

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Výtvarný projev dětí ze sociálně znevýhodněných rodin

Art expression of children socially disadvantaged families

Bakalářská práce

Silvie Sehnalová

Vedoucí bakalářské práce

PaedDr. Yvona Mazehóová

České Budějovice

2007

Poděkování

Děkuji PaedDr. Yvoně Mazehóové za vedení a odbornou pomoc při vypracování této bakalářské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité literatury.

.....

Anotace

Bakalářská práce s názvem „Výtvarný projev dětí ze sociálně znevýhodněných rodin“ se snaží zjistit, zda se výtvarný projev dětí ze sociálně znevýhodněných rodin liší od výtvarného projevu dětí z běžných rodin. Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část popisuje stručně charakteristiku výtvarného projevu dětí předškolního věku a nastiňuje předškolní věk z hlediska vývojové psychologie. Práce se také zabývá pojmem „sociálně znevýhodněná rodina“. Praktická část obsahuje stručný popis mateřských škol, kde probíhaly výtvarné činnosti dětí, charakteristiku jednotlivých skupin dětí a také analýzu výtvarných prací dětí ze sociálně znevýhodněných rodin v porovnání s výtvarnými projevy dětí z běžné mateřské školy.

Annotation

The dissertation „Art expression of children from socially disadvantaged families“ tries to find out if the art expression of children from socially disadvantaged families is different to the art expression of children with ordinary social backgrounds. The dissertation consists of two parts – a theoretical and a practical side. The theoretical part describes briefly the characteristics of the art expression of preschoolers and adumbrates the preschool age from the developmental psychology point of view. The dissertation also deals with the term „a socially disadvantaged family“. The practical part includes a brief description of kindergartens, where the art activities took place. It introduces features of individual groups of children, and also an analysis of the art works of children from socially disadvantaged families in comparison with the art expression of children with ordinary social backgrounds.

OBSAH

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Význam výtvarné výchovy v mateřské škole	7
2. Charakteristika předškolního věku dítěte	9
3. Vznik a rozvoj výtvarného projevu dítěte	13
Vývoj výtvarného vývoje dítěte	13
Výtvarné činnosti	18
4. Sociálně znevýhodněná rodina	23
Charakteristika rodiny romského etnika	25
II. PRAKTICKÁ ČÁST	28
5. Charakteristika Mateřské školy Brno-střed	29
Stručný popis první zkoumané skupiny dětí (děti ze sociálně znevýhodněných rodin)	30
6. Charakteristika Mateřské školy Brno-Černovice	33
Stručný popis druhé zkoumané skupiny dětí (děti z běžných rodin)	34
7. Téma: Postava „Já“	36
8. Téma: Moje rodina	38
9. Téma: Pohádka	40
10. Téma: Strom	42
11. Téma: Sportování	44
Závěr praktické části	45
ZÁVĚR	46
SEZNAM LITERATURY	48
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Zkoumání kresby představuje cestu do dětské duše. Pro psychology a všechny odborníky zabývající se osobností a psychickým vývojem dítěte je právě kresba důležitým zdrojem poznání. Z kresby se dozvídáme např. o zájmech, vitalitě, nebo emocionalitě dítěte. Kresba je pro dítě zpravidla radostnou činností a hrou. Dítě v kresbě odhaluje i obsahy, o nichž by se mu nevyprávělo snadno.

Vzhledem k mému povolání učitelky mateřské školy mě téma dětské kresby zaujalo. Již dříve jsem měla možnost pracovat také s dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin, přesněji řečeno ze sociokulturně znevýhodněných rodin patřících k romskému etniku. Také proto mě zaujala otázka, zda existují či neexistují rozdíly ve výtvarném projevu dětí z různě sociálně postavených rodin ve společnosti.

Tato bakalářská diplomová práce sestává z teoretické a praktické části. K lepšímu pochopení zvoleného tématu práce se v teoretické části stručně zabývám psychickým vývojem předškolního dítěte, jeho výtvarným projevem a také pojmem sociálního znevýhodnění.

Praktická část obsahuje stručnou charakteristiku a analýzu jednotlivých témat ztvárněných dětmi. K analýze jsem použila výtvarné práce dětí ze dvou mateřských škol. Značná odlišnost těchto škol spočívá především v lokalitě, ve které se nacházejí. První škola v rušné části města byla vytipována právě z důvodu, že ji navštěvují převážně děti romského etnika. Druhou školu v klidné městské části navštěvují běžné děti bez výrazného sociálního znevýhodnění. Výtvarné práce tvořily děti na pět různých témat.

V závěru jsem se snažila využít poznatků z teoretické části při hodnocení výsledků analýz jednotlivých kreseb.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Význam výtvarné výchovy v mateřské škole

Výtvarná výchova pomáhá vytvářet osobnost dítěte předškolního věku a její činnosti představují jeden ze způsobů, jimiž si dítě osvojuje okolní skutečnost. Děti svým výtvarným projevem nepopisují jen vnější vzhled věcí, ale také vyjadřují své hodnocení a citový vztah k nim. Výtvarný projev je také zvláštním druhem sebevýrazu a lze z něj vyčíst znaky dětské individuality. Výtvarná aktivita je něčím zcela přirozeným. Pomáhá rozvíjet dětskou představivost a navazuje na dětské prožitky. Mateřská škola se podílí na vytváření prvních začátků vědomého, emocionálně podloženého vztahu k umění.

Dobře vedenou výtvarnou výchovou dětí můžeme působit i v jiných výchovných oblastech. „Dobrých výsledků lze dosáhnout jen tvořivou cestou, při níž se koncentruje k výkonu celá osobnost dítěte“ (Uždil, 1980, s. 11). Tvořivost lze zjednodušeně charakterizovat jako „soustředění se na daný výkon“. Toto soustředění zahrnuje všechny složky osobnosti a duševní funkce dítěte. K rozvíjení tvořivosti je také třeba přiměřených podnětů, znalostí, dovedností a konkrétních představ. „U předškolního dítěte bychom měli výchovu tvořivého a samostatného projevu chápat jako obecnější pravidlo, princip, na kterém se stavějí základy specifického životního pocitu i stylu a zásadní přístup dítěte ke světu. Tvořivý a samostatný přístup je způsob, jímž by se dítě mělo vyrovnávat se svým prostředím“ (Kolláriková, 2001, s. 136).

Výtvarná výchova má mnoho znaků, které z ní činí důležitý výchovný nástroj. Patří k nim například schopnost konkretizovat poznatky a představy získané v různých oblastech školní výchovy. „Všechny výtvarně-výchovné snahy

míří k osobnosti dítěte a její výchově“ (Uždil, 1980, s. 13). Program výtvarné výchovy se musí přizpůsobovat růstu osobnosti dítěte.

Mravní aspekty výtvarné výchovy začínají u zdravého sebevědomí, které je pro děti v začátcích velice důležité. Hodnocení nejen své práce, ale i práce druhých zvyšuje pocit sounáležitosti s kolektivem a také vede k poznání vlastních schopností i nedostatků.

2. Charakteristika předškolního věku dítěte

Předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje. Jde o období mezi třetím a šestým rokem dítěte.

Motorika

Kvalita pohybové koordinace se zdokonaluje a roste. Pohyby jsou tedy přesnější a plynulejší. „Vcelku bychom motorický vývoj mohli označit jako stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů“ (Langmeier, 1998, s. 85). Často jsou spojeny s pohybem také hry. Svou zručnost cvičí například při hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména při kresbě. „Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností“ (Mertin, 2003, s. 12). Pohybová koordinace také souvisí se sebeobsluhou dítěte. Dochází také k rozvoji jemné motoriky. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita. S rozvojem jemné motoriky souvisí také rozvoj kresby. Od tzv. čárání až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka, nejdříve tzv. hlavonožce. Výtvarné projevy předškoláka jsou kreativní.

Kognitivní vývoj

Vnímání je globální. Dítě zatím není schopno rozlišovat základní vztahy, protože vnímá celek jako souhrn jednotlivostí. Rozvíjí se zraková i sluchová diferenciací. Vnímání prostoru i času je nepřesné. Představy předškoláka jsou bohaté a jsou pro něj velice nutné. Díky představám si dítě dokáže přizpůsobit někdy obtížně pochopitelnou realitu.

Mezi třetím a šestým rokem dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení. Dítě je na konci předpojmového období schopno fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů a oddálené nápodoby. V tomto období také dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení, a to je typické pro tzv. předoperační stádium.

Jde o období, kdy dítě je plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Myšlenkové operace dítěte jsou zaměřeny na perceptivní činnost. Dítě je středem vlastního světa představ a myšlenek.

V období mezi třetím a šestým rokem se také zkvalitňují řečové dovednosti a rozšiřuje se slovní kapacita. Zvětšuje se rozsah i složitost vět, užívají se souvětí a roste zájem dítěte o řeč. V předškolním období je řeč především dorozumívacím prostředkem a má významnou roli v procesu sociální integrace dítěte do skupiny. Také se bohatě rozvíjí kognitivní složka řeči. S rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností. „Důležitý pokrok dítěte v předškolním období spočívá také v tom, že začíná účinně užívat řeči k regulaci svého chování“ (Langmeier, 1998, s. 86).

Paměť má charakter převážně bezděčného zapamatování a uchování. Kolem pátého roku se začíná uplatňovat paměť záměrná. Převažuje paměť mechanická a krátkodobá a mezi pátým a šestým rokem nastupuje paměť dlouhodobá.

Emoční, motivační a sociální vývoj

Děti předškolního věku mají velkou potřebu pohybu, aktivity. Také potřebují zázemí, jistotu, pocit bezpečí nebo stability. Mezi další významné potřeby patří také potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, identity, seberealizace atd. „Zdravé dítě předškolního věku se poměrně snadno vyrovnává s přechodnými nároky, se stresem, ale horší je to v případě dlouhodobého neuspokojování

některých základních potřeb“ (Mertin, 2003, s. 15). Velmi důležité je formování základních citových projevů. Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale také krátkodobé. U zdravého dítěte převažuje veselá nálada.

Rozvíjí se schopnost spolupracovat. Důležitý je v tomto období vztah matky a otce, kterému dítě věnuje velkou pozornost a také v jakém prostředí dítě vyrůstá, protože v této době jsou pokládány základy citového chování a prožívání. „Uspokojivý vztah dítěte k rodičům je předpokladem pevného svědomí“ (Langmeier, 1998, s. 93). Pro formování morálního cítění dítěte a pro vytváření etických principů je v tomto věku nezastupitelná role dospělých. Dospělí jsou pro dítě modelem a vzorem.

Socializace

V procesu socializace dochází k vývoji sociální reaktivity, sociálních kontrol a k osvojování sociálních rolí. „Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí v této době vidíme v diferenciaci role mužské a ženské“ (Langmeier, 1998, s. 96). V tomto věku dochází k růstu významu vrstevníků. Důležitý je také kontakt s dětmi různého věku, kdy se dítě učí měnit role (podřízení se staršímu nebo pečování o menší). Kontakt s dětmi je také důležitý pro formování vlastního „Já“. V rodině je dítěti předáván základ pro formování mezilidských vztahů, ale v předškolním věku má stejně důležitou úlohu dětské společenství. Rodina je nadále pro dítě nejdůležitější, protože mu poskytuje zdroj jistoty, bezpečí a také zázemí. „Reakce rodičů na pocity dítěte jsou jedním z nejvýznamnějších prostředků socializace“ (Langmeier, 1998, s. 93).

Hra

Hra se v období předškolního věku stává hlavní činností dítěte. Hra souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních struktur, s motivačně-volními vývojovými faktory

a také s také s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů. V předškolním věku začíná převažovat hra společná – asociativní a také hra kooperativní. Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte. „Každé zdravé dítě si hraje a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná“ (Langmeier, 1998, s. 100).

3. Vznik a rozvoj výtvarného projevu dítěte

Výtvarné činnosti jsou spojeny s osobností dítěte a například souvisejí s jeho vnímáním, myšlením, představivostí, ale také odrážejí i jeho charakterové vlastnosti atd. Jak dítě překročí první hranici období, kdy dítě maluje většinou „čáranice“, vstupují do výtvarného projevu nové prvky, které naznačují jeho zobrazující charakter.

Vývoj výtvarného vyjadřování dítěte

Začátek

První čarání je blízké hře, ale zanechává něco, co je relativně trvalé (čára, skvrna, tvar). „Mezi prvními dětskými čáranicemi vznikají ty, které mají tvar oválu a vznikly krouživým pohybem“ (Uždil, 1980, s. 21). Když se začínají tahy čáranic křížit ve vodorovném i svislém směru, jde o znatelný pokrok.

První náhodné obrazy, které mohou už něco znamenat, vznikají mezi druhým a třetím rokem. Podobnost mezi kresbou a věcí může být zpočátku jen náhodná.

Obsah dětských kreseb

Nejčastější dětské kresby znázorňují zpravidla nesložitě představy světa. V kresbě je obsaženo to, co dítě zaujalo a je pro něj podstatné. Lidská postava tvoří většinu obsahu dětských kreseb a má jen ty nejobecnější rysy. Mezi další náměty, které se objevují velmi brzo, patří například sluníčko, auto, dům nebo zahrádka s květinou.

Vývoj grafických typů

Pro pedagogy je důležité neodvolávat se při výtvarném projevu jen na zrakovou zkušenost (například že strom je vyšší než člověk), ale rozvíjet u dětí všestranný zájem o svět. Výtvar pak bude vnitřně pravdivý a obrazem poznatků i zájmu, i když se třeba nebude zcela podobat znázorňované věci. Pokud jde o první obrazy lidské postavy, pak bližší studie ukázaly, že uzavřený ovál „hlavy“, tzv. hlavonožec zahrnuje zároveň i tělo. Je to oválná hranice, ve které jsou provizorně uzavřeny lidské znaky (ústa, oči, nos, vlasy popřípadě uši). První „hlavonožci“ vznikají někdy mezi třetím a čtvrtým rokem, nebo i dříve. Vývoj postupuje čím rychleji, čím více dítě kreslí. Šestileté dítě zpravidla člení lidskou figuru velmi zřetelně. Na hlavě bývají brzo znázorňovány vlasy. Zpočátku jsou zobrazování jak žena tak i muž přibližně stejně.

Pohyb postav zpočátku lze jen hádat ze vzájemné blízkosti a souvztažnosti věcí. Potřeba znázornění pohybu souvisí i s obrazem člověka viděného ze strany – z profilu. Ten je nesymetrický a tedy i obtížný. Tzv. smíšený profil, v němž je spojen pohled ze strany i zepředu, se zakládá na zrakové vzpomínce a také na představivé práci.

Velmi brzy se také v dětské kresbě setkáváme s obrazy zvířat, které se ze začátku příliš neliší od obrazů lidí. Odlišnost od postavy člověka najdeme spíše v detailech jako jsou růžky nebo ocásek. Předškolní dítě kreslí zpravidla zvířata z profilu.

Kresba domu vždy souvisí s jeho užíváním, bydlením. Většinou má okna, dveře a také komín. Domy většinou připomínají venkovské stavby s trojúhelníkovým štítem.

Strom patří mezi grafické podoby, kterými se dítě zabývá a které se po dlouhou dobu vyvíjejí a zdokonalují. Vývoj této kresby se podobá vývojové linii

lidské figury. Zpočátku je to jen trčící linka, kterou v pravém úhlu přetínají vodorovné čárky. Listí a jehličí se dosud nerozlišuje. Pravoúhlost je brzy porušena a větve se odklánějí v kosém úhlu od kmene. Později se větvení komplikuje a přibývají další větvičky. Ještě později se dělí strom na jehličnatý a listnatý. Jehličnatý zejména díky symbolice Vánoc. „V celku obrazu rozhoduje vždy význam zobrazované věci a ten je v případě postavy větší než v případě stromu“ (Uždil, 1980, s. 32).

Také dopravní prostředky kreslí dítě rádo. Souvisí to se zájmem o pohyb a o vše, co se hýbe.

Prostor a objem

Dítěti jde především o to zobrazovat ty věci, o kterých něco ví a které je zajímá. Dítěti nejde o to, zda jsou vidět a nebo zda jsou našemu zraku vůbec přístupny. Základ prostorového uspořádání je dán, jakmile dítě začne považovat dolní okraj papíru za jakousi zem, ke které věci a postavy tíhnou jako by ovládány gravitací. Tato „jako zem“ bývá někdy zdůrazněna čarou, která sleduje spodní okraj, a někdy bývá naznačeno také vodorovnou čarou i nebe. Sklápění je také známý způsob uspořádání prostoru. Jde o plošné uspořádání prostoru, při němž nic nezůstane zakryto a všechny předměty se dají nakreslit tak, aby se uplatnil jejich charakteristický obrys. Mezi šestým a sedmým rokem se v dětské kresbě objevuje čára oddělující nebe a zemi a také naznačující různé nerovnosti terénu tzv. „horizont“. U dětí starších šesti až sedmi let se setkáváme s pokusem vyznačit prázdný prostor jako něco reálného. „Způsob zobrazení je závislý na tom, co má být zobrazeno“ (Uždil, 1980, s. 43).

Výtvarné vyprávění

Forma výtvarného vyprávění znamená, že do jedné kresby je zahrnuto několik situací celého děje, nebo jen několik postav a věcí, které tyto dějové situace symbolizují. Jde jen o to „přečíst“ takový obrázek správně. Výtvarná vyprávění dítěte jsou někdy málo srozumitelně členěna. Výtvarný výraz je v nich těsně spojen se zážitkem z vyprávěného děje.

Výtvarné zákonitosti

V dětské kresbě se uplatňují pravidelnosti, které jsou typické, ale neplatí pro dospělé. Například tzv. R-princip – pravoúhlost. Pravý úhel je setkání dvou směrů, které znamenají nejvíc. V pravém úhlu se větvi například první větve na dětských stromech, a nebo se tak odklánějí ruce prvních hlavonožců.

Barva

Dítě nejen kreslí, ale i maluje, a při tom zachází nejen s tužkou, ale i s barvou. V naší představě jsou určité věci spojovány s určitými barvami. Barva je jakousi „podmínkou“ představy.

Dětský kolorit

„Tam, kde se barva těsně váže s představou a má hodnotu věcné konstanty (zelená-tráva), zůstává v dětské malbě zachována ve své znakové hodnotě“ (Uždil, 1980, s. 46). Dítě dává přednost jedněm barvám před druhými. Barvy teplé jsou oblíbenější než barvy studené. Barvy, které dominují svým významem – červená, žlutá, oranžová, bývají rozmísťovány citlivě.

Typy kreslířů

Obsahová stránka kresby je také kritériem, z něhož lze vycházet při posuzování výtvarného typu dítěte. Rozlišujeme dva typy – extrovertní a introvertní. U extrovertního typu jde o zobrazení věci tím, že jsou naznačené její důležité i méně důležité části. U introvertního typu rozhoduje zážitek, který má emotivní charakter. Témata se tak často neopakují jako u typů extrovertního. Určování typů dítěte není snadné. Další členění je na typ vizuální a haptický. Haptický typ je více závislý na dojmech hmatových a má rád barevnost výtvaru. Vizuální typ je více objektivní. Typologické členění má ale také i jiná hlediska, jako například okolnost, která duševní funkce u daného dítěte převládá (myšlení, vnímání a cítění).

Dětská kresba a inteligence dítěte

Dětská kresba je svým způsobem výpovědí o množství a určitosti představ, které dítě o světě má. Pokud se s přibývajícím věkem dítěte jeho kresba vyvíjí i po formální stránce, je svým způsobem možné poznat vývojový stupeň jeho psychiky. Porovnáním s věkem fyzickým lze dojít k závěru, zda se dítě svým „duševním věkem“ zpožďuje, a nebo naopak předbíhá svá léta. Byla vypracována řada testů, z nichž jsou nejznámější dva – kresba stromu a kresba člověka.

Výsledky jsou porovnávány podle nejrozličnějších znaků například podle správného umístění, prostorového uspořádání nebo proporcí. Je velice nutné být opatrný při posuzování věkové zralosti na základě kreseb.

Nezájem dítěte o kresbu už může být důkazem toho, že něco není v pořádku. „Negativním rysem, který upozorňuje na možnou přítomnost vad v duševním vývoji, je stereotypní a naprosto se nevyvíjející opakování grafických typů už jednou vytvořených“ (Uždil, 1980, s. 54).

Jiné výtvarné činnosti

Výtvarný projev není jen pouhé kreslení a malování, patří sem také například modelování, ale i další činnosti. Modelování je oblíbené především potřebou obměňovat, přetvářet a také formovat hmotu. Velký vliv má na tvorbu dítěte prožitek. Zacházení s materiálem není ovlivněno jen dovednostmi, ale i představou.

Výtvarné činnosti ve výchovné praxi

S činnostmi výtvarnými jsou také spjaté i ostatní činnosti v mateřské škole. Každé téma by mělo navazovat na získané zkušenosti jak ve škole, rodině a nebo ve volném čase. Důležitá je také motivace a umět se přizpůsobit různým situacím.

Výtvarné činnosti

Obecná charakteristika výtvarného projevu naznačuje, jak hluboko jsou uloženy zásady „výtvarné řeči“ dítěte, a nasvědčuje, že tu jde o něco přirozeného a nezbytného. Schopnost kreslit a prostorově vytvářet je také jedním ze způsobů, kterým si dítě osvojuje skutečnost a poznává samo sebe, své potřeby, zájmy i schopnosti.

Kreslení

„Kreslení je nejrozšířenější a nejvyhledávanější výtvarnou činností v mateřské škole“ (Uždil, 1980, s. 71). Kresba se postupně rozvíjí od širšího k detailnějšímu pojednání věcí a postav.

S přibývajícím věkem je kresba bohatší nejen obsahově, ale i dokonalejší v grafickém provedení. Dítě postupně dovede vyjádřit například vztahy mezi věcmi a lidmi, někdy i výrazy jako je pláč, smích apod., nebo i určitou náladu krajiny (bouře a vítr).

Kreslení tříletých až čtyřletých dětí

Kreslení je základní technikou, která umožňuje dítěti výtvarně se vyjádřit. V tomto věku je kresba dobrým prostředkem komunikace mezi učitelkou a dítětem. Na počátku tohoto období převládá tzv. čáranice. Později se objevuje i náznak lidské postavy, tzv. hlavonožec, který postupně získává řadu detailů, které jsou pro dítě zajímavé například ústa, oči, vlasy, ruce apod. „Brzy se dítě snaží znázornit i prostředí, ve kterém člověk žije, jako je dům, zahrada, strom, slunce nebo dopravní prostředky“ (Uždil, 1980, s. 72).

V tomto věku dítě kreslí po celé ploše papíru. K rozvoji výtvarného projevu je potřeba dávat dětem dostatek příležitostí ke kreslení a umožnit jim také vyzkoušet si různé možnosti grafického materiálu. Úroveň výtvarného projevu je též závislá na kvalitě dětské představivosti. Čím bohatší je představa, tím konkrétnější je i zobrazení. Důležité je tedy rozvíjení dětské představivosti.

Malování

Ze začátku se malování příliš neliší od kreslení. Nejdříve dítě čára štětcem a později rozmísťuje určité znaky po ploše podobně jako při kreslení. Při malbě můžeme rozpoznat individualitu jednotlivých dětí, která se projevuje zejména ve volbě barev.

Malování tříletých až čtyřletých dětí

Malování a hra s barvou přináší dětem radost a zájem o výtvarnou činnost. Dětská malba má všechny charakteristické znaky daného věku. První čarání štětcem umožňuje dítěti, aby se formou hry seznámilo s barvou a také poznalo a vyzkoušelo její možnosti.

Tyto první barevné čáranice nemají obsah, ale někdy je děti přirovnávají k věcem, osobám, zvířatům nebo jevům, které jim připomínají. „Malba je zpravidla jen kresbou štětcem, teprve později se dítě naučí nanášet barvu v ploše“ (Uždil, 1980, s. 77). Koncem čtvrtého roku je dítě schopno používat samostatně pět až sedm barev. I v malbě umožňujeme dětem vyjadřovat vlastní prožitky.

Kreslení dětí ve věku od čtyř do pěti let

V tomto věku je už kresba detailnější. Dítě začíná vyplňovat i plochy mezi liniemi kresby. Postava má většinou i tělo. Dítě začíná zdvojovat končetiny a věnuje se více kresbě prstů. Dovede rozlišit květiny od stromů a také rozlišit stromy na jehličnaté a listnaté. Problémy s vyjádřením prostorových vztahů řeší dítě například průhledem do domu (transparence), sklápěním nebo řazením nad sebou. Na konci tohoto období má dítě potřebu znázorňovat mezilidské vztahy a jednání osob. Také se začíná objevovat postava v pohybu. Důležité je navazovat na dřívější zkušenost dětí a učit je vnímat objem, prostorové vztahy, tvar a také velikost předmětů nejen zrakem, ale i hmatem. Témata můžeme volit náročnější s ohledem na danou skupinu a zkušenosti dětí. V této věkové skupině by už měly mít děti dostatečné zkušenosti s kresbou a také s využitím různého grafického materiálu.

Malování dětí ve věku od čtyř do pěti let

I v malbě se projevují bohatší představy nebo získané technické dovednosti. Technika malby vede děti k zaplnění celé plochy. Dominantní ještě stále zůstává kresba štětcem. V tomto období se dítě začíná vyrovnávat s pozadím. V malbě se objevují obdobné zvláštnosti výtvarného projevu jako v kresbě. Malba se soustřeďuje k spodnímu okraji. Důležitá je pro rozvíjení výtvarných činností také

vhodná motivace a dostatečný čas pro samotnou výtvarnou činnost. Děti mohou malovat například v sedě, vstoje u tabule nebo u malířského stojanu.

Kreslení dětí ve věku od pěti do šesti let

Mezi pátým a šestým rokem jsou představy dítěte zase o něco plnější a také citová vazba ke světu je mnohostrannější. To se projevuje v obsahu kresby. Kresba je bohatší, čitelnější a v technice jistější. Kresba už obsahuje celou řadu detailů a obrazy věcí se stále více přibližují skutečnosti. Psychologické zvláštnosti tohoto věku je třeba nadále respektovat. K řešení prostoru přibývá tzv. překrývání. Děti znázorňují předměty umístěné za sebou, tak jak by byly vidět z určitého pohledu a vzdálenější předměty jsou tak z části zakryty.

Vhodný výběr výtvarných nástrojů, materiálů i technik pomáhá rozvíjet tvořivý proces. Děti by měly mít dostatek příležitostí k výtvarným činnostem například i při hrách. Těmto kresbám bychom měli věnovat stejnou pozornost jako při ostatních výtvarných činnostech. Při nich navazujeme na dětské zkušenosti, učíme také děti vnímat prostorové vztahy, tvar, velikost i vzdálenost předmětů, jak zrakem tak hmatem. Náměty bychom měli čerpat z nejbližšího okolí dítěte. Takové, které jsou dětem blízké a jimž předchází skutečný zážitek.

Malování dětí ve věku od pěti do šesti let

Barevné vyjadřování by mělo mít výrazně tvořivý charakter. Děti by si už měly umět práci rozvrhnout tak, aby byla zaplněna celá plocha. „V průběhu práce jsou patrné nejen vlastní zkušenosti dítěte s malbou, ale i ty, které dítě získává pozorováním okolního světa, detailnějším vnímáním předmětů, prostorových vztahů, ale i určitých nálad“ (Uždil, 1980, s. 105). I když děti v tomto věku už dovedou více využívat vizuální zkušenosti, obsahuje malba i kresba řadu

typických rysů, např. ve vyjadřování prostoru, pohybu postav a nebo ve výběru barev.

4. Sociálně znevýhodněná rodina

Každé znevýhodnění signalizuje, že není uděláno vše pro optimální stav člověka nebo věci. Za občany sociálně znevýhodněné jsou považováni ti, kteří pocházejí ze sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného prostředí, než ve kterém vyrůstá majoritní populace. Lidé sociálně či sociokulturně znevýhodnění se tak liší nejen svou sociální příslušností, ale také svými zkušenostmi, které jsou dle majoritní společnosti nežádoucí a nedostačující. V České republice jsou za ně často považováni příslušníci menšin či azylanti.

Odlišnosti či nedostatky sociálně znevýhodněných mohou být způsobeny jinými sociokulturními vlivy, odlišnou socializací. Rodiny sociálně znevýhodněných mají vlastní kulturní vzorce, které se projevují v „chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dítěte, vztahu ke vzdělání apod.“ (RVP, 2005, s. 110). Navíc děti z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním a ekonomickým postavením jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy. To je příčinou, proč se společnost snaží věnovat specifickou péči a pozornost jak těmto dětem, tak jejich celým rodinám. Problémem sociokulturně znevýhodněných je, že se musí většinové společnosti „alespoň částečně přizpůsobit, přinejmenším proto, aby v ní mohli bez větších problémů existovat“ (Vágnerová, 2005, s. 287). Majoritní společnost totiž vytváří na každého, kdo se výrazně liší, tlak vedoucí k integraci či co největší eliminaci odlišností. Úspěšná integrace je považována za vyšší stupeň adaptace, které je docíleno procesem sociálního, kognitivního a emotivního učení. Takový proces mívá i dlouhodobý charakter a často je provázen mnoha problémy. Přitom adaptace na novou společnost může být náročnější pro dospělé než pro děti.

Mezi problémy, které vyplývají ze sociokulturní odlišnosti, mohou patřit následující: specifické sociální zkušenosti, jazykové a komunikační problémy –

verbální i neverbální, jiné hodnoty a normy chování, styl života, vztah k autoritě, rozdílné chápání mužské a ženské role a mnohé další.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy reagovalo na problém sociálního znevýhodnění dokumentem „Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání“. Zde je mj. konstatováno, že „významné procento dětí pocházejících z romského prostředí náleží do skupiny dětí se sociokulturním znevýhodněním“ (Koncepce včasné péče, 2005, s. 1). Výsledky programů, aktivit a opatření, které se zaměřují na podporu dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, jsou těžko měřitelné a projevují se v dlouhodobém horizontu.

Sociální znevýhodnění se často projevují méně podnětným prostředím pro rozvoj „kognitivního a morálního potenciálu dětí“ (Koncepce včasné péče, 2005, s. 4). Mezi děti sociokulturně znevýhodněné patří také ty děti, které nejsou podporovány rodinou v přípravě na školu a ve školních aktivitách (rodina toho není schopna, nebo podporu dítěti odmítá), dále děti, jejichž vztah rodiny ke vzdělání je narušen, kdy rodina nezajišťuje materiální potřeby dětí, je na okraji společnosti nebo v úplné izolaci. Důvodem znevýhodnění může být i používání jiného jazyka než vyučovacího, nebo tento jazyk je používán v rodině nesprávně. S tím souvisí i nízká kvalita verbální komunikace v rámci rodiny. Do skupiny sociálně znevýhodněných patří také ty děti, nad jejichž výchovou byl soudem či obecním úřadem stanoven dohled. Vzhledem ke vzdělání si včasná péče (od tří let věku dítěte po zahájení povinné školní docházky) klade za cíl předcházet školní neúspěšnosti a poskytnout rodině, dítěti i společnosti předpoklady k sociální integraci.

Charakteristika rodiny romského etnika

Odlišnosti romské menšiny nelze často zdůvodnit nezkušeností nebo nedostatkem informací či komunikační kompetencí, ale problémy vyplývají z vlastního normativního systému a odlišného stylu života. Často je to způsobeno sociálním základem, protože většina Romů patří k nízké sociální vrstvě. Romská menšina se skládá z několika relativně odlišných podskupin, které mají vlastní zvyklosti a jiný životní styl. To způsobuje dostatečnou odlišnost jednotlivých romských rodin. V současné době je však romská společnost sociálně diferencovaná, tzn. že mnohé rodiny mají úroveň rovnou průměru majoritní společnosti.

Romská rodina je ovlivněna znaky, které náleží Romům obecně. Romové mají např. specifické antropologické znaky, které způsobují jejich diskriminaci. Dále jsou to etnické znaky jako vlastní jazyk, normy, hodnoty, kultura, tradice a způsob života. Přestože mnohé rodiny v rámci asimilace vlastní znaky ztrácejí, nejsou tyto často nahrazovány něčím dalším (nepřebírají nové znaky většinové populace). S pravidly, hodnotami a normami většinové společnosti se tak neztotožňují, nebo je dokonce odmítají.

Romové kladou důraz na skupinu a ten převažuje nad individualismem. Silný důraz na kolektiv oslabuje individuální úsilí, proto Romové často spoléhají na pomoc druhého. Romské dítě tráví svůj život mezi mnoha příbuznými – romská rodina bývá velká a zahrnuje velký počet rodinných příslušníků a osob více generací. Vzhledem k hierarchickému uspořádání rodu se projevuje úcta ke starším lidem a předkům. Osobní rozhodování a samostatnost jsou tak do jisté míry oslabeny, protože dítě málokdy rozhoduje samo za sebe, vše vyřeší „rodina“. „Místo individuality se v romské rodině pěstuje úcta ke starším, místo schopnosti prosazovat se zvyk podřizovat se skupině. /.../ Každý člen se může ke každé věci

vyjadřovat a jeho slovo může být vzato jako kolektivní rozhodnutí“ (Šišková, 1998, s. 74).

S tendencí sdružovat se a mít silný pocit příbuzenských vztahů souvisí zároveň nepřesné vymezení osobního vlastnictví určitých věcí, místa v bytě apod. Všechno je užíváno společně. Rodina výhradně poskytuje zázemí, ochranu a podporu. Soudržnost a kolektivita je tak jednou z nejdůležitějších sociálních norem romského etnika. Sociální status Roma se odvozuje od příslušnosti k určitému rodu, což má větší váhu než vzdělání či profese.

U Romů se viditelně projevuje sklon k nepravidelnosti, živelnosti a nesystematičnosti. Absence pevné struktury v rodině a v denním řádu je dána specifickým vztahem k vnímání času. Romové nedovedou příliš plánovat, žijí tady a teď – přítomností a budoucnost je pro ně nevýznamná. To se projevuje v impulzivitě, realizaci okamžitého nápadu, neschopnosti hospodařit apod. Pevný rytmus představuje pro Romy značnou zátěž, a to nejen u dětí. To vede k častým absencím ve škole i zaměstnání, volnému vztahu k povinnostem.

Další odlišnosti je třeba vnímat v psychických vlastnostech, způsobech chování, odlišném temperamentu a větší intenzitě aktuálních citových prožitků. „Postoj romské rodiny je k čemukoliv pragmatický. Zajímá ji především to, co přináší viditelné a okamžité uspokojení“ (Vágnerová, 2000, s. 72). Romská pragmatičnost se zaměřuje na bezprostřední užitek a prožitek. Je to dáno již zmíněnou jinou strukturou intelektových schopností. Jednoduše lze říci, že Romové preferují odlišné poznávací strategie a volí jiné způsoby řešení problémů.

Spolupráce romské rodiny s mateřskou či základní školou je často pod tlakem. Rodiče si sice přejí prospěch a úspěch dítěte, ale bez ochoty je v tomto směru systematicky vést. „Rozvoj romských dětí negativně ovlivňuje obecná nemotivovanost Romů ke stanovení nějakého cíle a jejich neschopnost usilovat

o jeho dosažení“ (Vágnerová, 2000, s. 71). Neúspěch dětí je pak svalován na učitele a vyplývá z pocitu nespravedlnosti majority vůči menšině, ve vztahu ke škole se projevuje relativní lhostejnost ke vzdělání a nedůvěra k institucím. „Proto rodiče dětí ze sociálně slabých komunit v menší míře přihlašují své děti do mateřských škol nebo přípravných tříd“ (Koncepce včasné péče, 2005, s. 7).

Pokud Romové nepřiloží vzdělání potřebnou hodnotu, bude práce s dětmi z takto sociokulturně znevýhodněných rodin vždy náročná. Pedagog věnující se těmto dětem bude potřebovat vždy více informací, tvůrčí přístup a spolupráci s rodiči, která není jednoduchá. Přitom mateřská škola může pomoci odstranit sociokulturní handicap a připravit romské děti na školní docházku. Lze toho dosáhnout pomocí vhodně zvoleného výchovného přístupu, v němž převažuje ocenění, stanovením přiměřených cílů, využitím slovního hodnocení apod. „Otevřená komunikace, vyjádření podpory a ocenění i minimálního úsilí může přispět k udržení potřebné motivace dětí i rodičů“ (Vágnerová, 2005, s. 327).

II. Praktická část

Cílem této práce je srovnání výtvarných prací dětí z běžné rodiny a dětí ze sociálně znevýhodněných rodin. Jde o výtvarný projev dětí z běžné mateřské školy ve srovnání s výtvarným projevem dětí z mateřské školy, kterou navštěvují převážně děti romské. Ve své práci jsem si pro srovnání vybrala výtvarný projev proto, že kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. „Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě jak hru a snění, tak realitu“ (Davido, 2001, s. 15). Kreslení děti baví, a proto se většinou nemusí do kresby nutit. Kresba dítěte je motivována nejen tím, co ho zajímá, ale může být motivována také tím, co ho trápí. „Kvalita kresby odráží jednak úroveň intelektu dítěte, jednak jeho emoční rovnováhu, která je mnohdy určující pro schopnost adaptovat se v rodině i ve škole“ (Davido, 2001, s. 16). Při rozboru kreseb je také potřeba posuzovat obrázek každého dítěte z hlediska sociálních a také kulturních souvislostí. Analýzou obrázků se pokusím zjistit, zda výtvarný projev dětí ze sociokulturně znevýhodněných rodin se liší od dětí z běžné mateřské školy.

Kresba i malba dětí probíhala na různá témata, která se děti pokusily, dle svého názoru a fantazie, ztvárnit. Všechny děti měly při výtvarných činnostech stejné podmínky. Názvy témat jsou – „Já“, Moje rodina, Pohádka, Strom a Sportování. Obrázky vytvořily děti v období říjen 2006 až leden 2007. Pro lepší orientaci a formulaci budu nadále v textu používat tyto termíny: děti z první skupiny budou děti ze sociálně znevýhodněných rodin, navštěvující Mateřskou školu Brno-střed, děti z druhé skupiny – děti z běžných rodin navštěvující Mateřskou školu Brno-Černovice.

5. Charakteristika Mateřské školy Brno-střed

Mateřská škola Brno-střed se nachází v městské části, kde žije převážně romské obyvatelstvo. Tato mateřská škola je dvoutřídní (Myšky a Zajíčci). Třídy jsou věkově rozdělené, vzhledem k nutné přípravě předškolních dětí do základní školy. V každé třídě je zapsáno 23 dětí a průměrně dochází 10 – 14 dětí denně. Tuto mateřskou školu převážně navštěvují děti romského etnika.

Třídy jsou členěny hracími kouty. Vybavení odpovídá počtu dětí a dle finančních možností je postupně obnovováno a je dostačující.

Provoz mateřské školy je od 6.30 hod. do 16.15 hod. Denní řád je flexibilní. V dopoledních činnostech jsou zahrnuty hry dětí a také činnosti individuální a skupinové. Kolem 9. hod. se děti přivítají v komunitním kruhu. Pobyt venku tráví děti většinou na zahradě školy, která je oddělena od vnějšího prostředí města. Po obědě jdou děti spát, a nebo odpočívat. Odpoledne se děti věnují zájmovým činnostem.

V mateřské škole mají děti možnost navštěvovat různé kroužky, např. keramický kroužek, taneční kroužek, hru na flétnu nebo logopedii. Každodenně se zde také věnují prevenci vadné výslovnosti a rozvoji řečových schopností.

Mateřská škola Brno-střed byla zřízena jako příspěvková organizace Úřadem městské části Brno-střed a je samostatným právním subjektem. V roce 2003 byla sloučena se základní školou. Mateřská škola spolupracuje se základní školou, jejíž je součástí, dále s pedagogicko-psychologickou poradnou a také se svým zřizovatelem.

Dle mého názoru je tato mateřská škola velkým přínosem pro děti ze středu města Brna, kde není příliš podnětné prostředí (nedostatek dětských hřišť,

nedostatek zeleně apod.). Paní učitelky se dětem maximálně věnují. Nikdo není znevýhodňován či zvýhodňován.

Stručný popis první zkoumané skupiny (děti ze sociálně znevýhodněných rodin)

Gustavo

Datum narození: březen 2001

Jeho rodina je úplná, Gustavo má jednoho mladšího a jednoho staršího sourozence. Jedná se o rodinu spíše sociokulturně znevýhodněnou. Mateřskou školu navštěvuje pravidelně. Příchod do mateřské školy se odvíjí od potřeb rodičů. Gustavo je kamarádký a výtvarné činnosti ho vždy bavily. Pracoval s chutí a bez zábran.

Barbora

Datum narození: říjen 2000

Barbora vyrůstá v neúplné rodině. Žije s matkou a starším bratrem. Rodina je sociálně znevýhodněná především vlivem nevyhovujícího rodinného prostředí. Mateřskou školu navštěvuje pravidelně. Barbora bývá nesoustředěná a často střídá hračky. Při kresbě pracovala vždy samostatně a ochotně spolupracovala.

Monika

Datum narození: prosinec 2000

Monika žije v úplné rodině a má staršího bratra. Tatínek má na Moniku velký vliv. Mateřskou školu navštěvuje pravidelně. Rodina žije v sociokulturně znevýhodněném prostředí. Do výtvarných činností se zapojovala bez větších problémů.

Merilin

Datum narození: květen 2001

Merilin pochází z úplné rodiny a sourozence nemá. Mateřskou školu navštěvuje podle potřeb rodičů, ale o mateřskou školu jeví zájem. Při výtvarných činnostech pracovala s radostí, ale někdy se při kresbě nechala ovlivnit ostatními. Nepracovala příliš samostatně.

Michaela

Datum narození: listopad 2001

Michaela má mladšího sourozence a pochází z úplné rodiny. Mateřskou školu navštěvuje třikrát týdně, dle potřeb rodičů. Michaela je hodně upovídaná, ale šikovná. Výtvarné činnosti ji vždy bavily a do práce se zapojovala s chutí.

Marcela

Datum narození: říjen 2001

Marcela vyrůstá v úplné rodině, kde se na její výchově podílí také babička s dědečkem. Marcela je jedináček. Jedná se o rodinu sociokulturně znevýhodněnou, především prostředím, ve kterém žije. Mateřskou školu navštěvuje pravidelně. Marcela má hlučnější projev a je hodně „živá“.

Lucie

Datum narození: duben 2001

V rodině je zázemím babička s dědečkem. Lucie má mladšího sourozence. Mateřskou školu navštěvuje pravidelně. Lucie je velice přizpůsobivá a do výtvarných činností se zapojovala bez problémů.

Santino

Datum narození: listopad 2000

Rodina je úplná, i když ne vždy zcela funkční. Santino má jednoho staršího sourozence. Do mateřské školy Santino dochází velice nepravidelně.

6. Charakteristika Mateřské školy Brno-Černovice

Mateřská škola slouží dětem od roku 1981 a byla postavena jako účelová budova pro potřeby podnikové mateřské školy. Mateřská škola má tři celodenní třídy (Motýlci, Včeličky a Berušky). Třídy jsou heterogenní, školu navštěvují děti ve věku od tří do šesti let. Kapacita na třídu je povolena na 25 dětí a zatím bývá využita.

Třídy jsou dostatečně prostorné. Hračky a pomůcky jsou volně dětem přístupné v otevřených skříňkách. Ve třídách je dostatek podnětných hraček pro všechny věkové skupiny dětí.

Provoz mateřské školy je od 6.15 hod. do 16.15 hod. V dopoledních činnostech se děti věnují především volné hře a také různým řízeným činnostem. Každý den se děti společně vítají v komunitním kruhu pohlázením a přáním pěkného dne. Pobyt venku děti tráví většinou na zahradě školy, která je dostatečně prostorná. Děti také chodí na vycházky do přírody v okolí mateřské školy. Po obědě se děti dělí do tříd podle toho, zda spí, a nebo pouze odpočívají. V dopoledních činnostech se věnují děti převážně volným hrám nebo podle počasí tráví čas na zahradě školy. Režim dne se přizpůsobuje dle potřeb školy a také dětí.

V mateřské škole mají děti možnost navštěvovat různé zájmové kroužky, např. hru na flétnu, plavání, angličtinu a také děti mohou pravidelně docházet na logopedii. Každým rokem jezdí děti na školu v přírodě a též na různě zaměřené výlety.

Zřizovatelem mateřské školy je Městská část Brno-Černovice. Mateřská škola spolupracuje se základní školou v blízkosti mateřské školy, pedagogicko-psychologickou poradnou a také se svým zřizovatelem. Mateřská škola je

umístěna v klidné části Brno-Černovice, a tak využívá podnětného prostředí například k vycházkám s dětmi k řece, do parku, do zahrádek atd.

Stručný popis druhé zkoumané skupiny (děti z běžných rodin)

Linda

Datum narození: říjen 2000

Linda pochází z úplné rodiny a má staršího sourozence. Mateřskou školu navštěvuje pravidelně. Linda má hodně výrazný projev a je kamarádká. Do všech činností se zapojovala bez problémů a s chutí.

Lukáš

Datum narození: říjen 2000

Lukáš má jednoho mladšího sourozence, se kterým navštěvují pravidelně mateřskou školu. Rodina je úplná a věnuje se dostatečně oběma dětem. Lukáš je citlivý kluk a velice rád pomáhá mladším dětem. Při všech výtvarných činnostech si vždy věděl rady a nepotřeboval větší pomoc.

Hana

Datum narození: únor 2001

Hana žije v úplné rodině a má staršího sourozence. Mateřskou školu také navštěvuje pravidelně. Hana je hodně náladová, ale dokáže být empatická vůči mladším kamarádům. Hana občas nevěděla, jak pracovat, ale vždy danou činnost dokončila.

Igor

Datum narození: říjen 2000

Igor má mladšího sourozence a je z úplné rodiny. Mateřskou školu navštěvuje pravidelně. Igor má mnoho zájmů a je vidět, že se mu doma hodně věnují. Při některých činnostech nevěděl, jak začít, a chvíli musel přemýšlet, jak se daného tématu chopí, ale vždy práci dokončil bez větších problémů.

Michal

Datum narození: říjen 2000

Michal je z úplné rodiny a má mladšího sourozence. Do mateřské školy dochází pravidelně. Výtvarné činnosti ho baví a vždy pracoval s chutí. Michal je hodně kamarádský a také vždy pomůže mladším kamarádům.

7. Téma: Postava „Já“

Obecná charakteristika tématu

Postavy obvykle vypovídají o dítěti více než jiné symboly, proto se kresba postavy hojně využívá v diagnostice. Dítě do kreseb promítá celé své „já“. Kresba odráží spíš autorův osobní svět než jeho vnější svět. Podle různých způsobů zobrazení postavy můžeme hodnotit inteligenci dítěte a získat důležitou informaci o tom, jak dítě vnímá své vlastní tělo. Lidská postava zahrnuje různé prvky: hlavu, tělo, zvláště ruce a nohy a také různé detaily (oči, nos, ústa, uši, případně obočí). Důležitou částí je zejména obličej, který postavu polidšťuje. U postavy si všímáme i proporcí jednotlivých částí, protože např. u starších dětí mohou být velké hlavy patologickým příznakem. Kolem pátého a šestého roku je dítě schopno postavu obléknout. Děti oblékají postavy dle svého vkusu, přičemž šaty mohou skrývat další významy. „Podle stylu oblečení lze postavu sociálně zařadit“ (Davido, 2001, s. 56). Znázorněná postava nabývá různých podob, které charakterizují to, co dítě zajímá nebo trápí.

Analýza tématu

Na papíry formátu A4 měly děti nakreslit postavu – samy sebe. Obrázek nese název „Já“. Děti mohly kreslit voskovými pastely, olejovými pastely nebo pastelkami. Jedno dítě si zvolilo fixy. Většina dětí bez váhání a s chutí začala kreslit, až na jedno dítě, které se rozmyšlelo a nevědělo, jak se má nakreslit.

U obrázků dětí první skupiny mě na první pohled upoutalo, že dvě děti měly postavu výraznější, která odpovídala formátu papíru a nechyběla ani země, na které postavy stojí. Další dvě postavy jsou vzhledem k formátu papíru velmi malé a tzv. lítají ve vzduchu. Všechny postavy mají vlasy a jejich obličej je dobře znatelný, nechybějí jim otevřené oči, ústa a nos, jen na dvou kresbách jsou

znázorněny také uši. Přestože absence uší může znamenat neschopnost komunikovat, v našem případě nelze tento fakt potvrdit. Děti komunikují spontánně a bez větších problémů. Všechny tváře jsou pozitivní a usmívají se. Tři z pěti postav mají ruce rozpaženy, většina dětí znázornila prsty na rukou. Žádná z postav nemá boty. Postavy jsou oblečené, bez výraznějších detailů na šatech. Na dvou obrázcích se kromě postav vyskytují slunce a mraky.

Postavy dětí druhé skupiny na první pohled odpovídají kresbě dětí předškolního věku. Děti využily daný formát, a tak postavy mají přiměřenou velikost. Na dvou obrázcích je nakreslena země, na které postava stojí. Všem postavám znázornily děti prsty a chodidla, případně boty. Všechny obličeje mají otevřené oči, nos a ústa, jedna postava má dokonce obočí. Pouze jedno dítě nakreslilo uši. Všechny postavy se usmívají. Většina postav má nakresleno oblečení výraznými barvami, ve dvou případech jsou navíc detaily na šatech. Jedno z dětí se znázornilo v oblečení, které mělo ten den na sobě.

8. Téma: Moje rodina

Obecná charakteristika tématu

Jednou z nejdůležitějších částí při testování dětí kresbou je kresba rodiny. Pozornost by se měla věnovat velikosti postav jednotlivých členů rodiny, zvlášť zobrazení rodičů. Pokud má dítě narušený vztah k někomu z rodinných příslušníků, může být tento vztah vyjádřen např. znehodnocením postavy (zmrzačená, odsunutá nebo příliš zmenšená postava). Blízkost vztahů je vyjádřena vzdáleností postav. Je potřeba si všimnout, jaké postavení zaujímá na papíře postava matky. Její obraz se většinou nachází uprostřed papíru. „Někdy bývá matka zobrazena při nějakých činnostech, z nichž lze většinou usoudit na druh a kvalitu jejich vztahu s okolím“ (Davido, 2001, s. 63). Velmi výjimečná je v kresbě nepřítomnost rodičů, kdy své rodiče nekreslí pouze děti, které se za ně stydí, nebo s nimi mají velmi konfliktní vztahy.

Analýza tématu

Před vlastní výtvarnou činností jsem si s dětmi povídala o rodině. Potom se děti pokusily svoji rodinu znázornit kresbou na přeložený výkres formátu A3, upravený do jednoduchého tvaru domu. V první části kresby pracovaly děti s tuší, poté obrázek dokončily vodovými barvami. Dle času a zájmu mohly doplnit přední část výkresu tak, jak vidí svůj dům.

Děti první skupiny se snažily nakreslit všechny členy rodiny. Formát výkresu využil každý po svém. Většina dětí zaplnila výkres z poloviny. Členové rodin jsou znázorněni vždy pospolu, blízko sebe. Mezi rodinné příslušníky jsou zahrnuta i domácí zvířata (např. křeček a pes). U dvou z dětí je součástí širší rodiny i teta a babička. Všechny postavy v rodině jsou přibližně stejně velké, na žádné kresbě nelze rozeznat na první pohled postavu dítěte od dospělé. Jistý vliv

na výsledek kresby mohla mít v případě dětí první skupiny práce s tuší. Vzhledem k velikosti postav a výtvarné technice se dětem obtížně kreslily výrazy v obličeji.

Když děti měly svůj výtvar dokonać a namalovat na přední stranu výkresu svůj dům, většina dětí nevyužila výkresu ve tvaru domu a namalovala do něj další dům ztvárněný podle své fantazie.

Ve srovnání s první skupinou děti druhé skupiny využily celou plochu výkresu. Jednotlivé postavy jsou propracovanější. Mezi dospělými a dětmi je znatelný výškový rozdíl, tzn. že děti jsou skoro vždy menší než dospělý. Vzhledem k větší velikosti postav dokázaly děti znázornit výrazy obličeje členů rodiny. Do rodiny zahrnuly též zvířata jako křeček a pes. Děti si více pohrály s barvami a většinou se podařilo barevně odlišit i pohlaví osob – ženy (maminky, babičky a sestry) mají na obrázku jinou barvu (většinou červenou), než ostatní mužské postavy (tatínek, dědeček a bratr).

Na rozdíl od první skupiny dětí ze sociálně znevýhodněných rodin využily děti druhé skupiny tvar přední strany výkresu a nakreslily do něj svůj dům se střechou, okny, dveřmi, v některých případech i s detaily jako záclony a kliky u dveří.

9. Téma: Pohádka

Analýza tématu

Před samotnou činností jsme si s dětmi povídali o pohádkách, které znají, nebo které mají rády. Nejoblíbenější pohádky pak malovaly na výkres formátu A3 temperovými barvami. Děti si mohly libovolně zvolit orientaci výkresu (na výšku či šířku). V obou skupinách se objevily jak pohádky, které znají děti z vyprávění (z domova, nebo z mateřské školy), tak pohádky, které viděly v televizi.

V první skupině malovaly děti tyto pohádky: Šípková Růženka (2x), O Budulínkovi, O Červené Karkulce, O Sluníčkovi a nejmenovanou pohádku jednoho z dětských programů kabelové televize. Jedna malba méně známé pohádky O Sluníčkovi nezachycuje děj, ani se zde neobjevují postavy, ale je namalováno jen několik předmětů. Na ostatních obrázcích se vyskytují hlavní pohádkové postavy, někde i postavy vedlejší. Na první pohled z obrázků není poznat, o jakou pohádku se jedná. Pro identifikaci pohádky je potřeba slovního doprovodu dětí, aby mohly vysvětlit, o jaké pohádkové postavy se jedná a jaké další významné věci jsou na obrázku, protože další přimalované věci lze interpretovat různě. Všechny obrázky dětí první skupiny jsou nápadné svou barevností a veselostí.

Vzhledem k libovolnému výběru pohádky byla důležitá při této práci komunikace s dětmi, které svůj výtvar popsal a vysvětlil. Při výběru si děti druhé skupiny zvolily převážně pohádky z české tvorby, např. filmovou pohádku S čerty nejsou žerty a Princezna ze mlejna. Více dětí se rozhodlo namalovat pohádku O perníkové chaloupce. Tento fakt byl dán tím, že v nedávné době si o této pohádce povídaly v mateřské škole. Tak se stala perníková chaloupka nejčastějším námětem malby dětí. Děti se podobně jako v první skupině snažily

zaplnit celou plochu výkresu. V pohádce O perníkové chaloupce znázornily děti jen perníkovou chaloupku (jako jednoho z hlavních hrdinů pohádky) bez dalších postav příběhu. Perníková chaloupka byla pro děti natolik výrazná a výmluvná, že neměly potřebu na výkres malovat nic dalšího.

10. Téma: Strom

Obecná charakteristika tématu

Strom je symbolem člověka. Stejně jako „postava“ také strom prodělává vývoj podle věku dítěte. „Normální dítě kreslí během svého vývoje různé stromy. První stromy jsou „čmáranice“, potom stejně jako postava nabývají vzhledu „hlavonožce“, později se kmen směrem dolů rozšiřuje a na ničem nespočívá. V dalším stadiu však čára znázorňující zem přetne spodní část kmene, strom zakoření – tato nová etapa odpovídá dobrému zařazení dítěte do rodinného i sociálního života“ (Davido, 2001, s. 42). Důležité je také umístění stromu na listu papíru. Dítě, které nakreslí strom na pravou stranu papíru je orientováno například k sociabilitě a má dobrý vztah k otci. Strom nakreslený na levé straně papíru směřuje spíše ke strachu z budoucnosti, egoismu a také připoutanosti k matce. Struktura stromu je také velmi důležitá. Skládá se ze dvou částí – stabilní část (kořeny, kmen a větve) a dekorativní prvky (listy, plody a okolí). „Kmen představuje stabilní „já“ jedince. Větve vyjadřují, jak subjekt dokáže uplatnit svou osobnost ve vztahu k okolí“ (Davido, 2001, s. 42). Pokud dítě kreslí strom dole široký, ukazuje to na materiálně založené dítě. Pokud je to naopak a strom směřuje hlavně nahoru, dítě bude založené duchovně a mysticky.

Analýza tématu

Děti kreslily voskovými pastely a pastelkami listnatý strom na formát A4. U některých dětí první skupiny lze vnímat kromě stromu některé podobné či stejné prvky navíc, např. nakreslené deštivé mraky a slunce. Většina stromů má korunu stromu, ve dvou případech má strom pouze větve. Na kresbách dětí první skupiny neodpovídá vždy barevnost stromu realitě, např. zelený kmen, růžová koruna a fialové větve. Proporce stromu (koruna vzhledem ke kmeni) nejsou též

zcela reálné. Na některých stromech nakreslily děti ovoce. V jednom případě jde o meruňky s jahodami společně na jednom stromě, dále o višně s meruňkami. Druhy ovoce jsou v rámci jedné koruny barevně odlišeny.

Ve většině případů děti druhé skupiny nakreslily bez větších obtíží kruhovitou korunu. Všechny stromy jsou ovocné a nesou plody (třešně nebo jablka). Narozdíl od první skupiny dětí se vždy jedná o ovoce pouze jednoho druhu. Všechny stromy jsou nakresleny tak, že odpovídají realitě, a to svou barevností a proporcí částí stromu. Na jednom jediném výkresu je strom situován doprava, ostatní stromy mají odpovídající výšku a šířku. Celkově se využil formát výkresu.

Téma: Sportování

Analýza tématu

Jako poslední téma jsem zvolila sportování. Před vlastní výtvarnou činností jsme si s dětmi zopakovali, jaké zimní či letní sporty znají. Poté se děti zamyslely nad otázkou, jaký sport samy provozují. Ten potom měly ztvárnit voskovými pastelami a dokončit vodovými barvami dle zájmu na výkres formátu A4.

V první skupině byly děti nerozhodné. Při vlastní malbě byly hodně ovlivněny kamarády. To také způsobilo, že čtyři děti z pěti namalovaly jako sport fotbal. Jediným odlišným sportem byl box. Jak vodové barvy tak pastelami děti využily k zaplnění celé plochy výkresu. Pohyb je vyjádřen snad jen v jednom případě, a to v boxu – postava boxuje s rukavicemi do boxovacích pytlů. Některé děti zpočátku opomenuly nakreslit hrací náčiní. To však později samy doplnily, jako např. míč, boxovací rukavice a pytle s žíněnkou. Dres či sportovní oblečení postav neodpovídá vždy realitě. Děvčata se nakreslila, jak hrají fotbal v sukni, v jednom případě v dlouhých šatech pro princeznu a s korunkou na hlavě. Jedné dívce se podařilo nakreslit dres. I boxer je nakreslen v dresu.

U dětí v druhé skupině byl výběr sportů daleko pestřejší, např. taekwon-do, běh, plavání a fotbal. Sport si děti vybíraly bez většího zaváhání, protože některé sporty provozují aktivně a pravidelně. Největší dynamika pohybu je zachycena na kresbě sportu taekwon-da. Ostatní postavy na obrázcích působí staticky. Děti se zaměřily více na postavu sportovce než na prostředí a okolí. Všechny děti na obrázcích se nakreslily v odpovídajícím sportovním oblečení.

Závěr praktické části

Analýza kreseb v praktické části této práce ukázala, že existují rozdíly v kresbě a malbě dětí ze sociálně znevýhodněných rodin v porovnání s dětmi z rodin běžných. Dle mého názoru se nejvýrazněji lišily výtvarné práce v tématech Moje rodina a Strom. Dále byly patrné některé rozdíly v kresbách vzhledem k věku dítěte.

Při kresbě rodiny děti ze sociálně znevýhodněných rodin nezaplnily celou plochu papíru a postavy nakreslily většinou velice blízko sebe, na rozdíl od dětí z běžných rodin, které se snažily znázornit členy rodiny v odpovídajících velikostech a využít celou plochu papíru. Vliv na tuto kresbu mohla mít také technika práce s tuší.

Další výrazné rozdíly jsem vysledovala při analýze kreseb stromu. Děti ze sociálně znevýhodněných rodin často kreslily do jedné koruny stromu dva druhy ovoce. Tento fakt může být dán tím, že děti nemají v blízkosti svého bydliště v hustě zastavěné části středu města dostatek veřejné zeleně a možnost vyžití v přírodě. Přicházejí tak o přirozený způsob, jak poznávat a rozlišovat např. druhy stromů, květin a celkově se orientovat v přírodě. Reálné vnímání přírody, vyplývající z kreseb dětí druhé skupiny, může být dáno tím, že tyto děti bydlí převážně v rodinných domech se zahradou a mají větší možnost kontaktu s přírodou.

Do všech výtvarných činností se děti jak ze sociálně znevýhodněných rodin, tak děti z běžných rodin zapojovaly bez problémů a rády. Bylo vidět, že je výtvarné činnosti baví a na práci se vždy těšily. Jednou z důležitých součástí této práce s dětmi byla jejich radost z hotových výtvarných děl a jejich nadšení.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala výtvarným projevem dětí a pokusila jsem se porovnat výtvarný projev dětí ze sociálně znevýhodněných rodin a dětí z běžných rodin. Dětská kresba souvisí s vývojem jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Díky této bakalářské práci jsem měla možnost nahlédnout do prostředí sociokulturně znevýhodněného romského etnika a navštěvovat mateřskou školu, do které chodí děti převážně z romských rodin. Tato práce byla pro mne velice zajímavá a byla obohacením mé vlastní praxe.

Dospěla jsem k názoru, že je velmi pozitivní a prospěšné, když děti ze sociálně znevýhodněných rodin romské populace navštěvují mateřskou školu, která je pro ně přínosem a kde se jim pedagogové dle mého názoru maximálně věnují. Mateřská škola Brno-střed nabízí sociokulturně znevýhodněným dětem srovnatelné podmínky s jinými mateřskými školami, a to jak po stránce materiální vybavenosti, přístupu k dětem a dalším možnostem, i přes znevýhodňující lokalitu, kde se mateřská škola nachází.

Mateřská škola u obou skupina má veliký vliv na výchovu a celkový rozvoj dětí a také na jejich výtvarné vyjadřování. Dětskou kresbu lze také využít v oblasti diagnostiky. K tomuto tématu existuje množství literatury, která se dívá na kresbu především z psychologického pohledu, ne všechny poznatky však lze aplikovat při rozboru sociokulturního znevýhodnění.

Poznatky z teoretické části této práce mi pomohly lépe poznávat děti prostřednictvím výtvarného projevu. Analýza kreseb a maleb prokázala některé rozdíly dané sociokulturním znevýhodněním. Díky výtvarným činnostem bylo možné sledovat pokrok ve výtvarném vyjadřování některých dětí. Samotná výtvarná činnost dětí motivovala k dalším hrám na dané téma, např. předvádění

sportovních činností. Některá témata děti z obou skupin natolik zaujala, že je chtěly ztvárnit i vícekrát, např. témata Strom a Pohádka. Při analýze kreseb jsem zjistila, že na výtvarný projev dětí má vliv nejen rodina, ale výrazně také prostředí, ve kterém děti žijí. Tento aspekt se projevil např. při kresbě stromu.

Výtvarný projev dětí a jeho zkoumání není krátkodobou záležitostí. V budoucnu bych chtěla zkušenosti získané během této práce využívat ve své praxi učitelky mateřské školy a snažit se výtvarný projev používat jako jeden z dalších prostředků porozumění osobnosti dítěte. Jedním z poznatků této práce je mj. ten, že výtvarná činnost nemusí být jen prostředkem diagnostiky, ale může ovlivnit vnímání dítěte se znevýhodněním, a následně tak např. přispět ke zmírnění sociokulturního znevýhodnění.

SEZNAM LITERATURY

- Davido, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha, Portál 2001, 205 s.
- Kol. autorů: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2004, 48 s.
- Kol. autorů: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2005, 126 s.
- Kolláriková, Z., Pupala, B.: Předškolní a primární pedagogika. Praha, Portál 2001, 455 s.
- Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání. Praha, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy 24. 10. 2005
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha, Grada Publishing 1998, 344 s.
- Mertin, V., Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha, Portál 2003, 230 s.
- Pipeková, J. a kol.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, Paidó 1998, 234 s.
- Read, H.: Výchova uměním, Praha, Odeon 1967, 419 s.
- Šicková-Fabrice, J.: Základy arteterapie. Praha, Portál 2002, 176 s.
- Šišková, T. (ed.): Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha, Portál 1998, 208 s.
- Uždil, J., Šasinková, E.: Výtvarná výchova v předškolním věku. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1980, 191 s.

- Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha, Portál 2002, 123 s.
- Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1974, 314 s.
- Vágnerová, M.: Psychologie problémového dítěte předškolního věku. Liberec, Technická univerzita 2000, 100 s.
- Vágnerová, M.: Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, Karolinum 2005, 430 s.
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie I. Praha, Karolinum 1996, 353 s.

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	Téma: Postava „Já“, Mateřská škola Brno-střed (Gustavo, Barbora, Monika)
Příloha 2	Téma: Postava „Já“, Mateřská škola Brno-Černovice (Linda, Michal)
Příloha 3	Téma: Moje rodina; Mateřská škola Brno-střed (Gustavo, Barbora, Monika)
Příloha 4	Téma: Moje rodina; Mateřská škola Brno-střed (Gustavo, Barbora, Monika)
Příloha 5	Téma: Moje rodina; Mateřská škola Brno-Černovice (Linda, Michal)
Příloha 6	Téma: Pohádka; Mateřská škola Brno-střed (Barbora, Lucka, Monika)
Příloha 7	Téma: Pohádka; Mateřská škola Brno-Černovice (Linda, Michal)
Příloha 8	Téma: Strom; Mateřská škola Brno-střed (Monika, Marcela)
Příloha 9	Téma: Strom; Mateřská škola Brno-Černovice (Igor, Michal, Lukáš)
Příloha 10	Téma: Sportování; Mateřská škola Brno-střed (Gustavo, Monika, Barbora)
Příloha 11	Téma: Sportování; Mateřská škola Brno-Černovice (Igor, Michal)

Příloha 1

Téma: Postava „Já“; Mateřská škola Brno-střed

		
Gustavo (5;7)		Barbora (6 let)
		
	Monika (5;10)	

Příloha 2

Téma: Postava „Já“; Mateřská škola Brno-Černovice



Linda (6 let)



Michal (6 let)

Příloha 3

Téma: Moje rodina; Mateřská škola Brno-střed



Gustavo (5;7)



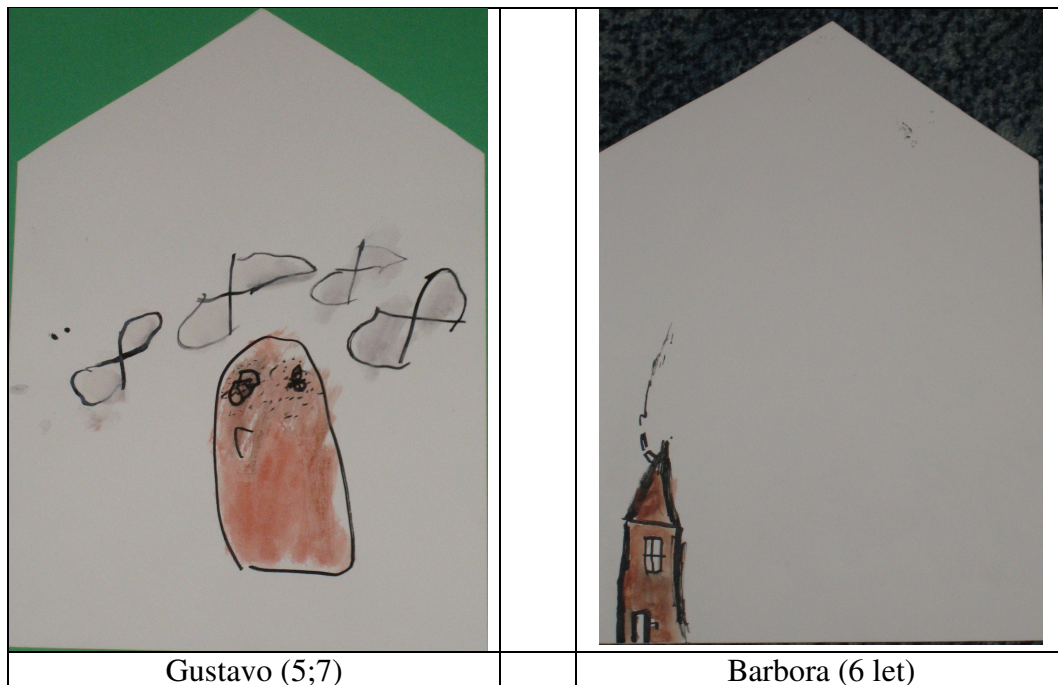
Barbora (6 let)



Monika (5;10)

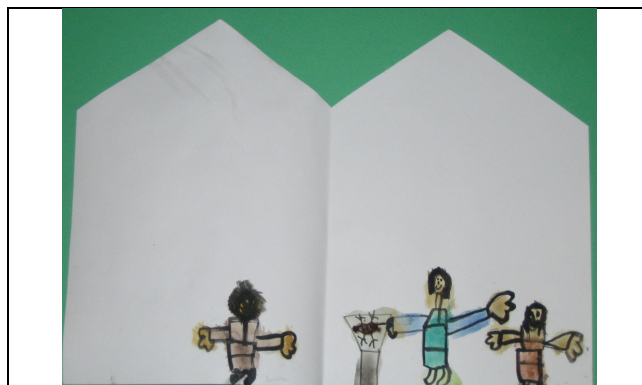
Příloha 4

Téma: Moje rodina; Mateřská škola Brno-střed



Příloha 5

Téma: Moje rodina; Mateřská škola Brno-Černovice



Linda (6 let)



Michal (6 let)

Linda (6 let)		Michal (6 let)

Příloha 6

Téma: Pohádka; Mateřská škola Brno-střed



Barbora (6 let)



Lucka (5;7)



Monika (5;10)

Příloha 7

Téma: Pohádka; Mateřská škola Brno-Černovice



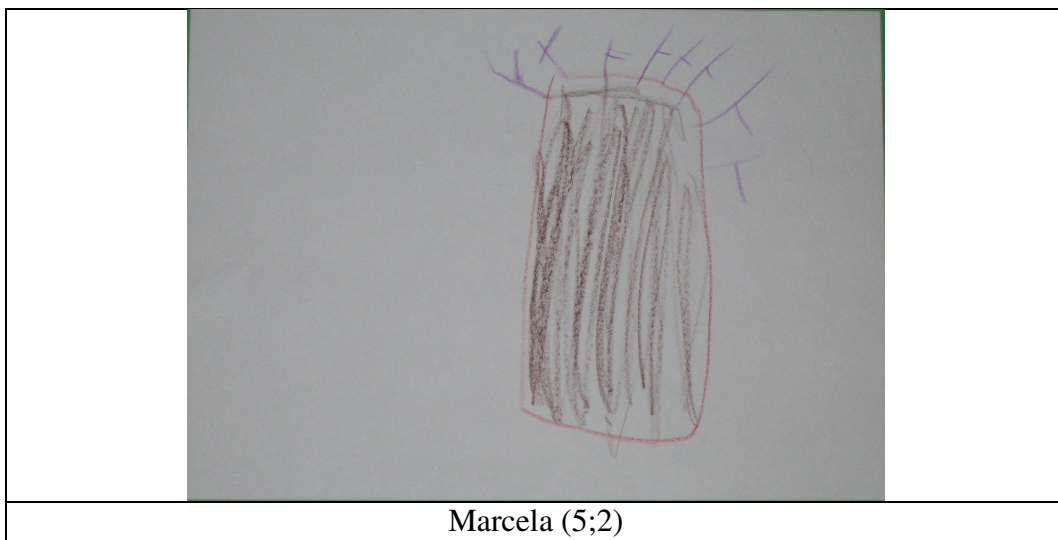
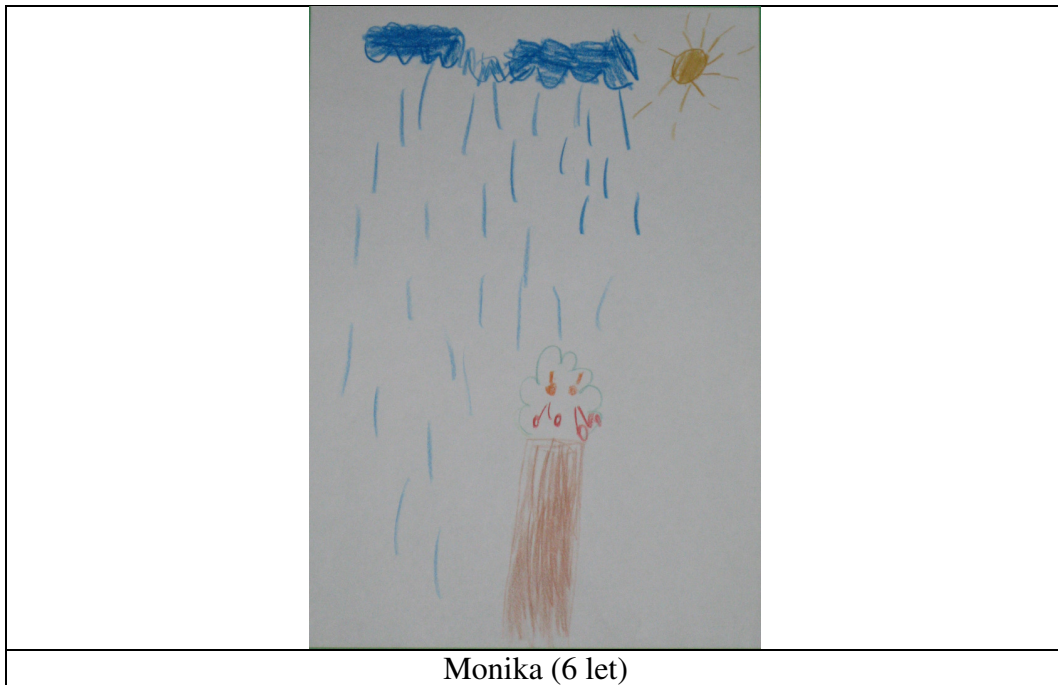
Linda (6 let)



Michal (6 let)

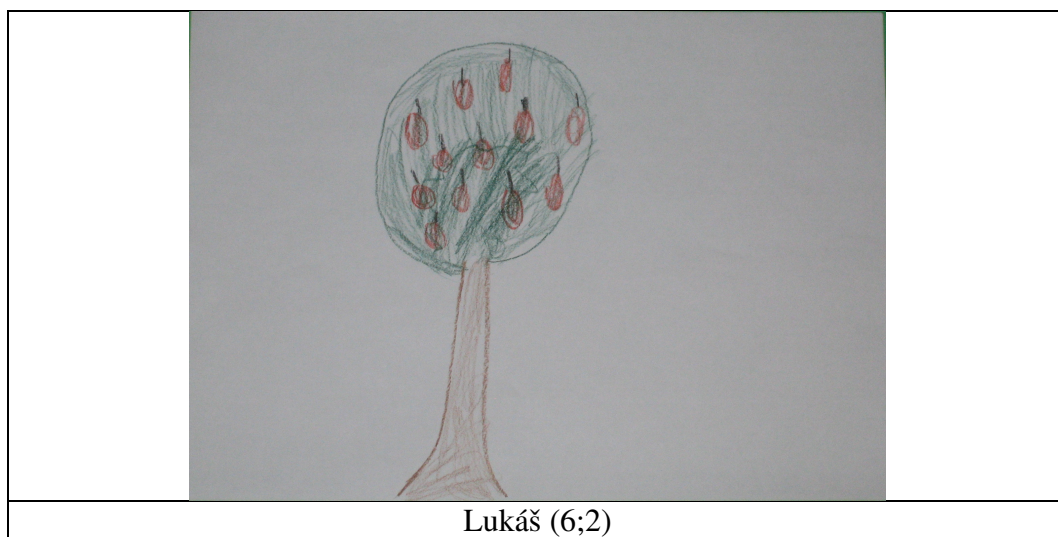
Příloha 8

Téma: Strom; Mateřská škola Brno-střed



Příloha 9

Téma: Strom; Mateřská škola Brno-Černovice



Příloha 10

Téma: Sportování; Mateřská škola Brno-střed



Gustavo (6 let)



Monika (6;1)



Barbora (6;3)

Příloha 11

Téma: Sportování; Mateřská škola Brno-Černovice



Igor (6;3)



Michal (6;3)

