



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Vývoj kresby a specifika výtvarného projevu u romských dětí

Vypracoval: Veronika Nouzová

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářkou práci na téma: Vývoj kresby a specifika výtvarného projevu romských dětí, vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jany Kouřilové, Ph.D., s použitými prameny, které jsou uvedeny v seznamu literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské 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.

V Českých Budějovicích, dne 23. 4. 2016

.....

Podpis

Abstrakt

Bakalářská práce sleduje rysy výtvarného zobrazování romských dětí na přechodu mezi přípravnou třídou a základní školou. V teoretické části se bakalářská práce zabývá charakteristikou romského etnika a jejich vzděláváním, doplněné o specifika výtvarného zobrazení romských dětí, dětskou kresbu, a jejím vývojem. Výzkumná část má podobu longitudinální studie, v níž jsou opakovaně, u týchž dětí, sledovány kresby lidské postavy, a to od přípravné třídy až do počátku 1. třídy. Cílem práce je sledovat a následně posoudit kresby lidské postavy, jejich proměnu a vývoj v jednotlivých aspektech kresby. Dalším cílem práce je zjistit a popsat případné společné rysy kreseb dětí romského etnika.

Klíčová slova

Romské etnikum, vzdělávání Romů, přípravné třídy, kresba, vývoj kresby

Abstract

This Bachelor's thesis monitors displaying visual features of Roma children in the transition from preparatory classes and elementary school. The theoretical part of the thesis deals with the characteristics of the Roma and their education, complemented by specific visual representations of Roma children, children's artwork and its development. The research part takes the form of a longitudinal study, which are repeating, the same childrens' drawing of a human figure monitoring, from preparatory classes until the beginning of the first grade. The goal is to monitor and subsequently analyse the drawings of human figures, their transformation and development in various aspects of the artwork. Furthermore, another aim is to identify and describe the common features of drawings by children of Roma ethnicity.

Key words

Roma ethnicity, education of Roma ethnicity, preparatory classes drawing, development of drawing

Poděkování

Velké poděkování patří Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za poskytnutí cenných rad a podnětů, a to ke zpracování práce jak z obsahového, tak i formálního hlediska. Nejvíce ji však vděčím za vstřícnost, laskavý přístup a podporu po celou dobu zpracovávání mé bakalářské práce.

Poděkování patří také učitelkám přípravné třídy ZŠ Baarova, České Budějovice, které mi umožnily realizovat výzkumnou část mé práce.

Obsah

Úvod	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Romské etnikum.....	8
1.1 Charakteristika romského etnika	8
1.1.1 Životní strategie	8
1.1.2 Rysy romské psychiky.....	9
1.1.3 Rodina, jádro romské kultury.....	13
1.1.4 Kultura romské společnosti.....	15
1.2 Vzdělávání Romů.....	17
1.2.1 Romský žák.....	20
1.3 Přípravné třídy při základních školách	24
2. Dětská kresba	26
2.1 Vývoj dětské kresby.....	27
2.2 Kresba postavy	32
2.3 Specifika kresby romských dětí	33
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
1. Cíl.....	36
2. Výzkumné otázky	36
3. Výzkumný soubor.....	36
4. Metoda výzkumu.....	37
5. Sběr dat	37
6. Vyhodnocení dat	38
7. Výsledky a jejich interpretace	39
7.1 Proměna kresby na přechodu z přípravné třídy do první třídy základní školy.....	39
7.2 Zpracování jednotlivých kritérií kresby	48
7.2.1 Trup.....	49
7.2.2 Horní končetiny.....	50
7.2.3 Dolní končetiny	53
7.2.4 Hlava.....	54

7.2.5 Oděv	60
7.3 Specifika výtvarného projevu výzkumného souboru	66
8. Závěry výzkumu.....	68
9. Diskuze	70
Závěr.....	75
Seznam použité literatury	77
Seznam příloh.....	81

Úvod

Český národ je často vystavován společenské otázce týkající se rasové a národnostní nesnášenlivosti, nedostatečné toleranci vůči odlišným kulturám, tradicím a vůbec jinému způsobu života. Tato otázka se dnes dostala ještě dále - už se netýká pouze problému vztaženému k jiným kulturám, nýbrž se velmi liší také životy lidí uprostřed jedné kultury. Liší se způsoby života, postoje a názory, a tak se obsah pojmu norma stal pojmem zcela neurčitým. Mezi lidmi panují předsudky a stereotypy, na základě nichž se vyskytují různé negativní projevy. Toto téma je v poslední době, vzhledem k celé situaci jak v Evropě, tak ve světě, stále více aktuální. Lidé jsou pravděpodobně ovlivňováni strachem z neznámého, a to zejména v případě odlišných kultur. Jedna z možností, jak snížit negativní projevy mezi lidmi, by mohlo být zvyšování informovanosti a dostatek objektivních, a zároveň pravdivých informací.

V České republice je nedostatek informací nejcitelnější v oblasti problematiky romského etnika. Češi mají o Romech málo informací. Tento fakt konstatuje také Pekárek (1997) a dodává, že mají Češi dokonce méně informací, než o mnohých obyvatelích nějakého ostrůvku v dalekém Tichomoří, a to i přesto, že Romové žijí zde a jsou to spoluobčané. Romové jsou největší teritoriálně nevázanou menšinou v Evropě, jejich počet dosahuje zhruba sedmi milionů, z toho cca 220 tisíc na území ČR. Od roku 1991 jsou v České republice národnostní menšinou, jejichž instituce jsou závislé na vládnoucí většině (Šotolová, 2000).

Z dostupných informací vyplývá, že existuje několik společenských znaků, které romskou společnost v evropském kontextu provázejí již od 10. století až do současnosti. Patří mezi ně:

1. Pejorativní hodnocení a nepřátelský vztah společnosti k této etnické skupině, který byl v určitých historických obdobích skrytý, otevřený, či dokonce spojen s likvidačními tendencemi, politicky podporovanými.

2. Nízká vzdělanost, někdy negramotnost, kvůli čemuž jsou Romové řazeni k nejnižší sociální skupině a jsou tak odkázáni na nekvalifikované a málo placené práce. S tím souvisí nedostačující ekonomické podmínky pro život – klíčovým atributem chování je pak malá přizpůsobivost.

3. Posledním znakem je častý strach Romů ze společnosti, jejímž důsledkem je izolovanost, nedůvěra, potřeba prosadit se a permanentní obrana.

Zmíněné znaky charakterizující život Romů se samozřejmě odrážejí ve stylu života, jaký žijí a jsou důvodem vzniku problémů mezi majoritní společností a romskou minoritní skupinou. Hledání možného řešení těchto problémů je dlouhodobým tématem obou stran (Navrátil, Mattioli, 2002). Domnívám se, že vzhledem k masivnímu vytvoření negativních stereotypů, by vzájemná znalost historických souvislostí odlišných kultur, mohla pozitivně přispět k lepšímu pochopení a komunikaci mezi lidmi rozdílných příslušností.

Teoretická část mé bakalářské práce se zabývá charakteristikami romského etnika, které propojuje s tématem kresby a vzděláváním. Toto téma jsem si vybrala na základě příležitosti práce s romskými dětmi v přípravné třídě ZŠ Baarova v Českých Budějovicích (podrobněji o této přípravné třídě se zmiňuji v příloze 2). Tato spolupráce mě dovedla k hlubšímu zamyšlení se nad romským etnikem jako takovým, nad jejich charakteristikou, způsobem života, vzdělávání romských žáků a specifikou jejich projevu, a to konkrétně v kresbě. Je totiž jasné, že charakteristiky romského etnika ovlivňují školní zdatnost dítěte.

Praktickou část jsem věnovala longitudinálnímu sledování vývoje kresby dětí romského etnika, a to z předškolního období s přesahem do první třídy základní školy. Výzkum je primárně kvalitativní, s kvantitativními prvky. Kresby dětí jsem uskutečnila dohromady třikrát. Výzkumným souborem je skupina dětí romského původu z přípravné třídy ZŠ Baarova v Českých Budějovicích. Mým cílem bylo sledovat proměnu vývoje kresby dětí během jednoho roku, zjistit aspekty kreseb, ve kterých se

vývoj posunul nejvíce a naopak prvky, ve kterých vývoj stagnoval. Dále jsem zjišťovala, zda se v kresbách vyskytují některé společné specifické rysy výtvarného zobrazování.

Zdrojů, literatury a názorů na toto téma je již v dnešní době nespočet, a tak nebylo lehké se v tomto směru zorientovat, a také pokusit se číst „mezi řádky“, co autoři svými slovy chtějí doopravdy říci. Pokusila jsem se na toto téma podívat s odstupem, nadhledem, a především zájmem dozvědět se něco nového. Mým cílem bylo alespoň trochu se přiblížit „našim sousedům“, ke kterým nechodíme na odpolední přátelskou kávu. Kdybychom chodili, možná bychom měli možnost zjistit, jak snadno jsme ovlivněni mýty a předsudky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Romské etnikum

1.1 Charakteristika romského etnika

1.1.1 Životní strategie

Velké množství teoretiků se snaží vysvětlit některé tendence chování Romů, které se výrazně liší od populace neromské. Zároveň se však od sebe z genetického hlediska liší navzájem také jednotlivé romské populace, a to dokonce více, než některé populace evropské. Tato skutečnost je způsobena odlišným geografickým původem skupin i jednotlivců nebo admixture (Gresham et. al., 2001).

Bakalář (2004) ve své úvodní teoretické části knihy „Psychologie Romů“ hovoří o dvou odlišných životních strategiích v přírodě, **strategie K- a strategie r-**, na základě čehož se snaží vysvětlit tendence romské populace.

K-stratégové jsou organismy žijící v relativně stabilním, předvídatelném prostředí s dostatkem prostředků pro život. Díky těmto podmínkám sází na kvalitu svých potomků a mají jich méně. Věnují se více jejich výchově, prosperují kvalitnějšími, společenskými vazbami, nepodstupují velká rizika, mají delší průměrnou délku života a mívají větší tělesné rozměry (Bakalář, 2004).

Na druhou stranu jedinci, žijící **r-strategií**, žijí v prostředí nejistém, rychle se měnícím, se skromnějšími prostředky na život. V případě potomků sází spíše na kvantitu, než kvalitu. Využívají příznivá období k maximálnímu množení, a vzhledem k velmi měnícím se podmínkám se stává, že o své potomky přichází. Znamená to tedy, že čím více potomků mají, tím se zvyšuje pravděpodobnost, že někteří přežijí.

R-stratégové mají také slabší sociální vazby, praktikují riskantnější způsoby chování (zvýšená kriminalita), mají vyšší míru agresivity a soutěživosti, kratší průměrnou délku života a mívají menší tělesné rozměry (Bakalář, 2004).

Teoretický model těchto dvou strategií aplikoval na lidskou populaci poprvé Rushton (1994). Mezi r-stratégy zařadil skupiny, jako jsou negroidé, mongoloidé jsou k nejvíce K-selektovanou skupinou a europoidé jsou uprostřed. I přesto, že Romové etnicky patří k europoidní rase, jejich evoluční historie vedla spíše k selekci genů patřící více negroidům, tedy r-stratégům.

Otázkou zůstává, jakou roli při adaptaci určité strategie hrají geny a jakou roli hrají environmentální vlivy, jako například sociální nejistota, která bývá hlavním spouštěčem pro r-strategii chování (Bakalář, 2004). Dle Rushtona (1994) je předpoklad vlivu prostředí a genetického vlivu rovnoměrný a zároveň více pravděpodobný, než jednostranný výklad. Ačkoli genetický základ jedince hraje velkou roli, je zároveň vysoce citlivý na podmínky prostředí. Na zařazení jedince do určité skupiny se podílí tři mechanismy: prediktabilita získávání zdrojů, vrozené dispozice a efekty rané socializace (Bakalář, 2004).

Dle Bakaláře (2004) existuje několik hypotéz, které dokládají teoretické vysvětlení, proč u současné romské populace převládají geny pro r-strategii žití. Lynn (1997) se domnívá, že jde například o klimatickou teorii – historickou vlastní Romů je Indie, kde klimatické podmínky připomínaly více ty, za kterých se vyvíjela negroidní rasa. K tomu dále přispívalo to, že Romové patřili k nejnižší společenské vrstvě (často otroci) a Romové, kteří se blížili standardu většinové společnosti, ve které žili, asimilovali (tzv. emigrace z cikánství). I tak docházelo a stále dochází k ochuzení romského genofondu, v důsledku tzv. negativní selekce (Bakalář, 2004).

1.1.2 Rysy romské psychiky

Psychika lidí romské a neromské příslušnosti se v mnohých aspektech velmi liší. Objevují se odlišné vzorce chování a jednání, které jsou spojeny se specifickými rysy

romské psychiky. Dle Bakaláře (2004) se dají rozdělit do tří vzájemně propojených okruhů: archetypy romské mentality, hodnotový systém a obrané mechanismy.

K archetypům romské mentality patří v první řadě **prožívání času a prostoru**. Romové nemají tendenci chápat čas jako lineární horizont minulosti, přítomnosti, budoucnosti. Jejich čas je zaměřen více na aktuálně prožívaný přítomný čas (Ševčíková, 2003). Říčan (1998) Roma, vzhledem k historickému kontextu, přirovnává ke kočovníkovi, který se snaží přežít a jeho budoucnost je nejistá. Na základě již řečeného a neustálého přesídlování k sídlům usedlých kultur se způsob života neodvíjel dle ročních období, nýbrž byl závislý na okamžitém štěstí. Hlavní místo pak nezaujímaly životní stereotypy spojené s trpělivým úsilím o vytvoření kvalitních životních podmínek (Navrátil, Mattioli, 2002).

Mnozí autoři poukazují na velkou **finanční negramotnost** Romů, střídání dnů hojnosti a dnů absolutní nouze. Také tento fakt také spíše dokládá jejich přítomnostní orientaci; jejich typ hospodaření je častěji ze dne na den, než hospodaření perspektivní (Ševčíková, 2003). Romská rodina se převážně řídí principem tzv. vnitrorodinné ekonomie – sdílí vše, včetně peněz, což je na jedné straně věc výhodná, ale na druhou stranu může být právě důvodem časté nevýhodné ekonomické situace (Jakoubek, Jakoubková Budilová, 2009).

Dalším fenoménem je **preferencí prožitku**, nutnost primárního uspokojování všech fyziologických potřeb, a to i za cenu vědomých osobních ztrát či sebezničení (i zde se dají nalézt souvislosti s přítomnostní orientací). **Zvnitřnění snu** – další typický rys romského etnika. Hůře rozlišují horizonty snů, přání, tužeb a reality. Jsou schopni tyto sny povýšit na realitu, což někdy může vést k neschopnosti rozlišení mezi fikcí a realitou (Ševčíková, 2003). Říčan (1998) konstatuje, že rčení „Lže jako cikán“ není jen tak nahodilé, nýbrž se opírá o reálný podklad. Poukazuje zde například na chronickou lhavost romských dětí, se kterou se nejčastěji setkávají učitelé, sociální pracovníci či lékaři a psychologové. Často shledáváme důvod konkrétní lži, domněnkou je snad jen malý pocit vítězství ve věčném boji s bílým „gádžou“.

Romové mají velký cit pro nonverbální komunikaci, tím je specifická jejich **sociální komunikace**. Vynikají svým specifickým smyslem pro empatii, častým dorozumíváním se skrz mimiku, gestiku, haptiku atp. Dokáží velmi dobře číst druhé lidi, často dokonce jen z pohledu (Ševčíková, 2003). Pekárek (1997, str. 14) hovoří o staletém vzdělání Romů. „*Umět se domluvit gestem, držením těla, intonací hlasu a hudbou. Slova jen zakrývají význam, zrazují, či odvádí pozornost a tón, když je falešný, tak nezní, ale slova zní i když jsou falešná a mohou mít dokonce krásný zvuk.*“

Bakalář (2004) ve své publikaci uvádí, že **z hlediska osobnosti** jedinci romské populace mohou mít sklony k větší agresivitě, ambivalentnímu sebekonceptu, nižší sebekontrolě a vyšší kriminalitě. Odlišnost v romské komunikaci charakterizuje častými hlučnými spory, hádavostí, výraznými gesty, citovou spontánností. To je dané právě jejich živějším temperamentem, na druhou stranu jejich smíření však bývá překvapivě snadné.

Posledním archetypem je **negace individualismu**. Snahy o vyniknutí Romové chápou jako projev odvrácení se od rodiny, tudíž odvrácení se od romství (Ševčíková, 2003). Individualitu u Romů vysvětluje Hübsmannová (2012) jako individualitu kolektivní, nejedná se o nezávislost každého jedince, jedinec není od své rodiny oddělitelný, ale jde spíše o pozici jedince v rodině.

K dalšímu okruhu patří hodnotový systém, k němuž patří:

- **svobodný život** a iluze bezstarostného způsobu života.
- **uznávání rodové hierarchie** a rodové tradice.
- **dědictví předků** – sebedůvěra plynoucí z vazby na minulost.
- **láska k dětem** – počet dětí určuje míru rodové prestiže, síla je v tom, že z jedné matky a otce vzejde mnoho dětí.
- **peníze jako základní potřeba pro přežití**, a to jako prostředek k dosažení životního naplnění, nikoli jejich shromažďování.

Život jako takový je pro Romy hodnotou nejvyšší, společně se vším, co vede k zachování, množení a pokračování života (Navrátil, Mattioli, 2002).

Posledním okruhem jsou obránné mechanismy:

- **mechanismus ukřivdění** (vědomí křivdy), apriorní podezřívavost a odmítání jiných možností nápravy a pomoci.
- **mechanismus izolace**, jako dobrovolné sociální separace, odmítání vzájemného sebezpoznávání.
- **mechanismus ostré konfrontace**, kdy největším nepřítelem, viníkem osobní frustrace a neúspěchu je „gádžo“ a veškeré, a to i násilné, prostředky k jeho zničení jsou legitimizovány (Ševčíková, 2003).

K důsledkům těchto mechanismů patří nejčastěji společenská rezignace, zahořklost, negace, nihilismus a hostilita (Ševčíková, 2003).

Říká se, že romskou identitu tvoří **nepsaný zákon, tzv. romipen**, který tvoří jakýsi soubor hodnot, které jsou teoreticky univerzální všem Romům. Součástí toho je tzv. čačipen – právo, pravda, spravedlnost, skutečnost. Spravedlnost je zde však chápána z jiného úhlu pohledu, než je obvykle zvykem - příkladem je romské slovo „de man“, které má význam „půjč mi“, ale zároveň „dej mi“. Romové navzájem nečekají, že danou věc by měli vrátit, uznávají myšlenku, kdy dnes mám já, zítra máš ty, nedopustí, aby někdo z komunity měl a druhý ne (Ševčíková, 2003).

Oblast, ve které typické romské znaky mohou problematicky projevit, je oblast **zaměstnávání Romů**. V případě, kdy je Rom zaměstnán, poukazuje Říčan (1998) na velké stížnosti zaměstnavatelů, a to především na jejich pracovní morálku, nesolidnost a nespolehlivost. Dle Kaplana (1999) je téměř polovina romské populace v produktivním věku zajišťována pouze z veřejných zdrojů, 20-30 % ekonomické aktivní populace získává obživu skrz nelegální práci (prostituce, překupnictví a jinou majetkovou trestnou činností). Tato skutečnost je však úzce spojena se stupněm

vzděláním, či klasifikací, které Romové často dosahují. Je velmi těžké zhodnotit strukturu zaměstnanosti romského obyvatelstva, více můžeme usuzovat na profese, či hospodářská odvětví, kde se tato komunita může, vzhledem ke svému vzdělání, uplatnit. Vyšší podíl Romů se uplatňuje ve stavebnictví, bytovém hospodářství, či komunálních službách apod., tedy v pracovních oblastech, kde není vyžadována vyšší kvalifikace (Kadeřábková, 1997).

1.1.3 Rodina, jádro romské kultury

„Rodina je jistotou. Mnohost je zárukou přežití. Čím více je členů rodiny, tím méně je ohrožena. Od rodiny, stejně jako od mrtvých, se neodchází. Rodinu, tu velkou, tu největší, vždy беру s sebou...“ (Pekárek, 1997, str. 12).

Základní jednotkou společnosti je **rodina**. Pro romskou rodinu je charakteristické soužití několika generací dohromady. Postavení v rodině je dáno dvěma faktory, a to pohlavím a věkem (Navrátil, Mattioli, 2002). Každý člen rodiny má své místo a svou úlohu. Vědomí samo sebe (vědět, kdo jsem) znamená pro Roma znát své místo v rodině (Hübschmannová, 2002). Dítě v tradiční romské rodině nabývá důležitosti a vlastní identity teprve jako součást své rodiny (Jakoubek, Jakoubková Budilová, 2009).

Tradiční romská rodina je patriarchální, muž je postaven výše, má výraznější dominantní postavení, než žena. Postavení ženy bylo dříve ceněno na základě její plodnosti. Muž rozhoduje o podstatných věcech, či zastupuje rodinu, má zodpovědnost, a to i za výběr partnera jeho dětí (Navrátil, Mattioli, 2002). V každém případě je nejbližším člověkem pro dítě matka, která velmi láskyplně pečuje o děti a celou domácnost. V tradiční romské rodině bylo zvykem, že dívky matce pomáhaly v domácnosti a učily se domácí práci, zatímco chlapci po dovršení pěti, šesti let, pomáhali svým otcům při práci (Říčan, 1998).

Vřelými vztahy matek a dětí se vyznačují nejen v dětství, ale také v dospělosti. Vztahy romských dětí a jejich otců jsou naopak intenzivnější a často se vyskytují

patrilokální rodiny (Viková, 1996). Romové dokonce vynikají intenzivnějšími rodinnými vztahy i mezi dětmi a prarodiči. Vztahy rodičů k dětem jsou mnohem podobnější indické, než západní kultuře, vyznačují se velkou emocionálností. Při výchově se klade velký důraz na pocity, přání a svobodu dítěte (Navrátil, Mattioli, 2002).

Šimíková (2003) přirovnává výchovný styl českých matek k hrnčírům – tvarují děti podle svých představ, zatímco romské matky postupují jako zahradníci – o své květiny pečují, ale jaká rostlina je nebo bude, to záleží na rostlině samé.

Z výsledků výzkumu, týkající se rodinných vztahů rodin romského etnika, který na základě projektivních testů provedla Viková (1996), vyplývá, že romské děti jsou více orientovány na své sourozence než děti neromské. Děti svým sourozencům přiznávají více kompetencí a mají k nim celkově pozitivnější vztah. Dále poukazuje na diferenciaci mezi dětmi ze strany rodičů, která je však dětmi akceptována a zřídka se setkáme s rivalitními vztahy mezi sourozenci.

Můžeme tedy říci, že rodina pro Roma znamená téměř vše. Členové uprostřed rodiny sdílí vše; hmotné věci, jídlo, ale i práci a, již zmíněné, finance. Rodiny se vyznačují velkou soudržností. Vyhnání z rodiny, či být sám, by pro Roma byl největší trest, neboť rodina mu dává veškeré sociální i lidské jistoty. Říčan (1998) poukazuje na soudržnost v romských rodinách nejen v rámci nejbližších, ale i se vzdálenějšími příbuznými. V rodinách přetrvává jako samozřejmost tradice, že se mohou jeden na druhého spolehnout. Jako příklad udává minimum Romů v domově důchodců.

Hovořím zde však o tradičním způsobu pojetí romské rodiny. **Vzhledem k dnešním podmínkám**, změně životního stylu a lidské neuváženosti se mnoho romských dětí nachází v dětských domovech, či mnoho dětí žije v nepříznivých podmínkách a postrádají kvalitní životní úroveň (nelegální práce, kriminalita, nevzdělanost apod.).

Na závěr této kapitoly slova Říčana, která se snaží vystihnout charakterizovat romskou rodinu: „*Romové mají pozoruhodný zvyk: Otec rozkrájí jablko na tolik kusů,*

kolik je účastníků společného stolu, načež každý sní svůj díl. Tento zvyk krásně vyjadřuje tradiční romský smysl pro rodinnou pospolitost“ (1998, s. 46).

1.1.4 Kultura romské společnosti

Romové jsou velmi známí pro jejich bohaté a vášnivé **hudební a taneční nadání**, mají výjimečný cit pro hudbu. Podíleli se na tvorbě několika národních hudebních stylů na přelomu 18. a 19. století. Například v Maďarsku převzali za svůj Čardáš, či v Rusku hráli chór. Dokonce mají podíl na evropském jazzu na počátku 20. století, kde se promítala témata vážné hudby. Španělští Romové jsou proslaveni svým flamencem z 18. století, které nese témata smutku, bídy, strastí života (Andršová, 2010).

Hudba bývala pro Romy častý druh obživy v místě, kde žili. Nechávali se ovlivňovat hudbou okolního etnika, tudíž dle charakteru hudby bylo možné rozeznat, odkud daný Rom pochází. Poupravovali si texty, harmonii, melodie a do písní přenášely pocity z vlastního prostředí, dali jim nový rozměr. Písňe folkloru a lidových písní mají často romskou úpravu, a to převážně na Slovensku. V hudbě se doprovází mnoha hudebními nástroji, mezi ty nejoblíbenější patří housle, či akordeon. Mezi olašskými Romy je dnes několik známých kapel, a to i přesto, že dříve hudbu nepoužívali jakožto druh obživy a hráli spíše v domácím prostředí. Jsou charakterističtí pro svou kreativitu ve výběru hudebních nástrojů. Používali různé předměty, jakožto perkusové nástroje (lžíce), luskali, tleskali, hráli na tělo, což dále doprovázeli rytmizující výkřiky (tzv. ebumbázi). Tímto je například známý, původně párový, tanec čardáš (Andršová, 2010).

Tanec hraje důležitou sociální roli, uplatňuje se v něm jejich, již zmíněná, velmi kvalitní neverbální komunikace, a tak skrz tanec posilují mezilidské kontakty. Jejich spontánnost, živost, vášeň a temperament dodává tanci na jedinečnosti. S tancem je to právě jako s romskou hudbou, či jazykem, existují styly různých zemí, s jedním základem (Andršová, 2010).

Říčan (1998) však poznamenává, že muzikálnost u mladých romských lidí pomalu klesá, a to z důvodu snadné dostupnosti hudby a především jejího pasivního poslechu.

Dle Innemanové (2012) se **romské tradice a zvyky** dnes v rodinách objevují víceméně nevědomky. Při návštěvě romské rodiny si snadno povšimneme vysoké míry pohostinnosti, bezvýhradné ochoty pomoci svému příbuznému, stejně tak úcta ke stáří. Poznamenává, že tradice je však třeba předávat skrz starší generace, aby úplně nezanikly.

Romové nemají vlastní tradiční svátky. **Svátky a tradice** romských rodin jsou převážně převzaté od majoritní společnosti a upravené vlastními, romskými tradicemi, ve kterých se odráží jejich indický původ. Dodržují však pevně rituály a veškeré svátky jsou doprovázeny hostinou, tancem, zpěvem společně s nejširší rodinou (Innemanová, 2012).

Davidová (1995) uvádí víru Romů v animistické náboženství, jako například víru v duchy zemřelých, černou magii, věštění z ruky, či karet, zaklínání, lidové léčitelství a poukazuje na velkou míru jejich pověřivosti.

Znalost tradiční romské kultury, tradic a historie s každou generací však bohužel u minoritní společnosti klesá, podobně jako mizí aktivní používání romského jazyka (Říčan, 1998).

1.2 Vzdělávání Romů

Vzhledem k již zmíněné silné skupinové kohezi v romské rodině bývá ze strany rodičů strach z odcizení dítěte. Tato tendence často ovlivňuje právě **vztah ke vzdělání**. Na jednu stranu romské děti touží po vzdělání, často však rodiny nabízenou pomoc školy odmítají nebo nevyužijí, a to právě možná ze strachu odcizení. Tento negativní vztah je často posilován příslušností Romů k nižší sociální vrstvě, pro kterou vzdělání představuje jiný rozměr než ten, který je obsahem vzdělávání veřejného školského systému. Nenabízí vědomosti a dovednosti, které jsou odpovídající pro splnění jejich osobních potřeb a zájmů vyplývajících z romského životního stylu (Navrátil, Mattioli, 2002).

Úroveň vzdělání romské populace je tedy velice nízká. Projevuje se rozsáhlou pologramotností až negramotností, většina romské populace prošla jen základním vzděláním bez další kvalifikace (Šotolová, 2000).

Neuspokojivý stav romské populace v oblasti vzdělávání má nepříznivé důsledky v mnoha oblastech (sociální, ekonomické, kulturní). Základní podmínkou pro zmírnění společenské nerovnosti Romů je změna přístupu školského systému, který je povinen akceptovat romské dítě s jeho etnickou, kulturní a sociální odlišností. Škola je zodpovědná za kvalitu vzdělávání a jejím cílem je připravit romské dítě k plnohodnotnému občanství a cílevědomě všechny děti orientovat k tolerantnímu soužití. Jako jedno z možných řešení této situace může být pochopení ostatních kultur a menšin, včetně romské menšiny, její historie a kultury (Šotolová, 2000).

Olejár (1972) se vyjadřuje k období padesátých let, kdy chtělo velký počet odborníků romské děti vzdělávat, konstatuje, že ve výuce jistého pokroku dosáhly, však v porovnání s časem a úsilím byly výsledky minimální. Příčin této skutečnosti nacházíme v literatuře mnoho, často bývá uváděna neochota získávat více informací, než je v danou chvíli třeba, nízká potřeba poznávat cokoli, z čeho není aktuální osobní zisk. Dítě se pak ve škole může cítit zmatené a přehlčené (Klíma, 1988). Jako další

příčiny bývají řazeny - malá vytrvalost při překonávání překážek, rychlé opouštění cílů při neúspěchu, netrpělivost, slabá úmyslná pozornost, vznětlivost, spoléhání na ostatní a již zmíněná orientace převážně na okamžitý pozitivní prožitek průběhu a výsledků činnosti (Navrátil, Mattioli, 2002).

Samozřejmě nelze generalizovat, že vzdělání nezaujímá v romské hodnotové orientaci významnější postavení, ale je všeobecně známo, že Romové jsou orientovaní spíše hmotně a snaží se co nejrychleji vyrovnat společnosti, a to převážně svými vnějšími znaky (Viková, 1996).

Výzkum Navrátila (2003) dokonce dokazuje, že jistý zájem Romů o vzdělání tu existuje. Zabýval se podmínkami, které Romové považují za nutné pro spokojený život. Dle výsledků mezi ně patří především mít dobré zdraví (30 %), štěstí (28,8 %), a již na třetím místě se umístilo vzdělání (11,7 %).

Rom, který se přeci jen vydá na cestu za vzděláním, prochází velmi těžkou zkouškou, která je svou náročností naprosto neodpovídající společenské prestiži na jejím konci (Šotolová, 2000). Častým jevem je ukončení povinné školní docházky v nižším než závěrečném ročníku. Ti, kteří jsou umístěni do některého z učebních oborů, často ani nenastoupí, nebo přestanou po poměrně krátké době docházet (Šotolová, 2000).

Na intelektu dítěte se podílí prostředí, ve kterém vyrůstá, ale také dědičné faktory. Hodnota IQ může být v některých případech ovlivněna problematikou příbuzenských sňatků mezi Romy, tzv. **inbreedingem**. Množství pokrevních manželství bylo ve výzkumu prokázáno 30,7% (Bakalář, 2004).

Bakalář (2004) také uvádí pár výsledků výzkumů s vysvětlením, že výzkumů zabývajících se inteligencí Romů se u nás dělalo velmi málo a žádný z nich se nezabýval možnými genetickými příčinami. Jedním z častých výsledků bylo, že děti prokazují lepší výsledky v testech nonverbálních (Bakalář, 2004). Na druhou stranu však musíme brát

zřetel na to, že zde hovoříme o inteligenčních testech standardizovaných pro českou populaci, ne populaci romskou.

Stupková (2013) na základě výzkumu došla k závěru, že romské děti dosahují nižších průměrných hodnot inteligenčního Ravenova testu, než děti neromské. Výsledné průměrné bodové skóre Ravenova testu barevných progresivních matic pro testovaný vzorek romských dětí činilo 13.5 bodu (z 36 bodů možných), výsledné průměrné bodové skóre pro testovaný vzorek neromských dětí pak činil 19.7 bodu. Romské děti sledovaného vzorku tedy dosáhly průměrně o 6.2 bodu (17.2%) slabšího výsledku v Ravenově testu barevných progresivních matic, přičemž průměrně dosažené bodové skóre romských dětí činí 37.5% možného maxima bodů, průměrné dosažené bodové skóre neromských dětí činí 54.7% možného bodového maxima. Možné příčiny výsledků výzkumu však již dále neuvádí.

Šišková (1999) shrnuje zajímavé poznatky také o **vzdělávání dospělých Romů**. Charakteristická pro skupinu Romů je nízká schopnost generalizace - účastníci nebyli schopni udržet pozornost teoretických vstupů na začátku nové látky. Dále podotýká, že bylo náročné odhadnout, zda danému výkladu rozumí. Efektivně se vždy osvědčilo vysvětlení látky na konkrétním jednání. Teoretické vstupy musí být co nejjednodušší, nejkratší, nejlépe doplněné praktickou částí. Je třeba látku představit hravě, prožitkově, práce je tedy v podstatě velmi podobná jako práce s dětmi (Šišková, 1999).

Jedním z možných vysvětlení je opět jejich způsob života v minulosti, který nevyžadoval prostorovou zakotvenost, či složitější myšlenkové abstrakce, operace. Vzhledem k tomu Romové pravděpodobně pozbývají mechanismů uvažování ve strukturách a logičnosti. Tento nedostatek člověku ztěžuje učení jako takové. Můžeme se tedy setkat s tím, že pro Roma bývá obtížné verbalizovat abstraktní prostor, typickým příkladem je například popis cesty. Na druhou stranu Olejár (1972) hovoří o poměrně vynikající schopnosti Romů řešit přiměřené, praktické životní situace k dosažení vlastního prospěchu.

1.2.1 Romský žák

Vzdělávání romských dětí v Československu bylo častým tématem v 70. letech. V tomto období vznikla významná **směrnice „O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“**. Zabývá se předškolní i školní výchovou, při čemž v nižších ročnících preferuje převážně výchovu tělesnou, hudební, výtvarnou, pracovní a pěstování správných hygienických návyků. Na základních školách se doporučuje zřizovat speciální třídy pro výchovně zanedbané a prospěchově opožděné romské děti a ve třídách základních škol, kde je více než pět romských žáků, by měl být nejvyšší počet dvacet pět žáků. Důraz je kladen na vyučovací jazyk a klasifikaci. V dalších článcích se pracuje i s tématem pravidelné školní docházky, jak udělat školu pro romské děti i rodiče přitažlivou. Učitel by měl při práci s romskými žáky brát na zřetel na širší souvislosti, jak historické, sociální, kulturní, tak jazykové (Věstník MŠ a MK, 1969). Práce a úsilí učitelů by měly mít společný cíl a záměr, a to pomoci jednotlivým žákům operovat s vybranými objekty, překonávat vzniklé překážky a dosáhnout očekávaných výsledků. Rozhodování o metodě práce a vhodných aktivitách v tomto případě nemůže být na základě subjektivní představy učitele, nýbrž na prvotní zjištěné úrovni rozvoje kognitivních schopností psychických obsahů romského žáka (Navrátil, Mattioli, 2002).

Je jasné, že vzhledem k jejich temperamentu a projevům chování, je za potřebí jiný přístup, než k dětem neromským. Pro romské děti je charakteristická **netrpělivost, snadná vznětlivost, jsou živější, temperamentnější**, mívají slabší úmyslnou pozornost. Pokud jim něco nejde tak, jak by si představovaly, odmítají pracovat dále. Projevy jsou různé - hodí s věcmi na zem, zničí výkres, odmítají komunikovat (Kantor, 1976). Dle Říčana (1998) je potřeba dodržovat častější přestávky, které je možné využít ke cvičení, či jejich rozptýlení. Ačkoli tyto děti mohou mít větší sklony k agresivitě, jsou na druhou stranu velmi bezprostřední, hravé, mazlivé a sdílné (Říčan, 1998). Výzkumy ukazují, že romské děti na základních školách jsou, v porovnání s ostatními dětmi, často klasifikovány druhým nebo třetím stupněm z chování (Šotolová, 2000). Bakalář (2004)

se vyjadřuje ke třídám s romskými dětmi, kde bývá velmi obtížné nastavit a udržet pořádek a řád. Na dětech se na základě jejich chaotické výchovy projevuje neschopnost podřídit se nepříjemné povinnosti, malá odolnost vůči stresu, neschopnost udržet pozornost ve škole, či neschopnost odložit uspokojení na pozdější dobu.

Často kladenou otázkou zůstává, zda na prospěch a docházku dětí má vliv horší finanční situace romských rodin. Žáková (1976) však podotýká, že děti z rodin finančně prospěšnějších nejsou výrazně lepší, než děti z rodin s velmi nízkými příjmy. Tedy že finanční situace, jakou romská rodina má, není důležitým faktorem pro úspěšnost romského žáka. Výzkum Kajanové a Urbana z roku 2007 však uvádí **nejčastější důvody nedokončení svého vzdělávání**, kde na prvním místě byly právě ekonomické důvody, další pak založení rodiny. Jeden z dalších závěrů tohoto výzkumu bylo, že finanční situace rodiny žáka ve škole velmi ovlivní – ať už se jedná o dojíždění dítěte do školy, které je každý den pro rodinu nákladné, nebo o školní pomůcky a ostatní výdaje se studiem spojené, například internáty. Většina rodičů si pro své děti přeje dobré vzdělání a na základě hloubkových rozhovorů uvádí, že litují, že sami vyššího vzdělání nedosáhli. Mezi důvody jsou opět uváděny finanční a rodinná situace.

O souvislosti edukace romských žáků a sociální reprodukce (dosažené vzdělání rodičů) hovoří také Němec (2010, str. 13): *„Zjednodušíme-li definici sociální reprodukce, pak můžeme říct, že sociální status rodičů výrazně ovlivňuje (reprodukuje) budoucí status dětí.“* Z toho vyplývá, že čím je vyšší sociální třída rodiny, tím více projevuje zájem o vzdělání, a tedy budoucnost svého dítěte.

Velkým tématem je vzdělávání romských žáků a umístování velkého počtu do **zvláštních škol**, kam jsou primárně zařazováni žáci s lehkou mentální retardací. Mezi těmito žáky se však nachází i tací, u nichž mentální retardace nebyla hlavním důvodem. Jsou to žáci s nedostatečnou úrovní školní zralosti, kterou však zapříčiňuje mnoho faktorů. Patří mezi ně nerovnoměrný vývoj dítěte, oslabení jeho dílčích schopností

a funkcí, specifické vývojové poruchy, citová a sociální nezralost či právě nepodnětné rodinné prostředí, což je většinou případ romských dětí (Švarcová, 1998).

Odhady počtu romských dětí navštěvujících zvláštní školu se pohybuje okolo 60-80 % (Bakalář, 2004). Dle Žákové (1976) se však často setkáváme s tím, že romští aktivisté se hlásí k názoru, že romské děti jsou do zvláštních škol zařazovány neprávem. Důvodem jsou zpravidla jejich špatné výsledky a nižší IQ ve srovnání s neromskými dětmi, které jsou do zvláštních škol zařazovány právem. Když však porovnáme jejich prospěch, romské děti prospívají spíše hůře, než lépe.

Šotolová (2000) jako **další z příčin školní neúspěšnosti romských dětí** uvádí odlišný jazykový vývoj, díky čemuž často nezvládají v potřebné míře vyučovací jazyk, odlišnou kvalitu plnění funkce rodinné výchovy, nedocenění významu vzdělání, s čímž souvisí nedostatečná příprava a domácí práce s dětmi a nízká informovanost, která je znakem sociální izolovanosti mnohých rodin.

Velký počet romských rodin doma hovoří romsky, a i přesto, že jsou k českému jazyku také vedeny, není úroveň češtiny do školy dostačující. Často se pak tedy stává, že děti mají ve škole problém s intonací a správných pochopením některých slov. Romský jazyk nemá natolik bohatou slovní zásobu ve srovnání s jazykem českým, tudíž děti pak mívají problém s porozuměním jednoduchých slov. Kaleja (2011, str. 30) uvádí typický příklad ze školního prostředí: „Uč: Ty nevíš, co je louka? Ž: Vím to. Uč: Co to je? Ž: Takový dům.“

V souvislosti s romským dítětem ve škole bychom měli brát v úvahu také jasnou odlišnost romského dítěte, a to v barvě pleti. Mnozí tomuto faktu nepřikládají důraz, ale romské dítě je na svou odlišnost ve skupině oproti ostatním dětem velmi citlivé a právě na prvním stupni základní školy je na to upozorňováno nejvíce. Dítěti se tak mohou dostavit pocity ponížení, což může být pro tak malé dítě psychicky náročné (Němec, 2010).

Na druhou stranu je nutné zmínit také často neúplnou připravenost učitelů pro práci s minoritami. Společně s tím hraje velkou roli tlak veřejného mínění, špatná spolupráce a komunikace s rodinou dítěte, či nízká sociokulturní úroveň některých rodin. Všechny tyto faktory přispívají ke všeobecně horšímu přístupu k romským žákům (Šotolová, 2000).

Stejně tak důležitá, jako komunikace s žákem, je komunikace s jeho rodičem, především v jeho režii je totiž zájem dítěte o vzdělání. Pro komunikaci mezi učitelem a romským rodičem, ať už ve škole, tak mimo ní, se doporučuje několik základních pravidel. Patří mezi ně například projevat členům rodiny verbálně i neverbálně úctu a respekt, trpělivost, pozornost. Děti před nimi chválit i za maličkosti, které dokázaly a zároveň ocenit snahu rodičů, i přes vědomí jejich těžkostí. Je také důležitá forma výtek, které se učitel rozhodne zmínit, je třeba je sdělovat věcně, šetrně, nikdy karatelsky a hlavně mezi čtyřma očima. Učitel by se měl snažit jednat především s matkami dětí, pokud jde však o závažná rozhodnutí, je nutné respektovat autoritu a hlavu rodiny, kterou je vždy otec (Navrátil, Mattioli, 2002).

Vzhledem k neinformovanosti českých žáků v oblasti romské kultury a historie se zdá být obtížné umisťovat ve školách děti, které se cítí být v podstatě cizinci. K hlavním úkolům školy patří vyrovnat se s počáteční neúspěšností romského žáka v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace, motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělání a co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků. Již od počátku by učitelé měli vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte, např. pozitivní informace o historii a kultuře Romů, posílení jejich specifických pozitivních schopností, využití romštiny, málopočetné třídy (Šotolová, 2000).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) doporučuje základním i zvláštním školám, které mají větší počet romských žáků, zřídit funkci „romského asistenta“. **Romský asistent** je pedagogický pracovník, který pod vedením třídního učitele individuálně pracuje s dětmi, je nápomocen s případnými obtížemi,

zprostředkovává komunikaci a spolupráci mezi školou a romskou komunitou. Musí být starší osmnácti let a úspěšně absolvovat kurz pedagogického minima pro romské asistenty v minimální délce deseti pracovních dní, jehož cílem je získání základní orientace v pedagogické a psychologické problematice a osvojení základních komunikačních dovedností a samozřejmě základy oboru romistiky. Ředitel musí požádat MŠMT o zřízení funkce asistenta a sám si stanovuje jeho funkci a pracovní náplň, a to na základě konkrétních potřeb školy (Šotolová, 2000).

1.3 Přípravné třídy při základních školách

Nástup do školy je pro děti i jejich rodiče velkým mezníkem. Děti toho musí mnoho zvládnout, dokonce se předpokládá, že do první třídy nastupují již s jakýmsi základem – umí barvy, tvary, mají matematickou představivost, mají správně vyvíjející se motoriku, základní hudební a výtvarné dovednosti, dobré komunikační schopnosti atd. Do přípravné třídy přichází ty děti, které některé z těchto věcí nezvládají dostatečně, či mají logopedický problém, poruchu koncentrace, motorické, grafomotorické potíže či nezvládají sociální komunikaci.

V předškolním období romské dítě vyrůstá zpravidla velmi živelně a je velmi ovlivněno tím, zda před nástupem na ZŠ navštěvuje mateřskou školu (Žáková, 1976). Šotolová (2000) hovoří o zanedbání výchovy dětí v romské rodině, kde děti často mateřské školy ani nenavštěvují a zůstávají nadále doma, často ve velmi nepodnětném prostředí. Psychologická vyšetření při zjišťování školní zralosti u těchto žáků často poukazují na nepřipravenost a nezralost dětí na školní práci. Je nutné podotknout, že romské dítě je v tomto případě posuzováno dle stejných kritérií jako dítě neromské. Handicap romského dítěte se zpravidla netýká pouze problému jazykového, nýbrž zahrnuje další aspekty – sociální, kulturně společenské a pohybové. Jako výsledek zanedbanosti ze strany výchovy se často na dítěti projevují znaky pseudoretardace.

Jedno z řešení problematiky vzdělávání romských žáků bylo usnesení o zřizování přípravných tříd ze dne 28. dubna 1993. Slouží k lepší adaptaci romských dětí na nové

prostředí a na školní režim, odstranění jazykového handicapu, rozvoj kultury a tradic Romů, získání základních dovedností, znalostí a zvyků. To vše by mělo být osvojováno pomocí rozmanitých hravých forem (Šotolová, 2000).

Žáková (1976) tvrdí, že delší docházka a celodenní péče o romské děti, zvláště v prvních letech školní docházky, má vynikající vliv a děti mají lepší výsledky (mentální úroveň, soc. adaptace). Balabánová k tomuto cituje diplomovou práci, která měla za úkol sledovat prospěch dvou skupin dětí prvního ročníku základní školy. První skupinu tvořily děti, které již před nástupem do ZŠ minimálně 10 měsíců navštěvovaly přípravný ročník, děti z druhé skupiny nastoupily do školy bez jakékoliv řízené přípravy. Obě skupiny měly relativně stejné individuální předpoklady. Děti z první skupiny však měly lepší výsledky v testu školní zralosti a měli lepší docházku. Skupiny byly hodnoceny stejně po stránce přizpůsobivosti na školu a měly relativně stejné školní výsledky (Balabánová, 1999).

Dle Jensena (1993) se kvalitnější přípravou u romských dětí docílí větší sociability a kompatibility s neromským prostředím, ale g faktor více méně zůstává jako biologická proměnná nedotčen.

Z celkových výsledků inspekce ČR vyplývá, že existence a práce přípravných tříd při základních školách je v současnosti velkým přínosem pro bezproblémové začlenění dětí do prvních ročníků (Šotolová, 2000).

Podmínky každého předškolního zařízení jsou samozřejmě najednou naprosto odlišné od jejich rodinného prostředí, což bývá častým problémem v adaptaci na předškolní zařízení. Pro další zkvalitnění tohoto vzdělávacího postupu by bylo zapotřebí tyto zařízení vybavit vzdělávacími pomůckami, které by dítěti pomohly s jazykovou bariérou či sebezpoznáním, tzn. například dvojjazyčné obrázkové pomůcky, knihy pohádek pro romské děti. Důležitým aspektem ve výchově a vzdělávání romských dětí je zkrátka důležité také pochopení případných psychických zvláštností a odlišností takového dítěte (Šotolová, 2000).

2. Dětská kresba

Všechny děti zpravidla rády a hodně kreslí, malují a zapojují přitom svou bohatou fantazii. Dítě by mělo mít možnost mít kolem sebe pastelky a papír vždy, když bude mít chuť. Tvoření v dětském věku totiž přináší jak milé artefakty, tak možnost kompenzace určité citové nevyváženosti dítěte, vyjádření se neverbálně k tomu, co dítě není schopno zatím pojmenovat slovy (Bacus, 2004).

Kresba poskytuje obraz o celkové úrovni vývoji dítěte, o úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky a zrakovém a prostorovém vnímání, o emocionalitě dítěte, o vztazích, postojích dítěte (Bednářová, 2010).

Dětská kresba se vyvíjí přirozeně v závislosti na vývoji jedince, a to i bez ohledu na jeho uměleckých schopnostech – pokud je kresba neobratná, nemusí být příznakem duševní zaostalosti. G. H. Luquet řekl, a následně tato domněnka byla potvrzena, že dětská kresba prochází jednotlivými stadii, stejně jako vývoj intelektu dítěte, každému věku odpovídá specifický kresebný projev (Davido, 2008).

Bednářová (2010) uvádí případy dětí, kdy kresba neodpovídá jejich rozumovým schopnostem. Můžeme se setkat s dětmi, které mají průměrnou či vysokou inteligenci, ale jejich kresba je podprůměrná a naopak. V těchto případech nám kresba vypovídá spíše o individuální odlišnosti dítěte, emocionálních problémech, či nerovnoměrnosti vývoje, než o celkové vývojové úrovni.

Kreslení u malých dětí má velký význam pro pozdější dovednost osvojování psaní (tvaru písmen, plynulost při psaní, tlak na podložku, dodržení velikosti písmen, sklonu, čitelnost, chybovost) a výkonu ve škole vůbec. Při posuzování školní zralosti dítěte se hodnotí především jemná motorika, grafomotorika, vizuomotorika dítěte. Projev nevyzrálosti jemné motoriky se může projevit ve vyhýbání se činnostmi vyžadující obratnost a koordinaci jemných pohybů (stavebnice, kreslení, malování), snížení obratnosti při každodenních činnostech. Kresba těchto dětí bývá neúhledná, kostrbatá,

nerovnoměrná, obsah kresby chudší a projev je oproti vrstevníkům celkově jednodušší (Bednářová, 2010).

Grafomotorika se rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích, což ovlivňuje mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost a jemná a hrubá motorika. Právě motorika ovlivňuje fyzickou zdatnost dítěte. Neobratnost v motorice dítě může omezit v kolektivní činnosti, pohybových aktivitách, hrách, což může mít na dítě nepříznivé důsledky (nespokojenost, úzkost, odmítání činnosti, nesoustředěnost na jednu aktivitu). Obratnost dítěte má dále i vliv na rozvoj vnímání tělesného schématu, prostoru, zrakového vnímání apod. Nižší obratnost mluvidel se pak promítá do komunikačních schopností dítěte (Bednářová, 2010).

Malé děti začínají kreslit přibližně ve stejné posloupnosti, stejným způsobem a mají podobné projevy v kresbě – od čmáranic po hlavonožce, více komplexnější kresbu předškolního dítěte, a s přibývajícím věkem, až po detailní rozmanitou, realistickou, proporcionální kresbu. Před nástupem do školy si všímáme především obsahové a formální stránky kresby – zájem o kresbu, způsob vedení čar, návyků při kreslení, průvodních projevů apod. (Bednářová, 2010).

2.1 Vývoj dětské kresby

Pokud by dítě, které ještě nedosáhlo prvního roku života, mělo možnost „malovat“, pravděpodobně by rodiče viděli „skvrny“ na papíře. O tomto období přípravy na kresbu hovoříme jako o **období skvrn** (Davido, 2008).

Období čmáranic přichází **okolo prvního roku dítěte**, dítě čárá všemi směry, aniž by pozvedlo tužku z papíru. Zpočátku dítě s tužkou zachází jako s ostatními předměty (mává a tluče o podlahu), z čehož pak vychází i spontánní první tahy na papír, které často přesahují plochu papíru (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dle Davido (2008) nejsou pohyby sice obratné, ale bývají už v tomto období osobité a ve chvíli,

kdy si dítě kresbu zvědomí, kresba získává vypovídající hodnotu. Tužka zde působí tzv. jako „prodloužená ruka“ dítěte, čáry přímo souvisejí s „já“ dítěte. Také způsob držení tužky vypovídá o správném vývoji. Děti, které jsou opožděné, a vývoj není v pořádku, zpravidla tužku držet neumí nebo ji nedrží správně. Správné držení tužky bývá často příčně dlaňové. V prvních letech života se ve vývoji dítěte střídají období více symetrického a asymetrického užívání rukou. Ve čtyřech letech už však dítě začíná užívat přednostně jednu ruku – pravou, či levou jako aktivnější a obratnější. V pěti až sedmi letech se lateralita začíná vyhraňovat již zřetelně, plně se však ustaluje až okolo desátého, jedenáctého roku dítěte (Bednářová, 2010).

Stadium čárání přichází dle Davido (2008) bezprostředně po období čmáranic a přímo souvisí s rozvojem organických funkcí a vývojem intelektu dítěte. Dítě se například snaží napodobit psaní dospělých a lépe držet tužku, lze tedy pozorovat určitý záměr. **Kolem půl druhého roku** je již dítě schopno nejen napodobit čáru dospělého, ale také zachování vertikálního směru čáry nebo přibližný kruhový pohyb (Langmeier, Krejčířová, 2006). Neudrží však zatím delší záměrnou pozornost a během kreslení se původní nápad mění, mluvíme o tzv. „náhodném realismu“. Často se stane, že dítě svůj výtvar pojmenuje až po dokončení, jde o hru s fantazií dítěte samotného. **Mezi 2. – 3. rokem se** hovoří spíše o stadium „nezdařeného realismu“ kdy dítě záměrně kreslí uzavřené smyčky, ze kterých se postupně později vyvine hlavonožec. Na konci tohoto období tedy dítě dokáže napodobit podle názorné předlohy kruh, popřípadě nepřesný křížek, a tak je připraveno pro další vývojové období více symbolické kresby prvních věcí a lidí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dle Davido (2008) některé děti již **na konci třetího roku** zvládnou jednoduchou kresbu postavy – nastává **stadium hlavonožců, univerzálních postav**. Tříletému dítěti už však nedělá problém napodobit různé směry čar, kresbu křížku. Dítě okolo čtyř let je už v kresbě velmi zručné, podá realističtější obraz v hrubších obrysech, uplatňuje se jeho rychlý růst rozumového pochopení světa. Dítě zároveň začíná svým obrázkům dávat záměrný obsah. Dítě často začne kreslit obrázek s nějakým záměrem, ale konečný výtvar pojmenuje jinak. Nejzajímavějším tématem dítěte v tomto věku

je právě kresba postavy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Postava je znázorněna zpravidla kolečkem, které představuje hlavu i trup zároveň, k němuž přiléhají čáry jako končetiny. Tak znázorňuje postavu dítě **ve věku 3–5 let**, bez ohledu na kulturu, v níž dítě žije. Jak dítě roste, postavě přibývá větších detailů – oči, ústa, či pupek, jakožto tečka nebo kolečko (Davido, 2008).

Držení tužky také začíná být zdatnější, v prstech – špetkové držení. Tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Ruka a prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku křečovitě a ukazovák není prohnutý. Malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlani. K takovému úchopu by nejlépe mělo dojít, jakmile dítě začíná více kreslit a rozhodně před nástupem do školy, aby se předešlo potížím se psaním (Bednářová, 2010).

V pátém roce života kresba už odpovídá předem stanovené představě dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě by již mělo v kresbě postavy umět znázornit hlavu, trup a končetiny alespoň v podobě jedné čáry. J. Thomazim provedl studii, podle které došel závěru, že u všech dětí kolem 5. až 6. roku života se začíná objevovat odlišení a znázornění trupu, postava je zobrazena vždy zepředu a ruce jsou připojeny k tělu v různé výšce. Některé děti již však končetiny zobrazí dvojdimenzionálně, či mají kresbu obohacenou o prsty, vlasy, uši, či pupík (Bednářová, 2010).

Podle studie 71,5 % pětiletých dětí zobrazuje končetiny jako pouhou čáru, u 33 % pěti a šesti letých dětí jsou děti k trupu připojeny na správném místě a 4,3 % dětí vyznačí také ramena. Až kolem 6. roku je postava znázorněna úplně, se všemi končetinami. Vývoj zobrazení rukou souvisí s věkem dítěte. Ruce jsou kresleny s různým počtem prstů a v nejrůznějších podobách – smetáčky, hrabičky, kolečka apod. (Davido, 2008). **V šesti letech** už bývá dvojdimenzionální zobrazení pravidlem, kresba nabývá správných proporcí, jednotlivé části těla jsou propojenější a na správném místě. Lidská postava je zřetelně členěná, ruce jsou připojeny k trupu, směřující do stran nebo vzhůru. Hlava bývá pokryta vlasy, obsahuje detaily obličeje. V tomto období se již začíná rozlišovat pohlaví postavy (Bednářová, 2010).

Právě zde dává několik studií za pravdu Luquetovi, že s vývojem mentální úrovně dítěte také přibývá detailů na postavě dítěte. Způsob zobrazení postavy nám dává informaci jak o inteligenci dítěte, tak také o vnímání vlastního těla, sebepojetí dítěte (Davido, 2008).

U dětí **mezi 5. a 7. rokem** je běžné, že nepoužívají a především neznají pravidla perspektivy, roviny neodpovídají skutečnosti a předměty jsou disproporční. Toto období je charakteristické pro „**sklápění**“ a „**transparentnost**“ - dítě kreslí to, co „ví a zná“. Dítě „sklápí“ rovinu vertikálu do roviny horizontální, bez ohledu na perspektivu, zobrazuje vnější svět spíše fantazijně, tak, jak realitu vnímá, vidí a zpracovává ve své dětské mysli. K dalšímu typickému projevu patří **R-princip**, nebo také princip pravého úhlu, kdy děti často nakreslí komín kolmo ke střeše, v pravém úhlu jsou větve na stromech, či v pravém úhlu jsou ruce prvních lidských postav na papíře. Dítě nezobrazuje model toho, co vidí, ale má před očima to, co z něho zná, dítě zkrátka zobrazuje vše, co o světě ví. Toto období je u dítěte z ohledu kresby nejproduktivnější. Kresba se vyznačuje nadsázkou, jednoduchostí, funkčností. G. H. Luquet toto stadium označuje jako stadium „**intelektuálního realismu**“, někteří autoři hovoří o popisném symbolismu (Davido, 2008).

Transparentností rozumíme projev, který se běžně projevuje u dětí do 7 až 9 let. Dítě zobrazí vnitřek vyobrazeného objektu, tedy něco, co by správně podle logiky nemělo být vidět, například vnitřek domu, který by však správně měl být za zdmi domu, nebo nohy panenky, která má však zároveň namalovanou sukni až na zem. Zpravidla však tento jev vymizí po nástupu dítěte do školy. Tento jev někdy dokonce dokládá velmi vyvinutý pozorovací talent. Ve chvíli, kdy transparentnost přetrvává i po 10. roku dítěte, lze uvažovat o retardaci duševního vývoje, poruchy afektivity a senzibility (Davido, 2008).

V sedmi letech dítě zpřesňuje proporce své postavy. Nohy jsou umístěny blíže k sobě, paže jsou ve výši ramen, bývá zobrazený krk a kresba je celkově více propracovaná - oblečení, vlasy (Bednářová, 2010). Oblečená postava poukazuje

na člověka začleněného do společnosti. Dle Davido (2008) je však zcela normální, že ještě sedmileté dítě nakreslí postavu nahou, pokud se nám však nahou postavu vyobrazí dítě starší 10 let, odráží to asociální, případně patologické chování.

Velkým pokrokem v kresbě dítěte bývá zobrazení profilu člověka, který se objevuje právě v tomto vývojovém období dítěte a představuje mezistupeň v duševním vývoji dítěte. Někdy se můžeme setkat s tzv. smíšeným profilem – postava je sice nakreslená z profilu, ale obsahuje proporce obličeje zepředu. Tento krok je velmi důležitý pro zobrazení člověka v pohybu (Davido, 2008).

Pravidlo „**vizuálního realismu**“ se objevuje **mezi 7. až 12. rokem**, nicméně vždy závisí na více faktorech – mentální úrovni, sociálním a kulturním prostředí a emoční zralosti. Vidění světa je již objektivnější a dítě se snaží zobrazit to, co vidí, kreslí z paměti, podle představy. Zpočátku dítě věci zobrazuje pouze v obrysu, postupně se snaží věcem znázornit hmotnost, perspektivu, popřípadě se pokouší o jednoduché stínování (Davido, 2008).

Na konci tohoto období, tedy **mezi 11. – 12. rokem** věku dítěte se objevuje **krize ve vývoji výtvarného projevu**, která dle Hazukové a Šamšuly (2005) trvá až do dospělosti. Poukazují také na souvislost ve vývoji kresby dítěte a vývoji myšlení dítěte dle J. Piageta. Krize ve vývoji výtvarného projevu tedy nastupuje ve stádiu formálních operací, kdy se u dítěte nejvíce rozvíjí abstraktní myšlení, ale zároveň i kritičnost. Právě tyto skutečnosti ovlivňují výtvarný projev dítěte a považují se za příčiny krize ve výtvarném projevu. Tato krize je přirozenou fází vývoje a zpravidla se projevuje obkreslováním, nejistotou v kresbě, neochotou pracovat, strachem z hodnocení, podceňováním se, kladením si na sebe velkých nároků, celkově se vytrácí radost z tvorby. Krize se však u každého dítěte může projevit v jiném vývojovém období a v různé intenzitě.

Jako poslední stadium Davido (2008) uvádí **zobrazování v prostoru**. Jak už název tohoto období napovídá, dítě v kresbě naznačuje prostor, má smysl pro detail, kresby velmi pečlivě propracovává a dodává jí své osobitosti a smyslu

pro umění. Někdy se však stává, že adolescenti tohoto období nedosáhnou, a to z důvodu nepřekonání krize a následného silného potlačení.

2.2 Kresba postavy

Jak jsem již zmínila, samotná kresba nám o dítěti poví mnoho a kresba lidské postavy vypovídá o dítěti mnohem více, než vyobrazení jiné symbolu. Dítě do kresby vkládá celé své „já“, celou svou osobnost – zasazená do příslušných souvislostí nám poskytuje informaci o intelektu, afektivitě dítěte. Afektivita přitom může zastírat inteligenci dítěte. Tento jev se často vyskytuje v kresbě postavy, která nám, ač na nevědomé úrovni, vyobrazuje samotného autora kresby. Kresba dobře adaptovaného dítěte nám ukáže postavu v celkovém harmonickém kontextu (Davido, 2008).

První představou dítěte o těle je rozkouskovaný obraz. Na základě rozmanitých a opakovaných zkušeností, kterých dítě nabývá v raných měsících života, získává dítě vědomí obrazu vlastního těla jako celku. Dítě začne zobrazovat samo sebe až ve chvíli, kdy si je vědomo vlastního tělesného schéma, tzn. kdy má již představu vlastního těla a jeho situování v prostoru. Každý z nás má představu sám sebe, o svém vzhledu, o obličeji, o těle. Tato představa však často nekoresponduje s tou podobou, jakou vnímá naše okolí. Děti, a dokonce i dospělí, se velmi často nakreslí tak, jak si sami sebe představují. Nakreslí se nejen tak, jak si myslí, že vypadají, ale také tak, jak se cítí. Kresba nám ukáže dobré vlastnosti, touhy, ale také naopak vlastnosti špatné, komplexy a problémy (Davido, 2008).

Nakreslit sám sebe je vhodná průprava k lepšímu sebepoznání. Při vytváření vlastního portrétu člověk užívá dvě metody: spontánní, tedy nevědomou a reflexivní, vědomou. Reflexe způsobuje, že do kresby pronikají i cizí faktory. Člověk si uvědomuje informace, které jsou namířeny jemu, a které získává od jiných osob. Vlastní podobiznou tedy dochází k syntéze vnitřních faktorů (osobnost, exteriorizované a potlačení touhy, komplexy) a vnějších faktorů (úsudek druhých, vidění samo sebe

v zrcadle). Z kresby dítěte lze také usuzovat ochotu dítěte přijmout se takové, jaké je. Dítě, které samo sebe nechce přijmout, nakreslí obrázek záměrně tak, aby si nebyly na kresbě podobné. V krajních případech dítě odmítne obrázek odevzdat, a to právě z obavy, aby na sebe něco případně neprozradili, což už značí jistou patologii (Davido, 2008).

Při posuzování dětské kresby je stejně tak důležité, jako posuzování zobrazeného, posuzování nezobrazeného, tzv. „vynechávky“ – tedy to, co dítě zapomělo nakreslit, vynechalo. Musíme však umět vždy rozeznat vynechávku nápadnou od té, kdy dítě bylo například tak moc pohlceno svým nápadem a soustředilo na něj všechnu svoji psychickou energii, že opomene to, co je zjevné. Kromě takových ale existují ty příznačné, které jsou nevědomé a poukazují nám na citové nebo sociální problémy dítěte. Nejjasněji hovoří vynechávky právě v kresbě postavy (Davido, 2008).

2.3 Specifika kresby romských dětí

Romové byli odpradáвна v těsném sepětí s přírodou, jež pro ně byla jeden z hlavních a stálých zdrojů jak obživy, tak inspirace. Díky řemeslům, která dědily z generace na generaci, byli manuálně zruční a uměli pracovat s různými přírodními materiály a surovinami (Horváthová, 2002).

Specifika romské kresby jsem čerpala z diplomové práce Buřičové (2007) a práce Sajka (1995), který se snažil zachytit některé rysy výtvarného projevu romských dětí, a to na základě spolupráce s nimi na hodinách výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy, v obci Javornice na Slovensku. Oba autoři se významně shodují na **svébytnosti celého projevu** romských dětí.

Kresba romských dětí bývá v grafickém projevu **chudší** v porovnání s dětmi neromskými. Tento fakt může být následkem pozdějších začátků kreslení a malování, než u dětí neromských. Mnoho romských dětí se s tvorbou, tedy i s pastelkami

a papírem, setkávají poprvé v mateřské, základní škole, či přípravné třídě. Tato skutečnost je často zapříčiněna jak finanční situací rodiny, tak romským smýšlením - nedostatek času pro dítě jako jednotlivce, neuvědomění si důležitost této aktivity pro budoucí vývoj dítěte (Buřičová, 2007).

Dle Buřičové (2007) se v kresbách romských dětí školního věku projevuje jejich **nezdrženlivost, spontánnost, prudkost**. Často se objevuje opakované, až **ulpívavé zobrazení jednoho symbolu**, děti jsou ve svém projevu **netrpělivé a rychlé**, často mají tendence kresbu odbýt. Je důležité u dětí trpělivost budovat, komunikovat s nimi jednoduše a zřetelně o zobrazovaných tématech (Sajko, 1995).

Tyto děti při tvorbě nemají zábrany, dlouho se nerozmýšlí, co budou zobrazovat a příliš se netrápí, pokud se jim něco nedaří. Děti často, až nutkavě, vyplňují celou plochu papíru tahy různými směry. Tato expresivita projevu vede až k neupravenosti obrázků (Buřičová, 2007).

Dále se na obrázcích často objevují **pestré, výrazné a syté barvy**, však pouze v základní barevné škále. Užívání barev úzce souvisí se stylem oblékání se, který je v romské kultuře často doplněn výrazně **zdobnými prvky** (Buřičová, 2007). Barva je nejoblíbenějším prostředkem výtvarného vyjádření romských žáků, což se samozřejmě týká dětí obecně. V jejich malbě se však projevuje romská nezávislost, svoboda a impulsivnost, jistá bezhraničnost. Tyto děti jsou velmi hravé, uvolněné, čehož je výhodné využít v prostředí, kde jsou také děti neromské (Sajko, 1995).

Zajímavostí, zastoupenou ve studii Buřičové (2007) v hojném počtu, bylo **zobrazování žlutých, tedy světlých (blond) vlasů** u romských žen. Autorka tuto skutečnost přisuzuje touze po změně a asimilaci do majoritní společnosti.

Ve studii Buřičové se dále děti, bez ohledu na věk, často shodují v umístění a zobrazení postav na obrázcích. Všechny postavy jsou zobrazeny zepředu, bez náznaku chůze, pohybu, události, děje, **kresby** jsou tedy **nedynamické**. Pouze v jednom případě se vyskytl pokus postavu naznačit z profilu, což jak už bylo zmíněno,

je první krok k zobrazení člověka v pohybu. Celkově lidské postavy **vzhledem k věku zaostávají**, často jsou poněkud **zdeformovány**, v některých případech se vyskytuje absence končetin a **kresby jsou celkově chudší**.

Děti se v kresbě vyjadřují spíše plošně - veškeré objekty na papíře jsou umísťovány na spodní okraj papíru, v některých případech je znázorněna země, ostatní prvky jsou po papíře volně rozmístěné. Jednotlivé prvky jsou velikostně nepoměrné, například člověk je větší než strom. Snaha o zobrazení prostoru je vyjádřena barvami, a to kontrastem studených a teplých odstínů (Buřičová, 2007).

Žáci rádi **zobrazují to, co věrně znají**, co je jim blízké, náměty ze života jsou nejvíce vítané. Dle Klímy (1998) děti někdy mívají problém pochopit obecné pojmy (např. ovoce, zvířata, roční období), a to z důvodu absence těchto slov v romském jazyce. Abstraktnější téma je nutné a obtížnější dětem vysvětlit, je dobré téma vždy vysvětlit na něčem konkrétním, přirovnat jej a s dětmi probrat. Sajko (1995) na základě své zkušenosti s romskými dětmi podotýká, že děti dávaly přednost mokrým materiálům, jako je akvarel, tempera, tuš, ze suchých materiálů se pak osvědčilo použití voskových pastelů, či uhlíku. Impulsivnosti romských žáků dobře také vyhovuje práce s dřívkem, lavírovaná kresba (Sajko, 1995).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl

Primárním cílem tohoto výzkumu je sledovat a následně posoudit vývoj kresby lidské postavy u několika romských dětí v průběhu jednoho roku, a to v době jejich docházky do přípravné třídy ZŠ Baarova v Českých Budějovicích a na počátku docházky první třídy. K dalším cílům patří sledovat, jak se kresba dětí proměňuje, zjistit rysy kreseb lidské postavy, ve kterých děti během roku pokročily nejvíce, či naopak které prvky v kresbě stagnují. V poslední části mé práce sleduji, zda se v kresbách této skupiny dětí vyskytují některé specifické, či typické rysy výtvarného zobrazování.

2. Výzkumné otázky

VO1: Jak se proměňuje kresba lidské postavy u dětí na přechodu z přípravné třídy do první třídy základní školy?

VO2: V jakých aspektech kreseb lidské postavy se romské děti během jednoho roku posunuly nejvíce?

VO3: Jaké prvky kreseb lidské postavy romských dětí nejvíce stagnují?

VO4: Jaká jsou specifika výtvarného projevu tohoto speciálního souboru?

3. Výzkumný soubor

Tento výzkum byl zrealizován ve spolupráci s přípravnou třídou při Základní škole Baarova v Českých Budějovicích, kde jsem s dětmi pracovala. Jednalo se o skupinu patnácti dětí předškolního a školního věku, a to 3 děvčat a 12 chlapců. Nejmladší z dětí bylo, v době prvního sběru, ve věku 5;10 let, nejstarší 7;3 let.

Průměrný věk dětí na počátku výzkumu byl 6;7 let. Dvě děti byly ve třídě v předškolním věku, tedy do přípravného ročníku nastoupily v 5 letech, ostatní děti již měly odloženou školní docházku, z různých důvodů.

K analýze jsem použila kresby pouze dvanácti dětí, a to kresby dětí, u nichž rodiče uvedli romskou příslušnost. Pro zachování anonymity byla jména dětí pro potřeby bakalářské práce pozměněna, jelikož nejsou pro výzkum podstatná.

4. Metoda výzkumu

Pro toto longitudinální sledování vývoje kresby byla data shromažďována po dobu jednoho roku. Kresba byla zadána celkem třikrát. První sběr byl uskutečněn v lednu 2015, druhý v červnu 2015 a poslední v lednu 2016. Od každého dítěte mám tedy 3 kresby lidské postavy. Výzkum je primárně kvalitativní, s prvky výzkumu kvantitativního.

5. Sběr dat

Děti měly k dispozici bílý papír formátu A4 a pastelky. Následně dostaly instrukci, aby na papír nakreslily samy sebe, jak nejlépe dovedou. Záměrně jsem nezadala standardně kresbu pána, ale kresbu sebe samého, pro případné posouzení vývoje sebeobrazu.

Čas nebyl omezený, důraz byl kladen na pečlivost, ale zároveň na přátelskou a uvolněnou atmosféru. Testování proběhlo skupinově, pro nenarušení denního režimu dětí a podporu větší koncentrace jsem však děti rozdělila na menší skupinky o 4–5 dětech. Kresebná činnost zpravidla trvala v rozmezí 6–15 minut.

První dva sběry kreseb probíhaly pro všechny děti ve stejných podmínkách, a to v prostorách třídy, ve které byly zvyklé pracovat v rámci předškolní třídy. Poslední sběr byl ovlivněn základní školou, ve které se děti nacházely. Část dětí tedy pracovalo

ve stejných podmínkách jako při předchozím sběru a druhá část ve volnočasové třídě v rámci základní školy, ve které navštěvovaly první třídu. Při každém sběru jsem ošetřila možnost dětí přihlížet do práce druhým.

6. Vyhodnocení dat

Vyhodnocení kreseb má kvalitativní podobu, s prvky kvantitativního výzkumu. Pro posouzení jednotlivých kreseb jsem vycházela z Testu kresby postavy od Vágnerové a Šturmy (1982) a výzkumu Pražské skupiny školní etnografie (2005). Zvolila jsem 17 kritérií, na základě kterých jsem kresbu posuzovala. Při výběru těchto kritérií jsem vycházela ze samotných kreseb dětí. Pokud se daný aspekt v kresbě nachází, hodnotím jej 1, absenci, či špatné, nepřesné provedení, hodnotím 0. Celkem jsem posuzovala 34 kreseb. Hodnocení kreseb jsem zpracovala do jednoduchých tabulek se součty bodů dětí z jednotlivých období, a dále pak skóry jednotlivých hodnocených kritérií z každého období výzkumu.

Kritéria pro posouzení kresby:

1. Trup 1. – dvojdimenzionální
2. Proporce trupu – délka větší, než šířka
3. Paže 1. – připojení na správném místě, tzn. v místě ramenou
4. Paže 2. – dvojdimenzionální
5. Paže 3. – ne v upažené poloze
6. Nohy 1. – dvojdimenzionální
7. Nohy 2. – Proporce nohou – ne kratší než trup nebo delší než dvě délky trupu
8. Krk – jakožto rozlišení hlavy a trupu, dvojdimenzionální
9. Nos dvojdimenzionální
10. Detail očí 1. – obočí nebo řasy
11. Detail očí 2. – panenka
12. Ústa - dvojdimenzionální – rty, zuby, ne jen pouhá linie
13. Vlasy – více, než jen znázornění vlasů jednotlivými čárkami
14. Prsty – jakékoliv vyjádření, u obou rukou
15. Počet prstů
16. Chodidla nebo boty
17. Oděv – jakékoliv znázornění oděvu, alespoň vyčmáraní trupu

7. Výsledky a jejich interpretace

7.1 Proměna kresby na přechodu z přípravné třídy do první třídy základní školy

První sběr kreseb (ukázky jednotlivých kreseb jsou prezentovány v následující kapitole) byl uskutečněn v lednu 2015. Děti tedy již několik měsíců navštěvovaly přípravný ročník, kde se na rozvoji motoriky pracuje s dětmi každý den. **Kresby** z tohoto období **jsou** poněkud **chudší**, a to v kresebném projevu z hlediska kvalitativní, tak kvantitativní stránky. Na základě tohoto sběru kreseb skupina dětí získala na základě svých stanovených kritérií průměrně 6 bodů, z možných 17 bodů. Hodnocení kreseb jednotlivých dětí je velmi rozmanité. V hodnocení kreseb se mezi dětmi vyskytl se až desetibodový rozdíl, což je jistě také důsledkem nehomogenní skupiny dle věku.

Stále se objevuje **zobrazování hlavonožců**. Takové zobrazení lidské postavy mělo okolo 4 až 5 let vymizet. U všech dětí, které zobrazily na postavě horní končetiny, se také stále objevuje **R-princip**, tedy tendence zobrazování do pravého úhlu. Obě tyto skutečnosti by se neměly po nástupu do první třídy již vyskytovat, očekávám tedy, že při posledním sběru by se již neměly v kresbách objevit. **Postavy** jsou všeobecně trochu **deformované**, což se stále váže k věku dětí, postavy by však alespoň neměly již pozbývat důležitých základních částí těla. Kritériem s nulovým ohodnocením, a to u všech dětí, byly neodpovídající proporce dolních končetin. Na základě kreseb je však zřejmé, že proporcčnost není správná ani u horních končetin, toto kritérium jsem však nehodnotila, a vzhledem k věku dětí je stálá neodpovídající proporcčnost těchto částí těla na místě. Další absencí u všech postav je vyobrazení krku a správného počtu prstů. Podrobnějším rozbohem jednotlivých kritérií se však zabývám v další kapitole.

Většinou je obrázek nakreslen pouze jednou barvou, v případě **použití barev** jsou použity nezáměrně a neadekvátně. Neobjevují se ani vybarvené plochy, většina

postav je pouze obrysová. V případě, kdy dítě použilo pastelky a postavu vybarvilo, tahy jsou dlouhé, dítě pastelkami přetahuje, nedrží obrysy, které si stanovilo a mnohdy barvou překryje již nakreslené detaily. Výraznější použití barev se projevuje u všech tří děvčat, což odpovídá všeobecně větší pečlivosti u holčiček, a zároveň také větší preferenci malování, než u chlapců.

Děti na papíře nenaznačují jakkoliv **prostor**. Postavy pozbývají konkrétního umístění a tzv. „létají“ v prostoru, není naznačeno **pozadí**, či prostředí kolem vyobrazené postavy (s výjimkou jednoho děvčete). Děti splnily tedy zadaný úkol – nakreslily postavu, ale hlouběji se do práce neponořily. V několika případech není dokončená ani postava jako taková. Děti zadaný úkol měly hotový v krátkém čase. Tuto tendenci dětí **přístupu k práci** mi však potvrdily také pedagožky, které s dětmi pracují každý den. Domnívám se však, že tato skutečnost není výsledkem nezájmu dětí o práci, nýbrž jejich nedostatečným vedením k zájmovým činnostem ze strany rodičů. Mám na mysli činnosti rozvíjející jejich osobnost. I tato skutečnost může být také důsledkem vyskytujících se problémů s koncentrací pozorností, či záměrnou pozorností.

Dalším faktorem může být **rodinné zázemí**, ve kterém děti žijí. Mnoho z nich žije pouze se vzdálenějšími členy rodiny, ne s rodiči vlastními, v některých případech děti své rodiče neznají. Pokud je tomu naopak a dítě pochází z úplné rodiny, často při zadání tohoto úkolu nakreslí sebe a svou rodinu, či okolí, prostředí odkud pochází. Pokud si však dítě není jisté svým stabilním místem, či se dítěti častěji mění rodinné podmínky, pak je zřejmé, že zasadit sebe do konkrétního prostředí může být pro dítě těžkým úkolem.

Pozbývám z obrázků dětskou chuť pro kreslení, malování, či tvorbu jako takovou. U práce jsem byla, sledovala jsem pozorně, jak děti pracují. Než se děti do práce pustily, několikrát jsem registrovala **rozpaky a pochybnosti** nad tím, že neumí namalovat samy sebe, že si neví se zadaným úkolem rady. Pravděpodobně se většina těchto dětí setkala s papírem a pastelkami v přípravné třídě poprvé, či jsou ke kresbě a malbě pravidelně vedeny až v tomto období, což má jistě na postoj k výtvarné

činnosti výrazný vliv. V tomto případě se nejedná pouze o výtvarnou činnost, ale o přístup ke vzdělání všeobecně. Děti se opakovaně dotazovaly, jak úkol mají splnit, měly tendenci kontrolovat svou práci, pozorovat ostatní děti. Bylo cítit napětí s každým dalším dítětem, které mělo již práci hotovou. Na základě toho můžeme usuzovat na zájem dítěte úkol splnit dobře, neselhat, či touhu být i pochválen. Při celé práci panovala všeobecně velká nejistota, která se projevila také ve všech kresbách, postavy jsou většinou malé, nevýrazné (pro potřeby práce jsem však ukázky kreseb zvětšila) a tahy tužkou zpravidla nejisté, přerušované, črtané.

Z kreseb je zřejmá všeobecně dětská **tendence vyhovět požadavkům**, být v zadaném úkolu dobrý, touha po uznání. Nejistota je však ve spojitosti s novou činností naprosto na místě. Tuto skutečnost je možné sledovat při každé vyučovací hodině. Děti jsou aktivní, velmi se snaží, hlásí se, touží být vyvolány, často je to však jen touha po pozornosti, či špatné zorientování se v situaci, kdy dítě vidí ostatní děti, jak se hlásí a začne se tedy hlásit taky, odpověď na otázku však třeba neví.

Na základě častější práce s těmito dětmi jsem měla možnost vidět nadšení, zájem o práci a o nové podněty těchto dětí. Jeden z faktorů, který však brání rozvoji osobnosti dětí je náplň volného času mimo školu. Jako své záliby děti (a především chlapci) zmiňovali hraní počítačových her, což je všeobecně velmi oblíbenou a rozšířenou činností u dětí v dnešní době vůbec. Musíme si uvědomit, že jde o pokrok doby, ve které žijeme, je však vždy na rodičích dítěte, aby činnost dětí usměrňovaly a vybíraly činnosti vhodné věku dítěte.

Kresby druhého sběru, tedy z května 2015, jsou z hlediska provedení bližší kresbě první, než poslední, což je pochopitelné vzhledem ke kratšímu intervalu mezi jednotlivými sběry.

Ačkoli jsou kresby z hlediska zpracování **stále na nižší úrovni** vzhledem k věku dětí, hlavonožec se již nevyskytuje ani v jednom případě dítěte, což považuji za nejvýraznější a nejdůležitější pokrok tohoto sběru. Vyskytuje se u všech dětí dokonce nejen trup jako takový, ale také ve dvojdimenzionální podobě. Právě u tohoto

sběru se vyskytlo **několik regresivních kreseb** vzhledem ke sběru předchozímu, a to hned v několika kritériích, jako například zobrazení dvojdimenzionálních dolních končetin, kvality zobrazení vlasů, prstů na ruce postavy a vyobrazení chodidel, či bot. V některých případech bylo hodnocení dokonce v rozdílu několika bodů. Nedokážu přesně posoudit, jaké faktory byly příčinou, snažila jsem se dodržet stejné podmínky jako u prvního sběru kreseb (rozdělení dětí do menších skupin apod.). Pravděpodobně tu zde sehrál roli čas, ve kterém jsem kresby sbírala. Děti mohly být unavené a přetížené. Bylo také velmi těžké udržet jejich koncentraci a pozornost během práce, což je výrazné na provedení většiny kreseb. **Tahy tužkou** jsou **kostrbaté, přerušované, více neupravené**. Práce byla velmi rychle hotova.

Kresby jsou zpravidla **stále obrysové, bez výraznější barevnosti**, většina dětí kreslilo pouze černou pastelkou. V několika případech **chybí důležité části těla**, což se zde projevuje dokonce výrazněji, než u prvního sběru. Na druhou stranu však některé **děti již naznačují prostor**, či alespoň postavu umísťují na spodní linku papíru.

Na základě vyhodnocení se **průměr kvality kreseb zvýšil** pouze o dva body. Jak už jsem zmínila, v tomto sběru se vyskytuje nejvíce kolísavé hodnocení jednotlivých kreseb. Z těchto prací je cítit **nekoncentrace dětí na práci**. Nelze tedy posoudit, do jaké míry je hodnocení tohoto sběru validní.

Kresby posledního sběru, tedy kresby z ledna 2016, jsou již ve všech ohledech na lepší, kvalitnější úrovni, což se projevilo také v průměru hodnocení kreseb. Na základě třetího sběru děti průměrně získaly 11 bodů. **Posun** z hlediska jednotlivých kritérií je tedy **zřejmý** a je pochopitelně s časem **vzrůstající**. Plné bodové hodnocení se však nevyskytlo ani v jednom případě.

Nejvyšší počet bodů z možných 17, byl 15 bodů, s nulovým ohodnocením v kritériu správné proporci trupu a správného počtu prstů. Nejnižší počet bodů byl 7, kdy postava pozbývala důležitých částí těla (horní končetiny apod.). Co považuji za jeden z nejdůležitějších pokroků je, že práce dětí se posunula jak vzhledem kvality kresby, tak přístupem k práci a jejím průběhem.

Kresby jsou všeobecně plnější, barevnější, sebejistější. Postavy jsou zpravidla větší, někdy i přes celý papír. Kresby jsou sice stále na nižší úrovni vzhledem k věku dětí, posun je však velmi výrazný. Většina dětí již použilo širší paletu barev, plochy obrázků jsou zpravidla vybarvené a barvy jsou na rozdíl od prvního sběru použity adekvátně a záměrně. Přesto se stále objevila také obrysová kresba.

U většiny kreseb se již vyskytl **podpis dětí**. Postavy již obsahují **více důležitých detailů**, týkajících se převážně **detailů obličeje**, či **lepší zpracování končetin** (horní končetiny jsou zpravidla dominantním prvkem kresby a zároveň také výraznějším, než dolní končetiny). Všeobecně se všechny tyto znaky považují za známku větší sociability dítěte, na což má jistě nástup dětí do školy, a tedy každodenně trávený čas ve větším kolektivu dětí, velký vliv.

R-princip se stále vyskytuje, ne však u všech dětí. Ani v jednom případě dětí **nedošlo k výrazné regresi** ve vývoji kresby. Naopak v některých případech dětí je posun velmi výrazný. Ačkoliv jsou v některých případech kresby neupravené, roztržité, či děti barvami přetahují, zpravidla postavy mají důležité části těla, které jsou vyobrazeny s lehkou deformací, či v neodpovídajících proporcích.

Toto poslední setkání s dětmi bylo velmi příjemné, mezi dětmi panovala energie, nadšení a touha předvést, jak velký pokrok ve škole udělaly. Vzhledem k období, ve kterém jsem poslední sběr prováděla, zmiňovaly své školní úspěchy, hodnocení na vysvědčení a sdělovaly své zážitky. Musela jsem tedy pro jejich větší koncentraci na kresbu práci rozdělit setkání na tři menší fáze, kdy jsme s dětmi před kresbou a po kresbě diskutovali a povídali si.

Děti pracovaly déle, pečlivěji a s větším zájmem, než při prvním sběru. Vzhledem k podmínkám, ve kterých však pracovaly, byly trochu rozrušené. Větší skupina dětí, které nastoupily do první třídy na ZŠ Baarova, a zůstaly tedy na půdě školy přípravné třídy, se společně setkaly dohromady po delší době, a navíc v tomto důvěrně známém prostředí přípravné třídy - situace pro ně tedy byla výjimečná a vzrušující. Domnívám se, že za klidnějších podmínek by některé kresby byly

dokončené, či pečlivěji zpracované. Kresby od ostatních dětí jsem získala po individuální domluvě s třídními učitelkami, děti tedy pracovaly odděleně a v klidnějším prostředí. Výsledek práce to však dle mého názoru nijak výrazně neovlivnilo, kresby nejsou výrazně odlišné. Opět byly však viditelné rozdílné potřeby dětí na práci, jiné tempo a nasazení.

Mezi dětmi jsem zpozorovala **tendenci a touhu být dobrý**, být lepší oproti ostatním, což se někdy projevilo poukazováním na nedostatky druhého a pravděpodobně to ovlivnilo v tu chvíli práci jednotlivých dětí jako takovou. Takové tendence se u dětí mladšího věku na základních školách vyskytují, děti jsou zaměřené na výkon, na základě něhož jsou posuzovány, velmi to však může ovlivnit sebevědomí dítěte, a tím pádem i jeho následující výkon.

Tabulka č. 1 zachycuje výsledky dětí v jednotlivých částech výzkumu v průběhu jednoho roku, a to 01/15 – 01/ 2016.

Obr. 2: Zhodnocení vývoje kvality kreseb dle jednotlivých období.

Dítě	Leden 2015	Květen 2015	Leden 2016	Rozdíl výzkumu 1. – 3.	Dítě
Adam	11	10	13	2	Adam
David	11	10	9	-2	David
Anna	10	11	11	1	Anna
Šimon	9	7	15	4	Šimon
Ema	8	4	14	6	Ema
Anežka	6	10	14	8	Anežka
Kryštof	6	3	10	4	Kryštof
Jan	4	7	10	6	Jan
Jonáš	3	10	11	8	Jonáš
Vít	2	7	7	5	Vít
Oskar	2	8	9	7	Oskar
Matouš	1	6	9	8	Matouš
Průměr	6	8	11	5	Průměr
Medián	6	7.5	10.5	5.5	
SD	3.68	2.56	2.48	=> výkony	vyrovnávaly

Pozn.: Maximální bodový zisk pro každé dítě v jednotlivých obdobích byl 17 bodů.

Tabulka č. 2 zachycuje výsledky dětí v jednotlivých částech výzkumu v průběhu jednoho roku v procentech.

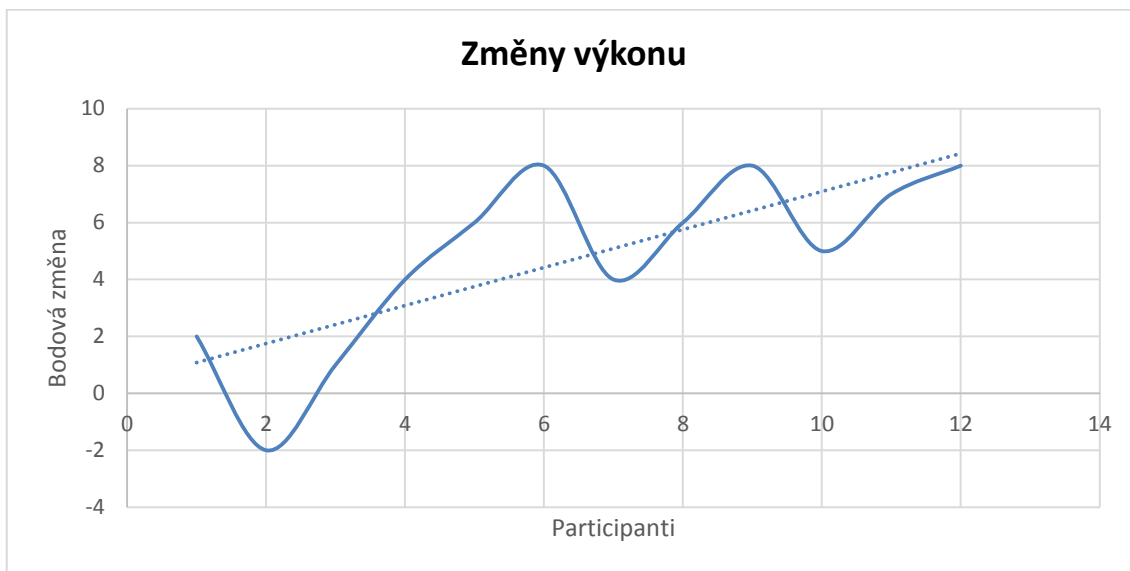
Obr. 3: Zachycení průměrného hodnocení v procentech

Období	Průměrný počet bodů	Vyjádření v procentech
Leden 2015	6	35 %
Květen 2015	8	47 %
Leden 2016	11	65 %

Pozn.: 100% úspěšnost ve stanovených kritériích byla 17 bodů

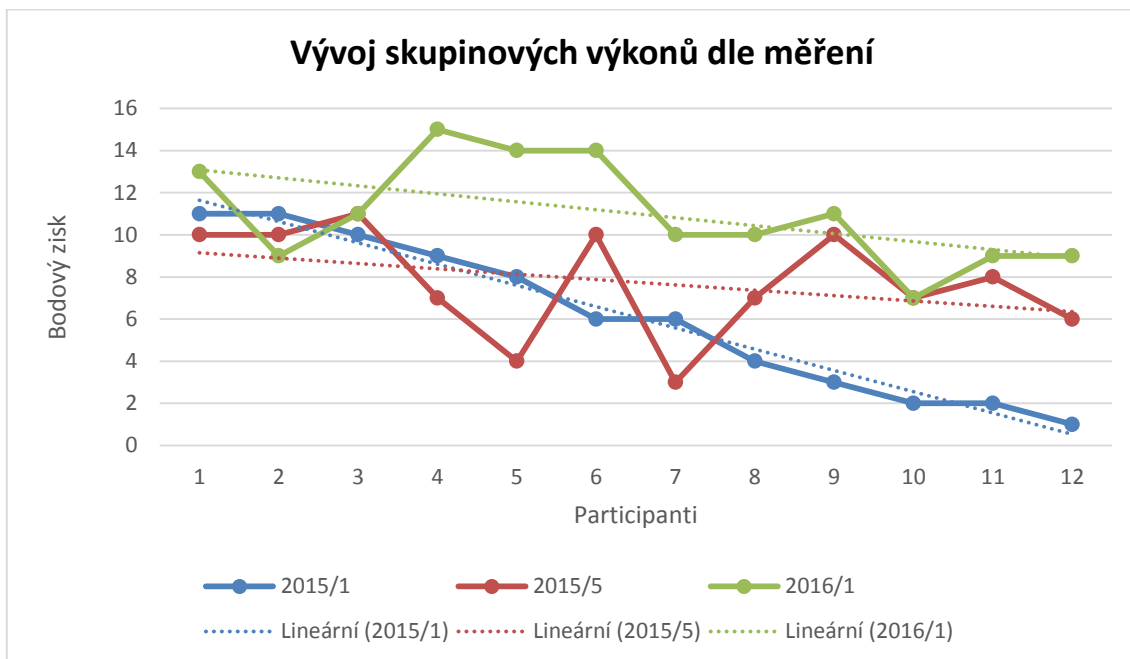
Graf č. 1 zachycuje rozdíl bodového zisku mezi prvním a posledním měřením u jednotlivých participantů.

Obr. 3: Rozdíl bodového zisku mezi prvním a posledním měřením u jednotlivých participantů.



Graf č. 2 zachycuje vývoj skupinových výkonů dle jednotlivých výzkumných období.

Obr. 4: Vývoj skupinových výkonů dle jednotlivých výzkumných období.



Rozdíl mezi prvním a druhým sběrem byl nižší, než mezi druhým a třetím sběrem kreseb, u kterého byl časový interval mezi sběry dvakrát vyšší, než mezi sběrem prvním a druhým. Skupina se s každým dalším sběrem vyrovnávala, nelze však říci, že by docházelo ke zlepšování u každého dítěte stejně. Nácvik tedy kresbu zlepšuje, ale ne konstantně ve stejném měřítku. Největší rozmanitost mezi jednotlivými dětmi v jednom období se vyskytla u prvního sběru výzkumu (graf č. 2), což je jistě výsledkem rozdílné připravenosti jednotlivých dětí před nástupem do přípravné třídy. Po intenzivní práci během celého roku se úroveň kreseb dětí pomalu vyrovnává.

Vývoj kvality kreseb dětí má přirozeně vzrůstající tendenci. Jednotlivé změny výkonu mezi prvním a posledním měřením jsou zachyceny v grafu č. 1. Jak už jsem však zmínila, nejen v kvalitě provedení kreseb děti pokročily (viz tabulka č. 1), nýbrž také v postoji k práci, což je pro jejich budoucí vzdělávání velmi důležitý faktor. Domnívám se, že právě docházka do přípravné třídy má na tuto skutečnost výrazný vliv.

7.2 Zpracování jednotlivých kritérií kresby

Z výsledků vyplývá, že u většiny daných kritérií kreseb děti během roku, tedy po nástupu do první třídy základní školy, dosáhly pokroku. **Největšího pokroku** (dle ohodnocených mnou stanovených kritérií) dosáhly děti v kritériích - zobrazení krku lidské postavy, úst ve dvoudimenzionální podobě, správný počet prstů a naznačení oděvu postavy. Naopak jako **stagnující kritéria** výtvarného projevu se ukázala kritéria - zobrazení dvoudimenzionálních paží, dvoudimenzionální nos, detaily očí (obočí, řasy, panenky) a kvalitnější zobrazení vlasů.

Na tomto místě bych pro přehled ráda zopakovala úroveň kresby lidské postavy, kterou by děti v tomto období měly již zvládnout.

Okolo pátého roku se kresba postavy posouvá velmi významně. Dítě by již mělo jasně odlišit trup a hlavu, byť může být trup zatím nakreslen pouhou svislou, jednodimenzionální linií, na kterou navazují alespoň čáry, jakožto horní i dolní končetiny, které jsou zpravidla daleko od sebe. Trup by se však již v tomto období měl proměňovat v kruhový, oválný, popř. trojúhelníkovitý tvar. Takové zobrazování lidské postavy nazýváme lineární. Mohou se však již objevovat větší detaily – oděv, či vlasy. Na konci pěti let končí stadium lineárního náčrtu a proměňuje se na kresbu plošnou. Postava již obsahuje všechny základní části těla, ještě někdy chybí krk, vzájemné proporce hlavy, trupu a končetin jsou stále v nepoměru, hlava bývá zvýrazněná (Bednářová, Šmardová, 2007).

V šesti letech dítěte začíná být kresba propracovanější a jednotlivé části těla jsou lépe připojené, již s většími detaily a veškerými částmi těla – hlava, trup, končetiny, krk, vlasy a všechny části obličeje (často dítě již vyznačí panenku očí). Často se objevují postavy oblečené (alespoň dvě neprůhledné části oděvu) či dokonce doplněné doplňky, dítě by se mělo zbavit rentgenového vidění (Bednářová, Šmardová, 2007). Proporčnost postavy je také již více odpovídající, trup je delší, než širší, k němu pak

na správném místě připojit horní i dolní končetiny, které již bývají zpravidla zobrazeny dvojdímníonálně a přibližně ve správných proporcích. Paže jsou delší, než širší, symetrii a délku však stále možná dítě nedodrží, stejně tak počet prstů stále ještě dítě nemusí vystihnout vždy ve správném počtu. Paže by již neměly být zobrazeny v upažené v poloze, tedy R-princip by se již neměl vyskytovat. Také proporce nohou začínají být odpovídající, jsou delší, než širší, blíže u sebe a zpravidla se objeví i chodidlo nebo boty. Jednotlivé postavy by se také již měly lišit, co se týče pohlaví. (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

7.2.1 Trup

Kritéria pro zobrazení trupu na postavě jsem zvolila dvě. První podmínkou bylo naznačení trupu dvojdímníonálně, druhou podmínkou bylo naznačení trupu ve správných proporcích, tedy trup vyobrazit delší, než širší.

Zobrazení trupu ve **dvojdímníonální podobě** bylo hodnoceno vzrůstajícími hodnotami, ačkoli ne významně. Již na začátku výzkumu bylo toto kritérium jedno z nejlépe hodnocených. Trup byl zpravidla vyobrazen dvojdímníonálně, však v nejrůznějších podobách. Jak je možné vidět dle ukázek kreseb, tvar se postupně vyvíjí do odpovídající podoby. Kritérium **proporce trupu** mělo tedy na začátku výzkumu slabší hodnocení, ale tím pádem i signifikantnější vzrůstající tendenci, než kritérium dvojdímníonálního zobrazení. Výrazného pokroku v proporcí trupu došlo mezi prvním a druhým sběrem, naopak u posledního sběru hodnocení nepatrně kleslo, oproti předchozímu. Můžeme však usuzovat, že tento aspekt kresby se vyvíjí správným směrem a nevyskytují se výrazné odchylky od odpovídajícího kresebného vývoje dětí v tomto věku.

Za povšimnutí jistě stojí zvýraznění trupu u většiny obrázků. Trup často zabírá největší část postavy. Jde o střed těla, ze kterého vychází vše a děti to již vnímají.

V případě Jonáše byl vývoj v kritériu trupu výrazný vzhledem k tomu, že v první kresbě vyobrazil hlavonožce. Chlapec byl začátku výzkumu ve věku **7;2 let** (obr. 1), při druhém sběru **7;6 let** (obr. 2) a při posledním **8;2 let** (obr. 3). Na druhou stranu můžeme vidět stále se vyskytující deformaci proporce paží, které jsou v trojúhelníkovém tvaru. Nápadným znakem těchto kreseb jsou také oči, které jsou při prvních dvou kresbách prázdné, u poslední kresby červené. Tomuto projevu přikládám důraz vzhledem k tomu, že chlapec nosí brýle.



Obr. 5, 6 7: Jonáš

7.2.2 Horní končetiny

V rámci zhodnocení vyobrazení horních končetin jsem posuzovala kritérium paží, a to konkrétně připojení paží na správném místě, tzn. v místě ramenou, zobrazení paží ve dvoudimenzionální podobě a v ne upažené poloze. Dále sem patří naznačení prstů, a to jakýmkoli způsobem a jejich správný počet.

Kritérium **připojení paží na správném místě a vymizení R-principu** mělo vzestupnou tendenci. I přesto by hodnocení v období po nástupu do první třídy mělo být vyšší. Dle zpracování dat se správné vyobrazení tohoto aspektu objevuje přibližně jen u poloviny dětí.

Naopak stagnujícím aspektem, a to se stejným bodovým ohodnocením na začátku i na konci výzkumu, se projevilo kritérium zobrazení **dvoudimenzionálních paží**. Neznamená to, že by na začátku výzkumu děti zobrazovaly paže pouze v jednodimenzionální podobě, nýbrž již na začátku výzkumu tento aspekt získal vyšší počet bodů oproti aspektům ostatním. Na konci se však potom objevil ve stejné míře, bez výraznějšího pokroku. Paže dále bývají různým způsobem deformovány a postrádají odpovídající proporce. Častým výskytem v kresbách je zobrazení zúžených paží v místě ramenou. Pouze u jednoho dítěte horní končetiny chybí úplně.

V lednu 2015 část dětí již zobrazila na ruku postav **prsty**, zpravidla zobrazeny jednodimenzionálně, ani v jednom případě však neodpovídal jejich **správný počet**. Tento aspekt se během roku pozitivně proměnil, zobrazení prstů se vyskytovalo již u většiny dětí, a to jak v podobě jednodimenzionální, tak dvoudimenzionální, u poloviny dětí dokonce ve správném počtu. Na tuto skutečnost má pravděpodobně velký vliv nástup dětí do školy, kde jsou děti zpravidla vedeny k názornému počítání, a to především na prstech, dítě si díky tomu tuto část těla uvědomuje mnohem více, než dříve.

Vít byl začátku výzkumu ve věku **6;1 let** (obr. 8), při druhém sběru **6;5 let** (obr. 9) a při sběru posledním **7;1 let** (obr. 10). Vývoj kritéria paží byl u tohoto chlapce spíše regresivní, vzhledem k absenci paží při posledním sběru výzkumu. Konkrétně u tohoto chlapce mě tato skutečnost překvapila, i přesto, že jeho školní výsledky i kresba byly již v přípravné třídě slabší oproti ostatním dětem. Jedná se o chlapce s lepším rodinným zázemím, který je do kolektivu dětí na první pohled zapojen velmi dobře. V tomto případě bychom pak mohli také usuzovat na momentální stresové vypětí chlapce.



Obr. 8, 9, 10: Vít

Šimon, chlapec na začátku výzkumu ve věku **7;1 let** (obr. 11), udělal naopak v rámci kritéria paží velký pokrok. Při další kresbě, ve věku **8;1 let** (obr. 12), především vzhledem k proporcím a připojením na správném místě. Dále také došlo již k vymizení R-principu zobrazování. Správný počet prstů však v případě tohoto chlapce stále chybí. Chlapec se v přípravné třídě projevoval úzkostně, někdy také plakal. V první třídě se tyto projevy již nevyskytují a chlapec je popisován jako tichý, ale sebevědomé dítě, což je vypovídající na první pohled i na základě těchto kreseb.



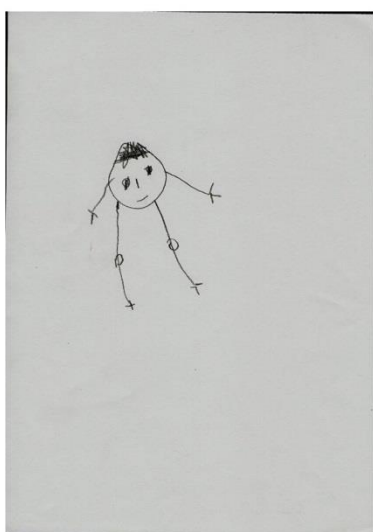
Obr. 11, 12: Šimon

7.2.3 Dolní končetiny

Z hlediska vyobrazení dolních končetin jsem se zajímala o **vyobrazení nohou dvojdimenzionálně a ve správných proporcích**, tedy že nebudou kratší, než trup, anebo delší, než dvě délky trupu. Tyto dva aspekty mají téměř vyrovnaný poměr vzrůstající tendence. Dále sem zařazuji také skutečnost, zda dítě **naznačilo chodidlo, či boty**. Tento aspekt se v bodovém ohodnocení na začátku a na konci liší pouze jedním bodem. Z uvedených výsledků v tabulce však vidíme, že již na začátku výzkumu děti ve většině případů chodidlo nebo boty postavě vyobrazily. U druhého sběru je právě v tomto aspektu velký rozdíl, který je však na konci opět vyrovnaný prvnímu výsledku.

Zajímavostí je výskyt vyobrazení spíše kratších, než delších nohou v poměru k trupu a hlavě. Očekávala bych naopak, že postavy budou disponovat spíše delšími nohy, vzhledem k nižší výšce dětí oproti ostatním lidem.

Oskarova první a poslední kresba, a to ve věku **6;6 let** (obr. 13) a **7;6 let** (obr. 14) zachycuje v kritériu dolních končetin posun - již se nejedná o jednodimenzionální zobrazení, obě nohy jsou ve stejných proporcích, jsou vyobrazeny také boty. Posun v kresbě je signifikantní vzhledem k velmi slabé první kresbě, která neodpovídala věku chlapce.



Obr. 13, 14: Oskar

7.2.4 Hlava

Hlava je velmi důležitou částí na postavě, dává jí lidskou podobu. Hlava je považována za centrum naší osobnosti, našeho vědění a mozek se především v tomto období dítěte velmi vyvíjí. Hlava bývá na obrázcích zveličena, zpravidla ve tvaru oválu, či kruhu. Právě hlava byla ve všech případech dětí malována jako první v pořadí.

Zde došlo ve skupině k největšímu pokroku, a to v kritériu **zobrazení krku** lidské postavy. Při prvním sběru toto kritérium nedosáhlo žádného skóre, v následujícím sběru se toto skóre zvýšilo jen nepatrně, s průměrnou hodnotou 2, v posledním sběru však již získalo až 9 bodů v průměru. Krk je propojením hlavy a těla a všeobecně bývá

vyobrazován vzhledem k ostatním částem těla později, zpravidla okolo 6 roku dítěte. Na tuto skutečnost má, dle mého názoru, velký vliv začátek povinné školní docházky, kde děti doslova „objevují centrum myšlení, vědění“, učí se a záměrně, cíleně cvičí mozek, často tedy mohou spíše pociťovat únavu psychickou, než únavu fyzickou, kterou již důvěrně znají.

V následujících kresbách můžeme vidět pokrok v zobrazení krku (David), zvýraznění a zvětšení hlavy a postupně zpřesňující se tvar a proporce veškerých částí těla (Adam).



Obr. 15, 16: David



Obr. 17, 18, 19: Adam

Kritérium zobrazení **dvoudimenzionálních úst** se vyvíjelo postupně dle jednotlivých sběrů. Na začátku výzkumu získalo v průměru pouze 1 bod, hned při druhém body 2 a na konci byla průměrná hodnota tohoto kritéria 7 bodů. Tento posun je patrný z obrázků na první pohled. Při prvním sběru byla ústa postav zpravidla zobrazena pouze linií, tedy jednodimenzionálně, v některých případech ústa chyběla. Při posledním sběru se již vyskytovala ústa dvoudimenzionální, někdy s většími detaily, jako rty, zuby. Vyobrazení zubů se dokonce vyskytuje v několika případech kreseb, někdy se tento aspekt posuzuje jako agresivní prvek. Všeobecně nám však aspekt úst může pomoci posoudit zasazení dítěte v interpersonálních vztazích, kvalitu komunikaci, spojení s okolím. Vzestupný vývoj a kvalitativní proměna tohoto aspektu je tedy pozitivním znakem.

Nos bývá dětmi kreslen jako poslední z jednotlivých detailů obličeje. Mé stanovené kritérium bylo zobrazení již **dvoudimenzionálního nosu**. Nos byl sice téměř na všech kresbách naznačen, dvoudimenzionální podobu však ve většině případů neměl, a to bez rozdílu na začátku a na konci sběru kreseb. Tento aspekt je však těžký také z kresebného hlediska, tudíž děti stále volí jednodušší zobrazení, které důvěrně znají.

Oči byly po celou dobu výzkumu zobrazovány velmi jednoduše, u většiny dětí pouhou tečkou, či kolečkem, postrádaly větších detailů. **Detaily očí**, to znamená **zobrazení obočí či řas a panenky** bylo hodnoceno téměř totožně, bez výrazného vzrůstajícího bodového hodnocení. Pokud by ostatní aspekty kresby nebyly vzhledem k věku dětí opožděny, z vyobrazení malých, nevýrazných očí by se dalo usuzovat na uzavřenost dítěte, či polemizovat o kontaktu dítěte s okolím. Oči jsou orgánem našeho každodenního kontaktu s okolím a jsou velmi důležité v naší komunikaci. Domnívám se však, že v případě této skupiny dětí jde o nedostatečně vyvinutý kresebný projev. Očekávala jsem však, že tyto aspekty budou zpravidla vyobrazovány u děvčat, což se mi však nepotvrdilo. Dle výzkumu Němcové (2009), která se podobně zaměřila na analýzu kresby dětí předškolního věku, jsou právě detaily očí nejvíce vynechávaným aspektem v kresbě postavy dětí v tomto období.

Rozdíl v potřebě zvýraznit detaily očí můžeme pozorovat u kreseb Emy. Její první kresba, u níž byla holčička ve věku **6;7 let** (obr. 20), detailů obličeje pozbývá, či je překryto barvou. Úroveň druhé kresby je s velkou pravděpodobností ovlivněna jistými situačními faktory, v poslední kresbě a věku holčičky **7;7 let** (obr. 22), pak však můžeme pozorovat zvýrazněné oči s důrazem na jejich detaily.



Obr. 20, 21, 22: Ema

Jan byl začátku výzkumu ve věku **6;4 let** (obr. 23), při druhém sběru **6;8 let** (obr. 24) a při posledním **7;4 let** (obr. 25). Výraznou absencí však jsou jednotlivé detaily obličeje u druhé a poslední kresby, kde stále chybí nos. Otázkou v tomto případě zůstává, zda kresba č. 2 byla ovlivněna případnými situačními vlivy. Pokud by tomu tak nebylo, z kresby bychom mohli usuzovat na úzkost, problém dítěte s komunikací, popř. uzavřenost. Na těchto obrázcích můžeme vidět posun z malé kresby, na kresbu sebejistější.



Obr. 23, 24, 25: Jan

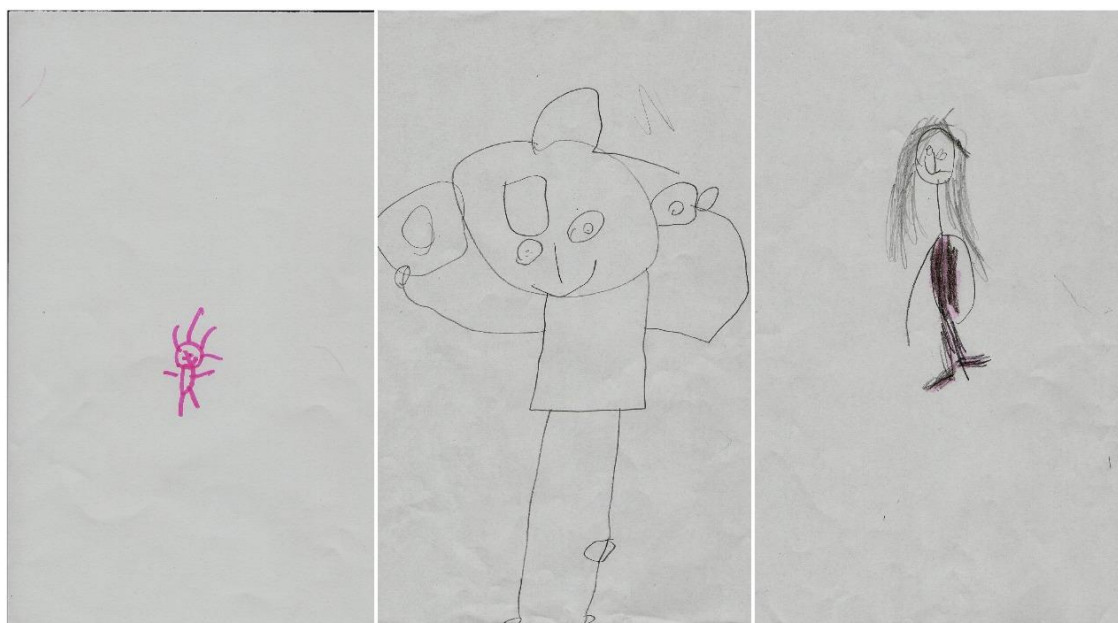
Skóre kritéria **vlasy** (naznačení vlasů kvalitněji, než pouhé linie) bylo poněkud kolísavé. Na základě prvního sběru bylo hodnoceno v průměru 6 body, na konci 7, při druhém sběru však bylo průměrné skóre pouze 3, to znamená, že se náhle snížilo až o polovinu. Možným faktorem této skutečnosti by mohl být větší výskyt chlapců v této třídě, jejichž vnímání vlasů může být méně významné, než vnímání vlasů u dívek. Dívky vyobrazovaly odpovídající délku vlasů, kterou momentálně v jednotlivých obdobích disponovaly. K případné neodpovídající barevnosti, která se u tohoto kritéria také vyskytla (viz. Anna, obr. 31) se vyjadřuji v následující kapitole.

V případě Anežky se pokrok v kritériu vlasů neprokázal, ve věku **6;8** (obr. 26), následně v **7 letech** (obr. 27) a ve věku **7;8 let** (obr. 28) je vyobrazení vlasů velice podobné a poněkud zjednodušené. Na druhou stranu se jako jedna z mála dětí již v prvním i druhém sběru kreseb snaží pracovat s prostorem, ačkoli předměty na prvním obrázku „létají“. Na třetí kresbě pak však práce s prostorem již chybí. Výrazným rysem těchto kreseb je také detailnější vyobrazování, tendence k ulpívání na jednotlivých tvarech a ústa zobrazená s vyceněnými zuby. Jedná se však o holčičku klidnou a přátelskou, jako projev agresivity bych tedy tento znak kresby nekonstatovala.



Obr. 26, 27, 28: Anežka

Matouš byl ve třídě nejmladším dítětem, a to na začátku výzkumu ve věku **5;10 let** (obr. 29), kdy zobrazení vlasů bylo pouhými liniemi. Také ve věku **6;2 let** (obr. 30) postava pozbývala kvalitnějšího znázornění vlasů, na konci výzkumu ve věku **6;10 let** (obr. 31) však chlapec již naznačil vlasy a dokonce tak, že téměř zakryl obrys hlavy. Překvapující je délka vlasů, která neodpovídá délce vlasů chlapce. U tohoto chlapce došlo ve vývoji z malé, neúhledné a ostýchavé kresby k velkému pokroku. Vývoj velikosti kresby může být paralelou k nejmladšímu a nejdrobnějšímu dítěti ve třídě, které samo sebe na první kresbě namaluje maličké a nenápadné, až po další školní rok, kdy navštěvuje přípravnou třídu s dětmi nováčky a patří mezi starší a „zkušenější“, tudíž také vnímání dítěte sebe samého se změní.



Obr. 29, 30, 31: Matouš

7.2.5 Oděv

Vyobrazení oděvu na postavě poukazuje na začlenění dítěte do společnosti. Na základě prvních dvou sběrů byl tento aspekt průměrně ohodnocen pouze 5 body - jakékoli naznačení oděvu tedy téměř u poloviny dětí zcela chybělo a v poslední části výzkumu v průměru 11 body, postavy byly již oděné, nebo trup alespoň vybarvený. Vývoj v tomto aspektu je tedy vzrůstající a odpovídající věku dětí.

V případě Kryštofa, chlapce, který první obrázek kreslil ve věku **6;6 let** (obr. 32), se oděv v podobě vybarvení trupu a dolních končetin vyskytl až u poslední kresby, tedy ve věku **7;6 let** (obr. 34). V druhém sběru a věku chlapce **6;10 let** (obr. 33) je kresba nadále pouze obrysová, pozbývající základní části těla. K výrazným prvkům kreseb tohoto chlapce je absence horních končetin v prvních dvou sběrech a naopak jejich nápadné zvýraznění ve sběru posledním, obsahující dokonce správný počet prstů. Tento chlapec byl v poslední části výzkumu již žákem první třídy, výrazný rozvoj motoriky, který je pro chlapce v každodenních činnostech velmi důležitý, je pravděpodobně samotným chlapcem uvědomován.



Obr. 32, 33, 34: Kryštof

Anna vyobrazila oděv až při druhém sběru kreseb, nápadné jsou šaty s drobnými vzory. První nakreslená postava ve věku **7;3 let** (obr. 35) oblečení zatím nemá a nápadné jsou dvě horní končetiny na každé straně. Toto mi však holčička po dokončení kresby vysvětlila, že si na obrázku obléká svetr – jistý záměr vyobrazení oděvu se již tedy vyskytuje, úroveň kresby je však zatím na úrovni, kdy dítě není schopno svůj záměr také lépe realizovat.



Obr. 35, 36, 37: Anna

Tabulka č. 3 zachycuje výsledky dětí v jednotlivých kritériích kresby v průběhu jednoho roku, a to v období 01/15 – 01/ 2016.

Pozn.: Podrobné výsledky jednotlivých dětí v každém kritériu zvlášť jsou zachyceny v tabulce č. 4 v příloze 1.

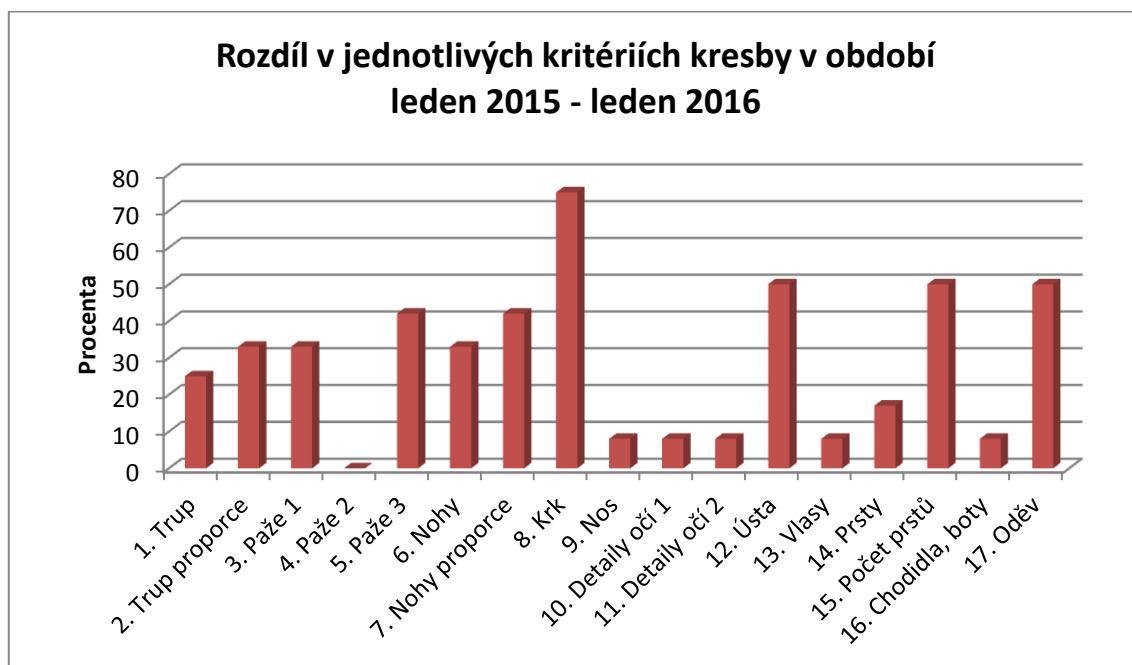
Obr. 38: Výsledky dětí v jednotlivých kritériích kresby v období 01/15 – 01/ 2016.

Kritéria	Leden 2015	Květen 2015	Leden 2016	Rozdíl výzkumu 1. – 3.		Kritéria
				body	%	
1. Trup dvojdim.	9	10	12	3	25	1.
2. Trup prop.	5	10	9	4	33	2.
3. Paže 1	2	3	6	4	33	3.
4. Paže 2	8	9	8	0	0	4.
5. Paže 3	3	3	8	5	42	5.
6. Nohy	7	6	11	4	33	6.
7. Nohy prop	0	1	5	5	42	7.
8. Krk	0	2	9	9	75	8.
9. Nos	4	5	5	1	8	9.
10. Detail očí 1	3	4	4	1	8	10.
11. Detail očí 2	3	3	4	1	8	11.
12. Ústa	1	2	7	6	50	12.
13. Vlasy	6	3	7	1	8	13.
14. Prsty	8	6	10	2	17	14.
15. Počet prstů	0	0	6	6	50	15.
16. Chodidla, boty	9	6	10	1	8	16.
17. Oděv	5	5	11	6	50	17.

Pozn.: Z každého kritéria mohly děti z jednotlivých období získat max. počet bodů 12.

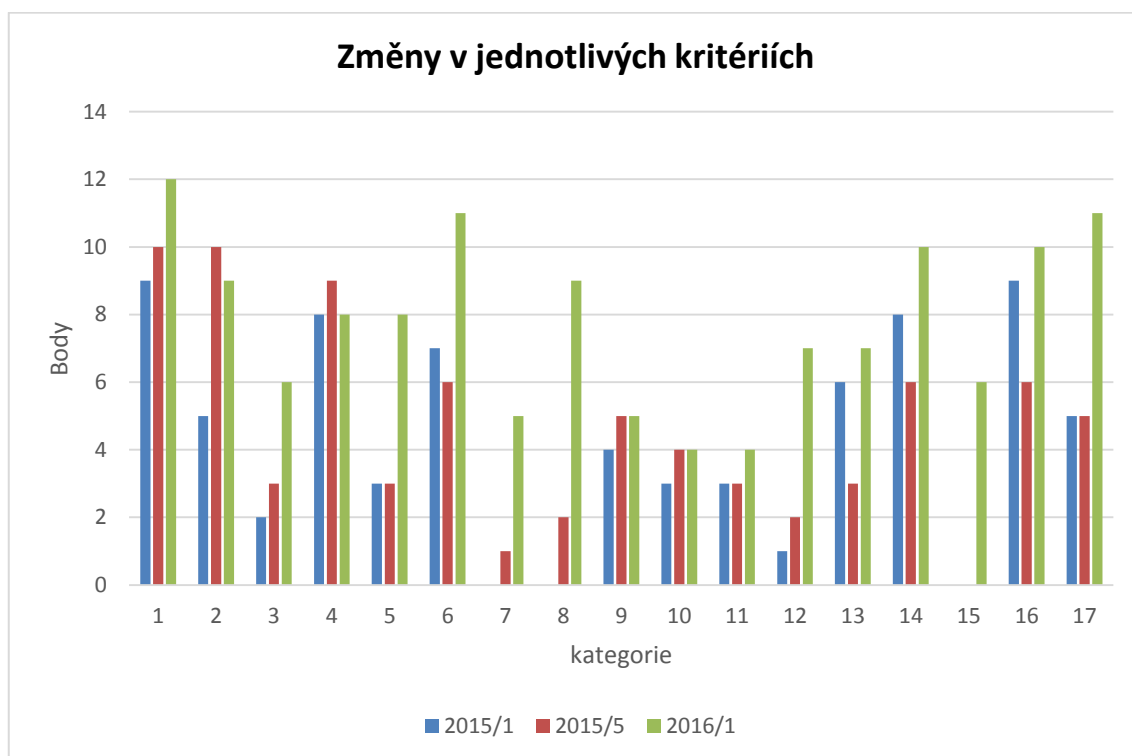
Graf č. 3 zachycuje rozdíl v jednotlivých kritériích kresby v období 01/15 – 01/ 2016.

Obr. 39: Rozdíl úspěšnosti v jednotlivých kritériích kresby (vyjádřený v procentech) v období 01/15 – 01/ 2016.



Graf č. 4 zachycuje změny v hodnocení jednotlivých kritériích kresby v období 01/15 – 01/ 2016.

Obr. 40: Změny v hodnocení jednotlivých kritérií v období 01/15 – 01/ 2016.



Z výsledků vyplývá, že u většiny daných kritérií kreseb během roku, tedy po nástupu do první třídy základní školy, přirozeně došlo k pokroku (graf č. 4).

Největšího pokroku dosáhly děti v kritériích - zobrazení krku u lidské postavy, úst ve dvoudimenzionální podobě a naznačení oděvu postavy. Ačkoliv k velkému pokroku došlo také například v kritériích zobrazení správného počtu prstů, či proporce dolních končetin, konečný výskyt zobrazení je stále nižší, než by vzhledem k věku dětí měl být (graf č. 3).

Naopak jako stagnující kritéria výtvarného projevu během jednoho roku se projevila kritéria - zobrazení dvoudimenzionálních paží, dvoudimenzionální nos, detaily očí (obočí, řasy, panenky), kvalitnější zobrazení vlasů (graf č. 3). Vzhledem k věku dětí na konci výzkumného šetření však mezi stagnující aspekty dále řadím připojení paží na správném místě, které by se již také mělo zpravidla vyskytovat.

7.3 Specifika výtvarného projevu výzkumného souboru

K nejsignifikantnějším aspektům kreseb bych zařadila spíše **způsob práce dětí**, jako jistá **nezdrženlivost, spontánnost a impulsivita**. Můžeme hovořit o **roztržitých kresbách**, jsou všeobecně **neupravené**, objevují se nahodilé **tahy více směry**, což je čitelné z většiny kreseb.

Nevyskytovaly se náznaky úzkosti při nezdařené práci, každé dítě minimálně u jednoho ze tří sběrů jednoduše otočilo papír na druhou stranu. V některých případech se dokonce objevila přeškrtnutá věc přímo na papíře. Tyto projevy během práce romských dětí potvrzuje také Buřičová (2007) na základě svého výzkumu romských dětí mladšího školního věku.

Dalším specifikem kreseb mého výzkumného šetření je malé **využití barev v kresbách**. Na základě výzkumu Buřičové (2007) a práce Sajka (1995) jsem předpokládala využití pestrých a výrazných barev. Při prvním a druhém sběru děti však téměř barev nepoužívají, popřípadě je použijí neadekvátně. Vzhledem k charakteristice výzkumného souboru bych očekávala širší využití barev, vybarvené plochy v kresbě, potřebu zaplnit celý papír. Tento předpoklad se mi však nepotvrdil. Můžeme zde usuzovat na různé situační faktory, nebo také na povahu zadaného úkolu a jeho opakování.

Výrazná je **deformace jednotlivých částí těla** - zobrazení trupu bývá v neadekvátních tvarech, jakožto čtverec, obdélník, či koule, paže trojúhelníkové, někdy užší v ramenou. K takovému zjištění došla také na základě **výzkumu Stupková (2013)**, která porovnávala úroveň kresby postavy u romských a neromských dětí v předškolním zařízení. Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že romské děti dosahují nižších průměrných výkonů v kresebném testu než neromské děti. Výsledné průměrné bodové skóre kresebného testu postavy Šturmy, Vágnerové pro testovaný vzorek romských dětí činil 6.9 bodu (z 15 bodů možných), pro testovaný vzorek neromských dětí činil 8.8 bodu (z 15 ti bodů možných). Romské děti sledovaného vzorku tedy dosáhly průměrně o 1.9 bodu (12.7 %) slabšího výsledku v kresebném testu postavy než děti neromské. Průměrně dosažené bodové skóre

romských dětí bylo 46.0% možného maxima bodů, bodové skóre neromských dětí pak 58.7%.

Kresby této skupiny jsou celkově vzhledem k věku dětí **chudší**. U většiny dětí, zpravidla při prvním sběru kreseb, je vzhledem k věku dětí **opožděn vývoj grafomotoriky**, tahy tužkou jsou velmi rozpačité, nenapojované na sebe, kresby často nepůsobí komplexně. Nelze však jednoznačně usuzovat na typické či specifické rysy v kresbě pro romské děti. Veškeré popsané projevy v kresbě se mohou stejně tak objevovat u neromských dětí ve stejném věku, jejichž kresba je lehce opožděná.

8. Závěry výzkumu

Svou praktickou část bakalářské práce jsem věnovala longitudinálnímu sledování výtvarného projevu skupiny romských dětí, po dobu leden 2015 – leden 2016, a to na přechodu z přípravné třídy, po nástup do první třídy základní školy. Domnívala jsem se, že pokrok v kresbě jistě nastane, zajímalo mě však, jakým způsobem se kresba promění, v jakých konkrétních aspektech a zda se v kresbách objeví typické znaky, či specifika pro výtvarné zobrazování romských dětí. Vycházela jsem z těchto výzkumných otázek:

1. Jak se proměňuje kresba lidské postavy u dětí na přechodu z přípravné třídy do první třídy základní školy?

Proměňuje se samozřejmě jak kresba samotná, a to jak z kvalitativního, tak kvantitativního hlediska, ale také přístup dětí k práci, což je pro budoucí vzdělávání dětí velmi důležitý faktor. Domnívám se, že právě docházka do přípravné třídy má na tuto skutečnost výrazný vliv, nástup dětí do první třídy pak úroveň posunul ještě dále. Děti každý den pracují na rozvoji grafomotoriky, je po nich vyžadováno udržení delší pozornosti, jsou vedeny k zodpovědnosti za svou práci atp.

Rozdíl mezi prvním a druhým sběrem byl nižší, než mezi druhým a třetím sběrem kreseb, u kterého byl časový interval mezi sběry dvakrát vyšší, než mezi sběrem prvním a druhým. Skupina se s každým dalším sběrem vyrovnávala, nelze však říci, že by docházelo ke zlepšování u každého dítěte stejně. Nácvik tedy kresbu zlepšuje, ale ne konstantně ve stejném měřítku. Největší rozmanitost mezi jednotlivými dětmi v jednom období se vyskytla u prvního sběru výzkumu, což je jistě výsledkem rozdílné připravenosti jednotlivých dětí před nástupem do přípravné třídy. Po intenzivní práci během celého roku se úroveň kreseb dětí pomalu vyrovnává.

2. V jakých aspektech kreseb lidské postavy romské děti, během jednoho roku, posunuly nejvíce?

Z výsledků vyplývá, že během roku u většiny daných kritérií kreseb, tedy po nástupu do první třídy základní školy, přirozeně došlo k pokroku. Největšího pokroku dosáhly děti v kritériích - zobrazení krku u lidské postavy, úst ve dvoudimenzionální podobě a naznačení oděvu postavy. Ačkoliv k velkému pokroku došlo také například v kritériích zobrazení správného počtu prstů, či proporce dolních končetin, konečný výskyt zobrazení je stále nižší, než by vzhledem k věku dětí měl být.

3. Jaké prvky kreseb lidské postavy romských dětí, nejvíce stagnují?

Jako stagnující kritéria výtvarného projevu během jednoho roku se projevila kritéria - zobrazení dvoudimenzionálních paží, dvoudimenzionální nos, detaily očí (obočí, řasy, panenky), kvalitnější zobrazení vlasů. Vzhledem k věku dětí na konci výzkumného šetření však mezi stagnující aspekty dále řadím připojení paží na správném místě, které by se již také mělo zpravidla vyskytovat.

4. Jaká jsou specifika výtvarného projevu tohoto speciálního souboru?

Mezi nejvýrazněji projevené prvky kreseb této skupiny romských dětí, vzhledem k této konkrétní práci, bych zařadila způsob práce dětí, jako je jistá nezdrženlivost, impulsivita, bezhraničnost a svoboda při práci. Kresby jsou většinou spíše neupravené a chudší, pozbývají výraznějšího použití barev, často se objevuje obrysová kresba. Kresby lidských postav jsou zpravidla patrně v jednotlivých částech těla deformované, proporčně neodpovídají skutečnosti a děti nepracují s prostorem na papíře. Kresby této skupiny jsou celkově vzhledem k věku dětí opožděnější. Většina kreseb i na konci výzkumného šetření zůstává stále na úrovni kresebného vývoje předškolních dětí. Nelze však jednoznačně usuzovat na typické či specifické rysy v kresbě pro romské děti. Veškeré popsané projevy v kresbě se mohou stejně tak objevovat u neromských dětí ve stejném věku, jejichž kresba je lehce opožděná.

9. Diskuze

Když jsem tuto skupinu dětí poznala, byla jsem překvapena některými schopnostmi, které děti úspěšně ovládaly, ale na stranu druhou i schopnostmi, které v tu dobu, vzhledem k jejich věku, stále neměly osvojeny. Jelikož jsem s nimi často pracovala výtvarnou činností, měla jsem možnost povšimnout si jejich konkrétních projevů v práci.

Vzhledem k výběru souboru, a vůbec povaze celého výzkumného šetření není možné výsledky jakkoliv zobecnit, či generalizovat, což od počátku výzkumu nebylo ani cílem mé práce. Cílem bylo zaměřit se na konkrétní skupinu dětí a sledovat jejich proměnu vývoje kresby, a to vzhledem ke snaze pedagožek děti dostatečně připravit na požadavky k zápisu do první třídy. Dále mě pak zajímala kresba dětí po jejich nástupu do první třídy, kde se na vývoji grafomotoriky dětí pracuje intenzivně každý den. Vzhledem k tomu, že většina dětí v předškolní třídě bylo již na začátku výzkumu v mladším školním věku, je možné výsledky kreseb, i přes interindividuální rozdíly dětí, porovnat alespoň vzájemně, či s výzkumy podobného charakteru.

Na základě sledování dětí při práci mohu souhlasit s tvrzením Horváthové (2002), že všeobecně **v romské tvorbě**, a především výtvarném umění, se výrazně projevují romské osobnostní charakteristiky, jakožto **zvýšená vnímavost, citová exponovanost, větší emocionalita, temperament** a vůbec **schopnost intenzivně prožívat přítomnost**. Tato síla prožitku vede k potřebě uvolnit psychický přetlak, popřípadě vyjádřit naléhavé myšlenky a pocity. Právě u romských dětí se tyto tendence objevují výrazněji.

Dle výzkumu Horváthové (2002) Romové často volí výrazné jasné barvy, a například barva červená má dokonce v romské kultuře výsadní postavení, neboť se věřilo v její ochrannou moc. Většina mnou sebraných kreseb však výraznějšího barevného projevu pozbývá, i přesto že děti měly k dispozici pastelky. Zpočátku se případné použití barev projevuje nahodile a barva není používána cíleně. Vyskytuje se více obrázků černobílých a pouze s obrysovou kresbou.

Procházková ve svém výzkumu (2007) sledovala **použití barev** sice u neromských dětí, ale ve stejném věku. Dle výsledků jsou kresby mého výzkumného vzorku chudší. Kresby uvedeného výzkumu byly všeobecně od počátku výzkumu výrazně barevnější, 96% dětí využilo pastelky při prvních dvou sběrech, na konci již všichni, což se v mém výzkumu vyskytuje výrazně méně.

Potřeba dětí zaplnit papír celý se v této konkrétní práci neprojevila tak, jak bych vzhledem k jejich temperamentu očekávala, či jak uvádí Buřičová (2007) a Sajko (1995). V tomto případě se však domnívám, že práce dětí velmi záleží na mnoha faktorech, ať je to povaha úkolu, či část dne, ve které se děti momentálně nachází. Důkazem jsou mé výsledky z druhého sběru kreseb, které jsou v několika případech i regresivní. Pravděpodobně by výsledek ohledně specifik výtvarného zobrazování romských dětí ovlivnila také odlišná povaha úkolu. Po uskutečnění mého výzkumu jsem dospěla k názoru, že případné specifické rysy tohoto souboru, by bylo výhodnější posuzovat z kresby s odlišným zadáním, a to z kreseb, kde by dětem byla dána větší volnost jejich fantazie, či spontánnímu projevu.

Na základě delší práce s těmito dětmi mám zkušenost s jejich rozmanitějším výtvarným projevem. Jejich touha pracovat s barvami, či různými výtvarnými technikami se mi výrazně projevila. Na druhou stranu je zapotřebí si uvědomit, že tento znak je zpravidla společný všem dětem - děti jsou zkrátka hravé, mají velkou fantazii, milují kreativní činnost. Domnívám se však, že v případě neromských dětí se v rámci jedné třídy setkáme častěji s jedinci, kterým tvorba s prstovými barvami, či práce s lepidlem, modelínou atp. nebude nepříjemná. Musím podotknout, že na komplikace podobného typu jsem romskými dětmi nenarazila a děti se vždy do všeho pustily s nadšením, radostí a velkou zvědavostí.

Dle Horváthové (2002) i Buřičové (2007) je také pro romskou výtvarnou tvorbu, mimo výrazné barevnosti, **typická bohatá ornamentální výzdoba a zdobnost**, a to především u děvčat. Vyobrazení šatů s výraznějšími vzory se v kresbách mého výzkumu u dívek opravdu objevil. Ovšem usouzení na typický rys kresby romských dětí není tak

úplně na místě. Děti jsou ve vývojové fázi kresby, kdy se ulpívání na opakovaných vzorech běžně objevuje, tudíž by se dalo hovořit o přirozeném znaku kresby dítěte předškolního věku. Vyobrazené vlasy u děvčat odpovídají jejich momentální délce vlasů. Barvy zvolené pro vlasy však neodpovídají zpravidla realitě, vyskytuje se barva zelená, hnědá, ale také žlutá. Tento jev komentovala již také Buřičová (2007). Autorka tuto skutečnost přisuzuje touze po změně a asimilaci do majoritní společnosti.

Na základě výzkumného šetření Němcové (2009) by kresby dětí předškolního věku, tzn. kolem šesti let, měly již obsahovat **všechny nezbytné části těla**. Dle výsledků tohoto výzkumu je trup již zachycen vždy dvojdímní, končetiny mohou být ještě ojediněle jednodímní. Velmi pečlivě zpracovanou částí těla bývá hlava, resp. obličej. Detaily jako oči a ústa nechybí nikdy, opomíjenými aspekty však bývá nos a vlasy, někdy chybí krk. Děti kreslí postavy oblečené, s botami. Další součásti oděvu (klobouk, knoflíky či kapsy) se vyskytují spíše zřídka. V porovnání s tímto výzkumem jsou mé výsledky srovnatelné, kresby mého výzkumu však na rozdíl od uvedeného výzkumu pozbývají větších detailů obličejů.

Podobných výsledků se dostalo také Procházkové dle výzkumu z roku 2007, který se zabýval vývojem kresby dětí na prvním stupni ZŠ. **K téměř srovnatelně hodnoceným výsledkům** ve vývoji jednotlivých kritérií došlo ve více aspektech, a to - pravidlem kreseb je již hlava a trup, zřetelně vyznačené oči, dále dvoudímní zobrazování končetin, znázorňování prstů, i jejich správného počtu. Většina dětí tohoto výzkumného vzorku naznačila již alespoň čmáranicí i vlasy, což se u skupiny mého vzorku objevilo jen u poloviny dětí, a to ve stejném výskytu na začátku i na konci výzkumu.

Vyšší úspěšnost na začátku výzkumu Procházkové (2007) se dosáhlo v kritériu dvoudímních úst, kdy již na začátku šetření bylo úspěšné u více, jak poloviny výzkumného souboru, během roku se však výrazně neposunulo. Dle mých výsledků se takové zobrazení úst na začátku vyskytlo pouze u jednoho dítěte, na konci potom u poloviny dětí. Vyobrazení dvoudímního krku dosáhl v průběhu testování

viditelného zlepšení, úspěšnost vzrostla z 60% na 90%. **Ve srovnání s mým výzkumem** je tedy v tomto výzkumu zlepšení patrně menší, ačkoli byl krk již na počátku výzkumu zobrazován polovinou dětí. Skupina dětí mého výzkumného šetření dosáhla sice na začátku u tohoto kritéria 0% úspěšnosti, ale s konečnou 75% úspěšností. Vyobrazení chodidel či bot nepřesáhlo úspěšnosti 73%, což dle mých výsledků bylo ohodnoceno ve stejné míře již při prvním sběru, a na konci se ještě nepatrně zvýšilo.

K patrnějšímu rozdílu ve prospěch výzkumu Procházkové (2007) došlo ve vyobrazení oděvu, který byl dle výsledků tohoto výzkumu již na počátku velmi propracovaný a obsahoval vždy minimálně dva kusy, někdy i více. Hned při prvním sběru kreseb nakreslilo oblečení 86% dětí, při druhé návštěvě vzrostl dokonce na plných 100%, ovšem při třetí návštěvě klesl na necelých 91%. Má skupina při prvním sběru kreseb dosáhla v tomto kritériu 42% úspěšnosti a posunu došlo až u posledního testování, kdy se však úspěšnost o 50% zvýšila. Procházková (2007) dále uvádí častý výskyt vyobrazených doplňků, dalších objektů na obrázcích, např. taška, kufr, zvířata, hračky, popř. brýle, pokud je dítě jejich nositelem. Na obrázcích mého výzkumu se však během celého šetření objekty navíc spíše nevyskytovaly, a to ani brýle v případě, že dítě brýle užívalo. Často bývá tato potřeba dítětem vnímána jako handicap a může být tedy nevědomě odmítána.

Skupina dětí Procházkové dále již ve stejném věku začleňovala postavy do nějakého prostoru, nejčastěji jím byla příroda (slunce, mraky, stromy, dům), popř. místnost, někdy alespoň vyznačí čáru země, postavy tedy „nelétají“ na papíře. Na základě mého výzkumného šetření však děti stále prostor nenaznačují a postavy, popř. objekty na obrázcích „létají“. Vyobrazené postavy jsou pouze zepředu a bez náznaku pohybu, děje.

Uvědomuji si, že **longitudinální sledování** s sebou nese **různá rizika**. Tím největším bývá experimentální mortalita výzkumného souboru. Domnívala jsem se, že výběr dětí z jedné konkrétní školy je výhodný, vzhledem k povinné školní docházce, což se mi nakonec jako výhodné také projevilo. K vyhodnocení mi chyběly pouze dvě

kresby, a to konkrétně z druhého sběru. I přesto jsem se rozhodla kresby do interpretace výsledků zapojit přidělením průměrných hodnot. Dovoluji si tvrdit, že tento fakt neměl na výsledky výzkumu výrazný vliv.

K dosažení co nejlepších výsledků z každého sběru kreseb jsem se snažila vytvořit menší vyvážené skupiny co do počtu dětí, dát dětem vždy dostatek času, i pomůcek k práci. I přesto práce dětí byla často ovlivněna pracovním tempem dítěte, které bylo se svou prací nejrychleji hotové, a tato skutečnost mohla kvalitu kreseb v některých případech možná ovlivnit. Již mnoho odborníků se problematikou úspěchu romských dětí ve škole zabývalo, otázek i odpovědí vyvstává mnoho.

Neexistuje jasné vysvětlení této skutečnosti, veškeré **faktory, ovlivňující vývoj dítěte**, se vzájemně doplňují a ruku v ruce souvisí. Ať už hovoříme o odlišné etnické příslušnosti, vrozených dispozicích dítěte, podmíněnosti rodinného prostředí, přístupu školy, či zakotveným stereotypům k dětem romského etnika a Romům obecně. Jak už jsem uvedla, k možným důsledkům dále patří také rozdílná výchova dětí romských rodičů, kde se klade větší důraz na skupinu, než individualitu dítěte. Prostředky na domácí přípravu, a vůbec rozvoj osobnosti dětí, jsou menší a zaměřeny na odlišné potřeby. Výtvarným schopnostem a podobným rozvíjejícím činnostem se však u dětí v mnoha romských rodinách, které se často potýkají s existenčními problémy, obvykle věnuje minimální pozornost. Dispozice dětí a jejich potenciální schopnosti, které by měly být rozvíjeny, pak stagnují, či dokonce upadají. Toto potvrzují i slova Říčana (1998), který uvádí, že velká část romských dětí nedostává do ruky tužku před pátým rokem věku. Uvádí také, že Romové snadněji podléhají pasivní konzumaci médií, a to i ve větší míře, než většinová společnost. Děti pak tedy hodně volného času tráví sledováním různých televizních kanálů, či internetu. Ve většině romských rodin se televizor vypíná někdy dokonce pouze na noc.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zaměřit se na konkrétní skupinu dětí a sledovat jejich vývoj, konkrétně v kresbě. Práce s touto skupinou dětí pro mě byla obohacující, a to jak vzhledem k výsledkům výzkumu, ke kterým jsem došla, tak k novým poznatkům v oblastech romské kultury, ale také kresby a jejího vývoje.

V teoretické části jsem se věnovala charakteristikám romského etnika, jeho kulturou a dopady na vzdělávání, kresbu a její vývoj.

Svou praktickou část bakalářské práce jsem věnovala longitudinálnímu sledování výtvarného projevu skupiny romských dětí, po dobu leden 2015 – leden 2016, a to na přechodu z přípravné, po nástup do první třídy základní školy. Předmětem mého výzkumu bylo zjistit, jak se proměňuje kresba dětí během jednoho roku, popsat vývoj jednotlivých aspektů kresby a zjistit případná specifika objevující se v kresbě romských dětí.

Kvalita kreseb se dle výsledků zlepšuje jak z kvantitativní, tak kvalitativní stránky. Proměnil se však výrazně způsob práce a postoj dětí k práci. Mezi prvním a druhým sběrem se kvalita kreseb dětí zvýšila méně, než mezi sběrem druhým a třetím sběrem. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že děti během roku, tedy po nástupu do první třídy základní školy, u většiny daných kritérií kreseb dosáhly pokroku. Největšího pokroku dosáhly v kritériích - zobrazení krku u lidské postavy, úst ve dvoudimenzionální podobě a naznačení oděvu postavy. Ačkoliv k velkému pokroku došlo také například v kritériích zobrazení správného počtu prstů, či proporce dolních končetin, konečný výskyt zobrazení je stále nižší, než by vzhledem k věku dětí měl být.

Naopak jako stagnující kritéria výtvarného projevu během jednoho roku se projevila kritéria - zobrazení dvoudimenzionálních paží, dvoudimenzionální nos, detaily očí (obočí, řasy, panenky), kvalitnější zobrazení vlasů. Vzhledem k věku dětí na konci

výzkumného šetření však mezi stagnující aspekty dále řadím připojení paží na správném místě, které by se již také mělo zpravidla vyskytovat.

Mezi nejvýrazněji projevené prvky kreseb této skupiny romských dětí, vzhledem k této konkrétní práci, bych zařadila způsob práce dětí, jakožto jistá nezdrženlivost, impulsivita, bezhraničnost a svoboda při práci. Kresby pozbývají výraznějšího použití barev a v některých případech se i na konci výzkumu objevuje obrysová kresba. Kresby lidských postav jsou zpravidla patrně v jednotlivých částech těla deformované, proporčně neodpovídají a děti nepracují s prostorem na papíře. Většina kreseb i na konci výzkumného šetření zůstává stále na úrovni kresebného vývoje předškolních dětí. Kresby této skupiny jsou tedy celkově vzhledem k věku dětí chudší, opožděnější. Nelze však jednoznačně usuzovat na typické či specifické rysy v kresbě pro romské děti. Veškeré popsané projevy v kresbě se mohou stejně tak objevovat u neromských dětí ve stejném věku, jejichž kresba je lehce opožděná.

Nakonec bych ráda uvedla slova Jany Horváthové (2002): *„Ani v celosvětovém měřítku nejsou Romové zanedbatelným prvkem; národ, který prolíná zeměmi bez politických omezení, dnes čítá jen v Evropě přes osm milionů lidí. Je to kultura, o jejíž existenci ví celý svět, což jistě nelze říci o kulturách všech evropských národů. O tom svědčí i řada ojedinělých výtvarných, hudebních nebo literárních děl, které inspiroval právě romský živel. Je zde ovšem i další rozměr – křivka vývoje etnika či národa. Romové, pokud jim bude dáno přežít i do dalších věků, jsou podle mě nyní na pomyslném úpatí své cesty dějinami. Vždyť teprve v posledních letech se objevila první generace romské inteligence, která má možnost zapojit se do tvorby hodnot jak na poli vědeckém, tak i uměleckém. Zvýšená emocionálnost, schopnost imaginace a možná i staletí strádání jsou v Romech hluboce uloženy. Podle odborníků jsou romské děti obzvláště umělecky disponované, a to nejen po stránce hudební, ale třeba také výtvarné, což se projevuje tehdy, jsou-li dobře vedeny. V romských dětech a celém etniku dřímá dosud nevyužitý mozkový i emocionální potenciál, ohromná nevyužitá energie...“*

Seznam použité literatury

Andršová, K. (2010). *Romská hudba*. In: Youtube [online]. Zveřejněno 25. 1. 2010. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=lu4JMZtNMFU>.

Bacus-Lindroth, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál.

Bakalář, P. (2004). *Psychologie Romů*. Praha: Votobia.

Balabánová, H. (1999). Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: *Romové v České Republice (1945 – 1998)*, s. 333 – 351. Praha: Socioklub.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.

Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. (Vyd. 2.). Praha: Portál.

Davidová, E. (1995). *Romano drom: cesty Romů: 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Gresham, D., Morar, B., Underhill, P. A., Passarino, G., Lin, A. A., Wise, C., et al. (2001). *Origins and Divergence of the Roma (Gypsies)*. [Online] [2001] [cit. 2015-15-11]. Dostupné z: <http://doi.org/10.1086/324681>.

Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Horváthová, J., (2002). *Kapitoly z dějin Romů*. In: Balvín, J. (2008). *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*, str. 58, Praha: Radix.

Hübschmannová, M., (2002). *Kdo jsou slovenští Romové*. In: Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit. 4. nezměněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Innemanová, P. (2012). *Náboženství, tradice a zvyky Romů* (Diplomová práce). Praha.

Jakoubek, M., & Jakoubková Budilová, L. (Eds.). (2009). *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Jensen, A. R. a Sinha, S. N. (1993). *Physical Correlates of human Intelligence*. In: Vernon, P. A. (ed): *Biological Approaches to the study of Human Intelligence*, s. 139 – 242. New Jersey: Ablea Publishing Corporatin.

Kadeřábková, J. (1997). *Romové mezi námi*. In: *Romové - reflexe problému: Soubor textů k romské problematice*. Praha: PASTELKA.

Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Kajanová, A., & Urban, D. (2007) *Vzdělání jako klíčová oblast integrace Romů v České republice*. [Online] [2007] [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media//webzin/webzin_1_2009/5_Urban_a_vzdelani_ako_klicova_oblast.pdf.

Kantor, M. (1976). *Cikánské dítě a škola*. In: *Výchova a vzdělávání cikánských dětí* (sborník přednášek), s. 93-98. Ústí nad Labem: Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČR.

Kaplan, P. (1999). *Romové a zaměstnanost neboli zaměstnatelnost Romů v České republice*. In: *Romové v České republice (1945-1998)*, s 352-377. Praha: Socioklub.

Klíma, P. (1988). *Poznámky k vývoji, výchově a vzdělávání romského dítěte*. In: Vágnerová, M. Klíma, P a Šturma, J.: *Psychopatologie dítěte pro speciální pedagogy*, s. 169 – 182. Praha: Univerzita Karlova.

- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- Lynn, R. (1997). Geographical variation in intelligence. In: H. Nyborg (ed.): *The Scientific Study of Human Nature*, s. 259 – 281. Pergamon, Oxford.
- Navrátil, P. (2003). *Romové v České společnosti*. Praha: Portál.
- Navrátil, S., & Mattioli, J. (2002). *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování: (závěrečný výstup řešení grantového projektu GA ČR č. 406/00/0050)*. Brno: Paido.
- Němcová, H. (2009). *Analýza kresby lidské postavy u dětí na konci předškolního věku* (Diplomová práce). Brno.
- Němec, J. (2010). *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita.
- Olejár, F. (1972). *Formovanie psychických zvláštností výchovne zanedbaných detí*. Bratislava: SNB.
- Pekárek, P. (1997). Romové mezi námi. In: *Romové - reflexe problému: Soubor textů k romské problematice*. Praha: PASTELKA.
- Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Procházková, O. (2007). *Vývoj kresby u dětí na 1. stupni ZŠ* (Diplomová práce). České Budějovice.
- Rushton, J. (1994). *Race, evolution, and behavior: a life history perspective*. (xviii, 334 p). New Brunswick, N. J., USA: Transaction Publishers.
- Říčan, P. (1998): *S Romy žít budeme – jde to, a jak*. Praha: Portál.

Sajko, J. (1995): Skúsenosti s tvorbou rómských detí v obci Javornice. In: *Romano džaniben, časopis romistických studií*, 3., str. 26-35.

Ševčíková, S. (2003). *Sociální práce s Romy prizmatem hodnot Romů*. Sociální práce, č. 4, s. 105 – 118.

Šimíková, I., Bučková, P., Smékal, V. (2003). *Sociální vyloučení Romů v perspektivě výzkumu*. In: Navrátil, P. et al.: Romové v české společnosti, s. 105 – 129.

Šišková, T. (1999). Zkušenosti se vzděláváním dospělých Romů na nevládní úrovni po roce 1990. In: *Romové v České republice (1945 – 1998)*, s. 398 – 416. Praha: Socioklub.

Šotolová, E. (2000). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada.

Švarcová, I. (1998) *Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika* [Online] [1998] [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/929/33-40.pdf?sequence=1>.

Viková, L. (1996): *Příspěvek k poznání psychologických aspektů romské rodiny*. (Diplomová práce). Praha: Katedra psychologie FF UK.

Žáková, H. (1976). Některé poznatky z výzkumu soc. adaptace a příčin psychické retardace cikánských dětí. In: *Výchova a vzdělávání cikánských dětí (sborník přednášek)*, s. 29 – 43. Ústí nad Labem: Ústav školských informací při Ministerstvu školství ČSR.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Podrobné hodnocení jednotlivých sběrů kreseb

Příloha č. 2 - Přípravná třída ZŠ Baarova, České Budějovice

Podrobné hodnocení jednotlivých sběrů kreseb

V následující tabulce uvádím kompletní přehled výsledků dětí ze všech tří sběrů kreseb. Pro větší přehled uvádím ještě jednou posuzovaná kritéria.

Tabulka 1: Kompletní přehled výsledků participantů ze všech tří sběrů kreseb.

Leden 2015																				
Kritérium	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Součet	Kritérium	
Dítě																				Dítě
Anna	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	10	Anna	
Adam	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	11	Adam	
Jonáš	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	Jonáš	
Ema	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	8	Ema	
David	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	11	David	
Vít	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	Vít	
Jan	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	4	Jan	
Matouš	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Matouš	
Kryštof	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6	Kryštof	
Šimon	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	9	Šimon	
Oskar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	Oskar	
Anežka	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	Anežka	
Květen 2015																				
Kritérium	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Součet	Kritérium	
Dítě																				Dítě
Anna	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	11	Anna	
Adam	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	10	Adam	
Jonáš	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	10	Jonáš	
Ema	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	Ema	
David	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	10	David	
Vít	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	7	Vít	
Jan	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	7	Jan	
Matouš	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	6	Matouš	
Kryštof	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	Kryštof	
Šimon																		7	Šimon	
Oskar																		8	Oskar	
Anežka	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	10	Anežka	

Leden 2016																			
Kritérium	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Součet	Kritérium
Dítě																			Dítě
Anna	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	11	Anna
Adam	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	13	Adam
Jonáš	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	11	Jonáš
Ema	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	14	Ema
David	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	9	David
Vít	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	7	Vít
Jan	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	10	Jan
Matouš	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	9	Matouš
Kryštof	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	10	Kryštof
Šimon	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	15	Šimon
Oskar	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	9	Oskar
Anežka	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	14	Anežka
Kritérium	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Součet	Kritérium
Dítě																			Dítě

Poznámky:

1. Každé dítě mohlo z každé kresby v jednotlivých obdobích získat max. 17 bodů.
2. Ve dvou případech absence dětí u druhého sběru kreseb jsem konečný součet bodů doplnila průměrnou hodnotou všech dětí.

Kritéria pro posouzení kresby:

1. Trup 1. - dvojdimenzionální
2. Proporce trupu – délka větší, než šířka
3. Paže 1. – připojení na správném místě, tzn. v místě ramenou
4. Paže 2. - dvojdimenzionální
5. Paže 3. - ne v upažené poloze
6. Nohy 1. - dvojdimenzionální
7. Nohy 2. - Proporce nohou – ne kratší než trup nebo delší než dvě délky trupu
8. Krk – jakožto rozlišení hlavy a trupu, dvojdimenzionální
9. Nos dvojdimenzionální
10. Detail očí 1. – obočí nebo řasy
11. Detail očí 2. – panenka
12. Ústa - dvojdimenzionální – rty, zuby, ne jen pouhá linie
13. Vlasy – více, než jen znázornění vlasů jednotlivými čárkami
14. Prsty – jakékoliv vyjádření, u obou rukou
15. Počet prstů
16. Chodidla nebo boty
17. Oděv – jakékoliv znázornění oděvu, alespoň vyčmárání trupu

Příloha 2.

Přípravná třída ZŠ Baarova, České Budějovice

Přípravná třída je určena dětem od pěti let, tedy rok předtím, než začnou plnit povinnou školní docházku, pro děti, které dostanou odklad, popřípadě děti s dodatečným odkladem školní docházky.

Tuto třídu navštěvují zejména děti z rodin s nižším socioekonomickým statusem a děti romského původu. Jedná se tedy o třídu živější, kde je zpravidla horší komunikace s rodiči. Dle mého názoru je složení dětí ve třídě velmi výhodné. Nachází se zde jak děti romského, tak děti českého původu. Vzhledem ke snahám integrace romského etnika, si děti již zde mají možnost zvyknout na některé vzájemné odlišnosti, navzájem se lépe poznat a porozumět si. Zároveň každý z nich přináší do třídy něco nového, navzájem se motivují. To samé platí i pro rodiče, kteří se navzájem znají (školní besídky, výlety), popřípadě si pomáhají.

Velkou výhodou přípravné třídy shledávám v malém počtu dětí (7 – 15 dětí). Pracují s nimi dvě speciální pedagožky, které mají již několik let praxi s prací s dětmi romského etnika. Mají dostatek času na každé dítě, tudíž je zde velký prostor pro individuální poznání každého dítěte. Další výhodou je i to, že přípravná třída je na půdě základní školy. Dítě se tak nenásilně seznámí s prostorem a režimem školy, naučí se chodit do školní jídelny, či do družiny. Škola je už zkrátka kolem něj, tudíž se dítě ani rodič nemusí obávat z nadcházejícího nového prostředí pro dítě.

Přípravná třída disponuje třídou přizpůsobenou k učení, a k tomu třídou relaxační. Děti jsou tak na hranici školky, kde si zdokonalují komunikační dovednosti, ale také si hrají, a opravdové školy, kde už jsou lavice, židle, tabule. V podstatě se tak pomaličku propojuje prostředí školky se školou, děti nenápadně přejdou do nového systému, kde pozvolna začnou dodržovat školní režim, osvojí si potřebné vzorce chování, postupně zvyšují pozornost, lépe se naučí dodržovat pravidla školního

kolektivu. Ranní výuka probíhá v podstatě běžně jako v první třídě – děti chodí k tabuli, pracují se sešity, knížkami a dalšími pomůckami.

V přípravné třídě se nehodnotí známkami, průběh předškolní přípravy je pravidelně písemně hodnocen pouze slovně, což je důležité sdělení pro rodiče. Děti do notýsků dostávají razítka, pochvaly, obrázky, kterým ony samy rozumí, popřípadě dostanou pro rodiče tištěný vzkaz. Pedagožky společně s dětmi pořádají mnoho mimoškolních aktivit – výlety, návštěvy muzeí, galerie, divadla atd. Péče o předškolní děti v tomto zařízení je jednoznačně velmi aktivní, přínosná a kvalitní.

Do této třídy jsem docházela nepravidelně na část, či celé dopoledne, v rozmezí jednoho roku. To znamená, že jsem měla možnost vidět práci se dvěma skupinami dětí. Má účast zahrnovala několik aktivit, a to jak náhledy při práci speciálních pedagogů s dětmi, tak jejich asistenci, popřípadě převzetí vedení aktivity do vlastních rukou.

Práci s dětmi velmi odráží načasování, v jaké části týdne se děti nachází. Zpravidla v pondělí - na úplném začátku týdne jsou děti velmi roztěkané a je větší problém získat si jejich pozornost a soustředění. Častým jevem je také absence dětí, a to zpravidla ke konci týdne, či absence sourozenců – pokud je jeden ze sourozenců nemocen, druhý zůstává doma také.

Děti musí přijít ráno do 8 hodin, výuka začíná okolo půl deváté. Mezitím jsou děti vedeny k pravidelné ranní hygieně (čištění zubů, rozcvičení se), popřípadě ve volném čase mají, díky vybavenosti třídy, možnost poslouchat či shlédnout pohádku nebo si hrát.

Výuka začíná v 8:30. Výuka vždy začíná povídáním si s dětmi o všeobecném rozhledu (co je za den v týdnu, jaký je měsíc, popřípadě jaké svátky jsou v tomto měsíci, kde žijeme atd.). Jelikož se jedná o děti, často z nedostatečně podnětného prostředí, mají nedostatky právě v této oblasti. Přijde mi velmi správná forma, jakou pedagožka děti k těmto znalostem vede – skrz hry, říkadla, písničky, kreslení, povídání.

Děti bývají po chvíli často méně nepozorné, neklidné. Je zapotřebí často aktivitu měnit či obměnit, zejména když jde o formu verbálního přednesu.

Obsah výuky je každý den zaměřen na něco jiného. Vzhledem k dodržení rituálů se pedagožky snaží zachovat každý den v týdnu pro jeden konkrétní předmět a téma výuky. Děti se učí zábavnou formou pomocí zajímavých pomůcek. Učí se základní matematické příklady, psaní číslic, písmen. Někteří z nich umí již číst. Je zřetelné, které dítě je již v přípravné třídě druhým rokem (z důvodu odkladu školní docházky), a které rokem prvním.

Děti jsou velmi aktivní, snaživé, nadšené, když získají pochvalu, uznání. Jak však uznala sama paní učitelka, práce s těmito (zpravidla romskými) dětmi je odlišná od práce s jinými dětmi. Je zapotřebí mnohem větší trpělivosti a vůbec víry jako takové.

V 9:30 je čas na přestávku. Děti mají čas přibližně dvacet minut na svačinu a volný čas. Velkým pozitivem vidím zapojení se školy do zdravého projektu škol, kdy jednou týdně mají pro děti ovoce. Po této přestávce je čas na výtvarnou, hudební či pohybovou výchovu. Děti často malují, vyrábí věci, které jsou spojené s obdobím, ve kterém se zrovna nachází. Velmi oceňuji kreativitu pedagožek, které se snaží dát co nejvíce prostoru pro expresivní vyjádření – často malba prsty, tleskání, hudební nástroje atd. Toto byla chvíle, kdy jsem i já přišla s dětmi blíže do kontaktu, jelikož jsem měla možnost při těchto aktivitách pedagožkám vypomáhat, což mě velmi bavilo. Baví mě, a obohacuje mě, sledovat kreativitu dětí, jejich práci, nápady, spolupráci.

Několikrát jsem také měla možnost tuto část dopoledne vést já sama. Snažila jsem se s dětmi dělat něco nového, nevšedního, propojením dramatické, pohybové, či výtvarné výchovy. Snažila jsem se zaměřit na všechny smysly dětí, dodržovat rituály začátku a konce hodiny. Děti byly velmi pozorné, když jsem použila aktivitu, na kterou nebyly v rámci školy denně zvyklé – hraní divadla jimi, i pro ně, použití loutky, malba na velké plátno rukama, nohama, zavázání očí, svíčky, emocionální hudba, relaxace, odměna v podobě drobnosti s odůvodněním, pečení dortu atp. Snažila jsem se práci

připravit rozmanitou a pro děti poutavou, zaměřenou na všechny lidské smysly. Velmi záleželo na rozpoložení dětí, na ranní práci, na účasti dětí konkrétní den (pokud chybělo dítě, které bylo nejvíce živé, děti byly více soustředěné), na mém rozpoložení, které se velmi výrazně odráželo v jejich zpětné vazbě skrz spolupráci. Konec druhé části výuky je okolo 11:15, kdy děti začínají uklízet a oblékat se. Do 12 h si rodiče děti vyzvedávají.

Možnost spolupráce v této přípravné třídě s těmito dětmi pro mě byla velkým přínosem z hlediska komunikace s dětmi, i práce s nimi. Ještě více jsem si uvědomila, kolik faktorů práci s dětmi ovlivňuje a jak je práce s nimi citlivou záležitostí. Důležitým faktorem je rozhodně podnětné prostředí, které se velmi odráží v jejich práci a výsledcích. Výhodou je to, že dítě v přípravné třídě je vždycky úspěšné, postupuje po krůčcích, které lépe zvládá, dostává pochvaly. Díky složení přípravné třídy se dítě nemusí bát neúspěchu, mezi ostatními spolužáky si nepřipadá jinak.

Přípravná třída je dle mého názoru pro děti výborným konceptem, děti jsou si sami sebou jistější, naučí se komunikovat s učitelem, respektovat jeho pokyny a rozumět jim. Oproti dětem, které školní prostředí neznají, mají náskok a mohou se pak snáz soustředit na učivo, kterého je pro prvňáčky opravdu mnoho.