

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

NĚKTERÉ CHARAKTERISTIKY KRESBY ROMSKÝCH DĚTÍ

Diplomová práce



Autor:
Jana Buřičová

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Jana Kouřilová

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Kouřilové, vedoucí diplomové práce, za odborné vedení. Děkuji paní učitelce 1. stupně ZŠ Máj II. a vedoucím romské sekce v Salesiánském středisku v Českých Budějovicích za pomoc při získávání obrázků romských dětí pro praktickou část diplomové práce.

podpis

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

23. 4. 2007

podpis

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na specifika výtvarného projevu romských dětí v kontextu sociálně psychologických charakteristik romského etnika. V teoretické části je charakterizováno romské etnikum a z dostupných pramenů jsou naznačeny některé rysy vizuálního zobrazování romských dětí. Dále pojednává o dětském výtvarném projevu a jeho vývojových stádiích. Ve výzkumné části jsou na základě vzorku obrázků od romských dětí mladšího školního věku naznačeny některé zvláštnosti typické pro jejich vizuální zobrazování. Předběžné hypotézy se potvrdily. Výtvarný projev romských dětí je ovlivněn jejich psychologickou charakteristikou i sociálním zázemím. Prokázaly se některé zvláštnosti jejich výtvarného projevu, které jsou shrnuty v závěrečné kapitole.

Annotation

This thesis focuses on the specific features graphic demonstration children of Romany population with a regard for social – psychological characteristics of this ethnic minority. In a teoretical part, I describe Romany minority and indicate some features of children's visual imaging. Also, I write about children's graphic forms and their evolutionary phases. In a research part, I collected couple of pictures from children of Romany population at the age of 6 –11 years, and pointed out some unique features of their drawings. In the end of my thesis, I found out that graphic demonstration of children of Romany population is influenced by their psychological features as well as by their social background. I approved existence of some specialities in children's graphic form. My preliminary hypothesis was testified.

Obsah:

1 Úvod	7
2 Teoretická část	8
2.1 Charakteristika romského etnika.....	8
2.1.1 Sociální problematika dětí romského etnik.....	8
2.1.2 Psychologická charakteristika dětí romského etnika.....	10
2.1.3 Některé odlišnosti od majoritní společnosti.....	13
2.1.4 Některé rysy vizuálního zobrazování romských dětí.....	15
2.2 Dětský výtvarný projev.....	17
2.2.1 Stadia vývoje dětského výtvarného projevu.....	17
2.2.2 Typy výtvarného zobrazování u dětí.....	27
3 Praktická část	31
3.1 Cíle.....	31
3.2 Hypotézy.....	31
3.3 Členění výzkumné studie.....	32
3.4 1. výzkumná studie – výtvarný kroužek	33
3.4.1 Charakteristika vzorku.....	33
3.4.2 Způsob práce.....	34
3.4.3 Shrnutí.....	44
3.5 2. výzkumná studie – Salesiánské středisko.....	45
3.5.1 Charakteristika vzorku.....	45
3.5.2 Způsob práce.....	45
3.5.3 Shrnutí.....	52
3.6 3. výzkumná studie – ZŠ Máj II.....	53
3.6.1 Charakteristika vzorku.....	53
3.6.2 Způsob práce.....	53
3.6.3 Shrnutí.....	60
3.7 Výtvarný projev romských dětí.....	62
3.7.1 Vývojová úroveň.....	63
3.7.2 Barevnost.....	64
3.7.3 Volba témat a motivace k práci.....	65
4 Závěr	66
Seznam použité literatury	67

1 ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na specifika výtvarného projevu romských dětí v kontextu sociálně psychologických charakteristik romského etnika.

Teoretické část je zaměřena na charakteristiku romského etnika. V jednotlivých kapitolách je pojednáno o sociální problematice romského etnika vztahující se k romskému dítěti, dále o psychologické charakteristice, odlišnostech od majoritní společnosti.

Kapitola nesoucí název sociální problematika dětí romského etnika je zaměřena především na příčiny neúspěšnosti romských žáků ve škole, na jejich časté zařazování do zvláštních škol. Psychologická charakteristika Romů shrnuje některé jejich temperamentové vlastnosti a osobnostní rysy, s tím jsou spojeny i některé odlišnosti od majoritní společnosti jako odlišný životní styl, příslušnost k rodu, rodinné pouto, vázanost na přítomnost apod. Z dostupných pramenů byly naznačeny některé rysy vizuálního zobrazování romských dětí.

V teoretické části je zmapován dětský výtvarný projev. Jsou uvedena stadia vývoje dětského výtvarného projevu a typy výtvarného zobrazování u dětí.

V praktické části byla hledána některá specifika výtvarného projevu romských dětí mladšího školního věku. Výzkumná část je rozdělena podle vzorku romských dětí na tři výzkumné studie. U každé je charakterizována skupina romských dětí, způsob práce s nimi a závěrečné shrnutí obsahuje některé zvláštnosti pro jejich vizuální zobrazování.

V kapitole výtvarný projev romských dětí jsou naznačeny některé charakteristiky kresby romských dětí, které vyplývaly z vizuálního zobrazování všech tří výzkumných studií.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Charakteristika romského etnika

2.1.1 Sociální problematika dětí romského etnika

Děti z romského etnika jsou integrovány do majoritní školní populace, protože na úrovni předpokladů ke zvládnutí školních nároků nemusí být v jejich případě žádné překážky. Nedostatky se objevují v oblasti dosavadního působení vnějších, specifických sociokulturních faktorů. Školní povinnosti pro tyto děti představují zátěž danou nahromaděním větších nároků, na které nejsou zvyklé. Další zátěží je nutnost přeučení jazyka, sociálních norem, způsobů chování apod. (Vágnerová, 1997).

Výchova a vzdělávání romských dětí má svá specifika. Je třeba, aby na ně pedagogové byli dobře připraveni (Klíma, 1988).

Neúspěšnost romských žáků ve školním prostředí je dána následujícími objektivními příčinami. Česká škola nedostatečně respektuje **odlišnosti** romských žáků v oblasti etnokulturní, sociální, jazykové a psychické. Dále je opomíjena jiná hodnotová orientace Romů (Holomek, 1997).

Rodiče romských dětí mají zpravidla nízkou úroveň vzdělání. **Hodnota vzdělání** v životě dnešních Romů i jejich motivace ke vzdělání je velice malá. Rodina i škola působí na romské dítě rozdílně, což může vést ke konfliktu (Holomek, 1997).

Špatná **úroveň bydlení** a nízká sociální úroveň rodičů vedou k nepřipravenosti dětí do školy na další den. Domácí prostředí je pro ně neinspirující, deprimující, až demotivující (Holomek, 1997).

Neznalost vyučujícího **jazyka** výrazně ovlivňuje školní úspěšnost romských dětí. Děti, v jejichž rodinách se převážně mluví romštinou, mají značně komplikovaný počátek školní docházky (Klíma, 1988).

Nedostatečná **přípravenost učitelů** na výchovu a vzdělávání romských dětí je další příčinou jejich školní neúspěšnosti. Neznalost jejich psychiky, nevěle a neochota dítě pochopit může vytvářet vzájemnou nedůvěru, napětí, výčitky ze strany pedagogů (Holomek, 1997).

Neexistuje **multietnická výchova**. Neromské děti nemají znalosti o romské komunitě, jejím původu, kultuře, které by umožnily posílit motivaci ke spolupráci a soužití. Naopak se objevuje nesnášenlivost, netolerance, které jsou podporovány i jejich rodiči (Holomek, 1997).

Chybí systematická **školská politika** zaměřená na podporu vzdělanostních šancí romských dětí, zejména na školách základních při přestupech směrem k vyššímu vzdělání (Holomek, 1997).

Mnoho romských dětí se vzdělává na zvláštních školách. Je otázkou, zda do nich skutečně patří. Obtíže při rozlišení, zda jde o oligofrenii či **pseudoretardaci**, nastávají u dětí, jejichž rodinné prostředí je jinak strukturované než by bylo výhodné vzhledem k našemu školství. Romské rodiny jsou pro dítě málo podnětným prostředím v jeho nejranějším věku (Klíma, 1988). Stávajícími metodami při nástupu do školy zjišťujeme předpoklady pro zvládnutí nároků základní školy. Myšlenka vytvořit vlastní testy inteligence pro romské děti by měla své opodstatnění, pokud by existovali pro Romy jejich vlastní školy s vlastním jazykem. Jejich situace vyžaduje výrazně individuální přístup (Klíma, 2006). Sociální inteligence bývá velmi slušná, také schopnost řešit běžné praktické životní situace, které souvisejí s dosažením vlastního prospěchu. Avšak zpravidla selhávají v abstraktním úsudku. Je tedy problematické diagnostikovat úroveň rozumových schopností se stávajícími metodami, které vycházejí ze zcela jiného prostředí, než je romská historie a přítomnost (Klíma, 1988). Dočkal (2005) zjišťoval kognitivní schopnosti kulturně a sociálně znevýhodněných dětí. Vytvořil testy, jejichž

úlohy mají formu práce s obrázky. Psychologové by měli na jejich základě ne stanovit mentální úroveň dítěte, ale vyloučit nesprávně určenou mentální retardaci. Tedy těmto dětem by mělo být poskytnuté plnohodnotné vzdělání.

Romští chlapci se rádi věnují pohybové a motorické činnosti s důrazem na uvolnění fyzické energie. Obvykle romské děti projevují nezájem o činnosti, ve kterých záleží na přesnosti a spolehlivosti. Nejatraktivnější zábavou pro děti představuje sledování televize a chození do kina z důvodů především společenských. Malá diferencovanost **zájmů** odráží podnětovou strukturu rodinného prostředí. Nejsou motivováni k takovým činnostem jako je práce s tužkou, se stavebnicemi, hádankami, doplňovačkami, různými kvízy, atd. Tyto činnosti nepřinášejí žádný hmatatelný zisk, proto pro ně nejsou přitažlivé a rodiče je u svých dětí nerozvíjejí (Klíma, 1988). Rodiče romských dětí většinou nedohlíží na jejich přípravu do školy na další den. Dítě nemá doma intimní koutek, kde by se mohlo realizovat ve svých zálibách a připravit se do školy (Holomek, 1997). Rodiče si s dětmi doma nečtou a nerozvíjejí jejich jazykové schopnosti.

2.1.2 Psychologická charakteristika dětí romského etnika

Temperamentové vlastnosti Romů jsou odlišné od temperamentu majoritní české populace. Vynikají svou živostí, snadnější vzrušivostí, impulsivitou a výbušností, tedy nápadností jejich emotivity. Velmi intenzivně prožívají emoce, což je patrné v mimice, pantomimice a v celkovém chování. Z pohledu majority tyto projevy vyjadřují nadměrně a nepřiměřeně (Vágnerová, 1999).

Již v dětském věku se objevuje nedostatečné ovládání emocionálních prožitků, což bývá obvykle hodnoceno jako porucha chování (Vágnerová, 1999).

Emoční prožitek také určuje převažující styl uvažování. Blokuje schopnost nadhledu a deformuje hodnocení situace. Typická je větší **závislost na aktuálních emocích** (Vágnerová, 1999).

Ve škole se chování romských dětí projevuje tím, že jsou živější, vykřikují, hůře se ukáznují. Jsou bezprostřední, hlučné, hravé, mazlivé a přítulné (Říčan, 1998).

Osobnostní rysy typické pro romskou populaci, které se vymykají normě majority, označil Hlubocký (1992) termínem *romská etnopathie*. Patří sem znaky jako **nezdrženlivost**, přecitlivělost, **výbušnost**, neschopnost dodržovat omezení, sklon k předvádivosti, akcentované emoční reakce a tendence vymáhat uspokojení. V problémových situacích viní zdrojem problémů jiné (majoritu), nikoli své vlastní chování (Hlubocký, 1992). Povaha Romů je spíše vzrušivá a citově labilní se sklonem k impulzivité a výbušnosti (Klíma, 1988).

Kolektivistický způsob života zeslabuje motivaci k individuálnímu úsilí. Posiluje však určité sociální chování – **otevřenost**, **extroverzi**, snadné navazování kontaktů s kýmkoli, ke komu mají důvěru. V těžké situaci se raději spoléhají na ostatní než na sebe sama a očekávají pomoc od druhých (Vágnerová, 1999).

Romové přijímají realitu takovou jaká je. **Vlastní osobnost akceptují jako danost** i v období dospívání, kdy se běžně objevuje potřeba rozvoje vlastní identity. Nemají tendenci k introspekci, k sebepoznávání a k sebehodnocení. Tedy chybí i motivace k jakékoli osobnostní změně. Vzhledem k zaměření na přítomnost se jeví snaha o rozvoj identity zbytečná (Vágnerová, 1999).

Pro Romy je typický styl **komunikace** se silnou akcentací různých výrazových prostředků verbálních (nadávky) i neverbálních (intenzita hlasu, gestikulace) (Vágnerová, 1999). Romové řeší své spory hlučně, užívají nadávky, výrazná gesta (Říčan, 1998). Při komunikaci nedodržují určitou

vzdálenost (hranici osobního teritoria). Tělesná blízkost, **doteky** nejsou v jejich komunitě výrazem osobního, blízkého vztahu, ale mohou být projevem zvyku, nebo potřeby potvrzení jistoty a bezpečí v rámci skupiny (Vágnerová, 1999).

Romové **přijímají normy a hodnoty majority jen formálně**. Neidentifikují se s nimi. Je to zřejmé například ve vztahu ke škole. Romské děti sice do školy chodí, ale účastní se vyučování většinou jen pasivně. Když poruší normy majority, necítí pocit viny, protože neodporují vnitřním normám (Vágnerová, 1999). Mechanické pojmání pravidel chování je spíše snahou předejít konfliktům (Klíma, 1988).

Myšlení Romů je pragmatické, zaměřené na bezprostřední užitek a prožitek. Řeší dobře běžné praktické situace, které přinášejí uspokojení vlastních potřeb nebo potřeb celé romské skupiny. Ztrácí pro ně smysl a je hůře pochopitelné to, co není pro aktuální potřeby užitečné. Nemá pro ně význam abstraktní myšlení, nepotřebují zobecňovat. Nedovedou takto uvažovat a tato oblast myšlení je pro ně neúčelná, nepřináší jim žádný aktuální zisk (Vágnerová, 1999). Jejich způsob myšlení obvykle postrádá vtip, tvůrčí fantazii, originální prvky, tvořivost, je blízké infantilně animistickému myšlení s tendencí obohacování a fabulování. Nemají zvláště vyvinutý smysl pro názorné skutečnosti (Klíma, 1988).

Romové mívají **nízkou výkonovou motivaci** (Vágnerová, 1999). Nejsou trpěliví a svědomití, snaží se ani přesní, mají menší sílu vůle. Mají málo trpělivosti pro jemnou práci (Klíma, 1988). Převažují u nich emoce nad vůlí a důležitá je potřeba aktuální příjemnosti. Nemají zafixovaný pocit povinnosti, rozvíjí se často nedostatečně (Vágnerová, 1999).

2.1.3 Některé odlišnosti od majoritní společnosti

Romská minorita má své vlastní etnické znaky, které jsou odlišné od znaků majoritní společnosti. Mnohé se však v důsledku násilné i dobrovolné asimilace postupně ztrácejí, ale nejsou ničím nahrazovány. Romská minorita má vlastní jazyk, normy, hodnoty, kulturu, tradice a způsob života.

Romský **jazyk** patří do skupiny novoindeckých jazyků (Klíma, 1988). Na území ČR se vyskytuje romština slovenská, maďarská, olašská, česká a německá. Nejpočetnější skupinu romské populace tvoří skupina slovenských Romů (asi 80 %) (Šotolová, 2001). Postupně mizí pozitivní vztah k romštině. Někteří Romové už romsky neumějí, mluví špatnou češtinou nebo kombinací různých jazyků (Vágnerová, 1999).

Významná romská norma je **kolektivismus** (Vágnerová, 1999), tj. důraz na skupinu. Projevuje se v mnoha oblastech života. Chybí vymezení osobního prostoru (místa v bytě – postele, místa v celém domě), vlastnictví určitých věcí (oblečení). Kolektivismus jednoznačně převažuje nad individualismem (Vágnerová, 1999). Romské dítě nemá v rodině individuální význam, není na ně koncentrována veškerá pozornost a péče. Je zpravidla od samého počátku jedním z mnoha (romská rodina má větší počet dětí) (Vágnerová, 1997). Není rozvíjena soutěživost, motivace k vyniknutí ve skupině, vyšší osobní aspirace (Vágnerová, 1999). Úspěch romského jedince má význam pouze tehdy, když něco přináší celé skupině a když uspokojuje její potřeby (Vágnerová, 1997).

Příslušnost ke skupině (**velká rodina**) poskytuje jednotlivci zázemí, jistotu, ochranu, podporu i bezpečí. Zbavuje ho nutnosti nést za svá rozhodnutí odpovědnost a řešit své problémy samostatně. Vede také ke sdílení zkušeností jednotlivce s ostatními členy skupiny. Identifikují se s zážitky jednotlivce, jsou pro ně závazné (Vágnerová, 1999). Rom se cítí být příslušníkem určité příbuzenské skupiny, od níž odvozuje svou identitu. Rodina je v životě

jednotlivce téměř jedinou sociální skupinou, se kterou se identifikuje a do níž patří (Budilová a kol., 2005).

Důležitou sociální normou je **soudržnost a solidarita**. Velmi silné je **rodinné pouto**. Jedinec, který se nepřizpůsobí romským zvyklostem a snaží se žít jinak, není tolerován. Je vyloučen z jejich komunity (Vágnerová, 1999).

Velký význam má **sociální prestiž Roma**. Odvozuje se od příslušnosti k určitému rodu, roste s věkem jedince. Prestiž se posiluje plodností, hlavně pokud jde o syny. Romové mají úctu ke starým lidem. V současné době význam rodiny klesá (Vágnerová, 1999).

Romové obvykle přejímají víru okolního obyvatelstva, vyžadují asistenci církevních představitelů při významných životních událostech (křest, pohřeb). Stále u nich přetrvává tendence k **magickému myšlení**, k víře v dobré a zlé síly (Budilová a kol., 2005).

Zvyky a tradice typické pro romské etnikum nejsou nejmladší generací již dodržovány a postupně mizí. Například příprava a způsob uchovávání jídla.

Charakteristická je pro Romy určitá **úprava zevnějšku**, která stále přetrvává. Věnují značnou pozornost volbě oděvu, ale nijak zvlášť dobře o něj nepečují. Jejich oděv bývá nápadně barevný, zdobný, doplněný blýskavými ozdobami. Volí jakékoli barevné kombinace (Vágnerová, 1999).

Specifický je **způsob užívání bytů**. Romské byty bývají často přeplněné, nejsou v nich jednoznačně vymezená místa pro členy rodiny. Rom nemá k bytu větší vztah, chápe ho jen jako místo přechodného pobytu (Vágnerová, 1999).

Životní styl Romů se vyznačuje sklonem k nepravdělnosti, živelnosti a nesystematičnosti. V jejich rodině chybí pevná struktura, rozdělení denního programu, vymezení osobního teritoria a osobních věcí (Vágnerová, 1999).

Romové jsou **vázáni na přítomnost** (Vágnerová, 1999). Prožívají to, co se děje aktuálně. Perspektiva budoucího prospěchu pro ně nemá význam. Mladí Romové proto odcházejí z učebních oborů za nekvalifikovanou prací, v čemž je utvrzuje i málo diferencované odměňování dle vzdělání. Peníze pro

ně mají velkou hodnotu na rozdíl od vzdělání. Jejich menší schopnost domýšlet důsledky přítomného jednání a neschopnost jednat ve jménu budoucího prospěchu jsou jednou z překážek integrace do majoritní společnosti (Klíma, 1988). Budoucnost pro ně nemá přílišný význam, nedovedou plánovat. Jednají impulsivně na základě okamžitých nápadů bez ohledu na budoucí důsledky. Tedy nedovedou dobře hospodařit se svými prostředky. Mají sklon utrácet i se nesmyslně zadlužovat na vysoké úroky, které nemohou splatit. Intenzívně prožívají přítomnost, užívají si aktuální příjemnosti, těžko ovládají aktuální potřeby (Vágnerová, 1999).

Do jejich životního stylu patří i **tendence ke sdružování a hlučné zábavě** bez ohledu na čas a místo (Vágnerová, 1999).

Romové snadno navazují kontakt s kýmkoli, kdo je akceptuje. Jsou otevření a extrovertní. Jejich **sociální vztahy** jsou četné (Vágnerová, 1999).

2.1.4 Některé rysy vizuálního zobrazování romských dětí

Sajko (1995) naznačil některé rysy výtvarného projevu romských dětí na základě pravidelné činnosti na hodinách výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy v obci Javornice na Slovensku.

Na výtvarném projevu romských dětí nejprve upoutá **expresivita** projevu, jeho **barevnost** a **svébytnost**. Barva je nejoblíbenějším prostředkem výtvarného vyjádření romských žáků. V malbě se projevuje romská volnost, svoboda a impulsivnost. **Nemají zábrany**. Jejich hravost a uvolněnost je nutné využít tam, kde jsou jiné než neromské děti. Dětem vyhovuje malba mokkými materiály (např. akvarel, tempera), v malbě suchými materiály se osvědčilo použití voskových pastelů (Sajko, 1995).

Romské děti mají **chudší kresbu – grafický projev**. Začínají kreslit o mnoho později než děti neromské. Při zobrazování lidské figury jsou zřetelné její **deformace**. Nemají trpělivost při práci s detailem. Je třeba děti

povzbuzovat, vést je k trpělivosti a komunikovat s nimi jednoduše a zřetelně o problematice zobrazovaných témat. V kresbě vyhovovali nejvíce žákům techniky mokré kresby (např. tuš), z technik kresby suchými materiály se ujala kresba uhlíkem a rudkou. Impulsivnosti romských žáků dobře vyhovuje práce s dřívkem, lavírovaná kresba (Sajko, 1995).

Žáci rádi zobrazují to, co věrně znají, co je jim blízké. Osvědčily se **náměty ze života**. Abstraktnější téma je nutné dětem vysvětlit, dodat obrazový materiál (Sajko, 1995).

S romským výtvarným uměním se můžeme setkat prostřednictvím brněnského **Muzea romské kultury**. Vzniklo z iniciativy romské inteligence, romistů a příznivců kultury romského etnika začátkem roku 1991. V muzeu je vybudována sbírka romské výtvarné tvorby, která obsahuje díla autorů profesionálních i neprofesionálních. Snaží se zdokumentovat myšlení a hodnotový systém československých Romů. Ve sbírce najdeme malby a kresby, ale též dřevěné plastiky, sošky i keramiku, neboť Romové měli vždy velký **vztah k hlíně**. K nejznámějším současným výtvarníkům patří Rudolf Dzurko, který ve své tvorbě obrazů ze skleněné drtě a dřevořezeb čerpá z vlastních zážitků, z romských pohádek i rodových vzpomínek (Zunt, 2004).

2.2 Dětský výtvarný projev

2.2.1 Stádia vývoje dětského výtvarného projevu

První výtvarný projev dítěte jsou **čáranice** (Burt in Read, 1967). Toto období bývá klasifikováno jako „předvýtvarné“, s vrcholem ve 3 letech věku dítěte. Uždil (1974) uvádí, že snad ještě před tímto stadiem stojí zjištění, že v našem hmotném okolí lze způsobit změny, které mají trvalý charakter.

První pokusy **bezzáměrného črtání** tužkou se objevují již od 12 měsíců věku dítěte (Vítková, 1987). Pohyb vychází z ramene a je čistě svalovou záležitostí, obvykle zprava doleva (Burt in Read, 1967). Svou neuromotorickou podstatou patří do oblasti pohybů „praktických“. Přináší dítěti radost z grafického projevu, jenž zanechává viditelnou trvalou stopu (Uždil, 1974). První čarání je spontánní činnost, dítě v ní nachází uspokojení. Takový výtvarný projev však nic nezobrazuje (Vítková, 1987). Při kreslení dítě neoddaluje tužku od papíru a chybí mu dospělý úchop. Dítě přesahuje formát papíru (Löwenfeld in Perout, 2005).

Čáranice pak mění svou kvalitu a přecházejí do **záměrného črtání** tužkou. Na toto čarání je soustředěna pozornost a může být případně pojmenováno. Dítě někdy i v jedné kresbě několikrát mění původní obsah. Kolem druhého roku věku dítě vkládá svoji představu do čmáranice, která začala vznikat jako bezobsažná (Hazuková a Šamšula, 1982). Burt (in Read, 1967) uvádí napodobivé črtání tužkou, v němž je zájem dosud svalový, ale pohyby celé paže vycházející z ramene, jsou vystřídány pohyby zápěstí a pohyby prstů jeví tendenci vystřídát pohyby zápěstí. S touto lepší koordinací svalů se začne objevovat pohyb v obráceném směru, tedy přes tělo, který je obtížnější. Vznikají čáranice s obráceným sklonem. Pohybová inhibice, neboli útlum proměňuje nepřetržitý velkorysý pohyb na přerušovaný nebo měnící svůj směr. Můžeme mezi nimi sledovat krátké údery - body, klikatky, klubíčka,

spirály - oválné, kruhové i hranaté. Vyvíjí se respekt k ploše, objevují se oválné formy, úhlová schémata, která umožňují další rozvoj kresby jednoduchých tvarových vzorců – trojúhelníků, čtyřúhelníků, kruhů (Uždil, 1974). Můžeme tedy hovořit o začátku zobrazujícího výtvarného projevu a grafické přípravě dítěte k vytváření vlastních znaků pro jednotlivé osoby, předměty a jevy. Toto období se nevyznačuje přesvědčivostí zobrazení, má přece něco navíc oproti následujícím obdobím. Souhrn zobrazovaných témat není tak uzavřený. Později bude v dětském projevu méně hry se vznikajícím tvarem, méně vynalézavosti v myšlenkové manipulaci s čárou a skvrnou, což ještě utvrzuje souhlas dospělých se zřetelnými a uzavřenými obrazovými situacemi (Uždil, 1974).

Dospělý úchop tužky začne dítě používat kolem 3. roku a je již schopno oddálit tužku od papíru (Löwenfeld in Perout, 2005). Ještě v předškolním věku dítěte ovšem někteří jedinci nejsou tohoto úchopu schopni.

První výtvarné projevy dětí nejsou záznamy viděných forem nebo výrazem zrakových vjemů, ale objektivizací nediferencovaných představ optických, hmatových, motorických a akustických (Hazuková a Šamšula, 1982). Dítě myslí jinak než dospělý, má i jiné prostředky zobrazování. Nakreslí co o předmětu ví, co je z jeho hlediska podstatné a co je zajímavé. Ostatní zkrátka vynechá (Houšková, 2002).

Stadium přechodné k stadiu linie nazývá Burt (in Read, 1967) lokalizované čarání. Dítě se již snaží znázornit význačné části objektu. Období **linie** (Burt in Read, 1967) se objevuje ve věku 4 let. Rozvíjí se zraková kontrola. Oblíbeným námětem se stává **lidská postava** (Burt in Read, 1967). Zpočátku jakoby grafické podoby člověka byly založeny na dotykových, pohybových a pocitových zkušenostech dítěte více než na zrakových, jejichž role se zpočátku ztrácí mezi ostatními, a teprve pomalu jejich úloha roste (Uždil, 1980). Výběr znaků je subjektivní a užitkový. Dítě neznázorňuje to co

ví, ani co vnímá, nýbrž přikresluje k základnímu obrysu jen to, co má k němu vztah a co je pro něj biologicky a užítkově nejdůležitější (Vítková, 1987).

Z čáranic, které mají kruhový tvar, se rodí první obraz člověka mezi třetím a čtvrtým rokem i dříve (Houšková, 2002). Oválný tvar naznačuje hlavu, tečky oči a dvě prosté čáry nohy, vzniká **hlavonožec** (Roeselová, 2003). Z hlavy vyrůstají nohy někdy i s postranními trny (Hazuková a Šamšula, 1982). Nohy jsou obvykle naznačeny dříve než ruce a tělo (Burt in Read, 1967). V obličejí se v dětské kresbě uplatňují více ústa než oči a nos. Ústy přijímá kojenec potravu a i při ohledávání předmětů se spoléhá více na ústa než na ruce (Uždil, 1980).

Vznikají útvary, které je dítě schopné nakreslit znovu. Například ovál naznačuje hlavu, tělo, jablko, rybník. Dítě poté určitý čas ulpívá na osvojených grafických typech, tedy podobách, které si zvolilo pro jednotlivé věci, lidi apod. V procesu vývoje jsou vyobrazení ovlivněny novými podněty a dítě přibírá nové znaky jako vlasy, uši, nohy, okno atd. Změna v oblasti grafického typu je velmi obtížná. Konzervace i inovace grafického typu mají svůj význam pro vývoj výtvarného vyjádření a jeho plynulost (Hazuková a Šamšula, 1982). Pozvolna vytváří jednoduchá schémata a obohacuje je o detaily. Tak vznikají panák a další ikonografické znaky – slunce, mrak, zvíře, pták, k nimž se řadí i další – dům, strom, auto, v nichž se odráží konstruktivní uvažování. Ve vytváření ikonografických znaků a symbolů světa se odráží motorické schopnosti a psychické vyladění dítěte – výtvarná paměť, míra kreativity a představivosti, životní zkušenosti, zručnost, povahové rysy (impulsivnost, opatrnost aj.). Dítě jimi charakterizuje osoby, které má rádo, své okolí, časové a prostorové vztahy (Roeselová, 2003). U nejmenších dětí je obvyklé přenášení znaků z jedné představy na druhou: na kresbě jsou pak dvounohá zvířata, zvířata i květiny s lidskými obličejí. Tak si dítě vypomůže, když zvládá typ lidské figury, ale grafický typ zvířete ještě není hotový. Tvoření nového typu znamená velkou duševní námahu a postupuje pomalu (Houšková, 2002).

Přenášení lidských vlastností a schopností na zvířata, případně věci je **personifikace** a **antropomorfismus** (Hazuková a Šamšula, 1982).

Dítě je v předškolním věku výrazně antropocentrické. Zajímá ho člověk a teprve později vše ostatní, co s člověkem úžeji nebo vzdáleněji souvisí – obydlí, dům, dopravní prostředek, strom, květina, zvířata, slunce. Chybí jakákoliv studie detailů, dítě volí úplnost (Uždil, 1974).

Nejmenší tvůrci holdují **výrazné barevnosti** bez ohledu na realitu. Uvidíte pak modré psy, červenou maminku, černé strašidlo. Co dítě miluje, to bývá znázorněno oblíbenou barvou (Houšková, 2002). Dítě užívá barvy, které má v oblibě. Rozhodující pro volbu barev je přirozená kvalita barev, jejich hustota, tendence k rozpíjení, emoční ladění dítěte (Löwenfeld in Perout, 2005).

Další období je charakterizováno **popisným symbolismem** (Burt in Read, 1967). Objevuje se v kresbě dětí ve věku 5 – 6 let. Dítě popisuje objekt podle toho, jak si ho představuje a co o něm ví, nikoli podle toho, jak ho vidí. Tedy dětská kresba je obrazem představy. Někdy je toto období nazýváno „královským obdobím dětského výtvarného projevu“ proto, že je nejproduktivnějším obdobím dětské kresby vůbec. Kvalitu dětského výtvarného projevu ovlivňuje míra intenzity dětského prožitku. Kresba urychluje a obohacuje vyvolávání představ a obnovuje základní zkušenosti, zpětně ovlivňuje samo dětské vnímání. O výtvarných prostředcích dítě neuvažuje, ale vynalézá je teprve při kresbě samé. Nezabývá se otázkou proporcí. Poznává prostor, do jeho středu staví věc, na kterou klade důraz. A tu zvýrazňuje tvarově i barevně (Vítková, 1987). Výtvarná **nadsázka** se objevuje jako zvýraznění důležitých rysů námětu. Barevná nadsázka zdůrazňuje emoční zabarvení tématu či vztahy barev v kompozici. Tvarová nadsázka zvýrazňuje siluety, mění charakter tvaru. Hranatý tvar dodává vysoké postavě sílu, měkký, štíhlý tvar v sobě nese poezii. Proporční nadsázka zvětšuje důležité prvky či

jejich části a nevýznamné prvky potlačuje (Roeselová, 2003). Funkčnost se projevuje zvýšeným zájmem o funkční a pro dítě zajímavé detaily (Hazuková a Šamšula, 1982). Rozhodnutí o barevnosti je citovou záležitostí. Často dítě volí syté, pestré tóny v základní škále. Svou kresbu nikdy neopravuje. Jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů znamená, že prováděná linie je vždy definitivní (Hazuková a Šamšula, 1982).

V této fázi vývoje přibudou k **vyobrazení člověka** ruce, které trčí buď z nohou nebo hlavy. Trup dítě zakresluje obvykle mnohem později a to ve tvaru kruhovém, oválném, také trojúhelníkovém, čtvercovém, obdélníkovém (Hazuková a Šamšula, 1982). Jeho vyobrazení bývá povrchní. Často je nahrazen oblečením. S proporcemi se dítě vyrovnává také později, zatím je trup často menší než hlava. Jako samostatná část se začne uplatňovat teprve tehdy, když dítě hledá místo pro detail – např. knoflíky. Zpočátku může být umístěn mezi oběma nohama, na nichž hlavonožec stojí. Později se úplně osamostatní. Někdy na něm lze rozeznat i „bříško“ (Uždil, 1980).

Někdy mezi pátým a šestým rokem se rozdvojí obrys nohou. Masívnost a hmotnost naznačuje začarání prázdných oválů či zdvojených nohou (Uždil, 1980). Objevují se pokusy o uvedení figur do vzájemných vztahů i formálně, ne pouze verbálně. První naznačení pohybu je možno vidět u hlavonožců, ale jde spíše jen o nahodilý pohyb, však v této fázi už vznikají první pokusy o naznačení pohybu a o zachycení gesta.

Zřetelné členění lidské figury se zpravidla objevuje u **šestiletého dítěte**. Paže nasazuje k trupu, ne již k hlavě. Ta bývá ozdobena pokrývkou vlasů, trčících jeden vedle druhého nebo složených do účesu či kudrnatých. Zpočátku jsou muž a žena zobrazováni stejně. **Rozlišení ženské a mužské postavy** probíhá tak, že základní lidské figurální dostanou další přívlastky pomocí zakreslení oblečení – sukně, klobouk, nákupní taška (Uždil, 1980). Postupně je „paňák“ obohacován o další detaily – čepice, vlasy, náušnice (Hazuková a Šamšula, 1982).

Chce-li dítě znázornit **chůzi a pohyb** postav, je nutné je natočit do profilu. Hlavonožci profil nemají, musí tedy vymizet. Dítě si představuje, jak by bylo vidět figuru ze strany, nezakládá svou kresbu na zrakových vjemech. (Uždil, 1980). Zobrazení postavy z **profilu** se objevuje s naznačením chůze a vyjádřením vztahu mezi dvěma figurami. Zobrazení z profilu se vyskytuje dříve u zachycení zvířecích figur. Častým způsobem znázornění je **smíšený profil**, kde některé části těla jsou z profilu a jiné zepředu. Například při znázornění hlavy jako profil jsou vidět obě oči. Nebo u nohou jsou v profilu znázorněna jen chodidla (Hazuková a Šamšula, 1982).

Již v ranném dětství vyvolává vnímání trojrozměrnosti vlastního těla pocit objemu. Dítě zprvu naznačuje **objem** zesílením či zdvojením končetiny nebo kmene stromu, jindy ho nahrazuje plocha barvy (Roeselová, 2003). Snaha o plošné uspořádání dovoluje dítěti jakoby vidět předměty, osoby z jedné scény současně z několika různých pohledů – shora, zepředu (Hazuková a Šamšula, 1982). Touto vlastností dětského výtvarného projevu je **vícepohledovost** (Vítková, 1987). Dítě zobrazuje předměty vedle sebe a bez překrývání i za cenu deformací (Hazuková a Šamšula, 1982).

Dítě vychází při kresbě z představy a ne z optické zkušenosti. Dokládá to zobrazení prostoru – některé objekty **klopí do půdorysu**. Například stromy lemující silnici leží sklopené v pravém úhlu k jejímu průběhu (Houšková, 2002). Tento způsob plošného uspořádání prostoru je **sklápění**. Je to názorný způsob zobrazení, při kterém se všechny předměty dají nakreslit tak, aby se rozvinul jejich charakteristický obrys, a nezůstalo nic utajeno (Uždil, 1980).

Pojetí prostoru začíná u dítěte tím, že začne chápat bližší okraj papíru jako zem. Na ní řadí své kresby, které byly zpočátku jen volně rozptýlené po celé ploše papíru. Vzdálenější okraj papíru chápe jako nebe. Brzy přibude linie, která je chápána jako **základní čára**, která je závazná. Pak co na této čáře nestojí, takzvaně lítá. Zobrazované jevy stojí k této čáře kolmo (**R-princip**) (Hazuková a Šamšula, 1982). **R – princip** je záliba v ostrém odlišení obou základních směrů. Kouzlo pravého úhlu je silnější než vědomí o tom, že

komín má svou váhu. Stojí kolmo ke střeše a vypadá, jako by se kácel (Uždil, 1980). Jestliže chce kreslíř zachytit děti, které se drží za ruce v kruhu, postavy na kresbě jsou sklopené okolo středu kruhu do půdorysu (Houšková, 2002). Složitě scény dítě uspořádá někdy v několika pásech řazených nad sebou. **Rytmus, opakování a symetrie** jsou základem kompozičních schopností, umístování hlavního motivu na osu, řazení objektů v pravidelných intervalech do pásů. Mají svůj počátek ve fyziologických faktech, jako jsou rytmus dechu a tepu, symetrie lidské postavy apod. (Uždil, 1980).

K základní čáře později přibude ještě **intelektuální horizont**, což je vymežující pás, považovaný za zemi (Hazuková a Šamšula, 1982).

V některých výtvarných pracích se objevuje i **významová perspektiva**. Dítě zachytí důležité osoby a věci tak, že jsou větší a propracovanější (Hazuková a Šamšula, 1982). Vzácně se setkáváme i s **obrácenou perspektivou**. Vzdálenější předměty se jeví jako velké a ty, které jsou v popředí mohou být zcela malé (Roeselová, 2003).

Naklánění kresby (grafoidismus) ve směru budoucího písma je dalším nápadným znakem. S ním souvisí i zakulacování ostrých a pravých úhlů a skutečnost, že jeden tvar přechází písmařsky do druhého. Jen u některých dětí, které mají silný kreslířský rukopis, neproniká tvary jeden a tentýž grafický pohyb, ale tvary jsou zachyceny každý zvlášť (Uždil, 1980).

Užití barvy je převážně plošné a odpovídá objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou, tzv. **lokální barevnost**. Stejně barvy jsou používány pro stejné objekty (Löwenfeld in Perout, 2005).

Popisný realismus (Burt in Read, 1967) je vymezen věkem 7 – 8 let. Dětské kresby jsou stále spíše logické nežli vizuální. Dítě se pokouší vyjádřit všechno, na co si vzpomíná a co jej na kresleném objektu zajímá. Věrněji vystihuje detaily, vzrůstá zájem o dekorativní detaily (Burt in Read, 1967). V **koloritu** se projevuje realistická tendence tam, kde barva nutně

souvisí s představou předmětu (stromy a vegetace zelené, obloha a voda modrá). Kde se dítě necítí vázáno a kde je skutečnost proměnná, uplatňuje dekorativitu (Uždil, 1980).

Když dítě zobrazuje detaily na obraze ve velikém množství tak, že to přímo odporuje skutečnosti (okna, prsty u rukou, knoflíky), mluvíme o **zobrazovacím automatismu**. Automatismus je nejspíš i základem nepravého ornamentu. Dítě zdobí téměř vše, ale obvykle zjistíme, že takto přezdobený výtvar, je obsahově chudý a nevynalézavý. Výzdoba jako by měla zakrýt mezery v představivosti a myšlení. V začátcích dětského projevu můžeme zdůvodnit tento jev pocitem libosti z motorické činnosti (Hazuková a Šamšula, 1982).

V kresbě se objevují pokusy o tvář z profilu. Dítě však stále nedbá na perspektivu a neprůhlednost (Burt in Read, 1967). Průhlednost povrchu (**rentgenování**) vztah k objemu potlačuje. Ve výtvarném projevu dospělých se objem vyskytuje v modelaci světlem a stínem, rentgenový pohled v ilustraci (Roeselová, 2003). Ve skutečnosti jde dítěti stále o to: zobrazit ty věci (nebo jejich části), které je zajímají a o kterých ví. Nedává se zadržet otázkou, zda jsou všechny vidět z určitého pomyslného místa nebo zda jsou vůbec našemu zraku přístupny (Uždil, 1980). Tedy **transparence** též rentgenové vidění označuje projev, kdy dítě zobrazuje i ty předměty nebo jejich části, které jsou ve skutečnosti zakryty (Hazuková a Šamšula, 1982).

U dětí starších než šest až sedm let se setkáváme s pokusem **vyznačit prázdny prostor** jako něco reálného, existujícího. Děti jej vytečkují, vyčarají, zaplní barevnou šmouhou apod. (Uždil, 1980).

Objevují se pokusy o záznam děje. Děti zaznamenávají řadu epizod na jedné ploše buď na dlouhém pásu nebo v plánech řazených nad sebou, v kruhové formě nebo jen volně rozložených po nákresně (Uždil, 1980).

Ve věku 9 – 10 let dítě přechází ze stadia kreslení z paměti a podle představy do stadia kreslení podle reality. Burt (in Read, 1967) toto období

nazývá **vizuální realismus**. Nejzásadnější rozdíl je v tom, že dítě zobrazuje to, co vidí. Rozlišujeme v něm dvě fáze. První dvojrozměrná fáze je typická kresbou pouze v obrysu. Trojrozměrná fáze znamená, že se dítě pokouší znázornit hmotnost. Pozornost věnuje již i perspektivě a překrývání (Burt in Read, 1967). Vyspělý dětský kreslíř již zobrazuje překrývání tvarů, tedy předměty vpředu zastiňují předměty ležící dál v hloubce obrazové scény. V těchto případech už působí vizuální vzpomínka (Uždil, 1980). Objevují se také pokusy o lehké stínování a příležitostně i o zkrácení. Dítě se pokouší kreslit krajiny (Burt in Read, 1967).

Hazuková a Šamšula (1982) změny ve výtvarném projevu dítěte po 7. – 8. roce věku přiřazují ke změnám struktury dětského myšlení. V tomto období nastupuje myšlení v konkrétních operacích (Piaget, 1970), které se projevuje snahou vytvořit nové konfigurace a členění, sugestivnější situace a pohyb. Operační činnost je vázána na konkrétní obsah a názornou představu, dítě nepracuje pod bezprostředním vlivem skutečnosti (Hazuková a Šamšula, 1982).

Období mezi devátým a desátým rokem označuje Roeselová (2003) jako stagnaci, během níž vývoj grafických znaků končí. Je oslaben výraz ikonografických znaků a jejich náhradu provází pocit vnitřní nejistoty. U dítěte nastává rozpor mezi pozorováním a vyjádřením reality. Dítě má obavy z neúspěchu, z nichž plynou komunikační zábrany, vedoucí k poklesu výtvarné aktivity. Tento proces vypadá jako krize dětského výtvarného projevu. Může mít klidný průběh, kdy se vytváří nová kvalita výtvarného projevu, nebo probíhá bouřlivěji a znamená nepřekonatelnou překážku (Roeselová, 2003).

Krize dětského výtvarného projevu (Roeselová, 2003) přichází s nástupem období formálních operací (Piaget, 1980), rozvojem abstraktního myšlení a rozvojem kritičnosti. Období tzv. krize může přicházet u různých dětí v různou dobu. Ztrácí se radost z tvorby a dítě se obává vlastní

neschopnosti. Objevuje se obkreslování a necitlivé přejímání vzorů z profesionální tvorby dospělých (Hazuková a Šamšula, 1982). Burt (In Read, 1967) toto stadium nazývá **potlačení**, které přichází ve věku 11 – 14 let. Považuje toto stadium za součást přirozeného dětského vývoje. Dítě ztrácí odvahu a jeho zájem se přenáší na mluvní projev. Pokud pokračuje v kreslení, na prvním místě stojí konvenční kresba a zřídka se vyskytuje lidská postava (Burt in Read, 1967). Projevy této krize lze dobře rozpoznat. Ve výtvarném projevu ubývá spontaneita, pohyblivost postav, je ochuzen grafický znak. Dítě raději sahá po lokální barevnosti. Výtvarně projevové problémy je možné do značné míry předvídat na základě výtvarně projevových typů dětí, které ovlivňují způsob jejich vyjadřování a jeho možný vývoj (Roeselová, 2003).

V raném dospívání (od 15 let věku) přichází poslední stádium, které nazývá Burt (in Read, 1967) **umělecké oživení**. Kreslení poprvé rozkvétá v opravdové umění (Burt in Read, 1967). Období dospívání jako poslední období vývoje dětské kresby se jeví jako jednoznačnější. Pokud mladí lidé období stagnace překonají, vyjadřují ve výtvarném projevu své individuální zájmy a výtvarné preference (Roeselová, 2003). Kresby nyní již vypravují. Dívky jeví zálibu v barevné bohatosti, v půvabných tvarech, v krásné linii. Chlapci se více zaměřují na techniku a mechaniku. Mnozí však tohoto stadia vůbec nedosáhnou z důvodu předchozího silného potlačení (Burt in Read, 1967).

2.2.2 Typy výtvarného zobrazování u dětí

Ve vývoji výtvarného projevu každého jedince lze sledovat určité znaky, společné ve své podstatě v daném stadiu vývoje všem jedincům. Promítají se do něj však tělesná a duševní konstituce, jeho individuální rysy (schopnosti, zkušenosti, představy a postoje). Vliv má také sociální prostředí. Tyto všechny složky určují konečný vzhled výtvoru (Hazuková a Šamšula, 1982). Řada autorů v 20. století se pokusila vymezit výtvarné typy. K určitému výtvarnému typu patří ti, kteří se výtvarně vyjadřují v mnoha ohledech téměř stejně.

Významný podnět pro pozorování a určování výtvarných typů přinesl Read (1967). Nejprve stanovil 12 kategorií a následovně zjišťoval, odpovídá-li některému třídění psychologických typů. Zjednodušil své třídění na 8 kategorií. Ty porovnával dále se čtyřmi typy mentální činnosti podle Junga (in Read, 1967). Od něj převzal základní kategorie, vycházející ze čtyř základních funkcí (myšlení, cítění, čítí a intuice).

Funkce **myšlení** zahrnuje dvě kategorie. V *enumerativní* působí oko jako zaznamenávající nástroj. V *organické* kategorii je oko sdělovacím prostředkem mezi myslí a pozorovaným objektem.

Extravertní **cítění** využívá barvy a výrazové formy, je *dekorativní*. Subjektivnější vyjádření citu má původ ve spontánní představě, jež dává jméno kategorii – *imaginativní*.

Introvertní stránkou **čítí** je haptický výrazový typ, kategorie *expresionistická*. *Vcíťování* je extravertní stránkou téže funkce.

Intuice existuje u výjimečných typů. Extravertní stránku nalézáme u dětí, které ve svých kresbách rozvíjejí spontánní rytmus, vytvoří *rytmický celek*. V dětských kresbách, kde se projevuje smysl pro abstraktní vztahy, se

uplatňuje kategorie *strukturální forma*, která je spojena s introverzí (Read, 1967).

Uždil (1980) uvádí jako nesporné dělení na dva základní typy: extravertní a introvertní. Tyto typy mají ovšem mnoho podtypů, které jsou různými odborníky různě pojmenovány a popisovány.

Extravertní typ je charakterizován snahou o vystižení zobrazované věci naznačením jejích důležitých částí i méně důležitých částí. V některých případech jako by dítě začínalo u těchto znaků a vypočítávalo je (mluví se také o enumerativním typu). Uždil (1974) se zde neshoduje s vymezením Reada (1967), jenž tvrdí, že v enumerativním typu není zastoupen žádný prvek Já a že jako zaznamenávající nástroj působilo pouze oko. Uždil (1974) tvrdí, že u dítěte není vůbec představitelné, aby kresba takto vznikla. Později se objevují pokusy o vystižení objektivního vzhledu věci co do proporcí, její situace v prostoru a barevnosti. Ještě později k tomu přibudou pokusy o vystižení objektivního vzhledu věci co do plastičnosti, osvětlení (označení se mění, hovoří se o objektivním typu). Takový objektivní zájem o věc je na újmu niternějšího vztahu k ní. Kresba nás udiví svou zevrubností a věcnou správností, ale méně nás zaujme svou výtvarnou stránkou, silou výrazu nebo smělostí koloritu. Extravertně objektivními typy se často specializují např. na koně, letadla, auta. Znají jejich technické znamenitosti či o nich mnoho ví (Uždil, 1980).

Introvertní typ (též introvertně expresivní typ) je druhým hlavním typem. U něho je rozhodující zážitek, jenž mívá silně emotivní charakter. Téma se tak často neopakuje a je maximálně zosobněno výběrem faktů. Objevují se i témata zcela „neklasická“, které dítě často komentuje slovy: „To jsem já, jak...“, a doplní podle okolností. Každý výtvar je zápasem o ucelenou představu, nerozhodují proporce, reálná barevnost, objektivní vzhled věcí a bohatství detailů. Obrázek nás získá naráz samozřejmostí a bezproblémovostí. U některých dětí tohoto typu se brzo projeví znamenitý smysl pro tvar chápaný

až sochařsky. Mají dobré výsledky v modelování (Uždil, 1980). V pozdějším věku, v dospívání, se imaginativně expresivní typ často rychle vyčerpává, popřípadě odvrací od výtvarné činnosti (Uždil, 1974).

Podle schopnosti vyjádřit syntézu zobrazovaných znaků rozděluje Uždil (1974) na typy syntetizující a typy s malou schopností a potřebou syntézy.

Typ **syntetizující** je schopen vyjádřit syntézu zobrazovaných znaků v její věcné rovině (náznak vztahu mezi figurami, souvislost proporcí nebo prostorových vztahů) nebo v její rovině formální, jako je jednota koloritu, vyřešená plocha, shodný rukopis štětce, rytmus linií apod.

Typ **s malou schopností a potřebou syntézy** umisťuje své znaky (jednotlivé věci) porůznu po ploše papíru, nekomponují, ani zobrazovanou situaci nepřijímají jako celek, nekoncepí. Avšak u věcí, které dobře znají a zajímají je, udivují přesným popisem (Uždil, 1974).

Mimoto platí, že více je typů smíšených, které se hodí pro tu i onu charakteristiku. Dokonce některé děti určitou typologií jen procházejí a spějí k jiné (Uždil, 1980).

Löwenfeld (in Roeselová, 2003) navrhoval členění, ve kterém dospěl ke dvěma základním typům, k typu vizuálnímu (zrakově zaměřenému) a haptickému (hmatově zaměřenému). Zmíněné tvořivé typy se začínají formovat a projevují se kolem 12. roku (Löwenfeld in Perout, 2005).

Typ **vizuální** vnímá vnější skutečnost nejprve jako celek, tvar, teprve následně vnímá detail (Löwenfeld in Perout, 2005). Navazuje vizuální kontakt s okolím, vše zajímavé si prohlíží, ve vlastní tvorbě spíše popisuje a zaznamenává, v portrétu zdůrazňuje oči (Roeselová, 2003). Lze pozorovat zájem o správnou proporčnost, dodržování měřítka, kvalitu světla, stínu, práci s objemem a úběžníkovou perspektivu (Löwenfeld in Perout, 2005). Ze svých vizuálních zkušeností buduje syntetické zpodobení svých náhodných dojmů (Hazuková a Šamšula, 1982).

Typ **haptický** se pokouší vytvořit syntézu hmatových vjemů své skutečnosti a vlastních subjektivních zkušeností. Uvědomuje si pomocí vlastního těla prostor. S hmatovým kontaktem také souvisí jeho cit pro materiál (Roeselová, 2003). Volba barvy je ovlivněna subjektivním pocitem (Löwenfeld in Perout, 2005).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíle

Cílem diplomové práce bylo popsat specifika vizuálního zobrazování romských dětí. Zaměřena je též na některé odlišnosti od výtvarného zobrazování dětí majoritní společnosti, zvláště v kontextu sociálně psychologických charakteristik romského etnika. Diplomová práce by měla postihnout odlišnosti ve výtvarném ztvárnění, způsobu tvorby, použití barev s ohledem na sociální zázemí, odlišný temperament, způsob života Romů.

3.2 Hypotézy

1. hypotéza: Romské děti budou ve vizuálním zobrazování opožděny v porovnání s vývojem výtvarného zobrazování dětí majoritní populace tak, jak je pojmenováno v běžně dostupných literárních pramenech.

2. hypotéza: Odlišná psychologická charakteristika romského etnika se promítne do způsobu zobrazování a do jejich přístupu k činnosti.

3. hypotéza: Dalším předpokladem bylo, že budou romské děti při svém výtvarném projevu užívat specifickou barevnost (výraznější barvy, zároveň však „ušpiněnější“ barevnost).

3.3 Členění výzkumné studie

Obrázky romských dětí jsou záměrně rozčleněny do tří skupin podle charakteru místa jejich vzniku.

První skupina obrázků mapuje činnosti vytvářené během výtvarného kroužku v Salesiánském středisku v Českých Budějovicích, který navštěvovaly jen romské děti pod pedagogickým vedením. Tyto práce byly shromažďovány během dvou let průběhu kroužku. Materiálem, který byl dětem k dispozici, byly pastelky, fixy, tempery, akvarely, voskovky.

Charakter činnosti ve výtvarném kroužku se značně odlišuje od tvorby výtvarných prací **druhé skupiny** dětí, které kreslily své obrázky v Salesiánském středisku přímo se mnou. Romské děti nebyly při své činnosti ve zvláštní místnosti jako u první skupiny, ale často tam, kde probíhaly i jiné lákavé zájmové aktivity pro děti. Z toho důvodu byla více odváděna pozornost dětí a neměly dostatek soustředěnosti pro svou práci. S dětmi bylo pracováno individuálně a průběh činnosti byl provázen rozhovorem o tématu, o důvodech nakresleného. Kresleno bylo na papír formátu A4 a k dispozici byly nabídnuty pastelky.

Poslední skupinou dětí jsou žáci 2. třídy na Základní škole Máj II. v Českých Budějovicích. Tato třída byla vytvořena pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Žákům byly zadány dva náměty na kresbu své rodiny ve dvou různých ročních obdobích. Tato témata zadávala žákům jejich paní učitelka po předchozí domluvě. Poté byly obrázky zkontrolovány se žáky a byly poskytnuty pro mou diplomovou práci.

Výše zmíněné důvody byly příčinou rozčlenění obrázků romských dětí do tří skupin. Jevilo se to jako nutné, aby mohly být ukázány některé charakteristiky vizuálního zobrazování romských dětí právě s ohledem na charakter skupiny, v níž obrázky vznikaly, a také s ohledem na místo vzniku – středisko nebo škola.

3.4 1. výzkumná studie – výtvarný kroužek

3.4.1 Charakteristika vzorku

První výzkumná studie je zastoupena výtvarnými pracemi romských dětí, které navštěvovaly Salesiánské středisko v Českých Budějovicích a zúčastňovaly se činnosti na výtvarném kroužku. Obrázky dětí mi byly zapůjčeny s laskavým dovolením vedoucí výtvarného kroužku.

Salesiánské středisko mládeže – dům dětí a mládeže v Českých Budějovicích je středisko volného času s nabídkou pro děti a mládež, zřízené Salesiánskou provincií v roce 1995. Je to zařízení katolické církve, mohou do něj docházet děti bez rozdílu vyznání. Od roku 1999 je středisko zařazeno do sítě školských zařízení MŠMT. Mimo jiné je Salesiánské středisko v Českých Budějovicích otevřeno pro práci s romskými dětmi a mládeží. Program odpovídá jejich potřebám (hudba, tvůrčí aktivity, hry, sporty, apod.). Pedagogičtí a dobrovolní pracovníci se snaží romské děti a mládež motivovat a zapojit do chodu celého střediska. Věnují se též doučování romských dětí mladšího školního věku, hledají způsoby jak netradičními metodami využít jejich přednosti – smysl pro hudbu, pohyb a hru.

Skupina dětí, která více či méně pravidelně navštěvuje středisko v době průběhu doučování pro romské děti a romské oratoře, je v mladším školním věku. Většina těchto dětí až na několik výjimek, které navštěvují základní školu praktickou, dochází do školy základní. Středisko je pro romské děti sjednocujícím prvkem. Společně se zde setkávají a podílí se na činnosti, kterou si mohou samy zvolit. Účast na romské oratoři je opravdu hojná. Sejde se zde dvakrát týdně až 60 dětí.

3.4.2 Způsob práce

Výtvarný kroužek měl vyhrazenou samostatnou místnost jen pro výtvarnou činnost. Děti při práci nebyly rušeny jinými (pro ně přitažlivějšími) činnostmi a nikdo tak neodváděl jejich pozornost.

Téma jednotlivých výtvarných činností bylo voleno buď pedagogickým pracovníkem nebo také samotnými dětmi. Výtvary jsou **formátu A4**. Děti pracovaly s různými **materiály a technikami** - malba temperou, vodovými barvami, kresba tuší, kreslení pastelkami, voskovkami, apod.

Pokud romské dítě dostane poprvé tužku, pastelky do ruky až v první třídě základní či zvláštní školy, dalo by se očekávat, že se v kresbě bude opožďovat oproti odpovídajícímu vývojovému stádiu dětské kresby. Na následujících kresbách se objevují některé prvky, které neodpovídají věku dítěte, ale značně zaostávají.



obr.1 – Pavel (8;1)

Kresba fixy osmiletého Pavla (obr. 1) odpovídá kresbě dítěte předškolního věku. Autor nenaznačuje žádné uchopení prostoru. Jednotlivé prvky kresby jsou volně rozptýlené po celé ploše papíru. Není naznačena linie, která by vytvářela základní čáru, na kterou by pak umísťoval chlapec jednotlivé výjevy. Dále nerozlišuje předměty, věci na obrázku podle jejich

skutečné velikosti, ale strom, auto i člověk zaujímají podobné rozměry. Chlapec nerozlišuje mužské či ženské pohlaví, na kresbách není patrný náznak oděvu. Postavy nemají krk, nemají správný počet prstů, pokud je vůbec mají, též nejsou naznačeny chodidla. Kresba stromu také neodpovídá věku dítěte. Na obrázku je k povšimnutí barevnost, kterou dítě užívá. Obrys celé postavy, předmětu či stromu nakreslí jednou barvou. Pokud se pokusí o nějaké vybarvení, užije jen jednu barvu na celou figuru. Barvy neodpovídají skutečnosti – např. barva stromu, kdežto u osmiletých dětí se už projevuje realistická tendence tam, kde barva nutně souvisí s představou předmětu.

Devítiletá Olga (obr. 2) umístila své postavy na základní čáru. Mají značně rozhalené košile a jejich dekolt připomíná tvar srdce. Na kresbu stromu nebyla soustředěna velká pozornost, ale dívka ho zobrazuje velmi jednoduše a kresba neodpovídá jejímu věku. Barevně odpovídá skutečnosti, avšak v devíti letech by se mohlo objevovat více detailů a lepší prokreslení a použití barvy. Nikoli jen náhodné vyčmárání. Postavy jsou umístěny zepředu, nenaznačují žádný děj a pohyb a dívka si neporadila ani s prostorem. Jakoby vše bylo na stejné úrovni. Ruce obou osob jsou zdeformovány a nepřírozeně zkráceny. Velmi zřetelně dívka odlišuje pohlaví postav, patrné podle jejich oblečení.



obr. 2 – Olga 9 let

Na několika obrázcích se objevují postavy, které mají jen paže, ale chybí jim ruce s prsty. Pro ukázkou je uveden jeden z nich (obr. 3).



obr. 3 – Lucie 9 let

Na tomto obrázku postava dokonce nemá ani chodidla a oddělený krk. Opakuje se jako na předchozím obrázku pojetí prostoru jen ve smyslu umístění postavy na spodní okraj papíru. V tomto případě je základní čára rozšířena o pás považovaný za zemi. Tahy pastelky, kterými je vyčmárané pozadí a strom, jsou velmi netrpělivé. Dítěti, zdá se, chyběla vytrvalost a výdrž. V tomto projevu vidíme ledabylost a přetahování. Podobně je tomu i na dalších obrázcích.

Všechny obrázky z první výzkumné studie bez ohledu na různý věk dětí se shodují v pojetí umístění postav. Všechny postavy jsou zobrazeny zepředu a na obrázcích není naznačena chůze, nějaký pohyb, událost. Pokus o profil se objevuje jen na jednom z obrázků, kde dívka znázornila profil hlavy jedné

z postav (obr. 4). Profil je možno chápat jako určité „nakročení“ do prostoru, odklon od statičnosti znázorněných figur.

Obrázek (obr. 4) nesoucí název Zpěvačka je zdařilý ve svém provedení. Umístění a velikosti postav vnáší pozorovatele do zobrazeného prostoru a vytváří dojem hloubky. Bližší postava je svými rozměry větší a proto se také nevešlo na papír celé její ztvárnění. Oddělení stěn naznačené černou čarou je protnuto skrz obě postavy, které byly malovány dříve, jakoby byly průhledné. Na obrázku byla použita technika kresby tuší a malby akvarelem.



obr. 4 – Markéta 9 let

Stejnou techniku použily dívky na obrázcích s tématem školní třídy (obr. 5, obr.6). Naznačení prostoru je zde vytvořeno dvěma různě barevnými stěnami. Jsou od sebe odděleny čarou, která opět překrývá neprůhledné předměty, osoby.

K provedení těchto obrázků bylo užito barev v základní škále, které poskytovaly použité vodové barvy, avšak s mícháním barev se nesetkáme. Užítí barev je nepřesné a nepečlivé a patrná je i „ušmudlanost“ barev (obr. 6). Například barva žlutá má od zářivé žluté hodně daleko.



obr. 5 – Eva G. 11 let



obr. 6 – Eva P. 9 let

Výrazná barevnost upoutá na většině těchto obrázků od romských dětí. Barvy odpovídají věku dítěte a jsou hutné a syté. Romové mají rádi pestré, výrazné barvy, což se projevuje především v jejich oblekání a zdobných prvcích – lesknoucí se náušnice, řetízký, prsteny, nápisy na oblečení apod.

Jako příklad výrazné barevnosti je možno uvést následující obrázek (obr. 7), na němž byla užita technika kresby voskovkou.



obr. 7 – Sabina 6 let

Na velmi zdařilém obrázku (obr. 8) devítileté dívky si lze povšimnout barevných kontrastů. Tematikou pro malbu byla zima, sněhulák, a přesto autorka neočekávaně užila i barvy červené, která se nehodí k zimnímu období. Užívá pouze barev základních a využívá střídání teplých a studených odstínů, které vytvářejí dojem prostoru. Barva na obrázku je opět hutná a sytá. Zajímavé jsou stopy bílé barvy na stromech i na zemi, které utvářejí pocit zimy a sněhu a naznačují téměř stínování.



obr. 8 – Eva P. 9 let

Na tematiku sněhuláka plynule navazuje téma dalších obrázků, Vánoce. Na dvou obrázcích byly velmi zajímavým způsobem zdeformovány paže. Jsou jakoby zvrácené vzhůru (obr. 9). Tyto dva obrázky od různých autorek jsou až nápadně podobné. Znovu zde vidíme, že si dívky neporadily s prostorem. Navíc u devítileté dívky se druhá postava „kácí“ ve vzduchu (obr. 10).



obr. 9 – Marie 10 let



obr. 10 – Denisa 9 let

Častým jevem zastoupeným v hojném počtu jsou žluté vlasy zobrazených romských žen, jako jich užila dívka na následujícím obrázku (obr. 11). Dalo by se usuzovat, že příčinou může být touha se změnit, asimilovat se do majoritní společnosti nebo také reálná tendence romských žen přebarvovat si vlasy na světlé odstíny.



obr. 11 – Lucie 11 let

Téma princezen obsahuje další skupina výtvorů, na nichž se objevují různé ornamenty, zdobnost, květiny ve velikosti postav. Na následujícím obrázku (obr. 12) se objevuje prvek značné velikosti, který dívka přeškrtnla a nesnažila se ho žádným způsobem překreslit, přebarvit, ale klidně ho nechala, aby narušoval kreslené téma.



obr. 12 - Květa 9 let

Na několika obrázcích dívek vidíme prvky jako srdíčka, která mohou znamenat koketování s chlapci, a naznačení pohybu očí na obrázku (obr.13) může znamenat pokukování po nich.



obr. 13 – Lucie 11 let

Při kreslení užívají všechny tyto děti jednu pastelku na celou figuru i předměty. Pak teprve vybarvují. Vždy kreslí kontury, ať používají jakoukoli techniku.

Ve výtvarném projevu romských dětí z této skupiny se dále projevují i romské vlastnosti jako spontánnost a nezdrženlivost (obr. 14). Nutková potřeba zaznamenat na papír to, co dítě chce, až v přemrštěné míře (obr. 15). Dítě si neodepře nezaznamenat něco raději hned vícekrát.



obr. 14 – Martin 8 let



obr. 15 – Pavel 8 let

Na obrázku sedmiletého chlapce (obr. 16) je patrné s jakým automatismem zaznamenával na budovu paneláku okna, a stejně tak sněhové vločky kolem domů. Je to až ulpívavost na těchto prvcích. Také by se dalo poukázat na nutkavost vyplnit celý prostor papíru, která se objevuje i na dalších výtvorech.



obr. 16 – Roman 7 let

3.4.3 Shrnutí

První výzkumnou skupinu tvořily romské děti mladšího školního věku, které navštěvovaly výtvarný kroužek v Salesiánském středisku v Českých Budějovicích. Tato skupina měla věkové zastoupení 6 – 11 let.

Obrázky ukazují, že se děti projevovaly **spontánně**, někdy až **nezdrženlivě**. Kresbu doplňovaly **ornamenty** a **prvky zdobnosti**. Často **nutkavě** vyplňovaly celou plochu papíru a **ulpívaly** na některých zobrazených prvcích.

Lidské postavy byly často poněkud **zdeformovány** a oproti věku dítěte zaostávaly, případně zaostávaly jen některé ze zobrazených prvků.

Při kresbě postavy, předmětů děti používaly jednu pastelku pro celou figuru. V kreslení i malování se objevovaly u každého objektu **kontury**. Vše je orámované – vlasy, koruna stromu.

Lidská figura je zobrazena zepředu. **Neobjevují se pokusy o profil**, ani o smíšený profil. Postavy, které k sobě mají na obrázku nějaký vztah, se na sebe nedívají. Žádné z dětí různého věku nenaznačuje u svých figur pohyb, děj.

Děti se vyjadřují plošně. Osoby i objekty stojí ve stejné rovině, jsou umístěny na **spodním okraji papíru**, na základní čáře, ale někdy je znázorněn rozšířený pás vytvářející zemi. Ostatní prvky, které nejsou na základní čáře, jsou volně rozmístěné v ploše papíru.

Co je dále typické pro děti z první skupiny, je **nepoměr velikostí** zobrazovaných prvků. Člověk je větší než strom.

Prostor je na malbách vyjádřen **kontrastem barev** (podlaha – zed'), **střídáním studených a teplých odstínů barev**.

Barevnost obrázků je velice výrazná, protože romské děti užívají barev **sytých** a **hutných**, ale postačuje jim **základní barevná škála**. Barevnost předmětů až na několik výjimek odpovídá realitě.

Naivita až infantilita číšící z některých obrázků odpovídá věku dětí.

Na mnoha kresbách a malbách je patrná **žlutá barva vlasů** u osob **ženského** pohlaví.

3.5 2.výzkumná studie – Salesiánské středisko

3.5.1 Charakteristika vzorku

Druhou skupinu prací tvoří kresby romských dětí, které navštěvují Salesiánské středisko v Českých Budějovicích. Některé z nich se aktivně zúčastňují doučování. Všichni navštěvují středisko v době konání romské oratoře, jak je program pro tyto děti nazván. Věkové vymezení je 7 - 11 let a skupinu zastupují práce dívek i chlapců.

Docházela jsem do střediska jako dobrovolnice v rámci romské sekce na doučování romských dětí a dále na romskou oratoř, která následovala vždy poté. Dětské práce byly kresleny právě v rámci těchto pravidelných setkávání.

3.5.2 Způsob práce

Děti, které přicházely na romskou oratoř, měly na výběr mnoho činností, které mohly v rámci střediska vykonávat. Výběr závisel plně na nich. Jedna z možností, jak trávit čas ve středisku, byla i výtvarná činnost. Děti měly možnost podílet se touto cestou i na výzdobě střediska. Vytvářely si masky a převleky k programu, který byl pro ně připraven vedoucími. Nebo si mohly jen kreslit na papíry, které byly k dispozici. Případně mohly vystříhovat a vybarvovat ozdoby a obrázky, které pak byly užity k nějakému účelu.

Prostor pro výtvarné vyjádření dětí se stal také prostorem pro mou činnost s nimi. Zde vznikaly některé kresby pro diplomovou práci.

Další obrázky od romských dětí byly vytvořeny v době doučování. Děti byly rozděleny do skupinek podle tříd, které ve škole navštěvují, a každá byla vyučována v samostatné místnosti. Doučovala se první až pátá třída.

K dispozici byl pro kreslení následující materiál – bílý **papír formátu A4**, sada pastelek (24 barev).

Množství dětí, které trávily čas ve středisku právě výtvarnou prací, bylo malé. V jejich výběru převládaly činnosti pohybové – sport, tanec, hudební a dále měla velkou návštěvnost počítačová místnost. Staly se pro ně přitažlivějšími a lákavějšími. Mnoho dětí neprojevovalo přílišnou ochotu kreslit a malovat. Místnost vybraná pro výtvarné aktivity byla místností průchozí a místností, kde byla puštěná hudba a kde se děti shromažďovaly, když si nenašly jinou činnost. Tyto okolnosti jsou uvedeny, aby jimi byla odůvodněna netrpělivost a nevytrvalost romských dětí při kreslení. Neměly při činnosti dostatek soustředění a často od svého obrázku odběhly a začaly se věnovat činnosti jiné. Bylo těžké motivovat některé pro práci, když okolo byl hluk a jiná nabídka možností, jak trávit dobu ve středisku.

Romskou netrpělivost a nedostatečnou soustředěnost je možné ukázat na dvou obrázcích desetiletých dívek (obr. 17, obr. 18). Zadání obrázku bylo Já a můj dům.



obr. 17 – Martina (10; 8)



obr. 18 – Markéta (10; 5)

Obě dívky při své práci velice chvátaly, aby se mohly brzy věnovat jiné a lákavější činnosti. Svou kresbu doprovázely komentáři, že je to nebaví, a jestli už to takhle stačí apod. Jejich obrázky jsou ledabyly provedené a velice odbyté, protože neměly výdrž a vytrvalost. Vybarvené plochy na obrázku jsou vyčmárané všemi směry bez pečlivosti a obě dívky přetahují přes okraje. Pojetí prostoru v těchto kresbách neodpovídá věku dívek, což se projevuje v tom, že se drží spodního okraje papíru bez vytvoření základní čáry, pásu, který by znamenal zemi. Také budovy jsou nakresleny velice jednoduše a nemají objem, tahy jsou přibližné a rychlé. Jejich kresba by odpovídala svým provedením předškolnímu věku. Zde je otázkou, jak by kresby vypadaly, kdyby si na nich obě dívky daly více záležet.



obr. 19 – Gita (7; 8)

S větší ochotou než ony dívky se do kresby zapojila sedmiletá Gita. Nakreslila hned několik obrázků. Na jednom z nich, kde ztvárnila sebe a svůj dům (obr. 19), vidíme na obloze antropomorfizované slunce, které se vyskytuje i v dalších obrázcích ale i od starších dětí. Z jejího projevu číší velká agrese a tvrdost. Hodně tlačila na pastelky a tahy jsou ostré (např. tráva). Také užívala červenou barvu, která podporuje tuto agresi (obr. 20). Celou figuru i dům

nakreslila jednou pastelkou a pak některé části vybarvila. Projev dívky je ledabylý a neupravený stejně jako v předchozích případech. Kreslila rychle a vyjadřovala se velice spontánně. Postava nemá všechny náležitosti – ruce, prsty, chodidla. Dívka se drží u spodní linky, překrývá některé prvky, aniž by se zamyslela nad jejich neprůhledností. Nezdržela se ani zobrazení lidských přirození, která pak následně začmárala. Nebyla sama, kdo se takto projevil.



obr. 20 – Gita (7; 8)

Tématem pro kresbu tří osmiletých chlapců bylo hřiště u střediska, na kterém si hráli. Ani jeden neopomenul nakreslit na obrázek jejich vedoucího a dva chlapci znázornili i budovu střediska (obr. 21).



obr. 21 – Michal B. (8; 5)

Lze tedy vidět důležitost tohoto zařízení a jejich vedoucího pro romské děti, kteří se zde scházejí. Budova oratoře nemá žádný objem a hřiště je vyjádřeno jen plochou jedné barvy, která není ani ohraničena. Postavy na obrázcích jsou umístěny volně v prostoru a jsou zobrazeny zepředu. Jsou doplněny o některé detaily – knoflíky na oblečení vedoucího, číslo na triku (obr. 22). Paže nejsou zakončeny rukou se správným počtem prvků, ale buď chybí ruka úplně (obr. 23) nebo se objevují prsty v nesprávném počtu. Obrázky jsou neupravené, objevuje se na nich přetahování a ledabylost. Chlapci s nutkavostí vybarvují celý prostor papíru a vyplňují ho vyčmáráním zvolenou barvou.



obr. 22 – Richard 8 let



obr. 23 – Michal D. (8; 7)

Během doučování jsem měla možnost zadat kresbu rodiny třem dětem ze 4. třídy. Kvůli nechuti ztvárňovat toto téma, jsem se pokusila ho pro ně zatraktivnit tím, že jsem zadala kresbu začarované rodiny. Narazila jsem ovšem na veliký problém. Pro romské děti bylo takové abstraktní téma velmi těžké pochopit. Po dlouhém vysvětlování se nakonec dobrali k nějakému výsledku. Ani jedno z dětí nenakreslilo všechny členy své rodiny, nikdo nezobrazil svou matku.

Dívka to pochopila tak, že její matka je někdy i hodná tak ji jako čarodějnici nenakreslí, ale nakreslí tak tátu, protože ten by je klidně začaroval (obr. 24). Všechny nechala volně „poletovat“ vzduchem, tedy rozmístěné volně v ploše papíru, jakoby byli na hvězdné obloze.



obr. 24 – Andrea (10; 3)

Michal nakreslil nejprve svoji babičku jako čarodějnici, otce jako králíka a další už kreslit nechtěl, ale nakonec ještě zobrazil sebe jako obyčejného chlapce (obr. 25). Zajímavé je umístění jednotlivých prvků na papír. Během kresby si papír pootočil jak potřeboval, takže všechny postavy směřují v jiný směr.



obr. 25 – Michal 11 let

Stejně tak druhý chlapec začaroval pouze svého bratra do čerta a sám sebe zobrazil obyčejně ovšem s rukama nahoru a to proto, že se nechal inspirovat křížem s Kristem, který visel v místnosti (obr. 26).



obr. 26 – David 11 let

Pro všechny tři děti bylo téma začarované rodiny příliš abstraktní a neprůhledné, nemohly ho dobře pochopit.

Těžko uchopitelné pro romské děti bylo i volnější zadání: Nakresli sebe při nějaké činnosti, kterou ráda děláš. Po dlouhém přemýšlení nakonec dívka nakreslila sebe venku s kočkou, kterou by si přála, ale kterou nemá (obr. 27). Lépe je dětem zadávat témata co nejvíce konkrétní.



obr. 27 – Andrea (10; 6)



obr. 28 – Andrea (10; 6)

Když si desetiletá dívka mohla zvolit témata pro kresbu úplně sama podle vlastního uvážení, vybrala si pro jeden z obrázků téma – kočka (obr. 28) a na druhém nakreslila krasobruslačku v záři reflektorů (obr. 29).



obr. 29 – Andrea (10; 3), formát A3

3.5.3 Shrnutí

Romská **prudkost** a **výbušnost** se projevuje i ve výtvarném zobrazování romských dětí. Ve svém projevu jsou **netrpělivé** a **rychlé**. Práci odbývají a nemají potřebnou výdrž pro znázornění detailů a jejich propracování. Romské děti nemají při tvorbě **žádné zábrany** a netrápí se tím, že se jim něco nedaří. Nepřemýšlejí dlouho o tom, co na papír nakreslí, ale jsou v projevu **spontánní**.

Kresebný projev této skupiny romských dětí je **chudý** na množství znázorněných prvků, **na detail**. Postavy jsou **deformovány** a jejich zobrazení, jakož i uchopení prostoru je oproti věku dětí opožděné.

Při **zadávání tématu** výtvarné práce je potřeba dobře ho vysvětlit a nejlépe je vybrat téma dětem dobře známé a co nejkonkrétnější.

Upoutá též **expresivita** projevu, vyčmárávání barevných ploch všemi různými směry - **neupravenost** obrázků, časté přetahování, **nejisté** obrysové čáry.

Prvky jsou umístěny na **spodní linku** a jsou **zobrazeny zepředu**. Neobjevují se náznaky profilu, ani naznačení prostoru, objemu budov. Celé figury a domy jsou nakresleny jednou pastelkou či tužkou.

3.6 3. výzkumná práce – ZŠ Máj II.

3.6.1 Charakteristika vzorku

Třetí výzkumná sonda byla provedena ve skupině romských dětí, které navštěvují druhou třídu Základní školy Máj II. v Českých Budějovicích, tedy třídu pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Obrázky pro diplomovou práci kreslilo 10 romských žáků. Z informací získaných od paní učitelky je možné říci, že jen jeden chlapec ze třídy si doma kreslil a měl prostor pro práci s tužkou ještě před vstupem do první třídy. Ostatní děti téměř nenavštěvovaly mateřské školy ani přípravné třídy a v rodině se jim v tomto ohledu nikdo nevěnoval. Škola byla tedy prvním setkáním s výtvarným projevem, prací s tužkou, pastelkou. Rodiče dětem nechtěli kupovat pomůcky pro výtvarnou činnost s ohledem na malé finanční prostředky.

3.6.2 Způsob práce

Společně s paní učitelkou ve druhé třídě bylo dohodnuto téma pro zadání kresby. Děti měly nakreslit svou rodinu v létě a v zimě při nějaké činnosti. Každý žák měl k dispozici bílý papír **formátu A4** a pastelky, v některých případech i fixy, které měl ve svém vlastnictví. Kresba byla zadána všem dětem současně jejich paní učitelkou jako doplnění učiva o ročních obdobích. V tomto ohledu se objevil problém, že některé děti od sebe dobře

nerozlišovaly jednotlivá roční období a činnosti typické pro podzim zařazovaly k zimě (obr. 30). Objevil se zde znovu problém příliš abstraktního zadání úkolu a jeho nepochopení romskými dětmi. Obrázky byly s nimi poté konzultovány, byl probrán jejich obsah a zvláště to, kteří členové rodiny jsou na obrázcích zastoupeni.



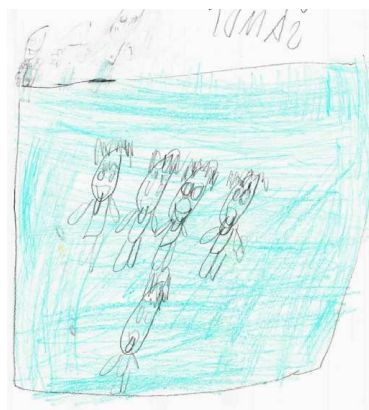
obr. 30 – Josef (7; 10)

Na obrázcích upoutá velká deformace tvarů, především v zobrazování postav. Je možné si ji ukázat na výtvorech dvou chlapců, kteří znázornili rodinu na plovárně u vody. Postavy na kresbách obsahují hlavu s naznačením vlasů, trup, paže a nohy. V obličeji jeden z chlapců zaznamenává nos, oči, ústa s vyplazeným jazykem a uši (obr. 31). Přesto však jeho kresba nemá kvality, které by mohla mít v tomto dětském věku. Paže jsou jen pahýly, které nejsou zakončeny rukou a prsty, ale jsou to jen nepravidelné, rychle nahozené tvary. Hlava je v poměru s tělem moc velká. Chlapec se nepokusil o nějaké naznačení šatů. Postavy jsou ledabyle nahozené jednou tužkou a nejsou ani vybarvené.

Juraj (obr. 32) začal kreslit svůj obrázek, ale pak vše vygumoval a nechal se inspirovat spolužákem. Jejich práce si jsou velice podobné. Kromě osob v kresbách dvou dětí (obr. 34, obr. 38) jsou zobrazené postavy na obrázcích deformované a objevují se značné disproporce (obr. 31, obr. 32).



obr. 31 – Tomáš (7; 6)



obr. 32 – Juraj (7; 5)

Dále je možno poukázat na vyplnění barevných ploch a vybarvování částí lidských těl (obr. 33) a předmětů.



obr. 33 – Tomáš (7; 6)

Plochy jsou vyčmárané a objevuje se časté přetahování, nepečlivost až ledabylost a neupravenost. Tahy pastelkou směřují různými směry přes sebe, což působí neupraveným dojmem. Romské děti nejsou při práci vytrvalé, chybí jim výdrž a trpělivost. Některé děti také vybarvily obličej u svých postav, což by mohlo znamenat, že naznačily odlišnou barvu pleti Romů od majoritní společnosti (obr. 33).

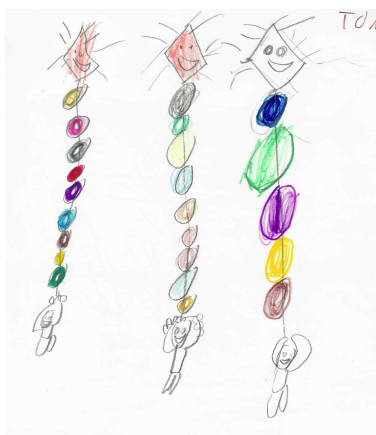
I zde je možno si všimnout častého zvolení žluté barvy pro znázornění vlasů žen na obrázcích (např. obr. 34).



obr. 34 – Dominik (8; 6)

Děti užívají černé linky pro nakreslení postavy, předmětu a poté se pustí do barevného ztvárnění (obr. 34). Čáry jsou nejisté a často na sebe nenavazují, například při kresbě postavy čára, která naznačuje paži, není dotažená až k trupu (obr. 31, obr. 32). Přibližnost celého ztvárnění u tvoření kontury, linky prvků kresby a u použití barev je typická pro tuto skupinu dětí.

Romské děti z druhé třídy na svých obrázcích často vyobrazují antropomorfizované slunce a draky (obr. 35, obr. 36).



obr. 35 – Juraj (7; 5)



obr. 36 – Gabriela (8; 0)

Zobrazovací automatismus a ulpívanost na některých tvarech, prvcích se objevuje na několika výtvorech. Děti se snažily vyplnit celý prostor papíru jednak barvou nebo právě nějakých zvoleným tvarem – např. v zimě vločky sněhu (obr. 37)



obr. 37 – Michaela (8; 4)

V některých kresbách se vyskytují na trupu postav pupíky, které mohou značit fixaci na rodinu, na klan (obr. 38).



obr. 38 – Dominik (8; 6)

Prostor pojmají romské děti z této skupiny jako začátečníci. Postavy jsou volně rozmístěny v ploše a v lepším případě umístěny na základní lince – spodní lince. V některých případech také zobrazují postavy v pásech nad sebou (obr. 39).



obr. 39 – Josef (7; 10)

Postavy na všech výtvorech jsou zobrazeny zepředu na základní čáře nebo umístěny volně v prostoru plochy papíru. Pokus o profil se objevil jen v kresbě Marie (obr. 40), kde si dívka hází míčem s maminkou. Je to i jediný případ znázornění nějakého děje.



obr. 40 – Marie (8; 9)

Objevuje se i vícehledovost – na plovárně zobrazují děti svou rodinu seshora a jiné postavy, které jsou na dekách na břehu, jsou zobrazeny zepředu (například – obr. 41).



obr. 41 – Sabina (8; 11)

Budovy, které se vyskytují na obrázcích nemají objem (obr. 42). Gabriela nakreslila svou rodinu při stanování (obr. 42). Stan jakoby byl průhledný, protože členové rodiny jsou vidět i skrz plachtu. Rodina není u romských dětí přesně vymezena, což dotvrzují některé kresby, na kterých děti nakreslily kamarády a příbuzné. Například na obrázku Gabriely leží na lehátku babička. Ve většině kreseb ovšem někteří členové rodiny znázornění vůbec nejsou.



obr. 42 – Gabriela (8; 0)

3.6.3 Shrnutí

Opožděnost výtvarného projevu skupiny dětí ze druhé třídy základní školy se projevuje hned v několika dimenzích. Na obrázcích upoutá velká **deformace tvarů**, především v zobrazování postav. V tvarech jednotlivých částí těla jsou značné **disproporce**. Postavám **chybí často prsty a chodidla**. Tři z deseti dětí zřetelně odlišily mužské a ženské postavy a nakreslily jim a vybarvily šatstvo.

V pojetí prostoru jsou na tom děti z poslední skupiny stejně jako děti z obou předcházejících. Pokud nejsou prvky na obrázku **volně rozmístěny po**

ploše, jsou vždy umístěny na **základní čáru**, tedy na spodní linku. U budov se děti nepokusily o naznačení objemu.

Postavy jsou **zobrazeny zepředu**, pokus o profil se objevil jen jednou. **Obrysy** postav a prvků na obrázcích jsou nakresleny jednou tužkou či pastelkou.

U dětí je znatelná opožděná, nerozvinutá grafomotorika, tahy jsou často **nejisté**, **ledabylé** a čáry jsou jen přibližné. Při vybarvování pastelkou je **plocha vyčmárána s přetahováním** přes obrysy. Děti vybarvují všemi směry, obrázek pak působí **neupraveně** a ušmudlaně.

3.7 Výtvarný projev romských dětí

Kreslení a malování jsou činnosti, se kterými přicházejí romské děti do styku obvykle až v období počátku povinné školní docházky, pokud nenavštěvují již dříve v předškolním věku mateřské školy a přípravné ročníky pro romské děti. Obě tyto instituce bývají ale navštěvovány ve velmi malé míře. Podle dostupných údajů z roku 1998 navštěvovalo mateřskou školu jen malé procento romských dětí. Příčiny by mohly být ekonomické, ale též neochota rodičů posílat své děti do mateřských škol (Kovaříková a kol., 1998).

Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika uvádí činnosti, se kterými by měli romští žáci na počátku školní docházky ve výtvarné výchově začít. Zpravidla totiž nemají zkušenosti z tvořivých činností jako jsou malování, kreslení, omalovávání, modelování, skládání stavebnic apod.

Romské rodiny nevedou své děti k takovým činnostem. Romské dítě nemá v rodině individuální význam, není na ně koncentrována veškerá pozornost a péče, ale od samého počátku je jedním z mnoha (romská rodina má větší počet dětí). Děti nemají v bytě vymezen svůj vlastní osobní prostor, místo, kde by mohly realizovat svou individuální činnost. Její nerozvíjení by se dalo spojit s kolektivismem (důraz na skupinu), který u Romů jednoznačně převažuje nad individualismem (Vágnerová, 1999). Nemají většinou ani materiál ke kreslení, malování, stavebnice k rozvíjení prostorové orientace apod. Romské děti nejsou motivovány k takovým činnostem jako je práce s tužkou, hra se stavebnicemi, atd. Tyto činnosti nepřinášejí žádný hmatatelný zisk, proto pro ně nejsou přitažlivé a rodiče je u svých dětí nerozvíjejí (Klíma, 1988). V následující kapitole poukazuji na některé aspekty vyplývající z nedostatku zkušeností romských dětí s výtvarnými činnostmi, s výtvarným vyjádřením.

3.7.1 Vývojová úroveň

Romské děti, jejichž výtvarný projev byl popsán v této diplomové práci, byly ve věku 7 – 11 let, mladší školní věk. Jejich výtvarný projev ovšem často neodpovídal tomuto věku, ale bylo by možné zařadit některé výtvarné práce do věku předškolního. Největší opoždění se objevovalo v zobrazení postav a v pojetí prostoru, čímž se potvrdila 1. hypotéza.

Lidské postavy byly často velice zdeformovány. V tvarech jednotlivých částí těla byly značné disproporce. Na některých obrázcích chyběly postavám často prsty a chodidla. Figura byla zobrazena vždy zepředu a až na dvě výjimky se neobjevovaly pokusy o profil, ani o smíšený profil. Postavy, které k sobě měly na obrázku nějaký vztah, se na sebe nedívaly. Žádné z dětí různého věku nenaznačuje u svých figur pohyb a děj. Pro romské děti je typický nepoměr velikostí zobrazovaných prvků. Člověk je větší než strom.

Kresebný projev romských dětí je chudý na množství znázorněných prvků, na detail a jeho propracování. V tomto ohledu se shoduje má zkušenost se zkušenostmi Sajka (1995). Obsahová chudost kreseb je dána i ulpívavostí na některých prvcích, které romské děti mechanicky zaznamenávají na papír, a tento jev je nazýván zobrazovací automatismus.

V zobrazení prostoru a pokusech o objem některých prvků (např. budov) se romské děti projevovaly jako začátečníci bez ohledu na věk. Děti se vyjadřují plošně. Osoby i objekty stojí ve stejné rovině a jsou umístěny na spodním okraji papíru, na základní čáře. V některých případech je znázorněn i rozšířený pás znamenající zemi, který je nazýván intelektuální horizont v pojetí Hazukové a Šamšuly (1982). Ostatní prvky, které nejsou na základní čáře, jsou volně rozmístěny v ploše papíru.

Obrysy celých figur a dalších prvků na obrázcích jsou nakresleny jednou tužkou či pastelkou. V kreslení i malování se objevovaly u každého objektu kontury. Vše je orámované – vlasy, koruna stromu. Konturu kreslily

romské děti obyčejnou tužkou nebo jednou vybranou pastelkou celý prvek (postavu).

U dětí je znát opožděná, nerozvinutá grafomotorika, tahy jsou často nejisté, ledabylé a čáry jsou jen přibližné. Při vybarvování pastelkou je plocha vyčmáraná s přetahováním přes obrysy. Děti vybarvují všemi směry, obrázek pak působí neupraveně a ušmudlaně.

Obrázky ukazují, že se děti projevovaly spontánně, někdy až nezdrženlivě. Kresbu doplňovaly ornamenty a prvky zdobnosti. Naivita až infantilita číší z některých obrázků odpovídá věku dětí.

Romská prudkost a výbušnost se projevuje i ve výtvarném zobrazování romských dětí. Nemají žádné zábrany při tvorbě. Ve svém projevu jsou netrpělivé a rychlé. Práci odbývají a nemají trpělivost pro znázornění detailů. Předpokládaná 2. hypotéza se též potvrdila.

3.7.2 Barevnost

Barevnost obrázků je velice výrazná. Romské děti užívají barev sytých a hutných, ale postačuje jim základní barevná škála. Barvy působí často ušmudlaně. Barevnost předmětů odpovídá realistickým tendencím až na několik výjimek.

Na mnoha kresbách a malbách je patrná žlutá barva vlasů u osob ženského pohlaví.

Prostor je na malbách vyjádřen kontrastem barev (podlaha – zeď), střídáním studených a teplých odstínů barev.

Barva také slouží u dětí k nutkavému vyplnění prostoru. Tahy pastelkou jsou neuspořádané, přetahují přes kontury a čmárají všemi směry, ještě tak víc podpoří neupravenost a ušmudlanost barev.

Hutnost a sytost barev a jejich užití potvrdilo 3. hypotézu, ovšem není možné tvrdit, že by platila pro všechny romské děti.

3.7.3 Volba témat a motivace k práci

Při zadávání tématu výtvarné práce je potřeba dobře ho vysvětlit. Pro romské děti je těžko pochopitelné abstraktnější téma., proto je nejlepší vybrat téma dětem dobře známé a co nejkonkrétnější. Například náměty z jejich života, něco, co věrně znají, co rády dělají. Romské děti někdy těžko chápou obecné pojmy (např. ovoce, zvířata, roční období), protože romština takové pojmy nezná (Vágnerová, 1999). Je potřebné na to dbát při zadávání výtvarné činnosti.

Pro romské děti, které zpravidla nemají zkušenosti s tvořivými činnostmi (kreslení, malování, omalovávání, modelování, skládání stavebnic apod.), by bylo vhodné začít nejprve vytvářením některých základních dovedností (rozeznávání barev, tvarů, orientace v prostoru, ploše, apod.).

Pro zvýšení motivace je dobré volit činnosti, v nichž se dítě může projevit i bez dobře rozvinuté zručnosti a tvořivých schopností. Například činnosti vedoucí k vlastnímu sebeuvědomění – otisky dlaní, práce s hlínou apod.

Je třeba rozvíjet kresebný projev a též trpělivost romských dětí při výtvarné činnosti.

Vhodné je volit takové činnosti pro výtvarné projevování, ve kterých je možné uplatnit typické romské vlastnosti jako spontánnost a nezdrženlivost. Romské děti se rády projevují barvou a pro jejich vyjádření je dobré nechat jim volnost a svobodu. Pro zvýšení motivace k činnosti by bylo možné používat zajímavé materiály a pomůcky.

4 ZÁVĚR

Na základě výtvarných prací romských dětí mladšího školního věku byla sepsána praktická část diplomové práce. Bylo nalezeno mnoho rysů výtvarného projevu zkoumané skupiny dětí, které se projevovaly ve většině výtvorů a které jsou typické pro jejich zobrazování. Výtvarný projev dětí má velkou vypovídací hodnotu a vnímavému učiteli může mnoho napovědět o vnitřních pocitech a stavech dítěte. Pro práci s romskými dětmi je nutno znát rysy jejich osobnosti a temperament a seznámit se se sociálním prostředím, ze kterého pocházejí. Tyto charakteristiky romského etnika ovlivňují právě i výtvarný projev romských dětí, např. jsou nezdrženlivé a spontánní, jsou ve svém výtvarném projevu opožděny oproti dětem z majoritní populace, rády se vyjadřují barvou a její užití je hutné a syté apod. Pro vyučování výtvarné činnosti romských žáků přináší diplomová práce mnoho důležitých postřehů, které mohou pedagogům pomoci při jejich výuce. V kapitole nesoucí název Výtvarný projev romských dětí jsou naznačeny některé charakteristiky kresby romských dětí, které vplynuly z vizuálního zobrazování všech tří výzkumných studií.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bakalář, P.: *Psychologie Romů*. Praha, Votobia Praha 2004
- Balvín, J. a kol.: *Romové a etika multikulturní výchovy*, 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6. – 8. května 1999. Ústí nad Labem, Hnutí R 1999
- Budilová, L., Hirt, T. a kol.: *Policista v multikulturním prostředí. Člověk v tísní, společnost při ČT*, o.p.s., v rámci projektu Varianty, Praha 2005
- Dočkal, V.: *Zjišťovanie kognitívnych schopností kultúrne a sociálne znevýhodnených detí*. In: ed. Macek, P., Dalajka, J.: *Vývoj a utváření osobností v sociálních a etnických kontextech*. Sborník. Vydavatelství MU Brno- Kraví hora 2005, str. 441 – 449
- Hazuková, H., Šamšula, P.: *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha, UK 1982
- Hlubocký, P.: *Hlubockého úvod do psychiatrickej romológie*. Nové zámky 1992
- Holomek, K.: *Návrh vzdělávacího systému romských žáků a studentů v českém školství*. In: Balvín, J. a kol.: *Společně (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství)*. Sborník, Ústí nad Labem – Brno, Hnutí R 1997, str. 58 – 68
- Klíma, P.: *Poznámky k vývoji, výchově a vzdělávání romského dítěte*. In: Vágnerová, M., Klíma, P., Šturma, J.: *Patopsychologie pro speciální pedagogy*. Praha, UK 1988
- Klíma, P.: *Poznámky k vývoji, výchově a vzdělávání romského dítěte*. In: Vágnerová, M., Klíma, P.: *Kapitoly z patopsychologie dítěte*. Praha, UK v Praze 1987
- Klíma, P.: *Romské děti ve škole: Žalují jejich rodiče český stát oprávněně?* In: *Rodina a škola, časopis pro školní a mimoškolní výchovu dětí a mládeže*. 3/2006, str. 12 – 13

- Kovaříková, M. a kol.: *Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem 1998
- Malá, H.: *Výchova, vzdělávání a biologický vývoj cikánských dětí a mládeže v ČSR*. Praha, Univerzita Karlova 1984
- Piaget, J.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN 1970
- Read, H.: *Výchova uměním*. Praha, Odeon 1967
- Roeselová, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2003
- Říčan, P.: *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha, Portál 1998
- Sajko, J.: *Skúsenosti s tvorbou rómských detí v obci Javornice*. In: Romano džaniben, časopis romistických studií, 3/1995, str.26-35
- Šotolová, E.: *Vzdělávání Romů, druhé rozšířené vydání*. Praha, Grada Publishing 2001
- Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha, SPN 1980
- Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha, SPN 1974
- Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál 1999
- Vágnerová, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha, UK Karolinum 1997
- Vítková, M.: *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*. Brno, Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků 1987
- Zunt, T.: *Poznáním k porozumění: příručka pro výuku o romské menšině na základních školách*. Český Krumlov, ICOS 2004, str. 12 –13