunu do následujících období. Ovšem práce vychovatele je náročná, stává se, že se tito pracovníci často mění a dítě je tak zmatené. „Jestliže se kolem dítěte často střídá mnoho osob, bude jeho proces duševního formování natrvalo narušen. Dítě je tím totiž vystaveno množství nesrozumitelných, nesouvislých a roztržitých obrazů, které neumí uspořádat a zařadit do svého světa“ (Prekopová & Schweizerová, 2003, p. 23). Tady přichází riziko *deprivačního syndromu*. Matoušek (1999) uvádí, že děti, které jsou vychovávány ve větších skupinách, v nichž se ve směnách střídají pečující osoby, jsou o mnoho méně podněcovány a rovněž mají malou příležitost upoutat dospělého na svou pozornost. Chybí možnost rozvinutí dlouhodobých, vzájemně působících vztahů. Deprimované ústavní děti se jeví ve srovnání se svými vrstevníky z rodin, jako méně nadané, pomalejší, ovšem s častými záchvaty aktivity. Dále se jim připisují vlastnosti jako bojácnost a úzkostnost, rovněž zatížené mnoha zlozvyky, které se vydávají za způsob, jak dojít k pozornosti a nenaplněnému osobnímu kontaktu. Vztahy dětí vychovávané v ústavní péči jsou často velmi přelétavé a povrchnější, ovšem příležitosti k jakémukoliv kontaktu vyhledávají až příliš. Právě tyto důsledky pobytu v DD jsou nazývány deprivačním syndromem. Čím dříve se dítě do ústavní péče dostalo a čím déle v ní přebývalo, tím více jsou tyto problémy hůře smazatelné a závažné.

Děti z DD tedy mívají často problémy v emocionální a sociální oblasti, jak uvádí i Škoviera (2007). Často se také dítě setká v prenatálním období s přímým ohrožením života, které může zapříčinit například užívání návykových látek matky nebo nedostatečná výživa díky špatným sociálním podmínkám. Mnohdy je velmi nízká i úroveň zdravotní péče, či nedostatečný zájem o dítě po porodu. Kromě vývoje emocionálního, je zajímavý poznatek, jenž poukazuje na neobvykle nízkou váhu a menší výšku dětí z ústavní péče. Pokud se doba pobytu prodlužuje, odkloňuje se dítě od klasických růstových hodnot, i pokud se mu dostává veškeré správné výživy (Smyke et al., 2007).

Samozřejmě musíme zmínit problém v oblasti ochuzené životní zkušenosti. Děti z DD mají většinou zdeformovanou vizi o běžném životě, která znemožňuje stanovení jejich budoucích plánů. Po opuštění zařízení jsou takřka hozeni do vody a nepřipraveni na problémové situace, které je mohou potkat (Bechyňová et al., 2007). Dospívající po opuštění DD nemají blízký okruh rodiny nebo příbuzných, se kterými by se mohli poradit o svých problémech. Do té doby jsou zvyklí na žití ve větším kolektivu, v okamžiku osamostatnění se musejí spoléhat jen sami na sebe. Děti před sebou neviděly řešení obvyklých životních situací.

Na závěr by bylo dobré podotknout, že „nelze jen překlenout a zahladit životní zkušenosti, které si dítě z předchozího negativně působícího nebo nedostatečně podnětného prostředí přineslo. Je třeba také usilovat o odstranění nedostatků v jeho sociálním a osobnostním vývoji a citlivě dítě připravovat a vést k překonávání problémů plynoucích z jeho společensky výjimečného postavení“ (Švancar, 1988, p. 161).

3 DĚTSKÁ KRESBA

Kresba je zajisté součástí naší kultury. Sama o sobě má kresba uvolňující charakter, rozvíjí jemnou motoriku, inteligenci a představivost. První její funkce měla dorozumivací ráz. Dnes je objektem vědeckého bádání a výzkumů. Ovšem ale onen komunikační charakter si zachovala dodnes, zvláště u dětí, které ještě slovy nedokážou vyjádřit, ať to, co jim činí radost či co je trápí. Jak uvádí Mlčák (1996, p. 3) „kresba představuje jeden ze základních a přirozených způsobů zobrazování a zmocňování se reálného i fantazijního světa dětskou osobností a sama o sobě je činností pro většinu dětí velmi přitažlivou, vyhledávanou a příjemnou.“

3.1 Počátky dětské kresby

„Zdroje dětské výtvarné aktivity leží velmi hluboko. Část jich nacházíme v dětské hře, v níž se projevuje dětská radost z pohybu“ (Uždil & Šašinková, 1980, p. 20). Jelikož je na počátku předškolního období mluva nedokonalá, stává se nejvhodnější komunikační cestou právě kresba. Období prvopočátečních malůvek se často přisuzuje vlastnost čmáranic. Po uchopování prvních předmětů se chlapci a děvčata dostávají i ke kreslení. Děti poté rády kreslí jakýmkoliv nástrojem na jakýkoliv povrch, často k nelibosti rodičů nebo opatrovníků. Musíme ale vždy přihlídnout, že se jedná o formu jejich vyjadřování a tyto projevy bychom měli podporovat, samozřejmě ve vhodné podobě. Taktéž záleží, jak je k výtvarným aktivitám přistupováno v rodině dítěte, později v mateřské škole. Děvčata a chlapci, kteří jsou od samého počátku motivováni k tvořivé činnosti, budou nejspíš tímto jednáním zasaženi i v budoucnosti a sami si vytvoří zájem vyhledávat podněty k tvorbě.

Za důsledek tvorby dětských malůvek můžeme uvést i motivaci napodobení. Dítě vidí kreslit či psát své kamarády nebo dospělé. Před samotnou kresbou mohou děti například vytvářet stopy v písku, hlíně, zamlženém okně a to pomocí svých prstů či později jiných předmětů. Nejde mu zde o určitý výsledek, v tomto případě je to čistá radost ze hry (Mlčák, 2006).

Dětský výtvarný projev můžeme také podle Uždila (2002) rozlišovat i dle toho, jaké je dítě povahy a temperamentu. Samozřejmě se ale dítě vyvíjí, a jeho povaha se v průběhu života mění a to může ovlivnit i kresbu.

3.2 Vývojová stádia dětské kresby

Uždil (2002) popisuje začátky výtvarného vyjadřování dítěte jako cestu od neobsahového k obsahovému. S vývojem dítěte ve všech směrech se samozřejmě vyvíjí i jeho kresba. Příhoda (in Mlčák, 1996) rozlišuje následujících 5 stádií kresby:

1. *Stádium črtací experimence*

Jedná se o první vývojový stupeň, dobu okolo dvou až tří let. Zpravidla čmáranice nemá žádný obsah. Spíše se blíží ke hře a činnost je málo koordinovaná a bezplánovitá. Kresba vychází z ramenního kloubu a kloubu zápěstí, jelikož dítě ještě nemá zvládnutou jemnou motoriku. Objevují se především obloukové čáry, nato kruhové a elipsovitě tvary. Až později začíná být využíván i pohyb kloubu loketního a dítě se pokouší měnit úhel příčných čar (Bednářová & Šmardová, 2006).

2. *Stádium prvotního obrazu*

Po třetím roce počíná kreslit dítě především to, co vnímá kolem sebe. Nelze ji zatím přisuzovat charakter uvědomělé kresby. O prvotním obrysu hovoříme, až dítě dá kresbě určitý smysl (Příhoda, 1977). v tomto období ještě ale není kresba všeobecně srozumitelná. Dle Vágnerové (2012) se jedná o stupeň přechodu na úroveň symbolickou. Postupně dítě nabývá na poznání, že může být jeho dílo prostředkem k vyjádření reality, proto jej náležitě pojmenovává.

3. *Stádium lineárního náčrtu*

Kolem čtvrtého roku se objevuje v kresbě hrubá podoba zvoleného objektu. Postupně totiž získává na nervosvalové koordinaci je způsobilé k tomu, vytvořit srozumitelnou kresbu (Příhoda, 1977). Nejčastěji je zaměřená na člověka, ale stále splývá fantazie s realitou. v kresbě jsou podtrženy subjektivně vnímané podstatné znaky (Vágnerová, 2012). Nejčastěji je zobrazován člověk, poté dům, zvířata, stromy. Zobrazení člověka má však svůj zvláštní význam a zde ji nazýváme fáze hlavonožce.

Dítě nezvládne nakreslit určitý předmět jako celek, jeho části jsou proto kresleny jako samostatné prvky, neovládá proporce a prostor, také kreslí i to, co nelze vidět, používá se termín transparence (Příhoda in Mlčák, 1996).

4. *Stádium realistické kresby*

S realistickou kresbou se může setkat u dětí kolem pátého a šestého roku. Dítě postupně rozlišuje realitu od zážitků, ale stále kreslí podle svých představ. Vývoj jemné motoriky i myšlení má za dopad zobrazování jednotlivých detailů, náčrt je věrnější (Příhoda, 1977). Tady se setkáme s odlišností vývoje u chlapců a děvčat. Dívky jsou vyzrálejší ve schopnostech zobrazení, ve věku mezi osmi a deseti lety, dokážou zachytit předmět z tvarového hlediska lépe a hoši nabudou schopnosti obdobně ztvárnit daný objekt až kolem roku dvanáctého (Švancara, 1980).

5. *Stádium naturalistické kresby*

Po desátém roce života pozorujeme ztrátu fantazijních prvků, předmět je zobrazován tak, jak se skutečně jeví. Nastává ukončení vývoje kresby, zdokonalení proběhlo v oblasti proporcí a prostoru, je zobrazen pohyb, perspektiva, může být přítomno i stínování. Je znát veliký pokrok od předešlých stádií, tím ale, že dítě má zájem o věrné zobrazení skutečnosti, často hodnotí své výtvořky jako nedokonalé a výtvarný projev není pro ně dost dobrý. (Příhoda in Mlčák, 1996). Jeho motivace se tedy zmenšuje a přestává kreslit. Po překonání kresebné krize u dětí výtvarně nadaných vývoj pokračuje a rozvíjí se (Vágnerová, 2012).

3.3 **Specifika dětské kresby**

V dětském kresebném projevu můžeme zaznamenat mnoho typických projevů. Pro pochopení významu projevu příznačného právě pro děti, je vhodné alespoň základní principy znát. Přehledné shrnutí popisuje Uždil (2002) nebo Davido (2001), kteří popisují mimo jiné tyto základní principy:

Především *rytmus*, *opakování*, *symetrie* jsou kompozičním základem v členění plochy a jednoty celé kresby. Základy skladebného faktu, jsou dítěti vrozeny a odvíjí se od fyziologických fakt, jako je rytmus dechu a tepu či symetrie lidské postavy.

Tendence opakovat určité tvary, se nazývá *automatismus*. Dítě kreslí tvary, které jsou pro ně jednoduché a má je již osvojené. Je možné pozorovat tento princip například jako knoflíky na kabátě, stébla trávy, vlasy apod.

Kouzlo pravého úhlu je u dětských kreseb působivější než skutečnost. Tento jev je znám jako *R – princip*. Můžeme tedy pozorovat, že například komín stojí pěkně kolmo ke střeše, bez ohledu na jeho fyzické vlastnosti.

V kresbách se setkáme i *transparentností*. Dítě nakreslí na obrázku to, co ví, že tam je. Nejtypičtější jsou vyznačené nohy pod sukni, dům beze stěn nebo miminko v bříšku.

Konkrétnější znaky můžeme rozeznat při *personifikaci*, dítě tedy polidšťuje předmět. v mnoha kresbách pod tímto znakem pozorujeme usmívající se sluníčka či mraky. Často spojovaný a podobný znak je pojmenován jako *antropomorfismus*. To je pro změnu přenášení lidských vlastností a projevů na mimolidské skutečnosti. Setkáme se tedy s mluvícím zvířetem v šatech, rostlině v klobouku s mašlí apod.

3.4 Význam dětské kresby

Důležitý a zajímavým zřetelem dětské kresby je hlavně spontaneita a impulzivita, obsahující v sobě zcela původní projev člověka, příliš neposkvrněného myšlením a okolními vlivy a organický ráz kresebného vyjádření (David, 1993).

Možnosti využití žití dětské kresby:

- „Kresba může poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Může sloužit jako screening globálního vývoje rozumových schopností.
- Kresba je užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností resp. Vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.
- Kresba může signalizovat způsob citového prožívání, tj, tendenci k určitému emočnímu reagování i aktuální citové ladění
- Kresba je užitečným nástrojem k poznání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce nebo ani nedovede projevit jinak např. o nich vyprávět“ (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2009, p. 272).

Jak uvádí Vágnerová (2012), dítě svým výtvozem vyjadřuje pohled na svět, s odrazem prvků jeho typického myšlení i emocí. Pro psychologické bádání je dětská kresba velice zajímavým námětem. Využívá se jako pomůcka při psychologickém vyšetření. Její význam roste, pokud je vhodně připojena k více souborům vyšetřovacích

nástrojů a nestojí tak osamoceně (Matějček, 2005). „Význam užití výtvarného procesu v komunikaci uvnitř dětského světa je ústřední“ (Caseová & Dalleyová, 1995, p. 11).

3.5 Symboly v dětské kresbě

V dětských kresbách můžeme nalézt plno symbolů nejrůznějšího charakteru. „Symbol je něco nekonkrétního, co slouží jako konvenční znak pro něco abstraktního, může mít emocionální náboj a je výsledkem mezilidských vztahů“ (Hartl & Hartlová, 2000, p. 578). Obecně je symbol vnímán a znázorněn jako nějaký předmět. Můžeme ale uvést několik dalších případů, které jsou pro zvláště dětské výtvarné vyjádření charakteristické.

Velikost

„Co se týče vnímání skutečností, dětské kresby se liší od kreseb dospělých v to, že děti často nedbají na perspektivu a proporce. To nejdůležitější bývá na obrázku největší a nejvíce zdůrazněné“ (Peterson & Hardin, 2002, p. 15).

Barvy

Uždil (2002) 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.

Podobnou preferenci u dětí do deseti let představuje i Pogády (in Šicková – Fabrici, 2002) jehož výzkumy uvádí, že chlapci upřednostňují červenou, žlutou a modrou, děvčata červenou, fialovou, žlutou a modrou.

Příběh

Snaha dítěte zobrazit nějaký děj, příběh skrze výtvarné vyjádření je nazývána výtvarným vyprávěním. Dítě zahrne do jediné kresby několik význačných situací celého děje, či v jiném případě několik postav a věcí, které symbolizují děj. Zauzlení nastává tehdy, jakmile chceme kresbu „přečíst“. K tomu nám žádné pravidlo, které by naznačovalo směr čtení, nic neřekne. Můžeme se často u dítěte se setkat s rozmístováním scénky po

ploše papíru zcela nahodile, jindy tak, že lehce rozeznáme smysl a řazení scének je velmi přehledné (Uždil, 2002).

3.6 Kresba jako komunikační prostředek

Jak již bylo zmíněno na počátku, kresbou může dítě mnohé sdělit. „Děti kreslí v každém kulturním prostředí. Kreslí to, co je pro ně důležité: lidi, obydlí, stromy a zvířata. Jsou spontánní a neovládají se tolik jako dospělí. Dítě může mít potíže s mluvením, ale přímo nakreslí to, co je blízko k pravdě“ (Peterson & Hardin, 2002, p. 15). Piaget považuje kresbu za jednu ze symbolických funkcí, ve které se projevuje snaha zobrazovat realitu právě, jak ji dítě pojímá. (Vágnerová, 2012). „Výtvarný proces skutečně dítěti umožňuje jinou, neverbální a symbolickou řeč, kterou může – byť třeba nevědomě – vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho vnitřnímu prožívání“ (Caseová, Dalleyová, 1995, p. 12). Pro učitele a vychovatele je velmi důležité porozumět znakům dětského výtvarného projevu. Samozřejmě nejde o odbornou diagnostiku, na to je potřebné kvalifikované vzdělání a dlouholeté zkušenosti. Taktéž se varuje před unáhlenými a radikálními závěry. Zde se spíše nachází cesta k pochopení dětské duše (Čížková, 1997).

Podobně také vybízí Matějček (2009) ke kresbě by se nemělo stavět jako pouze k hotovému výtvaru. Pozornost by měla být upřena nejen na výsledek, ale hlavně na průběh kreslení, na samotné kreslící dítě. Všimát bychom si měli chování a samozřejmě popis kresby samotným dítětem. Produkce umění je všudypřítomná v období dětství ve většině západních kultur. Ačkoli děti tak činí především pro radost, v klinických a forenzních souvislostech, jsou často kresby jako prostředek k získání informací o jejich emocích. Často se kreslení používá k rozvinutí rozhovoru nejen u ostýchavých dětí, mluvit o svých zkušenostech, myšlenkách nebo pocitech (Crawford et al., 2012).

3.7 Projektivní kresebné metody

Projektivní techniky definují Hartl a Hartlová (2000) jako metody, které mají za základ zkoumání osoby pomocí neuvědomělých procedur, jež pomáhají poodkrýt emoce, názory, touhy a přání či povahové založení daného respondenta.

„Nejobecnějším významem slova projekce je promítnutí, extenze, vržení před sebe“ (Šípek, 2000, p. 10). Za mnohdy využívanou projektivní techniku považuje Švancara

(1980) právě kresbu. Tady můžeme zařadit všechny ty techniky, ve kterých zkoumaná osoba vytvoří určité kresebné dílo podle svého pojetí. To může být jednak tematické, jednak volné. Roli hraje spontánnost vyjadřování a kresebných vlastností, které ale s věkem klesají (Říčan, 2006).

Kresebné metody jsou oblíbené a často používané, jelikož skýtají mnoho prospěšných informací a to vše přes přílišnou časovou nenáročnost. Tyto metody dovolují používat pro dítě nenucenou, velmi oblíbenou aktivitu k diagnostickým, psychoterapeutickým či výzkumným záměrům.

Kresba může naznačovat způsob, kterým dítě prožívá své emoce, odráží se stupeň citové reaktivity. Právě znaky citového prožívání, závislé na temperamentu, aktuální emoční stav samozřejmě ovlivní jakoukoliv lidskou činnost, ale právě v kresbě jsou poměrně snadno čitelné. Právě proto jsou nejrůznější testy založené na kresbě, využívány nejen jako vyhodnocení například vývojového stupně daného dítěte, ale ukrývají se v nich ukazatele někdy i skrytých emocí. Ty ovšem nemusí obsahovat nejen samotná výsledná kresba, ale mohou se projevit při postavení se danému úkolu, procesu kresby, reakcí na aktuální situace či vztahu k okolním předmětům (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2009).

V použití kresebných metod jsou zřejmá tato stanoviska. Jako první se musí brát v potaz, že vychází z celku jako souhrnného výtvoru. Vypovídající informace jsou jak obsah, tak provedení. Dále je pilířem kresebných metod celá vlastní reprodukce či v některých případech dokončování různých předloh. Tím dochází ke zmírnění osobního předpojatého závěru. Na to se kresba hodnotí z hlediska předmětných znaků, jako je např. velikost, umístění, perspektiva, barva atd. (Švancara, 1980).

Zkoumání dětí pomocí projektivních metod má své zvláštnosti. Dětská osobnost se vyvíjí, často je nestabilní. Je náročné rozeznat vývojové rysy od dynamiky osobnosti a nezralost od patologické tendence. Dále jsou děti citlivější než dospělí, roli hrají okolnosti výzkumu, aktuální psychický stav a nálada (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2009).

3.7.1 Kresba začarované rodiny

Tuto techniku u nás zavedli Matějček spolu se Strohbachovou v roce 1981. Technika je spíše určena pro dětskou populaci, ale velmi často se můžeme setkat i u

dospělých (Šípek, 2000). Instrukce pro kresbu začarované rodiny (dále jen KRZ) zní takto: nakresli „jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete – které mu nejlépe odpovídá – nejlíp vystihuje jeho povahu“ (Matějček, 2009). To, jak dítě promění svou rodinu, můžeme chápat jako určitou symboliku, u které je význam zašifrovaný a pro dítě může být zcela neuvědomělý (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2009).

Kliničtí lékaři po mnoho let používají rodinné kresby jako projektivní opatření napomáhajících v interpretaci vědomých i nevědomých reprezentací rodinné dynamiky. Odborníci také začali zkoumat vztahy mezi rodinou kresby a vzájemnými upevňovacími vztahy (Dallaire et al., 2012).

Při kresbě bychom si měli všimnout jednotlivých kroků, to jak dítě postupuje. Prvně jak vůbec dítě ke kresbě přistupuje, následně to, jak si při kreslení počíná. v tomto kroku můžeme zahrnout mnoho nejrůznějších aspektů. Pozorujeme jeho kreslířský rukopis, využití plochy papíru, časové rozmezí, dynamiku objektů či to zdali dominuje kresba jako celek nebo si dítě hraje s detaily (Matějček, 2009). Pozor bychom si ale měli dát, aby nebyla kresba rodiny hodnocena podle úrovně kreslířských schopností. Jak upozorňuje Novák (2004), tady jde především o sdělení. Příliš primitivní nebo naopak nadprůměrná kresba může leccos sdělit, ale spíše v souvislosti s jiným zjištěním. Kupříkladu, dítě, které vyrůstá ve stresovém prostředí, může celkově degradovat, což se odráží na chování provázející právě sníženou úrovní kresby. K čemu musíme nadále přihlídnout především při interpretaci zvolených zvířat, jsou aktuální mediální vlivy. Děti jsou bytosti velmi citlivé a ovlivnitelné, proto se často v kresbách mohou objevit zvířata, která znají z televizních reklam apod.

„Aby využití kreseb v klinické praxi nabylo na věrohodnosti, musí existovat metoda, která určí, zda interpretace konkrétní dětské kresby obstojí co do reliability a validity. Reliabilita v tomto případě znamená, že u různých dětí za podobných podmínek opakovaně dochází k podobným zjištěním. Reliabilita posuzovatelů znamená, že tentýž obrázek posoudí dva odborníci a dojdou k podobným závěrům. O validitě hovoříme v souvislosti s tím, zda identifikované aspekty v případě konkrétní kresby skutečně indikují potencionální patologii či zdraví. Navíc musí být i skórování dětských kreseb přesně kvalifikovatelné, aby se různí pozorovatelé mohli u jednoho obrázku shodnout na stejném závěru“ (Peterson & Hardin, 2002, p. 19).

Při hodnocení KZR hodnotíme vícero faktorů, vždy samozřejmě s přihlédnutím na individualitu dítěte a bereme v potaz jeho podání. Indikátory tedy mohou být:

Velikost objektu

Vyjadřuje, jaký má pro dítě osoba význam. Veliká postava je pro něj z určitého důvodu důležitá. Rovněž může symbolizovat člena rodiny, na kterého se upírá největší pozornost, ať už pro interpreta chtění či nikoliv.

Způsob zobrazení

Znamená, jak je daná osoba nakreslena. v případě KRZ se poohlídáme, jak dítě nakreslilo jednotlivé členy rodiny jako zvířata, zdali jsou stejného druhu či nikoliv. Pokud se dítě s určitým členem rodiny identifikuje, nakreslí ho stejně či podobně. Důležité je i postavení objektů, kterým směrem jsou natočeni a jak jsou postaveni k sobě navzájem.

Pořadí

Posloupnost, ve které dítě zobrazí členy své rodiny a rovněž jejich umístění v prostoru, hraje důležitou roli a skýtá informace o vzájemných vztazích.

Vynechání člena

K takovéto situaci musíme vždy přistupovat s ohlednutím na vysvětlení interpreta kresby. Obecně to může značit, že dítě daného člena nějakým způsobem popírá, avšak může se stát, že se dočkáme vysvětlení, které nastíní situaci, ve které se právě daná osoba nenachází, nebo zbytek rodiny čeká apod. Může nastat i případ, kdy se na obrázku objeví osoba, jež se běžně nenachází v domácnosti. To může symbolizovat vroucné přání dotyčného o jeho přítomnost (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2009).

II VÝZKUMNÁ ČÁST

4 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Tato bakalářská práce se zabývá kresbou začarované rodiny (dále jen KZR). Důvod, proč bylo zvoleno toto téma, je zejména proto, že kresba je velmi dobrý komunikační prostředek s dětmi. Rodinné prostředí, v němž dítě vyrůstá, je bezesporu jeden z nejdůležitějších faktorů utvářející jeho osobnost.

Ve výzkumné části této bakalářské práce bych se chtěla zabývat KZR dětí z rodin úplných, neúplných a dětí z dětských domovů (dále jen dětí z DD). Pozornost bude upřena na případné rozdíly, specifika a zvláštnosti u každé ze skupin.

Hlavním cílem výzkumné části je tedy *analýza projevů v metodě KZR u dětí z odlišného rodinného prostředí*.

Z uvedeného hlavního cíle vyplívají následující dílčí cíle:

- *Kvalitativní rozbor jednotlivých vybraných prvků KZR*
- *Analýza obsahu kreseb u skupiny dětí z odlišného rodinného prostředí*
- *Analýza případných specifik v KZR u dětí z DD*

Ze zmíněných dílčích cílů vyplívají následující konkrétní výzkumné otázky:

- *Které zvíře je nejčastěji zastoupeno?*
- *Kreslí děti svou rodinu jako jednodruhovou či vícedruhovou?*
- *Je mimo zvířata zobrazen nějaký jiný symbol?*
- *Jaké jsou barevné preference využité v kresbě?*
- *Jaká je dynamika objektů kresby u dětí z DD?*

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

V této části bude představen původ výzkumného vzorku dětí, místo provádění výzkumu a délka trvání sběru.

Děti, jež jsou interprety kreseb, se nacházejí ve věkovém rozpětí od 4 do 7 let. Všechny navštěvují mateřskou školu. Snažila jsem se zaměřit, na co nejširší a nejrozmanitější typy zázemí, ve kterém děti vyrůstají. Pro přehled byly nyní děti rozděleny do tabulky dle pohlaví a věku.

Tabulka č. 1 – Věková struktura a pohlaví dětí

	Dívky	Chlapci	CELKEM
4 – 4,9 let	5		5
5 – 5,9 let	3	6	9
6 – 6,9 let	1	3	4
CELKEM	9	9	18

Místa, z kterého byly děti vybírány do výzkumu:

- Děti z mateřské školy,
- děti ze skautského střediska, oddíl předškoláků,
- děti z pěveckého sborečku,
- děti z DD.

Dále bych vymezila, co bylo měřítkem pro dané rodinné prostředí.

- Za úplnou rodinu byla pokládána ta, kde se v jedné domácnosti nacházejí otec s matkou. Ve výzkumu byly všichni rodiče i manžely.
- Rodina neúplná byla zde taková, kde dítě vyrůstá pouze s jedním rodičem. Tady ve všech případech děti bydlely děti s matkou.
- Všechny děti z DD se v něm nacházejí déle jak jeden rok. Každé z dětí své rodiče zná, tedy u rodičů byly různou dobu vychovávány a poté umístěny do DD. Tři ze šesti dětí své biologické rodiče vídá, ale většinou jen o svátcích nebo prázdninách.

Tabulka č. 2 – Původ dětí

	Mateřská škola	Skautské středisko	Pěvecký sboreček	Dětský domov	CELKEM
Děti z úplných rodin	3	3	1		7
Děti z neúplných rodin	4		1		5
Děti z DD				6	6

Jména dětí jsou záměrně neuvedeny, rovněž není zmíněno ani město, odkud pocházejí. Rovněž více specifické poznávací znaky, zejména u dětí z DD byly vynechány. To vše z důvodu ochrany soukromí dětí.

Výzkum byl proveden zhruba v době od dubna 2013 do února 2014. S každým dítětem byla kresba provedena individuálně, vždy nerušeně od ostatních dětí. Místem pro toto setkání bylo vždy to prostředí, ve kterém se spolu přirozeně a opakovaně setkáváme. Čas vymezený na jednotlivé kresby byl ponechán na dětech, bylo jim ponecháno jejich individuální tempo. Výsledná kresba i s rozhovorem byla průměrně 15 minut.

Pokaždé při kresbě byla snaha vytvořit nenucenou, příjemnou atmosférou a samozřejmě testování mělo být především hrou. Téměř všechny kresby poté byly darovány s úsměvem.

6 VÝZKUMNÁ METODA

Hlavní výzkumnou metodou bylo pozorování, rozhovor a především metoda kresby začarované rodiny.

6.1 Pozorování

Jako první bych tedy uvedla základní poznatky o pozorování. Pozorovací metodiky jsou v podstatě dvojího druhu:

- Pozorování volné (orientační) - Pozorování je samovolné, nepodléhá žádným pravidlům, není vymezen předmět pozorování. Víme jen, že máme pozorovat určitou situaci, ale není vymezeno, co máme hledat, čeho si zvláště všimnout.
- Pozorování zaměřené (systematické, kontrolované) – je řízeno předem stanoveným plánem. Přitom je pozornost upřena na výskyt určitých aspektů a neregistrujeme dále data, která nejsou podstatná pro náš pozorovací účel. (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2009)

„Metoda systematického pozorování je důležitá, protože zachycuje spontánní, přirozené chování, skutečnost, do které výzkumný pracovník nijak nezasáhl. Má však omezené možnosti, protože psychologicky nejzajímavější chování se odvíjí často v přísném soukromí“ (Čížková, 1997).

Při systematickém pozorování byl zvolen konkrétní cíl, pokusit si všimnout mimiky dítěte, gestiky, řeči a projevů emocí, vztahu k předmětům, čili to jak například zachází s pomůckami apod. Důraz byl kladen na známky jeho emočního prožívání, komunikace a chování. To vše v i souvislosti s porovnáním jeho běžného chování.

6.2 Rozhovor

Zdánlivě nej přirozenější a nejsnazší metodou je právě rozhovor. Rozhovorem získáváme informace o názorech, postojích, přáních a obavách klienta, informace o jeho vnitřním světě, které nám nemohlo poskytnout pouze pozorování. Diagnostické interview dělíme z hlediska pružnosti či vázanosti na vedení:

- „Neřízené – respondent má volnost ve výběru témat, rozhovor není předem naprogramován

- Řízené – examinátor zaměřeným a organizovaným způsobem získává informace o zkoumané osobě, resp. o dílčích aspektech osobnosti“ (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001, 2009, p. 38).

Rozhovor s dětmi by mohl být hodnocen jako spíše řízený. Ovšem jak už jsem zmínila, byla snaha o to, aby byl rozhovor uvolněný a dítě by se nemělo cítit v žádném případě pod tlakem. Byl dán prostor pro vyjádření dítěte, bylo mu umožněno říct cokoli, avšak vztahující se k obrázku a rodině. Otázky byly kladeny s klidem, dítě nebylo násilně nuceno do odpovědi, pokud se samo nechtělo vyjádřit.

6.3 Kresba začarované rodiny

Metodu testu KZR vytvořil Matějček a Strobachová. Tato metoda je využívána spíše pro děti, ale setkáme se s ní ve využití i u dospělých (Šípek, 2000).

Instrukce pro KRZ zní takto: nakresli „jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete – které mu nejlépe odpovídá – nejlíp vystihuje jeho povahu“ (Matějček, 2009). To, jak dítě promění svou rodinu, můžeme chápat jako určitou symboliku, u které je význam zašifrovaný a pro dítě může být zcela neuvědomělý (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001, 2009).

Každému dítěti byl předložen jeden bílý papír formátu A4. Byla mu ponechána volnost při volbě kresebného prostředku, měl tedy na výběr ze sady barevných pastelky i obyčejné tužky.

Při hodnocení KZR hodnotíme vícero faktorů, vždy samozřejmě s přihlédnutím na individualitu dítěte a bereme v potaz jeho podání. Indikátory tedy mohou být: velikost objektu, způsob zobrazení, pořadí či vynechání člena.

Při kresbě bychom si měli všimnout jednotlivých kroků, to jak dítě postupuje. Prvně jak vůbec dítě ke kresbě přistupuje, následně to, jak si při kreslení počíná. v tomto kroku můžeme zahrnout mnoho nejrůznějších aspektů. Pozorujeme jeho kreslířský rukopis, využití plochy papíru, časové rozmezí, dynamiku objektů či to zdali dominuje kresba jako celek nebo si dítě hraje s detaily (Matějček, 2009).

7 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této části budou prezentovány výsledky výzkumného šetření formou rozboru KZR. Struktura tohoto oddílu bude členěna do třech částí, a to na analýzu kreseb dětí z úplných rodin, dětí z neúplných rodin a dětí z DD.

7.1 Kresba dětí z úplných rodin

Kresba č. 1 – Dívka – 5, 5 let

Holčička vyrůstá v rodině s matkou, otcem a právě narozeným miminkem. Svou rodinu nakreslila jako opičí. V ZOO je nejraději pozoruje a připadají ji srandovni a roztomilé. Maminka, jak zdůraznila, má mlíčko pro miminko, když má hlad. Zrovna ale spinká. Děvčátko s mámou mají mašle, protože jsou holky, kdežto táta s bráškou jsou kluci, ti je nemají. Podle děvčete jsou to všechno veselé opičky, rádi dělají opičárny. Mají se moc rádi a nejraději chodí na výlety právě do ZOO a večer si čtou pohádky na spaní.

Jednotliví členové rodiny jsou poměrně velikostně vyvázeni a odpovídají i skutečné velikosti. Úroveň kresby je spíše nadprůměrná. Tady lze pozorovat hlavně aktuální zájem o lidské tělo a jeho fungování, v souvislosti s právě narozeným miminkem. Z toho plyne otevřenost domácí komunikace a zájem o sebe navzájem. Hovoří s nadšením a snahou všechno popsat, tak jak se to má. Členové rodiny jsou označeni písmenky, každému tak tím dala dívka na významnosti. Kresbu provází soustředěnost a úsměv. Celkově kresba působí pozitivně a rodinné vztahy se zdají být bezkonfliktní.

První (zleva) je nakreslena otec, poté dívka sama a vedle ní matka s miminkem (viz příloha 1).

Kresba č. 2 – Dívka 4, 5 let

V domácnosti dívka vyrůstá s otcem a matkou. Kreslí celou rodinu jako kočičí, protože je má ze zvířat nejradši a kočky se rády tulí. Maminka je velká kočka, má mašli a dlouhé řasy, které si namaluje řasenkou. Holčička je ještě malá kočička. Táta je také kocour, je kluk, tak má černou barvu. Je to takový malý kocour, asi chce někam jít. Ještě je tady sluníčko a květinčky, jsou nejspíš někde na procházce venku. A potom, srdíčko, to jakože se mají rádi.

Na první pohled dominantní matka nemusí mít výsadní postavení. Možná si s matkou jen více rozumí, otec také tráví mnoho času v práci. To potvrzuje i dívčin komentář, že má je otec malý a má někam namířeno. Otec však může být na okraji kresby také pouze z důvodu předešlého nerozvrhnutí objektů kresby, ale instrukce byly podány předem. Můžeme se tady domnívat, že otec pro děvče není na prvním místě. Osoby nejsou příliš ukotveny u země, obrázek postrádá čáru země. Dokonce tatínek poněkud levituje nad ostatními. U otce je ještě zajímavé, že je nakreslen i jinou barvou než matka s dcerou. To může značit snahu odlišit ho jinak, než zobrazením jiného zvířete. Může se totiž stát, že jiná zvířata než kočky dívka nakreslit neumí. Ovšem jako jediný, má správný počet nohou, matce totiž jedna přebývá a dívce naopak jedna schází. Povídání o rodině ji nedělá problém, kreslí svižně, ale mírně zmateně. Kresba se zdá nepříliš uspořádána a zbrklá, možná i vztahy s rodiči nemají pevné hranice. Výtvar ale zhruba odpovídá kresebnému vyjádření věku děvčete.

První kreslí matku, poté sebe a na závěr otce. Mezi každou postavu ale zvládne nakreslit květinu a sluníčko. Každý člen je tak jako kdyby oddělen od ostatních (viz příloha 1).

Kresba č. 3 – Chlapec 5, 5 let

Chlapec žije s matkou, otcem, mladším bratrem a malou sestrou. Podle jeho slov je na obrázku louka a na ní žijí zvířátka. Motýli se honí, líbí se mu to, když je pozoruje. Vedle je opravdivý křížák a v květině spí maličký pavouček. Je to velká dobrodružná výprava, maminka zůstala zrovna doma. Někdy ji ale vezmou sebou. Zvířata na obrázku zvolil proto, že je chodí často pozorovat. Moc rád chodí totiž všichni na výlety do přírody, ale teď chodí na malé výlety, protože je sestřička malé miminko.

Důvodem ke zvolení zvířat byl, jak je zmíněno, především zájem o tyto druhy hmyzu. Často se pavoukům a jim podobným přisuzuje pejorativní charakter, ale zde lze vidět, že tomu tak není. Jako sobě nejbližšího nakreslil bratra, za prvé se nachází hned vedle něj a za druhé jsou zobrazeni jako zvířata stejného druhu. Kdežto můžeme předpokládat, na základě zobrazení stejného druhu, že otcovi přisuzuje spojenectví spíše se sestřičkou. Za zmínku jistě stojí i nenakreslená matka. Sice ji v komentáři zmínil a odůvodnil, proč se s nimi nenachází, aniž by byl na ni konkrétně tázán. To nic ale

nemění na tom, že tam chybí. Může to být ovšem z důvodu, že když se jí narodilo miminko, ubylo času, kdy trávila s ostatními více času. Rovněž může být matka jiného založení a nemusí si s ní rozumět, jako s dobrodružným tatínkem. Chlapec kreslí pomaleji, jako jeho celkové klidnější tempo. Zvířata měl ale zvolena bez rozmyšlení. Popisuje kresbu jako vážnou, důležitou událost. Popisky osob jim přidávají na důležitosti a kresba odpovídá věku

První (zleva) zobrazil sebe jako motýla, poté bratra, taktéž motýla, na to tatínka pavouka a naposled sestřičku opět jako pavouka. Matka není zobrazena (viz příloha 1).

Kresba č. 4. – Chlapec 5, 5 let

S chlapcem žije otec, matka a mladší bratr. Znázornil svou rodinu jako rodinu lvů, u kterých především zdůraznil, že jsou silní. Uvádí taky, že jsou trochu smutní, protože jsou černí, vybarvování je podle něj ztráta času. Ale říká, že lvi jsou taky i trochu veselí, protože jsou spolu na obrázku. Jsou rádi doma nebo i venku. Vlastně jsou rádi všude.

Kresba je stručná, stejně tak i hochův komentář a odráží se v ní i jeho povaha racionálnějšího založení. Za malou chvíli kresbu vyhotoví, hned popíše a celý proces je tím pro něj ukončen. Popis je bez více výraznějších emocí. Celá kresba je opravdu chudá. Za jediný rozvádějící prvek by se dala považovat hřiva otce lva. Nakresleno je jen to nejnnutnější. Dokonce i barvy jsou zbytečné, jak poznamenal sám autor. To může být odrazem chybějících „barev“ i v životě rodiny, možná i z toho důvodu, že rodina je sociálně slabší a děti tak postrádají právě „pestré“ zážitky typické pro dětství. Rodiče se jeví jako přirozená autorita, nacházejí se nad chlapcem a jeho sourozencem. Členové rodiny, až na samotného kreslíře, odpovídají reálným velikostem. Je možné, že sám sobě přikládá významnost, což je v tomto věku běžné. Rodina je jednodruhovává, což přes veškeré možné nedostatky, může být známkou spokojenosti a jakési její specifické vyrovnanosti. Chybějící obličej nemusí znamenat postrádající úsměv, ale i postrádající zamračení. Chlapcova připomínka, že jsou spolu rádi, ať jsou kdekoliv, může naznačovat, že jsou prostě spokojeni s tím, co mají a zbytečně si nestěžují. Kreslířské schopnosti se jeví, jako spíše podprůměrné.

První (zleva dole) se na obrázku objevil chlapec sám, poté vedle něj bratr, nad hochem je tatínek s hřivou a vedle maminka (viz příloha 1).

Kresba č. 5 – Dívka 4,7 let

Dívka bydlí s otcem, matkou a starší sestrou. Jsou vyobrazeni jako kočičí rodina, protože mají kočičku doma a děvčátku se kočky líbí. Tady to jsou usměvavé kočičky, mají totiž radost, jdou zrovna někam na procházku ven, je totiž jaro. Možná i proto mají radost, kolem nich všechno kvete, svítí sluníčko, dokonce i mráčky se usmívají.

Holčička je po celou dobu pozitivně naladěna. U kreslení se usmívá, je klidná, pastelku vždy pěkně po použití hezky položí a uloží. Mluví o své rodině velmi hezky, se zájmem, ale zároveň i s respektem. Tady je vyznačena i čára země. Na obrázku je nakresleno i usmívající se sluníčko a mraky, které se objevily hned jako první. Poté byly překresleny začarovanými členy rodiny, to může naznačovat, že pro dívku je rodina důležitější a významnější než okolí. Ale i zvířata se navzájem překrývají, jakoby měly předem určený svůj vzhled a bylo jedno, kdo se nachází vedle. To může naznačovat i zvyk na to, že dívka chce vždy dosáhnout svého, bez ohledu na potřeby ostatních. Jako detail je zajímavé i zvýraznění pupíku koček. Kresba je zhruba na úrovni odpovídající věku, proporce ovšem nezobrazují skutečnosti, všechna zvířata jsou stejně velká. Celkově kresba působí vesele a bezstarostně.

Nejdříve se netradičně objevila na obrázku tráva, květiny, mraky a sluníčko. Maminka (zleva) byla z rodiny nakreslena první, poté je vyobrazena sestra, vedle ní je sama dívka a na to nakreslen tatínek (viz příloha 1).

Kresba č. 6 – Dívka 5,5 let

Spolu s dívkou obývají domácnost matka, otec a dva starší bratři. Uvádí, že na obrázku jsou sloni ze ZOO, do které rádi chodí. Líbí se jí totiž, jaký tam mají hezký domeček, všude spoustu listů a navíc jsou hezcí a vůbec nejroztomilejší jsou malá slůňata. Sloni na obrázku si zrovna pochutnávají na banánu, jejich pochoutce. Rádi totiž jí spolu, vždycky se všichni sejdou a dají si nějakou dobrotu. Poté si povídají, jak se kdo zrovna má.

Atmosféra u celé kresby je uvolněná. S výběrem zvířat dívka příliš neváhala, u kreslení vypadá spokojeně a usmívala se. Dává si na obrázku záležet a je vidět snaha, ostatně i jako u všech věcí, které dělá. Nejvíce jsem byla zaujata zmíněním společného jídla, které znázorňovalo vytvoření jakéhosi rodinného rituálu. Proporce odpovídají

skutečnosti, jen jsou ke konci natěsnány na sebe. Tady nejspíš hraje roli v tomto věku typické, špatné rozvrhnutí kresebné plochy. Kresba odpovídá věku, spíše tendencí k nadprůměru. Celkový dojem působí harmonicky, při popisu téměř až idylicky.

Kresbu začala (zleva) zobrazením tatínka, poté nakreslila sebe, vedle maminku, nato nejstaršího bratra a nakonec druhého staršího bratra (viz příloha 1).

Kresba č. 7 – Chlapec 6 let

Hoch vyrůstá spolu s otcem, matkou, starším bratrem a mladší sestrou. Hned nakreslil kouzelníka, který je prý podle jeho slov mocný a má i kouzelnou hůlku. Ten tatínka začaroval do krokodýla, protože cení zubiska jako on. Brácha je pavouk, je totiž někdy podobně otravný. Sám je začarovaný hlídací pes, a stejně jako táta má velké zubiska. Máma je želvička, má hezký oranžový krunýř, je totiž taková malá, hodná želvička. Malý tučňák je sestřička, je totiž přesně tak roztomilá.

Na kresbě první zaujme vertikální rozložení, hned na to velikost a zobrazení otce. Ten se zdá být velmi dominantním a agresivním, jak naznačují jeho vyceněné zuby, navíc na ně chlapec důrazně poukázal. Má pod sebou celou rodinu, což může poukazovat na jeho autoritativní sklony. Hoch je s otcem ale ztotožněn, poněvadž sám sobě nakreslil vyceněné zuby, stejně jako otcí. Matka se zdá být nicotná, navíc její krunýř může být symbolem jakési ochrany. Rovněž, je zajímavý výběr zvířat naprosto odlišného druhu. Bratra vyloženě označil za otravného, bez nějakých skrytých náznaků. Sestra je roztomilý, malý tučňák, který jak je vidět, inklinuje spíše k mamince. Výjimečnosti tady dále přidává i zobrazení kouzelníka. Kresba je svižná, rychlá a prožívá jí, zdá se, lhostejně. Tahy jsou rychlé a méně silné. Kresba je podprůměrná. Po skončení se chlapec hned zajímá o nějakou další činnost.

První se na obrázku objevil kouzelník. Od vrchu je to otec, pod ním je bratr, sám sebe pod ně, poté je nakreslena matka a na závěr sestra (viz příloha 1).

7.2 Kresba dětí z neúplných rodin

Kresba č. 8 – Dívka 6, 3 let

Děvče vyrůstá s matkou a mladším bratrem. Svou rodinu začarovala do achatin. Chovají je totiž doma a dívka se o ně moc ráda stará. Největší achatina je maminka, ona s bratříčkem jsou menší achatinky. Všem je nejlíp, když jsou spolu a je jedno, kde to je. Navzájem se o sebe starají a hlavně se mají moc rádi.

Nelze si nepovšimnout velikého znázornění maminky takřka přes celý obraz. v tomto případě bych to chápala jako symbol velké lásky a starostlivosti matky. i ze zobrazených očí plyne, že maminka na vše dohlíží. Z atmosféry a komentářů vyplývá, že je pro ni matka opravdu velikou ochránkyni a má ji velmi ráda. Bratr dívky má poruchu autistického spektra, ale ta si je vědoma potřeby náležité péče o něj. To se projevuje i na velkorysém a láskyplném chování vůči ostatním dětem. Na první pohled kresba nepůsobí až tak propracovaně, ale zaměříme-li se na ní více, nelze si nepovšimnout důmyslných detailů. Kreslí svižně a s radostí vše ochotně popisuje. Kresba spíše zaostává za typickými schopnostmi dětí daného věku.

Jako první (zprava) nakreslí dívka maminku, poté dolů sebe a nad ní se objeví bratr (viz příloha 1).

Kresba č. 9. – Dívka 4,7 let

Domácnost obývá dívka s matkou. Sebe zobrazila jako osmáka, chová ho totiž doma a je to její oblíbené zvíře. Maminku začarovala do veverky. Má ji moc ráda. Zrovna tady louská dobré oříšky. Právě přiletěl ptáček, který představuje babičku. Někdy něco donese v zobáčku, ale právě teď tam nic nemá, mají totiž oříšky. Všem se spolu vede dobře, někam třeba jdou nebo si hrají. Ale přece jen se tu objevil ještě někdo, to je kamarád. Je začarovaný do netopýra, protože spolu dělají různé blbiny, létají sem a tam, hrají hry, chodí všichni na výlety na různá místa a vůbec, je s ním sranda. Děvče je moc rádo, když přijede. Je to totiž jak mamčin kamarád, tak její.

Ze začátku je dívka spíš plachá, tichá, ale poté se do kresby vžije a s úsměvem vše povídá. Sice příliš nedbá na detaily, ale kresbu se nesnaží odbýt. Obrázek je jako jediný otočen na výšku. Tady mě zaujala zobrazena maminka se znakem potravy, jako známka

toho, kdo rodinu živí. Dcera s matkou sice nejsou stejného druhu, ale obě jsou hlodavci, což může svědčit rovněž o určité provázanosti. Babička se objevila jako ptáček, ale bez křídel, to může znamenat jakousi její omezenou působnost. Jak uvádí dívka, někdy babička něco přinese, jindy ne. Zobrazení přítele maminky je také pozoruhodné. Na první dojem bychom označily netopýra za zvíře s nepříliš pozitivními vlastnostmi, tady ale z komentářů plyne, že se jedná o zajímavou osobu, přinášející s sebou neobvyklé zážitky a dobrodružství. Kresba odpovídá věkovým schopnostem.

První (zprava) nakreslila sama sebe, vedle ní je maminka. Nad děvčátkem je jako třetí babička a nejvýše je vyobrazen matčin přítel (viz příloha 1).

Kresba č. 10 – Chlapec 5 let

Hoch žije se svou matkou. Tu začaroval do žirafy, protože je blondřatá s trochou hnědých vlásků a je na ní tak podobná. Potom je tady hroch, sice chlapec moc neví, jak se kreslí, ale je veliký, to je hlavní, protože je jak babička. Ještě tam bude on sám, ale vůbec ho nenapadá, do čeho by mohl být začarovaný. Nakonec sebe nakreslí jako žirafu, aby byl stejný jako maminka. Mají dle jeho slov hezky, rádi uklízí, hlavně když je nepořádek.

Kresba působí nejistě a chlapec dlouho u každého člena rodiny váhá, čím by mohl být. Dumá nad tím a spíše nemluví. Tahy pastelkou jsou velice jemné a tenké, zůstává po nich velmi málo zřetelná stopa. Právě to odráží chlapcovu nejistotu. U matky, jak vyplívá, hraje roli její vzhled, nevzpomíná žádné její charakterové vlastnosti. Do kresby babičky by se jakoby nutil, jako kdyby tam prostě musela být, ovšem dlouho nevěděl, jak ji zobrazit. Ta působí spíše negativním dojmem. Je otočena jiným směrem než matka a sám autor, jde jakoby proti nim nebo se na ně dívá a kontroluje je. Pozornost poutá i její velká tlama, která nahání až hrůzu. Tady můžeme uvést domněnku, že osoby matky a babičky, jdou navzájem proti sobě. Chlapec se trochu tísní mezi nimi a je i nejméně barevně výrazný, nakreslil jen nutné atributy a číší z toho chlapcovo nízké sebehodnocení. Celková kresba je spíše podprůměrná.

Chlapec nakreslil první (zprava) svou maminku. Poté babičku a mezi ně nakonec dokreslil sám sebe (viz příloha 1).

Kresba č. 11 – Dívka 4, 3 let

Dívka vyrůstá se svou matkou a starším bratrem. Právě toho začaruje do tygra. Podle ní, je to totiž silný tygr a cvičí, aby byl ještě silnější. Potom zde je strejda, který je jako bratr tygr a také je silný. Mamka je začarovaná do ledního medvěda, je velká a ochrání je všechny. Taky je huňatá, má totiž dlouhé vlásky a ještě navíc loví pro všechny ryby. Lední medvěd je i tatínek, je stejný jako maminka, ti patří k sobě. Sebe samu nakreslila též jako ledního medvěda, ale ještě zatím malého.

Z počátku se děvčátku do kresby příliš nechtělo, neumí prý nakreslit žádné zvíře. Po chvíli ale kresbu zahájila, šlo vidět, že jí začalo to bavit a s velkým nadšením komentuje zobrazená zvířata. Zajímavé je zobrazení propojení členů rodiny. Bratr je zobrazen stejně jako matčin přítel, mají k sobě i ve skutečnosti blízko. Matku a sebe nakreslila shodně s otcem, který s nimi ale nežije. To může charakterizovat touhu po úplné rodině. Jak sama zmínila, oba patří k sobě. i samotní lední medvědi zabírají největší plochu papíru a jsou pro dívku velmi důležití. Otec ale nejeví značný zájem, navštíví je párkrát do roka, když zrovna „jede kolem“. Navíc je tatínek zobrazen jediný na druhé straně papíru. Děvče, jak můžeme odhadnout, si otce idealizuje. Kresba celkově působí neuspořádaným dojmem, dívka kreslí zvířata různě po papíře, neukotvené na žádné lince. Je rovněž nejistá v tazích. Kreslířské schopnosti jsou průměrné až podprůměrné vzhledem k jejímu věku.

Nejdříve nakreslen byl bratr (uprostřed níže). Nad ním se tyčí matčin přítel. Matka je poté napravo a po ní je nakreslen otec, který je druhé straně papíru. Nakonec se vyobrazí sama, pod svou maminku (viz příloha 1).

Kresba č. 12 – Dívka 5 let

Domácnost tvoří spolu s dívkou matka a dvě starší sestry. Dívka zahájila kresbu lachtanem, to je podle jejích slov Mareček. Je prý něco jako brácha. Je už trochu větší. Poté vytvořila kytičku na trávě a dodala ji slovy velkou důležitost. Na to pokračovala v kreslení a na obrázku se objevila žirafa, její sestra. Následovalo další velké zvíře a to slon, Filípek, opět takový brácha. Nakonec sama byla začarována do barevného papouška. Všichni spolu chodí na výlety, do přírody, do ZOO, do města a jsou veselí.

Kreslí zdlouhavě a velmi přemýšlí nad každým zvířetem. Volba padla na exotické druhy nejspíše ze zmíněné nedávné návštěvy ZOO. Dívka je spíše uzavřená a tichá, i ve společnosti nevyhledává sama od sebe kamarády. Kreslení ji ale baví, postupně se více rozpovídá a opadají známky ostychu. Nejvíce zajímavé jsou ale osoby na obrázku. S bratry nevyrostá, má ale nějaké nevlastní nebo více vzdálené, jelikož každá ze sester má jiného tatínka a ti mají další děti. Právě oni mohou být na obrázku. Ve školce má spíše kamarády kluky, rovněž mohou symbolizovat blízkou osobu. Co je ale překvapivé, na kresbě se nevyskytla nejstarší sestra a už vůbec ne matka. Matku ani nezmínila v rozhovoru. Podivuhodné je i malé zobrazení její sestry, ta ji totiž téměř všude doprovází a stará se o ni. Právě to může důvodem chybějící matky. Nahrazuje ji její sestra, ovšem k nelibosti samotné autorky. Paradoxně, zobrazené cizí osoby mohou symbolizovat touhu po matce, a rovněž barevnost, kterou vyznačila samu sebe, může překrývat její skutečný smutek. Všechna zvířata jsou neukotvena v prostoru.

Na obrázku je první (uprostřed) nakreslen kamarád. Za ním významně následuje květina a po ní starší sestra (vlevo nahoře), celkově prostřední. Poté se objevil další kamarád (vpravo) a na závěr, pod svou sestru, začarovala sama sebe (viz příloha 1).

7.3 Kresba dětí z DD

Kresba č. 13 – Chlapec 5, 7

V DD je hoch sám. Má mladší sestru, ale s ní, ani s rodiči se nevidá. Na obrázku se objevila opice. Je to prý opice „kňukalka“, pořád kňuká. To je sestra. Další je slon – holka, je ale uvnitř. Má dlouhý chobot, vystrkuje ho ven, ale je zamčená. Koník je sám. Jednou totiž jel na koni a moc se mu to líbilo, především to, jak rychle a hezky umí cválat.

Kreslí rychle, jinak upovídaný klučina nyní moc nemluví. Musí se do rozhovoru pobádat a povzbuzovat. U všech zvířat na obrázku se objevilo opouzďení, u matky je ze všeho nejvýraznější. To může značit pocity izolace každého z postav, též potřebu chránit se. Členové rodiny jsou zobrazeni jako zcela odlišné druhy. Každý má na obrázku jako kdyby svůj svět a není vidět mezi nimi nějaké spojení. Na svou sestru má spíše negativní vzpomínky, je podána jako nelibá a otravná osoba. Matka se zdá být v naprosté separaci. Snaha o jakýkoliv kontakt je marný. Sebe hoch vyobrazil jako koně. Soudě dle jeho komentářů, má přání všemu utéct někam pryč. Úroveň kresby je vzhledem k jeho věku velmi nízká.

První (zleva) nakreslil opici jako svou mladší sestru. Poté je vyobrazena matka (vpravo) a nakonec mezi nimi on sám (viz příloha 1).

Kresba č. 14 – Chlapec 6 let

Hoch je v DD sám, bez kontaktů na rodiče. Na obrázku je motýl - děťátko. Třepotá totiž pořád křídélkami a je moc malé. Srnka s jelenem jsou maminka s taťkou. Žijí v lese. Dál se objevil domeček, bydlí v něm maminka, tatínek a malé děťátko. Další domeček je chlapcův. Je v něm schovaný a nejde ani vidět.

Kreslí jako by se nic nedělo, bere kresbu jako naprosto běžnou činnost. Projev je bez zřetelných emocí a citů. Na první pohled zaujme vyobrazení malého sourozence, který ale zabírá největší plochu. Možná je to proto, že na sebe strhávalo příliš pozornosti o chlapce tak nemohlo být postaráno. Vždy se o něm ale zmiňuje jako o „dítěti“, beze jména, dokonce bez určení pohlaví. i motýl by se dal označit jako velmi křehký tvor. Spojitost sourozence s rodiči může symbolizovat i první dům, který je pouze tatínka, maminky a děťátka. Podivné zobrazení srny jako matky a otce jelena. Matka má nepřiměřeně velkou hlavu, obrovské oči a spíše než zvířeti, se podobá jakémusi strašidlu. Obdobně je na tom i otec, podivné šrafování může být známkou napjatosti a nelibosti vůči němu. Spojitost, kterou lze vyčíst, je ta, že chlapec uvedl, že rodiče žijí v lese, proto se oba zřejmě vyskytly jako lesní zvířata. Prvek druhého, tentokrát chlapcova domu, je velmi strohý. Dům stojí osamocen od zbytku rodiny, a jak autor uvedl, je v něm ukryt a není ani vidět. Izolace od ostatních členů rodiny, možná i všeho okolního světa, je velmi zřejmá. Kresba má opět velmi nízkou úroveň.

Chlapec začaroval jako první (vpravo) sestru do motýla. Poté dvě menší postavičky pod jejími křídly jsou více vlevo maminka, kterou znázorňuje srna a vedle ní tatínek, jelen. Mezi rodiči a sourozencem se nachází domeček. Nakonec se objevil i chlapcův dům (viz příloha 1).

Kresba č. 15 – Chlapec 6 let

Chlapec je v DD bez kontaktů na rodiče. v kresbě se jako první objeví otec, začarovaný do psa. Podle hochy je to pes zloděj. Matka je taky pes, ale hodný. Tady

maminka brečí a teče jí velká slza, protože je smutná. Sám sebe chlapec na obrázek nenakreslil, protože tam, podle něho, není už místo.

Jindy upovídaný a energický chlapec při kresbě poklesl na náladě, příliš neodpovídá a o svém výtvoru, jak jde vidět, přemýšlí. Je důležité uvést, že nevyzrálá kresba má za opodstatnění poškozenou jemnou i hrubou motoriku, která je součástí chlapcova mírného poškození. Intelekt je ale neporušen. To ovšem nic nemění na významu kresby. Veliký otec, který je už uveden s titulem zloděj, zaujímá nejen velký prostor na papíře, ale i chlapcově životě. Rozsáhle vyobrazení může znázorňovat jeho důležitost a autoritativnost pro dítě. S velikostí ale související i velký žal nad otcovou ztrátou. Rovněž matka je podána jako smutná. Na první pohled nejvýraznější prvek je právě slza. To může charakterizovat její zármutek z rodinné situace, chlapec ji nejspíš po většinu času viděl skleslou. Oba rodiče jsou sice psi, ale nepojí je jinak žádný společný znak. Jeden druh může značit pouze pro chlapce známou situaci, kdy má podvědomí o tom, že matka a otec patří k sobě. Každý má na papíře svůj vlastní prostor, navíc jsou nakresleni i odlišnou barvou. Sám sebe chlapec na obrázek nenakreslil. Uvedl, že pro něj tam už není místo. Můžeme předpokládat, že pro chlapce už není místo ani v životě jeho rodičů. Odcizení od rodičů, jak lze vidět na jeho výraze a zamyšlení o rodině, u něj zanechalo velkou stopu.

Otec se objevil jako první (vlevo). Vedle něj je matka (viz příloha 1).

Kresba č. 16 – Dívka 4,7 let

Dívka má staršího bratra, ale v DD je sama. Se svou biologickou rodinou se vídá o svátcích, ovšem s postupně slábnoucími intervaly. Bratr je v kresbě začarovaný do draka. Pořád totiž děvče otravoval a tady dokonce vyplazuje jazyk. Potom je to maminka. Ta je hezká ovečka, usmívá se, ale někdy pláče jako když bečí ovečka. Dál se objevil mrak. Potom je strejda jako had, pořád totiž podle dívčích slov syčí. Mamka se strejdou se otravují a bijí. Sebe děvče nenakreslilo, dokonce uvedla, že ještěže tam není, je totiž tady.

Je soustředěná a zvířata popisuje bez problému. Vypadá nad celou situaci nadneseně a svými závěrečnými slovy to jen potvrdí. Všechny postavy jsou ale zobrazeny v levém horním rohu. To může značit spíše introvertní a přemýšlivou povahu děvčete. Také zobrazení příslušníci rodiny mohou být poněkud mimo realitu dívky. S bratrem se

jí pojí spíše negativní zážitky, zvýrazněný a vyplazený dračí jazyk má pro ni podobu nepříteliš harmonického vztahu. Matka je v tomto případě pro děvče nejspíš ublíženou osobou. Soudě i dle jejího komentáře, je milá a hezká, ale často zarmoucená. Paradoxně její úsměv zobrazený jako na jediném zvířeti, může být symbolem pro rezignaci k dané situaci. Nepříznivé podmínky znázorňuje i nakreslený mrak. Matčin přítel je pro ni zápornou postavou, znázornění jako syčícího hada o tom může více než vypovídat. Jako jediný směřuje opačným směrem než ostatní postavy. Sebe nenakreslila. Dívka pravděpodobně cítí, že do rodiny už nepatří a dokonce je vidět, že je tomu tak ráda. Nakonec si totiž oddychla a poznamenala, že je naštěstí „tady“.

První (zleva) se objeví bratr, vedle něj je maminka. Na to se zjeví mrak a za ním následuje postava přítele matky (viz příloha 2).

Kresba č. 17 – Chlapec 5, 5 let

Je v DD spolu s mladší sestrou. Komentář k výtvoru započal poukázáním na špinavé prasátko. Nejspíš zamazané od bláta. Je to táta, kouzelník přikázal, že to má být táta. Dokonce to říkala i maminka. A tady je, maminka, je to ovečka, protože chce být hodná ovečka. Mají nad sebou mrak a z něho prší, je totiž bouřka. Sestřička je kočička, je ještě malá, ale ne zas tak moc, ale stejně se bojí a skrývá se v rožku. Sám sebe zobrazil jako koníčka, prý totiž stejně rychle utíká. Dále je zobrazen most. Po něm se může podle chlapce přejít nebo pod tím mostem zvířátka spinkají. Prasátku přikreslil ještě vozík, asi veze nějaký náklad. Poté si vzpomněl na kamarádku, taky ji tam musí nakreslit, je to koník jako on.

Kreslí rychle, hodně u toho povídá a prožívá celý příběh. Kresba působí ale velmi neuspořádaně a zmateně. Charakteristika otce jako špinavého prasete mluví sama o sobě. Zajímavý i je komentář příkazu od kouzelníka, pravděpodobně se již s podobným příkazováním setkal. Matka se jeví jako příjemnější osoba, ale zvýrazněna opět příkazovým poznamenaním, že chce být hodná. Bouřka nad otcem a matkou může znázorňovat i nepříjemné ovzduší v rodině. Mladší sestra se všeho bojí, raději ji ochránářsky skryl do rožku. Chlapec sám sebe nakreslil jako rychlého koně, to může znázorňovat jeho touhu utéct pryč z této situace, navíc je jako jediný obrácený opačným směrem. Blízkou osobu mu je ale jeho kamarádka z domova, kterou také přikreslil na

obrázek a začaroval ji do shodného zvířete, jako je on sám. Co ale stojí za povšimnutí je most a podivný vozík otce. Na obrázku se zřejmě promítají podmínky, ve kterých žil, dokud se nedostal do DD. Celá kresba je spíše méně vývojově zdatná.

Chlapec začal kresbu od středu. Na něm je otec. Těsně pod ním je matka jako ovečka. Nahoru nad oba dva nakreslil mrak. v levém horním rohu je sestra kočka. v pravém horním rohu je on sám jako kůň. Podél pravého kraje je nakreslený most a poté k prasátku připojil vozík. Na závěr vlevo dolů nakreslil svou kamarádku z domova (viz příloha 1).

Kresba č. 18 – Chlapec 5, 5 let

V DD je umístěn se svou mladší a starší sestrou. Začíná označením tatínka a maminky, kteří jsou žirafy. Potom znázorní cestu, aby prý věděli, kudy mají jít. Nakreslí pavouka, který zobrazuje jeho mladší sestru. Vedle umístí křižovatku. Naráz se zamyslí, nastává zlom v procesu kresby. Svou sestřičku nakreslí jako malou žirafku, a ty velké žirafy, jak uvede, jsou on sám a jeho starší sestra, kteří tu malou žirafku chrání. Dále nakreslí velké auto, dodávku, čeká na ně, až nastoupí. Zrovna čeká na semafor. Další auto je tatínka a maminky, jedou pryč to té cestě, nejspíš nějak na druhou stranu. Komentář ukončil slovy, že tak to prostě je.

Kreslí smutný a mírně skleslý, vše ale náležitě okomentuje. v této kresbě můžeme nejvíce pozorovat plynutí příběhu. Rodiče, jsou původně nakresleni jako dvě stejné žirafy. Jak už bylo zmíněno, po chvíli nastává jakýsi přelom v kresbě, dostávají se na zobrazenou „křižovatku života“. Nastává jakoby náhlé uvědomění situace a zahazení idylických představ. Chlapec si uvědomí, že vlastně sestra už není otravný malý pavouk, ale nyní je potřeba se o ni postarat. Nakreslí ji proto jako malou žirafku a místo otce se velkou žirafou stal sám chlapec a starší sestra nahradila matku. To může značit i opravdovou situaci, která nastala po odchodu od rodičů. Jistě důležité jsou i obě auta. Jedno značí dodávku, které má pro chlapce symbol odjezdu od rodičů do DD. Čeká ale na semaforu, nemůže se tedy ještě úplně rozloučit. Druhé auto je rodičů, to ale odjíždí na druhou stranu, pryč od nich. Na autě rodičů je zajímavá nakreslená květina, která může být známkou stále harmonické vzpomínky na rodinný život. Kresba s drobnými nedostatky, víceméně odpovídá věkovým schopnostem.

Na obrázku se první vprostřed objevil otec. Vedle něj vpravo matka. Poté kreslí cestu a následuje mladší sestra. Objeví se křižovatka v levé části a po ní přichází přehodnocení. Sestru nakreslí jako jiné zvíře a původní otec je on sám (více vlevo) a matka jeho starší sestra (více vpravo). Nahoře na papíře umístil dodávku a semafor, vlevo dolů je auto rodičů (viz příloha 1).

7.4 Zodpovězení výzkumných otázek

7.4.1 Jaké zvíře je jednotlivě nejčastěji zastoupeno?

Matka

Role matky je pro život dítěte velmi důležitá. Je to osoba, ke které mají děti ve většině případů citové pouto. V kresbách jí byla tedy přikládána důležitá role. Osoba matky byla nejčastěji nakreslena jako kočka, kde byla hodnocena jako hodné, jemné, hezké zvíře (kresba č. 2 a kresba č. 5). Zmíněné rodiny byly zobrazeny celé jako kočičí. Dále to byla se stejným počtem kreseb ovce (kresba č. 16 a kresba č. 17). Ta byla spíše symbolem pro bojácnost. v kresbách se matka vyskytla i jako slon. Jednak to byla rodina jednodruhová (kresba č. 6) a dále byl slon jako velké zvíře v protipólu malého prostoru (kresba č. 13).

Na třech obrázcích nebyla osoba matka vůbec nakreslena. Byly k tomu ale vždy jiné důvody. O matce bylo vyloženě řečeno, že tam zrovna není (kresba č. 3), poté nebyla ani zmíněna a otázka chybějícího člena nebyla zodpovězena, prostě tam dle slov dítěte nebyla (kresba č. 12). Ve třetím případě původně matka na obrázku objevila a došlo k přehodnocení osob a stal se z ní někdo jiný (kresba č. 18).

Ve všech případech ale měla matka spíše pozitivní charakter. To hodnotíme velmi kladně a nahrává tak faktu, že zastává podstatné místo v životě dítěte.

Ostatní vyobrazená zvířata viz příloha 2 - tabulka č. 3.

Otec

Jak už bylo zmíněno, samozřejmě i osoba otce je značně hodnotná. Je ze stejné části rodičem jako matka, i jeho role v rodině by měla naplňovat všechny potřeby dítěte. Otec byl nejčastěji začarován do kocoura. Opět to bylo zobrazení jednodruhové rodiny (kresba č. 2 a kresba č. 5). Zmínila bych i zobrazení otce jako pavouka (kresba č. 3), pro jehož zobrazení byly důvody zájmu dítěte o hmyz a příbuzné čeledi. Dále je zajímavý výtvar (kresba č. 7), kde je otec jako krokodýl se slovně i kresebně zvýrazněnými ostrými zuby. Otec je nakreslen i na obrázku rodiny, ve které nežije (kresba č. 11).

Bohužel nejvíce je zastoupena situace, kde není otec vyobrazen a to ve čtyřech případech dětí z neúplných rodin (kresba č. 8, kresba č. 9, kresba č. 10 a kresba č. 12).

Dále ve dvou případech dětí z DD (kresba č. 13 a kresba č. 16) a ve výše zmíněném příspěvku, kde byl nahrazen někým jiným (kresba č. 18).

Zde už je otec rozporuplnou osobou. Otcovská role, jak se jeví z výsledků, není vždy úplně naplněna. Většinou je pro děti autoritou, avšak z kreseb vyplývá, že nezcela pozitivní. Abychom ovšem nebyl hodnocen jen negativně, v kresbách dětí sehrál i otec nepostradatelnou roli. Pro tyto děti byl ochráncem, průvodcem života a nositelem dobrodružství.

Přehled všech vyobrazených zvířat viz příloha 2 - tabulka č. 4.

Dítě

Jak vidí dítě sebe samo, svědčí o vlastním uvědomění. To se velmi formuje právě ve věku předškolním. Celý proces uvědomování vlastního já ovšem trvá velmi dlouho a o nalezení identity můžeme hovořit až v dospělém věku. Vnímání a vědomí své osoby se poté odraží ve všech aspektech života. Nejčastěji sebe dítě zobrazilo jako kočku, a to ve dvou kresbách (kresba č. 2 a kresba č. 5). Rodina je jednodruhá. Dále se nakreslilo jako motýl, poletující na louce (kresba č. 3) a u druhého případu si dítě dalo velmi práci při barevném vykreslení (kresba č. 13). Kůň byl nakreslen ve dvou případech dětí z DD (kresba č. 13 a kresba č. 17). Děti byly zaujaty především jeho elegancí a rychlostí běhu. Ve třech kresbách se dítě ztotožnilo se zvířetem, které doma chová (kresba č. 5, kresba č. 8 a kresba č. 9).

Můžeme tedy z kreseb shrnout, že vědomí sebe samého je pro dítě náročná situace. Zvláště u dětí z neúplných rodin a DD, kde má zmatek v tom, kam se zařadit. v tom by mu měla být nápomocná právě jeho vlastní rodina či nejbližší opatrovníci. Jak je zřejmé, vždy by mělo dítě pociťovat vlastní významnost a jedinečnost.

O ostatních zvířatech pojednává viz příloha 2 - tabulka č. 5.

Sourozenci

Jedni z nejbližších osob nejen v dětství jsou bratři a sestry. Mohou být jak další postavou, ke které dítě vzhlíží nebo nejbližším kamarádem. Osoby sourozenců byly zde nakresleny mnohdy rozporuplně. Vyskytla se žirafa, která měla znázorňovat podobnost matce (kresba č. 10) a ve druhém případě nahradila zobrazení matky (kresba č. 18). Dále byli sourozenci nakresleni jako opice. Jednak se jednalo opět o rodinu jednodruhou

(kresba č. 1) a poté byla opice vylíčena jako otravné, ukňučené zvíře (kresba č. 13). Zajímavé byl i výskyt motýla, kde byl sourozenec stejný jako autor (kresba č. 3) a kdy symbolizoval křehkost (kresba č. 14) a právě nejspíš pozornost na něj upírána byla podtrhnuta jeho velikostí. Dvojí pojetí se vyskytlo v podobě pavouka, a to opět se zájmem o hmyzí a pavoučí třídu, navíc k inklinaci k otci (kresba č. 3), ale také negativně (kresba č. 7), kde byl pavouk charakterizován jako otravná havěť.

Po zhodnocení všech kreseb, můžeme konstatovat, že se sourozenci vyskytli v různých vztazích k dítěti. Často u sourozenců starších se zdála panovat rivalita a dokonce i mírné nepřátelství. Naopak u mladších sourozenců byly znát ochránářské pudy a láskyplná péče.

Výčet zvířat viz příloha 2 - tabulka č. 6.

Širší rodina, ostatní osoby

Další osoby mimo domácnost dětí byly prarodiče a noví partneři jednoho z rodičů. Ti, zejména v neúplné rodině hrají důležitou roli. Jeden z rodičů totiž chybí a je vidět snaha po zaplnění prázdného místa, ať už z důvodů citových, společenských nebo sociálních. v kresbě dětí z neúplných rodin byli nejčastěji mimo zázemí, ve které dítě vyrůstá, zobrazení noví partneři od matky. Ti byli hodnoceni vesměs pozitivně. Jednalo se o netopýra, symbol hravosti a neobvyklého dobrodružství (kresba č. 9) a tygr jako představitel síly (kresba č. 11). Ve stejném počtu případů se objevila i babička (kresba č. 9 a kresba č. 11). v díle dětí z DD se matčin přítel vyskytl taktéž, avšak se záporným nádechem jako had (kresba č. 16). Na obrázcích se objevili i kamarádi nebo děti se širší rodiny (kresba č. 12 a kresba č. 17).

Z daných kreseb plyne významnost další osoby, především u dětí z neúplných rodin. Ta je jim většinou pomocníkem a zdrojem zábavného poznání. U nových partnerů se odráží i vztah s daným rodičem, dítě snaze vycítí atmosféru a skutečný zájem o něj. Nakreslený prarodič je jevem rovněž častým, ale dané osobě už není přikládáno takové významnosti, jako právě u partnerů rodiče, v těchto případech matky. Děti si i opakovaně vytvořily pouto ke kamarádovi. To je, především ve strádajících rodinách, přínosné, jelikož každé dítě potřebuje nejen v dětství blízkou osobu, o kterou se může opřít.

Opět pojednání o vyobrazených zvířatech viz příloha 2 - tabulka č. 7.

7.4.2 Kreslí děti svou rodinu jako jednodruhovou či vícedruhovou?

Za nakreslení jednodruhové rodiny jsem pokládala tu kresbu, ve které se vyskytla všechna zvířata stejná. Rodina vícedruhová byla určena tehdy, pokud se na obrázku vyskytl více než jeden druh zvířete. Tady byly výsledky vyrovnané.

Jednodruhovou rodinu nakreslilo celkem 9 dětí. U dětí s úplných rodin se tato situace vyskytla pětkrát (kresba č. 1, kresba č. 2, kresba č. 4, kresba č. 5 a kresba č. 6). U žádné z těchto kreseb jsem nezaznamenala výrazné problémy u kresby, v komunikaci či popisu rodinného zázemí. Začarovanou rodinu do jednoho druhu nakreslily dále dvě děti z rodin neúplných. U první dívky (kresba č. 8) byly vztahy čitelné z kresby poměrně harmonické a láskyplné. Taktéž jsem do této kategorie zařadila i kresbu chlapce, který sebe a matku zobrazil jako stejné zvíře (kresba č. 10). Ovšem jeho babička měla podobu jinou, ale ta s nimi neobývá domácnost. Děti z DD rodinu začarovaly do stejného druhu celkem dvakrát. Jednalo se o chlapce, který nakreslil pouze svou matku a otce (kresba č. 15) a dále o kresbu kde byly zobrazení nejdříve rodiče, poté jejich osoby byly nahrazeny kreslířem a sourozenci (kresba č. 18).

Rodina, kde byli jednotliví členové začarování do více zvířat, se objevila u dětí z úplných rodin dvakrát. Poprvé se jednalo se o případ, kde sice nebyly zvířata stejné, ale na druhou stranu patřily do stejného kmenu a podle slov interpreta obývaly stejné prostředí (kresba č. 3). Dále to byl obrázek, kde každého jednotlivého člena představovalo naprosto jiné zvíře a tady byly vlastnosti živočichů prezentovány jako spíše negativní (kresba č. 7). Děti z neúplných rodin ve třech případech začarovaly členy domácnosti do více druhů zvířat. Opět má ale každá kresba jiný podtext. v prvním případě dívka sebe, svou matku zobrazila rozdílně, ale zvířata jsou oba řádu hlodavců, navíc i přítele matky, neobývající sice s nimi domácnost, se může řadit pod stejný kmen (kresba č. 9). Tady lze usoudit nejen podle vztahů v živočišné říši, ale dle komentářů autorky, o blízkosti a náklonnosti osob. Dále je to kresba, kde se vyskytly dva druhy šelem (kresba č. 11) a dále výtvar, kde zvířata mohou být spojena pouze exotickým označením (kresba č. 12). Děti z DD v kresbě vytvořily ve třech případech obrázek sestávající se z úplně odlišných druhů zvířat (kresba č. 13, kresba č. 14, kresba č. 16) a v jedné kresbě bychom mohly zvířata spojit jen jako savce (kresba č. 17).

Přehledné rozdělení se nachází viz příloha 2 - tabulka č. 8.

7.4.3 Jaké jsou barevné preference využité v kresbě?

V této otázce jsem se zaměřila nad využitím barev v kresbě dětí. Tady byla opět spojitost, z jakého rodinného prostředí děti pocházejí. Více pastelky si děti zvolily ve dvanácti případech. Poté se objevily, a to zejména u dětí z DD, dvě kresby pouze jednou pastelkou a čtyři kresby tužkou.

Z toho vyplývá, že děti z úplných a neúplných rodin dávaly častěji přednost vícebarevným obrázkům. Naopak děti z DD volily tužku či méně barev. To může odrážet „barevnost“ jejich světa v dané rodinné situaci.

Využití barev viz příloha 2 - tabulka č. 9.

7.4.4 Je mimo zvířata zobrazen nějaký jiný symbol?

Po dokončení všech kreseb a jejich prohlížení se vyskytl poměrně velký počet různých předmětů a symbolů. Za symbol se v tomto případě považoval předmět, který se na obrázku objevil, mimo nakreslená zvířata.

Nejčastěji se objevily květiny s trávou (kresba č. 2, kresba č. 3, kresba č. 5 a kresba č. 12) a sluníčko (kresba č. 2 a kresba č. 5). Rovněž bylo zajímavé objevení jídla. U děvčátka z úplné rodiny charakterizovalo rituál společné stravy (kresba č. 6). Potrava se vyskytla i u dívky z rodiny neúplné (kresba č. 9) a dále další dívka ze stejné skupiny jídlo zmínila (kresba č. 11) v obou případech to bylo se spojitostí s matkou, mohly bychom tedy říct, že jde opravdu o naplnění role matky samoživitelky.

Pozornost poutají i symboly, podle interpretů, spíše negativního rázu a to téměř ve všech případech kreseb dětí z DD. Ve dvou výtvorech to byl mrak (kresba č. 16 a kresba č. 17), který přinášel jasně nelibé pocity, poté se objevila smutná slza (kresba č. 15), dále domeček, zvláště pro dítě a zvláště rodiče (kresba č. 14). Za neobvyklý bychom mohly považovat i most, který dítě vysvětilo jako místo pro dočasný pobyt rodiny (kresba č. 17) a u téže kresby byl vyjeven i vozík, táhnoucí jejich pár veškerých věcí. Cesta spolu s dopravními prostředky byla nakreslena u chlapce, ve kterém vyvolávala vzpomínky na odjezd rodičů a odebrání jeho osoby, sourozenců a následné stěhování do DD (kresba č. 18).

Podrobnější rozpis je uveden viz příloha 2 - tabulka č. 10.

7.4.5 Jaká je dynamika objektů kresby u dětí z DD?

Kresby dětí z DD byly charakteristické více zvláštnostmi. Za úkol byl dán prozkoumat především dynamiku zobrazených osob v kresbě. Předmětem bádání byly tedy zobrazené vztahy, rozmístění a vzájemné konstelace. Ani v jednom z případů nebyla rodina zobrazena uspořádaně nebo ukotvena na čáře země. Většinou byli jednotlivé osoby izolované od ostatních. Vyskytlo se opouzdření (kresba č. 13 a kresba č. 14). Zajímavý byl i případ, kdy byl každý člen umístěn různě po papíře, jakoby žijící si svůj vlastní příběh (kresba č. 17). Nepříliš příznivý směr měl i další obrázek, kdy byla rodina umístěna do levého horního rohu, jako náznak směřování k minulosti (kresba č. 16). Samo sebe dítě vynechalo na dvou kresbách (kresba č. 15 a kresba č. 16). To můžeme pokládat za naprosté nezapojení do rodiny, nezapočítání sebe do vztahů mezi rodiče. Za známku společného života může pozorovat u jednoho obrázku nakreslení sourozenců, jež se nacházejí vedle sebe a chrání se (kresba č. 18). Zde je vidět, jak si interpret momentálně uvědomuje odcizení rodičů. Projevuje se jeho snaha o vyrovnání se situací, o nalezení místa a směru, kterým bude další dění směřovat.

Můžeme tedy na závěr shrnout, že kresby dětí z DD nevykazují příliš náznaků rodinné pospolitosti, rodina se nejeví jako celek. Většinou jsou jednotliví členové od sebe nebo samotní rodiče od dítěte, izolováni a odděleni. Není vidět žádné ukotvení v prostoru a ani společný budoucí směr. Za pozornost ale stojí role sourozenců, pokud se jich nachází v domově více, je pravděpodobné, že semknou a snaží se tak projít náročnými chvílemi bok po boku.

SHRNUTÍ

Po prohlednutí všech kreseb bylo zjištěno několik významných informací. v první řadě, pokud budeme brát v potaz první dojem, děti s úplných rodin a neúplných rodin měly své kresby na první pohled barevnější a jasnější. Děti s dětských domovů ve většině případů volily tužku nebo nejvíce dvě barevné pastelky. Taktéž výtvarné projevy těchto dětí byly o poznání méně vývojově vyzrálé. Tahy kresebným nástrojem byly slabé a méně výrazné u dětí z DD a i u dětí z neúplných rodin.

Pokud se zaměříme na výběr zvířat, nebylo jednoznačné určit, které by opravdu bylo výrazně preferováno. Pokaždé se musel brát zřetel na interpretaci přímo od autora kresby, neboť pro každé dítě znamenalo v tomto věku něco jiného. Tady ještě děti většinou nemají představu o typických vlastnostech a projevech daných zvířat. V kresbách se objevovala ta zvířata, která děti obklopovala, čili děti kreslily, to co viděly. Často se jednalo o exotická zvířata, protože děti uvedly, že v nedávném čase navštívily ZOO. Taktéž děti kreslily ty zvířata, která chovají doma. Nejednou se objevily i kresby, ve kterých bylo zvíře zvoleno na základě vzhledu a fyzických vlastností. Buď se jim jednoduše líbilo, nebo oceňovaly jeho velikost, sílu, rychlost či na straně druhé jejich křehkost.

Při zobrazení členů rodiny, byly ve většině případů, u dětí z úplných rodin nakresleni všichni obyvatelé domácnosti, ať už měli mezi sebou jakýkoliv vztah. V kresbách dětí z neúplných rodin se často objevovali i další osoby, ať už se jednalo o prarodiče či nové partnery rodičů. Projevila se i touha po druhém rodiči, který byl rovněž zaangažován na obrázek. Děti z DD své rodiče nakreslily, ale stalo se, že samy se k nim nepřipojovaly.

Nicméně konečné plynutí je takové, že se dětem v kresbě promítá okolní svět, tedy kreslí to, co vidí. Především ale výzkum ukázal na obrovskou důležitost a cenění si rodiny, nejen u dětí.

ZÁVĚR

Touto bakalářskou prací jsem si dala za úkol zjistit rozdíly v kresbě začarované rodiny u dětí z úplných rodin, neúplných rodin a dětských domovů. v konečném závěru a zhodnocení byl tento výzkum velmi přínosný. Ukázal a rozkryl pocity a pohledy na své nejbližší okolí zkoumaných dětí. v kresbách se citlivě projevíly dětské tužby a přání.

Pro praxi je zajisté velmi přínosné zrekapitulování zákonitostí dětského vývoje, zjištění poznatků o rodinách a fungování poskytování náhradní výchovné péče u nás. Rovněž se na výtvorech dalo vyzorovat dané vývojové stádium dětské kresby, a její zvláštnosti s typickými rysy.

SEZNAM PRAMENŮ

- Allen, K. Eileen, Marotz, Lynn R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál
- Babyrádová, H. (2004). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bednářová, J., Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.
- Bechyňová, V. et al. (2007). *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. Praha: IREAS.
- Boťová, A. et al. (2008). *Náhradní rodinná péče a transformace systému péče o ohrožené děti v české republice*. Brno: Triada.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Carlgren, F. (1991). *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar.
- Caseová, C., Dalleyová, T., (1995). *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál.
- Crawford, E., Gross, J., Patterson, T., & Hayne, H. (2012). Does Children's Colour Use Reflect the Emotional Content of their Drawings? *Infant & Child Development*. 21(2), 198-215.
- Čížková, J. (1997). *Poznání duševního života člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Čížková, J. (1997). *Poznávání duševního života člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dallaire, D. H., Ciccone, A., & Wilson, L. C. (2012). The family drawings of at-risk children: Concurrent relations with contact with incarcerated parents, caregiver behavior, and stress. *Attachment & Human Development*. 14(2), 161-183.
- David, J. (1993). *Estetická výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk.
- Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- Dunovský J. et al. (1999). *Sociální pediatrie*. Praha: Grada.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Hatl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Kolář, Z., et al. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- Komenský, J. A. (1972). *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN.

- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Kraus, B., Poláčková, V., et al. (2001). *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido.
- Kuric, J., Rybářová, E., Švancara, J., Vašina, L. (1986). *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Liedloff, J. (2007). *Koncept kontinua. Hledání ztraceného štěstí pro nás i naše děti*. Praha: DharmaGaia.
- Máchová, J. (1974). *Duševní hygiena rodinného života*. Praha: Avicenum.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2009). *Výbor z díla*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum.
- Matějček, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. (2002). Praha: Grada.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině dítěte*. Praha: Grada.
- Matoušek, O. (1999). *Ústavní péče*, Praha: SLON.
- Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O., Koláčková, J., Kodymová, P. (2005). *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál.
- Mlčák, Z. (1996). *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum.
- Možný, I. (2002). *Česká společnost*. Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Novák, T. (2004). *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico.
- Peterson, L. W., Hardin, M. E. (2002). *Děti v tísní. Příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton.
- Piaget, J., Inhelder, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007.
- Prekopová, J., Schweizerová, CH. (2003). *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál.
- Průcha, J. et al. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN.
- Říčan, P., Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc.

Smyke, A. T. Koga, S. F., Johnson, D. E., Fox, N. A., Marshal, P. J., Nelson, C. A., & Zeanah, C. H. (2007). The caregiving context in institution-reared and family-reared infants and toddlers in Romania. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48, 210–218.

Statistická ročenka ČR. (2011). *Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Staženo z <http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/0001-11-2010-2300> dne 20. 3. 2014.

Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha, Portál.

Svobodová, M., Vrtbovská, P., S., Bártová, D. (2002). *Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v České republice*. Praha: DOM.

Šicková - Fabrici, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.

Šípek J. (2000). *Projektivní metody*. Praha: ISV.

Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v náhradní rodině a dětských domovech*. Praha: Portál.

Špaňhelová, I. (2010). *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada.

Švancar, Z., Burianová, J. (1988). *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: SPN.

Švancara, J. (1980). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicentrum.

Uhlíř, F. (1974). *Sociologie rodiny z hlediska dětského vývoje*. Praha: Státní nakladatelství.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál.

Uždil, J., Šašinková, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika – Integrace školní a sociální*. Brno: Paido.

Vyhláška č. 317/2005 (Prováděcí předpisy k zákonu č. 563/2004, Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé výchovné činnosti a o změně některých zákonů)

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zákon č. 94/1964 Sb., o rodině (ve znění pozdějších předpisů).

PŘÍLOHY

Příloha 1: tabulky (2 – 10)

Příloha 2: kresby začarované rodiny (1 – 18)

Příloha 1

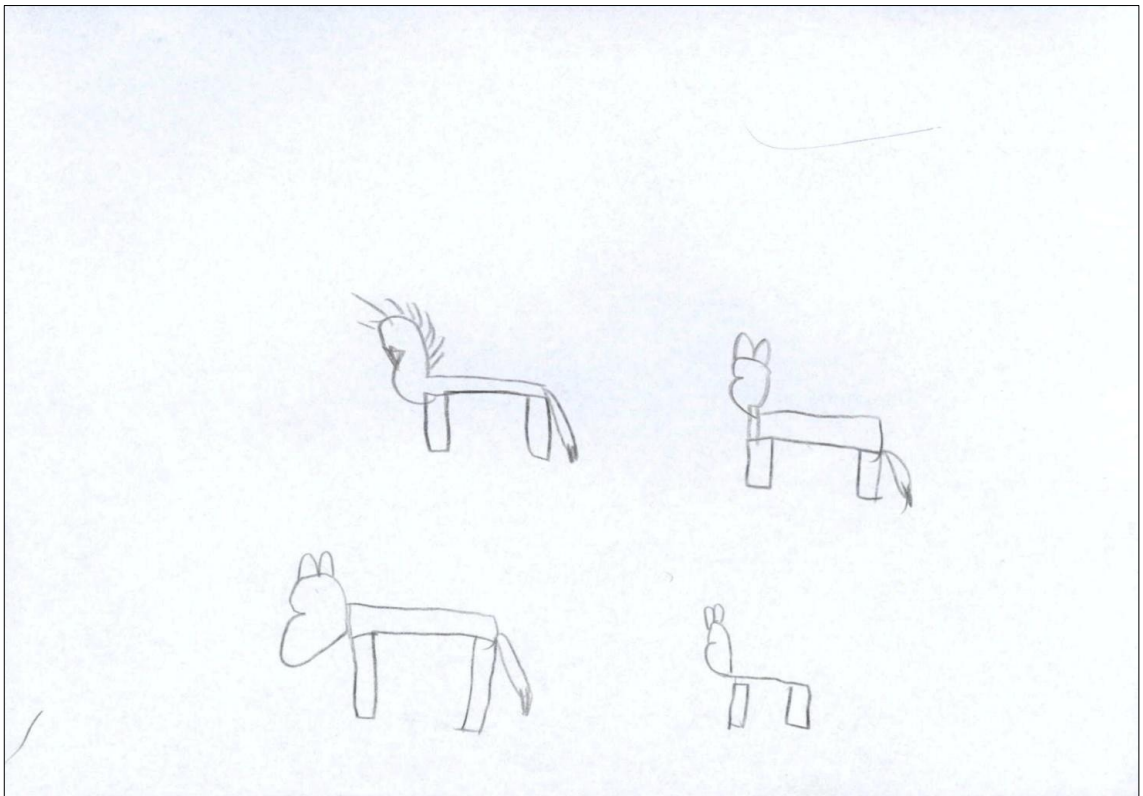
Kresba č. 1



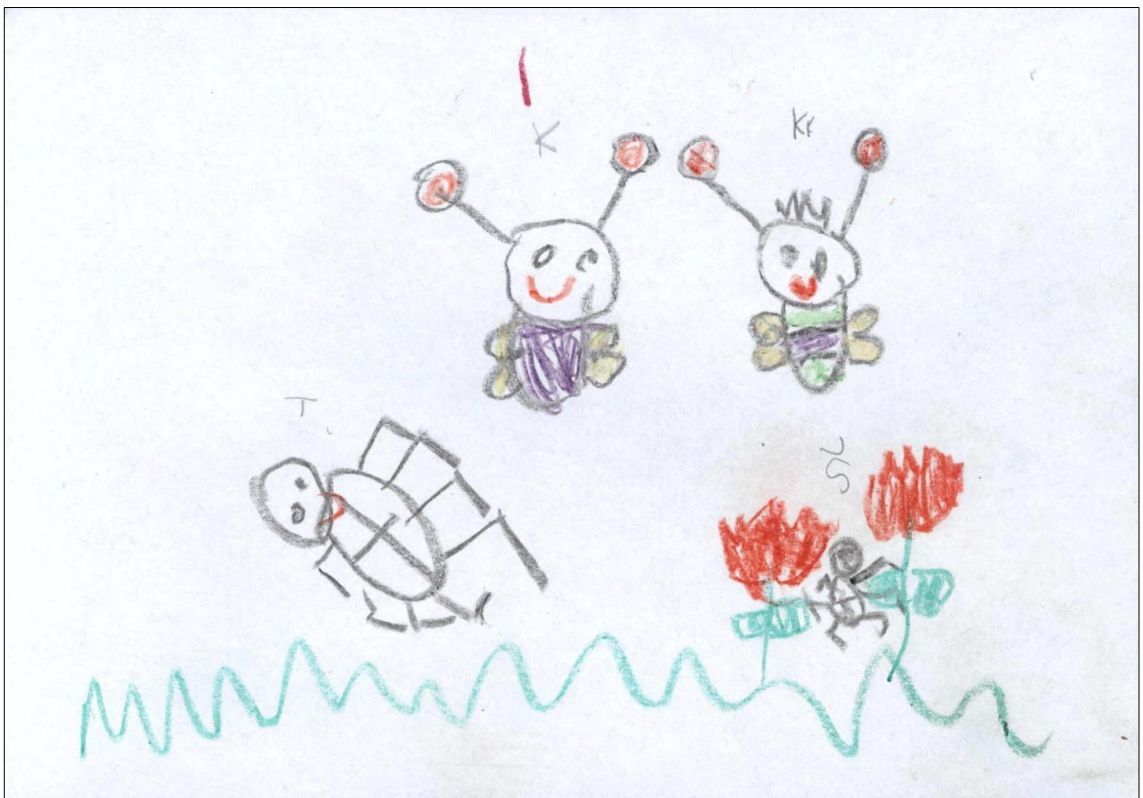
Kresba č. 2



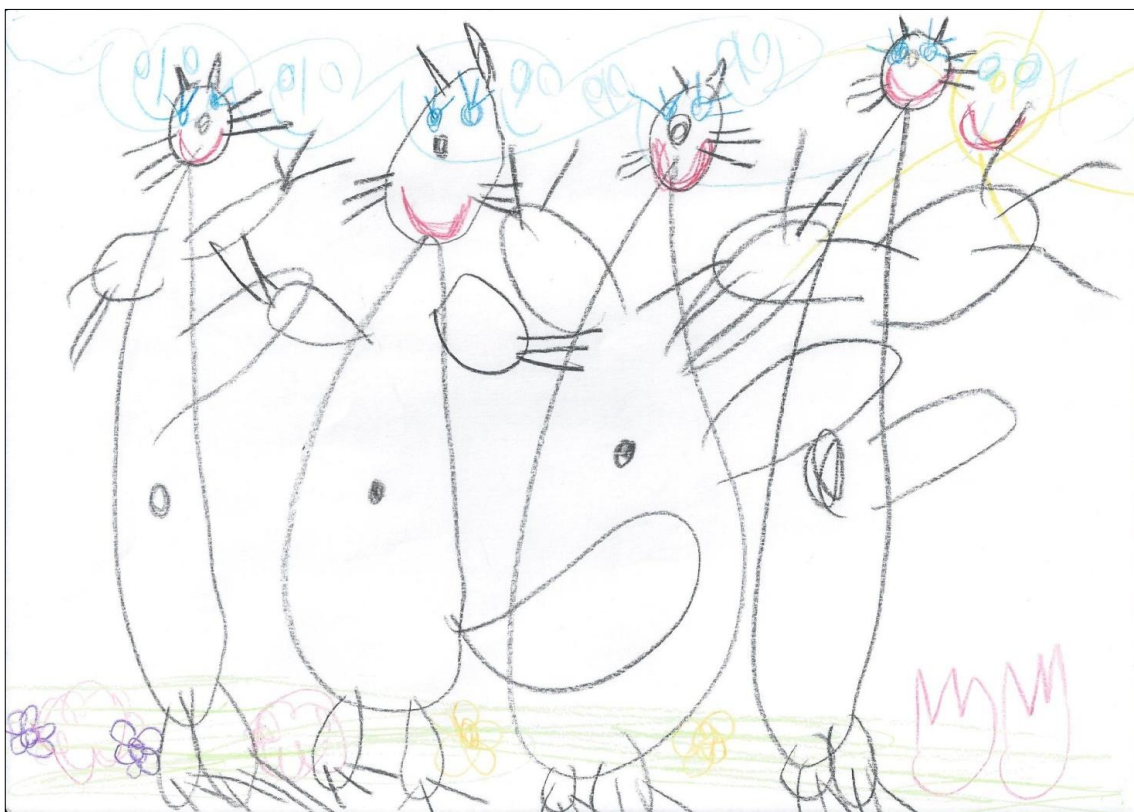
Kresba č. 3



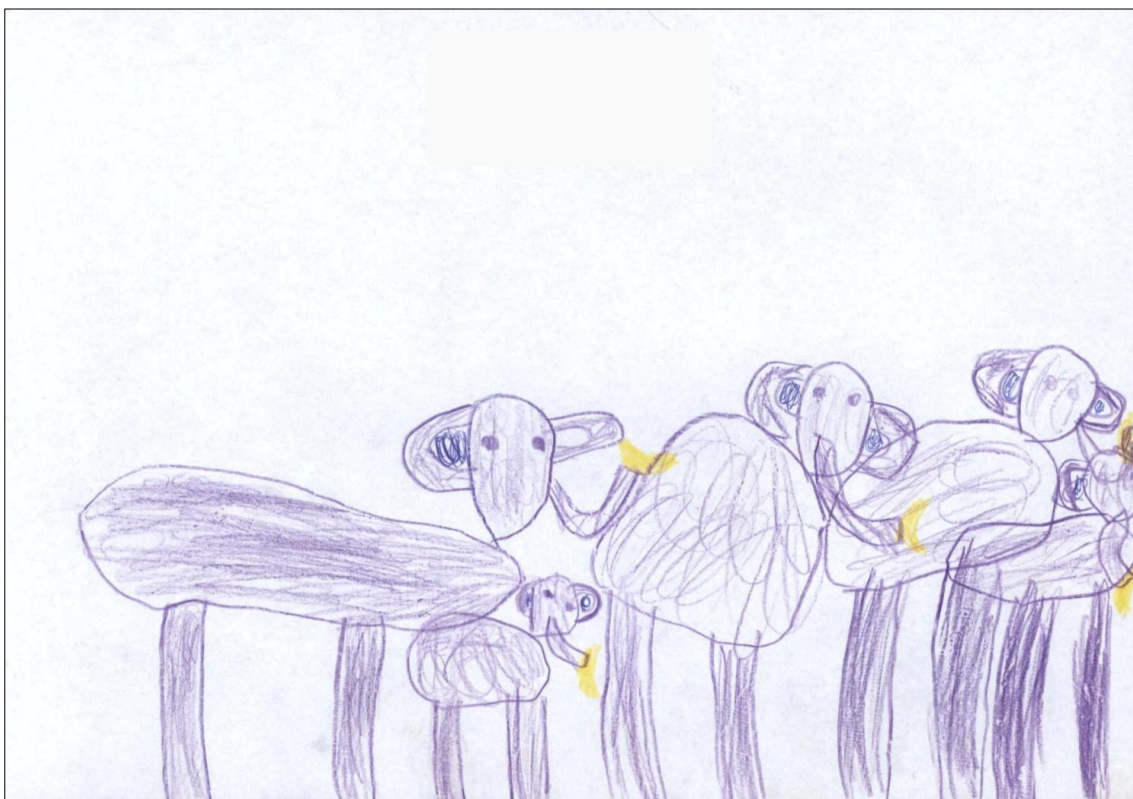
Kresba č. 4



Kresba č. 5



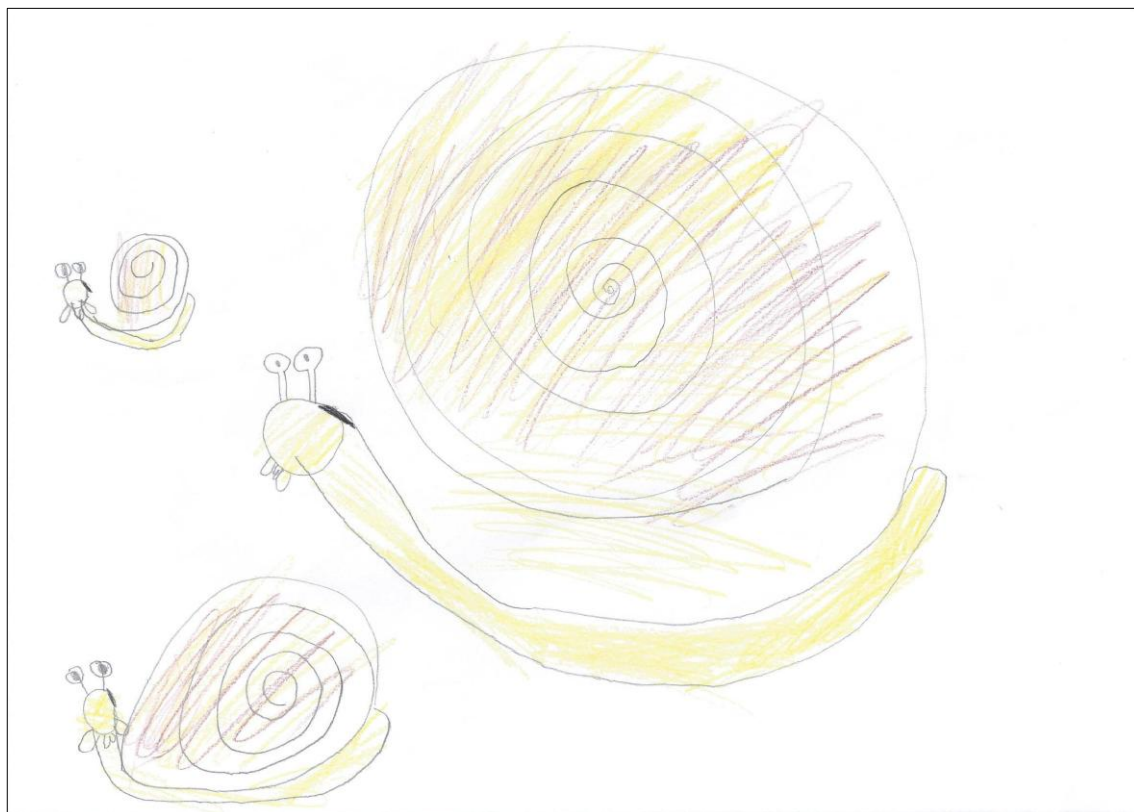
Kresba č. 6



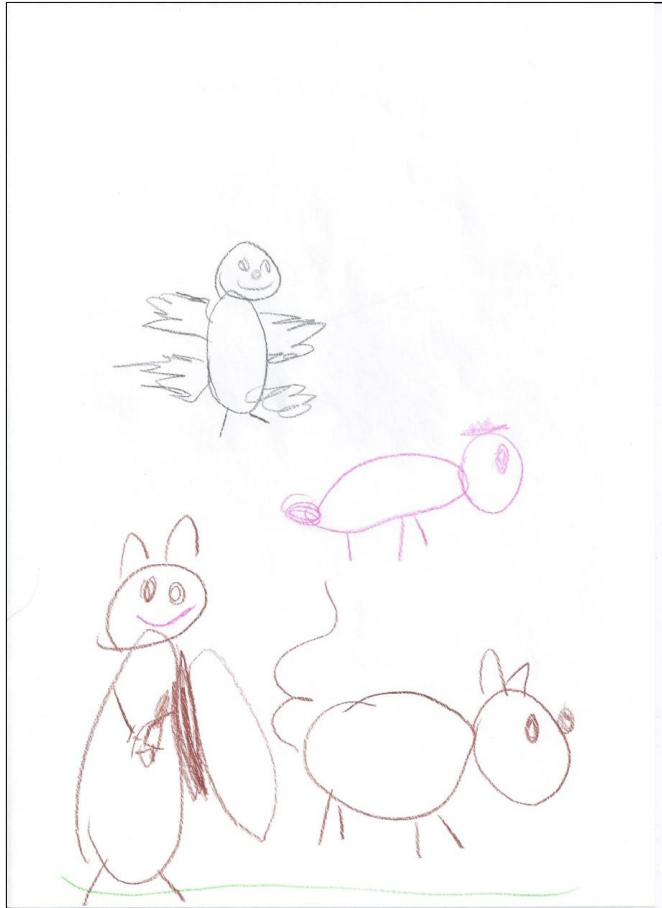
Kresba č. 7



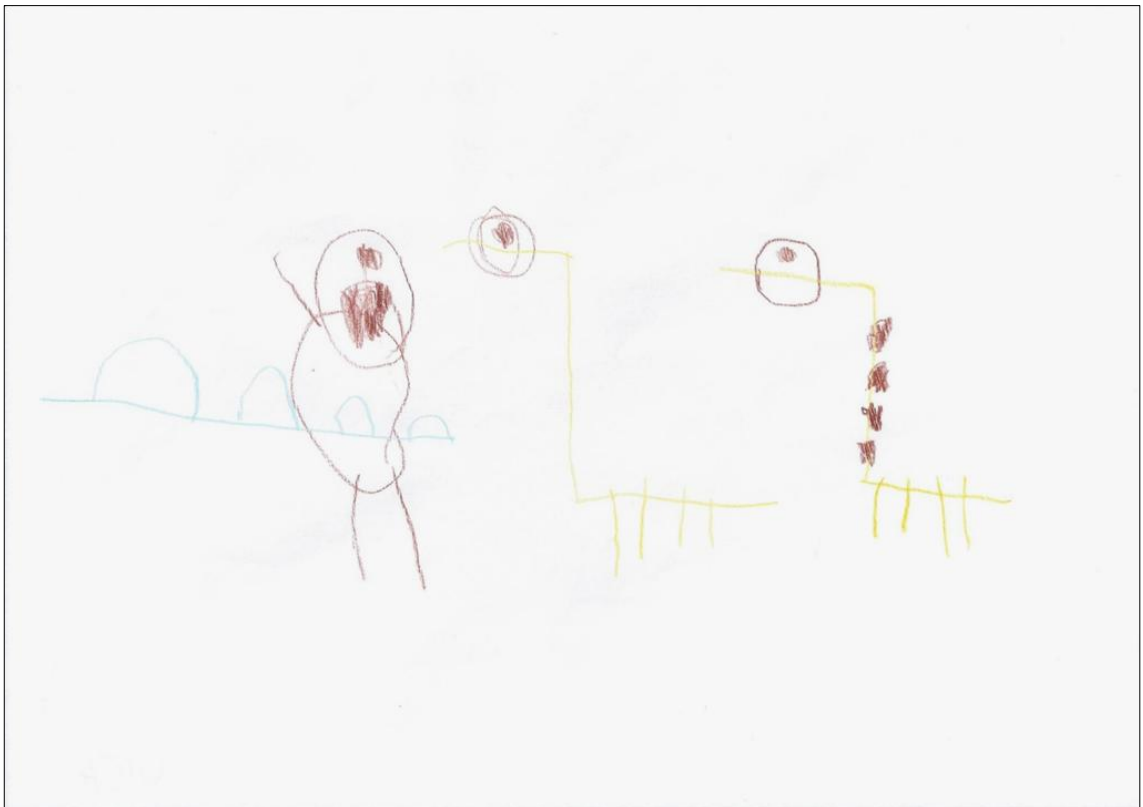
Kresba č. 8



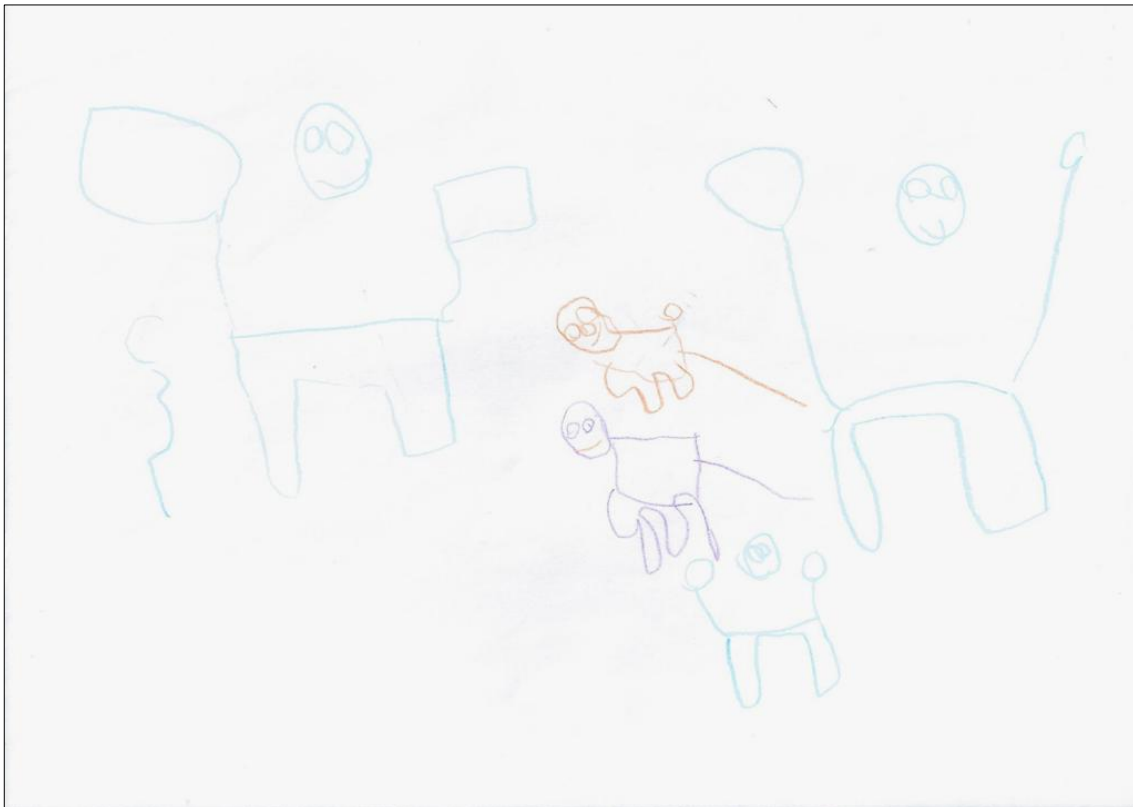
Kresba č. 9



Kresba č. 10



Kresba č. 11



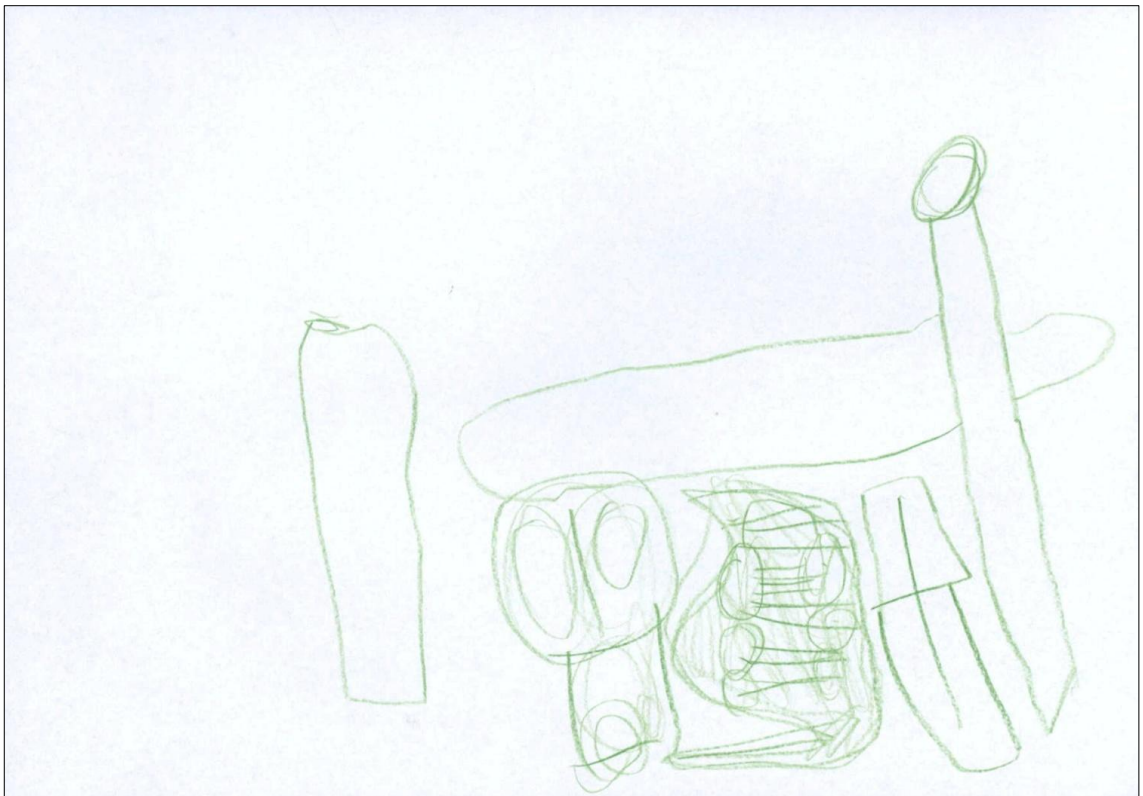
Kresba č. 12



Kresba č. 13



Kresba č. 14



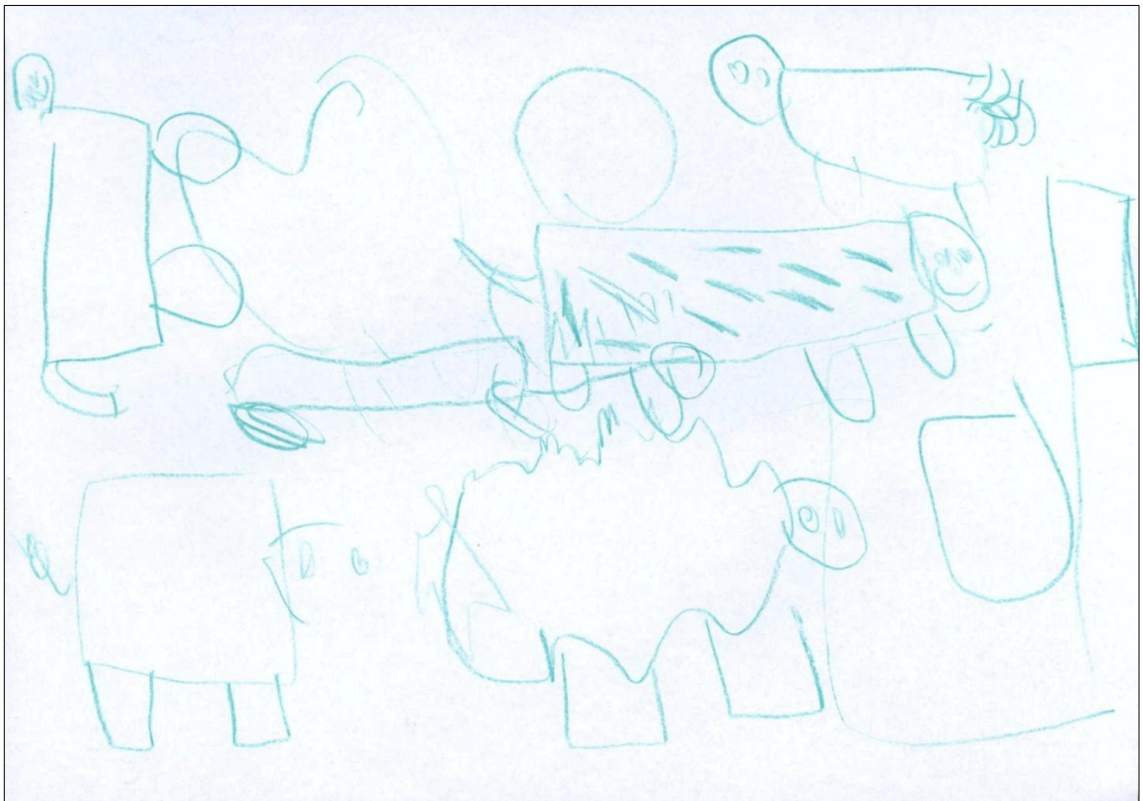
Kresba č. 15



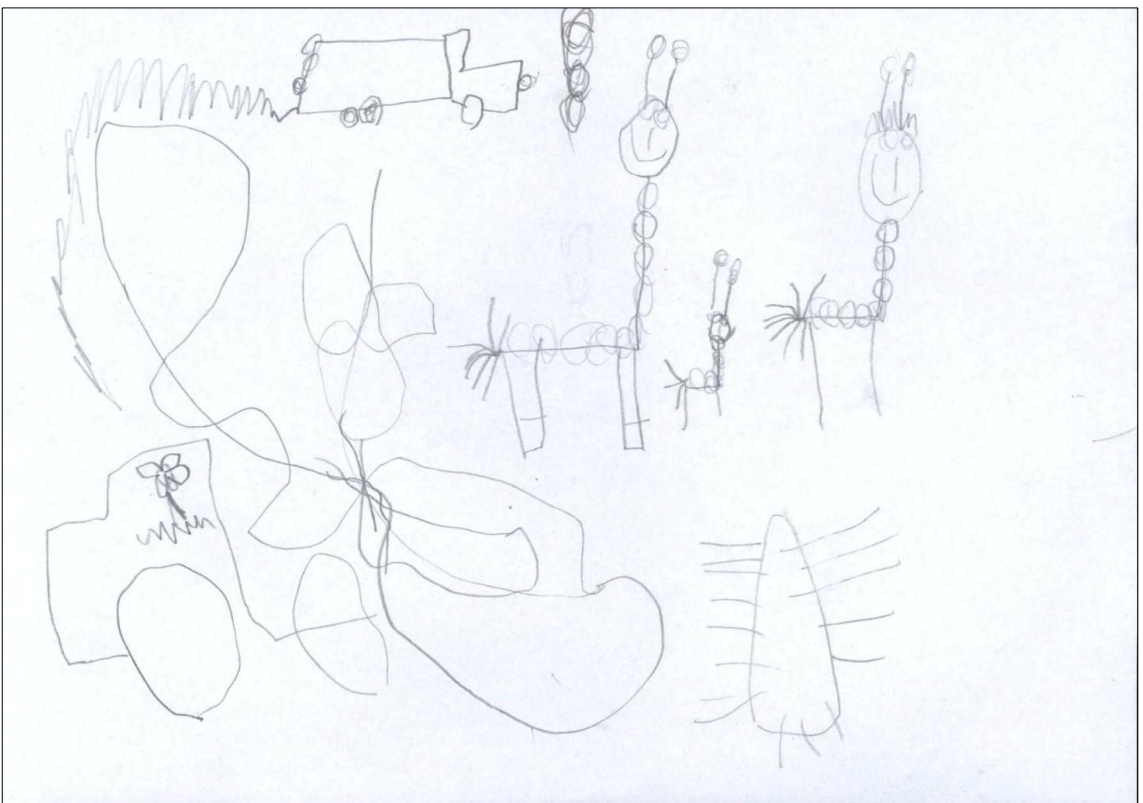
Kresba č. 16



Kresba č. 17



Kresba č. 18



Příloha 2

Tabulka č. 3 - Matka

	Děti z ÚR	Děti z NR	Děti z DD	CELKEM
Kočka	2			2
Slon	1		1	2
Ovce			2	2
Žirafa		1		1
Opice	1			1
Lev	1			1
Želva	1			1
Achatina		1		1
Veverka		1		1
Lední medvěd		1		1
Srna			1	1
Pes			1	1
Není zobrazena	1	1	1	3

Tabulka č. 4 - Otec

	Děti z ÚR	Děti z NR	Děti z DD	CELKEM
Kocour	2			2
Opice	1			1
Pavouk	1			1
Lev	1			1
Slon	1			1
Krokodýl	1			1
Lední medvěd		1		1
Jelen			1	1
Pes			1	1
Prase			1	1
Není zobrazen		4	3	7

Tabulka č. 5 - Dítě

	Děti z ÚR	Děti z NR	Děti z DD	CELKEM
Kočka	2			2
Motýl	1	1		2
Kůň			2	2
Opice	1			1
Lev	1			1
Pes	1			1
Achatina		1		1
Osmák		1		1
Lední medvěd		1		1
Slon	1			1
Žirafa			1	1
Není zobrazeno			3	3

Tabulka č. 6 – Sourozenci

	Děti z ÚR	Děti z NR	Děti z DD	CELKEM
Žirafa		1	1	2
Opice	1		1	2
Motýl	1		1	2
Kočka	1		1	2
Pavouk	2			2
Lev	1			1
Slon	1			1
Tučňák	1			1
Achatina		1		1
Tygr		1		1
Drak			1	1
Není zobrazen		1		1

Tabulka č. 7 – Širší rodina, ostatní osoby

	Děti z ÚR	Děti z NR	Děti z DD	CELKEM
Netopýr		1		1
Tygr		1		1
Hroch		1		1
Pták		1		1
Tuleň		1		1
Slon		1		1
Had			1	1
Kůň			1	1

Tabulka č. 8 – Zobrazení rodiny

	Děti z ÚR	Děti z NR	Děti z DD	CELKEM
Jednodruhová	5	2	2	9
Vícedruhová	2	3	4	9

Tabulka č. 9 – Barevná preference

	Děti z ÚR	Děti z NR	Děti z DD	CELKEM
Pět barev a více	3	1		4
Čtyři barvy		1		1
Tři barvy	1	3		4
Dvě barvy	2		1	3
Jedna barva			2	2
Tužka	1		3	4

Tabulka č. 10 - Symboly

	Děti z ÚR	Děti z NR	Děti z DD	CELKEM
Není	1	3	1	5
Květiny, tráva	3	1		4
Jídlo	1	1		2
Sluníčko	2			2
Postel	1			1
Mrak			2	2
Auto			1	1
Domeček			1	1
Most			1	1
Vozík			1	1
Cesta			1	1
Slza			1	1
Kouzelník		1		

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Terezie Řánková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Kresba začarované rodiny a rozdíly v kresbě u dětí z úplných rodin, neúplných rodin a dětí z dětských domovů
Název v angličtině:	Enchanted family drawing and comparison of results of drawing by children from complete families, incomplete families and children from children's homes
Anotace práce:	Bakalářská práce charakterizuje období dítěte předškolního věku, pojednává o rodinném prostředí a jeho vlivu na dítě. Dále zkoumá dětskou kresbu a její využití a vlastnosti. Hlavním cílem výzkumné části je analýza projevů v metodě kresbě začarované rodiny u dětí z úplných rodin, neúplných rodin a dětských domovů.
Klíčová slova:	Předškolní věk, dětská kresba, kresba začarované rodiny, rodina, dětský domov
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis characterizes the period of preschool child, discusses about family ambience and its impact on child. It also examines a child's drawing and its uses and properties. The main objective of the research is to analyze the expressions in the method of drawing enchanted families with children from complete families, incomplete families and children's homes.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, children drawing, enchanted family drawing, the family, the children's home
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 - tabulky s přehledem nakreslených zvířat - tabulka s přehledem zobrazení jednodruhové či vícedruhové rodiny - tabulka s přehledem o použití barev - tabulka s přehledem nakreslených symbolů Příloha 2 - kresby začarované rodiny
Rozsah práce:	69 stran textu, 12 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk