

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kresba rodiny u dětí mladšího školního věku

Young Children's Drawing of Family

Autor diplomové práce: Pavla Kleplová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kouřilová

České Budějovice 2012

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název diplomové práce: Kresba rodiny u dětí mladšího školního věku

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

Jméno a příjmení autora: Pavla Kleplová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová

Rok obhajoby: 2012

Anotace:

Diplomová práce je zaměřena na diagnostickou metodu kresby začarované rodiny u dětí na 1. stupni ZŠ. Teoretická část popisuje obecně období mladšího školního věku, rodinné prostředí dítěte a možnosti jejího fungování, vývoj kresby dětí mladšího školního věku a metodu kresby začarované rodiny. Praktická část diplomové práce analyzuje soubor 57 dětských kreseb, s cílem popisu nejčastějších symbolů, do nichž jsou jednotliví členové rodiny začarováni.

Klíčová slova: mladší školní věk, rodina, dětská kresba, začarování, symbol, projekivní metoda, kresba začarované rodiny.

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title: Young Children's Drawing of Family

Place of work: Department of Pedagogy and Psychology, Pedagogical Faculty, University of South Bohemia

First name and surname of the author: Pavla Kleplová

Field of study: Elementary school teaching + English language

Dissertation leader: Mgr. Jana Kouřilová

Year of defense: 2012

Annotation:

The master's dissertation work is focused on the psychological diagnostics method – the test of an enchanted family drawing of the young children. The theoretical part of the diploma work generally describes the age of young children, children's family background, the ways of family functioning, development drawing of the young children and the method - the test of an enchanted family drawing. The practical part analyses the collection of 57 children's drawings to describe the most frequent symbols of the enchanted family drawing.

Key words: young children's age, family, child's drawing, enchantment, symbol, projective method, the test of an enchanted family drawing.

PROHLÁŠENÍ

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, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

.....
podpis studenta

Ráda bych poděkovala všem pedagogům a hlavně žákům za jejich vstřícnost a ochotu, s kterou mi vytvořili potřebné materiály k plnění praktické části. Stejně velké poděkování patří i vedoucí této diplomové práce Mgr. Janě Kouřilové, která mi byla v průběhu práce velmi nápomocna a poskytla mi mnoho cenných rad.

OBSAH

I. ÚVOD	1
II. TEORETICKÁ ČÁST	2
1. Mladší školní období	2
1.1. Tělesný vývoj	3
1.2. Vývoj základních schopností a dovedností	4
1.3. Kognitivní vývoj.....	6
1.4. Emoční vývoj	7
1.5. Socializace	8
2. Rodinné prostředí dítěte.....	10
2.1. Rodinné interakce.....	11
2.2. Vztah mezi rodinným a školním prostředím	14
2.3. Možnosti fungování rodiny	15
2.3.1. Rodina úplná	16
2.3.2. Dítě jedináček	16
2.3.3. Rodina a rozvod	17
2.3.4. Rodiny pouze s jedním rodičem.....	19
2.3.5. Opakované manželství	20
2.3.6. Rodina svobodné matky.....	21
3. Dětská kresba.....	22
3.1. Ontogeneze dětského výtvarného projevu.....	22
3.2. Užití barev	27
3.3. Kresba dětí mladšího školního věku.....	30
4. Projektivní metody v diagnostice	33
4.1. Kresebné techniky	34
4.1.1. Kresba rodiny	35
4.1.2. Kresba začarované rodiny	40

III. PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
1. Cíle.....	43
2. Otázky.....	44
3. Metoda výzkumu	45
4. Realizace plnění výzkumu.....	46
5. Popis vzorků kreseb.....	47
5.1. Postup a přístup žáků při plnění zadaného úkolu.....	47
5.2. Časové rozpětí úkolu.....	49
6. Výsledky výzkumu a interpretace	50
6.1 Rozbor kreseb.....	50
6.1.1 Celková četnost symbolů.....	50
6.1.2. Rozdíl v četnosti a volbě symbolů mezi dívkami a chlapci.....	55
6.1.3. Rozdíl v četnosti symbolů mezi vesnickou a městskou školou.....	59
6.2. Nejčastější volby a jejich interpretace.....	64
6.2.1 Autor v kresbě.....	64
6.2.2. Matka v kresbě.....	66
6.2.3. Otec v kresbě.....	68
6.2.4. Sourozenci v kresbě.....	70
7. Shrnutí výsledků.....	75
IV. ZÁVĚR.....	77
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

I. ÚVOD

Po absolvování výběrového semináře zabývající se výtvarným projevem dítěte pod vedením Mgr. Jany Kouřilové jsem se rozhodla pro napsání diplomové práce zabývající se touto tematikou. Toto téma je pro mne téma velice zajímavé a pro mou budoucí profesi učitelky na prvním stupni téma velice přínosné, i když si plně uvědomuji, že jen specialista a odborník na toto téma může této projektivní metody plně využít. Ovšem je to pro mě jedna z možností, jak se alespoň pokusit skrze tuto metodu lépe porozumět problémům a emocím mých budoucích žáků. Ráda bych této tématice skrze mou diplomovou práci co nejlépe porozuměla a v budoucnu těchto zkušeností využila, i když pouze jen jako neoborník.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Mladší školní období

Školní období je pro dítě velmi dlouhé období, kdy se jedinec vyvíjí po stránce tělesné i duševní. Proto se toto dlouhé období dělí na mladší školní věk a starší školní věk. Většina psychologů, ale dělí školní věk dítěte na tři důležitá období – mladší, střední a starší. (Matějček, Pokorná 1998)

Často se setkáváme i s odlišným věkovým vymezením mladšího školního období. Dle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006) je to doba od 6-7 let dítěte až do 11-12 let dítěte. Z. Matějček a M. Pokorná (1998) vymezují mladší školní věk od 6 do 10 let. Všichni odborníci se však shodují na základních zvláštностech, které se týkají tohoto pro dítě velmi náročného období – mladší školní období začíná vstupem dítěte do první třídy a končí, když se u dítěte začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. Dítě je v tomto období zásadně ovlivněno školní docházkou. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Toto školní období bylo psychoanalýzou nazvané jako období „latence,“ znamenající ukončení jedné části psychosexuálního vývoje a čekání na začátek puberty. Dítě dělá ve všech směrech jeho vývoje velké pokroky, které často rozhodnou o jeho budoucnosti. Dítě – školák, touží v tomto období vědět, co je a jak to je, chce vědět vše a hlavně vidět věci „doopravdy“. (Langmeier, Krejčířová 2006) *„Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu“* (Vágnerová 2005, s. 242). Tento jev je lehce rozpoznatelný v dětských kresbách, mluvě, zájmech i hrách. Proto je toto období často nazýváno jako věk střízlivého realismu. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Dále dle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006) Z. Matějček pro mladší školní věk pokládá za nejtypičtější právě přechodné období mezi hravým předškolním věkem dítěte a již vyspělejší chováním školáka. Děti jsou v tomto období stále ještě hodně hravé, ale i zranitelné, schopny soustředit se na danou činnost poměrně krátkou dobu, a

proto je pro ně škola velkou zkouškou, při které potřebují velkou pomoc a podporu jak rodičů, tak učitelů.

M. Homola spolu s V. Ščepichinem (1972) shrnuli několik charakteristických rysů dítěte v mladším školním věku:

- začínají se projevovat rozdíly mezi dětmi
- tento věk je věkem učení
- dítě se zajímá o realitu
- dospělý se stává pro dítě zdrojem informací a poznání
- dítě si formuje své záliby a zájmy
- důležitý vliv na dítě v tomto období mají jeho vrstevníci
- jedinec je zatím asexuální
- vytváří se hodnotový systém a svědomí
- dítě se stává stále nezávislejší, utváří si své dětské já
- motivace chování nabývá nových kvalit

1.1. Tělesný vývoj

Tělesný vývoj dítěte se většinou posuzuje každoročním vážením a měřením. To, jak dítě roste a postupně přibývá na váze, nám ukazuje jeho správný vývoj a zda je jeho hmotnost a výška odpovídající, věku dítěte. Rozdíl mezi hmotností a výškou u chlapců a dívek nejsou v tomto období prakticky žádné. Růst dítěte, jeho hmotnost, ale hlavně výška, jsou do jisté míry předurčeny geneticky. (Matějček, Pokorná 1998)

V mladším školním období dochází u dětí k mnoha tělesným změnám, týkajících se všech orgánů a tkání. Osifikace kostry není zcela ukončena. U jedince se vyvíjí ohyby páteře, svaly a vazy rychle sílí. Důležitá je osifikace článků záprstí rukou a osifikace zápěstí, končící až kolem jedenáctého roku dítěte. Ruka dítěte je do té doby rychle unavitelná, malí školáci zvládají psaní a kreslení jen s velkou námahou, proto by neměli být přetěžováni. (Petrovskij, 1977)

Mozek je u dětí dostatečně a plně prokrven, což u dítěte zaručuje schopnost práce. Váha mozku se stále zvyšuje, utváří se funkce pro psychickou činnost člověka.

Důležitá je i změna v poměru procesů vzruchu a útlumu. Sklon k vzruchu u dětí je stále hodně silný, děti jsou neposedné, nesoustředěné, roztěkané, ale na rozdíl od dětí předškolního věku je školák schopen tyto negativní procesy ovládnout. Žák se stává více ukázněný, uvědomělý, schopný reakcí na požadavky dospělých.

K mladšímu školnímu období patří také zvyšování fyzické a psychické odolnosti dětí. Dochází k důležitému upevnění svalového a kostního systému a procesy spojené se srdeční, cévní a nervovou soustavou jsou víc a víc vyrovnanější. To napomáhá dítěti zvládat školní zátěž. (Petrovskij, 1977)

1.2. Vývoj základních schopností a dovedností

Vývoj dětí v mladším školním období je více či méně závislý na tělesném růstu – ten je v této etapě většinou plynulý. Avšak ať už se jedná o hrubou a jemnou motoriku, smyslové vnímání, řeč, paměť, nebo učení, jsou tyto schopnosti a dovednosti u dětí velmi individuální. (Langmeier, Krejčířová 2006) Dle J. Langmeiera a Z. Matějčka (1959) je růst schopností v tomto období stálý a zřetelný, dítě v tomto období je schopno dosáhnout mnoha pokroků, které si osvojí díky své vytrvalosti, vůli, píli a ukázněnosti. Dětská kresba tohoto období je dobrým dokladem o schopnostech a dovednostech dítěte.

Hrubá i jemná motorika dítěte, závislá na vnější i vnitřní motivaci, se během tohoto období viditelně zlepšuje. Zlepšení koordinace pohybů celého těla vede k růstu zájmu o sportovní a pohybové hry, jemnější koordinace pohybů zápěstí a prstů vede ke zlepšování výkonů dítěte při psaní a kreslení. Rychlé zlepšování jemné motoriky lze nejpatrněji vyzorovat na vývoji kresby dítěte. Děti si mezi sebou začínají navzájem poměřovat své schopnosti a dovednosti. (Langmeier, Krejčířová 2006) „*Opakované sociometrické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině – rozhodující namnoze o obdivu a oblíbenosti, o vedoucí roli apod.*“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 120).

Smyslové vnímání, zejména zrakové a sluchové, se soustavně a zřetelně vyvíjí. Dítě se stává pozorovatelem, zajímajícím se i o velmi malé detaily. (Langmeier,

Krejčířová 2006) M. Vágnerová (2005) uvádí, že pro žáka je velmi důležitý a nenahraditelný rozvoj vidění na blízko, které dítěti umožní vidět dané detaily. Dále pak se u dítěte postupně rozvíjí diferenciaci vertikální a diferenciaci horizontální polohy. Rozvoj percepční strategie dovoluje žákovi rozlišovat číslice, písmena, tvar, nebo počet. Děti v mladším školním období jsou také již schopny postupného prohlížení, postupné systematickosti. Školák je schopen využít vizuální analýzy a syntézy – vztah mezi celkem a částí. A také už vnímá pořadí, což je důležité pro jeho psaní číslic a písmen. Co se týče sluchového vnímání, M. Vágnerová (2005) zmiňuje v souvislosti se sluchovým vnímáním schopnost dětí porozumět danému sdělení, což je podporováno každodenní zkušeností dětí. Dítě mluvené řeči věnuje velkou pozornost, protože jen tak je schopno se s ostatními lidmi domluvit. Ze začátku však dítě není schopno diferencovat slova na hlásky a slabiky, tomuto problému se postupně učí ve škole, stejně tak je tomu i se sluchovou analýzou a syntézou. Kvalita žákovy sluchové percepcie je více či méně závislá na jeho pozornosti.

Další z oblastí, ve které se dítě mladšího školního období výrazně zlepšuje, je oblast **řeči**, která předpokládá úspěšné školní učení, napomáhá paměti dítěte a také hraje významnou roli v jeho socializaci. (Langmeier, Krejčířová 2006) Školní výuka dává dítěti možnost obohatit a rozšířit svoji slovní zásobu a zdokonalit své vyjadřování. Tím se pak žák stane schopný formulovat každý svůj myšlenkový obsah. Postupně pak škola žáka vede od řeči verbální k řeči psané. (Lisá, Kňourková 1986)

Kapacita **paměti** se v tomto období značně zvyšuje, paměťové funkce se rozvíjejí v závislosti na zrání a samozřejmě také vlivem školní docházky. (Langmeier, Krejčířová 2006) **Myšlení** dítěte mladšího školního věku vzniká pomalu, je závislé na vrozených schopnostech, důležitým aspektem pro rozvoj myšlení je školní samostatná práce, kdy je dítě nuceno samostatně usuzovat, srovnávat, nebo pochopit vztahy. Dítě je schopno samo řešit otázky, u kterých musí napřed přemýšlet, aby mohlo odpovědět. Zhruba do deseti let u školáka převládá operační myšlení. (Lisá, Kňourková 1986) *„Děti středního školního věku, 9-11leté, užívají strategie zapamatování. Ubývá tendence učit se pouze mechanicky. Děti tohoto věku si dovedou opakovat i z paměti. Začínají se rozvíjet i strategie vybavování, využívají asociace, které jim mohou vybavení usnadnit“* (Vágnerová 2005, s. 259). Učení se stává díky povinné školní docházce

plánovité, opírající se stále více o řeč. Žák se učí, jak se učit. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Dle L. Lisé a M. Kňourkové (1986) je stále velmi důležitou součástí dětského světa v tomto období **hra**, která je nezastupitelným přínosem v rozvoji jeho dovedností, schopností i celkové osobnosti. Dívky dávají přednost zcela jiným hrám než chlapci, což patří mezi první známky diferenciacce pohlaví. Dítě by si mělo najít místo pro hru jak s jeho vrstevníky, tak s rodiči. Pro dítě je hra odpočinkem, ale zároveň dítěti nenahraditelně kompenzuje disciplinovanou práci ve škole.

1.3. Kognitivní vývoj

Dle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006) školák touží vědět, co a jak vše kolem něj funguje. V tomto období již dítě řeší problémy, vyvozuje soudy. *Školák se už zpravidla nespokojuje s jednoduchými soudy, jako „když je zima, tak sněží“ a „když je horko, tak je potom bouřka“* (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 127). Vzniká u něj skutečné logické myšlení, které se postupně rozvíjí chápáním různých vztahů a souvislostí. Škola toto myšlení zásadně ovlivňuje, pro žáka se stává výuka stále více srozumitelná a atraktivnější.

Myšlení školáka se postupně stává závislé na realitě, uvažuje – li žák o něčem konkrétním, stačí mu již pro představu něco, co viděl, nebo s čím se setkal v minulosti. Pro školáka je velmi důležité poznání skutečného světa, dítě v tomto období ráno vychází a soudí podle vlastní zkušenosti. (Vágnerová 2005)

Školák je schopen argumentací, nedělá mu už problém se vyjádřit. Vyvíjí se u něj nová forma myšlení – schopnost myslet různými transformacemi současně. (Langmeier, Krejčířová 2006) Vývojové změny dítěte se také týkají změny v jeho poznávání světa. Dítě o světě kolem sebe začíná přemýšlet a uvažovat. Přemýšlí nad sebou samým, nad lidmi kolem sebe i o jejich problémech a názorech. Kolem 8.-10. roku života dokáže z reakce lidí kolem sebe odhadnout, jak ho okolí přijímá, jak chápe jeho postoje, názory a chování. Ke konci mladšího školního období je již dítě schopno

pochopit pojmy čas a počet - dokáže řadit různé události, rozlišovat délku trvání nějakého dění, nebo například chápe logiku číselné řady. (Vágnerová 2005)

Podle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006) je intelekt dítěte značně ovlivněn výchovou, jak v rodinném, tak ve školním prostředí. Také výkony dětí jsou velice často ovlivněny rodinou a okolím, již v předškolním věku dítěte se může za pomoci podnětného okolí zapracovat na výstavbě jeho logického uvažování.

1.4. Emoční vývoj

Z hlediska emočního vývoje M. Vágnerová (2005) nazývá mladší školní s odkazem na Eriksona fázi citové vyrovnanosti. Emoční stabilita dětí se zvyšuje, odolnost vůči zátěži stoupá. Děti jsou většinou pozitivně naladěny, emočně vyrovnaný a dění kolem sebe interpretují kladným způsobem.

Dále M. Vágnerová (2005) uvádí, že důležitou roli sehrává i rozvíjející se emoční inteligence. „*Ve středním školním věku, přibližně kolem deseti let, začínají děti chápat význam emoční ambivalence, uvědomují si, že člověk může mít smíšené, či dokonce protikladné pocity. Vědí, že se pozitivní a negativní emoce mohou vzájemně ovlivňovat*“ (Vágnerová 2005, s. 262). Největší emoční oporou pro děti jsou rodiče, ale pro děti mladšího školního období to začínají být stále více i vrstevníci, kteří jsou důležití pro sociální i emoční vývoj dítěte. Sdílení pozitivních, ale i negativních emocí znamená pro dítě možnost tyto emoce zvládat a porozumět jim. Školák se postupně naučí využívat emoční komunikace - je schopen chápat emoční signály druhých a samozřejmě také vyjádřit svoje vlastní pocity způsobem, kterým ostatní porozumí. (Vágnerová 2005)

U dítěte mladšího školního věku se stále více vyvíjí emoční porozumění. Jedinec postupně zjišťuje, že jeho emoce je možné před jeho sociálním okolím skrýt, dítě již nejedná bezmyšlenkovitě, jak tomu bylo často dříve. Školák je také schopen porozumět možnostem a výhodám ambivalentních prožitků, souvisejících s častou přítomností protikladných emocí. Dítě poznává, že na každou životní situaci lze nahlížet různými způsoby a také s pomocí různých emocí. (Langmeier, Krejčířová 2006)

J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) také uvádí, že sociální normy morálního jednání se začínají pozvolna stabilizovat, stejně tak jako vnitřní kontroly dítěte, které je nutno regulovat za pomoci zvnějšku. Další důležitou rolí v emočním vývoji dítěte sehrává jeho vývoj morálního vědomí a jednání, které se ovšem utváří u každého jedince individuálně. Vše se utváří dle celkového vývoje jedince - zejména dle jeho kognitivního vývoje.

Také narůstající schopnost emoční seberegulace se řadí do dalších důležitých sociálních schopností dítěte v tomto období. Dítě začíná daleko lépe rozumět svým pocitům a současně s tím se zajímá i o své okolí. Dítě již nebere ohled jen na sebe samého, ale i na jeho sociální okolí, které jak už začíná chápat, je spojeno s různými postoji nebo požadavky. (Langmeier, Krejčířová 2006) *„Svou identitou a autoregulací jedinec sám obrací ke svému vývoji pozornost. Reflektuje jej pod zorným úhlem své odpovědnosti za něj využíváním možností, které nabízí okolí, a vynaložením vlastního úsilí“* (Helus 2004, s. 194).

1.5. Socializace

Výrazné začlenění dítěte do společnosti začíná při vstupu do první třídy. Dítě poznává další důležité osoby v jeho životě, vedle jeho rodiny se pro něho stávají důležití i kamarádi a učitel, podle kterých se dítě postupně učí novým vzorcům chování. Rozvíjí se u něj tři základní složky socializačního procesu – sociální reaktivita, seberegulace a emoční porozumění. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Dle M. Vágnerové (2005) jsou v tomto období pro dítě nejdůležitější tyto tři oblasti:

- Rodina – pro dítě základní sociální a emoční zázemí, zasahující svým vlivem i mimo rodinnou sféru
- Škola – významná instituce, rozvíjející obecně uznávané sociální požadavky a způsoby chování dítěte
- Vrstevnická skupina – umožňuje dítěti rozvoj různých schopností a dovedností, ztotožnění se s vrstevnickou skupinou

Roli školáka dítě získá automaticky. Každé dítě k této roli zaujímá určitý postoj, identifikuje se s ní. Tato role mu přináší jakousi sociální prestiž, kterou každé dítě zpracovává individuálním způsobem – přináší mu pozitivní, ale i negativní zážitky s touto rolí spojené. Role školáka zahrnuje podřízenou roli školáka a souřadnou roli spolužáka.

Role školáka je vždy rolí podřízenou, danou školním řádem. Žák v této roli přijímá různé schopnosti a dovednosti, které mu pak pomáhají v uplatnění se ve společnosti. Tato role dítě významně ovlivňuje a dává mu významnou životní zkušenost. Role žáka přináší žádoucí i nežádoucí vlastnosti, které jsou buď odměněny, nebo negativně hodnoceny a odmítnuty. Tímto způsobem škola ovlivňuje osobnost dítěte.

Role spolužáka, zahrnující vrstevníka a kamaráda, je rozhodující v prožívání školního období, ale i v budoucích vztazích a strategiích chování. Žák získává určitou pozici, která je mu přináší významnou zkušenost. Jedinec se učí zvládat různé formy sociálních interakcí, jako je například sebeovládání nebo spolupráce, což může být ukázkou jeho budoucí sociální úspěšnosti. (Vágnerová 2000)

L. Lisá a M. Kňourková (1986) popisují nezastupitelné zkušenosti dítěte, které mu přináší kolektiv dětí ve škole, nebo jeho vrstevníků. Dítě se zcela jinak chová a reaguje na dospělé osoby, než je tomu u jeho stejně starých kamarádů. Děti podobného věku jsou si velice blízké, mají podobné zájmy, zkušenosti a samozřejmě i starosti. Jedinec je proto nucen spolupracovat, nebo se i podřít. Čím je dítě starší a jeho vědomosti a zkušenosti rostou, je schopno si samo vyhodnotit, jaké dítě z jeho kolektivu je slabé, nebo s kým se bude kamarádit a jakému kamarádovi bude důvěřovat.

2. Rodinné prostředí dítěte

Rodina je nejdůležitější jednotka společenského vývoje dítěte, kde se jedinec učí prvním sociálními rolím a ustavují se zde první vazby jeho života. Rozlišujeme takzvanou užší a širší rodinu. Užší rodina – rodiče a děti. Širší rodina – prarodiče, strýcové a tety, bratřenci a sestřenice. Otec, matka a jedno až tři děti, takzvaná tradiční rodinná jednotka, se již dnes nepovažuje za všeobecnou normu. (Fontana 1997)

„Definujeme-li rodinu jako systém, můžeme využít nejjednodušší klasickou pracovní definici systému - „systém je soubor částí a vztahů mezi nimi“ (Sobotková 2007, s. 24).

Dle Z. Matějčka (1992), který se zabýval otázkou, co dělá rodinu rodinou z hlediska dítěte, vyvodil závěr, že obecně uznávané znaky rodiny jsou, co se týče dítěte jen málo důležité. Dítě může zažívat funkční a plnohodnotnou rodinnou péči, i když vyrůstá v lidském společenství, které podle zákona a společnosti rodinnou vůbec není. Rodinné soužití je tam, kde si rodiče a dítě navzájem uspokojují své potřeby. J. Čáp (1993) uvádí, že bez rodiny (nebo osob a institucí nahrazujících rodinu) a její péče by se dítě nemohlo vyvíjet a žít normálním životem. Protože vliv rodiny na psychiku dítěte je značný, může rodina vývoj dítěte pozitivně stimulovat, ale také tento vývoj brzdit. *„Nikoliv tedy rozkoš a tlumení takových tělesných nepříjemností jako je hlad, ale pocit jistoty a tlumení takových duševních nepříjemností jako je úzkost jsou se vši pravděpodobností těmi rozhodujícími činiteli citového vztahu dítěte k jeho prvotním vychovatelům“ (Matějček 2007, s. 15).*

Nejdůležitější funkce rodiny uvádí J. Čáp a J. Mareš (2001) následující:

- Biologická a sociální – péče o dítě, začlenění jedince do společnosti, přenos hodnot z minulých generací
- Ekonomická – ekonomické a pracovní nasazení rodiny
- Ochrana a pomoc – využití rodinných vztahů k ochraně jednotlivých členů

- Kontrola jednání a chování – příznivé nebo nepříznivé dodržování společenských norem
- Rodinné vztahy – péče, prožívání kladných i záporných emocí, vzájemná pomoc

Tradiční rodina se zmíněnými funkcemi prošla v minulosti vývojem, přinášející svá pozitiva i negativa. Přes rodinu patriarchální, s dominujícím a autoritativním otcem, až po rodinu demokratickou, kde se z ženy podřízené stává žena sice samostatná, ale přepracovaná a bez volného času na své děti.

I Funkce rodiny jsou v každé rodině plněny odlišnou mírou a formou. Hlavním cílem by však mělo být uspokojení potřeb všech členů rodiny. (Čáp, Mareš 2001)

2.1. Rodinné interakce

Rodinné interakce se svými interakčními opakujícími se vzorci vytvářejí celkovou atmosféru rodiny. Jde především o způsoby komunikace a o vzájemné vztahy členů rodiny. Většina odborníků s nejnovějšími výzkumy považují právě komunikaci za rozhodující pro fungování rodiny jako celku. (Sobotková 2007) Mezi další rodinné interakce řadí Z. Matějček (1992) výchovnou interakci. Ten upozorňuje, že ve výchově se jedná o vzájemné působení jednoho člena rodiny na druhého. Nejedná se však o jednostranné záměrné a cílevědomé působení aktivního vychovatele (rodič) na pasivního vychovávaného (dítě). Rodinný vychovatel musí být účastníkem interakce, nejen pozorovatelem.

Postoje rodičů k dětem jsou také součástí rodinné interakce. Matka, první osoba ve vztahu s dítětem, má pro utváření osobnosti velký význam. Stejně tak i otec, který v rodině vytváří model mužství. Specialisté se setkávají s případy nadměrné ochrany dítěte matkou, projevující se nadměrnou nepřiměřenou péčí o svého potomka, nebo naopak zavrhuující postoje matky k dítěti, které mají opačné působení na dítě. V obou případech může dojít k špatnému rozvoji sociální a charakterové zralosti dítěte. Kladný postoj rodičů k dítěti mu umožňuje identifikovat se s nimi a současně si vytvořit kladný vztah k ostatním lidem. Negativní postoj rodičů brání dítěti ve formování jeho charakteru, ztěžuje se jeho socializace, může dojít i k delikvenci a častým duševním

poruchám. (Čáp 1993) „Většina badatelů v současné době souhlasí s názorem, podle kterého je nejdůležitější aspekt v postoji rodičů k dítěti vyjádřen protikladem (popřípadě dimenzí): láska, přijímání dítěte, kladný postoj k němu – a naproti tomu zavržení dítěte, negativní postoj k němu, lhostejnost, chlad, až nenávist“ (Čáp 1993, s. 278 – 279).

M. Vágnerová (2005) označuje socializační vývoj v prvním roce života dítěte jako fázi dyády, tedy dyadické interakce mezi matkou a dítětem. Pro dítě má matka specifický význam hned od jeho narození. Socializační vývoj malého dítěte se ukazuje na rozvoji vztahu mezi matkou a dítětem. Matka je spojena se všemi potřebami dítěte a jejich uspokojování, navozuje u dítěte pocit jistoty a bezpečí, je jeho prostředníkem mezi okolním světem a dítětem. Právě prožitek bezpečí a jistoty, je základ pro budoucí pozitivní rozvoj dítěte. Vazby mezi matkou a dítětem se postupně s růstem dítěte mění, avšak tato citová vazba v budoucnu dítěte rozhoduje o mnohém.

M. Vágnerová (2005) dále zmiňuje roli otce. **Otec** – dítě již od narození vnímá otce zcela jiným způsobem než matku, je však i on významnou bytostí dětského světa. Protože se otec k dítěti chová zcela jiným způsobem než matka, může dítě tímto způsobem získat novou cennou zkušenost. Důležitá je hra, která je odlišná od hry dítěte s matkou. Otec navazuje na matku a rozvíjí u dítěte různé jiné dovednosti.

Samozřejmě také **sourozenci** jsou ve většině rodin důležitou součástí dětského světa. Sourozenci si vzájemně předávají sociální zkušenosti, zcela jiné zkušenosti a dovednosti, než které dítě získává od svých rodičů, nebo vrstevníků. Dítě si také na svém sourozenci zkouší vhodné strategie chování. Jedinec se musí naučit se svým sourozencem vycházet, což přináší velký zdroj zkušeností. Sourozenec může být spojencem, nebo i soupeřem. Všechny sourozenecké interakce jsou velmi důležité a cenné, dítě se naučí rozvíjet své sociální porozumění – porozumět svým pocitům i pocitům ostatních.

M. Vágnerová (2005) také popisuje mladší školní období dítěte ve vzájemné interakci s matkou, otcem a sourozenci:

- ❖ Role matky a dítě v mladším školním období – dítě se stále víc a víc odpoutává z původní již zmíněné vazby na matku, je však stále velmi důležitou součástí dětského světa a jeho každodenního života. Role matky ani její chování se v tomto období dítěte nijak zvlášť nemění. Dítě vnímá, jaký vztah má jeho matka ke škole, jak reaguje na jeho úspěchy a neúspěchy. Je stále jeho zdrojem jistoty a bezpečí,

v této době i velkým pomocníkem v plnění školních povinností a zvládnání stresu spojených se školní docházkou. Z. Matějček uvádí svůj "objev": „*u dítěte se napřed objevuje citová vázanost k mateřské osobě a strach z cizích lidí a pak teprve lokomoce – napřed citová vázanost rodině a k domovu a pak teprve vstup do sociální supiny vrstevníků*“ (Matějček 2007, s. 71)

- ❖ Dále M. Vágnerová (2005) rozebírá roli otce a dítě v mladším školním období – v tomto období prochází role otce daleko větší proměnou než role matky. Otec stále doplňuje matku, ale dítě jeho prostřednictvím získává jiné zkušenosti, je pro něj zdrojem poznatků, které jsou pro dítě ve školním období tak důležité. Dítě začíná otce brát jako partnera, obohacující ho o zkušenosti, nové informace, nové činnosti a také o nové vzorce chování, které dítě využije ve hře, ve škole, ale i v jeho budoucím životě. Otec je také pro dítě daleko větší autoritou než matka.
- ❖ Otec a matka a dítě mladšího školního věku - soužití a přítomnost obou rodičů je pro dítě nenahraditelnou a užitečnou zkušeností. Vzájemná interakce mezi otcem a matkou je pro dítě důležitým ukazatelem nejen vztahu mezi mužem a ženou, ale i jakousi normou chování a vztahů, kterou dítě považuje za normální. V tomto období je vztah mezi matkou a otcem pro dítě zásadní a dítě ho považuje za model jakéhokoliv vztahu, který si pak přenáší do svých mezilidských a partnerských vztahů. Děti potřebují klidné a pohodové rodinné prostředí, jinak se stává zdrojem úzkosti, smutku a zmatenosti.
- ❖ Sourozenecké vztahy se pomalu začínají stabilizovat, sourozenci vzájemně získávají socializační zkušenost. Ve školním věku spolu sourozenci soupeří, ale už se dokážou dohodnout na společném řešení, spolupráci, nebo se už i vzájemně podpořit. Sourozence spojují společné zážitky, které pro ně znamenají v budoucnu vzpomínky, ať už jsou to vzpomínky příjemné, či nepříjemné. Důležité je také hodnocení a očekávání rodičů, tím se sourozenci ovlivňují i nepřímo. Rozhodující je, zda se rodiče k dětem chovají stejným způsobem, zda neupřednostňují jednoho ze sourozenců, nebo zda jsou rodiče k sourozencům dostatečně citově vřelý. Ve školním období může riziko neúměrného upřednostňování narůstat. (Vágnerová 2005)

2.2. Vztah mezi rodinným a školním prostředím

M. Vágnerová (2005) zmiňuje několik všeobecných údajů o roli školáka. Roli školáka získá dítě určitého věku a odpovídající vývojovou úrovní. Vstup dítěte do první třídy je důležitým mezníkem pro rozvoj dětské identity. Školák je rolí podřízenou, dítě se musí naučit podřídit se novým autoritám. Každý žák také vnímá školu jinak, má pro něj různý význam. Ať už je tento postoj dítěte ke škole pozitivní či negativní, ve většině případů se tento postoj ke škole po osobních zkušenostech žáka mění. Je také velmi důležité od koho a jakým způsobem se žák o škole potřebné informace dozví a jak je sám zpracuje. Tím se jeho postoj k roli školáka stane kladným nebo záporným. Do tohoto postoje se zásadně promítají i rodiče a jejich názory na školu. Dále Vágnerová (2005) uvádí, že se dítě vstupem do školy odpoutává ze závislosti na rodinném prostředí a získává další nové a cenné zkušenosti, než jakých se mu dostalo v jeho rodině.

D. Fontana (1997) nás seznamuje s několika sociálními problémy, na které pak žáci doplácí svými školními neúspěchy. Mezi hlavní problém jsou uváděny děti pocházející z ochuzenějších prostředí. Zde se často objevují studijní neúspěchy spojené s nevěděním – děti nevědí, jak se chovat ve škole, jak se chovat ke svému učiteli, nikdo je tomu nenaučil. V horších případech jsou děti naučeny řešit své neúspěch agresí a špatným chováním.

Dalším problémem jsou rodiče, kteří své děti nepodporují, nepovzbuzují, úspěchy i neúspěchy jejich dětí jsou jim lhostejné. Takové děti mají problémy již na začátku školní docházky. „*Děti ze sociálně ochuzených prostředí mívají v předškolním období mnohem méně příležitostí k rozvoji klíčových řečových schopností. Důsledkem nedostatečného nácviku řeči se projevuje tím, že neumějí své myšlenky a přání vyjádřit slovy, že neumějí naslouchat a odpovídat druhým*“ (Fontana 1997, s. 35). Obdobné problémy mají děti z těchto rodin i s počítáním a čtením. Tyto děti jsou již na začátku svého stupu do školy a svého snažení velmi znevýhodněny. Pro mnoho škol a zejména učitelů může být problémem porozumět a pochopit dítě z takto sociálně slabšího prostředí.

Na špatné výsledky a chování žáků ve škole mají také často vliv konflikty v rodině, které si často učitel ani nedokáže představit. Pokud učitel zažil ve svém dětství

pouze pohodu a porozumění ze strany jeho rodičů, je pro něj hodně těžké se vžít do role žáka, který takové štěstí nemá a který musí s mnoha problémy vypořádat sám. Učitel by měl být schopen uvědomit si, jakým zátěžím jsou jeho žáci často vystaveni a jaké překážky a stresové situace musí překonávat. (Fontana 1997)

Dále dle D. Fontany (1997) jsou domov a škola dvě společenské instituce pomáhající dětem, aby se z nich staly úspěšné sociální bytosti. Dětský sociální vývoj je utvářen vzájemným působením rodinného prostředí a školy. Škola sice nefunguje jako rodinná jednotka, ale i přesto má srovnatelný vliv na dítě jako jeho rodinné prostředí. Pro dítě je velmi dobré, když spolu tyto dvě instituce vzájemně spolupracují a snaží se si být nápomocny.

Pokud spolu škola a rodina kooperují a školní problémy se řeší za účasti rodičů, má učitel možnost vysledovat reakce rodičů, které mu pak do jisté míry odhalí atmosféru, ve které žák žije. Učitel má možnost zjistit, zda za chování dítěte nejsou zodpovědní rodiče. Pro školu je velmi výhodné získat informace o rodinném prostředí dítěte, její snahy o výchovu dítěte se pak mohou stát více efektivní. Škola by měla mít jeden hlavní a nejdůležitější cíl – pomáhat. „*Společnost má specifickou instituci – školu – k působení na dítě a jeho vývoj. Škola předává dítěti kulturní dědictví, nashromážděné poznatky, zkušenosti i normy chování a jednání. Uchovává, konzervuje společenskou tradici*“ (Čáp, Mareš 2001, s. 64).

Podle J. Čápa a J. Mareše je škola institucí zpravidla neosobní, která po žákovi chce, aby dodržoval její zákony, pravidla a ustanovení. Rodina tu má být jako pomocník, který usnadňuje dítěti tyto nelehké nároky plnit. Škola zasahuje zásadně do každé rodiny a je na každé z rodin, jak se s častými zátěžovými situacemi vyrovná.

2.3. Možnosti fungování rodiny

I. Sobotková (2007) se zamýšlí nad ideálem rodiny, znamenajícím fungující a plnohodnotný vztah otce a matky spolu s dítětem, nebo dětmi. Takováto rodina má velký význam pro dětské chápání rodiny jako vzoru, podle kterého si v budoucnu bude vytvářet a budovat své vztahy a taktéž svoji rodinu. Pro dítě je proto velmi důležité a nenahraditelné vnímat a cítit v rodině pohodu, cit, vzájemnou podporu rodičů navzájem a také porozumění. Ale v dnešní době funguje jen málo rodin jako ideální rodina,

splňující ideální vzorec – otec, matka a dítě (děti). Pokud rodina dítěte nespĺňuje tento ideální stav, nemusí to ale pro dítě znamenat nutně nějaký handicap. Dále I. Sobotková předkládá názor M. J. Championové (1995), že pro dítě není zásadní s nejdůležitější kvantita rodičovství, tedy vychovávají-li dítě oba dva rodiče, ale kvalita rodičovství, tedy zda má dítě vše, co potřebuje ke svému zdravému vývoji.

2.3.1. Rodina úplná

Pokud se mluví o rodině, většina lidí si představí tzv. úplnou rodinu - tedy otce, matku a dítě (děti). Tento stav by byl jistě ideální, ale v dnešní době je tomu právě naopak. Rodin úplných stále ubývá, odhaduje se, že těchto rodin je v dnešní populaci jen jedna třetina. (Matoušek, 2003)

L. Hintnaus ve své práci Člověk a rodina smysl a funkce rodiny (1998) pojednává o tzv. fázi úplné rodiny, kdy je nejdůležitějším okamžikem manželského soužití narození potomka. Příchod dítěte a jeho péče přináší plno změn, jako je například změna životního stylu manželů, nebo ztráta některých osobních potřeb rodičů. Dítě je jakousi zkouškou vztahu mezi ženou a mužem. Často se u rodičů dítěte začínají projevovat dříve skryté rozpory, důvodem častých hádek jsou problémy ekonomické, nebo problémy, které přinášejí interakce mezi prarodiči a vnoučaty. Problémy a neshody se rodiče snaží vyřešit společnou rodičovskou láskou a radostí z potomka. Rodičovství je velkou zkouškou a často i zdrojem komplikací, se kterými se muž a žena doposud nesetkali.

O. Matoušek (2003) dále zmiňuje, že již dávno sociologové odmítli nukleární rodinu jakožto základní jednotku společnosti. Každá rodina má určité vztahy, které udržuje se svou širší rodinou. Jedná se o podpůrnou síť rodiny. Podpůrnou síť mladé rodiny se začíná vytvářet v době po narození dítěte, kdy je rodina stále rodinou úplnou, ale již závislou na svých příbuzných, která je pro rodinu velkou oporou například při možném budoucím rozvodu.

2.3.2. Dítě jedináček

Jak bylo již výše uvedeno, sourozenec je pro dítě velmi důležitý a potřebný zdroj nových dovedností, zkušeností a samozřejmě také zdroj společných zážitků a vzpomínek. Dítě jedináček je o všechny tyto pozitivní podněty ochuzeno.

M. Vágnerová (2005) shrnuje specifickou roli jedináčka. Jedináček nemá možnost sdílet své zážitky a emoce se svým sourozence, nezbyvá mu proto nic jiného,

než se porovnávat a sdílet vše negativní i pozitivní pouze jen s dospělými, což je z hlediska dítěte zcela odlišné. Dítě v takovéto situaci nemá rovnocenného partnera a tím je ochuzeno například o pocit sounáležitost, podpory a celkových sourozeneckých vztahů. Rodiče jsou především autoritou, která v konfliktech s dítětem vždy vyhraje, dítě proto nemá možnost hledat řešení přijatelné pro obě strany, jako by to bylo s jeho sourozencem.

M. Vágnerová dále dodává, že rodiče mají na své jediné dítě často daleko větší nároky, než by tomu bylo v situaci, kdyby v rodině bylo dětí více a dítě by bylo přetěžováno. Z. Matějček (1992) poukazuje také na nelehkou situaci jedináčků. Rodiče jsou úzkostní a na dítěti velmi citově závislí. Dítě bývá zatěžováno jak nároky vzdělávacími, sociálními i citovými, což se projevuje v jeho chování a prožívání. Rodiče se o svého potomka neúměrně bojí, chrání ho před celým světem a úzkostně také sledují jeho zdravotní stav, čímž se ztěžuje formování identity dítěte. Dítě se často stane na svých rodičích také závislé a tím neschopné se o sebe postarat, což brání jeho osamostatnění a společenskému zapojení. A právě mladší školní věk je v tomto ohledu kritický, dítě se potřebuje prosadit a získat si samo kamarády.

Z. Matějček (1992) uvádí, že rozpad rodin s jedním dítětem je častější, než u rodin se dvěma a více dětmi. Jedno dítě mají také ženy, které se neprovdaly a jsou schopny se jen o jedno dítě samy postarat. Další skupinou jedináčků jsou děti adoptované, kdy si rodiče v mnoha případech přivlastní z různých důvodů jen dítě jedno. Nebo jsou zde rodiny, které na své první dítě velmi dlouho čekali, měli problém s těhotenstvím, nebo se jeden z rodičů léčil, tím pádem mají dítě pouze jedno. Myslím si, že dalším důvodem stále častěji se vyskytujících rodin pouze s jedním dítětem je důvod ekonomický. *„Z etologického hlediska je jedináček jakousi přírodní anomálií. Lidský rod by vyhynul, či lépe řečeno vůbec by nevznikl, kdyby bylo přirozené mít v rodině jenom jedno dítě (Matějček, 1992, s. 73).*

2.3.3. Rodina a rozvod

M. Vágnerová (2005) zmiňuje postřeh, který si myslím zcela přesně vystihuje dětské vnímání světa při rozvodu jeho rodičů - rozvodem dítě ztrácí pocit jistoty a střídá ho pocit ohrožení.

Z. Matějček a Z. Dytrych (2002) uvádí, že rozvod, znamenající rozpad rodiny, je jedno z nejhorších období pro celou rodinu. Toto období je plné stresu, smutku a zklamání. Členové rodiny mohou být rozvodem ovlivněni dlouhou dobu, v mnoha případech i celý život. Rozvod je sice chápán, jako jakési opatření, které zamezí konfliktům mezi rodiči a umožní jim tak žít nový a bezproblémový život, ale ve skutečnosti rozvod znamená další frustraci a konflikty v době po rozvodu, čímž jsou zasaženi všichni členové rodiny. Osobnost dítěte je tímto velmi poznamenána, může být výrazně ohrožen zdravý vývoj dítěte. Což se může projevit kdykoliv. Každý člen rozpadávající se rodiny je vystaven velkému stresu, ale snad nejvíce se to dotýká dětí, u kterých může dojít později či dříve ke změnám chování. *„Všechny stresové situace, kterým je dítě v průběhu rodinného rozvratu a rozvodu rodičů vystaveno, mohou vést nejen k poruchám vývoje osobnosti dítěte, ke vzniku různých psychopatologických obrazců, ale také, zvláště u chlapců, antisociálnímu chování“* (Matějček, Dytrych 2002, s. 46).

V období po rozvodu se dítě stává jakýmsi prostředníkem mezi rozvedenými rodiči. Je stále svědkem a součástí konfliktů, soudních řízení a vyšetření, což pro jeho psychiku znamená velkou zátěž, projevující se například špatnou školní výkonností, zejména zhoršením a poruchou koncentrace, ztrácejícím zájmem o školu a okolní svět vůbec. (Matějček, Dytrych 2002)

E. Teyber (2007) ukazuje na odlišnosti při vnímání rozvodu dětí různého věku a pohlaví. V mladším školním věku je hlavní reakcí u dětí smutek. Pro takto staré děti je rozvod velice obtížný a stresující. Projevuje se zejména plačtivostí, touhou po rodiči, který s dítětem nežije. Pro toto období je dost častým jevem, že chlapci mohou trpět více než dívky a hlavně daleko více postrádají otce. Snížená sebeúcta, deprese, zhoršení prospěchu ve škole, to jsou časté následky víry dětí, že je rodič, nežijící s nimi, odmítl a zlobí se na ně. Objevují se také časté snahy dětí o obnovení rodiny.

O. Matoušek (2003) podotýká, že období po rozvodu vždy bývá spojeno s otázkou péče o dítě, komu bude dítě přiděleno a jakým způsobem bude péče probíhat. Po rozvodu si rodiče dětí začínají hledat nové partnery a vstupují do nových manželství, tím se rodiny rekonstruují. Pro dítě to znamená nové změny a zvykání si na nově vzniklou rodinu (rodiny), dvě vzniklé domácnosti.

E. Teyber (2007) shrnuje několik pravidel, které by rodiče měli dodržovat, aby co nejvíce dítěti usnadnili život ve dvou domácnostech, střídavá péče:

- Rodiče by měli spolupracovat, měla by mezi nimi fungovat vzájemná podpora a porozumění, jejich vzájemnou snahou by mělo být chránit dítě a jeho city.
- Rodiče by měli trvat na pravidlech, týkajících se přesunu dětí z jedné domácnosti do druhé, dítě by mělo vědět, s čím má počítat a na co se spolehnout.
- Hlavním společným cílem rodičů by měla být důslednost, týkající se obou domácností, tak se předejde zbytečným stresům u dítěte.

2.3.4. Rodiny pouze s jedním rodičem

I. Sobotková (2007) uvádí, že dle Goldenberg, Goldenberg (1998 in Sobotková 2007) vznik rodiny s jedním rodičem jsou následkem rozvodu rodičů, rozchodem partnerů, ovdověním jednoho z rodičů, adopcí dítěte osamělou ženou, nebo narozením dítěte mimo manželský svazek.

- Dítě a matka

Matka, jakožto nejdůležitější součást života dítěte od jeho počátku, je společností brána jako lepší varianta v péči o dítě. Dítě, o které pečuje jeho matka, je častějším jevem, než je tomu u péče otce o jeho potomka. Je tomu tak i co se týče přání rodičů – většina rodičů uvítá, že primární péči má matka dítěte. Na otci je, pokud je to možné, vytvořit si harmonogram návštěv, který bude dodržovat a tak se stane i on součástí života dítěte. (Tyber 2007)

- Dítě a otec

Dobrá péče otce o dítě závisí na schopnosti otce zajistit kvalitní péči, uspořádat a vést domácnost a podporovat důležitý vztah dítěte s jeho matkou. Dle výzkumů je primární péče otce a primární péče matky srovnatelná. U dětí mladšího školního věku je důležité pohlaví dítěte – chlapec se lépe adaptuje u otce a dívka se lépe cítí v péči matky. Pokud jsou děti vychovávány rodičem opačného pohlaví, objevuje se u dětí častý problém související s agresivním chováním a nižší sebeúctou. Chlapcům, které vychovává otec, chybí projevování citu matky, a proto jsou chlapci méně komunikativní a schopní své city naplno projevit. (Tyber 2007)

E. Tyber (2007) také uvádí, že podle průměru se daří lépe dívkám v péči jejich matek a chlapcům v péči otců. Pokud jsou oba rodiče schopni výchovy o dítě a chtějí se rovným dílem o jeho výchovu podělit a tím být i nadále součástí dětského života, je dalším způsobem výchovy potomka společná právní péče rodičů.

2.3.5. Opakované manželství

Dle I. Sobotkové jsou nevlastní rodiny v této době stále více častějším rodinným uspořádáním, vzniklým v důsledku narůstajícího počtu rozvodů a s tím spojeným vstupováním rozvedených rodičů do nových svazků. „*Termín nevlastní rodina označujeme rodinu vzniklou po druhém či dalším sňatku aspoň jednoho z rodičů*“ (Sobotková 2007, s. 179).

I. Možný (1999) uvádí, že sice rozvodů je stále víc a víc, ale to často muže a ženy neodradí od dalšího svazku. Tato nově vzniklá manželství se ale od prvního manželství velmi liší a mají daleko větší šanci dalšího rozpadu. Také vztahy mezi rodiči a dětmi v nově vzniklém opakovaném manželství jsou ve většině případů velmi komplikované a problémové, související zejména s odmítavým postojem dětí k novým partnerům jejich rodičů.

O takto nově vzniklé rodině píše J. Dunovský a kol. (1995) jako o doplněné rodině, skýtající četná úskalí a problémy. Poukazuje zejména na ženu, hledající nového partnera a nelehkou pozici dítěte, které se při tomto hledání musí často smířit s tím, že se v jejich rodině začínají objevovat noví “strýčkové”. Konflikty mezi matkou a dítětem začínají ve chvíli, kdy matka po dítěti vyžaduje respekt, uznání a sblížení se s jejím novým partnerem.

„*Ukazuje se ovšem, že „opakované manželství“ je široký, vnitřně heterogenní pojem. Může být opakovaným manželstvím pro jednoho z partnerů anebo pro oba: pro jednoho (anebo pro oba) může být i opakovaně opakovaným. Může založit domácnost dvou bezdětných lidí. Jeden z partnerů (anebo oba dva) ovšem mohou mít dítě (anebo děti) z předchozího manželství (anebo předchozích manželství), které s nimi ale nežije. Anebo s nimi žijí děti z předchozího (předchozích) manželství – jedno z nich a nebo obou. Nově vytvořený pár může ale mít (jen, nebo k tomu ještě) vlastní děti, a nová rodina se může skládat z dětí jen z tohoto anebo z obou manželství obou anebo jednoho z partnerů*“ (Možný 1993, s. 195). I. Možný (1993) dodává, že tyto možné kombinace sebou nesou samozřejmě nespočet rozdílů. Ať už v počtu sourozenců dítěte (pokrevních nebo nevlastních), nebo schopnosti vedení a fungování nově vzniklých rodin.

2.3.6. Rodina svobodné matky

Dle O. Matouška (2003), který čerpal z výzkumů z brněnské manželské poradny, sňatků stále ubývá a přibývá počet lidí, kteří spolu žijí neformálně. Matek, které vychovávají dítě samy, také přibývá. Ženy, které se rozhodly, nebo jsou nuceny pečovat a vychovávat své dítě bez partnera, mají daleko větší zdravotní problémy v průběhu těhotenství i s porodem. To se dotýká i dětí, které jsou častěji nemocné a často mají horší školní prospěch, než děti žijící v kompletní rodině. Problémy u svobodných matek se dotýkají i jejich finanční situace, chybí finanční podpora partnera.

I. Svobodová (2007) rozdělila rodiny osamělých matek stručně do tří skupin:

- Ženy ovdovělé – vdovy s dětmi
- Matky s dětmi po rozpadnutí vztahu – vzniklé rozvodem, nebo rozchodem nesezdaného páru
- Ženy, které chtějí žít a vychovávat dítě bez partnera – např. dítě adoptují

Svobodné matky jsou osamělé a trpí odmítavým chováním otce vůči jeho dítěti. Muž schází samozřejmě i dítěti, zvláště pak chlapcům, kteří jsou ochuzeni o otce jakožto o vzor mužství. I na dívkách může výchova v rodině bez otce zanechat následky v podobě budoucího odmítání mužského elementu nebo naopak k nekritickému obdivu mužů. Častým jevem je, že svobodné matky mají jen jednoho potomka. Dítě vyrůstá bez sourozence, a proto vazby dítěte s matkou jsou velmi silné. (Matoušek 2003)

3. Dětská kresba

Dle R. Davido (2001) je dětská kresba velmi vhodným přístupem, jak dobře poznat osobnost dítěte - jeho pocity a postoje. Kresba ovšem není jen hra, nebo snění, je to i velmi podstatná realita, která se v dětských kresbách zobrazuje. R. Davido (2001) proto uvádí tři nejpodstatnější složky dětské kresby a odpovídá nám na otázku, proč právě kresba je pro dítě tak důležitá a zásadní:

- Hra – kreslit baví většinu dětí, dítě nemusí být do kresby nuceno,
- Snění – každé dítě je jedinečné a každé dítě má vědomá i nevědomá přání
- Realita – dítě vnímá přítomnost, jeho problémy, trápení, které do svých kreseb promítá

R. Davido (2001) dále uvádí, že pro dítě je kresba zpravidla odpočinkem a velmi radostnou činností. Z dětské kresby se můžeme dozvědět mnoho – zájmy, emocionalitu, nebo aktivitu dítěte. *„Mezi psychology a pedagogy se dávno ví, že zkoumání kresby představuje „královskou cestu“ do dětské duše“* (Davido 2001, s. 13).

J. Uždil (2002) podotýká, že kresba je pro dítě jakousi obrázkovou řečí, podle které vypráví a naznačuje své dojmy. Dětská kresba může být také zpředmětnění vlastního já. Dle jiných domněnek je to potřeba dítěte něco, nebo někoho napodobit. J. Uždil (2002) nakonec shrnuje, že všechny začátky dětské kresby jsou spojeny hlavně a neodmyslitelně s dětským vývojem.

3.1. Ontogeneze dětského výtvarného projevu

R. Davido (2001) dělí vývoj kresby do několika období:

- ❖ **Období „skvrn“**

V tomto období nehrají významnou roli umělecké schopnosti dítěte, ale hlavní je vývoj jedince. Zpočátku je zcela normální kresebná neobratnost dítěte. Každé dítě prochází stadii, která souvisejí s jeho intelektovým vývojem a kterému také přísluší specifický typ kresby. Není však zpravidla rozdíl mezi kresbou dvouletého, nebo tříletého dítěte.

❖ **Stadium „čmáranic“**

Toto období se týká dětí kolem jednoho roku života. Dítě sice většinou čmárá všemi směry, ale již v této době se dá z jeho kresby leccos poodhalit. Zásadní je, že tužka se pro dítě stává pomyslným prodloužením ruky, což je důležité pro jeho rozvoj. Kresba je v tomto období sice ještě neobratná, ale již osobitá. Způsob, jakým dítě drží tužku, vypovídá o jeho vývoji.

❖ **Stadium „čárání“**

Toto období následuje po období „čmáranic“ a je spojeno s intelektem dítěte a rozvojem jeho organických funkcí. Dítě již v tomto období má tendence napodobovat dospělé. Dítě lépe drží tužku a objevují se první záměry v jeho kresbě. Pro dítě je děláni skvrn a čmáranic velkým potěšením a zábavou. Jedinec je však ve svých kresbách ještě velmi nestálý, své nápady mění a často svou kresbu ani nedokončí. Svou kresbu dítě sice pojmenuje, ale jedná se často jen o okamžitý nápad. Toto období je spojeno s „náhodným realismem“ – to, co dítě chtělo nakreslit, objeví náhodně až v úplném závěru jeho kresby.

❖ **Stadium „hlavonožců“, univerzálních postav**

Období kolem třetího roku dítěte, kdy se dítě v kresbě zlepšuje a přiděluje svým obrázkům obsah. Děti tříleté až pětileté kreslí „postavy hlavonožce“ – tuto postavu děti znázorňují kolečkem, které představuje hlavu i trup dohromady, dále pak jdou ke kolečku připojeny dvě čárky (nohy), často také dvě další čárky (ruce). Dítě se vyvíjí a roste, proto v kolečku přibývají detaily, jako například – oči, ústa, nebo pupek. Však až kolem šestého roku dítěte je postava úplná – hlava, trup i všechny končetiny.

R. Davido (2002) také uvádí, že je již v dnešní době známo, že dítě v kresbě postavy promítá právě samo sebe a také že detaily, které dítě ve své kresbě zobrazuje, ukazují na jeho mentální úroveň.

❖ **Rozkouskované tělo**

Dospělý člověk si již se samozřejmostí uvědomuje, že má například dvě nohy a na nohou prsty - pro malé dítě je tato představa nejasná, svojí nožičku dítě nemusí považovat za součást jeho těla. Dítě velmi pomalu a pozvolna získává představu o svém vlastním těle a jeho uspořádání. Dítě si svoje vlastní tělo nejprve představuje jako rozkouskovaný obraz. Jedinec si časem ujasňuje obraz svého vlastního těla. Tuto představu získává na základě zkušeností.

❖ **Dítě kreslí samo sebe**

Získá-li dítě přesnou představu o svém těle a jeho uspořádání, nazývá se to „tělesné schéma“. Dítě začíná kreslit samo sebe – svůj obraz až v době, kdy si je vědomo vlastního tělesného schématu. Jak už bylo výše zmíněno, dítě toto vědomí získá opakovanou zkušeností.

❖ **Transparentnost**

Tento jev se objevuje u dětí zhruba do sedmi až devíti let. Transparentnost znamená, že jedinec vidí a kreslí vnitřek nějakého objektu, ale v jeho zobrazení by se měl objevit jen vnějšek daného objektu. Dítě takto kreslí třeba vnitřek domu, nebo nohy a ruce, které jsou vidět i skrz šaty nakreslených postav.

❖ **Sklápění**

V dětských kresbách můžeme nalézt velký počet příkladů sklápění. Dítě pětileté až sedmileté často ve svých obrázcích nedovede zachytit perspektivu, horizontální a vertikální polohu, nebo správné proporce zobrazených postav, nebo věcí. Dítě zatím nedbá na perspektivu, sklápí objekty na svém obrázku z vertikální do horizontální roviny. Jedinec zatím nezobrazuje přesnou skutečnost, ale věci zobrazuje podle své fantazie.

❖ **Vizuální realismus**

Vizuální realismus se týká dětí mezi sedmým až dvanáctým rokem, samozřejmě však vše závisí na dětském vývoji a jeho prostředí. Dítě kreslí to, co vidí. Dítě zachycuje přesně to, co vidí, jeho pozorování světa je objektivní. Když dítě chce nakreslit vnější stranu budovy, nakreslí to. A pokud chce dítě zachytit vnitřní stranu, nakreslí vnitřní stranu. S tímto obdobím je také spojena dětská kresba profilu, kresba se stává propracovanější a propracovanější.

J. Pogády a kolektiv (1993) uvádí sedm zajímavých pohledů na dělení vývojových stádií kresby, z něhož jsem vybrala tři - prvním přehledem je od autora C. Burta:

1. stádium čmárání – týkající se dětí dvouletých až pětiletých, toto stádium se dělí na:

- črtání bez záměru – dítě je vedeno svalovými pohyby ruky
- črtání se záměrem – objevuje se již záměrná pozornost dítěte
- napodobování črtání – dítě začíná využívat důležitých pohybů zápěstí
- čmárání lokalizované – přechod k linii, jedinec se snaží nakreslit to důležité

2. stádium linie – týkající se dětí ve věku čtyř let, dítě již využívá zrakové kontroly, častým námětem kresby v tomto období je lidská postava – kruh, čáry

3. popisný symbolismus – období týkající se dětí pětiletých až šestiletých, zobrazení postavy je již poměrně přesné, dítě již začíná mít vyhraněný typ kresby, drží se oblíbených tvarů

4. popisný realismus – toto období se týká dětí sedmiletých až osmiletých; dítě zatím kreslí ne podle předlohy, ale spíše podle toho, co zná a ví, co dokáže nakreslit; dítě se zajímá o detaily, které také do své kresby přenese; začíná se v kresbě dětí objevovat profil, ale dítě zatím nebere ohled na perspektivu

5. vizuální realismus - období týkající se dětí devítiletých až desetiletých, jedinec přechází s období kreslení z paměti do období kreslení podle předlohy, toto období zachycují dvě stádia: stádium dvojrozměrné - dítě kreslí jen obrysy nebo stádium trojrozměrné – dítě se již snaží zachytit perspektivu, znázornění hmotnosti, nebo se objevuje i stínování kreseb

6. stádium potlačení – období dětí jedenáctiletých až čtrnáctiletých, vývoj kreseb a pokrok se u dětí stabilizuje, je velmi pozvolný až stagnující a jedinec začíná ztrácet odvahu a zájem o kresbu

7. umělecké oživení – týká se raného dospívání jedinců, poslední stádium, zde se již výrazněji odlišují kresby dívek a chlapců (odlišná záliba barev, tvarů, znázornění), zásadní problém tohoto období je, že většina jedinců tohoto období nedosáhne z důvodu ustrnutí na předešlém období

J. Pogrády a kolektiv (1993) uvádí také další přehled vývoje kresby a to od R. Griffithsové, která vývoj kresby shrnula následujícími jedenácti stádii:

1. čmárání nediferencované
2. stádium geometrických tvarů – například kružnic, čtverců
3. objekty tvořené spojením čar a čtverců a kružnic
4. spojení kružnic a čar, vytvoření lidské postavy
5. kreslení různých objektů vedle sebe, které dítě snadno nakreslí a pojmenuje, ale rozpoznání objektu je nelehké
6. schopnost dítěte soustředit se a nakreslit jeden objekt, dítě je již soustředěnější a schopno nakreslit i detaily
7. další řazení objektů vedle sebe, s rozdílem, že se jedná o objekty, který lze rozpoznat
8. složky obrázku jsou ve vzájemném vztahu
9. jedinec kreslí jeden jasný obraz
10. kreslení dalších konkrétních obrazů, objevuje se radost z vlastní tvorby
11. náměty obrázků se vyvíjí, objevují se v mnoha obrazech

Třetím a neméně zajímavým a stručným, leč obdobným přehledem uvádí J. Pogrády a kolektiv (1993) přehled od Švancarové a Švancara:

Lidskou postavu začíná dítě kreslit zhruba v jeho tří a půl letech, kdy jedinec kreslí ovál, nebo kruh, což jsou základní tvary pro kresbu právě lidské postavy. Dítě dále kreslí také čáry – nohy. Spojením oválu (tělo) a čar (nohy) vzniká hlavonožec – základní forma kresby lidské postavy zcela normálně se vyvíjejícím dítětem. Dítě postupně přidělává hlavonožci i různé detaily – oči, nos, pusy, vlasy, nebo i ruce. Ruce dítě později nakreslí k hlavě, nebo k nohám. A trup jedinec znázorňuje vodorovnou

čarou mezi nohama hlavonožce. Co se týče detailů, dítě často nakreslí i knoflíky, které bývají zcela prvním náznakem oblečení.

U dítěte pětiletého se začíná objevovat kresba dvojrozměrná. Dítě lidské postavě kreslí hlavu a trup, které jsou k sobě správně připojené, trup je nejčastěji ztvárněn oválem, kruhem, nebo trojúhelníkem. Proporčně postava sice ještě není v rovnováze, ale vyobrazení nohou je již na správném místě, s tím, že jsou nohy stále ještě velmi daleko od sebe.

Dítě šestileté stále častěji zobrazuje ve své tvorbě detaily, jako jsou například vlasy a uši, nebo časté kreslení klobouku u pánů a dvojdílného oblečení u žen.

Sedmileté dítě již kreslí velmi zdařilou lidskou postavu. Proporce postavy jsou již velmi přesné, nohy jsou správně blízko u sebe a ruce připojeny k tělu u ramen. U postavy se objevuje i krk a zdokonalené oblečení a účes.

V osmi letech je profil postavy často již zcela úplný. I kresba rukou a nohou je často přesná a zdařilá.

V devíti letech dítěte se je dítě schopno zachytit pohyb postavy, jako je například postava v pohybu, nebo postava nesoucí nějaký předmět. Dalším znakem tohoto období je, že se v kresbě dětí objevují rozdíly mezi dívčí a chlapeckou kresbou. Detaily postavy jsou stále dokonalejší.

V deseti a jedenácti letech se u dětí objevují náznaky stínování a vhodné perspektivy obrázku.

V dalších letech je u dospívající děti možno dle obrázku posoudit jejich zájmy, postoje, nebo vidění okolního světa. Avšak často jedinci v tomto věku kreslení opouštějí, nemají o kresbu již zájem.

3.2. Užití barev

Se symbolikou barev se setkáváme v nejrůznějších oblastech lidského života. Barvy a lidé jsou spojeni již od pradávna. V antice byly barvy spojeny s planetami, nebo bohy - například červená barva byla spojením agresivity a impulzivnosti, což bylo přisuzováno bohu Martovi, nebo barva modrá byla spojením Jupitera a pravdy, nebo míru. Empiristé přisuzovali barvám určitý psychologický význam a nemýlili se, neboť dnes je již význam a vliv barev dobře a všeobecně znám.

Například barvy pastelové (růžová, světlezelená) se využívají k navození odpočinku, uklidnění a relaxace. Naopak k povzbuzení a navození aktivity se využívá barev jasných. Všeobecně známo také je, že užívání teplých barev poukazuje na vyrovnanost jedince a časté použití tmavých barev, ukazuje na úzkost, odpor, nebo na tendence jedince ke smutku. (Davido 2001)

Význam barev

Dle R. Davido (2001) výběr a použití barev má jistě psychologickou výpověď a hodnotu, ale při posuzování daného výtvaru je nutno přihlížet i k pohlaví, nebo věku dítěte (kreslíře). Barva má různé vlastnosti – intenzitu, odstín, hustotu. Tyto aspekty specifikují danou kresbu, nebo její části. Spojení různých barev může působit mnoha způsoby, ať už harmonicky a uklidňujícím dojmem, nebo naopak křiklavě a neharmonicky. Avšak nepoužití barvy v celé kresbě poukazuje na problémy týkající se emocí.

Dítě se snaží zachytit barvy v jeho obrázku buďto nápodobou (něco vidí a tak to nakreslí), nebo se nechává vést svou fantazií, což má velkou vypovídající hodnotu, neboť to vypovídá nejvíce o osobnosti dítěte. R. Davido (2001) také dodává, že psychologická interpretace obrázku je možná jen u dítěte, které dobře vidí a slyší.

Každá barva má nějaký význam, R. Davido (2001) uvádí několik barev spolu s jejich psychologickými významy a možnou interpretací:

- Červená – časté použití této barvy před šestým rokem dítěte, u nemocného dítěte nemá červená barva sytý odstín, dítě starší šesti let, které tuto barvu často používá, to může vypovídat o jeho agresivitě, nebo nezvládnání emocí
- Modrá – na rozdíl od předešlé červené barvy, děti používající barvu modrou mají své city a chování pod větší kontrolou, tuto barvu rády a často používají i děti mladší pěti let, kreslí-li dítě modrou barvou, znamená to jeho dobrou adaptibilitu, avšak vyhraněné používání této barvy naznačuje přílišnou sebekontrolu jedince
- Zelená – barva mající podobný význam jako barva modrá, odrážející sociální vztahy
- Žlutá – užívání této barvy často poukazuje na velkou závislost dítěte na dospělém, časté spojení žluté a červené

- Hnědá – hnědá je považována za negativní barvu, neboť je barvou nevýraznou, tato barva může poukazovat na konflikty, nebo špatnou adaptovatelnost jedince – v rodině i společnosti, hnědou barvu často a rády volí děti, které jsou umíněné a tvrdohlavé
- Fialová – barva, která prozrazuje neklid, nebo úzkost dítěte, časté spojení s modrou, nebo zelenou barvou
- Černá – barva vyskytující se v každém věku jedince, typické pro tuto barvu je, že poukazuje na určitý neklid, avšak někdy naopak naznačuje bohatý vnitřní život, v období puberty je vyjádřením nepřístupnosti a odmítání vyjadřovat své pocity

D. Roseline (2001) dále dodává, že interpretace symboliky barev je však velmi složitá a nelehká. Je nutno zvážit a přihlížet k mnoha faktorům, které mohou interpretaci velmi ovlivnit a zpřesnit. Mezi tyto faktory patří například různé vlivy – vliv kulturní, společenský, vliv módy, nebo také použité kombinace barev.

Vnímání barev

J. Uždil (2002) se zamýšlí nad tím, co pro nás vlastně barvy znamenají a jakým způsobem je vnímáme. Je dost časté, že lidé vnímají barvy, které nás každým okamžikem obklopují jen tehdy, když na ně zaměří svou pozornost. Barvy a jejich přítomnost – jejich krása, nebo intenzita, nám občas unikají, dokud nás něčím nepřekvapí, nebo neoslní. Neuvědomujeme si tak důležité barevné kvality. Výzkumy ukazují, že barevné vidění lidí je podmíněno individuálně, což dokazuje individuální záliba v různých barvách každého z nás. Každý preferuje jiné barvy a také v různých obdobích života volí každý barvy různé, libost k barvám se mění.

H. Read (1967) upozorňuje na fyziologickou stránku barev. „*Řadu barev lze totiž uspořádat tak, aby odpovídala řadě našich citů; červená odpovídá hněvu, žlutá radosti, modrá touze a tak dále. Tuto korespondenci jde pravděpodobně vysvětlit jednoduše fyziologicky tak, že libost nebo nepřijemnost je určena frekvencí světelných vln nebo paprsků narážejících na sítnici* (Read 1967, s. 34)“.

J. Uždil (2002) poukazuje na zajímavé tzv. barevné slyšení, které se dětí dost často týká a během života se již nemění. Pokud dítě slyší nějaký zvuk, nebo tón, je schopno si pod tímto vybavit určitou barvu. Totéž platí u jmen, nebo dní v týdnu. Stejně tak máme

určité věci spojeny s určitými barvami - například si všichni představí louku, nebo list pod zelenou barvou.

R. Davido (2001) se domnívá, že by se měla věnovat velká pozornost rozdílnému volení a vnímání barev dětí extravertních a dětí introvertních:

Dítě extravertní – Dítě extravertní je impulzivní, činorodé, otevřené, navazující kontakty a vyjadřující bez problémů své pocity a postoje. Avšak toto dítě často tíhne k nestabilitě. Při svých kresbách a vyjádření svých pocitů používá dítě extrovert nápadně velký počet barev. Mezi volené barvy patří nejčastěji – bílá, oranžová, žlutá a červená.

Dítě introvertní – Dítě tiché, špatně navazující kontakty, vyvíjející malou aktivitu a činnost, často uzavřené do sebe. Dítě introvert na rozdíl od dítěte extravertního se spokojí i s velmi malým počtem barev, a to s barvou jednou, nebo dvěma. Mezi barvy volené tímto dítětem patří nejčastěji barvy zelená, fialová, černá, nebo šedá.

Avšak ať už se jedná o dítě extrovertní, či introvertní, každý jedinec prochází určitým vývojem, při kterém se vyvíjí a mění i jeho preference k určitým barvám. Jedinec může projít například obdobím, kdy používá ke své kresbě velmi velký počet barev, následovně toto období může vystřídat období zcela bez barev. (Davido 2001)

3.3. Kresba dětí mladšího školního věku

Dle J. Piageta a B. Inhelderové (1997) se kresba řadí mezi sémiotické funkce. Kresba se tedy ve vztahu k vývoji dítěte řadí mezi symbolickou hru a obraznou představu. Kresba dítěte je provázena jeho radostí, ale také nějakým cílem, snahou napodobit skutečnost. Spory mezi autory vývojových studií týkajících se toho, zda první kresby dětí jsou realistické, či spíše pouze idealizují skutečnost, rozsoudil až Luquet (in Piaget, Inhelderová 1997), který ve svých známých studiích ukázal, že kresby dětí osmiletých až devítiletých jsou ve své podstatě realistické a až později se kresby dětí opírají o přesné grafické vyjádření.

Co se týče realismu a kreseb, dítě prochází několika fázemi. Od “nahodilého realismu“, přes “realismus nepochopený“ a “intelektuální realismus“ až k “realismu zrakovému“, který se týká právě dětí mladšího školního věku. Díky tomuto “zrakovému realismu“ je školák schopen zachytit perspektivu a profil, vhodnou velikost objektu,

nebo že skryté části určitého předmětu se nekreslí. Dítě mladšího školního věku si již také dokáže svůj obrázek rozložit a naplánovat, řídit se podle svého plánu.

Dle Z. Matějčka a M. Pokorné (1998) je samozřejmě kresba postavy stěžejní záležitostí tohoto období a také oblíbeným a snad nejkreslenějším námětem tvorby dětí. Však už při zjišťování školní zralosti dítěte se přihlíží a hodnotí kresba lidské postavy se všemi jejími podstatnými částmi včetně oblečení. J. Langmeier a Z. Matějček (1959) poukazují na školákovu schopnost vidět a použít různé detaily a také na školákovy obratné pohyby a disciplínu, což se v jeho kresbách velmi hodnotně projeví. A také J. Piaget, B. Inhelderová (1997) doplňují zajímavý fakt, že například dítě ve věku devíti až deseti let dokáže svou kresbou znázornit tvar nějakého předmětu z pozice pozorovatele, sledujícího onen předmět vedle nebo naproti kreslicího dítěte.

Jak již bylo v minulých kapitolách popsáno, dítě mladšího školního věku pomalu, ale jistě překonalo úskalí grafomotorické neobratnosti a proto se dle L. Lisé a M. Kňourkové (1986) může jedinec plnohodnotně a také s radostí a nadšením začít naplno věnovat kresbě – a to jak konkrétních předmětů a osob, tak i znázornění svých představ a fantazií. Proto je toto období nazýváno „zlatým věkem dětské kresby“.

Jedinec se ve své kresbě zdokonaluje jak po stránce formální, tak i po stránce obsahové a citové. U dítěte se objevuje radost a nadšení z tvorby, velmi časté je používání nejrůznějších barevných kombinací a experimentů.

Dalším znakem tohoto období je, že se od sebe velmi nápadně liší kresby děvčat a chlapců:

- Kresby dívek – Kresby dívek se vyznačují nápadnou barevností a propracovaností s velkým množstvím detailů – ať už se jedná o drobné detaily v oblečení, nebo detaily například ve znázornění přírody. Nejčastějším objektem kresby dívek jsou princezny.
- Kresby chlapců – Chlapci mají své kresby velmi často dokonale vypracované a to se týká i chlapců, kteří ve školních povinnostech dosti často polevují. Nejčastějšími objekty kreseb chlapců jsou v největší míře objekty spojené s vědou a technikou – jako například automobily, letadla, kosmické rakety, nebo tanky. Chlapce láká také vyobrazení různých bitev.

Dětská kresba je v mladším školním období velmi produktivní a náměty kreseb dětí jsou velmi rozmanité. Propracování postav je často na velmi dobré úrovni a hlavně postavy bývají již profilové. Dítě je již schopno zachytit pohyb postav, nejčastěji pohyby paží, nebo nohou. Žák se snaží nakreslit a zachytit dynamičnost jeho kresby, detaily mu napomohou vyjádřit co nejvíce o činnosti osob.

Dále se L. Lisá a M. Kňourková (1986) zmiňují o barvové experimentaci, která je s tímto obdobím také velmi úzce spjata. Velmi časté je, že dětská kresba je spojena s emocemi a citovými pohnutkami dětí, které si záměrně vybírají tu či onu barvu, nebo barevně experimentují. Mezi další znak dětské kresby tohoto období se řadí fakt, že převažují kresby plošné.

Na závěr L. Lisá a M. Kňourková (1986) připomínají důležitý a velmi cenný fakt, jak důležité je si uvědomit, že kresba není pouze výpovědí o grafomotorických dovednostech dítěte, ale je i velmi důležitou výpovědí a sdělením, které se nám často dítě skrze svůj obrázek snaží naznačit. Proto by si jak učitel, tak rodič měl najít čas na zamyšlení se nad kresbou dítěte.

4. Projektivní metody v diagnostice

Bühlerová (in Pogády a kolektiv 1993) se domnívá, že hned jak jedinec začne kreslit – zobrazovat předměty, lidi, zvířata, dochází u něj k prvním nevědomým zpředměťováním osobních emocí a pocitů, čemuž se říká projekce.

Většina dětí má přirozenou potřebu se skrze svoje kresby nějakým způsobem vyjádřit, čímž dochází k určitému nevědomému přenosu pocitů, emocí, nebo problémů. Dítě se chce umělecky vyjadřovat, protože má přirozenou potřebu tvoření a cítění, ale právě toto má velmi cennou výpovědní hodnotu právě pro odborníky, kteří se projektivními metodami v diagnostice zabývají – u dětí se to týká dětského psychologa, který je schopen ustanovit diagnostický nálezn. Avšak nejen odborníci, zabývající se těmito metodami, by měli dětským kresbám věnovat pozornost, ale i rodiče a pedagogové by měly tyto výtvarné projevy dětí brát velmi vážně, protože právě kresba umí tolik vypovědět o emocích dítěte. Dítě nám skrze svou kresbu zpřístupňuje jeho vnitřní svět. (Pogády a kolektiv 1993)

Což také shrnuje T. Novák (2004) „*Při vší možné zdravé skepsi je možno vycházet z předpokladu, že charakter kresby není záležitostí náhody, ale je ovlivněn zkušenostmi, zážitky a představami autora obrázku. Říkáme, že kresebný projev je protekcí vědomých i nevědomých přání, představ, tužeb i cílů*“ (Novák 2004, s. 5).

T. Novák (2004) také vysvětluje, odkud pochází termín projektivní – v psychoanalytické terminologii se jedná o neuvědomované přenášení subjektivních emocí, postojů, nebo přání na jiné osoby, což dále vysvětluje metodu projekční, která zkoumá osobnost a její vztahy s okolím pomocí nevědomých projekčních procesů. Tato metoda má za úkol odhalit emoce, přání, povahu, nebo třeba vztahy zkoumaných osob, přičemž si zkoumané osoby nejsou obvykle přesně vědomy toho, co je vlastně tímto zkoumáno.

M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová (2001) uvádí, že dle Morávka (1991 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001) použití projekčních metod u dětí má svá specifika, která se tímto odlišují od metod v diagnostice dospělých. Tato specifika by měla být brána v potaz, což charakterizují následující body:

- Dítě je stále ještě ve vývoji, rysy osobnosti jsou ještě nestálé. Při interpretaci je proto velký a zásadní problém odlišení např. nezralosti dítěte od určité patologické odchylky.
- Procesy, týkající se vědomí a nevědomí dítěte, se zásadně liší od těchto procesů u dospělých.
- Dítě může být velmi citlivé na různé podněty, týkající se i projektivních metod – např. kontakt s vyšetřujícím, nebo na celkový průběh tetování.
- I při samotném rozhovoru s dítětem je možno získat řadu údajů a informací přímo, bez použití projekce.
- Zejména u dětí předškolního věku je důležité brát na vědomí jejich interpretaci podnětů na základě jejich vývojovou úroveň.
- Děti se ve svých schopnostech v projekci do testových materiálů liší.

4.1. Kresebné techniky

Kresebné techniky, využití v kresebných testech, jsou v dnešní době velmi často využívané a také oblíbené, neboť přináší řadu pozitiv – přináší celkové uvolnění, pocit jistoty a důvěry autora obrázku, testy nejsou většinou časově náročné a zejména přináší hodnotné informace.

Z kresby toho lze o autorovi „vyčíst“ mnoho – ať už se jedná o psychické, nebo jiné procesy. Z kresby je možné poznat úroveň jemné motoriky, senzomotorickou koordinaci, schopnost vizuální percepce, nebo soustředěnost autora na kresbu. V kresbě se dále projevuje typ autorova temperamentu, jeho emoce a postoje k určitým skutečnostem. Dětská psychologie využívá těchto testů více než psychologie dospělých, přispívá k tomu i fakt, že ochota kreslit je u dětí daleko větší než u dospělých.

Možnosti využití dětské kresby:

- Skrz kresbu dítěte je možné získat informace o celkové vývojové úrovni dítěte, kresba může naznačit i vývoj rozumových schopností.
- Kresba je přínosná i při zjišťování senzomotorických dovedností dítěte.
- Kresba může poskytnout náhled do citového prožívání dítěte.

- Kresba je užitečná jako nástroj poznání určitých vztahů a postojů dítěte, které dítě jinak často nedovede projevit jiným způsobem.

Kresebné tematické techniky – Jedná se o způsob kresby, v tomto případě kresba používá jako prostředek ztvárnění nějaké skutečnosti. Dítě do kresby promítá své představy a zkušenosti na základě svých individuálních postojů. Dítě kreslí zcela samo, je jen na něm, jak se úkolu zhostí a jakým způsobem ztvární svoje názory a svá pojetí skutečností. Děti jsou většinou na rozdíl od dospělých k těmto metodám dobře motivovány. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

4.1.1. Kresba rodiny

Dle M. Svobody, D. Krejčířové a M. Vágnerové (2001) tato metoda patří mezi velmi oblíbenou a široce využívanou metodu, která se využívá v dětské psychodiagnostice. Kresbu rodiny můžeme chápat jako symbolické ztvárnění rodiny dítěte, přesně takovým způsobem, jak ji dítě prožívá a vnímá.

Tento test nám umožňuje získat informace o rodině dítěte, které nám napoví, jak dítě svou rodinu vnímá a jakým způsobem ji hodnotí. To, jakým způsobem dítě svou rodinu zobrazí, nám ukazuje, jaké má dítě na svou rodinu názory, jaké pocity a postoje ho s ní pojí. Jediněc skrz kresbu jeho subjektivním pohledem může vyobrazit minulé i budoucí zkušenosti, nebo tužby – zobrazením toho, co dítě v minulosti ovlivnilo, nebo naopak zobrazení jeho přání spojených s budoucností. Tato metoda je nejvhodnější pro děti od šesti do dvanácti let dítěte – důvodem je neschopnost mladších dětí toto téma dostatečně kreslířsky ztvárnit a u starších dětí je problémem značná a častá kritika ke ztvárnění svých pocitů a postojů.

Způsob, jakým dítě svou rodinu ztvárňuje, se během jeho růstu a psychického vývoje mění. Dále nás proto M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová (2001) seznamují se stádií vývoje kresby rodiny:

1. Statická, nediferencovaná fáze ztvárnění rodiny – Tato fáze je typická pro předškolní děti. V tomto stádiu se kresba rodiny vyznačuje kresbou několika stejně vyobrazených figur stojících vedle sebe v řadě. Jediným rozdílem a odlišením postav bývá rozlišení jejich velikostí. Dítě je v období, kdy ještě nejsou jeho kreslířské schopnosti zcela dobře vyvinuty, a proto se setkáváme s problémy ve ztvárnění určitého úmyslu. Dítě by chtělo

a snaží se vše zobrazit tak, jak to cítí, ale jeho kreslířské umění mu to zatím nedovoluje, dítě nemá možnost uskutečnit a hlavně ztvárnit vlastní představy. Proto v této fázi nelze kresbu projektivně vyhodnotit.

2. Statická, diferencovaná kresba rodiny – Tato fáze je typická pro mladší školáky. V kresbě rodiny se již objevují nové a přínosné prvky, neboť dítě pokročilo v jeho kreslířských dovednostech. Jednotlivé figury (osoby) na obrázku dítěte se odlišují. Jedná se o odlišení jak ve velikostech postav, ale také o rozlišení různých detailů, jako je například oblečení, nebo rysy obličejů postav. Dítě je v tomto období také schopno zachytit emocionální blízkost osob jeho rodině. V této fázi lze tuto kresbu hodnotit projektivně, ale je třeba mít na vědomí, že ani v této fázi ještě není kresba natolik vypovídající a nemusí vždy obsahovat dostatek informací.

3. Dynamická a diferencovaná kresba rodiny – Toto ztvárnění rodiny je již hodně propracované, dítě je na tom s jeho kreslířskými schopnostmi na docela dobré úrovni. Novým přínosem v kresbě je, že dítě ztvárňuje osoby na obrázku ve vzájemné dynamice, nebo aktivitě. Opět i v této fázi pro projektivní hodnocení platí, že postřehy a informace, které máme možnost z obrázku získat, by nám měly posloužit pouze jako hypotézy.

Přistoupíme-li k **instrukcím** ke kresbě rodiny, nabízí se nám dle T. Nováka (2004) hned několik interpretací, z nichž jsem vybrala jen jedinou – a to interpretaci zadání od Z. Matějčka (in Novák 2004): „*Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny*“ (Novák 2004, s. 10). Důležitá slova v tomto zadání jsou slova – „život“ a „celé“ - první slovo dítěti dává jakousi volnost v kresbě a slovo druhé mu naznačuje, že by neměl žádného člena své rodiny vynechat.

Často se stává, že se dítě práci brání s odůvodněním, že neumí kreslit, nebo že mu nejdou nakreslit lidské postavy. Následovat by měla podpora dítěte a ujištění, že se nejedná o práci na známky a že nám nebude vadit, že obrázek nebude přesně podle jeho představ. Na závěr by se měla objevit pochvala dítěte.

Při **interpretaci** dětského obrázku musíme vždy pracovat opatrně, co platí u jednoho autora obrázku, nemusí platit u druhého. Všeobecné interpretace nejsou

objektivní, každé dítě je individualita, což se dá říct i o každém obrázku dítěte. (Novák 2004)

M. Pokorný, D. Krejčířová a M. Vágnerová (2001) k interpretaci obrázku dodávají, že je velmi užitečné a přínosné dítě při kreslení obrázku pozorovat, můžeme tak jasně vidět, co dítě ztvárňuje jako první nebo poslední, v kterém úseku kresby si není moc jisté, nebo co mu dělá potíže. Kresbu samozřejmě můžeme dále vhodně využít k rozhovoru a následnému dotazování, což nám přinese jasnější informace o možných problémech dítěte.

M. Novák (2004) nás seznamuje s hodnocením a interpretací kresby Naše rodina:

1. Celkový dojem z kresby Naše rodina:

Jistě každý obrázek v nás vzbuzuje nějaký dojem, ať už je to dojem pozitivní, nebo negativní. Takto by se mělo postupovat i při interpretaci kresby Naše rodina – jaký dojmem na nás kresba působí, chtěli bychom v této rodině žít, nebo ne?

Často se může jednat jen o vedle sebe nakreslené postavy, nebo naopak postavy, které se zabývají nějakou činností. Mělo by nám být jasné, kdo na obrázku je kdo, kdo je u dítěte nejbližší a kdo je naopak od dítěte na obrázku nejvíce vzdálen.

Dále bychom si měli povšimnout, zda se na obrázku vyskytují nějaká zvířata, nebo předměty, což může buď doplňující, nebo klíčový charakter obrázku. Důležité a také lehce zjištělné je, zda kresba zaujímá celou plochu papíru, nebo zda je umístěna vlevo, vpravo, nahoře, dole, nebo uprostřed.

Ať už na nás kresba působí jakýmkoliv dojmem, měli bychom mít stále na mysli, že kresba by měla být porovnána s tím, co o dítěti skutečně víme a také co víme o jeho rodině. Například když dítě nakreslí rodinu harmonickou, může to znamenat dvě věci – rodina je opravdu harmonická, nebo dítě nakreslilo opak jeho rodiny, což znamená, že dítě chce utéct do jakéhosi vysněného a zidealizovaného světa. (Novák 2004)

2. Zobrazení osob v kresbě Naše rodina

Všimáme si, zda je rodina kompletní, nebo na obrázku někdo chybí. Neexistence osob v kresbě bývá vysvětlována jako projev citového strádání dítěte. Pokud se na

obrázku postavy vyskytují, což je ta nejčastější varianta, zajímají nás postavy a jejich znaky:

- Velikost postav – velikost postav nám naznačuje její významnost nakreslené osoby (velmi zjednodušeně lze říci, že velká osoba má pro dítě větší význam, než osoba malá), nebo její míru sebevědomí očima dítěte
- Pořadí postav na obrázku – nakreslením určitého pořadí postav na obrázku může značit pozici dotyčné osoby v rodině, důležité je samotné pořadí postav od autora obrázku (kdo je autorovi obrázku blíže, je pro něj důležitější, než ten, který je od něj na obrázku vyobrazen dále – neplatí ovšem opět vždy)
- Způsob zobrazení postav - nakreslením všech osob na obrázku zcela stejně značí nedostatečné kreslířské schopnosti dítěte, nebo nechť ke spolupráci, stejné mohou být třeba jen některé postavy, setkat se můžeme i se zobrazením postav z profilu, nebo zezadu, nebo otočením postavy na opačnou stranu od autora obrázku (symbolizuje něco negativního)
- Výraz postav, vyobrazení částí těla – všímáme si výrazů tváře postav, jednotlivých částí těla (hlava, oči, nos, ústa, uši, ruce, nohy), konkrétní orientační příklad – zobrazení očí – oči otevřené mohou vypovídat o extroverzi, naopak oči zavřené o introverzi, ovšem v těchto závěrech je nutností být více než opatrní

3. Stínování a šrafování v obrázku

Objeví-li se v kresbě dítěte stínování, nebo šrafování, bývá to nejčastěji spojeno s určitými výhradami proti někomu z rodiny, nebo dokonce vůči rodině celé. Toto se týká snahy dítěte o naznačení tenzních pocitů dítěte proti někomu z rodiny, avšak opět je interpretace pouze orientační.

4. Vynechání některé osoby na obrázku

Protože se opět jedná o možnou interpretaci, znamená vynechání některé osoby na obrázku buď něco dobrého (nebo spíše neutrálního), nebo něco špatného.

V prvním případě může vynechání osoby značit, že dítě na osobu zapomnělo (stává se u vzdálenějších rodinných příbuzných), nebo prostě osobu na obrázek nenakreslilo s doplňujícím komentářem, například – tatínek je na rybách a proto

není na obrázku. V druhém (negativním) případě může vynechání osoby značit její potlačení existence a odmítání.

5. Nápadná pozornost věnovaná některé části obrázku, velké gumování, opravy

Zvláštní pozornost, gumování, nebo různé opravy se mohou interpretovat jako naznačení konfliktu, související s nějakou částí těla osoby, nebo dokonce konkrétní osobou. Konkrétně přemíra gumování může značit projev dětské úzkosti a nejistoty.

6. Použití barev

Při kresbě rodiny volíme a doporučíme dětem kreslit obyčejnou tužkou, nebo pastelkami, které má jisté výhody. I pro interpretaci jsou pastelky vhodnější, umocňují dojem z obrázku a také nám mohou o autorovi obrázku v mnoha věcech napovědět. Dítě, které dostane k dispozici pastelky a je dobře adaptované, toho rádo využije a volí si většinou tři a více pastelek.

Jak už bylo v kapitolách o použití barev v kresbě dítěte popsáno, volení různých barev pastelek nám často napoví, zda je dítě extravertní, či introvertní povahy.

Ke kresbě rodiny a interpretaci této metody M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová (2001) dodávají několik hodnotných informací, postřehů a rad:

- Kresbu rodiny je nutné interpretovat i z hlediska ztvárnění každé postavy individuálně.
- Důležitým aspektem je celkový způsob zpracování rodiny, má-li třeba kresba nějakou ideu.
- Způsob zpracování tohoto tématu má velmi podstatnou a neodmyslitelnou informační hodnotu, avšak důležité je mít vždy na paměti vývojovou úroveň dítěte.
- Test kresby rodiny není standardizován, hodnota této metody je v možnosti získat informaci, která se stává inspirací s charakterem hypotézy.
- Informace získané touto metodou (testem) je vhodné a přínosné doplnit rozhovorem s autorem obrázku, s rodiči autora, nebo vyplněním anamnestického dotazníku.

- Metodu kresby rodiny je vhodné kombinovat s kresbou začarované rodiny (doporučení Z. Matějčka a I. Strohbachové 1981).

4.1.2. Kresba začarované rodiny

M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová (2001) ke kresbě začarované rodiny uvádějí, že je tato metoda velmi oblíbená. Hlavní myšlenkou této metody je symbolické zpracování prožitků, citů a postojů k vlastní rodině. Důležitá je zde symbolika, která je hlavním prvkem ve způsobu proměny jednotlivých postav a nakonec i celé rodiny. Postavy jsou jakoby „zašifrované“ a dítě si tuto určitou symboliku často neuvědomuje. Na vědomé úrovni by dítě mnohé nezobrazilo a své negativní pocity by často potlačilo, ale takto má dítě možnost své pocity a postoje vyjádřit nevědomě, což znamená jediné - má jen malou možnost své negativní emoce potlačit.

Metoda je vhodná pro děti od šesti let a lze ji využít jak pro individuální, tak skupinové testy. T. Novák (2004) doplňuje, že kresbou začarované rodiny je dítě schopno vyjádřit takové city, emoce, informace, které by jiným způsobem vyjádřit nedovedlo.

Kresba začarované rodiny je další metodou, jejímž autorem je Z. Matějček. T. Novák (2004) uvádí Matějčkovu srovnání Kresby rodiny a Kresby začarované rodiny: Z. Matějček (in Novák 2004): „...je tu jen málo místa pro pojetí rodiny jako jednoho společenství (např. rodina jako jeden druh zvíře, všichni jako ryby nebo kohout, slepice a kuřata). Také konstelace může přinášet jen málo nového proti kresbě rodiny“ (Novák 2004, s.17) T. Novák (2004) také dodává, že Z. Matějček považuje za hlavní význam a přínos zkoušky kresby začarované rodiny možné nové pojetí osob a také, že se v kresbě objeví něco nového, co bylo v kresbě rodiny skryto.

Instrukce ke kresbě Začarovaná rodina dle Z. Matějčka jsou následující: „Nakresli celou svou rodinu, ale začarovanou do zvířat. Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete, které mu tak nejlépe odpovídá a nejlépe vyjadřuje jeho povahu“ (Novák 2004, s. 17) M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová dodávají, že lze tuto instrukci v drobných detailech upravit, aby byla vhodně přednesena dětem všech vývojových úrovní, avšak instrukce by neměla obsahovat přesnější návod, jakým způsobem mají tento úkol děti ztvárnit.

Při kreslení je přínosné dítě opět pozorovat, zachytit různé okamžiky v jeho pracovní – koho dítě nakreslilo jako prvního, posledního, nebo kdy je dítě nejisté, kde například hodně gumuje atd. Vhodné je také využití anamnestických údajů, nebo specificky zaměřených dotazníků.

Jakmile dítě obrázek dokončí, měla by následovat, stejně jako u kresby rodiny, specifikace výsledku kresby – dotazování, rozhovor, zpřesnění kresby dítětem. U kresby začarované rodiny je tato specifikace více než důležitá, neboť nám mnohé odhalí a zpřesní. Nejčastější otázky v rozboru obrázku dítěte jsou například – proč dítě toho či onoho člena rodiny začarovalo, co se dítěti nepovedlo, jestli umělo nakreslit vše tak, jak chtělo, nebo zda je se svou kresbou spokojené atd. Také rozhovorem s dítětem získáme nové informace. Je dobré, když se jedinec o své rodině rozovídá, udává nám různé postřehy, vysvětluje, co obvykle dělá maminka, nebo tatínek. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

Interpretace jak uvádí M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová (2001) je vzhledem k symbolickému významu této metody pouze rámcová. Symbolické zpracování členů rodiny je často ovlivněno různými mechanismy, vztahujícími se k hodnotiteli obrázku. Obrázek začarované rodiny lze tedy hodnotit pouze na podkladě různých vlastností a vztahů, které se v obrázcích vyskytují:

- Na základě psychických vlastností a různých projevů chování ztvárněných osob. Např. bratr je nepořádný, tak je prase.
- Na základě vnějších (viditelných) znaků osob. Např. maminka je krásná, a proto je květina.
- Na základě vztahu zobrazené osoby k autorovi obrázku. Např. Maminka se vždy stará o celou rodinu, a proto je včelka.

Dále k interpretaci této kresby M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová konstatují, že je důležité brát v úvahu, že sociokulturní význam symbolů se mění (například vlivem módy, nebo médií) a také, že způsob zobrazení jednotlivých figur je podmíněn vývojově (dítě se rozvíjí a preference se mění). „*Např. chlapci mladšího školního věku zobrazují otce obvykle jako koně, lva, ptáka a psa, zatímco starší chlapci jej nejčastěji prezentují jako lva nebo slona. U dívek dochází k obdobnému posunu, v mladším školním věku je otec nejčastěji zobrazen jako pes, zatímco u starších dívek je*

častěji nakreslen jako slon nebo medvěd“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, s. 309)

A dále, že by obsahová interpretace obrázku měla vycházet z celkového pojetí, což znamená, že nelze interpretovat jednoho člena po druhém, ale na kresbu se musíme dívat jako na komplex a brát v úvahu zobrazení ostatních členů rodiny. „*Např. v pojetí jednoho úzkostného chlapcem otec zobrazen jako velký medvěd a ostatní jsou malá zvířata: myši, králíci a ptáčci. Medvěd je nejsilnější, a proto jim může poroučet a oni se budou bát“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, s. 310)*

Další možnou variantou kresby obrázku začarované rodiny je, že se zejména mladší dítě často identifikuje s nějakým členem rodiny, nebo dokonce s rodinou celou (např. všichni členové rodiny jsou zobrazeni jako psi). Toto vyobrazení je sice častější u dětí mladších, které ještě nejsou schopny přesnější diferenciaci, ale často se s tímto setkáváme i u dětí starších, u kterých to může znamenat toužení po rodině harmonické.

V dětských obrázcích se ale objevuje nejen snaha o identifikaci se s rodinou, ale také případ opačný – odlišnost od nějakého člena, nebo od celé rodiny (např. otec je pták a všichni ostatní jsou ryby). (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

Co se týče standardizace, M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová (2001) uvádí, že metoda není standardizována, neboť hodnocení obrázků je v tomto případě vždy závislé na subjektivních přístupech. K dispozici jsou však některé normativní údaje, zejména o užití symbolů.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíle

Cílem výzkumné části je deskripce kreseb, získaných od žáků třetích tříd, při projektivní metodě - kresba začarované rodiny. Popis bude zaměřen na výskyt nejčastějších figur a symbolů a s tím související preferenci určitých figur a symbolů, do nichž jsou jednotliví členové rodiny začarováni (do jakého symbolu, či figury bude nejčastěji začarována maminka, tatínek, sourozenci autora a také autor sám). Současně se v praktické části diplomové práce zaměřím na možné odlišné preferování určitých figur a symbolů u dívek a chlapců (které ze symbolů preferují více dívky a které více chlapci). Dalším cíl této výzkumné studie bude také zaměřen na možnou rozdílnou preferenci symbolů v kresbě začarované rodiny u dětí z vesnické a městské školy (zda jsou některé symboly preferovány více dětmi z vesnické, nebo městské školy).

2. Otázky

1. Jaké budou celkově nejčastější volby symbolů v začarování?
2. Objeví se rozdíl v preferování symbolů v kresbách dívek a chlapců?
3. Objeví se u dětí z vesnické školy více přírodních symbolů (zvířat a rostlin) než u dětí ze školy městské?
4. Do jakých symbolů budou nejčastěji začarováni jednotliví členové rodiny i autor sám?

3. Metoda výzkumu

Metodou výzkumu byla projektivní metoda Kresba začarované rodiny. Kresba začarované rodiny je kresebná metoda, jejímž autorem je Z. Matějček. Záměrně bylo použito této specifické kresebné techniky a s tím spojených, v kresbách použitých, symbolů a figur. Při této kresebné technice byly získány vzorky kreseb, které nám do jisté míry mohou poodhalit a podat informace, jakým způsobem dítě svou rodinu vnímá, nebo jaký má vztah k určitým členům své rodiny. Nezastupitelným a pozitivním plusem této projektivní metody je fakt, že dítě skrze tuto metodu (skrze použité symboly) nevědomky poodhaluje své skryté emoce a pocity, spojené s jeho rodinou.

Instrukce ke kresbě Začarovaná rodina dle Z. Matějčka jsou následující: *„Nakresli celou svou rodinu, ale začarovanou do zvířat. Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete, které mu tak nejlépe odpovídá a nejlépe vyjadřuje jeho povahu“* (Novák 2004, s. 17)

4. Realizace plnění výzkumu

Ke správné realizaci výzkumu bylo potřeba těchto pomůcek:

- Bílé papíry formátu A4 – každé z dětí dostalo papíry dva (první papír na kresbu obrázku rodiny, druhý papír k napsání doplňujících vět)
- Základní sada pastelek (nejméně 6 základních odstínů)
- Tužka, pero

Základní instrukcí k plnění testu byla použita tato, převzatá od Zdeňka Matějčka:

„Děti představte si, že k vám do rodiny přišel kouzelník a všechny členy vaší rodiny (i vás samotné) začaroval do nějaké rostliny, zvířete, nebo věci“.

Každý z žáků splnil pro dostačující a správnou realizaci testu tyto úkoly:

- Kresbu začarované rodiny (kresba sebe samého, maminky, tatínka a sourozenců)
- Sepsání doplňujících vět k obrázku – proč jsem jednotlivé členy rodiny začaroval/a právě do tohoto symbolu, figury (např. Maminku jsem nakreslil jako květinu, protože je hezká)
- Pojmenování začarovaných členů rodiny – kdo je kdo (stačilo pouze zkratkou, písmenem – M jako maminka, T jako tatínek...)
- Podepsání se a napsání svého data narození
- Absolvování krátkého doplňujícího rozhovoru (pouze u vybraných žáků - ujasnění některých konkrétních forem „začarování“ členů rodiny)

5. Popis vzorků kreseb

Kresba Začarované rodiny se uskutečnila ve dvou základních školách, a to pouze ve třetích třídách. První školou, ve které jsem výzkum provedla, byla Základní škola ve Chvalšínách (vesnická škola, okres Český Krumlov) a druhou školou byla Základní škola Plešivec (městská škola, Český Krumlov).

Kresbu celkem provedlo 57 dětí, z toho 34 dívek a 23 chlapců. Věk dětí byl v rozmezí od 8,4 let do 10,4 let, průměrný věk žáků byl 9,4 let.

5.1. Postup a přístup žáků při plnění zadaného úkolu

Ve třetí třídě Základní školy Chvalšiny byla atmosféra ve třídě od začátku do konce velmi uvolněná. Třídní učitel mi byl velmi nápomocen, děti byly na mou návštěvu předem připraveny a tak celý výzkum probíhal v celkové příjemné atmosféře, i když děti byly chvilkami velmi výřečné a nesoustředěné. Na dětech bylo vidět, že se na můj příchod velmi těší, myslím si, že toto „testování“ braly jako zpestření.

Všechny děti měly předem připravené pastelky a papíry. Po zadání a instrukcích ke kresbě byly děti plně nadšené a očekávané. Avšak po chvíli přemýšlení, bylo u některých dětí vidět, že si „neví rady“. Některé děti nad prázdným papírem strávily i kolem osmi minut. Snažila jsem se jim instrukce přiblížit. Po již zmíněných několika minutách váhání se nakonec všechny děti pustily do práce.

V této třídě bylo největším problémem časté gumování a „opisování“, neboť děti seděly po čtveřicích. Snažila jsem se toto opisování snížit na minimum, ale děti byly velmi rozpustilé a často na sebe vykřikovaly, sdělovaly si navzájem, kdo koho a do jaké figury začaroval.

Dále se zde objevily děti, které byly úkolem „zaskočeny“ a jejich práce byla velmi pomalá, proto jsem chodila po třídě a snažila jsem se být dětem nápomocna pochvalou a povzbuzováním do práce, což některé děti velmi potěšilo a motivovalo je k rychlejšímu plnění zadaného úkolu.

Častými otázkami, které mi byly od dětí pokládány, byly otázky typu – „Mohu nakreslit i dědečka, nebo babičku?“ „Mohu nakreslit i kouzelníka?“ Na tyto otázky jsem odpovídala, že ne, neboť zadání úkolu bylo nakreslit pouze sebe, maminku, tatínka a sourozence.

S kresbou děti neměly celkově problémy, ovšem zdůvodňování kresby (proč například nakreslily maminku jako květinu) se zhruba u třetiny dětí ukázalo jako velmi těžký úkol, při kterém potřebovaly daleko více času, než při kresbě samotné. Všechny děti však kresbu i s doplňujícími větami dokončily.

V Základní škole Plešivec v 3.B byly děti očividně mou návštěvou velmi zaskočeny. Proto jsem zvolila pro začátek seznamovací rozhovor, ve kterém jsem se s dětmi seznámila, a poté byla atmosféra ve třídě velmi dobrá. Paní učitelka mě ve třídě nechala s dětmi samotnou, což přispělo u některých žáků k větší uvolněnosti.

Při zadávání úkolu se děti ptaly opět na velké množství doplňujících otázek („Mohu do obrázku nakreslit svou babičku?“ „Mohu nakreslit svého domácího mazlíčka?“). Na otázky tohoto typu jsem opět odpovídala, že ne, neboť zadání úkolu povolovalo dětem nakreslit pouze sebe s nejbližší rodinou. Po vyjasnění otázek se všechny děti pustily do práce. V této třídě neměl žádný žák problém s kresbou, ani se psaním doplňujících vět, občas některé z dětí potřebovalo ujištění, zda úkol plní správným způsobem. Zhruba 10 dětí chtělo kreslit fixy, což jsem jim nedovolila. Také děti často zapomínaly na nadepsání konkrétních začarovaných členů rodiny (např. M jako maminka).

Další třídou, ve které jsem výzkum provedla, byla třída 3.A opět na Základní škole Plešivec v Českém Krumlově. Tuto třídu znám velmi dobře, neboť jsem jejich třídní učitelka (v době, kdy jsem dětem úkol zadávala, jsem jí byla dva měsíce).

Výzkum jsem s dětmi provedla v hodině výtvarné výchovy. Díky tomu děti ani nevěděly, že dělají něco „navíc“. Žáci proto tento úkol plnili jako každý jiný. Jediným problémem, který se v této třídě objevil, že děti odmítaly kreslit pastelkami a raději by volily fixy, což jsem jim nedovolila.

Po zadání úkolu se všechny děti pustily do kresby. Nejčastěji děti nevěděly, jak mají nakreslit svého sourozence (kresba maminky ani tatínka jim nedělala problémy). Více jak třetina dětí začala kresbou sebe sama, až poté nakreslily některého dalšího člena rodiny. Při psaní doplňujících vět některé děti potřebovaly ujištění, zda úkolu porozuměly správně, některým psaní vět zabralo daleko více času, nežli kresba samotná.

Jelikož děti v této třídě znám, byl pro mě výzkum v této třídě velmi inspirující a přínosný. U některých dětí mě dokonce jejich obrázky utvrdily v přínosu této

projektivní kresebné techniky pro praxi učitelky (v některých kresbách dětí jsem opravdu jejich rodiny tzv. „viděla“). Zejména u některých dětí jsem byla velmi zvědavá, jak tento úkol splní.

5.2. Časové rozpětí úkolu

Na realizaci testu jsem měla možnost si vyhradit jednu vyučovací hodinu (45 minut), byl to čas, který mi vyhradili třídní učitelé ze zmíněných třetích tříd. S tímto časovým rozmezím jsem souhlasila, neboť jsem si myslela, a jak jsem později mohla posoudit, je to čas zcela dostačující (až na pár žáků, který potřebovali na realizaci testu o několik minut déle – zhruba o 5 až 10 minut), což časově odpovídalo přestávce po ukončení hodiny.

Čas, který žáci ke splnění zadaného úkolu potřebovali, byl však v tomto časovém rozmezí velmi individuální. Úkol plnily děti, které byly velmi rychle hotové (ať už z důvodu velmi rychlé práce, a nebo z důvodu práce „odbyté“). Některé děti by naopak na realizaci testu potřebovali času daleko více, než byla jedna vyučovací hodina (45 minut), a které jsem musela při jejich práci trochu „popohánět“.

V Základní škole Chvalšiny byla nejrychlejší dívka, která na celkové splnění úkolu potřebovala jen 15 minut, nejpomalejší byl chlapec, který byl hotov za 55 minut (kresba i doplňující věty).

V Základní škole Plešivec v 3.B jsem na splnění výzkumu v této třídě měla k dispozici pouze 45 minut, což se v této třídě ukázalo jako dostačující. Nejrychlejší chlapec měl úkol splněn za 20 minut a nejpomalejší dívka splnila úkol za 43 minut (kresba i doplňující věty).

V 3.A Základní školy Plešivec jsem dokázala odhadnout, kolik času na splnění tohoto úkolu děti potřebují, volila jsem jednu celou vyučovací hodinu (45 minut). Nejrychlejšímu (a současně nejnadanějšímu) chlapci ze třídy trvalo splnění celého úkolu 20 minut, nejpomalejší dívka potřebovala ke splnění 53 minut.

Shrnu-li časovou náročnost kresby spolu s napsáním doplňujících vět, nejrychlejší byla žákyně, která ke splnění celkového úkolu potřebovala pouze 15 minut, a nejdelší čas ke splnění úkolu potřeboval žák, který měl celkový úkol hotov za 55 minut. Průměrně byli žáci se svým úkolem hotovi za 30 minut (kresba i doplňující věty).

6. Výsledky výzkumu a interpretace

6.1 Rozbor kreseb

V následující kapitole se budeme zabývat rozbohem obrázků. Celkový počet získaných obrázků je 57.

V kapitole se objeví vyhodnocení celkové četnosti symbolů, rozdíl v četnosti symbolů mezi dívkami a chlapci a také rozdíl v četnosti symbolů mezi vesnickou a městskou školou.

6.1.1 Celková četnost symbolů

V této podkapitole se budeme zabývat celkovou četností symbolů, které se ve výzkumu objevily.

Jednotlivé symboly budou rozděleny do skupin a dále děleny podle nejčastějších voleb začarování – v jednotlivých skupinách se objeví nejčastější symboly a jejich počty začarování. Bude zde také vyhodnocen celkový počet voleb začarování a také počet symbolů, které se v celkovém testování objevily.

Žáci měli za úkol „začarovat svoji rodinu do zvířat, věcí, nebo rostlin“. Většina dětí se tohoto zadání držela, ale jelikož je dětská fantazie co se týče právě tohoto období (třetí třída) obrovská, děti začarovaly členy rodiny i do různých postav (např. Mexičan, klaun, zpěvák), nebo také do různých nadpřirozených bytostí (např. princezna, anděl, nebo Gringot z Harryho Pottera). Rozšířila jsem volbu začarování i o různé pohádkové symboly, ať už se jednalo o postavy reálné, nebo postavy tzv. fantazijní.

Symboly, do kterých děti začarovaly své členy rodiny – rostliny, věci, zvířata, přírodní motivy a také pohádkové symboly, se dále musí dělit na další skupiny, jelikož žáci své členy rodiny začarovali do velmi velkého počtu různých symbolů.

Základní skupiny začarování dané zadáním testu jsou tedy následující:

- Zvířata
- Přírodní motivy
- Věci
- Pohádkové symboly
- Nezařazené symboly

Jelikož je fantazie dětí velká, jednotlivé skupiny by se daly dále dělit na jednotlivé podskupiny voleb začarování:

- Vesmír (hvězdy, planety)
- Věci materiální povahy, domácnost (kniha)
- Dopravní prostředky
- Symboly dorozumívací funkce (telefon)
- Potraviny a jídlo (banán)
- Sport a hudba (hudební nástroje)
- Fantazijní prvky - nadpřirozené bytosti a zvířata (UFO, jednorožec)

Jednotlivé skupiny a nejčtenější symboly v nich shrnuje následující tabulka:

Skupina	Symbol	Počet
Zvířata		
	Pes	12
	Motýl	7
	Pták	6
	Kůň	5
	Žába	5
Přírodní motivy		
	Květina „obecně“	23
	Strom	12

Věci		
	Auto	6
	Kniha	5
	Kytara	5
	Talíř s jídlem	3
	Badmintonový míček	3
Pohádkové symboly		
	Drak	3
	Princezna	2
<i>Tabulka č. 1: Rozdělení nejčtenějších symbolů dle skupin</i>		

Tabulka č. 1: Nejčtenější symboly rozděleny do skupin

V následujícím rozdělení jsou vypsány všechny volby začarování a počty různých symbolů. Tento přehled je rozdělen do pěti hlavních skupin. Máme zde pět hlavních skupin – zvířata, rostliny, věci, pohádkové postavy a nezařazené symboly. I když jsou zvířata součástí přírody, zvolila jsem zvířata samostatnou skupinou, neboť jsou ve vzorcích obsažena ve velkém množství. Skupina zvířata je velmi podstatná, neboť je vůbec nejčtenější a proto nejsou zvířata zahrnuta do přírodních symbolů.

1. Zvířata

– celkem 105 voleb začarování a z toho 44 symbolů různých

Skupina zvířat patří vůbec k nejpočetnější skupině vzhledem k různým volbám začarování. Žáci začarovali své rodinné příslušníky celkem 106 krát do symbolu zvířete, z toho do 44 různých zvířat.

Jak je patrné z tabulky č.1, patřil **pes** k nejčastější volbě začarování do zvířete (volen celkem 12x), poté následuje symbol **motýla** (volen 7x), dále symbol **ptáka** (volen 6x) a symbol **žáby** a **koně** (voleni 5x).

2. Přírodní motivy

– celkem 52 voleb začarování a z toho 15 symbolů různých

Symboly přírody se ve volbách dětí objevovaly také často, ale ve srovnání s předchozími symboly zvířat, byla tato skupina o poznání méně početná.

V této skupině symbolů se však objevuje symbol **květiny „obecně“**, který je vůbec nejvíce voleným symbolem v celém výzkumu. Symbol květiny byl celkově volen 23x, což odpovídá více než celé jedné testované třídě dětí. Dalším důležitým symbolem je zde symbol **stromu**, který byl žáky volen celkem 12x, což odpovídá druhému nejčastěji volenému symbolu v celém testování vůbec.

3. Věci

– **celkem 50 voleb začarování a z toho 30 symbolů různých**

Tato skupina symbolů patří k druhé nejpočetnější skupině celého výzkumu. Tato skupina se dále dělí na několik podskupin – domácnost, doprava, prostředky komunikace, sport a hudba, potraviny a jídlo.

4. Pohádkové postavy

- **celkem 26 voleb začarování a z toho 21 symbolů různých**

V této skupině se objevily osoby reálné i fantazijní a nadpřirozené, které nad osobami reálnými převyšovaly svým počtem. Ve většině případů byly symboly voleny pouze 1x

5. Nezařazené symboly

- **celkem 13 voleb začarování a z toho 11 symbolů různých**

Do této skupiny jsem zařadila symboly, které nebylo možno zařadit do předešlých skupin a podskupin. Objevil se zde například symbol srdce (voleno 3x).

Zjištěný celkový počet je následující: **Celkem bylo 246 voleb začarování a z toho 121 různých symbolů.**

Nejčastější symboly začarování shrnuje následující tabulka č.2, ve které jsou uvedeny pouze celkově nejčastější volby začarování u základních skupin, nehledě na rozdělení do skupin předešlých.

Symbol	Počet
květina „obecně“	23
strom	12
pes	12
motýl	7
auto	6
pták	6
kniha	5
kůň	5
kytara	5
žába	5

Tabulka č. 2: Nejčtenější symboly

Z této tabulky je patrné, že u dětí a jejich voleb začarování jejich jednotlivých členů rodiny, co se týče četnosti symbolu, jednoznačně převažovaly symboly přírodních motivů (květina a strom), také symboly zvířat jsou zde v hojném zastoupení (pes, motýl).

V celkovém hodnocení výzkumu – počtu různých voleb začarování se objevil velký počet symbolů, které jsou jen po jednom různém symbolu, jak je zřejmé v předchozím dělení symbolů do jednotlivých skupin – počet voleb začarování.

Shrnutí:

Vůbec nejčastěji voleným a nejdůležitějším symbolem vůbec byl symbol květina „obecně“, která byla dětmi zvolena celkem 23x, tento symbol byl volen nejčastěji dětmi ze školy vesnické, přičemž květina vyobrazovala maminku, nebo sestru. Tento symbol se bude jistě prolínat celým výzkumem. Druhým nejčtenějším symbolem je strom, který byl zvolen celkem 12x a symbol psa, který byl zvolen celkem také 12x. Čtvrtým vůbec nejčtenějším symbolem byl motýl, který byl zvolen v kresbách dětí celkem 7x.

Jak je již vidět z tohoto shrnutí, volily děti nejčastěji ve svých kresbách symboly spojené s přírodou.

Symboly byly rozděleny do celkem pěti skupin (zvířata, přírodní motivy, věci, pohádkové postavy a nezařazené symboly), z čehož byla nejpočetnější skupina zvířat – celkem 105 voleb začarování a z toho 44 symbolů různých. Dále skupina přírodních motivů, kde bylo vyhodnoceno celkem 52 voleb začarování a z toho 15 symbolů různých. Skupina věci - celkem 50 voleb začarování a z toho 30 symbolů různých. Pohádkové postavy - kde bylo vyhodnoceno celkem 26 voleb začarování a z toho 21 symbolů různých. Poslední skupinou byly symboly nezařazené - celkem 13 voleb začarování a z toho 11 symbolů různých.

6.1.2. Rozdíl v četnosti a volbě symbolů mezi dívkami a chlapci

V této podkapitole se budeme zabývat četností a volbami symbolů získaných z obrázků od dívek a chlapců. Celkový počet vzorků je 57, z čehož je 34 vzorků od dívek a 23 vzorků od chlapců.

Symbol	Počet		
	dívky	chlapci	celkem
květina „obecně“	13	11	24
strom	6	6	12
pes	9	3	12
motýl	6	1	7
auto	0	6	6
pták	2	4	6
kniha	4	1	5
kůň	4	1	5
kytara	4	1	5
žába	5	0	5

Tabulka č. 3: Rozdělení nejčetnějších symbolů dle pohlaví žáků

V předešlé tabulce č.3, která je rozšířením tabulky č.2, o rozdělení počtu voleb na dívky a chlapce, jsou znázorněny symboly, které se v kresbách objevily nejčastěji a kde tedy dále můžeme sledovat rozdělení ve volbě těchto nejčastěji zvolených symbolů v porovnání mezi dívkami a chlapci (kolik a jakých symbolů volily dívky a kolik chlapci)

Rozdíl ve volbách konkrétních symbolů mezi dívkami a chlapci si ukážeme na následujících zvolených konkrétních symbolech:

Symbol **květina**, jak je patrné z tabulky č.1 i z tabulky č.2, je vůbec nejčastější volbou symbolu ze všech vzorků vůbec. Dívky volily tento symbol 13x a chlapci 11x, což není žádný významný rozdíl. I když symbol květiny je vnímán spíše jako symbol dívčí, je zde patrné, že v těchto vzorcích je tento symbol uznáván jak dívkami, tak i chlapci a to dokonce velmi vyrovnaně. Kresba květiny je pro děti velmi blízká a známá, jelikož tento symbol kreslí od velmi raného věku.

Symbol květiny byl použit nejčastěji pro začarování matky, nebo sestry. Jak je z výpovědí dětí patrné, symbol květiny vnímají jako něco krásného, citlivého a láskyplného (např. *Maminka je květina, protože je hezká. Maminku jsem začaroval do květiny, protože je milá a hodná.*) Symbol květiny je dětmi ale také vnímán jako spojení s přírodou a s péčí o ni (např. *Maminka je květina, protože má ráda přírodu a květiny. Maminka je květina, protože se jí květiny líbí, má je ráda.*).

Kresba květiny byla velice různorodá, žáci nejčastěji květinu kreslili jako květ se stonkem, květinu v květináči, nejčastěji měla květina i ruce, oči a ústa.

Symbol **strom** je druhým nejčastějším voleným symbolem. Celkově byl tento symbol volen 12x, z toho dívky strom volily 6x, stejně tak jako chlapci, kteří tento symbol volili ve zcela stejném počtu jako dívky 6x.

Tento symbol je vnímán jako znak přírody, není jednoznačně dané, zda je tento symbol více dívčí, či chlapecký. Odpovídá tomu i výsledek voleb tohoto symbolu. Strom je přírodním symbolem, který je pro mnohé znakem energie, vitality a života. Strom je u dětí oblíbeným a častým podnětem ke kresbě, a proto si myslím, že byl v kresbách dětí tolik frekventován. Stejně tak jako předešlý symbol květiny, je tento symbol pro děti velmi známý a blízký, kreslený od velmi raného věku.

Symbol stromu byl dětmi přiřazován nejčastěji k tatínkovi a bratrovi, někdy děti volily i kresbu stromu jako sebe samého. Symbol stromu je jak se ukázalo dětmi správně vnímán jako něco vysokého a spojeného s přírodou. (*Tatínek je strom, protože*

je vysoký a je lesník a má rád celou rodinu. Tatínek je strom, protože má doma stromky. Bratr je strom, protože žije v lese.) Ale také se objevily odůvodnění kresby, která se se stromem, jako s přírodním symbolem neztotožňují. *(Já jsem jehličnatý strom, protože se kvůli všemu urážím. Tatínek je strom, protože sedí pořád doma u televize.)*

Dalším frekventovaným symbolem je symbol **psa**. Tento symbol se v kresbě dětí objevil celkem 12x, stejně jako předešlý symbol stromu. Pes je pro většinu lidí domácím zvířetem. Je často považován za symbol věrnosti, oddanosti. Dívky nakreslily psa 9x a jen 3x tento symbol zvolili chlapci.

Pes je zvíře, které je častým domácím mazlíčkem velké části dětí. Říká se také, že člověk má rád jen psy, a nebo naopak jen kočky (kočka byla volena celkem 4x a to pouze dívkami). Lidé se psů ale také velmi často bojí, mají totiž ostré zuby, mohou pokousat a být vzteklí. Ve většině případů však děti volily symbol psa, protože je pro ně pes symbol něčeho nepříjemného, pes je podle nich líný a často také zuřivý *(Já jsem pes, protože jsem strašidelný. Sestra je pes, protože je líná. Bratr je pes, protože je velmi líný. Bratr je mrzutý pes, protože je často mrzutý a zlý a také často zaútočí)*. Objevily se však také děti, které začarovaly nějakého člena rodiny do psa kvůli tomu, že k tomuto zvířeti mají kladný vztah *(Nakreslila jsem celou moji rodinu jako psy, protože je máme všichni rádi)*.

Na čtvrtém místě, co se týče četnosti vyobrazení tohoto symbolu, se umístil symbol **motýla**. Tento symbol byl dětmi volen celkem 7x, z toho dívky zvolily vyobrazení tohoto živočicha 6x a chlapci pouze 1x.

Motýl je spíše symbolem dívčím. Motýl je křehký, snadno zranitelný, často velmi barevný a okouzlující živočich. Je symbolem křehkosti a krásy, ale také přelétavosti *(Bratr je motýl, protože stále někde létá. Sestra je motýl, protože je lehká. Maminka je motýl, protože má ráda přírodu.)*

Dalším nejčtenějším symbolem je **auto**. Auto bylo žáky při jejich kresbě začarované rodiny voleno celkem 6x a to pouze chlapci. Žádná dívka si tento dopravní prostředek pro vyobrazení určitého člena rodiny nezvolila. Chlapci do auta začarovávali sebe, svého otce, nebo bratra.

Tento typicky chlapecký symbol je mezi chlapci od dětství nejoblíbenější hračkou. Je považován za symbol rychlosti, dopravy, pokroku. Automobil patří k jednomu z nejoblíbenějších dopravních prostředků vůbec. Auta jsou dnes již nedílnou součástí moderní společnosti, dítě má možnost tento dopravní prostředek vidět na každém „kroku“. Auto je pro malé chlapce typické tak, jako pro dívky panenka. S chlapci je tento symbol spojen od raného dětství a stále i ve třetí třídě zálibou velmi aktuální (*Sebe jsem nakreslil jako auto, protože je mám rád a hraji si s nimi. Tatínek je auto, protože je má rád*). Proto se tento fakt potvrdil i v celkovém hodnocení vzorků – žádná z dívek auto nenakreslila.

Symbol **ptáka** byl v začarování také oblíben, do své kresby ho zvolilo 6 žáků, z toho 2 dívky a 4 chlapci, z čehož vyplývá, že tento symbol celkově zvolila z celkového počtu začarování jedna třetina dívek a dvě třetiny chlapců. Z tohoto počtu byli dva symboly ptáků specifikovány – sojka a vlaštovka.

Pták se vyznačuje svým typickým zpěvem, lehkostí a křídly. Je to živočich, který létá, je také velmi křehký a zranitelný (*Sestra je ptáček, protože ráda zpívá. Maminka je ptáček, protože je hebká*).

Dosud jsme se zabývali symboly, které dívky a chlapci zvolili do svých kreseb nejčastěji. Zde následuje rozdělení, které nám ukazuje rozdělení četnosti symbolů u dívek a chlapců dle skupin – zvířata, přírodní motivy, věci a pohádkové postavy.

skupina	dívky	chlapci	celkem
zvířata	77	28	105
přírodní motivy	28	24	52
věci	26	24	50
pohádkové postavy	10	16	26
nezařazené	7	6	13
součet	148	98	246

Tabulka č. 4: Rozdělení chlapců a dívek dle skupin

Zvířata

Z celkového počtu **105 voleb** zvířat volily s velkou převahou symbol některého zvířete **dívky** a to **77x**, **chlapci** symbol týkající se zvířecí říše volili celkem pouze **28x**. Z čehož vyplývá, že dívky projevily svou velkou náklonnost ke zvířecím symbolům a předčily volby chlapců více jak 2,5x. Zde bych poukázala na tento významný rozdíl, jelikož u žádné jiné skupiny se takováto velká „převaha“ jednoho pohlaví neukázala.

Shrnutí

Z výzkumu vyplývá, že jsou symboly, které jsou ve větší, či menší míře preferovány více dívkami nežli chlapci a naopak – například symbol psa, motýla a žáby byl preferován v daleko větší míře dívkami. Existují i symboly, které byly v těchto vzorcích preferovány pouze jedním pohlavím, zde to byli chlapci, kteří zvolili ke své kresbě symbol auta 6x a u dívek se tento symbol vůbec neobjevil. Vysvětlením může být fakt, že konkrétně auto je typicky chlapecký symbol.

Zajímavým a velmi podstatným zjištěním také bylo, že dívky si do svých kreseb zvolily symbol zvířete celkem 77x a chlapci pouze 28x. Tento výsledek nám může poukazovat na velkou oblibu dívek v těchto zvířecích symbolech. Chlapci naopak více preferovali symboly, které představují některou nadpřirozenou, nebo fantazijní postavu, či zvíře.

6.1.3. Rozdíl v četnosti symbolů mezi vesnickou a městskou školou

V této podkapitole se budu zabývat a porovnávat četnosti symbolů ve vesnické a městské škole. Také se budu snažit zjistit, jaké nejčastější symboly volily děti z té či oné školy, například, zda děti z vesnické školy začarovávaly své členy rodiny do přírodních motivů ve větší míře, než děti ze školy ve městě, nebo naopak, jestli děti z města při svých volbách začarování volily spíše symboly, týkající se materiální povahy (např. dorozumívací prostředky). Z části bude tato podkapitola věnována i možným interpretacím některých symbolů.

Jelikož jsem provedla výzkum jen v jedné vesnické třídě (ZŠ Chvalšiny) a ve dvou třídách městské školy (3.A a 3.B, ZŠ Plešivec, Český Krumlov), zvolila jsem pro toto porovnání s třídou vesnickou městskou třídu 3.B.

Ve třídě vesnické kresbu provedlo 20 dětí a ve třídě městské školy 18 dětí. Budu tedy porovnávat celkem 38 obrázků, z čehož je 20 obrázků z třídy ze školy na vesnici a 18 vzorků z třídy městské školy.

V následující tabulce č.5 je možné nalézt počet voleb dětí z obou tříd (vesnické a městské), tabulka je rozdělena podle skupin – zvířata, přírodní motivy, věci, pohádkové postavy a nezařazené symboly.

symboly	městská škola	vesnická škola	celkem
zvířata	42	36	78
přírodní motivy	8	31	39
věci	12	9	21
pohádkové symboly	14	4	18
nezařazené	2	6	8
počet voleb	78	86	164

Tabulka č. 5: Rozdělení voleb dětí z vesnické a městské školy

Z tabulky č.5 vyplývá, že celkových voleb různých symbolů bylo v těchto dvou třídách celkem 164, z nichž 78 provedli žáci městské školy a 86 voleb žáci školy vesnické.

Nyní budou rozebrány jednotlivé skupiny symbolů, rozděleny je na podskupiny a největší pozornost bude věnována počtu a výskytu různých symbolů z hlediska voleb dětí z města, či vesnice. Dalším cílem budou i možné interpretace různých symbolů zde zvolených.

- Zvířata

Jak už bylo výše několikrát uvedeno, tato skupina symbolů je nejvíce obsáhlá. To ukazuje i fakt, že děti z obou tříd celkem volily symbol zvířete 78x, z tohoto počtu volily takovéto začarování děti z městské školy celkem 42x a děti z vesnické školy 36x.

Nejčtenější byl symbol **psa**, který se objevil celkem 11x, děti z městské školy si tento symbol zvolily 6x, což je srovnatelné s dětmi z vesnice, které si toto zvíře ke své kresbě vybraly celkem 5x (tento symbol je již více popsán v předešlé podkapitole).

Dalším čtým vyobrazením byla **žába**, která se ve vzorcích objevila celkem 5x a to pouze u jedné dívky z městské školy, jelikož celou svou rodinu začarovala do žab (Já jsem žába, protože mám ráda zelenou barvu a žáby jsou zelené. Sestra je žabička, protože je malá a žabičky jsou taky malé. Bratr je žabička, protože skáče často do písku. Tatínek je žába, protože rád plave. Maminka je žába, protože má také ráda zelenou barvu). Tato dívka vystihla asi všechny podstatné znaky tohoto živočicha – má často zelené zbarvení, plave a skáče.

Mezi další nejčtenější symbol patřil symbol **koně**, který se objevil také celkem 5x a to pouze u dětí z vesnice. Kůň je typickým zvířetem, které lidé chovají na vesnicích. Děti, žijící na vesnici a tudíž blíže k přírodě, mají daleko větší šanci toto zvíře chovat, pečovat o ně a tak se často právě toto zvíře stává součástí jejich života. Zatímco pro některé děti z města toto zvíře může být živočichem, kterého nevidí často, nebo ho dokonce někteří žáci znají jen z obrázků a televize. Děti z vesnické školy k vyobrazení svých členů rodiny použily nejen symbol samce (kůň, hřebec), který byl použit 2x, ale i symbol samice (klisna) i mláděte (hříbě). Děti podaly i velmi výstižná odůvodnění svých kreseb, týkajících se tohoto zvířete (Tatínek je hřebec, protože mě k nim často vodí a pak si tam spolu užijeme. Sestru jsem namalovala jako koně, protože je miluje. Já jsem kůň, protože na něm jezdím. Maminka je klisna, protože je hodná a starostlivá, ale někdy i zlá a kouše, protože se bojí o svá hříbata. Myslím si, že pro děti z města jsou slova klisna nebo hřebec slovy často neznámými, které se často naučí až při výuce v předmětu prvouka.

- Přírodní motivy

Přírodní motivy patřily k symbolům, kterých děti z vesnice zvolily téměř čtyřikrát častěji, než děti z městské školy. Je zde zachycen nejdůležitější, hlavní a velmi významný rozdíl, kterému by se měla věnovat velká pozornost. Celkem se objevilo 38 kreseb přírodní tematiky, z toho celých 31 bylo nakresleno dětmi z vesnice a pouze zbylých 8 symbolů patřilo dětem z městské školy.

Tento výsledek je velmi jednoznačný. Výsledek je také dosti výstižný a pochopitelný, neboť nám ukazuje možné a velmi silné spojení dětí z vesnice s přírodou, kterou jsou od narození obklopeny, a je to jejich každodenní součást života. Děti, které žijí na vesnici, jsou přírodou obklopeny velmi často od jejich narození, proto právě přírodní motivy jsou pro ně něčím blízkým, jak tomu je vidět v jejich kresbách a symbolech zde použitých. Pro děti z města jsou, díky těmto výsledkům, přírodní motivy daleko vzdálenější.

Nejčtenějším symbolem vůbec je symbol **květiny**. Květinu jako obecného názvu, si ke své kresbě zvolilo celkem 17 dětí, z čehož celých 13 voleb patřilo dětem z vesnice a pouze zbylé čtyři vyobrazení květiny patřilo k dětem z města. Tomuto výsledku přikládám i dvě možná vysvětlení, které mohlo tento výsledek ovlivnit – prvním důvodem je snad zcela nepochybně spojení dětí a přírody, druhým je fakt, že děti při kresbě obrázků seděly ve třídě, ve které bylo velké množství obrázků z různými zástupci květin (děti rostliny a květiny v tu dobu právě probíraly v předmětu prvouka). Objevily se i konkrétní pojmenování květin – lilie, tulipán a pampeliška. Dále pak i rostliny pokojové – juka a kaktus. Nechyběl ani symbol banánovníku (*Můj bratr je banánovník, protože žije v Africe*).

Symbol **stromu** je druhým nejčastějším zvoleným symbolem. Děti ho nakreslily celkem 11x, z nichž 8 patřilo dětem z vesnice a zbylé tři vyobrazení stromu patřily dětem z městské školy. V jedenácti případech použily děti obecného slova „strom“, jedenkrát se objevilo – jehličnatý strom.

- Věci

Symbyly různých „věcí“ byly voleny celkem 21x, v poměru 12:9, převažovaly volby dětí z městské školy. V této skupině tedy „vedly“ děti z města. V této skupině byl zjištěný rozdíl mezi třídami velmi nevýznamný.

- Pohádkové a fantazijní postavy

Tato skupina je druhou skupinou, kde můžeme ze zjištěných výsledků pozorovat velmi významný a podstatný rozdíl mezi dětmi z města a dětmi z vesnice. V této skupině se objevily symboly reálných osob, nadpřirozených bytostí a zvířat, často spojených s fantazií dětí. Zde bylo celkem použito 18 symbolů celkem, v poměru, kde mají větší zastoupení děti z města a to v poměru 14:4, většina symbolů se týkala fantazie dětí. Tento závěr by mohlo vypovídat o větším realističtější myšlení dětí z vesnice, které ve svých kresbách volí více přírodních motivů a věcí s reálným životem spojených, nebo možným častějším sledování televizních pořadů, pohádek a fantasy pohádek dětí z města. Dalo by se říci, že děti z města do svých kreseb preferovali symboly nadpřirozené a fantazijní a děti z vesnice jednoznačně více preferovali vyobrazení s přírodní tematikou (jak bylo popsáno výše).

Shrnutí:

Výsledky byly více než zřejmé, ukázalo se totiž, že děti z vesnické školy daleko více a velmi významně preferují symboly rostlin, poměr symbolů mezi dětmi z vesnice a dětmi z města byl 31:8 - což je velmi zásadní výsledek, který přináší řadu možných vysvětlení. Jedním z hlavních a snad nejvíce možných vysvětlení je, že děti z vesnice jsou již od narození spojeny s přírodou, příroda je každodenně obklopuje, proto je do svých kreseb takto frekventovaně zařadily.

Mezi další důležité zjištění patří i rozdílné počty voleb začarování ve skupině pohádkových a fantazijních symbolů. Tyto různé nadpřirozené a fantazijní prvky si ke své kresbě zvolily ve velkém počtu děti z městské školy, na rozdíl od dětí z vesnice (poměr 14:4). Možným vysvětlením by mohlo být častější trávení městských dětí u televize a počítače, sledování fantasy a jiných programů, které je stále častěji odvádí od reality a všedního života. Děti z vesnice mají k tomuto sice také přístup, ale i větší možnost a zvyk trávit volný čas ve větší míře venku v přírodě.

Co se týkalo symbolů zvířat, u kterých by se mohlo zdát, že tyto symboly budou stejně jako přírodní motivy také více preferovat děti z vesnice, se toto nepotvrdilo. Existovaly sice symboly, které byly preferovány pouze dětmi vesnice, nebo naopak pouze dětmi z městské školy (např. symbol koně a jelena, který zvolily pouze děti

z vesnice, symbol veverky si ale naopak zvolily pouze děti z městské školy), ale celkové počty byly srovnatelné.

6.2. Nejčastější volby a jejich interpretace

V této kapitole se budu zabývat nejčastějšími volbami začarování a interpretací symbolů. Budu se zabývat postupně symboly, kterými děti nakreslily sebe sama, matku, otce a své sourozence.

6.2.1 Autor v kresbě

Skupina	Voleb	Různých symbolů
zvířata	29	22
přírodní motivy	5	4
věci	10	7
pohádkové symboly	11	11
nezařazené	2	2
celkem	57	46

Tabulka č. 6: Autor v kresbě a počty začarování dle skupin

Děti, které nakreslily obrázek své začarované rodiny bylo celkem 57 (34 dívek a 23 chlapců), z čehož se každé z dětí do někoho, nebo něčeho „začarovalo“. V této kapitole nebudeme brát zřetel, zda je autorem obrázku dívka, nebo chlapec.

Jak je patrné z tabulky č.6, velmi významným a nejdůležitějším zjištěním je, že autoři obrázků se nejčastěji začarovávali do **zvířat**, přičemž bylo celkem zvoleno **29 symbolů** zvířat, z čehož bylo 22 zvířat různých. Opětovně nám toto zjištění poukazuje na velmi velkou oblibu dětí v nejrůznějších zvířecích motivech.

Další skupiny již nebyly takto početné. Poukázala bych jen na skupinu pohádkových osob a věcí, které můžeme v tabulce výše také nalézt.

V následující tabulce č.7, jsou uvedeny symboly, které byly autory obrázku jakožto vyobrazení sebe samého voleny nejčastěji.

Symbol	Počet
auto	4
žirafa	3
kůň	2
pes	2
strom	2
ryba	2
tučňák	2

Tabulka č. 7: Nejčastější volby autora do začarování sebe sama

Jak je dále vidět v tabulce č.7, nejčastěji voleným symbolem byl symbol **auto**, který byl volen celkem 4x. Toto začarování sebe samého do auta zvolili pouze chlapci. Dle odůvodnění je zřejmé, že jsou pro chlapce v tomto věku auta velmi populární, spojena s hrou a velkým zalíbením - *Sebe jsem nakreslil jako auto, protože mám hrozně rád auta. Já jsem auto, protože si rád hraju s auty a hraju rád hry na počítači. Já jsem auto, protože se mi auta líbí.*

Druhým nejčastějším symbolem ze všech vzorků byl symbol **žirafa**, který byl zvolen celkem 3x. Toto vyobrazení zvolily naopak pouze dívky - *Já jsem žirafa, protože je to moje nejoblíbenější zvíře. Já jsem žirafa, protože mám hodně pih. Já jsem žirafa, protože je mám ráda a umím je malovat, mám ráda také zeleninu a ovoce a líbí se mi vzory, taky mám ráda rozhled, ale ne moc velký.*

Shrnutí

Shrneme-li symboly, které byly nejčastěji voleny autory obrázků do začarování sebe sama, objevíme jasný výsledek, který nám ukazuje nejčastější a vedoucí preferenci zvířecích symbolů. Z celkového počtu 57 voleb začarování, bylo celých 29 symbolů

patřících zvířecím motivům. Jako nejčastěji zvolené a vedoucí konkrétní symboly byly vyhodnoceny vyobrazení - auto a žirafa.

6.2.2. Matka v kresbě

V celkovém hodnocení kreseb bylo zjištěno, že děti celkem nakreslily 57 symbolů matky, což odpovídá počtu všech dětí, které tuto kresbu provedly. Vyplývá z toho, že každé z dětí, které se mého výzkumu zúčastnilo, svoji matku do kresby nakreslilo, žádný z obrázků nebyl bez tohoto člena rodiny.

Po následných doplňujících pohovorech s dětmi, nad jejich kresbami, jsem se sice u pár jedinců dozvěděla, že se svojí matkou nežijí, ale to pro žádné ze zmiňovaných dětí nebyl důvod, aby svou matku v kresbě vynechaly. U většiny dětí jsem si také během jejich procesu kreslení všimla, že začínaly právě kresbou své matky. Symbolizuje to zřejmě fakt, že pro téměř všechny děti je právě jejich matka tou nejbližší osobou v jejich životě. Při vybavení si své rodiny, jako první hodně z nás napadne naše matka, která je s námi od našeho narození, je to první člověk, se kterým přijdeme do kontaktu a také blízká osoba, která tráví s dětmi od jejich narození nejvíce času, často se i v největší míře zaobírá výchovou svých dětí. Děti, které obrázky nakreslily, jsou žáci třetích tříd, a právě v tomto období jejich života, pokud všechno v rodině funguje tak jak má, je pro ně jejich maminka stále tou velice blízkou osobou jejich života.

Následující tabulka č.8 nám ukazuje symboly matky, které se v kresbách dětí objevily nejčastěji:

Symbol	Počet
květina „obecně	16
kniha	4
beruška	2
králík	2
motýl	2
slunce	2

Tabulka č. 8: Nejčastější volby začarování matky

Velmi početná skupina symbolů, zde se objevujících, je opět skupina **zvířata**. Děti své maminky začarovaly do symbolu nějakého zvířete celkem **17x**.

Nejpočetnějšími skupinou symbolů vůbec jsou, díky vedoucí pozici květin, skupina **přírodní motivy**, kde děti své maminky začarovaly do symbolů s přírodní tematikou celkem **22x**.

Symbol **květina** je nejen symbolem, do kterého děti začarovaly nejčastěji své maminky (celkem 16x květina „obecně, plus 2x květiny konkrétní – lilie a tulipán), ale také nejvíce užitým symbolem vůbec, jak už bylo zmíněno v předešlých kapitolách.

Květina je symbolem krásy, křehkosti, přírody. Přirovnání maminky ke květině se zdá jako velmi výstižné vyjádření toho, čím by pro každého měla jeho maminka být – krásná a křehká jako „květina“. Děti toto ve svých kresbách také takto vyjádřily (např. *Maminka je květina, protože je hodná a krásná, jako květina. Maminka je kytička, protože je hezká.*)

Dalším častým spojením maminky a květiny bylo, když žáci chtěli vyjádřit pozitivní vztah jejich maminek ke květinám (např. *Maminka je květina, protože má je má ráda. Maminka je květina, protože se o ně ráda stará.*).

Žádné z dětí nepoužilo symbol květiny jako vyjádření něčeho negativního, nebo dokonce hanlivého, vždy použily tento symbol ve spojení s něčím příjemným a pozitivním.

Dalším symbolem, který byl dětmi použit ke kresbě maminky, byl symbol **kniha**, byl použit celkem 4x.

Kniha je pro mnohé symbolem pro vyjádření inteligence, učení a školy, nebo sečtělosti (*maminka je kniha, protože je hlava rodiny*). Dalším spojením knihy a maminky je záliba ve čtení (*Maminku jsem začarovala do knihy, protože je ráda čte. Maminka je detektivní kniha, protože je ráda čte.*).

Na závěr uvádím pár zajímavých a možná i očekávaných symbolů maminky (**uklízecí potřeby** a **hrnec**), které symbolizují maminku jako tu, co stále jen uklízí a vaří: *Maminku jsem začarovala do uklízecích potřeb, protože pořád uklízí. Maminka je hrnec, protože vaří.*

Poslední ze symbolů je **kouzelná hůl**, která v tomto spojení možná symbolizuje možnou dětskou „rozmazlenost“ a nebo fakt, že maminka je tou osobou, která je schopna od narození dítěte uspokojit většinu dětských potřeb - *Mamina je kouzelná hůl, protože mi všechno dá.*

Shrnutí

V této kapitole jsem se snažila zjistit, které symboly zvolí děti nejčastěji pro začarování matky. Výsledek je zcela jednoznačný, dosáhl velmi vysokého počtu zvolení. Matka byla v kresbách dětí nejčastěji vyobrazována jako květina „obecně“, s celkovým počtem vůbec největšího opakování symbolu, a to 16x. Druhým nejčastějším vyobrazením maminky byl symbol knihy, jež byl dětmi nakreslen v porovnání se symbolem květiny pouze celkem 4x.

6.2.3. Otec v kresbě

Skupina	Voleb	Různých symbolů
zvířata	22	17
přírodní motivy	7	4
věci	20	15
pohádkové symboly	5	4
nezařazené	3	3
celkem	57	43

Tabulka č. 9: Počty voleb začarování otce dle skupin

Různých symbolů, které měly označovat otce, bylo celkem 57, z čehož vyplývá, že každé z dětí svého otce nějakým způsobem vyobrazily, neboť děti, které svou rodinu začarovávaly bylo celkově 57 (vše zaznamenáno v tabulce č.9). Stejně tomu tak bylo i u vyhodnocení kreseb matky.

Nejvíce užitých symbolů spadá opět do skupiny zvířata, děti použily této symboliky celkem 22x, z čehož bylo 17 symbolů různých. Dále pak byla velmi početná i skupina z různými věcmi, těchto symbolů děti zvolily celkem 20.

Následující tabulka č. 10 ukazuje symboly, které byly v začarování tatínek celkově nejčastější.

Symbol	Počet
pes	4
strom	4
jelen	3
kytara	3
jídlo	3
auto	2
upír	2

Tabulka č. 10: Nejčastější volby začarování otce

Strom, byl symbolem ve všech vzorcích velmi často užívaným, ve spojení s otcem použit celkem 4x (tabulka č. 10). Strom je symbolem přírody, pro vyobrazení otce, se může zdát adekvátním přirovnáním (zdravý a dobře rostlý strom je vysoký a silný – jako tatínek). V kresbách bylo také časté spojení vyobrazení tatínka jako stromu a maminky jako květiny. Děti začarování svého tatínka ve strom odůvodnily takto: např. *Táta je strom, protože je velký. Tatínek je strom, protože ho mám rád, je vysoký asi 2m a 5cm a taky protože má rád celou rodinu a je lesník. Táta je strom, protože má doma stromy.*

Symbol **pes**, se stejně jako strom, objevil v kresbách také 4x. Žáci toto „začarování“ do tohoto domácího, věrného zvířete odůvodnily např. takto: *Tatku jsem namaloval jako psa, protože je hajný a bere si psa do lesa* (toto napsal žák z vesnické školy, jehož tatínek je hajný). *Tatínek je pes, protože je šerif rodiny* (odůvodnění žáka - tatínek je tedy „hlava“ rodiny, nechal se inspirovat animovaným komiksem).

Symbole jelen, kytara a jídlo „obecně“, byly použity ve vzorcích každý 3x. **Jelen** byl použit, jak už bylo zmíněno, pouze u dětí z vesnické školy. Jelen je velké, silné zvíře s parohy, které žije v lese. Toto zvíře je symbolem majestátnosti (spojení s přírodou). Děti své obrázky odůvodnily např. takto: *Táta je jelen, protože je rychlý. Tatínek je jelen, protože je myslivec.*

Dalším symbolem, který se v kresbách zachycujících tatínka, objevil celkem 3x, je **kytara**. Nejčastěji použito s tatínkem a jeho zálibou v hraní na kytaru (objevila se dvakrát kytara elektrická) – *Tátu jsem začarovala do elektrické kytary, protože hraje rád na kytaru. Taťku jsem proměnil v elektrickou kytaru, protože má rád metal.*

A posledním symbolem, který se objevil celkem 3x, je **jídlo** „obecně“. Tatínkové obecně velmi rádi rádi jí a to se objevilo nejčastěji i u dětských odůvodnění kreseb – *Tatínka jsem namaloval jako jídlo, protože rád jí.*

Zajímavá přirovnání, leč trochu poukazující na možnou agresivitu tatínků, jsem vybrala následující: Krokodýl – *Tatínek je krokodýl, protože se často zlobí, sice nemá rád vodu, ale to nevadí. Když se zlobí, tak v něm vidím rozrušeného krokodýla, uklidní se jen tak, že kouká do počítače.* Upír – *tatínek je upír, protože chytne a nepustí.*

Další zajímavá přirovnání jsem ze vzorků vybrala tato: Hezké a výstižné přirovnání tatínka a kaktusu – *Tatínek je kaktus, protože má vousy jako bodliny.*

Shrnutí

V této kapitole jsem se zabývala vyobrazením otce, přesněji, jakými symboly bude otec v kresbách dětí nejčastěji. Výsledky výzkumu jsou následující: otec se ve vzorcích nejčastěji objevil jako symbol psa a stromu, oboje zvoleno celkem 4x. Symbole jelen, kytara a jídlo byly pro tohoto člena rodiny zvoleny každý 3x.

6.2.4. Sourozenci v kresbě

Sourozenci (sestra nebo bratr) v kresbách dětí představovali velmi početnou skupinu začarování. Zvláště pak děti z vesnické školy, měly často dva a více sourozenců. Objevilo se jen velmi málo dětí, které nemají žádného sourozence.

6.2.4.1. Sestra

V následující tabulce č.11 jsou shrnuty počty voleb začarování sestry, rozděleno do skupin.

Skupina	Voleb	Různých symbolů
zvířata	20	16
přírodní motivy	9	5
věci	6	6
pohádkové symboly	0	0
nezařazené	3	3
Celkem	38	30

Tabulka č. 11: Počty voleb začarování sestry dle skupin

Sestra byla v celkovém vyhodnocení vzorků vyobrazena celkem 38x, z čehož bylo 30 symbolů různých.

Opět nejvyšším počtem užitých vyobrazení spadá do skupiny **zvířat**, použito celkem 20 symbolů, z čehož bylo 16 symbolů různých. Toto zjištění nás opět utvrzuje v tom, že dětská obliba zvířecích symbolů je opravdu nezanedbatelná. Obrázky nakreslily děti, které nemají sestru, mají jednu sestru, nebo sestry dvě.

V jednotlivých větách (odůvodnění začarování), stejně tak jako u obrázků bratra, děti z velké části použili přirovnání, která naznačovala a upozorňovala na různé (ať už kladné, nebo záporné) typické charakteristické rysy sester: *Sestra je had, protože se ráda plazí. Sestra je prase, protože na sebe plácá mejkapy (make-up). Sestra je dotykový mobil, protože se na něj pořád dívá. Sestra je sojka, protože je zvědavá. Sestra je mohyla, protože je archeolog. Sestra je slunce, protože má blondřaté vlasy. Sestra je veverka, protože je roztomilá.*

Symbol	Počet
květina „obecně“	3
motýl	3
pes	3
strom	3

Tabulka č. 12: Nejčtenější začarování sestry

Nejčtenějšími vyobrazeními sestry byly květina „obecně“, motýl, pes a strom, vše se objevilo celkem 3x (tabulka č.12).

Symbol **květina** byl použit pro vyobrazení sestry, tak i matky, tedy pouze pro osoby ženského pohlaví. Jako u vyobrazení matky, děti začarovaly svou sestru do květiny ze dvou důvodů – prvním důvod tohoto začarování byl, že děti chtěly vyjádřit kladný vztah své sestry ke květinám a druhým důvodem bylo přirovnání květiny (její krásy) k sestře. Děti (pouze dívky) jejich začarování zdůvodnily tedy takto: *Moje sestra je květina, protože je má ráda. Moje sestra je květina, protože se jí květiny líbí. Moje sestra je květina, protože je hezká.*

Motýl je krásný, lehký, křehký a často velmi barevný živočich, který létá. Tyto charakteristiky dobře vystihly i děti při jejich začarovávání – *Sestra je motýl, protože pořád někde lítá (není často doma, má již své zájmy). Sestra je motýl, protože je lehká (má nízkou váhu). Sestru jsem začaroval v motýlka, protože je to takový můj malý motýlek* (z této věty lze vyčíst velmi pěkný vztah staršího bratra ke své malé sestřičce).

Symbol **pes** a **strom** se nám již několikrát, nevyjímaje začarování sestry. Děti užily těchto symbolů a odůvodnění bylo následovné: *Sestra je strom, protože je velká (vysoká). Sestra je strom, protože je dubová* (v doplňujícím rozhovoru bylo vysvětleno ta, že sestra má tzv. „dubovou hlavu“, což znamená, že je hloupá). *Sestra je pes, protože je líná. Sestra je pes, protože máme doma tygřího jezevčíka.*

6.4.2.2. Bratr

Nyní se budeme zabývat vyobrazením bratra, dalšího ze sourozenců. V následující tabulce č.13 máme uvedeny počty voleb začarování, rozděleno do skupin.

Skupina	Volby	Různých symbolů
zvířata	18	15
příroda	6	5
věci	3	3
osoby	5	5
Celkem:	32	28

Tabulka č. 13: Počty symbolů začarování bratra dle skupin

Kresbu začarované rodiny celkem nakreslilo 57 žáků. Z čehož bylo u **kreseb bratra** provedeno 32 voleb symbolů a použito 28 různých symbolů (tabulka č.13). Opět je při pohledu a pozorování tabulky zřejmé, že nejčastěji děti svého bratra začarovaly do nějakého zvířete. Ostatní skupiny jsou v tomto poměru celkem zanedbatelné.

Mezi dětmi, které kresbu začarované rodiny nakreslily, byly děti, které nemají bratra, mají jednoho bratra, nebo mají bratry dva.

Objevily se zde náznaky velmi dobrých vztahů mezi sourozenci, kdy mladší sourozenec obdivuje toho staršího (*bratr je vodopád, protože je rychlý a silný*). Ale hodně často se objevovaly i náznaky kritiky a špatných vlastností na stranu sourozenců - *Bratra jsem proměnil v osla, protože je v pubertě a chová se jako osel. Brácha je opice, protože pořád běhá a skáče a pořád někoho zlobí, nejradši se houpe na houpačce a nebo mi leze na mou palandu. Bráchu jsem nakreslila křeslem, protože se rád válí v křesle. Brášku jsem proměnila ve žraloka, protože kouše jako žralok.*

Symbol	Počet
myš	2
pes	2
prase	2
strom	2

Tabulka č. 14: Nejčtenější symboly začarování bratra

Prvním vyobrazením bratra, které bylo použito více než jednou, je **myš** (tabulka č.14). Myš je pro většinu šedý, malý, tichý a nevýrazný živočich. Děti tohoto symbolu také využily v tomto významu. Dívky přirovnávají své bratry k myším, protože jsou z rodiny nejmenší a zřejmě i nejmladší - *Bratra jsem namalovala jako myš, protože je nejmenší. Bratříčka jsem namalovala jako myšku, protože je nejmenší.*

Dalším zobrazením bratra, které bylo použito celkem 2x je symbol **psa**. Pes je často považován za domácí, věrné a společenské zvíře, ale jak už se v minulých kapitolách nejménou potvrdilo, děti toto zvíře mají spíše spojené s něčím negativním, neboť pes může občas „kousnout“ - *Bratr Vojtík je mrzutý pes, protože je hodný i zlý a pes často zaútočí.*

Symbol **prase** se v začarování objevilo také ve dvou kresbách. Prase je lidmi považováno za špinavé, páchnoucí zvíře, které nepobralo mnoho rozumu, i když tomu tak ve skutečnosti být nemusí. Děti odůvodnily volbu tohoto symbolu takto: *Brácha je prase, protože se i tak chová. Bratr je létající prase, protože má hodně peněz.*

Posledním ze symbolů, které byly použity v kresbách 2x, je **strom**. Strom jako spojení s přírodou - *Bratr je strom, protože žije v lese.*

Shrnutí

Bratr a sestra jsou dalšími členy rodiny, u kterých jsem se zabývala četností symbolů, do kterých byli nejčastěji začarováni. Zjištění je následující - u vyobrazení sestry byly celkem 4 různé symboly, které byly zvoleny nejčastěji a to tak, že každý z těchto symbolů – květina „obecně“, motýl, pes a strom, byly zvoleny celkem 4x. Bratr byl nejčastěji vyobrazen jako myš, pes, prase, strom, vše však zvoleno pouze 2x.

7. Shrnutí výsledků

Celou mou práci se značně „prolíná“ **symbol květiny**, který patřil vůbec k nejčastěji volenému symbolu vůbec. Tento symbol by se dal pokládat spíše za symbol dívčí, ale jak se ukázalo zejména v mém i ve výzkumu Josefa Noty, s jehož prací jsem si dovolila mé výsledky porovnat, tento symbol byl téměř shodným dílem volen děvčaty i chlapci. Dívky i chlapci volili tento symbol nejčastěji k začarování svých matek a sester. *„Kategorie květin není u dívek preferovaná tak jednoznačně jak by se dalo předpokládat, chlapci používali symboly květin především k začarování svých matek“* (Nota 2009, s. 104).

V dalším porovnání je také zajímavý fakt, že v mém celkovém vyhodnocení byla **květina** „obecně“ zvolena celkem 24x a ve výzkumu Josefa Noty byl tento samý symbol zvolen pouze 9x. K tomuto výsledku mám možné vysvětlení, které vyplývá z voleb tohoto symbolu v největší míře dětmi z vesnické školy – propojení dětí z vesnice a přírody, tento symbol je jim velice blízký. Tento symbol se stal v kresbách žáků symbolem vůbec nejčastějším, objevil se celkem 24x, jak už bylo výše uvedeno. Tento velmi vysoký počet výskytu by se mohl přirovnat k celé jedné třídě žáků. Z celkového počtu 57 dětí, které kresbu provedly, je tento počet zvolení tohoto symbolu více než značně početný.

Jak již bylo výše uvedeno, dovolila jsem si část mých výsledků výzkumu porovnat s prací Josefa Noty, který se ve své diplomové práci zabýval také Kresbou začarované rodiny. Konkrétně také v jedné z částí jeho práce zkoumal, zda výsledky jeho výzkumu budou ukazovat rozdíly v **preferování různých symbolů mezi dívkami a chlapci**. V jeho výzkumu došel k obdobným výsledkům týkajících se preferování určitých symbolů mezi chlapci a dívkami. U dívek došel k následujícímu vyhodnocení *„Opravdu nacházíme symboly, které jsou „holčičí“. Dívky preferují v kategorii zvířat symbol motýla a myši, v případě fantastických bytostí anděla a čerta. Typickým „holčičím“ symbolem je ale slunce, které je ostatně symbolem mužským (versus měsíc)“* (Nota 2009, s. 104). Stejně tak i já jsem v mé práci dospěla k výsledku, že existují **symboly „dívčí“**, které preferují výhradně dívky. V mém výzkumu to byly konkrétně symboly pes, motýl a žába. Symbol motýl byl vyhodnocen jako typicky

„dívčí“ jak v mé práci, tak i v práci Josefa Noty, což tomuto symbolu dokládá ještě zřetelněji jeho typicky „dívčí“ význam.

Co se týče **symbolů** typicky „**chlapeckých**“, v mé práci to byl symbol **auta**, který byl takto vyhodnocen. Je to symbol, který byl volen pouze chlapci. Josef Nota dospěl u symbolu, který preferují výhradně chlapci, k tomuto výsledku „*U chlapců je dominujícím symbolem pivo – byl to symbol, který používaly i na sebe samé a to v hojně míře. Značně byl chlapci preferován mimozemšťan (používaný především na své sourozence, objevila se ale celá rodina mimozemšťanů), počítač a televize*“ (Nota 2009, s 104). Což je velmi zajímavé, neboť v mém zkoumání se symbol piva neobjevil ani jednou.

Jako nejdůležitější a nejprínosnější jsem ve svém výzkumu vyhodnotila výsledky porovnávání četností a voleb symbolů mezi dětmi z městské a vesnické školy. Výsledek ukázal zcela jednoznačné převažující preferování **přírodních symbolů** dětmi z vesnické školy. Příčinou tohoto velmi jednoznačného výsledku, který se projevil v poměru 31:8, je **symbol květiny a stromu**, které děti z vesnické školy volily jako vůbec nejčastější symbol začarování. Tento výsledek nám jasně ukazuje vztah dětí z vesnice k přírodním motivům, kterými jsou každodenně obklopeny, vztah k přírodě se zde ukázal jako dominující. Tento výsledek se mohl zdát již od začátku očekávatelný, jelikož je všeobecně známo, že děti spojené s přírodou budou přírodní tematiku vyhledávat více, než děti z města. Tento jednoznačný výsledek nás však v tomto možném a očekávatelném tvrzení utvrdit – děti z vesnice vnímají spojení s přírodou velmi intenzivně, což také přenesly do svých kreseb.

V porovnávání a pozorování výsledků preference symbolů mezi dětmi z vesnické a městské školy jsem vyhodnotila i další velmi prínosný výsledek. Dalším důležitým a zjevným výsledkem je preference různých **fantazijních symbolů** (fantazijních a nadpřirozených osob a zvířat) dětí z městské školy oproti dětem ze školy vesnické. Děti z městské školy volily tyto symboly více jak 2x častěji, nežli děti z vesnice. Možným a snad nejvhodnějším vysvětlením jsem ustanovila možné větší spojení dětí z města s vědou a technikou a těmito fantazijními prvky (počítač, PC hry, sci-fi atd.). Je jisté, že děti z vesnice mají k tomuto stejně možný přístup, ale jak už bylo výše uvedeno a dokázáno skrze jejich větší preferenci přírodních symbolů, děti z vesnice stále ještě tráví daleko více svého volného času v přírodě, nežli děti z města.

IV. ZÁVĚR

Skrze tuto mojí práci jsem měla možnost poznat a vyzkoušet si jednu z kresebných metod, která mě velmi oslovila a obohatila o nové zkušenosti a poznatky. Dále pak jsem měla možnost strávit čas s mnoha zajímavými dětmi a jejich učiteli, kteří mi poskytli jejich čas a úsilí, čehož si nesmírně vážím. Tuto práci jsem brala velmi vážně, snažila jsem se o práci poctivou a cílenou, ale musím říci, že tato práce pro mě byla i zábavou a relaxací. Některé kresby dětí mě rozesmály, jiné donutily k zamyšlení. U kreseb dětí, které osobně znám, jsem se pomocí této metody ujistila, že tato kresebná metoda má smysl. Jsem velmi ráda, že jsem pracovala a vyzkoušela si tuto techniku. Tato metoda mi dokonce velmi pomohla v mých současných začátcích povolání učitelky, neboť skrze kresby „mých“ dětí jsem měla možnost je lépe poznat, pohovořit s nimi důkladněji o jejich rodičích a sourozencích, což děti velmi ocenily.

Tuto mojí práci jsem brala také jako inspiraci pro moji budoucí profesi učitelky na prvním stupni základní školy. Jsem si jista, že tuto metodu v dalších letech nejednou využiji a pokusím se na základě kreseb o alespoň malý vhled do rodin dětí, se kterými se v budoucnu setkám. Nebudu se opět sice pokoušet o nikterak zásadní soudy a tvrzení, protože to náleží odborníkům, ale myslím si, že mi tato metoda pomůže alespoň v jakési orientaci této problematiky.

Dítě a jeho rodina, to je téma, nad kterým se, myslím si, každý učitel často zamýšlí. Pokud má dítě nějaké problémy, často to souvisí s jeho rodiči, sourozenci, nebo celkově s problémy v rodině. Díky této metodě – kresba začarované rodiny – máme možnost alespoň nahlédnout do možného problému, který by nám možná dítě samo tak lehce nesdělilo, prostřednictvím této diagnostické metody. Samozřejmě je mi zcela jasné, že skrze tuto metodu se k nějakému cíli a tvrzení může a měl by dopracovat jen odborník, ale i pro citlivého „neodborníka“ se tato cesta může stát dobrým pomocníkem pro pochopení jednání a pocitů svých žáků.

Tato metoda by mohla a měla, v rukou neodborníka, posloužit také jako „zkouška“ k procvičení fantazie dětí. Jak jsem měla možnost při zpracovávání kreseb žáky pozorovat, braly tuto kresbu spíše jako zábavu, uvolnění, oživení, což si myslím, že je také dobrým podnětem pro tuto kresebnou metodu.

V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČÁP J., MAREŠ J.: Psychologie rodiny, Praha, Portál 2001.
- ČÁP J.: Psychologie výchovy a vyučování, Praha, Univerzita Karlova, Karolinum 1993.
- DAVIDO R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte, Praha, Portál 2001.
- DUNOVSKÝ J., DYTRYCH Z., MATĚJČEK Z. A KOLEKTIV.: Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě, Praha, Grada 1995.
- FONTANA D.: Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál 1997.
- HELUS Z.: Dítě v osobnostním pojetí, Praha, Portál 2004.
- HINTNAUS L.: Člověk a rodina smysl a funkce rodiny, České Budějovice, Jihočeská univerzita 1998.
- LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D.: Vývojová psychologie, Praha, Grada 2006.
- LANGMEIER J., MATĚJČEK Z.: Člověk známý neznámý, Mladá fronta, ČSM, Praha 1959.
- LISÁ L., KŇOURKOVÁ M.: Vývoj dítěte a jeho úskalí, Praha, AVICENTRUM 1986.
- MATĚJČEK Z., DYTRYCH Z.: Krizové situace v rodině očima dítěte, Praha, Grada 2002.
- MATĚJČEK Z., POKORNÁ M.: Radosti a strasti, Jinočany, H & H 1998.
- MATĚJČEK Z.: Co děti nejvíc potřebují, Praha, Portál 2007.
- MATĚJČEK Z.: Dítě a rodina v psychologickém poradenství, Praha, SPN 1992.
- MATOUŠEK O.: Rodina jako instituce a vztahová síť, Praha, Sociologické nakladatelství SLON 2003.
- MOŽNÝ I.: Sociologie rodiny, Sociologické nakladatelství, Praha 1999.
- NOTA J.: Diplomová práce, Symbolika v kresbě začarované rodiny u žáků 1. Stupně ZŠ, České Budějovice, Pedagogická fakulta - katedra pedagogiky a psychologie 2009.
- NOVÁK T.: Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu, Olomouc, Rubico 2004.
- PETROVSKIJ A.V. a KOL.: Vývojová a pedagogická psychologie, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1977.
- PIAGET J., INHELDEROVÁ B.: Psychologie dítěte, Praha, Portál 1997.
- POGÁDY J., NOCIAR A., MEČÍŘ J., JANOTOVÁ D.: Detská kresba v diagnostike a v liečbe, Bratislava, SAP 1993.
- READ. H.: Výchova uměním, Praha, Odeon 1967.

SOBOTKOVÁ I.: Psychologie rodiny, Praha, Portál 2007.

SVOBODA M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících, Praha, Portál 2001.

TEYBER E.: Děti a rozvod, Návrat domů, Praha 2007 (přeložil Lukáš Chaloupka, Dagmar Brejlová).

UŽDIL J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta, Praha, Portál 2002.

VÁGNEROVÁ M.: Vývojová psychologie I., Praha, Karolinum 2005.

VÁGNEROVÁ M.: Vývojová psychologie, Praha, Portál, 2000.

VI. SEZNAM PŘÍLOH

Přílohy tvoří jedna kazuistika kresby dívky, ukázky obrázků vyobrazení nejčtetnějších symbolů a ukázka doplňujících vět.

Příloha č. 1: Kazuistika kresby začarované rodiny – kresba dívky 8,5 let.

Příloha č. 2: Ukázka kresby nejčtetnějších symbolů - květina a strom. Květina reprezentuje nejčtetnější vyobrazení matky a sestry.

Příloha č. 3: Ukázka kresby nejčtetnějšího vyobrazení autora sebe sama – auto.

Příloha č. 4: Nejčtetnější vyobrazení otce a celé rodiny začarované do tohoto symbolu – pes.

Příloha č. 5: Nejčtetnější symbol u vyobrazení bratra – myš.

Příloha č. 6: Ukázka doplňujících vět ke kresbě.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Kazuistika – kresba začarované rodiny.



O autorce obrázku:

Autorkou obrázku je 8,5 roku stará Janička. Janička je z Českého Krumlova a chodí do třetí třídy. Janička je ve třídě integrovaná, má svou asistentku a její diagnóza je atypický autismus a vývojová dysfázie receptivní. Dle vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny intelektové schopnosti Janičky spadají do pásma mírného podprůměru, potíže převládají především v porozumění a užívání řeči, oslaben je i fonemický sluch.

Janička je velmi dobrosrdečná, snaživá, zvědavá, přátelská, citlivá dívka, která je vždy ochotna všem pomoci. Jejím hlavními typickými znaky je ale velká přecitlivělost, nerozhodnost, výbušnost a urážlivost. Ve třídě se rozpláče i několikrát za den – vždy, když jí něco nejde, něčemu nerozumí, nebo se nepohodne se spolužáky. Vždy, když se Janička rozpláče, schová se do kouta ve třídě a vždy nějakou dobu trvá, než se opět vrátí k práci a začne komunikovat. Janička potřebuje být neustále chválena, a potřebuje neustálé uznání i od svých spolužáků, jinak ztrácí zájem a nemá chuť pracovat. Janička působí velmi vznešeným dojmem, ve svém hovoru používá pouze spisovná slova, což jí

od jejich vrstevníků odlišuje. Vždy, když Janička mluví, musí ji všichni poslouchat, jinak se cítí být méněcenná a pláče. Se spolužáky vychází ale většinu času dobře, děti ve třídě ji mají rády, ale někdy jim vadí Janičky plačtivost a urážlivost. Janička velmi ráda jí. Ve svém volném čase ráda kreslí, dělá různé pokusy a hraje si se svým malým bratrem. Má ráda princezny a motýly. Janička má velmi ráda barevné oblečení, její nejoblíbenější barva je růžová, ráda nosí barevné oblečení s motivy motýlů a princezen.

Janička má mladšího sourozence, kterému jsou čtyři roky. Matce je 39 let a otcí 40 let. Janičky otec je zubní laborant, matka je na mateřské dovolené. Janička má ze své rodiny nejradši svého mladšího bratra, neustále o něm vypráví a myslí na něj. O matce a otcí Janička často nemluví. Janičky matka je velmi autoritativní typ, Janička je vedena velmi přísnou výchovou.

Téma: Začarovaná rodina

Když jsem Janičce zadala kresbu začarované rodiny, měla velkou radost. Instrukce ke kresbě pochopila hned a dala se do práce. Janička velmi ráda kreslí, a proto tento úkol přijala s nadšením. Janička při své kresbě používala pastelky a kreslila dle zadání na bílý papír formátu A4.

Jak Janička postupovala při kreslení obrázku?

Janička začala kreslit nejdříve sebe sama na pravý kraj papíru. Nejdříve nakreslila sebe - jako princeznu. Postupovala tak, že nejdříve nakreslila obrys šatů princezny tužkou, poté nakreslila hlavu a zbytek těla. Dala si velmi záležet na „princeznovských“ šatech, kterým udělala ozdoby a na hlavu princezny nakreslila závoj. Pro barvu šatů, závoje i střevíčků volila shodně fialovou barvu. Janička nakreslila princezně velmi výrazné oči s dlouhými řasami, ústa i oči, princezna má dlouhé blondřaté vlasy. Co je na vyobrazení princezny nejzajímavější je, že Janička princezně nenakreslila dlaně s prsty, ruce nejsou zakončené. Janička si na obrázku princezny dala velmi záležet, toto vyobrazení kreslila nejdéle a nejpečlivěji.

Dalším, koho Janička ve svém obrázku ztvárnila, je její mladší bratr František, kterému Janička říká „Fanýs“, což také napsala do obrázku. Svého bratra nakreslila hned vedle sebe, nakreslila ho jako chobotnici. Chobotnice má osm chapadel, Janička volila pro kresbu chobotnice úplně stejné barvy, které použila na kresbu sebe sama jako princezny (fialová a žlutá). Chobotnice je celá fialová se žlutými skvrnami, fialovými

nevýraznýma očima, malým nosem a velikými ústy, které Janička zvýraznila žlutou barvou. Její bratr, který je vyobrazen jako chobotnice, je nakreslen vedle vyobrazení Janičky, jako princezny, velmi blízko, na obrázku je jí ze všech členů rodiny nejbliže.

Jako třetího v pořadí Janička nakreslila svého otce, kterého vyobrazila jako zubní protézu, jelikož Janičky otec tyto zubní protézy vyrábí. Zajímavé je, že Janička mezi svým bratrem a otcem udělala dosti velkou mezeru. Zubní protézu Janička vyobrazila jako červená ústa se zuby, na tomto obrázku si Janička nedala záležet.

Jako posledního člena rodiny Janička nakreslila svou maminku, která je od Janičky na obrázku vyobrazena nejdále – na druhé straně papíru. Janička svou matku vyobrazila jako černý hrnec. Hrnec je celý černý, má dvě ucha a pokličku. Na tomto vyobrazení si Janička též nedala záležet vůbec.

Janička nakreslila svou začarovanou rodinu tak, že pokryla papír z jedné strany na druhou, postupovala zprava doleva. Princezna je z obrázků největší, dominující. Obrázek působí částečně veselých dojmem – obrázek je barevný, ovšem vyobrazení maminky jako černého hrnce působí poněkud depresivním dojmem. Na obrázku převládá fialová barva.

Jak Janička odůvodnila své volby začarování?

I když Janička při kresbě postupovala zcela opačným způsobem (nejdříve nakreslila sebe, poté bratra, otce a matku), v odůvodnění svých kreseb, v doplňujících větách Janička začala od své maminky, poté psala o tatínkovi, bratrovi a až nakonec o sobě. Ve větách se objevují gramatické chyby a vynechaná slova.

Janička o svém obrázku napsala: „*Máma je začarovaná do hrnce, protože vaří. Táta je začarovaný v protézy, protože je dělá. Fanýs je začarovaný do chobotnice, protože mu tak máma říká.*“ „*Já jsem princezna, protože tak vypadám.*“

Jak Janičky kresbu začarované rodiny vidím já?

Janička sebe samu začarovala do princezny, což mne nepřekvapilo. Janička sebe samu považuje za jakousi „princeznu“ i v reálném každodenním životě. Ráda se tak obléká a v její rodině i ve škole se považuje za „princeznu“, neboť potřebuje stálý pocit uznání. Když je Janička spokojená a usměvavá, je to skutečně „vznešená princezna“. Janička by

ve třídě i v rodině chtěla „vládnout“. Když je ovšem Janička nespokojená, něco se jí nedaří, tak pláče a z „vznešené princezny“ se rázem promění v „hromádku neštěstí. U vyobrazení princezny mne ovšem překvapilo, že Janička princezně nenakreslila dlaně s prsty, což by mohlo vypovídat o tom, že Janička velmi často potřebuje „chytit za ruku“ a pomoci, potřebuje podat pomocnou ruku – jak ve škole, tak i v rodině. Janička je totiž velmi často bezradná, neumí se rozhodovat, což jí její život stěžuje.

Při pohledu na obrázek mne shodně zvolené barvy (fialová a žlutá) u Janičky (princezny) a chobotnice (jejího bratra Františka) utvrzuje v tom, že Janička má ke svému bratrovi ze všech nejbliže, má s ním dobrý vztah a chce ho ochraňovat. Janička o svém bratrovi stále velmi hezky mluví, je to jeho „velká sestra“. Jejího malého bratra Janička nakreslila hned vedle sebe, nejbliže z celé své rodiny, což také dokládá, že Janička má svého bratra nejraději. Myslím si, že její o několik let mladší bratr nejlépe rozumí, má podobné dětské myšlení, které Janičce tolik chybí – ať už ve škole, mezi vrstevníky, nebo i ve zbytku její rodiny. Janička má jakýsi svůj odlišný svět, kterému je její bratr nejbliže ze všech.

Vyobrazení otce (zubní protézy) může naznačovat Janičky neosobní vztah k jejímu otci. Janičky otec sice zubní protézy vyrábí, ale toto vyobrazení je spojeno s jeho prací a ne s jeho osobním životem spojeným s Janičkou. Janičky tatínek stále pracuje. Její otec je také od Janičky vyobrazen velmi daleko, což může také vypovídat ne moc blízkému vztahu.

Nejvzdálenějším vyobrazením na obrázku začarované rodiny je kresba matky, kterou Janička nakreslila jako černý hrnec s poklicí. Toto vyobrazení může být a asi je nejspíše spojeno s Janičky velkou chutí k jídlu – její maminka velmi dobře vaří. Ale i přes toto odůvodnění je z tohoto černého hrnce evidentní, že Janička má ke své matce „velmi daleko“ co se týče citů a porozumění. Janička je svou maminkou „dirigována“ a proto vyobrazení matky nakreslila nejdále od sebe, černou barvou. Jakoby zavřený hrnec poličkou ukazoval, že Janičky nechce poslouchat neustálé výtky, připomínání a napomínání své maminky, a tak ji radši začarovala a schovala do hrnce pod pokličku.

Myslím si, že z tohoto obrázku začarované rodiny lze „vyčíst“ velké množství informací, týkající se této dívenky, hlavně její vztah ke své nejbližší rodině. Byla jsem velmi zvědavá, jak si Janička s tímto úkolem poradí a jak její rodinu vyobrazí. Janička mně velmi překvapila. Její kresba, kterou jsem měla možnost důkladněji pozorovat a

všímat si detailů mě přesvědčila a utvrdila ve velkém přínosu této diagnostické projektivní metody – kresba začarované rodiny.

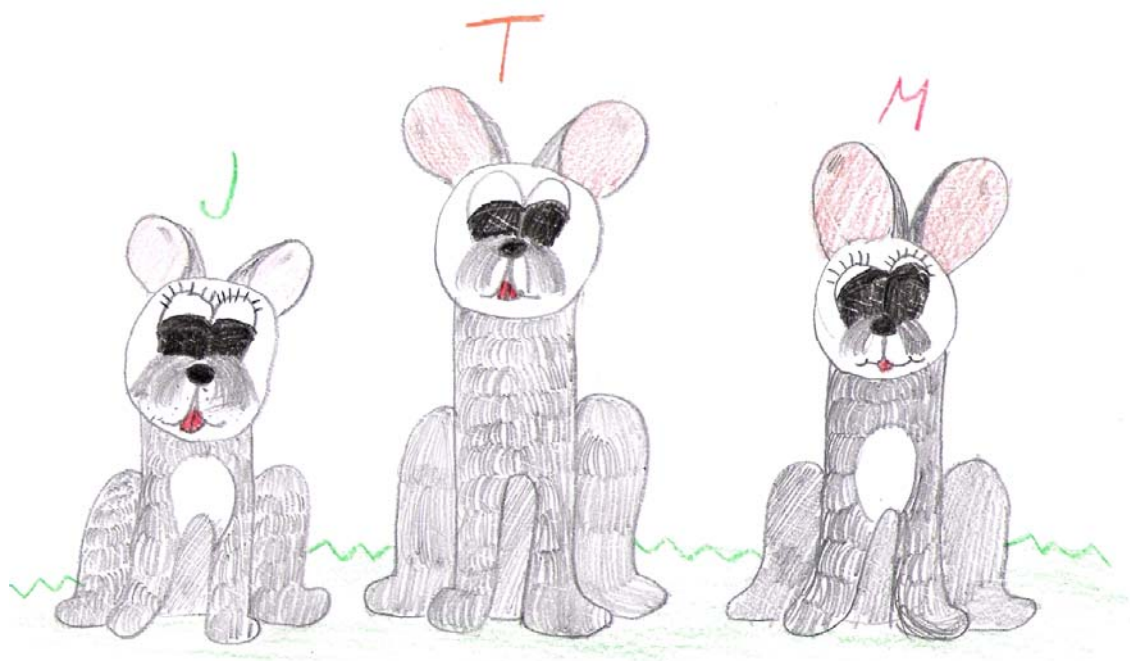
Příloha č. 2: Nejčtetnější symboly – květina a strom.



Příloha č. 3: Nejčtetnější vyobrazení autora sebe samého – auto.



Příloha č. 4: Nejčtetnější vyobrazení otce a současně celé rodiny začarované do tohoto symbolu – pes.



Příloha č. 5: Nejčtetnější vyobrazení bratra - myš



Příloha č. 6: Doplnující věty ke kresbě začarovaná rodina.

Mamka je kytky protože je hezká.

Sestra je veverka protože je taková roztomilá.

Tatka je boxerka protože je boxer.

Já jsem žirafa protože je to moje nejoblíbenější zvíře.