

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Markéta Elichová

2007

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

*Analýza a diagnostická využitelnost výtvarné tvorby
romských dětí*

Bakalářská práce
v oboru: Arteterapie

Autor: Markéta Elichová
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

2007

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma *Analýza a diagnostická využitelnost výtvarné tvorby romských dětí* jsem vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

v Českých Budějovicích dne 27. 4. 2007

Tímto bych chtěla poděkovat za cenné rady a podporu při vypracovávání diplomové práce PaedDr. Evženu Peroutovi, bc. Martinu Elichovi, Petru Slavětínskému a Mgr. Radimu Šumberovi, Ph.D.. Dále bych chtěla poděkovat všem dětem za spolupráci a vedoucímu NNO, který mi s dětmi dovolil pracovat.

Obsah

Úvod	1
1 Současný stav	3
1.1 Kdo jsou Romové	3
1.2 Současná romská dětská populace	6
1.2.1 <i>Vzdělávání</i>	7
1.2.2 <i>Rodina, výchova</i>	11
1.2.3 <i>Zdravotní stav</i>	12
1.3 Výtvarná produkce romských dětí	13
1.4 Vývoj výtvarného projevu dítěte	14
1.5 Tvořivost	16
2 Cíle práce	17
2.1 Dílčí cíle	17
3 Metodika	18
3.1 Operacionalizace pojmů	18
3.2 Urbanův test tvořivosti - figurální verze	18
3.3 Kresba postavy	19
3.4 Analýza výtvarné produkce romských dětí	19
3.5 Sekundární analýza dat	19
4 Výsledky a diskuse	20
4.1 Arteterapie u romských dětí	20
4.2 Psychodiagnostika romských dětí pomocí projektivních metod	47
4.3 Tvořivost	52
4.4 Kresba postavy u romských dětí v 1. třídě	54
Závěr	55
Seznam zdrojů	57
Přílohy	
Abstrakt	
Abstract	

Úvod

Na území České republiky žije již několik staletí svébytná etnická skupina Romů, která je nepochybně zvláštním sociokulturním fenoménem ve skladbě obyvatelstva naší země (Frištenská 1997). Přesto o nich víme pramálo. Žalostně málo. Často méně než o mnohých obyvatelích nějakého ostrůvku v dalekém Tichomoří. A přitom žijí zde. Jsou naši spoluobčané (Pekárek 1997).

Na tento nedostatek informací o romských komunitách, nereflexování specifik tohoto obyvatelstva (Kadeřábková 1997) si stěžuje mnoho odborníků z důvodu potřeby těchto znalostí, nejlépe neustále obnovovaných, pro parametrizaci politiky a programů k této menšině (Frištenská et al. 1999) – konkrétně pro nemožnost vytvoření účinné koncepce integrace, kdy je specializovanými studii prokázáno, že dosavadní neschopnost účinně řešit romskou integraci provází nedostatek nezbytných a zevrubných informací (Frištenská et al. 1999), pro komplikované mapování potřeb a navrhování řešení otázek v různých oblastech (zdravotnictví, prevence kriminality, sociální oblasti...) (Fonsecová 1998), pro nemožnost aplikace nejučinnějšího boje proti problémům jakými jsou rasová a národnostní nesnášenlivost, nedostatečná tolerance vůči odlišným kulturám a způsobu života (Šotolová 1997) a aktuálně zejména kvůli vytvoření účinné strategie romské inkluze, poněvadž sociální exkluze a s ní související ghettoizace jsou dle vládní Zprávy o stavu romských komunit v ČR 2004 nejpálčivějším problémem české společnosti a českých Romů v prvním desetiletí 21. století.

Pokusila jsem se tedy poskytnout alespoň malý díleček do mozaiky celkového obrazu Romů v České republice, který by umožnil vysvětlit reálný stav a na základě vysvětlení pak koncipovat kroky k řešení (Frištenská et al. 1999) a tak mohl pomoci při prolamování uzavřených kruhů chudoby a sociálního vyloučení (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004).

Můj dílek mozaiky konkrétně představuje *změření tvořivosti romských dětí a vlivu arteterapie na její rozvoj* (poněvadž Jebavá tvrdí, že „tvořivost, kreativita člověka je podstatou jeho bytí“ (1997, s.12) a jak uvádí Šicková-Fabrici (2002, s.33-34) „tvořivost, kreativita jsou potenciální silou nejen pro umění, ale i pro arteterapii“. Z pragmatického pohledu je tvořivost důležitá už jen proto, že pomáhá zlepšovat kvalitu řešení každodenních problémů. Tvořivost je totiž nejvýznamnější možnost připravit každého člověka pro život (Landau 1999). A navíc mnohé výzkumy ukazují široké možnosti stimulace tvořivosti znevýhodněných sociálních skupin, kdy obzvláště u dětí se prokázalo, že uvědomění si vlastní tvořivosti pozitivně zvyšuje jejich obraz o sobě a také jejich obraz v očích jiných lidí (Kováčová 1984).; *zjištění, zda se nepodnětnost rodinného prostředí promítá i do výtvarné tvorby romských dětí, specifik výtvarné produkce romských dětí a její využitelnost pro diagnostiku a v analýze výtvarné produkce*

u vybraných romských dětí pohledem Rožnovské arteterapie (poněvadž „mezi psychology a pedagogy se dávno ví, že zkoumání kresby představuje „královskou cestu“ do dětské duše“ (Šturma 2001, s.14)).

„Všechny děti kreslí spontánně. Ve své nejzákladnější formě je vytváření znaků stejně přirozené jako vydávání zvuků, gestikulace a pohyb... To platí o dětech bez ohledu na jejich poznávací, společenské, zrakové i tělesné schopnosti“ (McGregor 1995, s.49), tak proč toho nevyužít?

1 Současný stav

1.1 kdo jsou Romové?

Ti správně upečení. Dle starodávné romské legendy nechtěl být Bůh na světě sám, a tak stvořil z těsta lidi. Nemajíce s tím zkušenosti, prvního člověka v peci spálil, povstali tak černí lidé, které nechal žít tam, kde pořád pálí slunce. Druhého člověka zase nedopekl – vznikli bílí lidé, jež nechal žít v místech, kde je spíš zima než teplo. Do třetice dával Bůh pozor a z trouby vytáhl tvora pěkně kávového, zkrátka akorát, jak má být. Řekl mu, že může žít na všech místech, kde je teplo, i tam, kde je zima. A z těchto tvorů povstali Romové (Demeterová 1998, s.156).

Etymologicky znamená Rom „člověk“, „manžel“, podobně jako hebrejské Adam (Ševčíková 2003). „Fakticky jsou Romové jednou z tradičních národnostních menšin na území České republiky, k nimž se váží veškerá práva připisovaná národnostním menšinám právními dokumenty ČR“ (Sulitka pers.com. 2005).

V zákoně 273/2001 Sb. vláda ČR pro účely stanovení principů své národnostní politiky pojem národnostní menšina vztahuje na *společenství občanů ČR žijících na území současné ČR, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka, kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo* (z. 273/2001 Sb.).

Rom je tedy v ČR z hlediska právního občan, který se podle čl. 3, ods. 2 LZPS a podle § 2 zákona č. 273/2001 Sb. hlásí k romské národnosti. „Zákon ale neřeší, za jakých okolností se má ke své národnosti hlásit“ (Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004, s. 3).

Romové jsou také „jenom“ menšinou, podřízenou skupinou, jejíž příslušníci mají významně méně kontroly nebo moci nad vlastními životy, než mají příslušníci dominantní nebo většinové skupiny, a jejímiž charakteristickými znaky jsou: tělesné nebo kulturní charakteristiky, které její příslušníky odlišují od příslušníků dominantní

skupiny; zkušenost předsudečných postojů a znevýhodnění; nedobrovolná příslušnost k minoritní skupině; pocit solidarity s jinými příslušníky téže skupiny a sňatky uskutečňované obvykle mezi příslušníky téže skupiny (Schaefer 1996).

Romové jsou zároveň i etnikem, tedy skupinou jedinců, kteří se od jiných skupin odlišují svou etnicitou neboli souhrnem faktorů kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových, dále pak svou historií, sebepojetím, vědomím společného původu a také tím, že jsou jako etnický odlišný vnímání druhými, zejména na základě odlišnosti hodnot, norem, chování a jazyka (Jandourek 2001). Pro etnickou charakteristiku Romů jsou příznačné: pokrevní příbuzenství, antropologické tělesné zvláštnosti, specifické duchovní a sociokulturní vlastnosti, řeč, stoupající etnické povědomí (často však provázené projevy agresivity a naprosté absence solidarity mezi jednotlivými rodovými klany) (Kovařík, Kukla 1996). „V ČR Romové tvoří početně nejvýznamnější etnickou menšinu“ (Navrátil 2003, s.9).

V rámci své národnostní politiky ČR nerozlišuje etnické a národnostní menšiny, což potvrzuje sčítání lidu, kdy mají čeští občané právo přihlásit se k té národnosti, s níž se cítí subjektivně spjata (Kovařík, Kukla 1996).

Současnou romskou populaci ze „65 – 70 %“ (Buryánek 2002, s.149) tvoří potomci (dnes třetí až čtvrtá generace (Pribáň 1995)) slovenských Romů přicházejících v několika migračních vlnách po 2. světové válce (jinak servike Roma; nejpočetnější v Ústeckém a Moravskoslezském kraji), dalšími méně zastoupenými skupinami na území České republiky jsou Romové čeští a moravští (nejdéle – již přes 200 let – žijí usedlým způsobem života; většinou se nepodařilo uniknout válečným útrapám – po 2. světové válce se jich vrátilo jen 583 (Nečas 1999); oni a jejich potomci tvoří malou skupinu, která je zároveň do značné míry i jádrem současné romské inteligence (Raichová 2001)), maďarští, olašští („asi 16 %“ (Kovařík, Kukla 1996, s.149), správněji valašští, protože k nám doputovali koncem 19. stol. z Valašského knížectví v Rumunsku i se svými tradicemi, zvyky, jazykem, způsobem odívání a životní filozofií a hodnotami, proto se hned od počátku velice lišili; s jinými skupinami se téměř nestýkají – nedochází k vzájemným sňatkům ani k prolínání kultur; kočovali až do roku 1959; vzhledem ke své uzavřenosti si zachovali tradice až do současnosti, mají svého krále, zákony, soud; mají světlejší pleť i vlasy, které mají ženy dlouhé; zdobí se zlatem; dnes obchodují s ojetými automobily či provozují jiné formy překupnictví a restaurační zařízení; dnes mají problém se závislostí na tvrdých drogách (Raichová 2001)) a Sintí (potomci německých Romů, jejich druhým jazykem je tedy němčina; taktéž stížení 2. světovou válkou; v současné době jejich jádro tvoří převážně starší generace; obývají zejména české pohraničí a Prahu). Tyto skupiny se navzájem liší

nejenom společenským postavením, ale také kulturně, historicky, jazykově či žebříčkem svých hodnot (Raichová 2001), „mezi sebou téměř nekomunikují“ (Goral 1998, s.75).

Dle Frištenské (1997, s.34) se žádná jiná skupina obyvatel neodlišuje tak výrazně na základě své etnické či národnostní příslušnosti, a to především zvláštnostmi svých kulturních tradic, hodnotových postojů, svojí jazykovou situací, životními ambicemi a konečně také barvou pleti. Žádná jiná etnická, ale i jiná sociální skupina nevykazuje tak nízkou úroveň vzdělanosti a kvalifikovanosti, není tak ohrožená sociálním propadem, nezaměstnaností a kriminalitou. Všechna negativa ve společnosti, stálá i konjunkturální, ohrožují romskou populaci více a rychleji než ostatní obyvatelstvo (nyní např. drogová závislost či gambling). Zároveň jsou skupinou lidí, která je v naší zemi nejčastějším objektem rasizmu, diskriminace a rasového násilí.

„Současnými nejcitelnějšími problémy většiny Romů jsou sociální vylučování a hmotná bída a s nimi spojené ponižování lidské důstojnosti“ (Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004, s.50).

V České republice žije 11 746 Romů (Český statistický úřad 2002), kteří se přihlásili ke své národnosti při sčítání lidu, domů a bytů v roce 2001, „dle kvalifikovaných odhadů se ale jejich celkový počet pohybuje mezi 200 – 250 tis. osob“ (Sulitka pers. com. 2005).

(180 – 200 tis. Romů uvádí zpráva 2004 (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004); „200 tis. statistiky ÚP a sociálních odborů“ (Kovařík, Kukla 1996, s.149); „200 tis.“ Kalibová (1999, s.107); „250 tis.“ Říčan (2003, s.80); 150-300 tis. Zpráva o situaci nár. menšin 2001; „200-300 tis.“ Navrátil (2003, s.10); „250-300 tis.“ Liégeois (1994) a Buryánek (2002, s.174); „300 tis. odhadují Romové sami“ (Kovařík, Kukla 1996, s.149). Procentuální odhady hovoří o „2,5 – 3 %“ (Moulišová 2001, s.157) z celkového počtu obyvatelstva ČR; „2 - 3 %“ Navrátil (2003, s.10).)

K romštině jako svému mateřskému jazyku se ale přihlásilo zhruba třikrát více osob – samostatně uvedlo romštinu jako mateřský jazyk více než 23 tisíc osob, v kombinaci s českým jazykem dalších téměř 13 tisíc osob (Český statistický úřad 2003a).

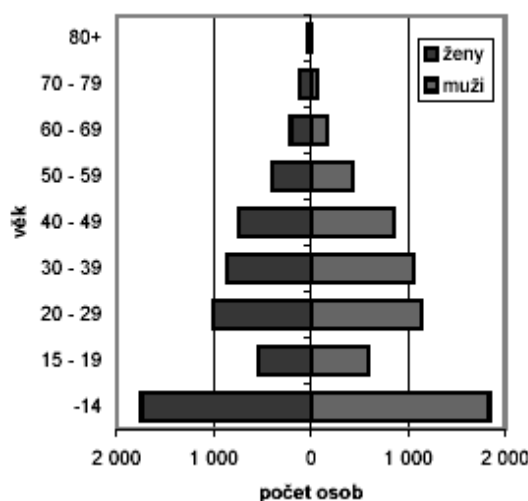
Zhruba čtvrtina z celkového počtu Romů žije v Ústeckém kraji (1 905 dle sčítání lidu, domů a bytů 2001 (Český statistický úřad 2003b)), kde představují také nejvyšší podíl z úhrnu obyvatelstva. Druhé místo patří kraji Moravskoslezskému, kde žije stabilně zhruba pětina romské populace (1 797 dle sčítání lidu, domů a bytů 2001

(Český statistický úřad 2002))...Nejméně Romů žije v Jihočeském kraji (613 hlásících se ke své národnosti (Český statistický úřad 2003b)) s výjimkou Českého Krumlova (Kalibová 1997).

1.2 současná romská dětská populace

Romská populace má „progresivní typ věkové struktury, pro který je charakteristický vysoký podíl dětí a velmi nízké zastoupení starých osob“ (Frištenská, Haišman, Víšek 1999, s.473) (tab. 1). Děti tedy v současné době představují „51 % romské populace a 4 % dětské populace ČR“ (Kovařík, Kukla 1996, s.150; Říčan 2000).

Tabulka 1 - Obyvatelstvo hlásící se k romské národnosti podle pohlaví a věku k 1. 3. 2001



zdroj: Český statistický úřad, 2003a

Odpovídá tomu i „plodnost Romů, která je zhruba dvakrát vyšší ve srovnání s úhrnem obyvatelstva“ (Kalibová 1997, s.31). „Poměrně často se v této populaci objevují děti mimomanželské, mimo jiné proto, že otec a matka spolu častěji, než je běžné v majoritní populaci („15 %: 5 %“ (Burjánek, 2003)), žijí jako druh a družka“ (Kovařík, Kukla 1996, s.150).

Romské děti jsou zcela specifickou sociokulturní skupinou, jejichž sociální vývoj ovlivňuje přímo nebo zprostředkovaně řada faktorů od rozpadu původního přirozeného systému životních norem, přes ekonomickou situaci rodin, školské

prostředí, až po chování majoritní společnosti k Romům (Kovařík, Kukla 1996). Dětem je předáváno okrajované místo ve společnosti, na které si zvykají a zvnitřňují si je - místo, které je Romům, jako sociálně vyloučeným rezervováno (Elichová 2002; Frištenská 1999). Romské děti jsou pak skupinou, jejíž příslušníci se hromadí v ústavních zařízeních, mezi zdravotně ohroženými skupinami, ve zvláštních školách, v kategorii rodin s nejnižšími příjmy, s nejnižším počtem metrů obytné plochy na osobu apod. (Kovařík, Kukla 1996).

1.2.1 vzdělávání

Výbor pro práva dítěte mimo jiné doporučuje rozvoj strategie pro zlepšení přístupu ke vzdělání a zavedení do osnov pro všechny školy kapitoly o dějinách a kultuře Romů (Výbor pro práva dítěte 2003).

Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Nikdo je nedrezíruje, učí se jaksí samočinně... Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními... Od nikoho se neočekává, že úkol vyřeší sám. Naopak... (Demeter 2002, s.117). Tento způsob učení se ale romské dítě ve škole uplatnit nemůže. Problém začíná již před vstupem do školy při posuzování školní zralosti.

Školní zralost je vymezována jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno zúčastnit se školního vyučování, a rozeznávají se tři její hlediska: oblast rozumová, citová a sociální (Svoboda 2001). Právě diagnostikování (zejména rozumové oblasti) školní zralosti je u romských dětí často diskutováno, zejména z důvodu jejich správného zařazování do speciálních škol (např. „...základem vyšetření jsou (vedle posouzení úrovně školní zralosti) inteligenční testy sestavené podle průměru běžné populace předškolních dětí, které nezohledňují v celé šíři odlišnou sociální a kulturní zkušenost vyšetřovaného dítěte. Výsledky inteligenčních testů ukazují u drtivé většiny vyšetřovaných romských dětí na omezené inteligenční schopnosti (Balabánová 1999a)“, také Výbor pro práva dítěte je znepokojen neúměrně vysokým zastoupením romských dětí ve speciálních školách ... (Výbor pro práva dítěte 2003)). Na tyto výtky reaguje MŠMT změnou způsobu diagnostiky celkové úrovně nadání dítěte a její struktury. Ministerstvo provedlo analýzu všech testů používaných v pedagogicko-psychologických poradnách pro rozhodování o přeřazení dítěte do speciální školy a následně nechalo zpracovat českou revizi celosvětově nejužívanějšího testu WISC-III-UK, což vydává za uskutečnění prvního kroku ke snížení negativních dopadů sociokulturní odlišnosti na romské děti (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004).

Samozřejmě jsem pátrala po výsledcích analýzy a novém, změněném způsobu diagnostiky a musím konstatovat, že mi nikdo z odpovědných pracovníků, s kterými jsem hovořila - na MŠMT Dr. Teplá z odboru speciálního vzdělávání a ředitelka Institutu pedagogicko psychologického poradenství ČR Dr. Zapletalová - nebyl schopen (anebo nechtěl) poskytnout žádané informace. Na tyto informace jako by bylo uvaleno informační embargo zřejmě z důvodu jejich ožehavosti, což situaci samozřejmě neřeší a připomíná výrok Gabala (1999): „Je tu tendence k jakémusi utajování záměrů vlády...“. Nejistila jsem tedy, zda se modifikace testu Kerna při diagnostikování školní zralosti stále používá v největší míře (Svoboda 2001) a zda je prověřena jeho vhodnost pro romské děti.

Navíc je popisován častý jev, že rodiče, kterým je známé prostředí zvláštních škol, mnohdy automaticky směřují dítě do stejné školy, kterou prošli sami, případně sami žádají o jeho přeřazení do speciální školy (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004; Říčan 2000). U těchto rodičů, kteří jsou díky vzdělání (více než 80 % dětí z romské populace (tedy dalších budoucích rodičů) navštěvuje speciální školu (Balabánová 1999a), podobně velké číslo absolventů ZvŠ tedy můžeme očekávat i mezi současnými rodiči - 60 % dle vládní zprávy (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004)) sami omezení na trhu práce a také předurčení k nižšímu sociálnímu statusu, protože společnost v ČR vzdělání vnímá jako faktor určující úroveň života (Thálová 2001), budou s největší pravděpodobností jen stěží pomáhat svému dítěti překonávat překážky kladené v českém školství dětem z minoritních skupin, připravovat se do školy a motivovat ke vzdělání (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004).

Když se podrobněji podíváme na další z oblastí školní zralosti, jak je definují renomovaní badatelé v této oblasti Kern, Hetzerová, Streblová, na oblast citovou a sociální (Svoboda 2001), dojde nám, že romské dítě může být pro vstup do školy v současném školství připraveno jen stěží. Je po něm požadována např. *schopnost potlačení impulzivních reakcí* (Svoboda 2001), ale doma romské děti nejsou zvyklé na pokárání za jakýkoliv projev svého divokého temperamentu, chovají se spontánně a přirozeně bez ohledu na to, co by se mělo (Thálová 2001), bývají živější, temperamentnější, hůře se ukáznoují, vykřikují atd. (Říčan 2000); *zapojení citů do motivace ke školní práci* (Svoboda 2001), ale Romové chápou školu jako „bílou“, víceméně represivní instituci, mají k ní a priori nedůvěru (Říčan 2000) a romské dítě nikdo doma nenutí učit se něčemu, co mu není od Boha dáno (Thálová 2001), ony nejsou zvyklé řešit úkoly (Říčan 2000); *schopnost akceptovat autoritu učitele* (Svoboda 2001), ale ony jsou v rodině obvykle vychovávány benevolentní výchovou, mají problém si uvědomit postavení učitele (Thálová 2001), nejsou zvyklé komunikovat

s dospělým neromem (Říčan 2000); *být samostatné* (Svoboda 2001), ale romská rodina od dětí nežádá, aby se samostatně rozhodovaly, dokonce si to nepřeje (Říčan 2000), v dětech se v romské rodině nerozvíjí vědomí individuální zodpovědnosti za sebe sama, za svůj vlastní život (Říčan 2000), od nikoho se zde neočekává, že úkol vyřeší sám (Demeter 2002), bývají nesamostatné (Říčan 2000); *stýkat se s jinými dětmi a začlenit se do jejich kolektivu* (Svoboda 2001), ale neromští rodiče často vedou své děti k tomu, aby se distancovaly od romských spolužáků (Říčan 2000) a nejenom rodiče – dle Balabánové (1999b) bylo a je velké procento romských dětí kvůli své „jinakosti“ vydělováno z přirozených kolektivů školních tříd díky „jednotnému“ pedagogickému přístupu ke všem dětem, romské děti pak patří ve školních třídách spíše mezi děti neoblíbené (Říčan 2000). Také se opakovaně zjišťuje, že neromské děti a naopak romské děti nevolí do svých přátelských, ani pracovních skupin dětí opačné skupiny. To je staré sociometrické poznání. Ale novější a pregnantnější je zjištění, že za posledních dvacet let se tento stav nezlepšuje (Zelina 2003). Kapitolou samou o sobě je požadavek *ovládnutí odposlouchané hovorové řeči*. Jazyková bariéra je dobře známým problémem romských dětí v české škole a během školní docházky handicap často ještě narůstá (Říčan 2000). A ve výčtu bych mohla pokračovat dále...

Ke stejnému závěru dochází i Thálová (2001), když říká, že *hlavní příčinou absence vzdělání u romského etnika je nepřipravenost romských žáků na školní výuku ...*

Dle mého názoru je uskutečnění „prvního kroku“ v roce 2004 (myslím tím zavedení cultural fair testu WICS-III-UK) ke snížení negativního dopadu sociokulturní odlišnosti na romské děti opožděné a nedostatečné, obzvláště, když se jich odborníci dovolávali již delší dobu (např. Balabánová (1999a), Říčan (2000)). Částečným řešením jsou v současné době přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, jejichž cílem je připravit děti k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od prvního ročníku základní školy a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání a tím i jejich perspektivy v dalším životě (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004), ale tyto třídy nejsou bohužel vždy zřizovány dle potřeby.

Další nadějí je zavedení bezplatného posledního ročníku mateřské školy pro všechny děti, které jistě přivede další část romských dětí do předškolní přípravy (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004).

Většině romských dětí tak bývá v pěti letech pro somatickou a psychickou nezralost odložena školní docházka. Když romské děti nastoupí do školy základní, jsou osmadvacetkrát častěji než ostatní děti přeřazovány do školy speciální. Děti, které se udrží na základní škole, čtrnáctkrát častěji propadají (Balabánová 1999a) - to v praxi znamená, že téměř 80 % dětí končí povinnou školní docházku v nižších stupních školy (Kovařík, Kukla 1996), což ztěžuje možnost získání dalšího vzdělání.

Příčinou řady neúspěchů je postavení romské komunity na okraji společnosti (Balabánová 1999b), jazyková bariéra dětí mluvících romským etnolektem češtiny (jež bývá zaměňována s mentálním handicapem a způsobuje neporozumění a zaostávání), malá potřeba individuálních životních ambicí způsobená kolektivním rozhodováním a zodpovědností v romské rodině, dále v komunitě neexistence vzoru člověka vzdělaného, pracujícího a díky práci úspěšného (Balabánová 1999a), také malá hodnota vzdělání, záškoláctví, častá neschopnost rodičů pomáhat s přípravou a nevhodnost domácího prostředí pro přípravu, pro romské dítě cizí, nesrozumitelné prostředí školy, nedůvěra, předsudky mezi školou a rodiči, ekonomická situace rodiny, přetrvávající dogma „průměrného žáka“ (Balabánová 1999b) v pedagogickém přístupu, „nedostatečné profesní vybavení učitelů“ (Kovařík, Kukla 1996, s.152), nedostatek přípravných tříd (Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004) ...

Na druhou stranu romské děti dnes dosahují vyššího vzdělání, než jejich rodiče a prarodiče (Kadeřábková 1997; Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004). To dokládá i skutečnost, že přibývá žáků středních a vyšších škol a Romy studující na vysoké škole lze již počítat na desítky. Další snahou, jak čelit vzdělávání většiny romských dětí ve speciálních školách, je zřízení přípravných tříd pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, které jsou prokazatelně efektivní. Další formou pomoci romským dětem při překonávání školních problémů je umístování asistentů pedagoga, který pomáhá s individuální výukou, děti doučuje, komunikuje s rodinami atd., jeho role je nezastupitelná (Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004).

Vzdělávání romských dětí v českých školách je také potřeba vnímat jako problém, jehož řešení může do značné míry ovlivnit současnou situaci soužití romské minority s majoritou (Balabánová 1999a; Thálová 2001). Jestliže se totiž pokusíme o řešení otázky plnohodnotného základního vzdělání pro děti z etnické skupiny Romů v naší zemi, otevřeme cestu k multikulturalizaci celé společnosti (Balabánová 1999a).

1.2.2 Rodina, výchova

Spýtaj sa Roma, ktoré dieťa je najkrajšie a on povie: moje (Hlubocký 1992).

„Pro Roma je jeho rodina, resp. velkorodina, největší prioritou, protože představuje sílu, základ, jistotu a bezpečí“ (Šišková 2001, s.146).

„Od neromské se dodnes liší svou strukturou, demografickými charakteristikami a stále přežívajícími názory na postavení jednotlivých členů rodiny, v pojmání širší příbuzenské rodiny (mají např. „narozdíl od češtiny pojmenování i pro děti sestřenic či bratranců“ (Štěpařová 2005, s.2)) a v normách a zvyklostech rodinného života a vztahů“ (Davidová 1998, s.59).

„*Nane chave, nane bacht! (Když nejsou děti, není štěstí!)* Romové připisují dětem velký význam – odjakživa pro ně byly štěstím, bohatstvím, kdo neměl děti, nebyl plnoprávným Romem“ (Zelina 2003, s.165).

Romské dítě bývá vychováváno v širší rodině s větším počtem sourozenců než je zpravidla běžné a má v ní svoje místo a svoji přezdívku (Balabánová 1999a). „Vztahy mezi sourozenci jsou méně konfliktní, než v rodinách majority, romské dítě má v sourozencích kladné emotivní zázemí, děti jsou více v kontaktu“ (Štěpařová 2005, s.3).

Děti, zejména chlapci, mají až přemírnou svobodu a volnost, zatímco dívky – dcery často ještě postihují staré názory, pokud jde o nepotřebnost vzdělání, povinnost starat se o mladší sourozence a pracovat doma (Davidová 1998).

V rodině dosud platí patriarchální řád („muž má v rodině dominantní postavení, i když nemusí být živitelem rodiny“ (Šulová, Dunovský 1999, s.194)). „O děti pečuje matka, otec se o výchovu malých dětí a záležitosti týkající se školy příliš nezajímá“ (Balabánová 1999b, s.117). Přesto je matka ústřední postavou rodiny...

„Hovoříme-li o kladech romské rodiny je třeba zmínit počáteční blízkost a tělesný kontakt dítěte s matkou (Schmidtová (1992) si během výzkumu v porodnici všimla, že romské

matky svým novorozencům intenzivněji předávají signály kontaktu těla a kůže. Komunikační signály – dotyky, držení těla, napětí, vibrace, rytmus, tempo – byly pro děti jedinečným prostředkem a zážitkem, náhradou řeči. Tento fakt potom může vysvětlovat neobyčejný zájem romských dětí o haptické vjemy (Šicková-Fabrice 2002.), nekompetitivní volnou atmosféru raného dětství bez srovnávání s druhými, bez soutěžení a bez důrazu na výuku a stálého napomínání“ (Šulová, Dunovský 1999, s.194).

Děti jsou od útlého věku vedeny k samostatnosti a brzy s nimi rodiče jednájí jako s dospělými lidmi, rovnocennými partnery. Jsou zasvěcovány do problémů dospělých lidí v rodině a berou na nich účast, což nebývalým způsobem rozvíjí jejich sociální vnímání a chování. Toto je také jeden z důvodů, proč dříve dospívají.

Výchova se vyznačuje značnou emocionalitou a současně neschopností rodičů děti učit čemukoli jinému, než je nezbytně nutné k přežití, vše ostatní je považováno za nepotřebné (Balabánová 1999a).

Způsob života v romské rodině ale vede u jednotlivce ke ztrátě pocitu zodpovědnosti za svůj život a to je v rozporu s pocitem tíhy zodpovědnosti za sebe sama, který je nosným principem evropské kultury.

Jak ukázal celorepublikový výzkum z roku 2001, převážně s rodiči žije do 15 let věku 90 % dětí, nicméně 7,7 % prožije jistou část v dětském domově a 2,3 % v diagnostickém ústavu (Nesvadbová 2003) (v kojeneckých ústavech či dětských domovech tvoří 45 – 50 % osazenstva (Šulová, Dunovský 1999)).

1.2.3 Zdravotní stav

Přesné statistiky neexistují, ale je nepochybné, že zdravotní stav romských dětí je horší než dětí neromských (Říčan 2000; Kovařík, Kukla 1996). V romské populaci nacházíme čtyřikrát vyšší podíl novorozenců s nízkou porodní hmotností a vyšší kojeneckou úmrtností (v závislosti na regionu vyšší o třetinu až dvojnásobně (Kovařík, Kukla 1996; Kalibová 1999), romské děti představují až 50 % klientely kojeneckých ústavů a dětských domovů, množstvím hospitalizací výrazně převyšují průměr (Kovařík, Kukla 1996) a díky endogamii se rodí častěji s některými tělesnými a smyslovými poruchami (např. dětským glaukomem (Říčan 2000), sluchovými vadami (Balabánová 1999b)), běžná nemocnost ale není výrazně vyšší.

Velmi rozšířené je však ohrožení dospívající romské mládeže, pramenící z poruch životního stylu (rozšířené časně kouření, požívání alkoholických nápojů

i předčasný sexuální život (Nesvadbová 2003; Kovařík, Kukla 1996) a těhotenství (Kovařík, Kukla 1996). V současné době se mezi nimi rychle šíří tvrdé drogy, s kterými se někteří jedinci setkávají již v dětství (čichání těkavých látek) a přes kouření marihuany a taneční drogy přechází k heroinu. Užívání drog se navíc téměř vždy kombinuje s kriminalitou a u děvčat s prostitucí. K léčení pak přicházejí později, protože je rodina dlouho kryje a snaží se jejich problémy řešit obvyklými výchovnými prostředky (Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004).

Příčiny jsou zdravotníkům zřejmé: nevyhovující bydlení, špatná životospráva, a to i u matek během těhotenství, krátká doba kojení, hrubé prohřešky proti zásadám péče o kojence i starší děti, nevhodná strava, nedostatečná hygiena, neschopnost či neochota pečovat o vlastní zdraví atd. (Říčan 2000).

Narozené dítě tak čeká střední délka života v hodnotách populací rozvojových zemí (Kalibová 1999).

1.3 Výtvarná produkce romských dětí

O Romech a jejich výtvarném nadání a specifickém vnímání barev se ví, dokonce to patří k frekventovanějším znalostem o Romech mezi příslušníky majoritní populace, ale jak jsem zjistila, již méně se o tomto fenoménu píše, popř. bývá popisován jako např. u Vatrálové (2004, s.34), která uvádí, že „Rómovia vynikajú svojou charakteristickou uměleckou tvorivosťou a aj vo výtvarnom a muzikálnom prejave niektorých detí bolo možné vycítiť určitú zvláštnu originalitu.“

Druhým dechem ta samá autorka dodává jednu z možných příčin, proč se tomuto fenoménu nevěnuje více pozornosti: „Na druhej strane deťom, ktoré od raného veku nemali možnosť kresliť alebo modelovať, táto skúsenosť chýba. Potom vo svojej snahe dospieť k výsledku, o ktorom očakávajú, že by bol hodný ocenenia, obvykle mechanicky kopírujú naučené tvary a formy.“ V současné době totiž originalnost a tvořivost romských dětí brzdí stále se prohlubující sociální exkluze této populace a tedy s ní související jevy (mám na mysli zejména sociální patologii). (Vláda v současné době hovoří o exkluzi romské populace jako o dokonce největším problému současné české společnosti.)

Popis výtvarné produkce romských dětí tedy nejčastěji nalézáme v kasuistice případu sociální patologie. I Šicková-Fabrici ve své knize *Základy arteterapie o práci s romskými dětmi* píše v kapitole „Arteterapie se sociálně znevýhodněnými (Romové)“ (2002, s.72). V této kapitole rovněž píše, že všichni její „romští klienti disponovali zvláštní mírou barevného citění, kreativity a nekonvenčního vidění“ (2002, s.72) a domnívá se, „že barevné citění Romů souvisí s barevným vnímáním jejich předků, kteří žili v pravlasti všech Romů, v Indii“ (2002, s.74). Barva, je dle Sajka (1995), právě tím nejoblíbenějším prostředkem vyjádření romských dětí, kdy ji zajímavě využívají. „Je to malba „srdcom“ bez přetvářky. Děti nemají žádné zábrany, neobmezuje ich vztah k skutečnosti“ (Sajko 1995, s.27). A právě barevnost projevu s jeho expresivitou a svébytností je dle něj to první, co upoutá. „Na druhé straně mají rómske deti chudobnejšiu kresbu – grafický prejav... Pri zobrazovaní ľudskej figúry sú zreteľné deformácie. Nemajú veľa trpezlivosti na prácu s detailom“ (Sajko 1995, s.27).

1.4 Vývoj výtvarného projevu dítěte

„Výrazová jednota v projevu dítěte je stejným druhem jednoty, jakou nacházíme na jednotlivých vývojových stupních výtvarného umění“ (Babyrádová 2004, s.39). Jen s tím rozdílem, že vývoj dětské kresby je v závislosti pouze „na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti“ (Davido 2001, s.21).

Prvním zmiňovaným obdobím je dle Davido (2001) *období skvrn*. „Kdyby rodiče umožnili dítěti, jemuž ještě není rok, aby „malovalo“, zcela určitě by dělalo „skvrny““ (Davido 2001, s.21).

Stadium čáranic (cca 2 – 3 roky věku dítěte) je stadiem, které již popisuje mnoho autorů, jako např. Victor Lowenfeld, zejména jehož dělení do vývojových etap zde uvádím. Do tohoto období spadají první pokusy o výtvarné vyjádření, kdy jde nejdříve o chaotické čárání odrážející motorickou aktivitu a radost z ní. Pohyb vychází z ramene a chybí i vizuální kontrola. Pak se objevuje zvládnutá čáranice. „Začíná se rozvíjet vizuální kontrola, vzniká souvislost mezi vizuální a motorickou aktivitou...Kolem třetího roku se objevuje dospělý úchop tužky, úspěšně je napodobena předkreslená linka, kříž. Ve třech letech je napodoben kruh...“ (Perout 2005, s.38).

Následuje pojmenovaná čáranice, když dítě začne pojmenovávat to, co nakreslilo. Objekt ale může mít jiný název na počátku a jiný při dokončování (Lowenfeld 1957).

Dalším stadiem je *preschematické období* (cca 3 – 6 let věku dítěte). „Dítě začíná vytvářet znaky, o kterých je zpočátku těžké rozhodnout, co vlastně znamenají. Kolem pátého roku začínají být snadněji rozlišitelné jako lidé, stromy, domy. V šesti letech jsou již významy zobrazení jasné...Kresby jsou dokladem představově symbolického způsobu myšlení s prvky antropomorfismu, kdy jsou zvířatům a věcem přisuzovány lidské vlastnosti“ (Perout 2005, s.39). Objekty bývají na papíře umístěny nahodile či po obvodu beze vztahu. „Výrazné je to, co je emočně a prožitkově významné“ (Perout 2005, s.40). Ve čtyřech letech dítě obkreslí čtverec, v pěti trojúhelník. Co se týče ztvárnění lidské postavy, tak na počátku tohoto období začíná z čáranic vyrůstat symbol hlavonožce a na konci tohoto období již lze očekávat zobrazení vlasů, oblečení a ostatních detailů (Lowenfeld 1957).

Následuje *období schematu* (cca 6 – 9 let věku dítěte). „Vytvoření schematu představuje symbol (koncept), který je snadno identifikovatelný pro diváka...“ (Perout 2005, s.40) a který je znovu a znovu opakován (Lowenfeld 1957). „Dítě ve své tvorbě začíná pokusy o integraci jednotlivin“ (Perout 2005, s.40). Rovněž se v kresbě již projevuje tendence vyjádřit vztah pomocí profilu. Chce-li dítě namalovat více objektů, fenomenologicky je vypočítává, později je řadí v pásech nad sebou, kdy spodní pás je bližší. „Objevuje se sklápění do půdorysu, ...rentgenové vidění, sekvenční zobrazování...a v obrázcích můžeme najít několik pozorovatelských stanovišť“ (Perout 2005, s.41). „Užití barvy je plošné, odpovídá... objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou“ (Dětská kresba, s.4).

Vývoj pokračuje obdobím *kresebného realismu* (cca 8 – 12 let věku dítěte). V tomto období „mizí používání schematu typického pro předchozí stadium, mizí používání geometrických prvků pro zobrazování figury... Obecně narůstá smysl pro detail. Zatím však chybí cit pro zachycení pohybu“ (Dětská kresba, s.5). Mizí základní linka, je využíváno plochy a objekty se překrývají, skrze jejich velikost se projevuje snaha vyjádřit hloubku (Lowenfeld 1957).

Následujícím obdobím je *pseudonaturalistické období* (cca 11 – 15 let věku dítěte), pro které je typické kritické uvědomění si svých nedostatků v kresbě. Končí tak

spontánní kresebné aktivity. Detaily nabývají na důležitosti. Proporce postav se blíží skutečnosti, dítě si více uvědomuje klouby a pohyby těla (Lowenfeld 1957). „Objevuje se neúplné zobrazování figury...“ (Dětská kresba, s.6). „Často se objevují spontánní kresby, které mají přehnané sexuální charakteristiky; jedná se tedy o formu reflexe vlastního fyzického vývoje“ (Perout 2005, s.44). „Třírozměrnost je v tomto věkovém období pochopena a vede k tvorbě iluzivních obrázků“ (Dětská kresba, s.6).

Dalším stadiem je *adolescenční výtvarná tvorba* (cca 14 – 17 let věku dítěte), kdy je „... výtvarné dílo adolescentů výsledkem estetické volby, rozhodování i poučenosti“ (Perout 2005, s.45). „V souladu s abstraktností formálních operací je výtvarná podoba osob a předmětů a jejich vztahů skutečných i možných zobrazena zástupně, pomocí plošného, neiluzivního abstraktního schématu, výtvarné zkratky či stylizovaného symbolu“ (Perout 2005, s.44). Haptické typy představují subjektivní interpretace a typy vizuální mohou nalézt uspokojení ve vizuálních detailech, světle a stínech (Lowenfeld 1957).

1.5 Tvořivost

„Tvořivost je projev jistého systému kognitivních schopností, osobnostních vlastností a motivačních proměnných, jehož výsledkem je nový, užitečný a společensky akceptabilní produkt, ať už pro jednotlivce či referenční skupinu anebo pro společnost“ (Kováč et al. 2003, s.8).

Dle Urbana (1995) z hlediska kognitivních komponentů v tvořivém procesu působí - divergentní myšlení, obecné vědomosti a myšlení, specifické vědomosti, zručnosti a způsobilost a z hlediska osobnostních komponent - zaměřenost a cílevědomost, motivy a motivace a tolerance k víceznačnosti a otevřenosti (Kováč et al. 2003).

Jebavá tvrdí, že „tvořivost, kreativita člověka je podstatou jeho bytí“ (1997, s.12), přičemž právě „výtvarné myšlení a prožívání patří mezi nejvýznamnější oblasti lidské kreativity“ (1997, s.5). Sama „výtvarná činnost je tvořivá sama sebou, ze své podstaty“ (Uždil 1984, s.106). A jak uvádí Šicková-Fabrici (2002, s.33-34) „tvořivost, kreativita jsou potenciální silou nejen pro umění, ale i pro arteterapii“.

„Umělecká tvořivost rozšiřuje estetické znalosti, kultivuje osobnost, obnovuje touhu nově vnímat realitu, inovuje vitální síly a proměňuje hodnotovou sféru životních potřeb“ (Jebavá 1997, s.5). Dále nás tvořivost činí „pánem nad nepředvídatelným“ (Uždil 1984, s.104). Z pragmatického pohledu je tvořivost důležitá už jen proto, že pomáhá zlepšovat kvalitu řešení každodenních problémů. Tvořivost je totiž nejvýznamnější možnost připravit každého člověka pro život (Landau 1999) a tvořivé přizpůsobení je jedinou možností, jak držet krok s prudkým rozvojem okolního světa (Rogers 1959).

Z druhé strany - nevyřešenost estetická, krize výtvarného vyjádření jako estetickovýchovný krizový komplex působí jednotně a destruktivně hluboko v dalším životě a záporně ovlivňuje lidskou tvořivost v nejširším smyslu (Kyzour 1970). Proto je dle Uždila (1984, s.104) třeba „ve všech oborech a všemi prostředky přiměřenými konkrétnímu dětskému věku rozvoj tvořivosti podporovat...“ .

Zajímavý fakt, co se tvořivosti menšin týče, uvádí Arieti - „předpovídá, že ženy a menšiny zaznamenají v blízké budoucnosti více tvůrčích počinů“ (Dacey, Lennon 2000, s.82), když popisuje svobodu nebo mírnou diskriminaci po silném útlaku nebo úplné izolaci jako jeden ze znaků kreativogenické společnosti.

2 cíle práce

Hlavním cílem práce je zjistit diagnostickou využitelnost výtvarné produkce romských dětí a analyzovat tuto produkci pohledem Rožnovské arteterapie.

2.1 Dílčí cíle

- Změřit tvořivost romských dětí a porovnat ji s tvořivostí dětí majoritní populace.
- Změřit vliv působení arteterapie na tvořivost romských dětí.
- Zjistit, zda se nepodnětnost rodinného prostředí promítá i do tvorby, konkrétně do kresby postavy romských dětí v 1. třídě.
- Zjistit rozdíly ve výtvarné produkci romských dětí a dětí majoritní populace.

- Zjistit a popsat využitelnost výtvarné produkce romských dětí pro diagnostiku.
- Analyzovat produkci u vybraných romských dětí pohledem Rožnovské arteterapie.

3 Metodika

3.1 Operacionalizace pojmů

Rom – Jedinec hlásící se k příslušnosti k romskému etniku či romské národnosti, jedinec deklarující romštinu jazykem používaným při komunikaci v rodině a také jedinec normativně určený zvenčí („romský antropologický typ“).

Vzhledem k tomu, že na území ČR žije několik naprosto odlišných skupin Romů, považuji za důležité upřesnit, že se práce jako základní skupinou zabývá slovenskými Romy, poněvadž bylo pracováno s dětmi v příhraniční oblasti a slovenští Romové jsou navíc nejpočetnější skupinou v ČR.

nerom – Příslušník majoritní populace České republiky, případně také občan ČR jiné národnosti než české a romské nebo cizinec žijící na území ČR.

dítě - V souladu se článkem 1 Úmluvy o právech dítěte každá lidská bytost mladší osmnácti let (Úmluva o právech dítěte 1999).

3.2 Urbanův test tvořivosti – figurální verze

Pro změření tvořivosti romských dětí jsem využila test poskytující pohled na tvořivý potenciál jednotlivce. Tvoří ho figurální fragmenty dokreslované dle libovůle probanda. Instrukce říká, že někdo nedokončil kresbu a že by měla být dokončena dle chuti účastníka.

Hodnoceno je čtrnáct kritérií jako například smysl pro humor, nekonvenčnost v rámci manipulace s materiálem či v použití znaků nebo symbolů či v tématu, novost prvků, grafické spojení, tématické spojení, překročení hranice závislé na figuře a nezávislé na figuře, perspektiva ... Test má dvě formy A a B, kterou lze použít při

revizi. Testová práce trvá cca 15 min. a smí se použít jen černé „pisátko“ (Kováč et al. 2003).

Jde o expresivní projektivní techniku. Jeho vyplňování je pro dítě spíše hrou, v rámci které se na papír promítne i to, co dítě nevyjádří přímo.

3.3 Kresba postavy

Orientační test školní zralosti (modifikaci testu A. Kerna), konkrétně jeden ze třech jeho úkolů, jsem využila pro zhodnocení kresby postavy u romských prvňáků. Všechny úkoly kladou nároky na vyspělost jemné motoriky a koordinaci vidění a pohybů ruky.

Kresba dává příležitost k výtvorům různé vývojové úrovně, umožňuje tak zároveň posouzení povšechné rozumové úrovně. Úloha písmo a tečky představují úkol v pravém slova smyslu, dítě musí vyvinout úsilí, přimět se vůlí a vydržet. Pokud je test zadáván skupinově, zjistí zda je dítě schopno práce v kolektivních podmínkách (Švancara 1980).

Dítě dostává instrukci: Tady nakresli nějakého pána. Tak, jak to umíš. Na kresbu, ke které smí použít jen obyčejnou tužku, má polovinu listu A4. Úkol je pak subjektivně hodnocen známkou 1 - 5 dle naplnění stanovených požadavků na postavu, kdy 1 je za komplexní postavu nakreslenou tzv. syntetickým způsobem a 5 za hlavonožce.

3.4 Analýza výtvarné produkce romských dětí

Techniky dotazníku jsou doplněny primární analýzou dat – analýzou výtvarné produkce romských dětí.

3.5 Sekundární analýza dat

Pro rozbor možností psychodiagnostiky u romských dětí byla využita technika studia dokumentů, konkrétně sekundární analýza dat.

Přesné informace o výběrovém šetření viz příloha 1 a statisticky zpracované výsledky viz příloha 2.

4 výsledky a diskuse

4.1 Arteterapie u romských dětí

Arteterapie je romským dětem obzvláště přístupná díky jejich oblíbenosti výtvarných aktivit. Dokonce se o romských dětech traduje, že mají výtvarné a hudební nadání, jak dokládají například materiály MŠMT (Hudební, výtvarné a pohybové činnosti jsou tradičně těmi aktivitami, které jsou pro romské děti přirozené a pro které má řada z nich talent (Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí 2001).) i zkušenosti známé arteterapeutky (Všichni moji romští klienti disponovali zvláštní mírou barevného cítění, kreativity a nekonvenčního vidění (Šicková-Fabrice 2002).).

Během svého studia jsem se setkávala se skupinkou romských dětí ve „výtvarnické dílně“ v jedné neziskové organizaci v Českých Budějovicích, která se zabývá volnočasovými aktivitami pro děti a mládež jako formou prevence sociálně patologických jevů.

V jeden čas ale děti mohly využívat v organizaci několik nabízených aktivit, což se stalo v rámci našich setkávání asi největším problémem, poněvadž skupina byla svým složením velice proměnlivá a hlavně docházelo k vysoké fluktuaci dětí v průběhu jednoho setkání, děti se po organizaci doslova hemžily. Např. když chlapci začali vedle hrát, tak slečny nedokázalo nic udržet a musely být u toho... Problém tedy byl zejména se soustředěností a poté i motivací, protože děti vnímaly nabízené aktivity jako věc podružnou k jejich setkání ve větším počtu na jednom místě. Bohužel se tak naplnilo několik vnějších faktorů, které dle Liebmann (2005) mohou mít negativní dopad na výtvarnou skupinu.

Na naše setkávání docházely romské děti ze sídliště Máj, kde je nejvyšší koncentrace romských obyvatel ve městě Č. Budějovice a kde je romská komunita označena jako sociálně vyloučená (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti 2006), což samozřejmě ovlivňuje romské děti v mnoha směrech, tedy i výtvarnou produkci.

Cílem mého působení u romských dětí byl vedle analýzy tématických kreseb, také přístupivší cíl - rozvoj tvořivosti a osobní rozvoj dítěte, poněvadž jsem po několika výtvarnických setkání zjistila, že nejde o standardní vzorek populace romských dětí, ale většinou o děti výtvarně opožděné (někdy i o více období), některé s možnou

pseudooligofrenií, některé zřejmě i deprivované a s problémy v rodině. Proto zde nejdříve vyvstala potřeba arteterapeutické práce s osobnostmi autorů, kteří měli ve výtvarné produkci zatuhlé stereotypy – nejčastěji „nezdravé“ domečky.

Tvořivost je totiž nejvýznamnější možnost připravit každého člověka pro život (Landau 1990) a tvořivé přizpůsobení je jedinou možností, jak držet krok s prudkým rozvojem okolního světa (Rogers 1959). Což v případě jedinců v menšinovém postavení ve společnosti platí dvojnásob. Navíc jsou tvořivost, kreativita potenciální silou nejen pro umění, ale i pro arteterapii (Šicková-Fabrici 2002).

Nejdříve u nás probíhal trend „art for therapy“, kdy je terapeutický smysl ve výtvarné produkci jako takové (tedy bez interpretace). Do budoucna jsem samozřejmě plánovala zavést „eklektický trend“, což znamená sloučení trendu art for therapy s trendem akcentujícím diagnostické možnosti arteterapie a interpretaci výtvarných produktů klientů (ale bez interpretace), což se mi z důvodů uvedených výše zcela nepodařilo. Ač jsem s několika dětmi navázala, myslím, vztah přátelský, přesto o sobě nerady říkaly bližší informace (např. i nerady prozrazují své jméno, to se dozvíte až po několika udaných přezdívkách a vymyšlených jménech), a rozhovoru nad produkcí nedávaly přednost před skotačením s kamarády ve svém volném čase. Rovněž ze strany rodičů jsem zaznamenala mnoho zkoumavých pohledů ve smyslu, proč se ta neromka tak zajímá o naše dítě. Prověřil se tak známý fakt o nedůvěře mezi romskou a majoritní populací. (Mimochodem, já osobně se tomu nedivím, poněvadž jsem měla možnost na sídlišti Máj bydlet a také navštívit školy, kam tyto děti dochází, dokonce jsem dělala i jeden výzkum na vzájemné postoje a musím říci, že vztahy tu nejsou dobré. Radost mi ale přesto přinesly a přináší situace, kdy jsem se např. z některým z dětí setkala ve škole a byla jsem pro ně najednou spojenec v této pro ně „nepřátelské“ instituci, nebo když mě náhodou potkají a hlásí se ke mně.)

Malování jsme začínali zadáním instrukce, vysvětlením tématu a techniky. Sajkovi (1995) se nejvíce osvědčila témata ze života dětí – rodina apod. a také věnování dostatečné pozornosti výběru techniky provedení. My jsme dávali vždy více témat na výběr a střídala se všeobecná, vycházející z roční doby, pranostik a aktuálních událostí, s rožnovskými. V kresbě má Sajko (1995) dobré zkušenosti s technikami mokré kresby (např. tuš), pokud jde o techniky kresby suchými materiály, tak s uhlem. V malbě s voskovými pastely, ale více dle něj dětem vyhovuje malba mokrým materiálem jako

akvarel, kvaš, tempera. Naše děti měly v oblíbě a vyhovovaly jim tempery, voskovky, kombinace akvarelu a linky tuší, vyškrabávání do rezervy a seriál.

Dalším krokem byla samotná výtvarná práce, kdy snad všechny děti velice často žádaly o radu a pomoc (já neumím namalovat to a to, já neumím stříhat..., čímž si vlastně nenápadně vázaly mou pozornost jen na sebe). Potvrdily se zkušenosti Sajka (1995) - při práci s romskými dětmi je třeba komunikovat, hovořit jednoduše a zřetelně o problematice zobrazovaných témat. „Děti je potřebné povzbuzovat a vést k trpezlivosti“ (Sajko 1995, s.27). Končit jsme se snažili diskusí nad hotovými obrázky, jež byla zaměřena na výtvarný produkt i proces tvorby. Ovšem takto se nám to nedařilo vždy. Děti často nabídku ignorovaly a zůstávaly buď u svých oblíbených témat, nebo všechny malovaly stejné téma a velice často i podobně. Chtít projev individuality bylo náročnější. Při samotném malování často zpívaly nebo na sebe pokřikovaly, čím hlasitěji, tím větší potěšení jim to přinášelo.

V produkci nejčastěji používaly - červenou, zelenou, modrou, žlutou a pak také hnědou barvu. Oproti zkušenostem dvou arteterapeutů děti téměř nepoužívaly fialovou barvu.

Lze souhlasit se Sajkem (viz. kap. 1.3), že jejich tvorba je expresivní, nemají např. problém použít na srdce žlutou či modrou barvu i v rámci schematického období.

Dále lze se Sajkem souhlasit v tom, že se při výtvarné tvorbě příliš nevěnují detailu.

Potvrdila bych i fakt, že jejich způsob znázorňování prostoru je pouze dvourozměrný. Možná to souvisí s jejich tíhnutím k haptickému typu (srovnej: Schmidtová (1992) si během výzkumu v porodnici všimla, že romské matky svým novorozencům intenzivněji předávají signály kontaktu těla a kůže. Komunikační signály – dotyky, držení těla, napětí, vibrace, rytmus, tempo – byly pro děti jedinečným prostředkem a zážitkem, náhradou řeči. Tento fakt potom může vysvětlovat neobyčejný zájem romských dětí o haptické vjemy (Šicková-Fabrice 2002).), což potvrzoval jejich ohromný zájem o práci s hlínou, při které si rovněž hodně užívaly abreakční techniky.

Zajímavostí jsou blondaté princezny naznačující problémy s přijetím romské identity, poněvadž se tak stylizují do „bílých“. Figury se ale děti měly tendenci při malování či kreslení vyhýbat a dávaly přednost dekorativním a plošným věcem.

Na obrázcích téměř všech dětí se objevovalo jedno schema mraku tvořené dvěmi spojenými vlnovkami, vznikal tak symetrický mrak, děti tedy mají rády a hledají symetrii. Obecně je to prvek oblíbený spíše u předškolních dětí.

Další typický znak pro romskou produkci - využití barevné plochy jako nosného prvku obrázku - se dal dohledat jen u těch „nejzdravějších“ dětí. Otázkou je, jestli to můžeme považovat za vliv sociální exkluze ... To samé se týká problému se stlačováním produkce dolů na obrázek (včetně často chybějících nohou) - náznaku sníženého sebehodnocení dětí.

Nejtypičtějším prvkem v produkci romských dětí docházejících na výtvarnická setkání ovšem bylo zdůrazňování pohlavnosti, zejména prostřednictvím známých symbolů, které děti kreslily téměř vždy a všude.

Pro ověření působení arteterapie na rozvoj tvořivých schopností romských dětí byla u pravidelněji docházejících dětí změřena tvořivost Urbanovým figurálním testem tvořivosti. Test by měl navíc napomoci při diagnostických závěrech při práci s kresebnou produkcí. Ze 16 testů měly pouze dvě děti průměrnou tvořivost, zbytek podprůměrnou. Souvislost bychom mohli dohledat s některými diagnostickými závěry nad produkcí dětí (viz výše). Revizi jsem uskutečnila po roce a u některých dětí došlo k posunu, nejčastěji u těch, jejichž výsledky byly podprůměrné a hluboce podprůměrné.

Pro lepší představu o naší spolupráci ve výtvarnických dílnách uvádím několik kasuistik.

- Největší posun je pozorovatelný u **Marušky**. Když jsme se spolu seznámily, měla krátké vlasy, mnoho toho nenamluvila a bylo jí 8 let. Maruška má ještě staršího bratra (v té době 11 let), který do organizace také občas dochází a který je někdy agresivní a vznětlivý, např. trhá jiným dětem obrázky a chce se ihned prát. U něj bychom asi dohledali nějaké organické poškození. V testu mu vyšla podprůměrná tvořivost. Marušce v testu vyšla také podprůměrná tvořivost. Dle úpravy vzhledu vypadali tito sourozenci, že jsou ještě ze sociálně slabší rodiny, než ostatní romské děti docházející do organizace. Dívky se s Maruškou příliš nedružily. Obrázky obou byly jednoduché, prázdné, bez invence, jako by emočně ploché a s dohledatelnými problémy v rodině.

Maruška ráda maluje, čehož jsem se snažila využít, věnovala jsem jí nejvíce pozornosti. Produkce Marušky byla na počátku našich setkávání občas ještě v období čáranic (viz obr. 1), kdy se ani nesnažila ztvárnit postavu a celý obrázek vyvedla v jedné barvě pastelkou, která byla zrovna k dispozici. Snažily jsme se hlavně kreslit pastelkami a temperami. Trénovaly jsme tvary a různé tahy. Později se produkce posunula velice rychle po opuštění čáranic z preschematického období (viz obr. 2) do schematického období. Na obrázcích se objevila linka země, na kterou jsou stavěny objekty, zatím bez překrývání. Obrázky se vyznačovaly symptomatickou barevností - převládala růžová doplněná zelenou a modrou. Bohužel zde Maruška začala malovat jen neustále se opakující schema domečku s mnoha malými okny s kouřem valícím se z komína směrem dolů, odkazující na problémy v rodině, kdy jich byla schopna namalovat i několik během jednoho setkání (viz obr. 3 a 4). Celý výjev býval v ponuré, smutné atmosféře, často tam přšelo nebo bylo nebe plné černých ptáků (značících také předčasnou pubertu). Interpretace se nabízely dvě - deprivace či nepravý dekor (romské děti často vyplňují prázdno známými znaky), když ale připočítám i mé osobní zkušenosti z kontaktu s Maruškou, jde zřejmě o deprivaci (viz také obr. 5) a také o pseudooligofrenii. (Na několika obrázcích se objevovaly alogičnosti jako např. dvě slunce (viz obr. 6), což mohlo odkazovat na mentální retardaci či pseudooligofrenii, která se mi na základě osobního kontaktu jeví pravděpodobnější. Obrázek 6 je zajímavý i z jiného důvodu, je na něm kytičkosrdíčko, jež by mohlo odkazovat na sexuální identifikaci).

Namotivovat Marušku k tomu, aby opustila tento zaběhlý stereotyp bylo složité. Snažila jsem se ji chytit na témata z pohádek. Maruška občas domeček opustila a začala malovat i postavy, kterým se dříve vyhýbala, (ženského pohlaví), typicky vytvořené geometrickými obrazci (viz obr. 7), vždy se jednalo o blondýnky, což naznačuje problém s identifikací. Namalovala i několik rentgenových obrázků (viz obr. 8). Byla to práce asi roční, než k tomuto došlo a kdy začala používat i veselejší barvy a občas už došlo k malému překrývání. Vývoj kresby domečků pokračoval přes domečky s méně okny a bez komína (viz obr. 9) k domečkům, z kterých jde kouř nahoru a jsou antropomorfní (viz obr. 10).

V současné době má Maruška dlouhé vlasy s melírem a moc jí to sluší, také se rozpovídala, ostatní dívky ji již mezi sebe přijímají. Jeden z posledních obrázků (viz obr. 11) se odehrává v interiéru, ale když se podíváme pozorněji, domeček se tam přesto dostal - v podobě vánoční ozdoby na „nekorigovaném“ stromečku. Snad se tak zmenšila i naléhavost problémů v rodině. Jednalo se o téma vánoce, které u většiny dětí spíše přináší regres, Marušce se ale obrázek povedl - je barevně veselejší, ruce postavy už se někam vztahují (oproti zlomeným rukám bez prstů na obr. 7, kterými se asi stěží realizuje kontakt) a postava se rovněž směje. Jde o další blondýnu, která naznačuje problémy s etnickou identifikací - stylizace do „bílých“ blondýn.

Celkově vypadá Maruška sebevědoměji a vyrovnaněji. Při revizi jí v testu tvořivosti vyšla průměrná tvořivost.

- **Eva** působila asi nejvyrovnaněji ze všech docházejících dětí. Toto se odráželo i ve výtvarném projevu. V osmi letech malovala a kreslila přiměřeně věku, produkce se zdála zdravou a v testu jí vyšla průměrná tvořivost. Mezi první obrázky, které vznikly v rámci našich setkání patří obrázek 12, 13 a 14.

Zajímavě ztvárňovala ženské postavy, které měly nahoře jakoby uříznutou hlavu a velká ramena (viz obr. 13). Jednalo se očividně o schema postavy, kdy Evě již nevyhovovalo schema kulaté hlavy a chtěla dát větší důraz na mimiku a vlasy. (V rámci schema mužské postavy kulatou hlavu sedící na krku mezi dvěma velkými rameny ještě ztvárňovala.) Velká ramena najdeme v produkci dětí, když na něco nestačí, u dívek může jít o „neviditelné“ svaly. Ty se mi ale na první pohled zdálo, že Eva v kontaktu nemá. Jediné vysvětlení, které mi sedí do kontextu je to, že stála trochu stranou láskování ostatních dívek s chlapci. I když jde o hezkou a velice příjemnou slečnu, chlapci si ji tak nevšimli. V tomto směru (ve srovnání s ostatními romskými dívkami) tam určitý prvek neženskosti byl.

Další věc stojící za povšimnutí je stlačování celé produkce dolů. Nejpatrnější je to na obr. 15. I postavy malovala Eva tak velké, že se jí vešly na papír jen do pasu či častěji ke kolenům, přičemž dolepit a domalovat je nechtěla. Jde o snížené sebehodnocení? Romské děti ho obecně mají v současné době snížené, právě z důvodu příslušnosti k populaci, která se podle některých autorů ocitla v etnickém a duchovním vakuu. S identitou ale měla Eva dle postav s hnědou, když ne na kůži, tak alespoň na

vlasech, jasno. Postavy ovšem měly dle barev na oblečení potenciál k akci a také hleděly na jednu stranu, nejčastěji doprava, perspektivně - do budoucnosti, což naznačuje rovněž větší potenciál k akci, než dívání se na diváka.

S přibývajícím věkem její tvorba nyní spadá do období kresebného realismu. Obloha se již dostává k horizontu, na obrázcích se snaží o stíny, za oknem je objekt apod. (viz obr. 15 a 16). Eva výtvarně staví na barvě - barevné plochy jsou využity jako nosný prvek obrázku, což se mimo jiné popisuje jako obecný znak výtvarné tvorby Romů. Teplé a studené barvy má vyvážený.

Při revizi jí v testu tvořivosti vyšla průměrná tvořivost.

- **Monika** byla ve svých 11 letech už opravdovou slečnou, na což chlapci upozorňovali provokativními poznámkami, občas ale hrubého typu. Monika se mi jevila jako milá citlivější dívka, která neměla oproti kamarádkám tendenci tolik divočet.

V testu tvořivosti jí vyšla hluboce podprůměrná tvořivost. Její výtvarný projev měl spadat do období kresebného realismu nebo pseudonaturalistického období, ale ona se ještě učila profil na věcech, na postavách ho ještě neuměla. Postavy naopak odkazovaly k mnohem mladšímu věku autora, tvorba tak zapadala spíše do období schematu (viz obr. 17). Na obrázcích nebylo žádné překrývání, dohledatelný byl nepravý dekor (plno oken). Na dívku byly obrázky relativně hodně černé, černě se Monika častěji i podepisovala. Mohlo jít o vnímání svého pohlaví jako nevýhodného („Měla jsem se narodit jako kluk?“) či potlačování emocí, úzkost, pocity vlastní nedostačivosti. Z komínů napojených vývojově nižším způsobem (pravým úhlem) se intenzivně čadilo. Dle některých indikátorů (ovocný strom, poletující ptáci, způsob natírání barvy na tělo postav...) se dalo usuzovat na nějakou neblahou zkušenost nebo možnost pohlavního zneužití, tento fakt byl oznámen pracovníkovi organizace.

Metodicky jsme se snažily hodně kreslit, malovat pastelkami. U Moniky byl zajímavý vývoj, kdy se v rámci posunu ke kresebnému realismu objevila výtvarná krize, která je spojena spíše s vývojově pokročilejší produkcí. Nechtěla malovat, ale občas něco spontánně napsala, tak jsem ji nechávala psát a podporovala vyhrávání si s písmenky v rámci tzv. letristického posunu (viz obr. 18). Dalším znakem z vývojově pokročilejšího období u Moniky byla slabost pro romantické obrázky (viz obr. 19). Poté jsem se s ní v organizaci již jen potkávala.

Obrázky romských dětí dokládající uvedené kazuistiky nebylo vhodné zveřejňovat elektronicky, proto jsou pouze součástí tištěné podoby práce, kterou klasickým způsobem archivuje Pedagogická fakulta.

- **Roman L.** je sympatický, šikovný hoch. Při našem seznámení mu bylo 9 let. V testu mu vyšla hluboce podprůměrná tvořivost. Dle věku by jeho tvorba měla spadat do období kresebného realismu, ale reálně spadala do období schematu – sklápěl do půdorysu (viz obr. 20), vypočítával, na obrázcích měl dvě linky – nebe a země, postavy neuměl. Zajímavý moment nastal, když zlaté rybce (viz obr. 21), v jeho provedení zelené zlaté rybce, namaloval pod vodu i slunce, což je jeho oblíbené téma.

Když jsme malovali téma z čeho mám největší strach, krásně se tam promítla puberta (viz obr. 22). Tento obrázek má také asi největší náběh na klasický výtvarný projev. Později ale Roman sklouzl k dekorativnímu, plošnému výtvarnému projevu, který je pro Romy typický (viz obr. 23 a 24). V té době bývalo slunce ústředním motivem obrázku. Na obrázku 24 nalézáme více dynamiky, slunce již „kontaktně“ pokukuje po palmě. - Slunce vždy doplňovaly palmy, krajina tedy působila cizokrajně. Takovéto obrázky malují děti, které se necítí v původní rodině přijímané, proto utíkají do cizích krajů. U Romana by to odpovídalo v tom smyslu, že jeho chování nemělo specificky romské prvky a velice dobře vycházel i s dětmi z majoritní populace, což jsem měla možnost pozorovat ve škole, přesto k němu bylo přistupováno jako k „problematičtějšímu“ Romovi. Myslím si, že podobné problémy může mít i doma, protože on dle mého názoru nemá problém s integrací do majoritní společnosti. A doma asi nenalézá ani potřebnou emoční podporu, poněvadž na obrázcích bylo hodně deprivacních barev – zelenomodré a hodně špín. Snažili jsme se malovat temperou a pracovat na barevnosti. V současné době již zvládá namalovat postavu. V testu tvořivosti mu vyšla podprůměrná tvořivost.

- **Patrik**, desetiletý chlapec, jehož tvorba spadala do období schematu - barvy neměly více odstínů, objekty stavěl na základní linku, sklápěl do půdorysu (viz obr. 25). V testu mu vyšla hluboce podprůměrná tvořivost.

Na obrázcích si často nevěděl rady s prostorem, takže ho vyplňoval opakováním mraku, což u romských dětí může být nepravý dekor. Rád kreslil hrady (viz obr. 26), což mohlo (dle Dolto) znamenat „defenzivní znázornění představy o těle, nemá lichoběžníkovou střechu, je zobrazen s cimbuřím, se zubovitým obranným systémem, s věžemi jako u chrámu nebo s věžemi, které nemají trojúhelníkovitý tvar a jsou

opatřeny cimbuřím“ (Davido 2001, s.40). Jinak je hrad symbolem ochrany a bezpečí nebo také pokladnicí, která je zahalena tajemstvím (Becker 2002). Hrad má zajímavý tvar oken - čekal Patrik na dopis - dávku pozornosti - ještě zatím v bezpečí hradu před „temnými silami“? Kdybychom na hrad nahlíželi skrze jeho antropomorfické prvky, tak by okna představovala oči ve tvaru X, což je jeden z indikátorů sexuálního zneužívání.

Patrik se podepisuje černou nebo červenou, mohlo by jít tedy o problém v rámci ventilace emocí. Pustit ventil si dovilil v rámci nočního tématu, kdy vznikl výjev „auto v noci“ (viz obr. 27) - jen černá plocha s náznakem obrysu auta. Natírání černou barvou pro něj očividně bylo abreakcí. Někdy v této době také spontánně namaloval tenzní červenozelenou květinu i s kořeny (viz obr. 28), ale bez ukotvení v zemi (cítil se tak?). Obrázek poté, co přišli starší chlapci, roztrhal. Podobnou situaci jsem s ním zažila ještě jednou, kdy si přišel sám malovat a za chvíli měl pěknou kresbu princezny - s překrýváním a snahou o vybudování prostoru, když ale přišli chlapci, styděl se a v kresbě nepokračoval. Takovéto příchody, kdy si sedl a něco namaloval, aniž by se dožadoval pozornosti, pro něj byly typické. Vždycky někde pokukoval a najednou něco bylo, buď obrázek, keramický výrobek nebo nějaká vylomenina. Mohlo by to odpovídat potenciálu k vývoji, který v sobě nese tmavě zelená, kterou má v produkci hojně zastoupenou a jež přináší nekonvenční řešení problému. Potvrzuje to i posun v testu tvořivosti. Patrik v sobě skrytý potenciál rozhodně měl.

Na jednom z posledních obrázků od Patrika (viz obr. 29) se sluníčko posunulo z rohu do prostoru, ale pro změnu dostalo obličej vyvedený černou barvou, kdy je slunce vyděšeno ze scény, která se odehrává pod ním. Prostor mezi nebem a zemí je vyplněn třemi srdci, vypadá to, jakoby se dvě boční chtěla zapíchnout do statického centrálního srdce, protože mají ostrou špičku a jsou v pohybu. Má Patrik nějaký zážitek nepřiměřený věku? Obrázky se od sebe liší, je na nich tedy dobře patrná situační podmíněnost. Posunem nicméně je, že Patrik začal stavět objekty na linku.

- **Roman S.** je oproti ostatním dětem výtvarně invenčnější. Možná je to tím, že pochází z rodiny, kde vím, že je pro děti běžné mít možnost malovat. Při našem seznámení mu bylo 7 let. Jeho tvorba v té době spadala přiměřeně věku do schematického období.

Jeho tvorba byla a je oproti ostatním dětem barevně čistší (viz obr. 30 a 31) a barvu rovněž umí dobře uplatnit v celku, v tomto jeho produkce vyčnívala nad tvorbou ostatních dětí.

Postava na obr. 32 je vzhledem k věku autora (8 let) dobrá a je navíc kresebně autentická. Další obrázek (viz obr. 33) - portrét - je zajímavý výtvarně, pracuje již s prvkem náhody. Zároveň má postava hnědočervenou kůži – je tedy správně upečená – romská (viz legenda kap. 1.1). Autor se tedy netlačí do „bílé“ polohy jako mnoho jiných dětí, což je patrné i z projevů Romana. Působí vyrovnaně a sebevědomě, může to být i tím, že jeden z jeho rodičů je úspěšný Rom, který je přijímán i příslušníky majoritní populace. V této době již produkce Romana spadala do období kresebného realismu.

Poslední obrázek (viz obr. 34) představuje dekorativní studii přírodniny, jež je dobře metodicky postavena na barevném efektu doplňkových barev. Jako jeden z mála mívá v produkci fialovou barvu, která je pro Romy typická a která nese patrně jiný význam, než jaký jí přičítá Rožnovská škola, poněvadž i kontext, v jakém je tam zasazena, je jiný.

- **Sabinka** je kouzelná drobná šestiletá holčička, kterou opečovávají všechny starší dívky. V testu tvořivosti jí vyšla průměrná tvořivost. Stejně jako Roman S. používá fialovou barvu, což je u docházejících dětí ojedinělé.

Vývojově se produkce dobře proměňovala. Nejdříve jsme pracovaly s barvami a plošně (viz obr. 35 a 36) a obrázky začaly mít prvky schematického období - zejména stavění objektů na základní linku, čaru nebe a opakování konceptu.

Sabinka se vyžívá ve znázorňování květin a to v současné době květin různých druhů, přičemž květiny v produkci jsou vnímány jako probouzející se sexuální identita.

Na obrázcích lze dohledat několik indikátorů sexuálního zneužívání – motýly a srdíčka (viz obr. 37). Zarážející je ale zejména obr. 38, kde to vypadá, jako by byl sněhulák „napíchnut“ a vztahovaly se k němu dvě ruce.

Postavy Sabinka ztvárňuje přiměřeně věku, smějí se, ale jsou stlačené dolu a nemají ruce, které vždy vypovídají o kontaktovosti (viz obr. 39 a 40). (Šicková-Fabrici (2002) tento prvek řadí mezi příznaky zneužívaných dětí.) Sluníčko na obr. 39 asi nechce vidět, co se děje pod ním, protože v jamkách nemá oči, taktéž postava je bez očí a divákovi nabízí „květinu“. Zajímavé je rovněž to, že postavy jsou stejně veliké

jako květiny. Mohlo by tedy jít o problémy v sebehodnocení. Na zvláštnosti v produkci byl upozorněn pracovník organizace. V chování Sabinky ale nejsou dohledatelné projevy typické pro zneužívané děti, které popisuje např. Šicková-Fabrici (2002): regres v chování, extrémně nízký sebeobraz, slabé sociální citění či dospělé chování ...

Obrázky jsou více zatíženy na pravé straně „já“. V retestu jí vyšla průměrná tvořivost.

- **Růžence** bylo 7 let. Její tvorbu (viz obr. 41, 42, 43) tu uvádím, poněvadž její obrázky (viz obr. 44 a 45) jsou typickým příkladem problémů v rodině, které v její rodině opravdu byly.

Růženka ráda malovala domečky a dva domy malují děti, jejichž rodiče spolu nežijí, rozvádějí se. Na obr. 44 lze barevně dohledat dům matky (červená střecha) a otce (hnědá střecha). Na obrázku nutkavě prší, doma je také chladno a z komína (emočního ventilu) se valí špinavý kouř. Okna jsou ale otevřená, takže dítě je komunikativní.

Komín je připojen v pravém úhlu – je to vývojově jednodušší připojení. Opět dohledáme znaky pro schematické období – linka země a nebe s prostorem mezi představujícím vzduch, jedna modrá použitá na vše, dvojrozměrnost (namalované je jen průčelí domů).

Druhý obrázek domu (viz obr. 45) je o něco mladší a tam se zdá, že situace doma ještě zhoustla, přímo to tam hoří a z komínu jak od fabriky se valí špinavý dým. Na obrázku lze vidět také obrany, např. v podobě plotu.

Růženku jsem pak na výtvarnických setkáních přestala potkávat.

- **Tomášovi** bylo při našem setkání 8 let. Je to takový milý čertík, čemuž odpovídá i červenožlutý podpis. Jeho výtvarný projev spadal do schematického období. Tomáš kreslil koncept - co věděl a znal, nikoli vnímané (platí to i u používání barev – jedna modrá použitá pro triko i duhu (viz obr. 46)).

Na obrázcích jsou dohledatelné další typické znaky období – stavění objektů na základní linku (viz linka země u duhy), dvojdimenzionální uspořádání objektů (neperspektivní ztvárnění pravé části domu je typickým předstupněm pro „uříznutí“ rohu střechy), rentgenové vidění – kdy je viděn vnitřek vyobrazeného objektu (viz obr. 47) - domek s garáží s průhlednou stěnou) a žádné překrývání. Rovněž kreslil co ví a zná.

Tomáš se učil profil nejdříve na věcech, protože je to jednodušší. Profil značí sociální dovednost – orientaci na jiné, zralost pro kooperativní hry.

Tom kreslí mladší postavy, je zřejmě opožděn v emočním vývoji, navíc jeho postavy mají málo detailů, jsou bez rukou (což bych v případě Toma interpretovala jako nedostatek kontaktu), mají často velké uši a jsou typicky barevné. Patrně se u něj jedná o emoční deprivaci. Na uvedeném obrázku je postava ještě orámována jedovatou modrozlutou.

Metodicky jsme se snažily malovat temperou nebo kreslit. Z témat jsme se snažili vybírat kontaktní.

Při stanovování hypotetických závěrů nad výtvarnou produkcí romských dětí si je třeba vždy uvědomit, že jde o produkci dítěte z jiného etnického a sociálně-kulturního prostředí, poněvadž „různé studie (např. Court, 1989) prokazují, že pro různá kulturní prostředí neplatí stejná kritéria“ (Peterson, Hardin 2002, s. 27). Koppitzová (1968) tedy doporučuje vždy přihlídnout k sociálnímu a kulturnímu prostředí, v němž dítě vyrůstá (Peterson, Hardin 2002).

V této souvislosti bych chtěla uvést možné vysvětlení pro tolik znaků vázajících se k sexu či k možnému sexuálnímu zneužívání v tvorbě romských dětí. Romská rodina žije na malé ploše, není výjimkou např. 8 osob obývajících byt 1+1. V tomto prostoru se potom děti stávají svědkem událostí, které jsou pro většinu dětí z majoritní populace skryty. Zároveň romské děti mnohem dříve fyzicky dospívají a se sexem mají zkušenost mnohem dříve, než děti neromské. A posledním faktem z této oblasti, která může tento jev vysvětlit, je skutečnost, že u sociálně vyloučených je častý výskyt sociální patologie od jevů jako prostituování až po opravdové sexuální zneužívání dětí.

Na závěr chci zdůraznit možnosti působení arteterapie, tak jak je formulovala Benderová (1952). Arteterapie:

- pomáhá navození kontaktu s dítětem,
- snižuje agresivní a sexuální napětí,
- umožňuje nahlédnutí do nevědomého života,
- dává prostor pro vyjádření impulzivní motorické aktivity dítěte,
- umožňuje experiment s formou,

- napomáhá socializaci,
- pomáhá integraci osobnosti,
- podává klinickou zprávu o dítěti.

Protože si myslím, že i když se nám zcela nepodařilo uplatňovat eklektický trend a interpretovat, přesto jsme dětem umožnili využít možnosti působení arteterapie, a doufám, že se nám snad u dětí ze skupiny povedlo alespoň z části něco podobného, co ze svých zkušeností popisuje Šicková–Fabrici (2002, s.74): „Romské děti z ústavů, které věnovaly pozornost kreativitě v rámci arteterapie, působily evidentně sebevědoměji, integrovaněji a uvolněněji. Transfer výtvarné kreativity do oblasti chování, sebehodnocení, dokonce i celkového fyzického a psychického projevu byl evidentní.“

4.2 Psychodiagnostika romských dětí pomocí projektivních metod

„Jestliže je dětská kresba svým způsobem výpovědí o množství a určitosti představ, které dítě o světě má, a jestliže se dětské zobrazování vyvíjí i co do své formální stránky spolu s přibývajícím věkem dítěte“ (Uždil 1984, s.62), pak lze kresbu jistě využít i diagnosticky. „Mezi psychology a pedagogy se dávno ví, že zkoumání kresby představuje „královskou cestu“ do dětské duše“ (Šturma 2001, s.14). V posledních padesáti letech se hojně v rámci psychologické psychodiagnostiky rozvíjí diagnostika projektivní díky poznání, že kresba, podobně jako i ostatní chování člověka zjevuje také osobnost autora a jeho vztahy, podává sdělení o citovém a prožitkovém světě dítěte. Z kresby dítěte se tak dovídáme o vitalitě a emocionalitě dítěte, o jeho aktivitě a zájmech. Dítě tu však odhaluje i obsahy, o nichž by se mu jinak nevypovídalo snadno, buď proto, že se mu ještě nedostává slov, anebo proto, že si svůj stav neuvědomuje, že obsahy jeho mysli jsou podobně jako ve snu zastřeny do podoby, která ani jemu samému není dost sdělná. Užívá totiž obrazů a symbolů, které tlumí syrovost nebo naléhavost obsahů a prožitků (Šturma 2001, s.13-14).

Dětské kresby také umožňují diagnostickou intervenci, kterou lze snadno a s minimálními náklady uskutečnit ve škole, nemocnici... (Peterson 1990).

Projektivní techniky patří do skupiny testů osobnosti (Davido 2001). „Projektivní hodnocení kresby ... vychází z předpokladu, že každý jedinec promítá do kresby ... své základní pocity a postoje. Tato kresba je jeho výtvozem a v mnoha směrech se zde projeví jeho typické osobnostní vlastnosti“ (Vágnerová 2001, s.287-288). K nejznámějším patří:

- *projektivní hodnocení lidské postavy* („Základem hodnocení je předpoklad, že při kresbě lidské postavy dochází k projekci v tom smyslu, že dítě se s ní identifikuje a přiřítá jí takové vlastnosti a znaky, které si myslí, že má ono samo, resp. ty, které by si přálo, a vzácněji i ty, které by mít nechtělo a obává se, že je má či může mít“ (Vágnerová 2001, s.288). Dítě dostane instrukci nakreslit lidskou postavu a poté ještě postavu opačného pohlaví. Pokračujeme dotazováním. Při hodnocení bereme v úvahu komplexní provedení kresby postavy, velikost postavy, nedostatečné nebo chybné spojení jednotlivých částí postavy, chybění podstatných částí těla, způsob zpracování jednotlivých částí těla, způsob provedení kresby (Vágnerová 2001).),

- *test stromu* („Základní hypotéza tohoto testu spočívá v představě, že kresba stromu je symbolickým ztvárněním sebe sama... Test je určen k hodnocení různých složek osobnosti a jejich dynamiky... Instrukce zní: „Nakresli strom, jaký chceš, jak nejlépe umíš, ale neměl by to být jehličnatý strom nebo palma“ (Vágnerová 2001, s.295). Kresbu se hodnotí jak z hlediska formy, tak z hlediska obsahu. „Z. Altman uvádí seznam hodnotících kritérií: posouzení kresby jako celku, podle způsobu provedení a podle toho, co v kresbě dominuje; hodnocení podle umístění a velikosti kresby; podle celkového subjektivního dojmu, jakým strom působí; posouzení kresby z grafologického hlediska, podle tahu, tlaku a způsobu vedení čáry; posouzení zralosti kresby, hodnocení infantilních znaků; symbolická interpretace; interpretace jednotlivých detailů; posouzení způsobu, jakým jsou části stromu vzájemně spojeny a propojeny; hodnocení kresby stromu z hlediska vývoje osobnosti vyšetřovaného dítěte“ (Vágnerová 2001, s.296-297). Nejznámější je Der Baumtest (Vágnerová 2001).),

- *test tří stromů* (Do obrázků se projikují vztahy mezi dítětem a jeho rodiči (Vágnerová 2001).),

- *test hvězd a vln* (Na papír, kde je předtištěný rámeček, má dítě mladší deseti let nakreslit hvězdy nad vlnami, dítě starší hvězdnou oblohu nad vlnami oceánu. V kresbě

se uplatňuje obecnější vztah subjektu ke světu, test může sloužit k hodnocení senzitivity a emocionální citlivosti, aktuálního emočního ladění, typického způsobu prožívání apod. Hodnotí se způsob zpracování, formální prostorová struktura, obrazová symbolika, objektová symbolika, hodnocení typů tahů (Vágnerová 2001).),

- *kresba rodiny* („...lze ji chápat jako symbolické zpracování konstelace této primární sociální skupiny tak, jak ji dítě vnímá a prožívá“ (Vágnerová 2001, s.300). Běžně používaná instrukce zní: „Nakresli obrázek celé vaší rodiny“, u starších dětí: „Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny“. Při hodnocení nás „zajímá nálada, tělesná blízkost, interakce, části těla a styl kresby, včetně opouzdření, izolace, překážek či extenzí nakreslených mezi jednotlivými postavami“ (Peterson, Hardin 2002, s. 26), celkové pojetí, způsob ztvárnění každé postavy - velikost postavy, způsob zobrazení, pořadí, vynechání některého člena rodiny. Informace získané touto metodou je vhodné doplnit (Vágnerová 2001).),

- *kresba začarované rodiny* („stimuluje ve větší míře symbolické zpracování prožitků a postojů k vlastní rodině... Dítěti řekneme, že má nakreslit začarovanou rodinu tak, jako kdyby přišel kouzelník a každého z rodiny začaroval do nějakého zvířete, které by mu nejlépe odpovídalo, nejlépe vyjadřovalo jeho povahu“ (Vágnerová 2001, s.307-308). Následuje rozhovor nad obrázkem. Při interpretaci je třeba si všimnout aktuální sociokulturní význam jednotlivých symbolů (Vágnerová 2001).).

Výsledky lze do určité míry zpochybňovat, když si např. uvědomíme, jak je pro úspěch každého kreslířského pokusu dítěte důležitá vnitřní motivace a že existují různé typy dětí (Uždil 1984), vzpomeneme poruchy tělesného schématu či fakt, že dítě třeba ještě nikdy nedrželo v ruce tužku (Davido 2001) apod. Uždil (1984) dokonce říká, že učiníme dobře, jestliže se raději vyhneme soudům, které by se chtěly opírat jen o výtvarný projev. Davido (2001, s.70) uvádí, že „není možné zkoumat nebo interpretovat kresbu, pokud neznáme sociální a kulturní podmínky a citové aspekty dítěte“ (srov. Koppitzová 1968, Court 1989, Fortes 1940, 1981).

„Je všeobecně známo, že mnoho dětí je stále determinováno prostředím, v němž se vyvíjejí“ (Davido 2001, s.71), a právě proto je třeba věnovat testování romských dětí zvýšenou pozornost. V romských komunitách ČR lze dohledat několik typů sociálního a kulturního prostředí lišícího se od prostředí, v němž vyrůstá většina dětí z majoritní

populace. V současnosti mám na mysli zejména narušené prostředí dětí vyrůstajících na okraji společnosti a nesmíme zapomenout i na kulturní odlišnost romské populace (viz. kapitola o současné romské dětské populaci).

Pro validitu výsledků je tedy žádoucí využívat jen cultural fair testů, kterých je ale na českou populaci standardizováno jen malé množství, nebo musí mít hodnotitel dobré znalosti o romské populaci v ČR, a nejen to – i zkušenost s touto menšinou. Poté lze dle mého názoru využít projektivní kresebné metody.

Další možností využití kresby romského dítěte v rámci projektivních metod je analýza obrázku zkušeným odborníkem, kdy se při výkladu dětské kresby hojně využívá znalostí z hlubinné psychologie se svým pojetím dětského vývoje a výkladovými principy (Šturma 2001). K tomuto přístupu lze zařadit i jeden z trendů arteterapie. „Trend akcentující především diagnostické možnosti arteterapie a interpretaci výtvarných produktů klientů: tato forma arteterapie je chápána klinicky v „tvrdě“ psychoanalytickém smyslu a jde v ní o důsledně analytickou práci s klientskou osobnostní strukturou“ (Šicková-Fabrici 2002, s.34).

I při tomto způsobu psychodiagnostiky je nutné klást velký důraz na znalosti a zkušenosti odborníka. Poněvadž např. neznalost kulturních specifik této populace by se mohla promítnout ve špatné interpretaci symbolu.

Do této druhé možnosti práce s produkcí romského dítěte bychom mohli zahrnout i metodu Rožnovské arteterapeutické školy, jejíž „metoda je projektivní, přibližuje se nejvíc k dynamické psychoterapii s jejím kauzálním přístupem. K interpretaci se využívají zadaná témata, která jsou zpracována formou akvarelu a koláže a tzv. akčním akvarelem“ (Šicková-Fabrici 2002, s.28).

Šicková-Fabrici (2002, s.73) popisuje, že „z diagnostického hlediska je arteterapie u romských dětí potřebná v monitorování týrání a zneužívání, protože výskyt těchto fenoménů je v této populaci velmi častý.“ K varovným příznakům, které ignorují hranice, jakož i kulturní a národnostní pozadí obětí, v kresbách a malbách týraných a zneužívaných dětí řadí: *kresba postavy s nohama od sebe (pocit zranitelnosti), těla jsou bez rukou, bez ramen (neschopnost odolávat násilí), postavy oblečené v sexy šatech, tváře s dlouhými řasami, hlavy bez těl, těla bez spodní části – odmítnutí genitální oblasti, dezorganizace částí těla, ohraničení, uzavření postavy, časté použití*

červené a zelené a jiných kombinací komplementárních barev tam, kde jsou neobvyklé, umělecký regres kresby, kruhy, klíny, srdcovité tvary a slzy, déšť, kapky (Šicková-Fabrici 2002, s.70).

Z dostupných pramenů (Goodwin, 1982) vyplývá, že u dětí do dvanácti let mohou kresby napomoci zjištění, zda se dítě stalo obětí incestu, ale samy o sobě k diagnóze nestačí. Dle Petersonové a Hardina (2002, s.24) se v kresbách pohlavně zneužívaných dětí vyskytuje výrazně častěji než na obrázcích ostatních dětí sedm sexuálních indikátorů: „explicitně vyvedené genitálie, zakryté genitálie, vynechání genitálních partií, vynechání střední části postavy, opouzdření, dokreslené ovocné stromy a postava opačného pohlaví, než je dítě, které obrázek nakreslilo.“ Studie Hibbarda a Foghmana (1987) nepřímou udává, že tyto indikátory obecně platí pro euroamerickou dětskou populaci, když v ní popisují, že vliv nemá např. styl sexuální výchovy (Peterson, Hardin 2002), indikátory lze tedy využít i u romských dětí.

Ve výtvarných pracích tělesně a citově týraných dětí se dle DiLea (1973, 1977) objevuje několik indikátorů: „rozmetané části těla, groteskní, bizarní postavy, čmáranice přes nakreslenou postavu, přílišné stínování a strnulé, robotické postavy“ (Peterson, Hardin 2002, s.26). Hardin a Petersonová (2002) přidali ještě pilovité/vyceněné zuby, poletující ptáky, jednorožce a X místo očí.

Využití kresby romských dětí při diagnostice s sebou ale přináší několik dalších výhod, kvůli kterým by bylo vhodné se této oblasti více věnovat:

- „kreslení dětem umožňuje postupně vylíčit prožitek tak, jak jim to vyhovuje, a proto je zaujme snadněji než rozhovor s dospělým,
- ...dětí cítí nevědomou potřebu znovu si odehrát trauma, které prožily (Terr 1981, 1983), odehrávání v umělecké formě a ve hře je zdravé a pozitivní,
- kreslení umožňuje uvolnit napětí, neboť mentální energie dítěte je přeměřována od zvládnání silných emocí k soustředění na jejich výtvarné vyjádření,
- díky tomu dítě může své trauma nově pochopit a nahlédnout je z jiné perspektivy,
- nad tím, co dítě nakreslilo, se lze později společně zamyslet s ostatními, kteří zažili stejnou situaci“ (Peterson, Hardin 2002, s.17).

Na závěr bych ještě chtěla dodat, že u romských dětí je třeba využívat alternativních metod posuzování, abychom jim umožnili neverbální komunikaci, také z důvodu jejich horší jazykové vybavenosti (kdy většina ovládá češtinu pouze částečně) a také z důvodu vyloučení mylné interpretace obsahu verbální komunikace, kdy je to mezi vysílačem a přijímačem z jiného sociokulturního prostředí pravděpodobné.

4.3 Tvořivost

Ačkoliv by se dle charakteristik tvořivých dětí – hravé, spontánní, typické svojí otevřeností, humorem a bohatou fantazií (Szobiová 1998) a poznatků literatury (srovnej: Všichni moji romští klienti disponovali zvláštní mírou barevného citění, kreativity a nekonvenčního vidění (Šicková-Fabrici 2002). Mnohé kulturní zájmové kroužky romských dětí jsou odrazem toho, kolik skrytých rezerv je v těchto dětech, jaké úžasné mají schopnosti (Bakošová 2003). Hudební, výtvarné a pohybové činnosti jsou tradičně těmi aktivitami, které jsou pro romské děti přirozené a pro které má řada z nich talent (Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí 2001). Koncepce integrace požaduje ve spolupráci s představiteli romské komunity zajistit, aby hudebně, pohybově i jinak umělecky talentované romské děti byly zařazovány do ZUŠ a měly tak možnost rozvíjet svůj talent a předpoklady pro přijetí ke studiu na konzervatořích (Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními ke dni 31. prosince 2003).) dalo očekávat, že romské děti jsou obecně tvořivější (poněvadž je navíc prokázána např. souvislost mezi vyšší tvořivostí a muzicírováním (Kováč et al. 2003) a hudba a tanec jsou tradičně silnými stránkami tohoto národa (Říčan 2003)), výsledky v hrubých skóre tuto skutečnost nepotvrdily a ve výsledcích se nevyskytl ani jeden romský respondent vysoce či extrémně nadprůměrný (příklad zpracovaného testu viz příloha 3).

Když se ale podíváme na komponenty tvořivého procesu dle Urbana (1990), možná nalezneme vysvětlení. Urban definuje kognitivní komponenty (divergentní myšlení, obecné vědomosti a myšlení, specifické vědomosti, zručnosti a způsobilost) a osobnostní komponenty (zaměřenost a cílevědomost, motivy a motivace, tolerance k víceznačnosti a otevřenosti) (Kováč et al. 2003). Protože je tvořivost významně ovlivnitelná sociálním prostředím (Kováčová 1984) a také zdravá, harmonická rodina je z hlediska vývinu tvořivé osobnosti nenahraditelná (Kováč 1984), některé z těchto komponent romské děti obzvláště ze sociálně vyloučených rodin zřejmě nemohou mít dostatečně rozvinuty.

Kováč (1984) navíc prokázal i vztah mezi tvořivostí a předškolní výchovou (kdy víme, že romské děti mateřské školy a jesle nenavštěvují), podílem otců na výchově dětí (kdy víme, že otec se o výchovu dětí příliš nezajímá (Balabánová 1999b)), vzdělaností rodičů (kdy 89 % Romů má ukončenou jen ZvŠ, ZŠ nebo jen povinnou školní docházku v nižších ročnících školy (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004)), úspěchy rodičů v oblasti společenské praxe, četnějšími zálibami dětí (kdy romské děti v ČB kroužky téměř nenavštěvují) i jejich rodičů (Kováč 1984).

Torrance, iniciátor výzkumu dětské tvořivosti, uvádí mezi charakteristikami tvořivých také introvertovanost a individualismus (Szobiová 1998), které nám na romské děti ze vzorku také úplně nesedí (potvrzeno výsledky B – J.E.P.I., který děti rovněž absolvovaly).

Většina romských dětí navíc nepoužívala všechny předložené fragmenty testu, nebo-li dle autorů testu přistupovala bez pozornosti a zájmu o předložené informace.

Pozitivní ale je, že mnohé výzkumy ukazují široké možnosti stimulace tvořivosti znevýhodněných sociálních skupin, kdy obzvláště u dětí se prokázalo, že uvědomění si vlastní tvořivosti pozitivně zvyšuje jejich obraz o sobě a také jejich obraz v očích jiných lidí (Kováčová 1984). U romských dětí z menšinové skupiny (se vším, co toto postavení obnáší) proto považují za velice důležité rozvíjet tvořivost jako prostředek seberealizace, pro růst jejich pozitivního sebepojetí a pomáhat jim tak změnit či opustit roli znevýhodněného a marně se snažícího zlomit očekávání, že nikdy nezvládne to, co ti druzí (Navrátil, Musil 2003).

Tento cíl se v konkrétních školách a profesní přípravě bohužel zatím řádně nesleduje (když (ne)tvořivé žáky zatím ani neidentifikuje), i když se na první pohled zdá, že tvořivost je jeden z hlavních cílů výchovy a vzdělávání (Kováč et al. 2003). Prostředí školy se ale jeví jako jedno z nevhodnějších, poněvadž je potvrzené, že rozvoj tvořivého myšlení je ovlivnitelný požadavky školy (Vágnerová 2001) a že efektivnost skupinového výcviku je významně vyšší v porovnání s individuálním (Kováčová 1984).

Dle předpokladů se nepotvrdily rozdíly mezi pohlavími. V tomto testu má také stoupat výkonnost s narůstajícím věkem (Kováč et al. 2003). Rozdíly mezi mladšími a staršími nebyly ve výsledcích významné, ale v hrubých skóre ano, jenže při klesající výkonnosti. Zde poskytnu nejjednodušší možné vysvětlení a tou je motivace jako významný činitel tvořivého výkonu (Szobiová 1998). Při sběru dat totiž většina dětí z vyšších ročníků přistupovala k testu jako k úkolu, chyběla často spontánnost

a pohroužení se do kresby, které bylo u mladších dětí, které si „kreslily“. To potvrzuje i to, že starší děti občas svůj výtvar při odevzdávání kriticky zhodnotily a že výtvar nepojmenovávaly. Velkou roli připisují „žakovské roli“, která se v tomto věku projevuje tendencí se příliš nenamáhat, a tendenci ke konformitě ve třídní skupině vrstevníků (Vágnerová 2000).

Bohužel tyto výsledky vypovídají jen o dětech z Č. Budějovic, přesto se mezi romskými a neromskými dětmi projevily rozdíly. Byly nastíněny možné důvody tohoto stavu, otevřelo se tak mnoho dalších otázek, které by bylo třeba zodpovědět, na odpovědích pak následně postavit práci na zvyšování pro seberealizaci a pozitivní sebepojetí důležité tvořivosti, kdy se mohou řešit přímo příčiny nebo se může zvolit druhá možnost - specifická podpora rozvoje tvořivosti u romských žáků.

4.4 Kresba postavy u romských dětí v 1. třídě

Romské a neromské děti obou pohlaví zařazené do ZŠ, podávají statisticky významně odlišný výkon v subtestu „kresba postavy“. Nižší výkon u Romů a Romek může být dán zázemím – zatímco děti z majoritní populace jsou odmala zvyklé doma kreslit, u Romů to nemusí být obvyklé (srovnej: „Dítě zřídka získává zkušenost s tužkou a papírem..(Říčan 2000)“), a také jejich výtvarným projevem, poněvadž většina romských dětí tíhne spíše k haptickému typu.

Obecně se dá popsat několik dalších rozdílů, kromě ztvárňování postav nižší vývojové úrovně romskými dětmi, mezi postavou pána u romských a neromských dětí následovně - postavy mají méně detailů, což odpovídá zkušenostem Sajka (1995), pán bývá často ztvárňován s knírkem, typickou to ozdobou starších Romů a také romské děti častěji ztvárňovaly místo jedné postavy postavy dvě, což by mohlo souviset s jejich nižší individualizací a větší závislostí na skupině (příklad viz příloha 4).

O něco lepší výsledky v kresbě postavy dosahují romské dívky než chlapci, i když kvůli velikosti vzorku je rozdíl nevýznamný, stejně jako neromské žákyně ZŠ ve srovnání s neromskými žáky. Zdá se, že se zde promítl jev, který popisuje Švancarová a Švancara (1972) nebo Peschaková, kdy dívky v tomto věku dosahují relativně lepšího kresebného výkonu než chlapci a v kresbě postavy splňují více položek – detailů kresby

(Švancarová, Švancara 1972), nebo může jít o důsledek genderově odlišné struktury činností – dívky i předškolního věku spontánně kreslí princezny apod.

Výsledky Romů ze ZŠ a ze ZŠS se ve všech subtestech liší očekávatelným způsobem. Na odlišném zařazení se do značné míry může podílet nižší vyspělost jemné motoriky, která u romských dětí bývá slabší (Říčan 2000), a koordinace vidění a pohybů ruky, rozumová úroveň a také nižší připravenost ke školní práci (Svoboda 2001). Zde musím doplnit ještě informaci ze sběru dat, kdy se mi romské děti v prvních třídách ústeckých speciálních škol jeví celkově drobnější, přičemž tělesný vzrůst hraje rovněž roli, poněvadž somaticky vyspělejší děti se lépe adaptují na školu (Svoboda 2001).

Dle mého názoru tak došlo k potvrzení sociokulturního vlivu na výsledky (téměř stejný výkon v kresbě postavy podávají romské děti ze ZŠ i speciálních škol a to z různých měst, jsou rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi na ZŠ), o kterém se zmiňuje i Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004: „důvodem přeřazení romského dítěte ze základní do zvláštní školy není jeho romská národnost, ale jazykový handicap, odlišná dynamika osobnostního vývoje, jiná hierarchie hodnot a sociokulturní odlišnost jeho rodiny, které jsou závažnou překážkou pro jeho další vzdělávání (Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004)“.

Závěr

Hlavním smyslem předložené práce bylo hlubší poznání několika vybraných aspektů, které souvisejí s romskou dětskou populací a jejím výtvarným projevem.

V rámci naplnění cíle práce bylo zjištěno, že v testu tvořivosti dosahovaly romské děti statisticky významně horších výsledků bez ohledu na pohlaví a věk. Zjištěné rozdíly jsou pravděpodobně dány sociokulturní odlišností romských rodin a také jejich přetrvávající sociální exkluzí. Povzbudivý je ovšem výsledek, že v rámci arteterapie lze tvořivost rozvíjet a že tak lze v souladu s poznatky Kováčové (1984) očekávat minimálně alespoň pozitivní zvýšení sebeobrazu dětí. Díky arteterapii tak lze bojovat proti důsledkům sociální exkluze – jak uvádí Vatrálková (2004, s. 36): „Výtvarná a iná umelecká tvořivost predstavujú schodnú cestu, jako nielen integrovat' narušenú detskú osobnosť, ale aj jako konkrétnemu dieťaťu pomocť dostať sa z bludného kruhu von a integrovat' sa do sociálnych väzieb“.

Souvislost se sociální exkluzí se projevila i v dalším zjištění – kresba postavy romských dětí v první třídě je na vývojově nižší úrovni než u dětí z majoritní populace.

V rámci práce byla také popsána výtvarná práce s romskými dětmi a analyzována výtvarná produkce několika z nich. V produkci dětí byl patrný posun od klasických prvků výtvarné produkce Romů, přesto bylo několik specifických prvků vyzorováno. Do tvorby mnohých z nich se promítly problémy, které s sebou vyloučení přináší, ale prostřednictvím arteterapie docházelo k pozitivním změnám.

Práce sledovala i diagnostickou využitelnost výtvarné tvorby romských dětí.

Na závěr chci vyjádřit souhlas s výrokem Šickové-Fabrici (2002, s.72): „Domnívám se, že vzdělání, včetně výtvarného, je u Romů cestou ke změnám, ke zlepšení života romského etnika.“, poněvadž z výzkumů u emociálně a sociálně narušených dětí v dětském domově (tedy z velké části u romských dětí a také dětí v podobné situaci jako dítě sociálně vyloučené) vyplývá, že „arteterapie pomáhá těmto dětem eliminovat důsledky citové deprivace, emocionální poranění a traumatické události a umožňuje pedagogům a terapeutům nahlédnout do aktuálních problémů dětí“ (Šicková-Fabrici 2002, s.65). Navíc - „Děti z ústavů, které věnovaly pozornost kreativité v rámci arteterapie, působily evidentně sebevědoměji, integrovaněji a uvolněněji. Transfer výtvarné kreativity do oblasti chování, sebehodnocení, dokonce i celkového fyzického a psychického projevu byl evidentní“ (Šicková-Fabrici 2002, s.74).

Arteterapie je cestou...

Seznam zdrojů

1. Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. Praha: MPSV ČR, 2006.
2. BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3360-6.
3. BAKOŠOVÁ, Z. Kvalita života dětí v rómských rodinách. In: FABIÁNOVÁ, V.; MATULAY, S. *Empirické poznatky z edukácie rómskych detí a vplyv rodiny a rola matky ve výchove a vzdelávaní rómskych detí*. Nitra: UKF, 2003(4), s. 54-66.
4. BALABÁNOVÁ, H. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999a, s. 333-351.
5. BALABÁNOVÁ, H. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: ZÁŠKODNÁ, H. *Společenské minority a sociální práce*. Č. Budějovice: ZSF JU, 1999b, s. 105-120.
6. BECKER, U. *Slovník symbolů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-612-8.
7. BURJÁNEK, A. Domácnosti a bydlení. In: NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 141-155.
8. BURYÁNEK, J. (ed.) *Interkulturní vzdělávání, projekt Varianty*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. CD ROM, 2002.
9. Český statistický úřad. Kapitola č.3 Vybrané národnosti České republiky. (online) Platný [http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/t/C2002EA6AD/\\$File/Kapitola3.pdf](http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/t/C2002EA6AD/$File/Kapitola3.pdf), 18.10. 2003a.
10. Český statistický úřad. Průběžné výsledky sčítání lidu, domů a bytů 2001. (online) Platný <http://www.czso.cz:8005/sldbr-win/owa/gtuz?xjazyk=cz&xtab=02>, 13.5.2002.
11. Český statistický úřad. Tabulka č. 15. Obyvatelstvo podle národnosti v krajích a okresech České republiky k 1.3. 2001. (online) Platný [http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/t/C2003170D4/\\$File/41140315.xls](http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/t/C2003170D4/$File/41140315.xls), 18.10. 2003b.
12. DACEY, J.S.; LENNON, K.H. *Kreativita*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9.

13. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
14. DAVIDOVÁ, E. K současným přeměnám romské rodiny. In: HÁBOVČÍKOVÁ, B.; HÁBOVČÍK, O. *Rómska rodina a škola v multikulturném priestore*. Nitra: KZN&KRK PF UKF, 1998, s. 57-61.
15. DEMETER, G. Slovo dvěma romským novinářům. In: HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, s. 116-119.
16. DEMETEROVÁ, H. Jak byli stvořeni Romové. In: MANUŠ, E. *Jdeme dlouhou cestou*. Praha: Arbor vitae, 1998, s. 156.
17. *Dětská kresba*. Rožnovské studijní materiály. Nedatováno. Nepublikováno.
18. ELICHOVÁ, M. *Vzájemné předsudky majoritní populace a minoritní populace Romů*. České Budějovice: ZSF JU, 2002. Diplomová práce, vedoucí práce: doc. Ing. Lucie Kozlová, Ph.D.
19. FONSECOVÁ, I. *Pohřbi mě ve stoje, Cikáni a jejich pouť*. 1. vyd. Brno: Slovart, 1998. ISBN 80-7209-074-7.
20. FRIŠTENSKÁ, H. Interetnický konflikt po roce 1989 s ohledem na soužití s Romy. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999, s. 244-266.
21. FRIŠTENSKÁ, H. Romové a státní politika. In: *Romové – reflexe problému*. Praha: Sofis, 1997, s. 34-45.
22. FRIŠTENSKÁ, H.; HAIŠMAN, T.; VÍŠEK, P. Souhrnné závěry. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999, s. 473-507.
23. GABAL, I. Zahraniční inspirace k integraci Romů. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999, s. 67-90.
24. HLUBOCKÝ, P. *Hlubockého úvod do psychiatrické romologie (pomocka k diagnostickej tvorbe psychiatrov a psychologov)*. Sestavil MÁTHÉ, R. Nové Zámky: Psychoprof, 1992.
25. Informace o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními ke dni 31. prosince 2003. (online) Platný <http://wtd.vlada.cz/vrk/vrk.htm>, 12.2. 2005.

26. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
27. JEBAVÁ, J. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-394-6.
28. KADERÁBKOVÁ, J. Možnosti pracovních příležitostí a socioprofesní struktura ve vybraných okresech ČR. In: *Romové – reflexe problému*. Praha: Sofis, 1997, s.46-51.
29. KALIBOVÁ, K. Demografické a geodemografické charakteristiky romské populace v České republice. In: *Romové – reflexe problému*. Praha: Sofis, 1997, s. 20-33.
30. KALIBOVÁ, K. Romové z pohledu statistiky a demografie. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub, 1999, s. 91-114.
31. KOVÁČ, T. Rodinné pozadie tvorivých aktivít detí predškolského veku. *Československá psychologie*. Praha: 1984, roč. 28, č. 4, s. 271-273. ISSN 0009-062X.
32. KOVÁČ, T.; URBAN, K. K.; JELLEN, H. G. *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD – Z)*. Brno: Psychodiagnostika, 2003.
33. KOVÁČOVÁ, E. Vplyv skupinových aktivít na tvorivosť sociálne znevýhodneného dieťaťa. *Československá psychologie*. Praha: 1984, roč. 28, č. 4, s. 269-271. ISSN 0009-062X.
34. KOVAŘÍK, J.; KUKLA, L. *Děti v České republice*. Český výbor pro UNICEF, 1996. ISBN 80-901367-1-0.
35. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské malbě a kresbě. *Estetická výchova*. Praha: 1970, roč. 70, č. 3, s. 44-46.
36. LANDAU, E. *Mut zur Begabung*. 2. vyd. München: E.Reinhardt, 1999. ISBN 3-49701-61-4.
37. LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.
38. LIÉGEOIS J. P. *Roma, Gypsies, Travellers*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1994. ISBN 92-871-2349-7.
39. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan, 1957.

40. MCGREGOR, I. Neobvyklý vývoj dětské kresby: co prozrazuje o dětském umění? In: CASEOVÁ, C.; DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995, s. 49-63.
41. MOULISOVÁ, M. Problémová stránka života Romů. In: ŠÍŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001, s. 155-164.
42. NAVRÁTIL, P. Menšiny. In: NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 16-29.
43. NAVRÁTIL, P. Úvod. In: NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 11-14.
44. NAVRÁTIL, P.; MUSIL, L. Sociální práce jako nástroj překonávání sociálního vyloučení Romů. In: NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 193-208.
45. NEČAS, C. Holocaust Romů v letech 1939-1945. In: *Romové – tradice a současnost*. Brno: Svan, Moravské zemské muzeum, 1999.
46. NESVADBOVÁ, L. et al. Determinanty zdraví romské populace v České republice 1999 – 2001. *Praktický lékař*. Praha: 2003, roč. 83, č. 3, s. 139-145. ISSN 0032-6739.
47. PEKÁREK, P. Romové mezi námi. In: *Romové – reflexe problému*. Praha: Sofis, 1997, s. 11-19.
48. PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vyd. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
49. PESCHAKOVÁ, L. Vývin kresby postavy člověka u dětí. *Československá psychologie*. Praha: 70. léta, s. 259-272. ISSN 0009-062X.
50. PETERSON, L.W.; HARDIN, M.E. *Děti v tísní, příručka pro screening dětských kreseb*. 1. vyd. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7524-237-0.
51. PRIBÁŇ, J. K sociologii etnických vztahů (Sociální a právní postavení Romů). In: KABÁTEK, A. *Sociologické texty II*. Praha: Karolinum, 1995, s. 154-165.
52. RAICHOVÁ, I. Proměny etnické identity Romů. In: RAICHOVÁ, I. *Romové a nacionalismus?* Brno: Muzeum romské kultury, 2001, s. 43-86.
53. ROGERS, C. R. Toward a theory of creativity. In: ANDERSON, H. H. *Kreativita and its cultivation*. New York: Harper, 1959, s. 69-82.

54. ŘÍČAN, P. Nová identita českých Romů – naděje nebo hrozba? In: SMÉKAL, V. (ed.) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal, 2003, s. 79-85.
55. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.
56. SAJKO, J. Skúsenosti s tvorbou rómskych detí v obci Jarovnice. *ROMANO DŽANIBEN*. Praha: 1995, roč. 2, č. 3, s. 26-34. ISSN 1210-8545.
57. SCHAEFER, R. *Racial and Ethnic Groups*. NJ: Prentice Hall, 2003. ISBN 0-13-041869-2.
58. SCHMIDTOVÁ, E. Problém rómskych detí odkázaných na spoločnosť. In: MANN, A. B. (ed.) *Neznámi Rómovia*. Bratislava: Inter Science Press, 1992.
59. Strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí. (online) Platný <http://www.MSMT.cz/-DOMEK/default.asp?ARI=100627&CAI=2702>, 2001.
60. SULITKA, A. Ředitel sekretariátu Rady vlády pro národnostní menšiny, personal communication, 2005.
61. SVOBODA, M. Diagnostika školní zralosti. In: SVOBODA, M. (ed.) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 624-630.
62. SZOBIOVÁ, E. Fenomén tvorivosti – základné pojmy a ich chápanie v retrospektíve a dnes. *Československá psychologie*. Praha: 1998, roč. 42, č. 6, s. 525-534. ISSN 0009-062X.
63. ŠEVČÍKOVÁ, S. Sociální práce s Romy prizmatem hodnot Romů. *Sociální práce*. Brno: 2003, roč. 2003, č. 4, s. 105-118. ISSN 1213-624.
64. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
65. ŠIŠKOVÁ, T. Specifika romského chování a komunikace. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001, s. 145-148.
66. ŠOTOLOVÁ, E. Příklad Romů do Evropy. In: *Romové – reflexe problému*. Praha: Sofis, 1997, s. 52-106.
67. ŠTĚPAŘOVÁ, E. Specifika romské rodiny. (online) Platný <http://www.ped.muni.cz/wsocedu/virtual/pdf/rodina.pdf>, 1.6. 2005.

68. ŠTURMA, J. Úvodem. In: DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, s. 13-14.
69. ŠULOVÁ, J.; DUNOVSKÝ, J. Specifické problémy romského dítěte. In: DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada Publishing, 1999, s. 188-196.
70. ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980.
71. ŠVANCAROVÁ, L.; ŠVANCARA, J. Longitudinální sledování vývoje kresby. *Československá psychologie*. Praha: 1972, roč. 16, č. 1, s. 1-13. ISSN 0009-062X.
72. THÁLOVÁ, L. Sociální problematika a Romové. In: RAICHOVÁ, I. *Romové a nacionalismus?* Brno: Muzeum romské kultury, 2001, s. 87-112.
73. Úmluva o právech dítěte. Č. 104/1991 Sb. *Náhradní rodinná péče*. Praha: 1999, roč. 1999, č. 2, příloha časopisu. ISSN 1212-3765.
74. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 4. vyd. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-083-84.
75. VÁGNEROVÁ, M. Kresebné techniky. In: SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 271-319.
76. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
77. VATRÁLOVÁ, J. Arteterapia s detmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Arteterapie*. Praha: 2004, č. 1, s. 34-36. ISSN 1214-4460.
78. Výbor pro práva dítěte. *Závěrečná doporučení Výboru pro práva dítěte: Česká republika*. Usnesení vlády ČR ze dne 10. září 2003 č. 898.
79. Zákon č. 273/2001 Sb. O právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.
80. ZELINA, M. Možnosti akcelerácie rómskych žiakov. In: SMÉKAL, V. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal, 2003, s. 163-174.
81. Zpráva o stavu romských komunit v České republice 2004. (online) Platný <http://wtd.vlada.cz/vrk/vrk.htm>, 12.4. 2005.

příloha 1

Charakteristika základního souboru

Základní soubor tvoří romská a majoritní dětská populace měst Ústí nad Labem a Č. Budějovice.

výběrové šetření

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor vznikl ze základní populace výběrem dle dostupnosti. Při exploračním jednorázovém výběrovém šetření bylo využito všech respondentů v daný okamžik přítomných ve školách s vyšším procentem romských žáků (kvóta), do kterých byl umožněn vstup (tab. 2). Školy, jako místo pro sběr dat, byly vybrány pro největší kumulaci dětí v nich. Jednalo se o romské děti a děti z majoritní populace ve vývojových obdobích mladším, středním, starším školním věku a adolescence ze 4 českobudějovických a 4 ústeckých škol.

Tabulka 2 – Popis výzkumného souboru

Dotazník	Počet správně vyplněných dotazníků	N	NR	RŽ RM	RČB RÚnL	NN	NZ NM	NČB NÚnL	Věk
<i>Orientační test školní zralosti</i>	187	175	52	22 30	30 22	123	67 56	123	6-9
<i>Urbanův test tvořivého myšlení</i>	302	294	83	40 43	83	211	87 124	211	6-15

Sběr dat

Výzkum byl realizován ve dvou demograficky odlišných oblastech – v Jihočeském kraji (České Budějovice), kde je podíl romského obyvatelstva v ČR nejmenší a v Ústeckém kraji (Ústí nad Labem), kde je naopak procentuálně nejvíce romských obyvatel. Tato dvě místa se liší i dalšími demografickými ukazateli: mírou nezaměstnanosti, vzdělanostní strukturou obyvatel, zaměstnaností v sektorech atd.

Informace pro terénní výzkum byly zajištěny díky spolupráci s odbory školství a sociálních věcí krajských úřadů, odbory školství a tělovýchovy magistrátů měst (kdy jsem byla pozvána na poradě ředitelů škol, kde jsem představila výzkum a požádala

o spolupráci), romskými koordinátory krajských úřadů v Ústeckém a Jihočeském kraji – Evou Bajgerovou a Romanem Slivkou a řediteli škol.

Ve všech školách, kde proběhl sběr dat, jsem navštívila učitelkou poradou či jsem konkrétní obsah a způsob administrace dotazníků projednala s řediteli škol. Vzhledem k osnovám probíhal sběr dat v hodinách, které se suplovaly nebo byly snáze nahraditelné – např. při občanské nauce, rodinné výchově či výtvarné výchově. Při sběru dat ředitelé preferovali jen mou účast a nikoli dalších pomocníků, proto byl sběr dat časově náročný – probíhal v průběhu školního roku 2003/2004.

V Ústí nad Labem jsem navštívila základní a zvláštní školy v městských částech s největším procentuálním zastoupením romských obyvatel – Trmice, Střekov, Neštětice, Severní Terasu. (S panem ředitelem ZŠ Předlice, kde je mnoho romských žáků, se mi bohužel nepodařilo navázat spoluprací.) V Českých Budějovicích proběhl sběr dat v ZŠ Baarova, Máj I, Máj II, neziskové organizaci s volnočasovými aktivitami a pouze částečně v ZvŠ Štítného, kde je mnoho romských žáků, z důvodu horší spolupráce s paní ředitelkou.

Při sběru dat byl kladen důraz na jednotnou administraci dotazníků v souladu s příručkami, které bylo dosaženo díky zadávání vždy jen mou osobou.

příloha 2

výsledky

orientační test školní zralosti – úkol kresba postavy

Popis výzkumného souboru

Pro kvalitní statistické zpracování byly z celkového počtu 187 respondentů (žáků 1. tříd) dostatečně zastoupeny tři skupiny (tab. 1). Nelze tedy zjišťovat rozdíly mezi místními komunitami. Respondenti byli ve věku 6 - 9 let (tab. 2), kdy starší děti byly většinou romské ze speciálních škol, nejčastěji z důvodu odkladu školní docházky.

Tabulka 1 - Popis výzkumného souboru

SKUPINY		pohlaví		Celkem
		m	ž	
	Romové z ČB, ZŠ	18	12	30
	Romové z ÚnL, SpŠ	12	10	22
	neromové z ČB, ZŠ	56	67	123
Celkem		86	89	175

Tabulka 2 - Věkové rozložení

Věk	N	Procenta
6	83	47,4
7	72	41,1
8	14	8,0
9	6	3,4
Celkem	175	100,0

výsledky

Získaná data nepocházejí z normálního rozdělení, byl tedy použit neparametrický test - Mann-Whitneův test.

a) *Romské děti ze ZŠ a speciálních škol*

Chlapci ze ZŠ dosahují lepších výsledků, než jejich vrstevníci zařazení do SpŠ. (tab. 3a a 3b).

Tabulka 3a – Výsledky romských chlapců ZŠ a SpŠ

	SKUPINY2	Průměrné pořadí	Sum of Ranks
kresba postavy	Romové z ČB, ZŠ	13,89	250,00
	Romové z ÚnL, ZvŠ	17,92	215,00
celkový výsledek	Romové z ČB, ZŠ	13,50	243,00
	Romové z ÚnL, ZvŠ	18,50	222,00

Tabulka 3b – Výsledky romských chlapců ZŠ a SpŠ

	kresba postavy	celkový výsledek
Mann-Whitney U Test	79,000	72,000
Hladina významnosti	,179	,074

U dívek je rozložení podobné. Dívky z obou typů škol podávají téměř shodný výkon v kresbě postavy. Také celkový skór mají příznivější dívky ze ZŠ, ale rozdíl není statisticky průkazný, i zde hraje roli velikost vzorku (tab. 4a a 4b).

Tabulka 4a – Výsledky romských dívek ZŠ a SpŠ

	SKUPINY2	Průměrné pořadí	Sum of Ranks
kresba postavy	Romové z ČB, ZŠ	11,58	139,00
	Romové z ÚnL, ZvŠ	11,40	114,00
celkový výsledek	Romové z ČB, ZŠ	9,50	114,00
	Romové z ÚnL, ZvŠ	13,90	139,00

Tabulka 4b – Výsledky romských dívek ZŠ a SpŠ

	kresba postavy	celkový výsledek
Mann-Whitney U	59,000	36,000
Hladina významnosti	,939	,075

b) *Děti ze ZŠ*

U chlapců jsou celkově nižší výkony u Romů, průkazný ($p = 0,018$) je na 5 % hladině rozdíl v úrovni kresby postavy (tab. 5a a 5b).

Tabulka 5a – Výsledky romských a neromských chlapců ZŠ

	SKUPINY2	Průměrné pořadí	Sum of Ranks
kresba postavy	Romové z ČB, ZŠ	46,67	840,00
	neromové z ČB, ZŠ	34,55	1935,00
celkový výsledek	Romové z ČB, ZŠ	44,33	798,00
	neromové z ČB, ZŠ	35,30	1977,00

Tabulka 5b – Výsledky romských a neromských chlapců ZŠ

	kresba postavy	celkový výsledek
Mann-Whitney U Test	339,000	381,000
Hladina významnosti	,018	,075

U romských a neromských *dívek* ze ZŠ jsou výkony srovnatelnější než u chlapců, opět ale s výjimkou kresby postavy ($p = 0,006$) (tab. 6a a 6b).

Tabulka 6a – Výsledky romských a neromských dívek ZŠ

	SKUPINY2	Průměrné pořadí	Sum of Ranks
kresba postavy	Romové z ČB, ZŠ	55,29	663,50
	neromové z ČB, ZŠ	37,26	2496,50
celkový výsledek	Romové z ČB, ZŠ	44,25	531,00
	neromové z ČB, ZŠ	39,24	2629,00

Tabulka 6b – Výsledky romských a neromských dívek ZŠ

	kresba postavy	celkový výsledek
Mann-Whitney U Test	218,500	351,000
Hladina významnosti	,006	,410

c) *Romští chlapci a dívky ze ZŠ*

Jejich výkony se průkazně neliší. I zde je třeba upozornit na problém velikosti vzorku, při větším vzorku by patrně vyšel významný rozdíl v úrovni kresby postavy (lepší u dívek).

d) *Neromští chlapci a dívky ze ZŠ*

Chlapci a dívky se mezi sebou liší v úrovni kresby postavy, která je průkazně ($p = 0,008$) častěji lepší u dívek (tab. 7a a 7b).

Tabulka 7a – Výsledky neromských chlapců a dívek ZŠ

	pohlaví	Průměrné pořadí	Sum of Ranks
kresba postavy	m	70,41	3943,00
	ž	54,97	3683,00
celkový výsledek	m	63,48	3555,00
	ž	60,76	4071,00

Tabulka 7b – Výsledky neromských chlapců a dívek ZŠ

	kresba postavy	celkový výsledek
Mann-Whitney U Test	1405,000	1793,000
Hladina významnosti	,008	,619

Urbanův test tvořivosti

Popis výzkumného souboru

Z celkového počtu 302 respondentů bylo pracováno pouze s jednou skupinou – českobudějovickými dětmi ze ZŠ, protože ostatní skupiny nebyly dostatečně zastoupeny pro kvalitní statistické zpracování (tab. 8).

Soubor měl velký rozsah věku 6 – 15 let (tab. 9), což se dalo ošetřit dvěma způsoby - nepočítat s hrubými skóry, ale s percentily, nebo rozdělit soubor na více věkových kategorií. První způsob nebyl vhodný, protože percentily jsou již upravené normy na určitou populaci, v tomto případě nejspíše na obecnou populaci, nejsou tedy vhodné pro specifickou populaci Romů. Soubor byl tedy rozdělen na dvě věkové kategorie (6 - 9 a 10 - 15 let) při zachování dostatečného rozsahu skupin v rámci vzorku.

Tabulka 8 – Popis výzkumného souboru

		N ve věkových skupinách		
SKUPINY		1	2	Celkem
	Romové, M, ZŠ	23	20	43
	Romové, Ž, ZŠ	20	20	40
	neromové, M, ZŠ	53	71	124
	neromové, Ž, ZŠ	44	43	87
	Celkem	140	154	294

Tabulka 9 - Věkové rozložení

	Počet	Procenta
6	31	10,5
7	47	16,0
8	30	10,2
9	32	10,9
10	33	11,2
11	21	7,1
12	28	9,5
13	25	8,5
14	36	12,2
15	11	3,7
Celkem	294	100,0

výsledky

Získaná data nepocházejí z normálního rozložení. Nejdříve byl aplikován Kruskalův-Wallisův test, dalším použitým neparametrickým testem byl Mann-Whitneův test.

a) Rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi u mladších chlapců se potvrdily jen v celkovém hodnocení (tab. 10a a 10b).

Tabulka 10a – Výsledky mladších romských a neromských chlapců

	SKUPINY	Průměrné pořadí	Sum of Ranks
celkový skór	Romové, M, ZŠ	33,30	766,00
	neromové, M, ZŠ	40,75	2160,00
výsledek - hodnocení	Romové, M, ZŠ	29,00	667,00
	neromové, M, ZŠ	42,62	2259,00

Tabulka 10b – Výsledky mladších romských a neromských chlapců

	celkový skór	výsledek - hodnocení
Mann-Whitney U Test	490,000	391,000
Hladina významnosti	,176	,009

U ostatních skupin byly významné rozdíly v hrubých skóre, kdy romské děti dosahovaly vždy horších výsledků (starší chlapci při $p = 0,034$ (tab. 11a a 11b); mladší dívky při $p = 0,007$ (tab. 12a a 12b) a starší dívky při $p = 0,004$ (tab. 13a a 13b)).

Tabulka 11a – Výsledky starších romských a neromských chlapců

	SKUPINY věk 2	Průměrné pořadí	Sum of Ranks
celkový skór	Romové, M, ZŠ	34,98	699,50
	neromové, M, ZŠ	49,11	3486,50
výsledek - hodnocení	Romové, M, ZŠ	42,55	851,00
	neromové, M, ZŠ	46,97	3335,00

Tabulka 11b – Výsledky starších romských a neromských chlapců

	celkový skór	výsledek - hodnocení
Mann-Whitney U Test	489,500	641,000
Hladina významnosti	,034	,444

Tabulka 12a – Výsledky mladších romských a neromských dívek

	SKUPINY věk 1	Průměrné pořadí	Sum of Ranks
celkový skór	Romové, Ž, ZŠ	23,20	464,00
	neromové, Ž, ZŠ	36,73	1616,00
výsledek - hodnocení	Romové, Ž, ZŠ	31,60	632,00
	neromové, Ž, ZŠ	32,91	1448,00

Tabulka 12b – Výsledky mladších romských a neromských dívek

	celkový skór	výsledek - hodnocení
Mann-Whitney U Test	254,000	422,000
Hladina významnosti	,007	,777

Tabulka 13a – Výsledky starších romských a neromských dívek

	SKUPINY věk 2	Průměrné pořadí	Sum of Ranks
celkový skór	Romové, Ž, ZŠ	22,40	448,00
	neromové, Ž, ZŠ	36,47	1568,00
výsledek - hodnocení	Romové, Ž, ZŠ	36,00	720,00
	neromové, Ž, ZŠ	30,14	1296,00

Tabulka 13b – Výsledky starších romských a neromských dívek

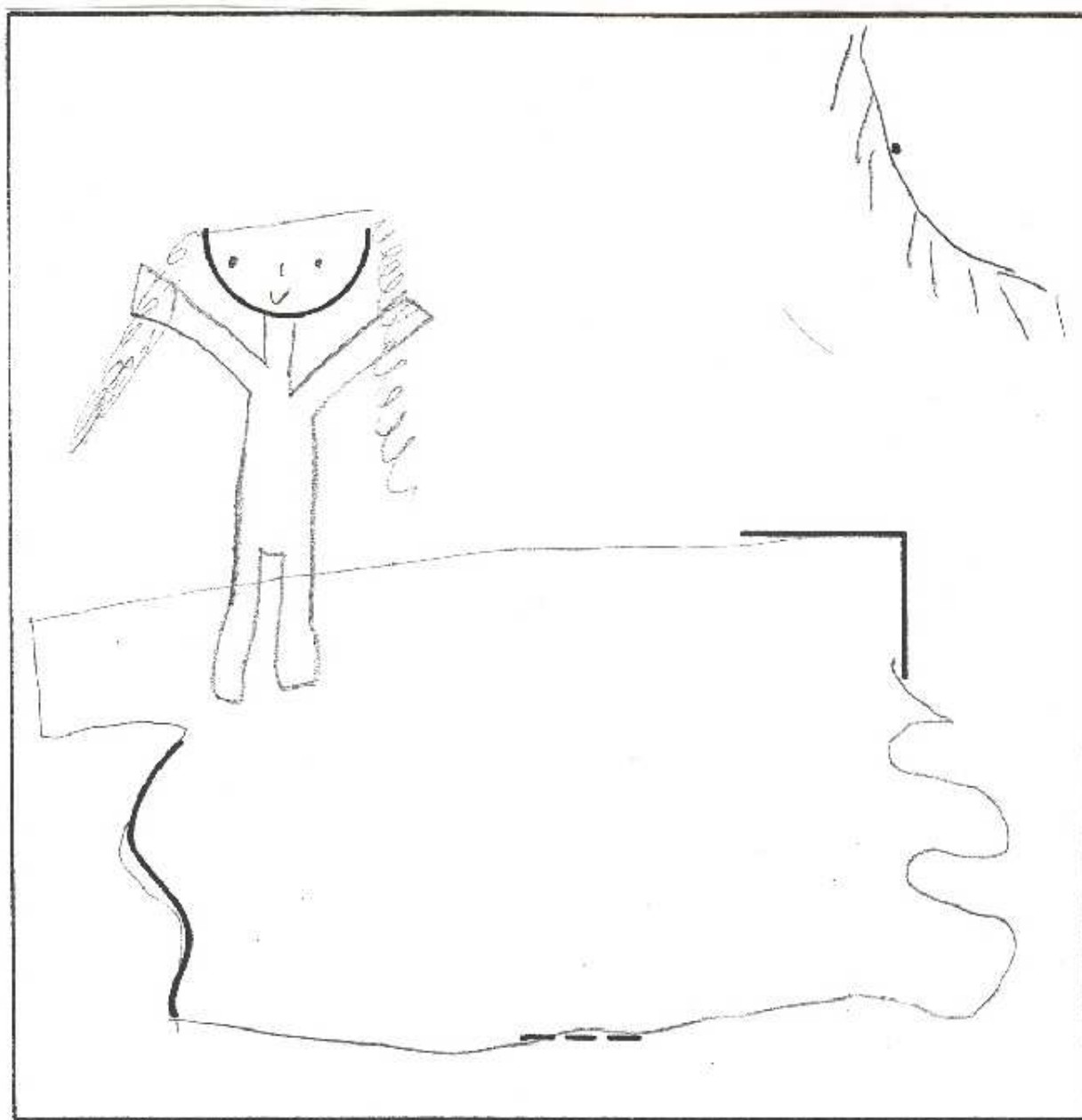
	celkový skór	výsledek - hodnocení
Mann-Whitney U Test	238,000	350,000
Hladina významnosti	,004	,201

- b) Rozdíly mezi skupinami *dle věku* se promítly ve hrubých skóre, kdy starší skupina dosahovala vždy horších výsledků (romští chlapci při $p = 0,016$; romské dívky při $p = 0,051$; neromští chlapci při $p = 0,002$ a neromské dívky při $p = 0,005$), v celkovém hodnocení se rozdíly nepotvrdily.
- c) *Mezipohlavní rozdíly* u romských i neromských dětí nejsou významné ani v hrubých skóre, ani v celkovém hodnocení.

příloha 3

Urbanův test tvořivosti

Jde o testový arch osmiletého romského chlapce, kdy byl s kresbou hotov během 3 minut. Vyšla mu průměrná tvořivost.

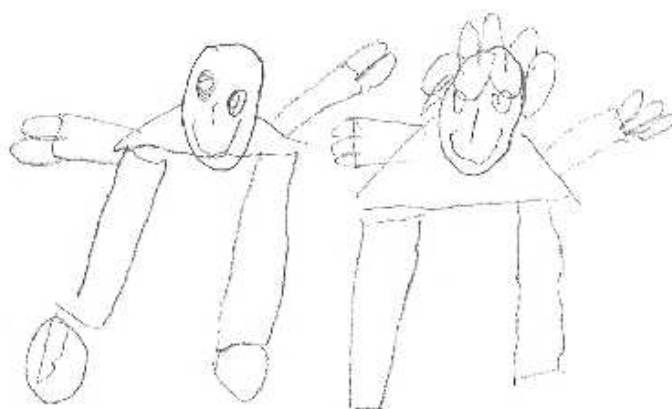


□

příloha 4

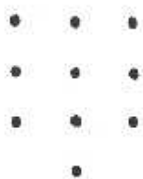
orientační test školní zralosti - úkol kresba postavy

Testový arch sedmiletého romského chlapce, jehož celkové výsledky byly průměrné.



Eva je tu.

EVA JE TU



Abstrakt

Práce popisuje současný stav romské dětské populace v ČR, diagnostickou využitelnost výtvarné produkce romských dětí, specifika této produkce a analyzuje produkci několika romských dětí pohledem Rožnovské arteterapie, u kterých byl také sledován vliv arteterapie na tvořivost. Součástí práce je také výzkum tvořivosti romských dětí a vlivu rodinného prostředí na kresbu postavy u prvňáků.

Abstract

The Diploma Thesis describes present state of population of Romany children in the Czech republic, diagnostic utility of Romany children's creative production, specifics of the production and also analyses the production of several Romany children who were observed to find out if artetherapy does have any influence on creativity. Part of the Diploma Thesis is the research on creativity of Romany children and on the influence of the family background on figure drawing of the children in grade 1 of basic school.