

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
ATELIÉR ARTETERAPIE

POSTAVA OTCE VE VÝTVARNÉM PROJEVU DĚTÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Mgr. Jana Dušková

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová
ČESKÉ BUDĚJOVICE, 2013

PROHLÁŠENÍ AUTORA

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 fakultou 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, 3. ledna 2013

.....
podpis studenta

PODĚKOVÁNÍ

Poděkování patří především vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Kouřilové nejen za cenné rady a připomínky, ale obzvláště za její ochotu. Dále bych ráda poděkovala svému manželovi za podporu a velikou trpělivost.

ANOTACE

Tato práce se zabývá postavou otce ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku. Teoretická část se zabývá vývojem dítěte mladšího školního věku s důrazem na socializaci, kresebným vývojem, významností postavy otce pro vývoj dítěte a výzkumnými metodami použitými v praktické části. Praktická část zkoumá způsob znázornění otce a jeho vztahu k dítěti ve výtvarné produkci dvaceti žáků prostřednictvím interpretace kreseb na témata spojená s touto problematikou.

KLÍČOVÁ SLOVA

otec, kresba, dítě, vývoj, mladší školní věk

ANNOTATION

This thesis deals with the father figure in the artistic expression of young school-age children. The theoretical part is focused on the development of a young school-age children, the development of drawing, the importance of father figure for children's development and the research method used in practical part. The practical part analyzes way of representation a father and his relationship with the child in the pictures of twenty pupils. These drawings, which are interpreted, are connected with this issue.

KEY WORDS

Father, drawing, child, development, young school age

OBSAH

Úvod	2
1 VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	4
1.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ	4
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	6
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ	7
1.4 SOCIALIZACE	8
1.4.1 Rodina	9
1.4.2 Škola	10
1.4.3 Vrstevnická skupina	11
1.4.4 Vývoj osobnosti	12
2 VÝVOJ KRESBY	13
2.1 ČMÁRÁNÍ	13
2.2 ZÁKLADNÍ TVARY	14
2.3 PRVOTNÍ SCHÉMA	14
2.4 VIZUÁLNÍ SCHÉMA	16
2.5 REALISMUS	17
2.6 ADOLESCENCE	18
3 POSTAVA OTCE	20
3.1 VÝZNAM OTCE V DĚTSTVÍ	20
3.1.1 Otec v novorozeneckém období	20
3.1.2 Otec v kojeneckém období	20
3.1.3 Otec v batolecím období	21
3.1.4 Otec v předškolním období	23
3.1.5 Otec v období mladšího školního věku	24
3.2 NARUŠENÝ VZTAH DÍTĚTE S OTCEM	25
3.2.1 Rozpad rodiny a nepřítomnost otce	25
3.2.2 Nevhodné působení otce na dítě v úplné rodině	28
4 KRESBA JAKO DIAGNOSTICKÁ METODA	31
4.1 PROJEKTIVNÍ METODY V PSYCHODIAGNOSTICE SE ZAMĚŘENÍM NA KRESEBNÉ	32
4.2 KRESEBNÉ METODY	33
5 VÝZKUMNÁ STUDIE	35
5.1 CÍLE VÝZKUMU	35
5.2 METODY VÝZKUMU	36
5.2.1 Kresba rodiny	36
5.2.2 Kresba začarované rodiny	38
5.2.3 Otcův svět	39
5.2.4 Kvinterncolor	39
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZÍSKÁNÍ DAT	40
5.4 ANALÝZA DAT	41
5.4.1 Postava otce ve výtvarné produkci dívek	41
5.4.2 Postava otce ve výtvarné produkci chlapců	50
5.5 SHRNUTÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMU	59
ZÁVĚR	63
SEZNAM LITERATURY	65
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	67
OBRAZOVÉ PŘÍLOHY	I

Úvod

Rodina je nenahraditelnou součástí života dítěte, která ovlivňuje jeho psychický, sociální i emocionální vývoj. Vztahy s matkou, otcem i sourozenci formují jeho osobnost. Snad nikdo nepochybuje o mimořádném významu matky, jež má možnost být v úzkém spojení s dítětem již od prenatálního období. Spolu s otcem tvoří komplementární celek, v němž mají oba svou specifickou a svébytnou roli. I přes to zůstává postava otce mnohdy, domnívám se, že neprávem, v pozadí zájmu.

Touto prací bych se ráda pokusila poukázat na významné aspekty role otce prostřednictvím interpretace výtvarných prací a soustředěním se na zobrazení této postavy, čímž bych chtěla svým způsobem ukázat i jeho důležitost. Výběr tohoto tématu má také osobní rozměr, kdy se prostřednictvím této práce snažím pochopit nejen vlastní vztah s otcem, ale i porozumět mužskému světu obecně. Cílem této diplomové práce je popsat způsob zobrazení postavy otce v artefaktech dětí mladšího školního věku s důrazem na nalezení odlišností mezi produkcí dívek a chlapců.

V teoretické části bakalářské práce se zabývám vývojem dítěte mladšího školního věku z hlediska vývoje základních schopností a dovedností, kognitivního a emočního vývoje a socializace, na níž je, vzhledem k cílům této práce, především kladen důraz. Další kapitola pojednává o vývoji kresby, v níž jsou zmíněny všechny vývojové fáze z toho důvodu, že je zajisté nutné pochopit předcházející stadium k porozumění dalšímu, ale také kvůli předpokladu, že se v kresbách mohou vyskytnout regresivní prvky, které je potřebné umět rozeznat.

Následující kapitola se soustřeďuje na postavu otce, kde je pojednáno o jeho významu v dílčích obdobích dětství. Samostatná část této kapitoly se pak zabývá narušeným vztahem otce a dítěte. Právě z této kapitoly také pramení výzkumné otázky, jež byly stanoveny ve výzkumné studii. Závěrečná kapitola se zaměřuje na kresbu jako diagnostickou metodu, jež je v práci využita. O jednotlivých metodách je však blíže pojednáno ve výzkumné studii.

V praktické části jsou interpretovány obrázky dvaceti dětí mladšího školního věku, u nichž sleduji především způsob zobrazení hierarchie v rodině, autority otce, následně i zobrazení jeho mužské role, s čímž je úzce spjato i zprostředkování mužského světa dítěti. Dále se zaměřuji na přítomnost či nepřítomnost otce v dětské produkci, případnou identifikaci s otcem a s tím souvisejícími prvky nevyřešeného Oidipovského komplexu. Při

výzkumu byly zužitkovány nejen poznatky z odborné literatury, ale samozřejmě i znalosti získané v průběhu studia v Ateliéru arteterapie.

1 VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Období školní docházky je v oblasti psychického i fyzického vývoje dítěte významnou a zároveň i poměrně dlouhou etapou. Zpravidla ji rozdělujeme na mladší a starší školní věk. Mladším školním věkem obvykle nazýváme období od nástupu dítěte do školy, to znamená od 6 až 7 let, do počátku tzv. puberty, kterému odpovídá věk 11 až 12 let. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Vágnerová (2000) dále rozděljuje tuto etapu do dvou částí, na raný školní věk (přibližně 6 – 8 let) a střední školní věk (přibližně 8 – 12 let).

Zvolený termín pro toto vývojové stadium jistě není náhodný, protože právě škola významným způsobem ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Je důležitým místem pro socializaci, rozvoj schopností a dovedností dítěte a utváření vlastního sebehodnocení. (Vágnerová, 2000) E. H. Erikson, jenž vychází z psychoanalytického učení, charakterizuje toto období jako fázi snaživosti¹, kdy dítě usiluje o dobrý výkon, kterým se uplatňuje a prosazuje ve společnosti. Na základě hodnocení výkonu se pak utváří jeho sebehodnocení, ale i vztah k práci a povinnostem. (Vágnerová, 2005) Langmeier a Krejčířová označují toto období i jako věk střízlivého realismu, kdy je „*školák plně změřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm, doopravdy*“. (Langmeier, Krejčířová, 1998) S tím souvisí i výběr zájmů, které se přesouvají více do reality, přestože jsou stále poznamenány světem fantazie.

Na první pohled se období mladšího školního věku může zdát z hlediska psychického vývoje nezájímavé – oproti předškolnímu období lze nahlížet na změny jako na nedostatečně převratné a ve srovnání s následujícím obdobím dospívání jako na málo bouřlivé. Nelze se tedy divit, že Sigmund Freud nazval tuto fázi stadiem latence, jímž označil období sexuálního vývoje, kdy se vývoj sexuality zastavuje a pregenitální touhy jsou z většiny vytěsňeny. Zájem dítěte se tak přesouvá na jiné aktivity. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Dochází k tzv. sublimaci, kdy se libido vybíjí „*prostřednictvím nějaké společensky přijatelné aktivity, může to být i školní úspěšnost. Rozvíjí se zájem o druhé lidi a vztahy s těmito lidmi*“. (Vágnerová, 2005)

1.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ

Během celého období mladšího školního věku se souvisle zlepšuje **hrubá a jemná motorika**. Koordinace pohybů celého těla se výrazně zdokonaluje, což se projevuje nejen rostoucím zájmem o pohybové hry a sport, ale i zlepšeným výkonem při psaní a

¹ Podle cíle, kam toto stadium směřuje, ho pak nazval příčinností proti inferioritě.

kreslení. Právě tělesná síla a obratnost hraje značnou roli ve skupině dětí, kde rozhoduje o obdivu a oblíbenosti žáků, jejich vedoucí roli apod. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Soustavně se také rozvíjí **smyslové vnímání**. Dítě se stává pozornějším, vytrvalejším, pečlivějším a všechno pozorně zkoumá, je kritickým pozorovatelem. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Vágnerová (2005, s. 239) k tomu dodává, že dítě „rozeznává různé detaily, jejich tvar a počet. Tato schopnost není závislá jen na zrakové percepci, ale i na strategii vnímání.“ Do té doby totiž dítě poznává nahodilým způsobem, ale již mladší školáci dokáží prohlížet věci postupně, tak, aby zkoumání mělo nějaký řád.² Vnímání je také úzce spjato se zkušeností dítěte a jeho očekáváním. Již ale dokáže rozlišit a určit daný tvar nehledě na jeho polohu či překrytí jiným objektem. (Vágnerová, 2005)

Dítě mladšího školního věku se také dokáže odpoutat od aktivit, které právě dělá, a toho, co právě vnímá. Je schopno vybavit si z paměti dřívější vjemy, jeho představivost dosahuje vrcholu. Svět dítěte se rozšiřuje v prostoru i času, umí si vzpomenout na minulé události. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Předpokladem k úspěšnému školnímu učení je dostatečný rozvoj **řeči**, která napomáhá pamatování, tedy i umožňuje pochopení a ovládnutí světa. Současně podporuje rozvoj v celé oblasti chování a prožívání. Dětský slovník se vytváří pod vlivem rodiny, školy, médií i skupiny vrstevníků. Velikost slovní zásoby výrazně roste do patnácti let, kdy se její rozvoj utlumuje. Malý školák se nejen učí nová slova, ale chápe nové významy již známých slov a používá je s větším porozuměním. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Hříbková (2005, s. 112) to potvrzuje svým výzkumem, kde uvádí, že žák třetí třídy „*zvládá a chápe význam slov vztahujících se ke konkrétním předmětům a činnostem, se kterými se dítě mohlo v kontextu, ve kterém žije setkat.*“ Stejná autorka (2005, s. 159) zmiňuje další vývoj řeči dítěte, kde „*poukazuje na tendenci k precizaci významů slov a přesnější orientaci ve vzdálenějších kontextech života dítěte nepřístupných přímé zkušenosti.*“ Znamená to tedy, že je dítě schopno správně určit společný význam slov, zná význam slov, které jsou méně frekventované v běžné mluvě a učí se chápat význam slov neobvyklých.

Rozvoj řeči je podmínkou pro již zmíněný vývoj **paměti**, který se projevuje ve třech oblastech – zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací, osvojením paměťových strategií a rozvoje tzv. metapaměti³. *Kapacita paměti* se v tomto období navyšuje nejen díky zralosti, ale i díky větším znalostem, takže nové informace dokáže žák lépe zařadit. K zapamatování napomáhá využití logických souvislostí a schopnost

² Jsou schopni tzv. systematické explorační.

³ Obecné znalosti o fungování vlastní paměti a paměťových schopností.

potlačení nepodstatných podnětů. Podle Vágnerové (2005, s. 258) za paměťové strategie považujeme „*způsoby, které slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací.*“ Základní *paměťovou strategií* je opakování, později si dítě osvojuje další strategii uspořádání informací, např. do kategorií, následně strategii vybavování, např. na základě asociací. *Metapaměť* se rozvíjí již v mladším školním věku, ale pohled na vlastní schopnosti se mění. Děti mají nejdříve neadekvátní očekávání vlastních možností, jsou příliš optimističtí a nekritičtí, nedokáží rozpoznat, kdy jsou naučeni. Později ale dokáží lépe diferencovat vlastní schopnosti od schopností těch ostatních a jsou kritičtější, stále však nedokáží odhadnout délku přípravy a míru naučenosti. (Vágnerová, 2005)

1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Již na počátku období mladšího školního věku začíná dítě myslet logicky o věcech, které může vidět, na které si může sáhnout. Umí už používat logiku k řešení problémů, jenž se týkají konkrétních předmětů. (West, 2002) Podle toho tuto vývojovou fázi Piaget (1999, s. 137) nazval stadiem konkrétních operací, které „*jsou vždy vázány na činnost, logicky ji strukturují zároveň se slovy, která doprovázejí činnost, ale nijak v sobě nezahrnují možnost konstruovat logickou úvahu nezávisle na činnosti.*“ Dítě tedy není schopno prozatím myslet v abstraktní rovině. Logické myšlení navíc ještě není natolik upevněno, aby mohlo být použito v jiných než známých a pro dítě srozumitelných situacích. (Vágnerová, 2005)

Jakékoliv myšlení žáka tohoto věku je spjato s realitou. Zaměřuje se na poznání skutečného světa, na to, podle jakých pravidel funguje. Dítě obvykle vychází z vlastní zkušenosti, proto upřednostňuje způsoby poznávání, díky nimž má možnost se sám přesvědčit o reálnosti určitého tvrzení. Díky konkrétnímu logickému myšlení se rozvíjí i schopnost klasifikace a pochopení rozličných souvislostí a vztahů. (Vágnerová, 2005)

Konkrétní operace jsou charakterizovány schopností decentrace, konzervace a reverzibility. *Decentrací* nazýváme schopnost posuzovat realitu podle více hledisek a zvažovat různé souvislosti a vztahy. Školák tak dokáže uvažovat o vzájemných vztazích poznatků a pochopit, že objekty a situace lze měnit, aniž by ztratily určité trvalé znaky. Díky tomu je schopno klasifikace, inkluze⁴ i řazení objektů podle určitého kritéria. (Vágnerová, 2000)

Konzervace znamená, že jsme schopni uvědomit si trvalost daných objektů, jejich znaků a vlastností, přestože se jejich vzhled mění. Dítě mladšího školního věku si tak

⁴ Zahrnutí – dítě chápe zařazení prvku do nějaké třídy.

uvědomuje, že „*objekty i situace se sice mohou za různých okolností jevit jinak, ale jsou to stále tytéž objekty.*“ (Vágnerová, 2005, s. 244) Zároveň však ještě neumí přenést danou zkušenost z jedné oblasti do druhé, takže ji nezvládne generalizovat.

Dalším znakem konkrétních logických operací je pochopení *reverzibility*, tj. vratnosti různých proměn. Žák tedy již chápe, že změna jakékoliv situace není definitivní či neměnná. Také zásluhou toho se změnil jeho způsob zacházení se znaky a symboly, je tak schopné pochopit vztah mezi písmeny a zvukovou podobou dílčích hlásek. (Vágnerová, 2000)

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 126) však upozorňují, že „*všechny projevy konkrétních logických operací nenastupují najednou a náhle, ale často se překrývají.*“ Stejní autoři také zmiňují závislost těchto myšlenkových schopností na učení, díky němuž mohou být příhodným nácvikem posilovány a urychleny. Zároveň také připomínají, že intelektová výkonnost je závislá i na dalších stránkách osobnosti, především na motivaci a na vhodném pracovním postoji. Na obě tyto vlastnosti působí výchova v rodině i škole. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

V období mladšího školního věku se mění dětský způsob uvažování o jiných lidech. „*Děti v konkrétně-operačním stadiu jsou méně egocentrické a začínají chápat stanoviska druhých.*“ (West, 2002, s. 143) Toto se děje díky schopnosti decentrace, kdy si dítě uvědomuje i rozdílné potřeby jiných lidí, dokáže vidět stejnou situaci z různých hledisek. Zároveň chápe, že každý jedinec má několik rolí, ve kterých se dokáže chovat různě. Již zmíněná decentrace také napomáhá schopnosti dívat se na svět očima druhých. Dítě již také umí posoudit, jak ostatní nahlízejí na jeho chování. (Vágnerová, 2000)

1.3 EMOČNÍ VÝVOJ

U dětí mladšího školního věku dochází ke zrání centrální nervové soustavy, což má za následek změnu reaktivity, především tedy *zvýšení emoční stability*. Celkové emoční ladění je spíše optimistické, pokud se vyskytne nějaký výkyv, zpravidla má evidentní příčinu. Zároveň dochází k rozvoji schopnosti *interpretace emocí*. Dítě tak dokáže lépe chápat emoční prožitky a dávat jim smysl. (Vágnerová, 2005)

V tomto období se také rozvíjí *emoční inteligence*, což znamená, že děti lépe rozumějí svým vlastním prožitkům, u kterých dokáží přesněji určit jejich kvalitu, intenzitu i délku trvání. Ke konci mladšího školního věku si žáci již připouštějí možnost

ambivalentních emocí⁵. (Vágnerová, 2005) Langmeier a Krejčířová (1998) ale podotýkají, že ve stresové situaci se mnohdy u dětí setkáváme s emoční regresí, která se může projevit neschopností připustit si smíšené pocity, či nemožnost skrývat emoce. Opoždění emočního porozumění pak můžeme sledovat „u dětí zanedbávaných, ale i u dětí hyperprotektivních rodičů, kteří také nejsou schopni dětem adekvátní zpětnou vazbu v dostatečné míře poskytovat.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 129)

Langmeier a Krejčířová (1998) zmiňují, že s emočním vývojem souvisí i rozvíjející se schopnost *seberegulace*. Dítě tohoto věku již nepotřebuje nutně uspokojení vlastních potřeb a již umí podle vlastní vůle své city potlačit či naopak výrazně je vyjádřit. Děje se tak především kvůli potřebě být pro ostatní přijatelné, a proto dítě „stimuluje rozvoj schopnosti regulovat projevy rušivých či neimponujících emocí, jako je zlost, strach či úzkost.“ (Vágnerová, 2005, s. 263) Tím také ukazuje, že nejenom rozumí vlastním pocitům, ale dokáže brát ohled na očekávání, požadavky a postoje okolní společnosti. Právě zvládnutí této emoční kompetence má vliv na sociální interakci, ale i na zvládání školních nároků. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Mnohé emoce jsou spjaty se vztahy s různými lidmi, přičemž zvláštním projevem mladších školáků vzbuzujícím emoční reakce je vtipkování na úkor jiných a jejich provokování. Vztahy s lidmi zároveň mohou poskytovat *emoční oporu*, kterou nejčastěji v tomto věku ztělesňují rodiče, ale ke konci již mnohem častěji i vrstevníci. Ti totiž dokáží s dítětem snadněji sdílet emoce díky stejné vývojové úrovni a podobnému prožívání problémů. (Vágnerová, 2005)

V období mladšího školního věku se také rozvíjí *sebehodnotící emoce* prostřednictvím nové zkušenosti, která se tvoří na základě porovnání vlastního výkonu a chování s ostatními dětmi a z hodnocení dospělých i vrstevníků. Tyto emoce jsou jednou složkou sebepojetí, kdy ovlivňují sebelásku i sebeúctu. (Vágnerová, 2005)

1.4 SOCIALIZACE

V mladším školním věku je v rámci socializačního vývoje velmi významným momentem vstup do školy, která je místem, kde se mohou rozvíjet vztahy s různými lidmi mimo rodinu. Dítě tak začíná náležet do různých sociálních skupin, v nichž se rozlišují jeho role a postavení ve společnosti. V tomto věku jsou pro vývoj dětské osobnosti podstatné tři oblasti – rodina, škola a vrstevnická skupina. (Vágnerová, 2005)

⁵ současná přítomnost několika protikladných emocí

1.4.1 RODINA

Vágnerová (2000, s. 170) uvádí, že „rodina je důležitou součástí identity školáka. Dítě ji považuje za samozřejmost, která zároveň funguje jako podpora jeho osobní prestiže a proto se takto definuje.“

Právě rodina prozatím poskytuje školákovi **uspokojení většiny potřeb**. Zpravidla se jedná o *potřebu smysluplného učení*, kdy rodiče jsou jednak reálným vzorem pro učení nápodobou, ale i ideálem, k němuž se dítě chce přiblížit, chce být stejným jako jeho rodiče. Rodič se tak stává člověkem obdivovaným, hodným následování. Rodiče jsou pro dítě také samozřejmým *zdrojem jistoty a bezpečí*, jsou jeho emoční oporou. Součástí této jistoty jsou i hodnoty a normy dané rodiny, které dítě běžně považuje za trvalé a plně je akceptuje.

Rodiče také působí na uspokojování *potřeby seberealizace*, na které se podílí výběrem různých aktivit a především svým hodnocením. Pro období mladšího školního věku je typická identifikace s rodičem stejného pohlaví, od něhož dítě alespoň symbolicky přebírá část jeho prestiže a tím nepřímo uspokojuje svou potřebu seberealizace.

Velmi podstatnou roli hrají rodiče jako model *pro budoucnost*, v němž dítě vidí vzor dospělého chování, ať již v roli partnera, rodiče či jakéhokoli dospělého jednání. Dospělí jsou zatím přijímáni jako formální autorita, kterou dítě bezvýhradně přijímá. (Vágnerová, 2005)

Rozpad rodiny je i v období mladšího školního věku pro dítě velmi zátěžovou situací, kdy se doposud samozřejmá existence rodinného zázemí bortí. Dítě tak ztrácí nejdůležitější jistotu svého světa a spolu s ní i všechny ostatní jistoty. V období rozchodu rodičů dítě často v rámci obranných mechanismů jedná regresivně, často egocentricky, a považuje odchod jednoho z rodičů za vlastní vinu. (Vágnerová, 2000)

Následky rozchodu rodičů se projeví i ve změně vztahů k oběma rodičům, blíže je o této problematice pojednáno v samostatné kapitole (viz 4).

Rozchod rodičů se běžně projeví i ve vztahu ke škole. Dítěti se hroutí dosavadní hodnotový systém, takže význam výkonu je zpochybněn a dítě může přestat pracovat. Zároveň dítě, které se zabývá subjektivně důležitějšími problémy, ztrácí motivaci k učení a dochází i ke zhoršení koncentrace pozornosti. (Vágnerová, 2005)

Způsob reakce na rozpad rodiny u chlapců a dívek je odlišný. Podle Vágnerové (2005, s. 281) „*chlapci mají větší tendenci projevovat svůj hněv a zklamání externalizovaným způsobem, chovají se hostilně, agresivně, nápadně a sociálně nepříjemně.*“ Dívky své problémy neprojevují tolik navenek, ale mohou je zpracovat autoagresivně a považují samy sebe za viníky dané situace. (Vágnerová, 2005)

V období mladšího školního věku se **sourozenci** stávají stabilní součástí života dítěte. Poskytují mu zvláštní socializační zkušenost a napomáhají k osvojení rozličných sociálních dovedností, které mohou využít i v kontaktu s vrstevníky.

Sourozenci se navíc navzájem ovlivňují i ve svém osobnostním vývoji, přičemž roli hraje i pohlaví, věk a pořadí sourozenců, podle kterého se mohou rozvíjet i určité osobnostní rysy a způsoby chování. Nejčastěji je tradováno, že „*nejstarší dítě získá zpravidla dominantní pozici*“ (Vágnerová, 2000, s. 178), která s sebou ovšem také nese větší očekávání od rodičů. Nejmladší dítě má zpravidla podřízené postavení, ale je zpravidla privilegované, je mu více tolerováno. Specifickou roli má pak jedináček, kterému v rodině chybí interakce s podobně starými dětmi a socializační zkušenosti získává pouze ve vrstevnické skupině. Navíc na něj mohou mít rodiče nepřiměřené nároky a mají sklony ho přetěžovat. U jedináčků se také častěji objevuje úzkostné vedení a silný emoční vztah rodičů, který může vést ke zvýšení úzkosti dítěte a omezení jeho samostatnosti. (Vágnerová, 2000)

1.4.2 ŠKOLA

Škola znamená pro dítě veliký zlom v dosavadním způsobu života, kdy přistupuje k další fázi přípravy na budoucí život ve společnosti. Pro dítě začátek školní docházky znamená nejenom další odklonění od výlučného působení rodiny, ale i vstup do instituce, která představuje hodnoty a normy, jež jsou vyžadovány většinovou společností. (Vágnerová, 2005)

Prostřednictvím školy je dítěti umožněna postupná integrace do společnosti. Podle Vágnerové (2005, s. 284) škola totiž „*přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem než rodina, dítě získává nové a mnohdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině.*“ Nástup do školy je zároveň další fází v procesu odpoutávání se ze závislosti na rodině. To vše se odehrává v době, kdy mnohé psychosociální kompetence jsou na počátku svého formování. (Vágnerová, 2005)

Školák si vstupem do této instituce osvojuje nové sociální role, kdy si „*zvnitřňuje novou roli žáka, ale poznává i komplementární roli učitele, učí se novým způsobům chování v roli spolužáka.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 133) Na jednu stranu mu tyto role mohou přinášet vyšší sociální prestiž, na stranu druhou i mnohé zátěžové situace. Po dítěti je vyžadována větší samostatnost a přijetí odpovědnosti za své jednání a jeho následky. (Vágnerová, 2000)

Učitel má pro žáka mladšího školního věku významnou roli. Dítě k němu získává osobní vztah, který má i citovou dimenzi. Je pro něj zdrojem pocitu jistoty a bezpečí, ač nemá takový osobní význam jako rodiče. (Vágnerová, 2000)

Škola je místem, kde se podněcuje rozvoj schopností a dovedností, jež se promítnou ve výkonu a sociálním chování. V současné době společnost oceňuje především význam výuky, tedy výkonnosti, kterou považuje za důležitější pro budoucnost dítěte. V tomto období se dítě ve škole snaží něco dokázat, ale současně potřebuje ocenění svého výkonu. (Vágnerová, 2000) Vágnerová (2000, s. 166) však podotýká, že *„jestliže dobrý výkon není oceňován nebo chybí citově významná osoba, která by jej ocenila, nebude mít žádný význam ani pro dítě samé.“* Školák vyžaduje společenské uznání, být ostatními přijato i oceňováno.

Úspěšnost uplatnění ve škole ve všech jeho rovinách do značné míry determinuje pozdější společenské zařazení. West (2002) upozorňuje na vliv školní neúspěšnosti nejen na budoucí socioekonomický život dítěte, ale i jeho potomků. Upozorňuje, že *„když neuspějí ve škole, většina mladých lidí nebude mít přístup k ovoci našeho ekonomického systému. Budou zápasit o přežití – tak jako jejich rodiče – a nebudou schopni připravit své děti na lepší život.“* (West, 2002, s. 110)

1.4.3 VRSTEVNICKÁ SKUPINA

Potřeba kontaktu s vrstevníky ve vývojovém stadiu mladšího školního věku stoupá, je považována za jednu z nejdůležitějších potřeb tohoto věku. Není ale zatím pro dítě tak důležitá jako potřeba kontaktu s rodinou. Vrstevnická skupina se stává podstatným socializačním prostředím, kde její členové musí přijmout určitá pravidla, ale zároveň sama sebe prosadit. Právě tady se děti učí mnoha dovednostem jako je sociální interakce, spolupráce, solidarita, sebeovládání a mnoho dalších. Tato skupina nejčastěji vzniká v rámci školní třídy, popř. v okruhu bydliště. Kamarádi nejčastěji bývají stejného věku i pohlaví. (Vágnerová, 2005)

Langmeier a Krejčířová (1998) zmiňují, že vztahy k ostatním dětem jsou spíše nahodilé, ale kolem deseti let se už začínají utvářet dlouhodobější vztahy přátelství, které jsou postavené na osobních vlastnostech. Vrstevníci jsou pro dítě důležití, protože poskytují uspokojení různých potřeb, mezi něž patří potřeba citové jistoty a bezpečí, poskytnutí emoční opory, umožnění získání nové zkušenosti a potřeba seberealizace. Některé z těchto potřeb jsou paralelně uspokojovány i rodiči. (Vágnerová, 2005)

1.4.4 VÝVOJ OSOBNOSTI

Na základě různých rolí, které dítě přijímá, a postavení v sociálních skupinách se utváří jeho sebehodnocení. V období mladšího školního věku se plně rozvíjí a na rozdíl od předchozího i nadcházejícího vývojového období je poměrně stabilní. Pro zdravý duševní vývoj je velmi podstatné kladné sebehodnocení, které je však postaveno na realistickém posuzování, jedinec se ani nepodceňuje, ani nepřeceňuje. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Rodiče mají zásadní vliv na vytváření kladného či záporného sebehodnocení, kde dle Langmeiera a Krejčířové (1998) lze uvažovat o dvojím mechanismu působení. První je tzv. zrcadlová teorie, která předpokládá, že rodiče dítěti ukazují jejich hodnoty podle toho, jak si ho váží nebo jak ho podceňují. Druhou je pak tzv. teorie modelu, kdy jsou rodiče pro dítě vzorem chování a jejich vlastní sebehodnocení může být příkladem pro sebehodnocení dítěte.

Kromě rodičů se na sebehodnocení dítěte podílí i škola, úspěch či neúspěch, a vrstevnická skupina, kdy školák sám sebe posuzuje podle postavení v ní. Právě v tomto období se totiž začíná vrstevnická skupina vnitřně diferencovat, přičemž *„děti ze zanedbávajících rodin jsou obvykle druhými hodnoceny nízko a samy sebe stejně nízko hodnotí.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 136)

2 VÝVOJ KRESBY

Kresba je neoddělitelnou součástí dětského projevu, která, je-li mu dána příležitost, ho provází po celou dobu dětství. Mnohdy se objevuje ještě dříve, než dítě začíná mluvit a stává se tak často i významným prostředkem komunikace, který doplňuje ještě nedokonalou slovní zásobu. Pro potřebu této práce je však důležitější fakt, že kresba odráží autorovu osobnost a emocionalitu.

Každý si vývojovými fázemi kresby prochází individuálním tempem, ale žádná z nich nelze přeskočit či ignorovat. Pokud se snad stane, že k nám, arteterapeutům či výtvarným pedagogům, někdo přichází s několikaletým zpožděním vývoje, je nutné ho provést všemi fázemi, z nichž každá má svůj význam. K tomu, abychom pochopili určitou vývojovou fázi kresby, její typické rysy a charakteristiky, je nutné znát i stadia předchozí. Z tohoto důvodu tato kapitola bude pojednávat o kresebném vývoji od jeho počátků, přičemž bude vycházet ze syntetického třídění podle Cathy Malchiodi (1998).

2.1 ČMÁRÁNÍ

První období zařazujeme do věku přibližně osmnácti měsíců až třech roků, kdy se poprvé objevují první známky kresby. Toto období se, podle Piagetova pohledu (Piaget, Inhelderová, 2007), překrývá s pozdější částí senzomotorického stadia a začátkem stadia předoperačního myšlení.

Stadium čmárání je ve znamení seznamování s tužkou, se kterou se dítě začíná učit manipulovat. Z počátku ho nezajímá produkt kresby, ale pouze činnost sama. Tento pohyb je činěn s libostí, dítě má z něho radost, a proto ho znovu a znovu opakuje. Prozatím je však manipulace s tužkou pouze jakýmsi experimentem. (Švancarová, Švancara, 1971) Malchiodi (1998) uvádí, že doposud se odborníci domnívali, že tyto pohyby jsou necílené, bez bližšího záměru. Například Burt (in Read, 1967) první stadium označil jako bezzáměrné črtání tužkou, které je vystřídáno obdobím záměrného črtání tužkou, jež se však vyznačuje pouze zvýšenou pozorností ke kresbě. Dnes se tento názor změnil, protože se předpokládá, že dítě, které tvoří, se zároveň učí schopnosti vyjádřit samo sebe v gestech.

Löwenfeld (in Malchiodi, 1998) si všímá různých **druhů čmárání** – z počátku dítě pouze opakuje pohyby tužkou, tvoří horizontální i vertikální linie, kruhovitě tvary, tečky a další tvary, které však nic nesymbolizují. Davido (2008) upozorňuje na některé dětské kresby, které připomínají písmo dospělých, jež se snaží dítě napodobit. Barva je zatím vybírána zcela náhodně.

Tyto kresby se vzhledem ke své povaze nedají interpretovat, ale lze z nich odvodit, zda je dítě spokojené a zda je ve vývojové normě. Tyto děti většinou kreslí silné čáry, zaplňují velkou část papíru a umějí uchopit tužku. (Davido, 2008)

Ke konci tohoto období jsou děti již schopné rozeznávat okraje papíru a využívat jeho prostor různými způsoby. „*Vyvíjí se respekt k ploše, jenž má ráz poddání se, ale brzo i ovládnutí, zmocnění se plochy.*“ (Uždil, 1974, s. 86)

2.2 ZÁKLADNÍ TVARY

Tento stupeň vývoje kresby obvykle začíná okolo třetího roku života dítěte a končí již v roce čtvrtém. Je souběžný s ranou částí stadia předoperačního myšlení (Piaget, 1999). Burt (in Read, 1967) uvádí, že v tomto období se pohyby při kresbě mění a celá ruka je nahrazena pohyby zápěstí, které posléze vystřídají pohyby prstů.

Toto stadium se vyznačuje tím, že děti začínají pojmenovávat či označovat již nakreslené čmáranice, takže vytvářejí spojení mezi svými kresbami a světem okolo nich. Zároveň k obrázku mohou vytvářet i příběh. Je ale nutné upozornit na proměnlivost příběhů, kterými dítě obrázkem komentuje. V tomto věku je běžné, že stejný objekt může i v průběhu vyprávění příběhu několikrát změnit svůj význam. (Malchiodi, 1998) Uždil (1974) se domnívá, že vznik těchto grafických projevů netkví pouze v záměru sdělit obsah poznání světa, ale souvisí i s vnitřní potřebou kresby a sebeuvědoměním.

„Během tohoto období dochází k rychlému vývoji běžného dětského vizuálního jazyka, který zahrnuje základní tvary potřebné k vytvoření lidských postav a jiných tvarů.“ (Malchiodi, 1998, s. 78) Švancara a Švancarová (1971) uvádějí, že tyto základní prvky, které mohou být použity v podobě různých seskupení, mají obrysový charakter.

2.3 PRVOTNÍ SCHÉMA

Toto období odpovídá věku přibližně čtyř až šesti let a stejně jako předchozí stadium ho můžeme zařadit do stadia předoperačního myšlení, kdy je dítě schopno třídit a všimnout si mezilidských vztahů. (Piaget, 1999) V této době se již rozvíjí vizuální kontrola nakreslených objektů, která v předchozích stádiích chyběla. (Burt in Read, 1967)

Nejvýraznější grafický projev počátku tohoto období je první podoba lidské postavy, tzv. hlavonožec. Ten je obvykle nejdříve zobrazován pouze jedním způsobem, přičemž může označovat rozličné lidi. Uždil (1974, s. 98) se zamýšlí nad tématy prvních kreseb, schémat, k čemuž uvádí, že „*dítě je, zvláště v předškolním věku, výrazně antropocentrické.*

Zajímá je člověk a teprve v druhé řadě vše, co s ním souvisí: obydlí, dům, dopravní prostředek, strom a květina v zahradce, slunce na obloze ...“

Hlavonožec je původně nakreslen pouze jako kolečko, jež ztělesňuje hlavu, popř. i trup, zepředu, k čemuž jsou připojeny dvě čárky (nohy) a obvykle ještě další dvě (ruce). Zamyslíme-li se nad prvotním kulatým tvarem hlavonožce, jakožto obličej s údy, můžeme se domnívat, že je dítě schopno odpozorovat tento tvar z jeho reálné podoby. (Davido, 2008) Tento názor však dementuje Uždil (1974), který uvádí, že pozdější grafické typy lidské figury mohou mít i hranaté obličej, což považuje za důkaz, že obrys hlavy nemohl vzniknout odpozorováním.

Postupem času přibývají detaily, kdy v kolečku jsou zobrazeny oči, ústa a pupek ve formě tečky nebo menšího kolečka. (Davido, 2008) Arnheim (in Malchiodi, 1998) předkládá názor, že právě pupek může odkazovat na chápání kolečka nejen jako hlavy, ale i jako hlavy a trupu dohromady. Na konci tohoto období se pak můžeme setkat s dalšími částmi těla, jako jsou prsty, zuby, obočí, vlasy či uši. Až poté lze spatřit zobrazení trupu, který „bývá vyznačen poměrně pozdě, pro malé dítě nemá podstatnou důležitost. Prvním náznakem trupu bývá vodorovná čára mezi lineárně nakreslenými nohama.“ (Švancara, Švancarová, 1971, s. 180) Zobrazení postavy je z počátku lineární, ale postupně se stává dvojdimensionálním. Trup bývá později nejčastěji v podobě kruhu, oválu, trojúhelníku či čtyřúhelníku, přičemž hlava je často spojena přímo s trupem. (Švancara, Švancarová, 1971)

V tomto období dítě stále používá **barvu** subjektivně, ale již se začíná pomalu objevovat spojení barev a okolního prostředí. Dítě je natolik zaujaté kreslením postav a různých jiných objektů, že jejich barevnost zůstává mimo střed zájmu. (Malchiodi, 1998) Podle Löwenfelda (in Malchiodi, 1998) dítě nevěnuje příliš pozornosti ani **kompozici** a rozvržení obrázku, protože objekty umísťuje po celé ploše bez zájmu o základní linii nebo vyjádření vztahů mezi lidmi.

Uždil (2002) se zmiňuje o některých zvláštích kresby dětí tohoto věku, mezi něž patří **pravidlo pravého úhlu**, **grafický automatismus** či **nepravý ornament**. Dítě zobrazuje objekty kolmo k sobě, takže se v pravém úhlu objevuje např. střecha s komínem, nebo větve na stromě. „*Grafický automatismus je název pro tendenci opakovat jednoduché a už osvojené tvary.*“ (Uždil, 2002, s. 54) Nepravý ornament pak znamená znázorňování neustále stejných motivů působících jako výzdoba obrázku. Často se vyskytuje v místech, kde má zakrýt nedostatečnost v představivosti, protože přezdobený výtvar bývá obvykle obsahově chudý. Nepravý ornament se také vyskytuje v místech, kde dítě neumělo

vysledovat složitý tvar objektu nebo nedokázalo pochopit jeho funkci. Objevuje se tak často při pokusech obkreslit fotografii či jiný obrázek. (Uždil, 2002)

2.4 VIZUÁLNÍ SCHÉMA

Období vizuálního schématu odpovídá věku zhruba od šesti do devíti let. Je paralelní s pozdní částí předoperačního myšlení a začátkem období konkrétních operací. V tomto věku jsou již děti schopné pochopit principy zachování konzervace a váhy, dokáží řadit prvky podle určitého kritéria a zároveň se stávají méně egocentrickými. (Piaget, 1999)

Burt (in Read, 1967, s. 140) označuje toto období jako popisný realismus, kdy „*kresby jsou dosud spíš logické než vizuální. Dítě ‚klade‘ na papír to, co ví, nikoliv to, co vidí ... Pokouší se sdělit, vyjádřit nebo vypočítat všechno, nač si vzpomíná, nebo všechno, co je na kresleném objektu zajímavá.*“

V tomto období dochází k výraznému rozvoji kreslířských dovedností, někdy ho nazýváme také jako zlatý věk dětské kresby. Vytvářejí se především vizuální schémata pro lidskou postavu, zvířata, domy, stromy a další objekty v jejich okolí. Některé z těchto objektů jsou podobné u většiny dětí, např. dům s trojúhelníkovitou střechou, žluté slunce v rohu obrázku nebo postavy s kulatou hlavou. (Malchiodi, 1998)

V tomto období je také významný „*objev vztahu mezi barvou a objekty, přičemž někdy je barva použita rigidně (např. všechny listy musejí být stejně zelené).*“⁶ (Malchiodi, 1998, s. 86)

Hlavonožec se mění v plnohodnotnou **postavu** s hlavou i tělem včetně různých detailů. Proporce postavy se zpřesňují, ruce už bývají připojeny správně v oblasti ramen a bývá již naznačen i krk. Postupně také dítě zlepšuje vyobrazení účesu a oblečení, které se, především u děvčat, vyznačuje mnoha detaily, jako je rukáv, výstřih, pásek apod. V průběhu tohoto období můžeme také pozorovat přechod od kresby en face k **profilu**. (Švancara, Švancarová, 1971) Souvisí to se snahou znázornit pohyb. Před tím, než si tento způsob vyobrazení dítě plně osvojí, dochází k tvorbě tzv. smíšeného profilu. Ten je znázorněn z různých úhlů pohledu, např. nos je z profilu, oko a ústa z předního pohledu. (Uždil, 2002)

Postava spolu s dalšími objekty je nově postavena na dolní hraně papíru na tzv. **základní linii**, která bývá doplněna linií oblohy na horním kraji papíru. Zatím se ale dítě nepokouší o trojdimensionální ztvárnění světa. (Malchiodi, 1998) Základna se postupně zvedá a vzniká tak obraz s několika vodorovnými liniemi, na něž dítě řadí postavy a věci.

⁶ Pozn. volný překlad autorky BP

Ty mohou být rozděleny čarou, takže působí jako serpentina. (Uždil, 1974) Pokud se dítě i na konci období vizuálních schémat drží tohoto způsobu zobrazování, Kyzour (1969) doporučuje nabádat dítě, aby základnu opustilo například tím, že má zobrazovat objekty výše, nad sebe. Právě to je předpokladem konkrétních operací s předměty v prostoru, tzn. rozvoje citu pro vztahy mezi předměty a vnímání zákonitostí budování prostoru.

Významným prvkem kresby tohoto věku je rentgenové vidění světa, kdy děti znázorňují věci tak, jako by viděli skrze ně. Tato **transparentnost** se zakládá na vyobrazení objektu zevnitř, ač běžně můžeme vidět pouze jeho vnějšek. Tento jev je obvyklý u dětí do sedmi až devíti let, později však můžeme uvažovat o retardaci duševního vývoje. (Davido, 2008)

Velikost předmětů je dána jejich důležitostí. Podstatné objekty, nebo jejich části, jsou zvětšeny, zatímco nedůležité jsou opomenuty. V tomto případě mluvíme o tzv. **obrácené perspektivě**, která odporuje zrakové zkušenosti – objekty nejbližší nemusí nutně být největší a ty nejvzdálenější nemusí být nejmenší. (Uždil, 1974) V období vizuálních schémat je „*obtížné říci, zda zvětšení, dramatický důraz, nebo dokonce zřejmé vynechání detailů jsou neobvyklé a má to určitý význam.*“⁷ (Malchiodi, 1998, s. 89) Zdůrazněním či přeháněním některého prvku chce dítě poukázat například na nějakou zkušenost z prožitého traumatu. Dítě také rozvíjí schopnost vytvářet časovou posloupnost v rámci jednoho obrazu. (Malchiodi, 1998) Dalším výrazným prvkem při vyjadřování prostoru je tzv. **sklápění půdorysu**, kdy dítě „sklápí“ vertikálu do horizontální roviny, protože ještě nedokáže rozeznávat, co je horizontální a co vertikální. (Davido, 2008)

2.5 REALISMUS

Období realismu, probíhající mezi devátým a jedenáctým rokem života dítěte, je stále souběžné s obdobím konkrétních operací, kdy se dítě stále postupně vzdaluje od egocentrického smýšlení. Dítě si začíná všimnout myšlenek, názorů a pocitů druhých.

V tomto stadiu je centrem pozornosti dítěte zobrazování **realistických prvků**. Jedním z nich jsou i první pokusy o perspektivu. Dítě již nepoužívá základní linii, ale zobrazuje horizont, který má vytvořit dojem hloubky (Malchiodi, 1998). „*Není to ovšem horizont vizuální (náležející k přísně perspektivnímu podání prostoru), ale spíše pouhé uzavření okrsku země proti okrsku nebe.*“ (Uždil, 1974, s. 107)

Piaget a Inhelderová (2007) uvádějí, že v kresbě se již mezi osmým a devátým rokem dítěte můžeme setkat se zachycením toho, co je možné vidět z pohledu určité

⁷ Pozn. volný překlad autorky BP

perspektivy. Zároveň jsou zobrazovány pouze viditelné části objektů, dochází tak k jejich překrývání, čemuž se dítě v předchozích obdobích vyhýbalo, a „*předměty v pozadí jsou stupňovitě zmenšovány (ubíhají) vzhledem k předmětům v popředí kresby.*“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 55)

Manipulace s **barvou** se více blíží realitě a **lidská postava** je zobrazována s více detaily a charakteristickými pohlavními rysy. Již se objevuje i pokus o stínování a tvarování, stejně jako perspektivní zachycení figury. V postavách můžeme i vidět více osobitých rysů, v nichž se odráží zájmy, záliby či prožívání okolí. (Švancara, Švancarová, 1971) Uždil (1974, s. 104) uvádí, že v kresbách můžeme pozorovat také pokusy o pohyb, které jsou zpočátku znázorněny „*schématem kráčejících nohou viděných z profilu, ale ovšem ještě dřív natahováním a vztyčováním paží.*“ V tomto období již je ale typičtější tzv. **loutkový pohyb** nohou a paží, které se pokrčují, ale tělo s hlavou zůstává poměrně nehybné. (Uždil, 1974)

Děti v období realismu jsou tak zaujati důkladným zobrazováním reality, až přehlížejí kompozici obrazu a budují ho úplně odlišným způsobem než dříve. Také se stává, že vynechávají prvky, které neumějí nakreslit. Jejich pohled na vlastní tvorbu je mnohem kritičtější, protože vidí rozpor mezi jejich dovednostmi něco nakreslit a zobrazovanou realitou. Proto není divu, že se mnozí uchylují ke kreslení karikatur a „komiksových“ obrázků, kterými svou nedokonalost maskují. (Malchiodi, 1998)

V tomto období také mnozí přestávají kreslit a častěji se uchylují k vyjadřování sama sebe prostřednictvím jazyka, ať již ve formě prózy či poezie. (Malchiodi, 1998) Mnoho lidí toto období nazývá **výtvarnou krizí**, kdy se dítě odvrací od výtvarné tvorby kvůli neschopnosti vyjádřit se tak, jak by chtělo, protože mu k tomu chybí technické dovednosti. Snad právě proto Kyzour (1969) radí vést dítě k realistickému vidění i zobrazování. Z toho důvodu se má dítě jemně upozorňovat na odlišnosti mezi objektivní realitou a nakreslenou skutečností, přičemž je vhodné pouze odrazovat od zásadních problémů, jako je sklápění do půdorysu či neúměrné měřítko.

2.6 ADOLESCENCE

Stadiem adolescence označujeme období od dvanácti let, které je paralelní i s tzv. formálním myšlením. Jak již bylo zmíněno, většina lidí ani tohoto stadia nedosáhne, protože je odrazena od tvorby během výtvarné krize. Pokud se ale dítě nenechá odradit, může se dál vyvíjet a zdokonalit své dovednosti. Ty se projevují používáním perspektivy mnohem efektivnějším způsobem, zaměřením se na větší detail, zlepšováním se

v používání různých materiálů a technik a větší citlivostí k barvám. Zároveň jsou také lidé v tomto období schopni vytvářet abstraktní díla. (Malchiodi, 1998)

Burt (in Read, 1967) vidí období od patnácti let jako umělecké oživení, v němž tvorba začíná být opravdovým uměním. Všimá si obvyklého pojetí obrazů u chlapců a dívek. Podle něj (in Read, 1967, s. 141) tak *„dívky jeví zálibu v barevné bohatosti, v půvabných tvarech, krásné linii. U chlapců vyúsťuje kresba ve směru více technickém a mechanickém.“*

Mnoho lidí se také více zajímá o díla různých umělců nejen kvůli jejich technické dovednosti, ale i schopnosti vyjádřit náladu či jakousi osobní výpověď. (Malchiodi, 1998) Na závěr uvedme Kyzourovu (1969) myšlenku, která říká, že po období dvourozměrné tvorby následované obdobím třetí dimenze, konečně dospíváme ke stadiu, jsou již tvůrci schopni nalézt čtvrtý rozměr díla, který je dán jeho filosofickou hloubkou.

3 POSTAVA OTCE

Většina odborných prací vývojové psychologie se, podle Šulové (2004), zaměřuje především na úlohu matky ve výchově dětí. Otce však nelze považovat pouze za jakousi nedokonalou náhražku matky, ale jeho roli můžeme považovat za zcela svébytnou, specifickou a s rolí matky doplňkovou. Ve funkčních rodinách by měla být patrná právě komplementarita v chování matky a otce, kteří se vzájemně doplňují. Znovu se tedy *„potvrzuje chápání rodiny jako systému propojených „nádob“, kdy změna v jedné části ovlivní všechny další domněle samostatné celky.“* (Šulová, 2004, s. 140)

3.1 VÝZNAM OTCE V DĚTSTVÍ

V následujících podkapitolách se budeme zabývat rolí otce v dílčích stadiích dětství. Pojem dětství není věkově přesně ohraničen, ale v tomto případě se přikloním k vysvětlení tohoto termínu podle Vágnerové (2005), která jím označuje vývoj dítěte od narození do období mladšího školního věku. Následující stadia, pubescence a adolescence, pak zařazuje do období dospívání, jehož popis není pro potřeby této práce nezbytný.

3.1.1 OTEC V NOVOROZENECKÉM OBDOBÍ

. Nejdůležitější postavou pro novorozence je matka, kterou dítě již dokáže rozeznat podle čichu, hlasu i podoby, pokud je v jeho blízkosti. Zároveň se stává významným zdrojem podnětů. (Vágnerová, 2005) Šulová (2004) ale uvádí, že pro raný vývoj dítěte je sice primární osobou matka, ale pokud je otec okolnostmi nucen zaujmout její roli, být tzv. prvopečovatelem, převezme podoby mateřského chování poměrně lehce. Také Vágnerová (2000) upozorňuje, že *„matky i otcové se dovedou ke svým dětem chovat stejně kompetentně, ale otcové tak mnohem méně často činí. Příčinou je sociální norma, která určuje, aby se dítětem v raném věku zabývala matka.“* V době, kdy je dítě malé⁸, nemá otcovská role přesněji vymezený obsah z biologického, ani společenského pohledu.

3.1.2 OTEC V KOJENECKÉM OBDOBÍ

V kojeneckém období, konkrétněji v druhé polovině prvního roku života, již dítě rozlišuje mezi známými lidmi. Vágnerová (2005, s. 115) dokonce zmiňuje, že *„pokud se otec dítětem zabývá, stává se osobně významnou bytostí i on.“* Podle Yablonského (1995) je prokázáno, že i kojenci, synové, své otce pozorují a reagují na ně. Důležitý aspekt vztahu otec-syn je, že již v tomto období se mnozí otcové se svými syny zcela ztotožňují.

⁸ Malý ve smyslu raného věku – od narození po nástup do školy.

Právě proto stejný autor nazývá období od narození do dvanácti let fází splývání obou já, **identifikace otce a syna**.

3.1.3 OTEC V BATOLECÍM OBDOBÍ

V batolecím věku je vztah otce a dítěte dán především množstvím času, které s ním tráví. Obecně to bývá kratší doba než u jejich matek, ale v těchto chvílích se jim zpravidla věnují o to intenzivněji.

Způsob chování otce i matky se v rámci rané interakce s dítětem do určité míry liší. Matky dbají na péči o dítě, jsou vnímavější k jeho projevům a dokážou je lépe interpretovat. (Vágnerová, 2005) Otcové zase upřednostňují **experimentování a exploraci**, podněcují v dětech jejich aktivitu a provádějí živé interakce, které sice někdy mohou být riskantní, ale děti málokdy dávají najevo nevoli. Šulová (2004, s. 138) k tomu dodává ilustrující příklad, kde říká, že pokud je dvouleté dítě s oběma rodiči a chce-li „pomoc, nebo chce-li něco prozkoumávat, volí kontakt s otcem. Cítí-li se nejistě, hladově, nemocné či zraněné, volí kontakt s matkou a následuje společné mazlení a konejšení.“

Podle Vágnerové (2005) otcové tedy mohou poskytnout dětem odlišnou zkušenost, díky níž se lépe rozvíjejí jiné kompetence. Také hra s otcem se výrazně liší od té s matkou. Je typická svou aktivitou a tělesnou stimulací, které je nutí „*přizpůsobovat se novým situacím a reagovat na obtíže, procvičují a stimulují schopnosti potřebné k vyrovnávání se s pozdějšími nároky ve skupině vrstevníků.*“ (Šulová, 2004, s. 139) Odborníci se přiklánějí k tomu, že význam otcovské role spočívá především v tom, že kontakt s otcem je jakýmsi „**mostem, který vede do společnosti**“. Kontakt s otcem je pro dítě obtížnější v rovině motorické i řečové a dítě tak musí vyvinout větší úsilí, tím se připravuje na zvýšené požadavky okolního prostředí. (Šulová, 2004)

Otcové svou interakcí také podněcují **rozvoj samostatnosti**, napomáhají tak socializaci dítěte svým separačním vlivem. Dvojice matka-dítě se tak rozšiřuje o třetí osobu, která je svým způsobem rozděluje a je tak jakýmsi sociálním iniciátorem. (Šulová, 2004) Kontakt s oběma rodiči tak přináší značné výhody. Dítě má možnost rozlišovat různé obměny vztahu, kdy na základě odlišné zkušenosti s matkou a otcem se učí chápat, že se lidé mohou chovat různorodě. „*Děti, které tuto zkušenost nemají, mohou na ostatní lidi reagovat odmítavě nebo úzkostně.*“ (Vágnerová, 2005, s. 150)

Zároveň má dítě možnost **vícečetné citové vazby**, která mu umožňuje o to větší pocit bezpečí a jistoty. Díky dobrým citovým vztahům bývají děti, především synové, samostatnější a chovají se zralejším způsobem. (Vágnerová, 2000)

Matka se ke svým dětem vztahuje podobně, k dívkám i chlapcům, na rozdíl od otce, jehož interakce se **odlišuje podle pohlaví dítěte**. Otcové totiž požadují, aby jejich potomci plnili požadavky plynoucí z jejich genderové role⁹, především tedy synové. (Vágnerová, 2005) Šulová (2004, s. 139) uvádí, že „*otec se projevuje jako významný fenomén pro přijetí pohlavní identity dítěte*.“ Může to být i formou hry, kdy otcové více podněcují již zmíněné hry s tělesným kontaktem, zatímco matka má zásobu opakujících se aktivit, které otec někdy využívá s dcerami. Právě při herních aktivitách otec také projevuje rozlišování pohlaví dětí a nakládá s nimi, jak je pro dané pohlaví typické. (Šulová, 2004)

Myšlenku o přijetí vlastní **sexuální identity** na základě interakce s rodiči rozvíjí i Corneau (2010), který tvrdí, že otec hraje zásadní roli pro utváření sexuální identity syna. Slouží jako objekt identifikace, který je dobrý napodobovat. Pokud není otec přítomen, či svého syna odmítá a neposkytuje mu pozitivní odraz vlastního pohlaví, chlapec nemůže být rád mužem. „*Když dítěti nedodá jistotu rodič stejného pohlaví a když tento nedostatek nenahradí jiná otcovská nebo mateřská postava, je velmi pravděpodobné, že se dítě začne nenávidět a stydět se za sebe i za své pohlaví*.“ (Corneau, 2010, s. 42)

U dívek pak otec slouží k sexuální diferenciaci, k uvědomění si sexuální reality. Chybějící otec, nebo trauma způsobené otcem, se odehrává v poloze vztahové, či citové. Z tohoto důvodu si pak dívka nemůže být jista, jestli je pro ni dosažitelné najít nějakého muže a pátrání po něm se stane nejdůležitější věcí života. Na základě tohoto pocitu pak může v milostných vztazích tolerovat i nepřijatelné situace z důvodu přesvědčení, že jiného partnera nenajde. (Corneau, 2010)

Otec je zároveň pro syny významným **modelem mužského chování**. Chlapci se totiž se svými otci identifikují, „*přejímají jeho názory, způsoby chování i sebevymezení, které se stávají součástí jejich sebepojetí*.“ (Vágnerová, 2005) Podobně se i otec ztotožňuje se svým synem, kdy do něj přenáší vlastní ambice a touhu, aby se mu co nejvíce podobal. V období tzv. splývání obou já (viz výše) je podstatné, aby se otec snažil o co nejbližší citový vztah se svým synem. Ten totiž potřebuje od svého otce zpětnou vazbu, v níž sleduje otcovy reakce na své chování a vyjádření jeho souhlasu nebo nesouhlasu. Tyto reakce jsou pak východiskem, pro utváření obrazu o sobě samém jako o muži. (Yablonsky, 1995) V chování otce k dívkám, do určité míry a v proměněné podobě, je začleněn vztah k matce dítěte. Může se tak stát, že „*do dcery matku projikují a nalézají u ní vlastnosti, které přičítají i matce*.“ (Vágnerová, 2005, s. 150)

⁹ Gender = soubor socio-kulturně vytvořených sociálních rolí spojených s příslušností k biologickému pohlaví (Hartl, Hartlová, 2000)

3.1.4 OTEC V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

V předškolním období jsou oba rodiče pro dítě emocionálně významnou autoritou a představují pro něj jakýsi ideál, se kterým se nekriticky **identifikují**. To jim poskytuje větší sebejistotu a zvyšuje i sebeúctu. Otec po celou dobu dětství zdůrazňuje dodržování řádu a díky identifikaci s ním si především synové tato pravidla snadno zvnitřňují. Potřebu být jako rodiče děti uspokojují ve hře, kde mohou dočasně získat roli dospělého. (Vágnerová, 2000)

I v tomto období má otec často roli doplňkového rodiče, který přenechává většinu výchovy matce. Stále tráví s dětmi méně času, je pro ně vzácnější, ale více s nimi podniká výlety, hry mimo domov a věnuje se jim při aktivitách volného času. V tomto věku „*dochází k další diferenciaci v chování otců k dětem, především s ohledem na pohlaví dítěte.*“ (Vágnerová, 2005, s. 207) Otec také nově učí děti regulovat emoční reakce, především při pohybových a bojových hrách, které podněcuje. (Vágnerová, 2005)

Odlišnost přístupu rodičů k dětem se, podle Šulové (2004), liší nejenom ve způsobu chování, ale i ve stylu mluvy. **Otcovská a mateřská mluva** se shoduje v jejím zjednodušování a přizpůsobování aktuálním řečovým schopnostem dítěte. Rozdíly můžeme spatřovat především v tom, že otec je náročnějším partnerem v rozhovoru, protože nejenže mluví méně, ale necítí odpovědnost za udržení rozhovoru. Zároveň „*otcův slovník obsahuje více vzácnějších slov, a jeho řeč je tedy pro dítě náročnější na porozumění*“ (Šulová, 2004, s. 143), ale současně dětskou slovní zásobu více rozšiřuje. Otcové mají také větší tendenci k používání přímých rozkazů, silně nepřímých rozkazů nebo narážek, které opět dítě nutí k vynaložení většího úsilí na porozumění. Dítě se také při mluvení musí snažit lépe artikulovat, protože otec má menší schopnost dekodovat dětskou řeč a méně odpovídá na dětské výroky. Stejně jako v sociální interakci, tak i v řeči „*otcové projevují tendenci být autoritativnější či hravější s určitým agresivním nábojem, což se důrazněji projevuje v interakci otců se synem.*“ (Šulová, 2004, s. 145)

Do předškolního období můžeme zařadit vznik tzv. **Oidipovského komplexu**, který je významným momentem v utváření vztahů rodičů s dětmi s budoucími následky. Poprvé nás s tímto termínem seznámil Sigmund Freud (1994), který tím označil sexuální přání dítěte, v němž se objevuje první náklonnost dívky k otci a první chůtice chlapce k matce. „*Otec se tak mění v rušivého hošíkova konkurenta, matka v konkurentku děvčátka.*“ (Freud, 1994, s. 154)

Kahn (2002) Freudovu teorii popisuje z perspektivy chlapce i dívky. **Chlapec** objevuje moc svého otce jako protipól k dosavadní moci matčině, která byla jeho

prvopečovatelkou. Je zřetelné, že to, co syna odlišuje od matky, ho spojuje s otcem – právě penis se stává symbolem mužství a moci, kterou by i on mohl získat. Chlapec se z tohoto důvodu identifikuje s otcem, matka ale stále zůstává jeho první láskou, která však nabývá erotické podoby. Přestože je syn s otcem pořád ztotožněn, objevuje nové pocity vůči němu – zášť a nepřátelství. Otec se stává rivalem. V synovi se objevují dvě zakázané touhy – incest a otcovražda, která by mu zajistila místo po boku matky. „*Soupeření s tak mocnou postavou je nebezpečné, a proto se k tomuto komplikovanému souboru emocí k otci přidává ještě další – strach... a vina.*“¹⁰ (Kahn, 2002, s. 69) Právě kvůli strachu z kastrace je synova touha nucena ustoupit do pozadí. Pokud se mu však nepodaří odpoutat své sexuální touhy od matky a zapomenout žárlivost na svého otce, je toto dětské přání potlačeno a stále existuje v nevědomí. (Freud, 1994)

U dívek celý proces probíhá trochu odlišněji.¹¹ Stejně jako její bratr hledá *dívka* alternativu mateřské moci u otce, kde ale nachází zklamání, protože zjišťuje, že se s ním nemůže ztotožnit kvůli absenci penisu. Nachází tedy jinou cestu – jako jeho partnerka se může podílet na jeho moci. Otec se tedy stává objektem její touhy. Vztahy s matkou se tak komplikují, protože ji stále má ráda, identifikuje se s ní, ale zároveň se stává její rivalkou. Kahn (2004, s. 72) uvádí, že oidipovský komplex v dívkách tedy spočívá v tom, že „*touha k otci je spojena s matoucím, ambivalentním a rozezleným soupeřením s matkou.*“¹² Stejně jako u chlapců tak vzniklá nevědomý pocit viny kvůli touze zbavit se matky a tím ji nahradit v partnerství s otcem. V případě, že se s těmito emocemi dívka nevyrovná, může mít obtíže s přijetím vlastního ženství, s pocity viny při sexu či neschopností cítit vášeň a něžnost. (Kahn, 2004)

3.1.5 OTEC V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V tomto období získává role otce nový význam, protože otec jako zdroj poznatků je velmi důležitý ve školním procesu. Zároveň „*funguje jako opora dětské samostatnosti, nezávislosti, sebejistoty a sebedůvěry, podporuje děti, aby se nebály zkusit něco nového či obtížného.*“ (Vágnerová, 2005) Při hrách, v nichž otec instruuje, se děti učí uznávat pravidla, akceptovat prohru a regulovat své emoce, stejně jako spolupracovat a prosadit se v různých skupinách. Bylo prokázáno, že děti, kterým se otcové věnují, jsou lépe přijímání vrstevníky i dospělými. Také se cítí více jistí a důvěřují ve své schopnosti. Budování

¹⁰ Pozn. volný překlad autorky BP

¹¹ U dívek se tento komplex někdy také označuje jako Elektřin.

¹² Pozn. volný překlad autorky BP

vztahu s otcem také napomáhá procesu odpoutání od matky díky tomu, že reprezentuje jinou podobu bezpečného vztahu. (Vágnerová, 2005)

Školáci častěji více uznávají autoritu otcovu než matčinu. Matka totiž obvykle s dětmi tráví více času, velmi často tak musí něco řešit a její intervence se stává stereotypní a méně působivou. **Autorita otce** má spíše sváteční charakter, kdy řeší pouze vážnější problémy a drobné přenechává matce. Tato větší uznávaná vážnost je dána především sociokulturní tradicí, ale dítě ji uznává na základě své konkrétní zkušenosti, při níž vidí otce jako silnějšího, většího a fyzicky zdatnějšího. (Vágnerová, 2000)

Stejně jako v předchozím období otec poskytuje dětem **model mužské role** nejen v podobě svého jednání, ale i profesního zaměření, zálib či řešení situací. „*Chlapec se učí na úrovni nápodoby, resp. pomocí identifikace s otcem, ale i v interakci s ním, kdy si určité způsoby chování procvičuje a potvrzuje jejich správnost.*“ (Vágnerová, 2000, s. 174)

Podle Vágnerové (2005) si také dítě velmi důkladně všímá vztahu mezi otcem a matkou a jejich interakce, která slouží jako **model vztahu mužské a ženské role**. Jejich chování tak považuje za normu, která je běžná ve všech mezilidských vztazích. Děti vyžadují pokojné a bezpečné rodinné prostředí, které považují za samozřejmost a běžně si ho nevšímají. Pouze v případě, že je obzvlášť problematické a konfliktní, je původcem úzkosti dítěte. Především jsou-li rodiče natolik zahlceni vlastními problémy, že „*dětské potřeby nevnímají, resp. je pociťují jako zátěž a reagují na ně netrpělivě a afektivně.*“ (Vágnerová, 2005, s. 277)

3.2 NARUŠENÝ VZTAH DÍTĚTE S OTCEM

Ve výše uvedených kapitolách jsme se zabývaly vývojem vztahu mezi dítětem a otcem a jeho působením na dětskou osobnost, přičemž byla akcentována funkční podoba vztahu. Přestože jsme se zmínili o některých negativních vlivech, podívejme se na ně nyní podrobněji.

3.2.1 ROZPAD RODINY A NEPŘÍTOMNOST OTCE

Jak již bylo naznačeno, úloha otce je v mnoha aspektech osobnostního vývoje dítěte nezaměnitelná. Pro jeho zdravý psychický vývoj jsou významní všichni základní členové rodiny, včetně otce. Pokud některý z nich chybí, dochází lehce k ohrožení dítěte deprivací. **Fyzická absence** nemusí být jediným deprivacním činitelem, podobné následky má totiž i **emoční absence**, nevěnování pozornosti dítěti a nevytvoření vztahu k němu. (Langmeier, Matějček, 1974)

Úmrtí. Nejčastějším způsobem rozpadu rodiny je rozvod rodičů, kdy jeden z nich odchází a se svým potomkem má pouze omezené kontakty. Více tragickou podobou ztráty rodiče je jeho úmrtí. „*Náhlé úmrtí matky nebo otce působí v dítěti předně pocit afektivního hladu, stesku, trpký pocit křivdy a oloupení i ztrátu jistoty plynoucí z nedostatku opory a výchovného vedení,*“ uvádějí Langmeier a Matějček (1974, s. 147) Obzvláště obtížné je setkání se smrtí, kterou dítě neumí rozumově pochopit. Zároveň dítě nesnadně zpracovává ambivalentní pocity k zemřelému rodiči, kterého stále má rádo, ale současně k němu cítí nepřátelství kvůli jeho odchodu, což posiluje pocit viny a následně mohou vzniknout i těžké úzkosti. (Langmeier, Matějček, 1974)

Rozvod. Rozchod rodičů je pro dítě každého věku velikým zásahem, který mění jeho vztah k vnějšímu světu i sobě samému. V předškolním období dítě již tuto situaci dokáže pozorovat, ale „*není schopné pochopit příčinu rozvodu, protože na tento problém nahlíží egocentricky, bez ohledu na pocity a postoje rodičů, kterým nerozumí.*“ (Vágnerová, 2000, s. 126) Vzhledem k úrovni dosažených poznávacích procesů a emoční zralosti posuzuje odchod jednoho z rodičů nejčastěji jako vlastní vinu. Domnívá se, že se buď špatně choval, nebo už ho daný rodič nemá rád. „*Dítě je s oběma rodiči natolik spojeno, že si dokonce může myslet, že rodičovská roztržka... vznikla jeho zapříčiněním.*“ (Corneau, 2010, s. 52) Později již jeho vývojová úroveň dovoluje alespoň částečnému pochopení dané situace, ale mnohdy dochází u dítěte k regresi¹³, jež porozumění opět brání. (Vágnerová, 2000)

Langmeier a Matějček (1974) uvádějí, že ztrátu rodiče prožívají děti obvykle jako trauma, přičemž ztráta matky bývá významnější než otce. Matka totiž alespoň zpočátku poskytuje uspokojování většiny duševních potřeb dítěte, ale již od předškolního věku výrazně stoupá význam role otce, který funguje jako **vzor chování i jako původce jistoty a authority**. Podle Langmeiera a Matějčka (1974, s. 143) „*dítě vyrůstající bez otce postrádá tedy důležitý vzor mužskosti, který je zvláště pro starší chlapce důležitý k regulaci jejich chování. Trpí však zpravidla také nedostatkem autority, kázně a pořádku, který otec za normálních podmínek ztělesňuje.*“

Chybějící model mužské role není prospěšný zejména pro chlapce, obzvláště pokud vyrůstá pouze s matkou – bez kontaktu s jiným mužem, se kterým by se mohl identifikovat. Jedna z krajních reakcí na rozvod může tak být zvýšená závislost na matce a ztráta mužských rysů. Tato situace může být zvláště ohrožující pro osobnostní vývoj

¹³ Regrese = zpětný vývoj (Hartl, Hartlová, 2000)

chlapců před pátým rokem života, protože později již mají alespoň základní maskulinní znaky zafixované a je menší pravděpodobnost, že se změní. (Vágnerová, 2000)

Osobnostní vývoj dívek může být absencí mužského vzoru také změněn. Vágnerová (2000, s. 176) uvádí, že tyto dívky pak podle vzoru matky bývají více asertivní a dominantní, ale „*při jednání s osobami mužského pohlaví se mohou chovat nepřiměřeně.*“ Další variantou je také jednání podle modelu matky, která poukazuje na svou bezmocnost a z vlastních dětí si vytváří spojení či partnery. (Vágnerová, 2000)

Langmeier a Matějček (1974) poukazují na to, že absence otce se stává o to závažnější, o co vzrůstá v moderní společnosti jeho podíl na výchově. Pokud docházelo mezi partnery ke vzájemné spolupráci, přináší odchod otce také psychickou zátěž pro matku. Ještě významnějším problémem se může stát nedostatek jistoty a stability sociálního zařazení. Otcovo povolání totiž „*je zpravidla reálně i symbolicky základem hospodářského zajištění rodiny a jeho síla zárukou ochrany.*“ (Langmeier, Matějček, 1974, s. 144) Absence otce může mít tedy nepřímý deprivací vliv, kdy je matka nucena převzít hospodářskou i výchovnou péči o rodinu, což jí může přinést časovou tíseň a nezbyvá jí tak mnoho prostoru se dítěti věnovat.

Vztahy s rodiči po rozvodu. Rodič, který s dítětem trvale nežije, bývá nejčastěji otec. Vztah s ním je přirozeně ochuzen, protože s dítětem nemůže prožívat vše, co by bylo pro dětskou zkušenost užitečné. (Vágnerová, 2000) Podle Vágnerové (2005, s. 278) „*setkání s otcem mohou být pro dítě příjemná, ale nepřispívají významněji k rozvoji jeho osobnosti.*“ Navíc se mění i posuzování osoby otce, který může být neadekvátně idealizován, nebo naopak demonizován.

Někdy se setkáváme v souvislosti s rozvodem s termínem **syndrom zavrženého rodiče**, které označuje „*poruchu, při níž jsou děti nutkavě zaujaty devalvací či kritikou rodiče.*“ (Novák, 2008, s. 63) Toto zavržení, odcizení nebo odmítání rodiče ze strany dítěte bývá nejčastěji namířeno proti otci. K tomuto stavu může docházet zapříčiněním druhého z rodičů, který svého bývalého partnera před dítětem očerňuje. Vína ale nejčastěji připadá na oba rodiče, protože rozvod většinou předcházely nezvládnuté konflikty a sváry, v nichž se dítě přiklonilo k jednomu z rodičů, ke kterému mělo psychicky blíže a činilo tak ve vlastní neuvědomělé ochraně. (Novák, 2008)

Chování rodiče nežijící s dítětem se také mění, stává se více tolerantním a shovívavým, na rozdíl od druhého rodiče, který se pod tíhou okolností stává spíše dominantním a autoritářským. (Vágnerová, 2005)

Dítě k rodiči, nejčastěji matce, se kterým zůstal, také přistupuje odlišněji. Může být na ní více závislé, také na ní ve větší míře žárlit a bránit jí ve vztazích s jinými lidmi, především případnými partnery. (Vágnerová, 2005) Pokud se nakonec v rodině objeví nevlastní rodič, může ho dítě chápat jako vetřelce a z domova se stává „úrodnější půda pro rozvoj různých konfliktů. Neurotické poruchy, které vznikají na tomto podkladě, jsou zřejmě časté.“ (Langmeier, Matějček, 1974, s. 144) Vztahy dítěte k nevlastnímu otci nemusí být příliš uspokojivé, především přijde-li do rodiny až v předškolním či školním věku, brzy po odchodu vlastního rodiče. Většinou nezíská stejné výsadní postavení rodiče jako biologický otec, protože dítě může chápat vytvoření vztahu k němu jako zradu. Dítě předškolního věku stále doufá v opětovný příchod rodiče, i když není tento názor ničím podložen. (Langmeier, Matějček, 1974)

Langmeier a Matějček (1974) ve své publikaci shrnují **důsledky rozpadu rodiny**. Porušení rodinného prostředí absencí některého z rodičů má prokázaný vliv na vznik enuréz¹⁴ a poruch chování, které vyplývají především ze špatné vazby dítěte k rodičům a obecně k sociálnímu světu. Nejčastějším typem rodiny, v níž dítě s poruchou chování vyrůstá, je neúplná rodina bez otce. Brzká parentální deprivace¹⁵ způsobená úmrtím rodičů nebo brzkou separací dítěte od rodičů se také jeví jako jedna z příčin vzniku delikvence, antisociálního nebo psychopatického chování. Děti z rozvedených rodin bývají častěji ve skupině vrstevníků méně oblíbené, „samotářské, bázlivé, neukázněné, nepořádné, svárlivé. Postrádají zřejmě citovou a mravní jistotu, upadají proto do nedůvěry a strachu z okolí, stávají se samotářskými a uchylují se často ke snění, takže jsou při vyučování ‚duchem nepřítomné‘.“ (Langmeier, Matějček, 1974, s. 148) Můžeme se setkat také se sklonem ke rvačkám, které jsou zpravidla kompenzačním projevem pocitu méněcennosti.

Na závěr je důležité zmínit, že podmínky pro vznik těchto problémů mohou existovat i v rodině úplné, kde však panují poměry podobné rozchodu rodičů. V tomto případě je pak právě právní rozvod cestou k uklidnění a stabilizaci v rodině. Zároveň je nutné podotknout, že v neúplné rodině nemusí docházet k nezdravému vývoji dítěte, pokud je mezera chybějícího rodiče vyplněna zvýšenou péčí a pozorností ostatních členů rodiny. (Langmeier, Matějček, 1974)

3.2.2 NEVHODNÉ PŮSOBNÍ OTCE NA DÍTĚ V ÚPLNÉ RODINĚ

V minulé kapitole bylo pojednáno o důsledcích absence otce, přičemž bylo nastíněno, že jeho nepřítomnost může být někdy lepší než jeho nevhodný vliv na dítě. Za

¹⁴ enuréza = bezděčné pomočování

¹⁵ Parentální deprivace = deprivace způsobená některým z rodičů.

nežádoucí působení lze považovat velké množství způsobů jednání otce, zabýváme se tedy alespoň některými z nich.

Yablonsky (1995) ve své publikaci uvádí několik faktorů, které se spolupodílejí na vzniku deviantního chování mužů či sklonu k zneužívání psychoaktivních látek. Hlavní příčiny vidí v přehnaných rodičovských reakcích a nepřiměřených trestech.

U většiny delikventů byl zjištěn **nedostatek otcovy authority**, která byla buď extrémně laxní, nebo na druhou stranu extrémně tvrdá. Chlapcům tak byla poskytnuta neomezená svoboda, nebo volnost byla tak limitovaná, že synova reakce byla v podobě vzpoury. Po fázi protestu se začíná dítě odcizovat a zaujímat nepřátelské postoje nejdříve vůči otci a potom i vůči zbytku společnosti.

Dalším rizikovým faktorem byla **nedůslednost** ve výchovném působení. Pokud se totiž vypořádávání s určitými situacemi neopakuje pravidelně, dítě není schopné rozeznat vhodné a nevhodné reakce. Dalším problémem byl **nedostatek projevené lásky a náklonnosti** vůči svému potomku, který mohl být zapříčiněn nenavázáním emočního vztahu k vlastnímu dítěti, ale další možností je neschopnost otce kvalitně komunikovat se svým potomkem. (Yablonsky, 1995)

S těmito výchovnými potížemi se nejčastěji potýkali otcové, kteří byli zahlceni vlastními problémy. Výsledkem pak může být chladné, rozporuplné, nepřiměřené či pokaždé jiné chování. Otec, který je frustrován vlastními problémy, se často uchyluje „*k extrémním trestům, jež neodpovídají okamžitým synovým prohřeškům... Otcova reakce na synovy přestupky bývá nevypočitatelná.*“ (Yablonsky, 1995, s. 166) Právě toto chování hraničí s **tělesným týráním**. Podle Vágnerové (2008) bývá týrajícím rodičem právě muž, nejčastěji otec nebo nevlastní otec dítěte. Ve školním věku pak mezi nejčastější důsledky týrání patří „*úzkost, deprese, autodesktruktivní chování, nízké sebehodnocení, sociální odtážitost, excesivní agrese a neposlušnost.*“ (Krejčířová In Svoboda, 2001, s. 717) V dospělosti pak může vést k emočnímu otupění, vývojem antisociální poruchy osobnosti či hraniční osobnosti.

Další extrémní podobou chování otce může být i **sexuální zneužívání** vlastního nebo nevlastního dítěte. Nejčastěji zneužívané děti bývají dívky, nebo děti postižené či znevýhodněné. (Vágnerová, 2008) Závažnost důsledků pak závisí především na tom, zda bylo použito násilí, zneužívání trvalo déle a na věku dítěte. Trvalé následky se projevují v pocitu stigmatizace, ztrátou důvěry, bezmocností a sexualizací chování. U této skupiny dětí je větší riziko zneužívání drog a těžké závislosti na nich, autoagresivní a suicidální

jednání, horších emočních vztahů k lidem, popř. poruchy příjmu potravy. (Křejířová In Svoboda, 2001)

4 KRESBA JAKO DIAGNOSTICKÁ METODA

Kresba je přirozeným a většinou oblíbeným projevem dětí již od útlého věku, i proto lze očekávat, že právě kresebné zkoušky můžeme zařadit mezi nejčastěji užívané metody v dětské psychodiagnostice. Převážné části dětí přináší kreslení potěšení, uvolnění a je vhodným prostředkem pro navázání kontaktu.

Předpokládáme-li, že samotná kresba není pouze výsledkem náhody, ale je projekcí vědomých i nevědomých přání, představ a tužeb člověka, lze na ni nazírat jako na zdroj cenných informací o osobnosti dítěte. Novák a Staňková (1971, s. 172) uvádějí, že „*na základě kresby lze ... usuzovat o úrovni intelektových schopností, o význačných povahových rysech, typu osobnosti, úrovni sebevědomí, postavení jedince v sociálních skupinách, vztazích k okolí, sociální dominanci, emocionální jistotě, sociální adaptaci atd.*“ Vágnerová (in Svoboda, 2001) k této problematice podotýká, že stabilní znaky citového prožívání a reaktivity i aktuální emoční stav má vliv na jakoukoliv lidskou činnost, kresbu nevyjímaje. Emoční projevy pak můžeme nalézt v jakékoli kresbě¹⁶, přičemž se mohou měnit ve vztahu k různým obsahům, ať již k tématu kresby nebo jejím dílčím motivům.

Vyjadřování prostřednictvím kresby někdy můžeme považovat za jednodušší komunikační prostředek než řeč. Využívá totiž jiné výrazové prostředky, které mohou lépe vyhovovat vystižení pocitů či myšlenek. Zároveň je nutné přihlédnout i k určité omezenosti a neúplnosti dětské slovní zásoby. Její bohatost závisí nejenom na věku, ale i na kulturním prostředí, z něhož pochází. Z tohoto důvodu se lze přiklánět ke kresebným technikám psychodiagnostiky nejen jako k těm doplňujícím, avšak i jako k hlavnímu zdroji informací. (Davido, 2008)

Kresebné techniky členíme na projektivní a neprojektivní:

- neprojektivní

- kresba sloužící jako **odhad celkové úrovně rozumových schopností**: Dětská kresba se k těmto účelům využívá jenom v předškolním a raném školním věku¹⁷, později se již kresebné dovednosti nerozvíjejí takovým způsobem, abychom mohli vyvozovat jejich souvislost s vývojem obecné inteligence. Mezi nejznámější testy Goodenough-Harris Drawing Test, Draw A Person (DAP) či test hvězd a vln.

¹⁶ ať již je ve formě testové kresebné metody, nebo volné kresby

¹⁷ Podle Vágnerové se tedy jedná o období přibližně od tří do devíti let (Vágnerová, 2000)

- kresba zhodnocující **úroveň senzomotorických dovedností**: Tyto testy jsou nejčastěji založeny na obkreslování, kde se předpokládá, že je podmíněno rozvojem motoriky, zrakového vnímání a senzomotorické koordinace. Mezi tyto metody lze zařadit test obkreslování nebo Bender-Gestalt test.
- **projektivní**
 - **kresebné tematické techniky**: Tyto metody spočívají na tvorbě kresby jakožto ztvárnění nějaké skutečnosti podle vlastních představ a zkušeností dítěte, přičemž se předpokládá, že do obrazu promítá postoje k danému tématu. (blíže viz kapitola 5.1) Jako příklady těchto technik jmenujme Draw A Person Test¹⁸, test stromu, kresba rodiny či kresba začarované rodiny (blíže viz níže).
 - **techniky dokreslování předlohy**: Nejvýznamnější technikou, která pracuje s dokreslování předem dané předlohy je Warttegův kresebný test, který slouží především k hodnocení osobnostní struktury jedince a jeho kreativity. (Vágnerová in Svoboda, 2001)

4.1 PROJEKTIVNÍ METODY V PSYCHODIAGNOSTICE SE ZAMĚŘENÍM NA KRESEBNÉ

Tato kapitola popisuje projektivní metody obecně, přičemž se v podkapitolách soustřeďuje na kresebné využití v praktické části této bakalářské práce.

Podle Hartla (2000) za projektivní metody považujeme ty, které jsou založené na zkoumání osobnosti prostřednictvím neuvědomělých projekčních procesů. S pojmem projekce veřejnost seznámil již Sigmund Freud, jenž jí označil „*obranný mechanismus neuvědomovaného přenášení subjektivních, popř. podvědomých přání, motivů a pocitů na jiné osoby či situace.*“ (Hartl, 2000, s. 456) Zmíněnou situaci mohou být právě projektivní zkoušky.

Projektivní metody poskytují diagnostikům zaměřujícím se na dětské klienty mnohé výhody. Na druhou stranu si však nelze nepovšimnout jistých výhrad, na něž někteří odborníci právem poukazují.

Výhody. Dítě zpravidla nahlíží na projektivní zkoušku jako na hru. Nepovažuje ji za běžnou zkouškovou situaci jako ve škole a může se tak snadněji projevit. V průběhu projektivní zkoušky dítě plně nechápe její účel a význam, díky čemuž jsou pak alespoň částečně oslabeny obranné mechanismy. Zásadou toho je jednodušší projevit i nevědomé

¹⁸ Stejný test se může zaměřovat na celkovou úroveň rozumových schopností, tak i aktuální emoční stav a stabilní znaky citového prožívání a reaktivity. (Vágnerová in Svoboda, 2001)

obsahy, které dítě nemůže, nebo nechce vyjádřit přímo. Předností také je vytvoření příznivého prostředí, navázání bližšího kontaktu s psychologem a provokace dětské tvořivosti a imaginativní produkce. (Michal in Švancara, 1971, s. 99-100)

Nevýhody. Jedním ze záporů užití projektivních metod je problematičnost validity¹⁹ u většiny zkoušek. Za další nevýhodu lze považovat i možnost ovlivnění výsledků interpretace osobností diagnostika. Poté je otázkou, do jaké míry je výsledek objektivní a do jaké je projekcí samotného hodnotitele. Nevýhodou také je, že samotný průběh a interpretace některých projektivních zkoušek jsou časově náročné. (Michal in Švancara, 1971, s. 100) Svoboda (2001, s. 236) navíc dodává, že „*patří k metodám, jejichž pochopení a zvládnutí vyžaduje dlouhodobější praxi, často pod dohledem zkušeného supervizora.*“

Projektivní metody rozdělujeme na:

- **verbální**, např. slovní asociační experiment, Rorschachův test, tematický apercepční test (TAT) či Hand test,
- **grafické (kresebné)**, např. již jmenované Draw A Person Test, kresba stromu, kresba rodiny či kresba začarované rodiny,
- **manipulační (techniky volby)**, např. Lüscherova klinická diagnostika, barevný pyramidový test či test barevného diferenciálu (TBSD). (Svoboda, 2001)

4.2 KRESEBNÉ METODY

Kresba je přirozeným a většinou oblíbeným projevem dětí již od útlého věku, i proto lze očekávat, že právě kresebné zkoušky můžeme zařadit mezi nejčastěji užívané metody v dětské psychodiagnostice. Převážné části dětí přináší kreslení potěšení, uvolnění a je vhodným prostředkem pro navázání kontaktu.

Předpokládáme-li, že samotná kresba není pouze výsledkem náhody, ale je projekcí vědomých i nevědomých přání, představ a tužeb člověka, lze na ni nazírat jako na zdroj cenných informací o osobnosti dítěte. Novák a Staňková (1971, s. 172) uvádějí, že „*na základě kresby lze ... usuzovat o úrovni intelektových schopností, o význačných povahových rysech, typu osobnosti, úrovni sebevědomí, postavení jedince v sociálních skupinách, vztazích k okolí, sociální dominanci, emocionální jistotě, sociální adaptaci atd.*“ Vágnerová (in Svoboda, 2001) k této problematice podotýká, že stabilní znaky citového prožívání a reaktivity i aktuální emoční stav má vliv na jakoukoliv lidskou činnost, kresbu nevyjímaje. Emoční projevy pak můžeme nalézt v jakékoli kresbě²⁰,

¹⁹ Validita ve smyslu platnost, která uvádí, že zkouška měří, zjišťuje a diagnostikuje to, co má.

²⁰ ať již je ve formě testové kresebné metody, nebo volné kresby

přičemž se mohou měnit ve vztahu k různým obsahům, ať již k tématu kresby nebo jejím dílčím motivům.

Vyjadřování prostřednictvím kresby někdy můžeme považovat za jednodušší komunikační prostředek než řeč. Využívá totiž jiné výrazové prostředky, které mohou lépe vyhovovat vystižení pocitů či myšlenek. Zároveň je nutné přihlédnout i k určité omezenosti a neúplnosti dětské slovní zásoby. Její bohatost závisí nejenom na věku, ale i na kulturním prostředí, z něhož pochází. Z tohoto důvodu se lze přiklánět ke kresebným technikám psychodiagnostiky nejen jako k těm doplňujícím, avšak i jako k hlavnímu zdroji informací. (Davido, 2008)

5 VÝZKUMNÁ STUDIE

5.1 CÍLE VÝZKUMU

Cílem této diplomové práce je popsat způsob zobrazení postavy otce v artefaktech dětí mladšího školního věku s důrazem na nalezení odlišností mezi produkcí dívek a chlapců. Interpretace výtvarné produkce je zaměřena na způsob znázornění hierarchie v rodině, otcovské autority, dále pak způsob vyobrazení jeho mužské role, s čímž souvisí i podoba zprostředkování mužského světa dítěti. Následně se tato interpretace soustředí na přítomnost a nepřítomnost otce v rodině a konečně na identifikaci dítěte s otcem včetně snahy o nalezení prvků nevyřešeného Oidipovského komplexu, který s touto problematikou souvisí.

V souladu s cílem tohoto výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. **Autorita²¹:** Jak dítě nazírá na hierarchii v rodině? Setkáváme se ve výtvarné produkci spíše s vyjádřením partnerského, nebo autoritativního vztahu dítěte s otcem? Je otec opravdu nejvyšší autoritou v rodině? Není zastupován někým jiným?
2. **Mužská role:** Rozeznává dítě již maskulinní rysy²² u otce? Rozeznává genderové charakteristiky muže a ženy²³? Je otec zobrazen při ryze „mužských“ aktivitách²⁴? Pokud ano, podílí se na nich i syn/dcera?
3. **Zprostředkování mužského světa dítěti:** Odlišuje se toto zprostředkování světa z pohledu děvčat a chlapců? V čem se liší aktivity, které spolu dělají? Jaká je interakce mezi otcem a dítětem? Považuje se dítě za součást jeho světa, lze se setkat s odlišnostmi u chlapců a dívek?
4. **Přítomnost a nepřítomnost otce:** Můžeme se setkat s absencí otce ve výtvarné produkci i v případě úplné rodiny? Jak se jeho absence nadále projevuje (přítomnost jiné mužské autority, převzetí jeho role někým jiným apod.)?
5. **Identifikace s otcem:** Lze pozorovat prvky identifikace otce a syna ve výtvarném projevu? Existují takové prvky i u dívek, nebo ty se spíše identifikují s matkou? Můžeme se setkat v produkci s prvky nevyřešeného Oidipovského komplexu²⁵?

²¹ Autorita – ve smyslu významné a mocné postavy; souvisí také s hierarchií – uspořádání ve skupině se vztahy nadřazenosti a podřazenosti

²² Maskulinní rysy – ve smyslu viditelné prvky typické pro muže (charakteristická fyziognomie, oblečení či doplňky běžně příslušející muži)

²³ Genderové charakteristiky – ve smyslu viditelné prvky rozlišující ženy a muže (viz výše).

²⁴ „Mužské“ aktivity – ve smyslu fyzicky náročná práce, aktivity volného času spojené s riziky, sport atp.

²⁵ U dívek pak Elektřina komplexu.

5.2 METODY VÝZKUMU

Vzhledem k cílům této bakalářské práce, které mají spíše diagnostický charakter, jsem zvolila metodu kresby, kvůli jejím nesčetným výhodám (viz 4. kapitola). Ta byla provázena pozorováním při tvorbě a následným krátkým rozhovorem o obrázcích. S ohledem na zaměření této práce jsem vybrala témata Moje rodina, Moje začarovaná rodina a Otcův svět, což bylo doplněno tzv. kvinterncolorem. Níže uvedené kapitoly se pak zabývají těmito tématy podrobněji.

5.2.1 KRESBA RODINY

Jednou z velmi oblíbených metod dětské psychodiagnostiky se stala projektivní zkouška nazvaná kresba rodiny. „*Kresbu rodiny je možné chápat jako symbolické zpracování konstelace této primární sociální skupiny tak, jak ji dítě vnímá a prožívá,*“ uvádí Vágnerová (in Svoboda, 2001, s. 300). Stejná autorka upozorňuje na rozdílnost zpracování tohoto tématu v různých obdobích dětství, což musíme vzít v úvahu při hodnocení obrázků. Rozlišuje tři vývojové fáze:

- **statické, nediferencované ztvárnění rodiny** – V předškolním období děti nejčastěji kreslí jednotlivé figury náhodně, nebo stojící v řadě vedle sebe, které jsou způsobem zpracování stejné. Jediné rozlišení je ve velikosti, jež však může být pouze nahodilé. Dětský úmysl zde totiž nehraje příliš velkou roli, protože jeho kreslířské schopnosti nejsou ještě natolik vyzrálé, aby mohlo vždy realizovat vlastní představu. Kresbu tedy nelze hodnotit projektivně.
- **statické, diferencované ztvárnění rodiny** – Pro období mladšího školního věku jsou typické figury, které se od sebe již odlišují ve zpracování rysů obličeje i ostatních detailů postavy a oblečení. Vzdálenost postav je již většinou dána úmyslem autora. Kresbu už můžeme hodnotit projektivně, ale musíme brát na vědomí, že nemusí podávat všechny požadované informace.
- **dynamické a diferencované ztvárnění rodiny** – V následujících obdobích již můžeme pozorovat rozdíly nejen ve zpracování dílčích postav, ale i ve vzájemné dynamice či aktivitě figur. Při hodnocení však stále musíme považovat získané informace za podněty k dalšímu vyšetření.

Způsob zadání tématu ovlivňuje i způsob vypracování samotné kresby. Kosová a Biermann (in Matějček a Strohbachová, 1981) zmiňují tři základní styly zadávání kresby rodiny. Jedná se o nakreslení vlastní rodiny, nakreslení jakékoliv rodiny a nakreslení začarované rodiny (blíže viz). Matějček a Strohbachová (1981) rozvádějí tyto způsoby

zpracování tématu. V případě, že kreslí jakoukoliv rodinu hrozí nebezpečí, že nezpodobní jakýsi ideál vlastní rodiny, jenž nás zajímá, ale spíše určité schéma. Stejně tak u kresby vlastní rodiny se může stát, že toto téma vyvolá u dítěte obranné mechanismy a opět vznikne obrázek schematický, který zkresluje skutečnost. Stejní autoři také uvádějí konkrétní zadání, jež se jim za mnohá léta praxe nejlépe osvědčilo: „*Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny!*“ (Matějček, Strohbachová, 1981, s. 316)

5.2.1.1 Hodnocení kresby rodiny

Vágnerová (in Svoboda, 2001) se zabývá způsobem hodnocení této kresby, při němž si máme všimnout několika podstatných aspektů. Především **způsobu ztvárnění každé postavy**.

Velikost postav nám může prozradit míru významnosti osoby v rodině pohledem dítěte, nebo jeho přání do určité pozice danou osobu dostat. *Podobnost* některého člena rodiny s autorem většinou také není náhodná. Může vypovídat o snaze identifikovat se s ním. Je vhodné všimnout si i *deformací figur*, především absencí některých částí těla, jež lze chápat např. jako snahu o omezení dané postavy. (Vágnerová in Svoboda, 2000) Novák (2004) tyto úvahy doplňuje o názor, že lze jednotlivé části těla interpretovat v souladu s psychoanalytickými interpretacemi kresby lidské postavy. Každá část tak může nést symbolický význam s ohledem na způsob jejího zpracování. Není vhodné však tyto poznámky považovat za dogma, deformace může být totiž výrazem pouhé nešikovnosti dítěte a chybění části těla jako projev nepozornosti či hyperaktivity.

Pořadí osob, ve kterém autor kreslí jednotlivé členy rodiny, také může poskytovat informace o vzájemných vztazích, přičemž fyzická blízkost často znamená i blízkost psychickou. *Vynechání některého člena rodiny* lze chápat jako vyjádření sklonu autora jeho existenci popírat, nebo jako přání danou osobu odstranit z jeho světa. Někdy se můžeme setkat i s obrázky, kde se nevyskytuje žádná osoba, ale pouze určitý prostor. Takové dílo může naznačovat dysfunkci rodiny či narušenost vztahů uvnitř ní. (Vágnerová in Svoboda, 2000) Zároveň je vhodné všimnout si i výrazu jednotlivých postav, z něhož lze vyčíst náladu, jenž dané osobě připisuje autor jako dominantní. Běžně se nesetkáváme s příliš výraznými rozdíly ve vyjádření výrazu, ale některé vlastnosti jako přísnost, agresivita nebo dobrá nálada jsou zachyceny často. (Novák, 2004)

Na kresbu nenahlížíme pouze jako na seznam jednotlivých detailů, ale musíme ho vnímat i jako celek. Všimáme si hlavně **způsobu zpracování celého obrázku**, u něhož se zaměřujeme na staticnost, či dynamičnost zobrazení. U mladších dětí je běžný pouhý výčet

osob, zatímco u starších ho považujeme za signál emočních problémů ve vztahu k jejich rodině. Zpracuje-li dítě obrázek příliš primitivně, lze usuzovat na neochotu autora spolupracovat, jeho lhostejnost, rezignaci, emoční chudost nebo vyčerpání. (Vágnerová in Svoboda, 2000) Novák (2004) k tomu dodává, že důležitou informací je pro nás i určitý dojem z obrázku. Především zda se jedná o příjemné, nebo nepříjemné prostředí, zda by se tam „hezky žilo.“

Dále pak Vágnerová (in Svoboda, 2001) považuje za důležité zaměřit se na **realistický způsob zobrazení** motivů. Ten může být přirozeným projevem dětí mladšího školního věku, ale u starších ho lze chápat i jako aktivaci kontrolních a regulačních mechanismů.

Nedílnou součástí hodnocení kresby Naše rodina je i použití **barev**. Všímáme si barevného ladění obrázku jako celku, výběru barev, rozložení a užití u dílčích motivů, přičemž se zamýšlíme i nad jejich symbolikou.

5.2.2 KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY

Kresba začarované rodiny je považována za symbolické znázornění prožitků a postojů vůči rodině vlastní. Každá postava svou podobou po proměně nese určitou symboliku, jejíž význam není pro dítě přímo zřetelný, proto je schopné a ochotné sdělit informace, které by v jiném případě říci neumělo, nebo nechtělo. (Vágnerová in Svoboda, 2001)

Jak již název této zkoušky napovídá, jedná se o zobrazení vlastní rodiny v jiné podobě. Matějček a Strohbachová (1981, s. 317) doporučují toto zadání: *„Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete – které mu tak nejlíp odpovídá – nejlíp vyjadřuje jeho povahu.“* Stejní autoři dodávají, že je následně nutné doplnit, jaké zvíře znázorňuje jakou osobu v rodině. Neméně důležité jsou doplňující otázky týkající se důvodu nakreslení jednotlivých zvířat, spokojenosti autora s daným vyobrazením, případné původní úmysly kreslíře atp.

Nejčastěji se užívá začarování do zvířat. Podle Matějčka a Strohbachové (1981, s. 317) *„jejich symbolika se zdá být přehlednější a pochopitelnější než symbolika rostlin a věcí.“* Na druhou stranu právě rostliny a věci rozšiřují spektrum symbolů a mohou tak lépe vystihnout vztah k dané osobě. Dalším důvodem, proč využít širší pojetí zadání je, podle mého názoru, i to, že mnohé děti již nejsou citlivé k tradičním konotacím vztahujícím se ke zvířatům, s nimiž již nejsou tolik v kontaktu jako dříve. Stále více jsou pro ně bližší právě věci a rostliny.

V této projektivní zkoušce je velmi důležitý způsob hodnocení a interpretace. V odborné literatuře se setkáme s výčtem nejčastěji volených motivů²⁶, ale s jasně daným výkladem symbolů nikoliv. Interpretace záleží tedy především na hodnotiteli, který bere v úvahu výklad dítěte i současný sociokulturní obsah přisuzovaný jednotlivým symbolům. Ten se totiž průběžně mění pod vlivem různých činitelů, např. médií. Symbolická zobrazení můžeme hodnotit na základě vlastností a vztahů.

- *psychické vlastnosti a projevy chování* – např. bratr je líný jako prase
- *vnější viditelné znaky* – např. maminka je hezká jako motýl
- *vztah tohoto člověka k dítěti, popř. vztah s tímto člověkem* – např. babička mě kontroluje a hlídá jako pes (Vágnerová in Svoboda, 2001)

5.2.3 OTCŮV SVĚT

Kresba tématu Otcův svět nepatří mezi často využívané zkoušky v dětské psychodiagnostice. Obvykle je zpracováván technikou akvarelu a je zadáván především dospělým klientele.

Ve zpracování tohoto tématu autor zobrazuje postavu svého otce a všeho, co náleží do jeho světa. Může se stát, že kreslíř zobrazí osamocenou postavu obklopenou různými předměty, které souvisejí s otcovou prací či koníčky, a opomíjí vlastní osobu. Podle mého názoru je vhodné dítěti připomenout, že se jedná o vyjádření světa, do něhož spadá i autor jakožto syn/dcera dotyčného. Z diagnostického hlediska však není vhodné dítě do kresby sama sebe nutit, protože i absence vlastní osoby může mnohé vypovídat (viz kresba rodiny). Pokud dítě při zpracování stále tápe, neví, jakým způsobem toto téma uchopit, lze mu navrhnout, ať zavzpomíná, jak nejčastěji s „taťkou“ tráví volný čas a danou situaci zachytí kresbou.

Při hodnocení tohoto obrázku postupujeme podobně jako u kresby rodiny. Rozdíl je v podstatě především v podobě získaných informací, které poodhalují bližší pohled na vztah dítěte a otce bez přímé účasti dalších členů rodiny. Znamená to tedy, že je vhodným doplněním kresby rodiny, ale i zdrojem nových údajů.

5.2.4 KVINTERNCOLOR

Kvinterncolorem nazýváme zkoušku barev, která vychází z Lüscherova testu barvových preferencí a je dále upravena pro terapeutickou praxi. Stejně jako výše jmenované zkoušky není standardizovaná, takže ji nelze považovat za test.

²⁶ výzkum Matějčka a Strohbachové „Kresba začarované rodiny“ publikovaný v Československé psychologii

Autorem této zkoušky je PhDr. Milan Kyzour st. Sám tvůrce (in Kalina, s. 8) popisuje princip této zkoušky takto: „*klient zařadí do plochy několik barevných skvrn. Každá barva nese nějaký emoční obsah nebo dispoziční kurčitému způsobu konání, vyjadřuje psychosomatická rizika a profesionální předpoklady. Záleží, do kterého pole kterou barvu umístí.*“

Barevné skvrny, kolečka zhruba ve velikosti pětikorunové mince, se umísťují na papír velikosti A5 v rozložení „pětky“ na hrací kostce. Vybírá se z barevné škály 12 až 36 pastelek, přičemž barvy se používají libovolně, i vícekrát. Pořadí, v jakém jednotlivá kolečka vznikla, se čísluje. Roli tedy hraje nejen výběr barev, ale i jejich umístění a pořadí.

Tato zkouška se nejčastěji používá k získání doplňujících informací k interpretacím výtvarné produkce. Slouží jako „*výborná pomůcka pro anamnézu osobní i rodinnou – včetně rodiny původní ..., funguje i jako podklad pro současnou situaci osobnosti a lze z něj formulovat varování před chybnými kroky a chybnými úkony v mezilidském, partnerském a profesním vztahu.*“ (Kyzour in Kalina, s. 8)

5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZÍSKÁNÍ DAT

Bakalářská práce se zakládá na kvalitativním šetření, z tohoto důvodu byl také vybrán méně početný výzkumný vzorek, který tvoří práce dvaceti dětí, z toho je deset dívek a deset chlapců. Výzkum probíhal na vesnické základní škole²⁷ ve třetí a čtvrté třídě. Věk dětí je tedy od devíti do jedenácti let, což odpovídá mladšímu školnímu věku. Jsem vyučující zmíněných žáků, díky čemuž je poměrně dobře znám a jsem seznámena se základními informacemi o jejich rodinných poměrech.

Každé z dvaceti dětí zpracovalo výtvarné artefakty na výše zmíněná témata, což znamená, že vzniklo 60 výtvarných prací a 20 KTC. Obrázky byly pořízeny v průběhu jednoho týdne během vyučovacích hodin. Každý z nich byl zpracován během jedné vyučovací hodiny, kdy byli jejich autoři časově limitováni pouze koncem vyučování. Obrázky tvořily vlastními pastelkami, přičemž měly k dispozici i paletu 24 pastelek, jimiž také byl zpracován KTC.

V průběhu tvorby jsem procházela mezi dětmi a poznamenávala si způsob jejich chování při kresbě (zaujatost, nechuť, časté gumování, pořadí nakreslených objektů atp.). Po odevzdání obrázku následoval krátký rozhovor, kde jsem zjišťovala především totožnost postav na obrázku, co se tam odehrává, kdo si co myslí či říká, proč nakreslily dané objekty apod.

²⁷ Kvůli anonymitě žáků neuvádím název ani adresu této školy.

5.4 ANALÝZA DAT

Po nasbírání potřebných dat následovala interpretace, během níž jsem využila nejen poznatky získané z odborné literatury, ale samozřejmě i studia v Ateliéru arteterapie. Nejdříve jsem tak učinila s každou čtveřicí artefaktů zvlášť, tzn. s produkcí a KTC jednotlivých dětí, a následně hledala podobné a odlišné rysy u skupiny chlapců a dívek. Zjištěné informace jsou pak obsažené v níže uvedených kapitolách, kde jsou prezentovány na vybrané skupině šesti dětí s odkazy na výtvarnou produkci zbývajících tvůrců.

5.4.1 POSTAVA OTCE VE VÝTVARNÉ PRODUKCI DÍVEK

5.4.1.1 ANETA

Anetě je 8 let a 11 měsíců, pochází z úplné rodiny, má starší sestru. Při tvorbě všech obrázků pracovala velmi zaujatě, bylo viditelné, že velmi ráda a často kreslí.

Při kreslení obrázku **Moje rodina** pracovala zleva doprava, kdy nejdříve nakreslila sestru, poté sebe a nakonec rodiče. Všichni jsou v podstatě ve stejné rovině (ač jsou drobné odlišnosti v jejich vzrůstu, hlavy mají ve stejné výšce), kde není rozlišena jejich hierarchie, která není zobrazena ani jiným způsobem²⁸. Potom si můžeme klást otázku, zda se jedná pouze o projev určitého vývojového stupně, kdy dítě ještě takto neumí zobrazit postavy, nebo o neschopnost autorky chápat principy hierarchie. S takovýmto vyobrazením, kde není zřetelná nadřazenost a podřazenost žádného člena z rodiny se v obrazech ostatních dívek prakticky nesetkáváme.

²⁸ Větší velikostí nadřazené postavy, barevným zvýrazněním apod.



Obrázek 1: ANETA – Moje rodina (zleva: st. sestra, autorka, matka, otec)

Otec je z postav nejmenší, ač se autorka snažila o jeho vyrovnání s ostatními pomocí kopečku, i přesto působí dojmem, jako by se vznášel. Navíc je tato postava nejvíce disproportionální a působí nejvíce odbytým dojmem ve srovnání s ženskými postavami na obrázku. Z toho bychom mohli vyvozovat horší uchopitelnost postavy otce, či jeho menší významnost pro autorku. Je však také možné, že tento způsob vyobrazení souvisí pouze se sníženou koncentrací autorky na konci tvorby. Podíváme-li se na obrázek *Začarovaná rodina* (viz příloha 1) stejné autorky, je v podstatě shodný s tím předchozím, kdy byl otec opět nakreslen jako poslední, tentokrát nejdále od autorky, a jako nejmenší, přestože dívka může z konkrétní zkušenosti vědět, že vyobrazený hmyz (Aneta, matka) je menší než hlemýžď (otec).

Osoba otce, ač je subtilnější tělesné konstrukce, nese maskulinní rysy alespoň v podobě kalhot a nakrátko ostříhaných vlasů. V o několik dní později nakresleném obrázku *Otcův svět* se pak setkáme i s vousy, které na tatínkovi působí mnohem „mužněji“. Většina dívek z výzkumného vzorku zobrazuje tatínky podobným způsobem, kdy jeho mužskou podobu rozliší právě oblečením (kalhoty, šortky, triko) a stříhem vlasů (např. viz příloha 10, 16). Podle mého názoru jsou dívky k ženským rysům citlivější, dokáží je lépe rozeznat a následně i zobrazit, přičemž mužské postavy u některých mohou působit zženštilým dojmem. (např. viz příloha 16, 21).

Na vyobrazení *Mojí rodiny* si na první pohled povšimneme výrazné postavy autorky ve fialovém, která svou zdobností i velikostí zastiňuje ostatní. Mohli bychom tak usuzovat na přetrvávající prvky egocentrismu²⁹ z předchozího období. Další možností je také touha vyzdobit se tak, aby se líbila otci více než maminka, která, ač je v červeném, se nezdá být tolik výrazná. O identifikaci s matkou, případně o touze převzít její roli, může svědčit i fialové ošacení autorky či fialové pozadí za autorkou u **Začarované rodiny**. Na základě toho bychom mohli uvažovat o přetrvávajících prvcích Elektřina komplexu, které jsou ještě umocněny obrázkem **Otcův svět**, kde vedle tatínka sice leží v posteli maminka, ale je nápadně podobná právě autorce z tohoto obrázku. Obsedantně puntíkováná pokrývka, která přikrývá celá těla (snad jako by něco měla zakrýt?) pak na tuto problematiku ještě upozorňuje.



Obrázek 2: ANETA – Otcův svět (zleva: matka, otec)

Postavy jsou díky nedovednosti autorky ztvárnit prostor „postaveny na hlavu“, mohli bychom se tedy ptát: Je na obrázku něco postaveno na hlavu? Co je to a proč? Hypoteticky bychom tak mohli uvažovat, zda Aneta nebyla svědkem nějakých událostí v ložnici, které považuje za nepochopitelné. Podle výrazů v tváři bychom mohli usuzovat,

²⁹ To by mohlo být doloženo i pořadím barevných koleček v KTC, kdy jako první nakreslila ten prostřední.

že dotyční nespí, nabízí se tedy otázky: Co dělají postavy na obrázku? Spí doopravdy? Jak se tváří? Na co asi myslí?

Podle slov autorky se tedy dívka na obrázku Otcův svět nevyskytuje, zprostředkování mužského světa k ní tedy přichází prostřednictvím pozorování, nikoliv přímou zkušeností. Pozorovatelská pozice se projevuje i pohledem na místnost shora. Otcův svět „zvýrazněný“ hnědou podlahou je záležitostí rodičů, nikoliv dětí. Nepřítomnost v otcově světě můžeme pozorovat i u dalších dívek, kde je většinou otec zobrazen sám, nikoho do svého světa nepouští (viz příloha 4, 24), popř. má u sebe sourozence autorky (viz příloha 28).

U několika dívčích obrázků, včetně tohoto, se můžeme setkat se zřetelným názvem „Tatkův svět“ na obrázku (viz příloha 4, 7), jako by se chtěly ujistit o tématu, který ztvárňují. Mnoho z dívek se před začátkem kresby dlouho rozmýšlelo, jak toto téma nakreslí, co ztvární a většinou jim déle trvalo, než začaly. Právě napsaný název jim tak mohl napomoci toto téma lépe uchopit.

Interakce s otcem není v žádném z obrázků přímo vyjádřena, všechny objekty včetně postav jsou v podstatě jen vyjmenované, vyskládané vedle sebe, nedotýkají se, ani na sebe nijak nepohlíží. V tomto věku ale lze opět stěží určit, zda se jedná o pomalejší vývoj kresby dítěte, nebo odraz skutečného stavu interakcí v rámci rodiny. Vypočítávání členů rodiny bez jakéhokoliv kontaktu se setkáváme ve zkoumaných kresbách dívek poměrně často (viz příloha 6, 21). Zajímavým jevem v této produkci je barevné rozdělení prostoru za jednotlivými členy rodiny v obrázku Začarovaná rodina (viz příloha 1). Mohli bychom uvažovat o snaze či touze vymezit si prostor v rámci rodiny. S podobným jevem se setkáváme také u další z dívek, která své členy navíc „zavřela“ do bublin (viz příloha 12).

Otec se ve své manifestní podobě objevuje ve všech Anetiných dílech, pouze v KTC (viz příloha 2) se nesetkáváme na žádném z míst s hnědou barvou. Vzhledem k tomu, že nelze pozorovat řadu KTC, nelze zobecňovat a považovat jeho absenci za stálou. Můžeme pouze usuzovat, že tatínek nebyl aktuálně „řešen“ v době kreslení této zkoušky.

5.4.1.2 VLAĐKA

Vlaďce je 9 let a 1 měsíc, pochází z úplné rodiny, má staršího bratra. V průběhu kreslení vždy z počátku tvořila pozorně a se zaujetím, které jí však nezbylo pro zakončovací fázi.



Obrázek 3: VLAĐKA – Moje rodina (zleva: autorka, matka, st. bratr, otec)

Mojí rodinu začala Vladka postavou maminky, kterou kreslila poměrně dlouho a pečlivě a zvýraznila i drobné detaily. Tento znatelný zájem o zpodobení matky, tedy akcentování její osoby, fialová barva na identifikačním místě v KTC (viz příloha 32) a případně i oblečení dívky³⁰ na obrázku Otcův svět (obr. 4) by mohly vypovídat o identifikaci Vladky s matkou. Identifikace s matkou si můžeme všimnout i v práci jiné dívky této skupiny (viz příloha 16), kde vidíme výraznou podobnost matky a dcery v barevnosti jejich oblečení, ale i v celkovém vzezření. U stejné autorky je tato podobnost vyjádřena i v tématu Začarovaná rodina (viz příloha 18.), v níž mají objekty označující matku a dceru (televize, stůl) stejný tvar, přičemž jsou si viditelně blízko. Tato hypotéza je také podpořena fialovým tričkem autorky v tématu Otcův svět (viz příloha 17.).

Přestože je maminka na Vladčině obrázku nejpropracovanější, není největší postavou. Tím je autorčin starší bratr nakreslený hned vedle matky. Právě on zabírá kromě ní nejvíce místa, je jednou z nejvýraznějších postav a velikostně je mírně převyšuje. Považuje dívka bratra za dospělého a rovného rodičům? Zastupuje bratr některého z nich³¹? Kdo řídí tuto rodinu? Otec za postavou bratra téměř zaniká, ale přesto si udržuje svou „otcovskou barevnost“, která je doplněna černou. Tato kombinace barev

³⁰ Fialovou lze složit z červené a modré.

³¹ Podobná barevnost s matčíným oblečením; motiv hada jakožto falického symbolu v Začarované rodině (viz příloha 31).

připomínající SS jednotky nás ale vede k otázce, do jaké míry otec nastavuje v rodině totalitní režim. V tomto případě je tedy obtížné určit nejvyšší autoritu v rodině.

Autorka své dílo chtěla odevzdat bez vyobrazení vlastní postavy. Až po otázce, zda na obrázku něco nechybí, nakreslila i sebe. Kresba je ale odbytá a narychlo udělaná. Souvisí to pravděpodobně s nedostatkem energie pro dokončení obrázku. Co ale vypovídá o tom, že autorka sama na sebe zapomněla? Není také v rodině trochu opomenutá? Jaké je její postavení v rodině, kam se téměř nevejde? Dívka se také zobrazila výrazně menší než všichni ostatní. Tímto tak naznačila určitou hierarchii v rodině, kdy dítě samo sebe vnímá jako podřízeného, ale sourozence již ne, vzniká tak pouze částečná hierarchizace rodiny. S tímto jevem se lze setkat i v jiných obrázcích (např. příloha 16, 23) U některých z dívčích prací ale lze nalézt velmi výrazné výškové rozdíly, u nichž bychom mohli uvažovat o zřetelném vnímání nadřazených a podřazených pozic v rodině (např. příloha 6, 21)

Mužské rysy jsou v tomto případě zobrazeny pouze odlišným oblečením, účes odpovídá realitě, kdy bratr i otec mají delší vlasy. Oproti ostatním obrázkům dívek z tohoto výzkumného vzorku mají trochu mohutnější tělo, než mají ženské postavy, čímž jsou alespoň trochu odlišeni.



Obrázek 4: VLAĐKA – Otcův svět (zleva: otec, autorka)

Téma **Otcův svět** byl pro Vladku nejobtížnější. Dlouho nevěděla, jak ho ztvárnit, přemýšlela, gumovala a nakonec vyobrazila sebe s otcem při hraní karet. Postavy jsou však drobné, úplně zanikají v obrovském fialovém domě, kam je umístila. Dívka pravděpodobně těžko hledá vztah k otci, který je zprostředkován skrze matku. To také ukazuje rozmístění postav na *Mojí rodině*, kde jsou zřetelně oddělené ženské a mužské postavy. Mohli bychom pak uvažovat o vytvoření jakýchsi mužských a ženských koalic, u nichž je pojítkem postava matky, respektive její špičatý culík nápadně připomínající falus³². Penis můžeme také spatřit v podobě lahve, kterou má otec v *Otcově světě* vedle sebe. Mohli bychom si to vysvětlit jako zaujetí tímto tématem, které však dívka uchopuje poměrně rozpačitě (malé postavy, časté gumování, nepropracované detaily, odbyté zpracování, napsaný název tématu).

Obtížně uchopitelný vztah s otcem Vladka vyjádřila i v tématu **Začarovaná rodina** (viz příloha 31), v níž ho zobrazila jako chameleona neustále měnícího barvy. Sama nedokázala odpovědět, proč tak učinila, takže si můžeme pouze klást otázky: Do jaké míry je autorka schopna rozeznávat jeho nálady? Jak chápe jeho chování, je pro ni čitelný? Červeno-zelená tenzní barevnost tohoto zvířete pak může vzbudit otázky, zda takto tatínek na dívku působí, zda právě vedle něj se nestává němou jako ryba³³. Tato dvě zvířata jsou navíc postavena k sobě zády, kdo se ale ke komu staví zády? Otec navíc směřuje jinam než zbytek rodiny, mohli bychom uvažovat nad tím, zda není nějakým způsobem mimo rodinu, či se jim nevzdaluje.

Na obrázku *Otcův svět* si také můžeme povšimnout velikosti autorky, která je podobná té otcově. Stává se tak jeho rovnocennou partnerkou a již zde nenalézáme znázornění podřízenosti jako v tématu *Moje rodina*. Pak bychom mohli uvažovat nad tím, zda tímto nezobrazila svou touhu stát se jeho partnerkou, nahradit tak místo matky po jeho boku. Takovýto odkaz na *Elektrín* komplex lze nalézt i v dalších obrázcích (viz příloha 11, 17; obr. 6), kde ve dvou z nich mají autorky dokonce fialové oblečení.

5.4.1.3 NATÁLKA K.

Natálce je 10 let a 11 měsíců, pochází z úplné rodiny, ale rodiče jsou v současnosti v rozvodovém řízení; má starší sestru. Během kreslení pracovala soustředěně, se zájmem. Žádné z témat jí nečinilo problémy se ztvárněním, tvořila bez větších přestávek a přemýšlení.

³² Davido (2008) považuje ostré objekty za znázornění penisu.

³³ Dívka je opravdu tichá a málomluvná.



Obrázek 5: NATÁLKA – Moje rodina (zleva: děda, autorka, strýc, teta, st. sestra, otec, matka)

Obrázek **Moje rodina** je na první pohled výrazný svým rozdělením do dvou částí, kde v první z nich je autorka s dědečkem a ve druhém zbytek rodiny včetně tety a strýce. V tomto případě bychom tedy mohli usuzovat na jakousi emoční vzdálenost dívky od rodiny, či pocit, že k nim nepatří. Rodina na pravé straně má velmi omezené místo, jedná se o velmi kontaktní skupinu, u níž na druhou stranu chybí osobní prostor, kterého má autorka okolo sebe dostatek. Tuto vzdálenost bychom si tedy mohli i vysvětlit jako touhu dívky po vlastním místě. Přestože v obrázcích rodin ostatních dívek jsou většinou postavy zobrazeny s mírným odstupem a nedotýkají se, nevzniká mezi nimi výraznější mezera jako u tohoto (viz příloha 6, 16, 23).

Mezi postavami nelze vidět větší rozdíly ve velikosti či výšce, snad kromě autorky, která je o trochu menší, a dědečka, který je naopak figurou největší. Postavy mají i podobnou tělesnou stavbu, jsou v podstatě až na malé rozdíly všichni stejní. Můžeme si ale všimnout výškových úrovní, do nichž Natálka osoby postavila. Díky nim tak vzniká nejen dojem prostoru, ale i znázornění určité hierarchie – nejnižší je nejmladší autorka, o stupeň výš starší sestra a následně dospělé osoby. Nejvýše postavený na tomto obrázku je strýc a následně děda, dalo by se tedy předpokládat, že autorka přijímá a uznává mužskou autoritu jako tu nejvyšší. Další muž, otec, se však mezi ženami (matkou, sestrou) téměř ztrácí. Zároveň je ale k nim na rozdíl od mladší dcery nejbližší, dotýká se jich, starší sestru snad i drží či postrkuje dopředu. S takovýmto zobrazením hierarchie se u dívek tohoto

výzkumného vzorku nesetkáváme, většina z nich totiž ulpívá na základní linii (např. viz příloha 16).

Největší postavou, jež také zabírá také nejvíce místa na obrázku, je dědeček, který má nápadně podobné zbarvení oblečení jako otec, jeho syn. Přestože se nejedná o „typicky otcovskou“ barevnost, mohli bychom si pokládat otázku, zda by nebylo možné tyto dvě postavy přeobsadit, čímž by vztahy v rodině včetně pojmání autorit získaly nový význam.

Jak již bylo zmíněno výše, postavy jsou zobrazeny obdobným způsobem, kde nevidíme odlišnosti mezi ženským a mužským pohlavím. Rozlišeny jsou, stejně jako u většiny výtvarné produkce dívek tohoto výzkumného vzorku, pouze stříhem vlasů a rozdílným oblečením, přičemž dvě z ženských postav mají šortky stejně jako mužský protějšek. Jednou z nich je i samotná autorka, která se také v běžné interakci projevuje spíše jako chlapec, má chlapecké zájmy a také si s nimi více rozumí. Celková tělesná konstituce figur je spíše mohutnější, robustnější, mužská. Takové zobrazování postav je v této skupině dívek spíše netypické. Jak již bylo zmíněno výše, dívky zobrazují spíše subtilnější postavy, muže nevyjímaje (viz příloha 6, 16, 21).



Obrázek 6: NATÁLKA – Otcův svět (zleva: autorka, otec)

Téma **Otcův svět** zobrazuje dceru s otcem při sekání dřeva v jejich stodole. Jedná se o poměrně těžkou manuální práci, kde se manipuluje s nebezpečnými nástroji. Ty jsou také rozmístěny po celém prostoru. Otcův svět je zvýrazněný hnědě laděným okolím.

Tento druh aktivity otce s dcerou se na ostatních obrázcích dívek z výzkumného vzorku nevyskytuje, výjimkou je pouze obrázek, kde otec kácí stromy sám (viz příloha 24). Aktivita této dvojice u ostatních dívek jsou různé přes sport (viz příloha 17, 22) po hraní karet (obr. 4) či sbírání hub (viz příloha 11).

Postavy jsou zobrazeny z profilu a alespoň částečně tak udržují oční kontakt, komunikují, ač je mezi nimi značná mezera a překážka v podobě špalků. V obrázku tedy můžeme spatřovat určitý druh interakce otce a dcery, který v ostatních dívčích obrázcích nenalzáme. Ve většině z nich stojí totiž postavy čelem k divákovi, jsou jakoby vystavené, a kontakt není naznačený ani dotykem, gestem, či pohledem (např. viz příloha 7, 16).

Na vyobrazení tohoto tématu si můžeme povšimnout stejné barevnosti oblečení otce a dcery, která by mohla vypovídat o určité identifikaci Natálky s ním. Jedná se o jediný případ ve vzorku dívčích prací. Na tuto barevnost, s níž se setkáváme i u KTC (viz příloha 14), bychom mohli pohlížet jako na neurotickou kombinaci, eventuálně na její depresivní potenciál. V případě jejího užití na otcovském tématu by bylo možné hledat souvislost se současnou složitou situací v rodině, jíž hrozí rozpad. Podíváme-li se blíže na postavu otce, zjistíme, že má stejný účes a v podstatě i oblečení jako dědeček na obrázku *Moje rodina*. Co by ale dělal v otcově světě? Nenahrazuje tak trochu tatínka? Tato hypotéza by se nabízela nejen kvůli této podobnosti, ale i díky blízkosti dívky a dědečka v obrázcích *Moje rodina* a *Začarovaná rodina*³⁴ (viz příloha 15).

V tomto obrázku byla aktivita umístěna do interiéru, stejně jako u dalších dívek (viz příloha 4, 7, 28; obr. 2, 4). Méně často se setkáme s vyobrazením otce ve volném prostoru (viz příloha 11, 17, 22, 24), nejčastěji v přírodě, která je vesnickým dětem pravděpodobně blízká.

5.4.2 POSTAVA OTCE VE VÝTVARNÉ PRODUKCI CHLAPCŮ

5.4.2.1 Jirka

Jirkovi je 10 let a 8 měsíců, pochází z úplné rodiny, má mladší sestru. Kreslil poměrně zaujatě, pracoval pomalejším tempem, ale obrázek vždy dokončil.

³⁴ Natálka – lednice, dědeček – červený míč.



Obrázek 7: JIRKA: Moje rodina (zleva: autor, matka, otec, ml. sestra)

Na obrázku **Moje rodina** si můžeme povšimnout skupiny postav, které se, podle slov autora, nachází na dětském hřišti. Ocítáme se v situaci, kdy mladší sestra jde na klouzačku a Jirka chce vylézt na strom, při čemž ho prý otec bude kontrolovat. Rozmístění postav však úplně neodpovídá této skutečnosti, protože otec nejenže není poblíž synovi, ale ani s ním nenavázal žádný kontakt, díky němuž by ho mohl kontrolovat. Můžeme tedy komentář k obrázku považovat za synovu touhu po kontaktu s tátou, se kterým by mohl sdílet chlapeckou aktivitu.

Přestože není otec v přímé blízkosti syna, můžeme spatřovat jakési komplikované spojení těchto dvou postav skrze klouzačku, která „vyrůstá“ za otcem a vede přímo k Jirkovi. Významnost otce pro syna naznačuje i strom, který je za postavou chlapce. Motiv stromu si totiž můžeme vysvětlovat jako symbol penisu zastupujícího otce. Pokud bychom na strom nahlíželi jako na objekt v pozadí autorovy postavy, mohli bychom považovat otce za synovu oporu. V jiném případě, kdy bychom strom viděli jako objekt „vyrůstající chlapci z hlavy“, mohli bychom se domnívat, že synovi leží otec v hlavě, je pro něj důležitý. Tuto důležitost a touhu po kontaktu můžeme vidět i v **Začarované rodině** (viz příloha 47), kde se vyobrazil hned vedle něj, přičemž objekt označující otce (lednice) pečlivě vyzdobil, ačkoliv obvykle bývá čistě bílý. Zároveň uvedl, že ho nakreslil tak proto,

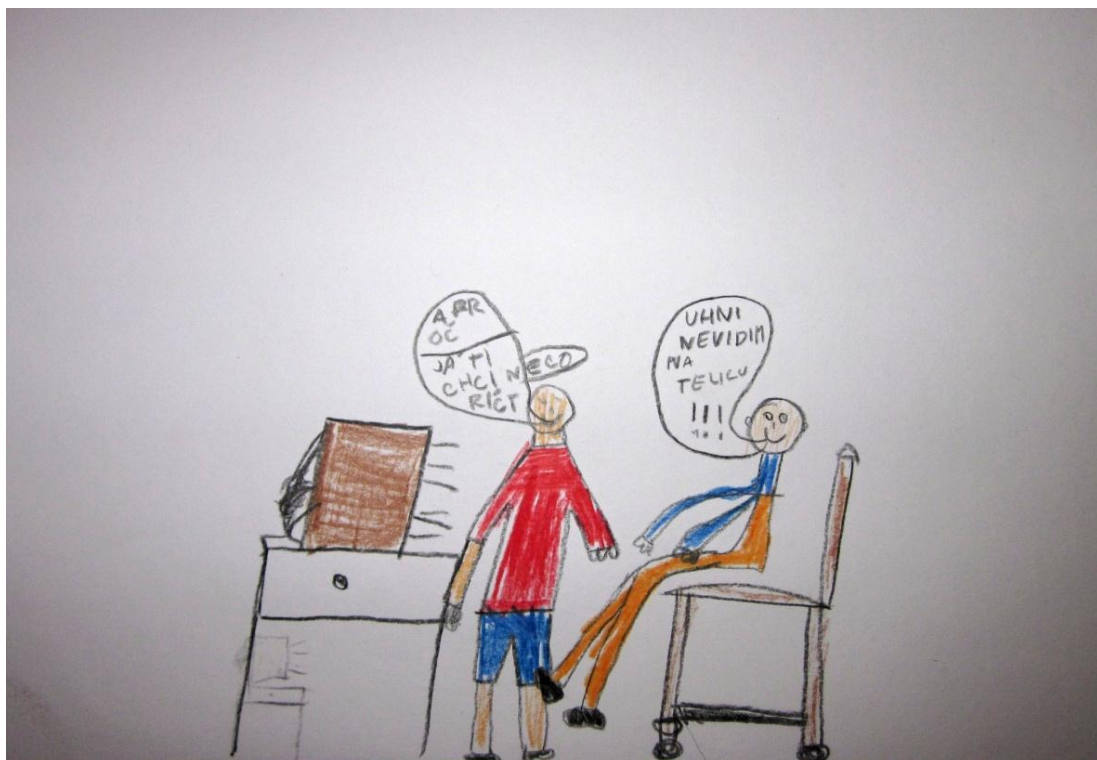
že je lednice plná jídla, které on má rád. Nelze ale opomenout, že tento objekt je chladný, což může odrážet otcův emoční postoj k synovi.

Mezi postavami Jirky a otce stojí matka, která se na ně prý zlobí právě kvůli provádění nebezpečné aktivity lezení na strom. Poté si můžeme klást otázku, do jaké míry právě matka stojí v reálném životě mezi otcem a synem.

Postavy jsou mírně výškově rozrůzněny, přičemž nejmenší je právě autor díla. Zajímavým prvkem tohoto vyobrazení je mladší sestra vzrůstem rovná otci, jenž je zde nejvyšší postavou. Mohli bychom tedy usuzovat, že vztah mezi synem a otcem je autoritativní, zatímco se sestrou otec jedná odlišným způsobem. Se znázorněním hierarchie prostřednictvím výškových rozdílů jednotlivých postav se setkáváme ve výzkumném vzorku chlapeckých artefaktů poměrně často (např. viz příloha 33, 58, 62). Ojediněle pak mají všechny postavy stejnou velikost, tam jsou však vztahy podřízenosti a nadřízenosti naznačeny zvýšením postavy (viz příloha 43, obr. 11). Jak již bylo řečeno, otce nelze v tomto obrázku jednoznačně označit jako nejvyšší autoritu v rodině, přičemž tuto nejednoznačnost lze spatřovat i v mnoha dalších výtvarných pracích (viz příloha 62, 38, 49; obr. 11).

Na tomto obrázku Jirka zdůraznil mužské charakteristiky nejenom zvoleným oblečením, ale například i vousy, jež otci nakreslil. V mnoha dalších obrázcích chlapců je odlišnost ženského a mužského pohlaví vyznačena především odlišným účesem, méně často pak oblečením (např. viz příloha 33, 38, 62). Zajímavým jevem v artefaktech chlapců je větší citlivost k mužským charakteristikám jako jsou právě již zmíněné vousy či svaly otců (viz příloha 33, obr. 10).

Již v úvodu této části byl naznačen poněkud komplikovaný vztah Jirky k otci. V díle **Otcův svět** je tato hypotéza ještě upevněna zjevným vyjádřením touhy po kontaktu s tátou, který ho odmítá. Obrázek ještě autor doplňuje textem. Chlapec se staví mezi otce a televizi, na níž se dívá, což vyvolá reakci v podobě slov: *Uhni nevidim na telku!!!* Tato věta je napsána rozhodným písmem podtržená třemi vykřičníky a tato evidentní nevole ze strany otce je zároveň umocněna jakýmsi kopnutím do kolene dítěte. V této chvíli ho syn „nadzvedává ze židle“. Jirka na tuto situaci reaguje roztřeseným, nastavovaným písmem: *A proč já ti chci něco říct*, v níž chybí i některá interpunkční a diakritická znaménka. Jako by toto písmo odráželo autorovu nejistotu a jakousi roztřesenost hlasu. Všechny objekty jsou navíc armovány černou linií.



Obrázek 8: JIRKA – Otcův svět (zleva: autor, otec)

Do svého světa si otec nepřeje nikoho vpustit, přítomnost syna ho obtěžuje, ale můžeme zde shledat touhu autora do tohoto světa patřit. V některých obrázcích této výzkumné skupiny však vidíme otce ve svém světě osamocенého, kam se autor ani neumístil (viz příloha 39, 59). Z větší části ale synové s otcem jeho svět sdílí (např. viz příloha 34, 44, 50, 63).

V Jirkově produkci je ve všech dílech otec znázorněn, přičemž v KTC (viz příloha 48), se můžeme setkat pouze s barvou okrovou, tedy mladší mužskou autoritou. Celé KTC je však nakresleno celé jednou barvou snad jako projev protestu, kdy autor chtěl nakreslit tečky zlatou, která ale v paletě barev nebyla obsažena.

5.4.2.2 DOMINIK Š.

Dominikovi je 11 let, pochází z úplné rodiny, má mladší sestru, je Rom. Na kreslení neměl mnoho trpělivosti, téměř vždy byl rychle hotový (výjimkou byl Otcův svět, na němž si dal velmi záležet), ale nedá se říci, že by ho kreslení nebavilo.



Obrázek 9: DOMINIK – Moje rodina (zleva: matka, otec, teta)

Chlapec začal kreslit v tématu **Moje rodina** jako první matku, která zabírá téměř polovinu obrázku. Následovala teta, sestra matky, a otec, na kterého však mnoho místa nevybylo, takže jeho postava je nejenže malá, ale je dokonce deformovaná. Děti, autor a jeho mladší sestra, se již na obrázek nevešly, což autorovi zjevně nevadilo. V tomto případě bychom mohli usuzovat o autorově pocitu, že do rodiny nepatří, či snad o touze tam nepatřit. V rodině totiž vidíme velmi omezenou škálu barev, emoční chudost, kterou bychom mohli považovat až za deprivaci.

Na první pohled si musíme všimnout netypické barevnosti matky, která nás přivádí k otázkám: Kdo dělá v rodině tatínka? Nenahrazuje ho snad matka? Vedle ní stojící teta pak má fialovou, mateřskou, barvu, z čehož bychom mohli vyvozovat, že právě tyto dvě ženy vypadají jako rodiče. Otec je v této rodině pravděpodobně upozaděn. Postava otce je opravdu malá, možná až nedospělá, dalo by se tedy uvažovat o tom, že by jí mohl být právě autor obrázku. Potom by obsazení odpovídalo i vyobrazení Mojí rodiny jeho mladší sestry (viz příloha 27), která je v tomto vzorku také zahrnuta.

Na tomto obrázku jsou poměrně výrazně rozlišeny mužské a ženské charakteristiky jak odlišným oblečením a účesem, tak celkovým působením figur. U ostatní výtvarné produkce chlapců je spíše patrné nerozlišování mužských a ženských figur, přičemž postavy jsou spíše robustnější, více mužské (viz příloha 33, 62). Zajímavé je naprosto

odlišné pojmání mužské postavy v tématu **Otcův svět**, kde táta není nikým upozaděm, a má naopak velmi zvýrazněné svaly. Pak je otázkou, do jaké míry ho ženský svět rodiny svazuje a brání mu, aby byl „opravdovým chlapem“, popř. zda se nejedná o pouhé přání autora takto otce vidět³⁵. Zároveň si ale uchovává mateřskou barevnost jako na předchozím obrázku. V prostředí mezi ženami, které „vládnou“ rodině, se může otec cítit poněkud obklíčen a neschopen pohybu (viz příloha 41).

Svaly nejsou nakresleny pouze u otce, ale vidíme je i u autora samotného. Tento shodný prvek může odkazovat nejen na zdůraznění mužského světa, mužské aktivity, ale také může svědčit o identifikaci otce se synem. Ta se u ostatních chlapců projevuje především v KTC, kde se na identifikačním místě objevuje hnědá barva, ve více případech barva okrová, která však nutně nemusí označovat otce, ale jinou mladší mužskou autoritu (viz příloha 37, 42, 46, 48). U dvou obrázků Začarované rodiny si lze povšimnout identifikace s otcem zvolením stejného zvířete pro sebe i jeho (viz příloha 56, 64). V obou případech se autor zobrazil výrazně menší než otec, což svědčí o respektování autority otce.



Obrázek 10: DOMINIK – Otcův svět (zleva: otec, autor)

³⁵ Na dřevo totiž prý běžně nechodí.

Tato situace znázorňuje otce se synem, kteří kácejí dřevo. Jedná se o aktivitu, kde se setkáváme s nebezpečnými nástroji a kterou málokdy vykonávají ženy. V ostatní produkci chlapců se s podobným typem aktivity setkáváme v podobě sekání dřeva (viz příloha 63).

Vyobrazení manipulace s pilou je pozoruhodné také celkem velkým podílem agresivních prvků. Syn svého otce v podstatě přeřezává v pase, až stříká krev. Tento motiv kastrace otce je ještě podpořen zlomeným stromem v pozadí. Může se jednat o touhu zbavit se otce jako soka v lásce k matce a nastoupení na jeho místo. Pak bychom snad mohli uvažovat o přeobsazení postavy otce na obrázku *Moje rodina*, jak již bylo uvedeno výše.

S motivy kastrace či agrese namířené proti otci se setkáváme i v dalších výtvarných pracích chlapeckého výzkumného vzorku. Jako příklad uveďme artefakt z obrazové přílohy č. 38, kde vidíme otce dekapitovaného, vybarveného růžovou barvou, která by mohla znamenat pocit viny vůči němu, a syna oblečeného do hnědých, otcovských kalhot, jenž stojí vedle, po boku matky³⁶. Stejný autor pak znázornil otce, kterému vybuchla pyrotechnika před obličejem. Dalším příkladem je pak otec začarovaný do kentaura (viz příloha 60), jenž má spodek v podobě koně, takže je prakticky také zbaven funkce. Na falický symbol pak odkazuje i jeho špičatá čepice. Tvar zbývajícího těla je nakreslen do tvaru kříže, který by mohl symbolizovat jakousi vinu, jež cítí syn k otci.

Otec je vyobrazen ve všech obrázcích Dominika, přičemž v KTC (viz příloha 42) si můžeme povšimnout světle hnědé barvy na identifikačním místě, která nás může odkázat na identifikaci s mladší mužskou autoritou. Tou by otec snad mohl být, protože je opravdu velmi mladý.

5.4.2.3 MICHAL

Michalovi je 10 let a 5 měsíců, pochází z neúplné rodiny, kde se o něj stará nevlastní babička, jeho pěstounka, se svým partnerem. Je v její péči se dvěma staršími sestrami. Matka se ho zřekla v předškolním věku a v současnosti žije v zahraničí. Otec byl ve vězení, ale v době sbírání dat se je již pokoušel kontaktovat, přičemž v současné době se snaží o jejich opětovné osvojení. V průběhu kreslení Michal tvořil velmi pečlivě, tvorba ho bavila.

³⁶ Která má ovšem také hnědé kalhoty.



Obrázek 11: MICHAL – Moje rodina (zleva: starší sestry, kouzelník, autor, strýc, babička (pěstounka))

Výtvarná práce **Moje rodina** znázorňuje situaci, kdy jsou všichni na procházce v lese. Figury mají všechny téměř stejnou velikost, ale dospělí jsou vyobrazeni na kopečku, takže se opticky vyvyšují. Alespoň tím autor naznačuje určitou hierarchii v rodině, která však není výrazně vymezena. Strýc má oblečeny hnědé kalhoty, které by nás mohli dovést k domněnce, že slouží jako zástupný objekt chybějícího otce. Stejně tak i pěstounka, která má na sobě modro-červenou kombinaci³⁷ by mohla představovat zástupnou matku.

V tomto obrázku se tedy nesetkáváme s biologickými rodiči, což se stalo i v dalším z obrázků této zkoumané skupiny (viz příloha 55), kde autor nenakreslil nikoho z rodiny. V této práci si můžeme povšimnout pouze fotoalb, která na rodinu odkazují. Obvykle bývá prázdná místnost u tohoto tématu vysvětlována deprivací v rodině, ale vzhledem k tomu, že chlapec je Mongol, netroufala bych si to aplikovat i na jeho případ, protože nejsem seznámena s tamější kulturou.

Vraťme se však k Michalovu obrázku. Skupinka náhradních rodičů s chlapcem je rozdělena se staršími sestrami mohutným stromem, na němž je schovaný kouzelník³⁸. Tuto postavu Michal nedokázal obsadit, ale vzhledem k tomu, že je umístěna na falickém symbolu, mohli bychom se domnívat, že se jedná právě o otce. Vstup otce do jeho života

³⁷ Modrá a červená dávají dohromady fialovou.

³⁸ Děti nejdříve kreslili začarovanou rodinu, takže si chlapec přál dodat také tam postavu čaroděje.

by se mohl odrážet i ve vodní hladině, jež je ozdobena spirálkami obvykle znamenajícími nějakou změnu. Se stejným motivem se setkáváme i v tématu *Otcův svět* (viz níže).

Muži v jeho produkci nenesou žádné výrazné znaky, které by je odlišovaly od žen, snad pouze druh účesu. Ženské postavy vypadají velmi podobně jako ty mužské, nenesou žádné rozlišující prvky. Za zmínku také jistě stojí zajímavé řešení prostoru, který je vyplněn paprsky neproudících ze slunce, ale tvořících jen jakousi výplň prostoru³⁹.



Obrázek 12: MICHAL – *Otcův svět* (zleva: otec, autor)

V dalším výtvarném díle ***Otcův svět*** chlapec tentokrát svého tátu znázornil, ale hnědé kalhoty si obléknul na sebe sám. Přestože se otec objevil v jeho životě teprve nedávno, již v tomto tématu vystupuje na rozdíl od jiných obrázků (viz příloha 39, 59).

Dvojice je vyobrazena při opravě rozbitého domu. Ten bychom mohli v posunuté rovině považovat za místo, kde se shledává rodina, kterou chlapec nikdy neměl úplnou. Dům má nakreslené poněkud bizarní tvary připomínající bludiště. Mohli bychom se tedy ptát, zda si chlapec nepřeje, aby ho otec provedl složitým bludištěm života, jež může být i nebezpečné. Černo-žlutá barevnost domu označující určitou nebezpečnost či varování je obsažena také v KTC (viz příloha 54).

³⁹ Mohlo by se jednat o nepravý ornament (viz kapitola 2.3).

Tuto aktivitu můžeme označit za ryze mužskou, ale otec si nese fialovou kabelku, která měla být brašnou na nářadí. V dalších obrázcích chlapců vidíme poměrně časté vyobrazení aktivit souvisejících s opravou domů či strojů (viz příloha 44), popř. znázorněním otce při manuální práci (např. viz příloha 58, 63). Převážná většina děl s tématem Otcův svět se odehrává v exteriéru a spíše výjimkou je hraní her uvnitř místnosti (viz příloha 34). Právě ve zmíněném obrázku dochází k největší interakci otce se synem, kdy jsou nejenom v těsném kontaktu, ale zároveň jejich nohy jsou nakročeny k sobě. S takovýmto postojem se v ostatní produkci chlapců nesetkáváme a interakce téměř neprobíhá.

5.5 SHRNUTÍ A VÝSLEDKY VÝZKUMU

Vzhledem k tomu, že sbírání dat probíhalo pouze v jednom týdnu, nelze zde hodnotit vývoj vztahu s otcem a dalších zkoumaných kategorií. Jedná se tedy pouze o diagnostický přístup k výtvarným artefaktům, u něhož interpretace probíhala bez přítomnosti tvůrce, takže se nejčastěji záměrně vyjadřuji v rovině hypotéz. Ty však alespoň částečně byly podloženy krátkým rozhovorem s autorem nad obrázkem a znalostí alespoň základních rodinných poměrů. Pro detailnější rozhovor mi však nebyl dán na půdě školy prostor.

S ohledem na počet zkoumaných dětí byl zvolen kvalitativní přístup, který se snaží postihnout, jak vybraní jednotlivci chápou zvolenou problematiku a jak na ni nahlízejí ve svých artefaktech.

Dívky. Výzkumný vzorek složený z dívčích výtvarných prací vykazuje větší část děl, kde je určitým způsobem naznačena *hierarchie*. Nejčastěji výškou postavy, méně často pak jejich vyvýšením figury v prostoru. Několik dívek vyobrazilo podřízené a nadřízené vztahy pouze částečně, kdy některé z dětí je zobrazeno v podřízeném vztahu, jiné již je rovno rodičům. Jednalo se hlavně o starší sourozence, v jednom případě pak o vlastní osobu. Menší část dívek hierarchii prakticky nenaznačuje.

Ve výtvarné produkci dívek se můžeme setkat s téměř stejným počtem vyobrazení *partnerského i autoritativního vztahu* mezi otcem a dcerou. Partnerské pojmání vztahu s otcem pak úzce souviselo s celkovým chápáním hierarchie v rodině, která nebyla v některých případech znázorněna (viz výše). V této skupině obrázků se výrazně neprojevovala *nejvyšší autorita otce*, který byl nejčastěji dáván na stejnou úroveň jako další dospělí jedinci, nejčastěji matka. V několika případech byl za stejně významného

považován i starší sourozenec. V tomto případě to ovšem opět souvisí s celkovým pojmáním hierarchie v rodině.

Dívky zobrazovali postavy spíše subtilnějšího charakteru, kde *muži byli odlišeni od žen* především odlišným oblečením či účesem, v jednom případě pak vousy. S jinými mužskými atributy jsme se v produkci nesetkali. Některé z dívek byly zaujaty spíše znázorňováním ženských postav, u nichž na rozdíl od těch mužských kreslily i četné detaily.

Aktivity, které byly zobrazeny v tématu Otcův svět, jsou velmi různorodé. Domnívám se, že většina z nich je víceméně „mužných“, ať se jedná o sport, sekání dřeva či hraní karet. Nejčastěji byl znázorněn otec při sportu, mezi další činnosti patří již zmíněná manuální práce (sekání, kácení dřeva) či hraní karet, dále pak návštěva restaurace, chození na houby, pití alkoholu a spánek. Ve čtyřech případech se dívky na těchto *aktivitách nepodílejí*, přičemž ve dvou z nich jsou otcové znázorněni s jiným členem rodiny a ve dvou úplně sami⁴⁰. Většina z těchto činností se odehrává v interiéru, ač pouhé dva z nich doma, a čtyři v exteriéru.

V pracích, kdy jsou dcery přítomny v otcově světě, je větší část z dívek pouze umístěna vedle něj bez jakékoliv *interakce*, u některých navíc poměrně daleko od sebe. Pouze na jednom obrázku jsou osoby otce a dcery nakresleny proti sobě, ale i v této práci je mezi nimi jakási překážka v podobě špalků. Z toho bychom mohli odvozovat jakousi neschopnost komunikace mezi otci a dcerami tohoto výzkumného vzorku.

V žádném případě otec *nechyběl* na všech třech obrázcích, alespoň v některém z nich byl vždy zobrazen. S jakousi náhradou chybějícího otce se pak můžeme setkat v jedné z prací v podobě partnera pěstounky, v další pak tety autorky. Ve třech obrázcích *Mojí rodiny* se postava otce vůbec nevyskytuje, většinou z objektivních příčin (otec se v rodině nenachází), jednou pak ze subjektivního důvodu. Zajímavé je, že v tématu *Začarovaná rodina* se otec neobjevuje pouze jednou. V KTC se však otcovská hnědá barva vyskytuje pouze třikrát, ve srovnání s tím fialová mateřská barva dokonce osmkrát⁴¹.

Identifikace dcery s otcem je v tomto výzkumném vzorku spíše výjimkou, dalo by se o ní uvažovat pouze u jednoho obrázku. Častěji se u dívek setkáváme s identifikací s matkou, ať již ve formě podobnosti s matkou (barevnou či fyziognomickou) nebo fialové barvy na identifikačním místě v KTC. Další prvky *Elektřina* komplexu jsou ale obsaženy jen ve výtvarných dílech jedné dívky.

⁴⁰ V těchto případech není otec přímo v rodině přítomen.

⁴¹ Počítáme-li fialovou i jako složení červené a modré.

Chlapci. U výzkumného vzorku chlapců se v převážné většině obrázků setkáváme s vyjádřením určité *hierarchie*, obvykle prostřednictvím velikosti postavy nebo vyvýšením postavy v prostoru. Nejčastěji lze vidět znázornění *autoritativního vztahu* otce se synem, v několika případech bychom se spíše mohli přiklonit k vyobrazení vztahu partnerského. Ve výtvarné produkci zpravidla nelze jednoznačně určit nejvyšší autoritu v rodině, kdy jsou dospělí zobrazeni na stejné úrovni a žádný z nich výrazně nevyčnívá.

Ve vyobrazení otce na vybraných obrázcích se setkáváme s poměrně výraznými *maskulinními rysy* v podobě svalů, gest či fysiognomie. Právě postavy u mnoha chlapců mají spíše mohutnější, robustnější podobu podobající se mužské figuře. Někdy jsou ženy odlišovány oblečením, ale poměrně často mají oblečeny kalhoty, více často mají jiný účes než muži.

Zprostředkování mužského světa synovi probíhá prostřednictvím aktivit, jež považují za typicky mužské. Výtvarné práce na téma Otcův svět totiž zobrazují činnosti, jež se týkají opravy stroje či domu, sekání a kácení dřeva, řízení auta, pyrotechniky, hraní videoher či práce v zemědělství. Většina ze zobrazených aktivit je spojená s nebezpečnými prvky či technikou. Z velké většiny se chlapci podílejí na činnosti s otcem, je jim zprostředkován přímo, přičemž pouze dva z nich vyobrazili otce v jejich světě samotného, ale jeho svět znají alespoň z pozice pozorovatele.

Přestože ve velké části obrázků otcova světa se setkáváme s postavami otce i syna, nevzniká mezi nimi znatelná *interakce*. Většinou jsou totiž vystaveni vedle sebe, často však s menší mezerou. V jednom z obrázků lze dokonce vidět jakási překážka mezi otcem a synem v podobě špaluku. Pouze v jednom případě mají tyto dva protagonisté alespoň nakročeno k sobě a jsou zároveň velmi blízko.

Na většině zkoumaných výtvarných děl je otec *přítomen*, pouze v případě jednoho chlapce chybí, protože dlouho s nimi nežil. V dalším jeho obrázku však otec již znázorněn je. Krajním případem je úplná nepřítomnost členů rodiny v jednom artefaktu *Moje rodina*. V KTC se setkáváme s určitou podobou hnědé v šesti případech, přičemž většinou se jedná o světle hnědou, až béžovou. Pro srovnání fialová mateřská barva se v této zkoušce objevuje pouze dvakrát. V souvislosti s Oidipovským komplexem lze nalézt prvky *identifikace*, kastrace, popř. pocíťované viny vůči otci u třech chlapců.

Srovnání výsledků chlapců a dívek. Chlapci častěji zobrazují hierarchii v rodině, kde většinou výrazněji odlišují nadřazenost dospělých členů. Ani v jedné ze skupin však není zřetelná nejvyšší autorita otce v rodině. V obou skupinách nalezneme nezobrazení otce v některém z obrázků, ale jedná se spíše o výjimky, nebo je podložené faktickou

absencí otce v rodině. I přes tuto nepřítomnost lze v některém ze trojice artefaktů postavu otce nalézt.

Chlapci tohoto výzkumného vzorku jsou častěji citlivější k vyobrazení mužských rysů, kreslí častěji mohutnější postavy, zatímco dívky se spíše uchylují k subtilnějším postavám a detailnějšímu vyobrazování ženských postav. V málokterých výtvarných pracích obou skupin si lze povšimnou zřetelného rozeznávání a odlišného zpracování mužských a ženských charakteristik, které jsou nejčastěji zobrazeny prostřednictvím rozlišených účesů či oblečení (u chlapců však oblečení často podobné u obou pohlaví).

Otec se ve chlapecké i dívčí skupině víceméně věnuje mužské aktivitě, přičemž u dívek mírně převažuje sport a u chlapců výrazný zájem o činnosti spojené s technikou, s agresivními prvky či manuální prací. Podíl dítěte na těchto aktivitách je u obou skupin podobný, což znamená, že se dítě v otcově světě častěji zobrazilo. Z výše uvedeného vyplývá, že zprostředkování mužského světa dítěti považují za odlišné u chlapecké a dívčí skupiny. Výrazná interakce s otcem nebyla ve výtvarném vzorku nalezena, ač náznaky jsou v jednom případě u obou skupin, většinou se jedná o „vystavené“ postavy hlavních aktérů.

Domnívám se, že výraznější rozdíl lze shledat v umístění otcova světa, který je u chlapců častěji v exteriéru. Přesto i u dívek ho můžeme několikrát nalézt. Zajímavé by jistě bylo zadat dětem i téma Matčin svět a zjistit, jestli se nalézají odlišnosti v umístění světa matky a otce do interiéru či exteriéru. Tím bychom se mohli „ověřit“, zda děti ve výzkumném vzorku opravdu chápou otce jako prostředníka dítěte s okolním světem a jakýmsi „mostem do společnosti“ (viz kapitola 3.1.3) a matku nikoliv. To však není cílem této bakalářské práce.

Nepřítomnost otce v artefaktech dětí z úplných rodin byl zaznamenán pouze v jednom případě, v jediném obrázku. V KTC se setkáváme se znázorněním hnědé, otcovské, barvy mnohem častěji u chlapců, kde ji také můžeme nalézt na identifikačním místě. U dívek bývá zase většinou obsažena fialová, mateřská, barva.

Prvky identifikace s otcem, či jinou mužskou autoritou, u dívek lze vidět pouze v jednom případě. U chlapců se s tímto jevem setkáváme častěji. V produkci dívčího i chlapeckého výzkumného vzorku můžeme nalézt prvky Oidipovského komplexu, přičemž u chlapců si můžeme povšimnout více agresivních prvků spojených s touto problematikou.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo popsat způsob zobrazení postavy otce v kresbách dětí mladšího školního věku, přičemž byl kladen důraz na nalezení odlišností mezi produkcí dívek a chlapců. Protože výzkum měl kvalitativní charakter, nebylo nutné dojít k zobecňujícím závěrům, ale spíše poodhalit, jak jednotlivé děti výzkumného vzorku chápou danou problematiku a jak na ni nahlízejí. Na základě provedené interpretace těchto prací, byly zodpovězeny výzkumné otázky, díky nimž jsem mohla dojít k určitým závěrům.

Největší rozdíl mezi skupinou dívek a chlapců jsem viděla ve způsobu nazírání na hierarchii v rodině. Sice byl v obou skupinách shodný v tom, že ji znázorňovali prostřednictvím odlišné výšky jednotlivých osob, popř. vyvýšením některé z nich v prostoru. U chlapců se v převážné většině obrázků vyskytoval alespoň jeden z těchto způsobů zobrazení hierarchie, zatímco u dívek jsme se častěji setkali s nerozlišováním nadřazených a podřazených vztahů, popř. pouze jejich částečným uchopením. V pojmání vztahu dítěte s otcem jsme se mohli setkat jak s partnerskou podobou, tak i autoritativní. Většinou ale úzce souvisela s pojmáním hierarchie v rodině obecně.

U dívek jsme se také častěji setkávali se subtilnějším pojetím postavy, u chlapců bylo toto pojetí spíše robustnější. Dalo by se říci, že chlapci také lépe uchopovali mužské rysy, na rozdíl od děvčat je mnohdy zvýrazňovali. Aktivitu spojené se světem otce, které děti vyobrazovaly, se u těchto dvou skupin převážně lišily v přítomnosti nebezpečných a technických prvků, jež jsme mohli spatřit především u chlapecké produkce. Absence vlastní osoby v otcově světě se vyskytla v obou skupinách v podobné míře, přičemž ani interakce mezi otcem a dítětem nebyla výrazně zobrazena u většiny z výtvarných artefaktů.

Prvky identifikace s otcem jsme mohli sledovat spíše u chlapců, nebyly však zastoupeny v celé jejich výtvarné produkci. Náznaky Oidipovského komplexu jsme také mohli nalézt hlavně u chlapců, kde se projevovaly často motivy kastrace či pocitů viny.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, bylo by jistě zajímavé nahlédnout na sledované kategorie i z pohledu Matčina světa, které by nám mohlo poskytnout srovnání. Zároveň by bylo pozoruhodné zabývat se zobrazováním otce této výzkumné skupiny i do budoucna a postihnout tak proces vývoje vztahu mezi dítětem a otcem. Toto však není cílem této bakalářské práce, která však tímto nabízí i další navázání.

Závěrem bych chtěla podotknout, že tato práce mě osobně také pomohla nahlédnout blíže do otcovského světa, díky němuž si ho nejen více vážím, ale také chápu jeho podstatnost a nezaměnitelnost pro zdravý psychický vývoj dítěte.

SEZNAM LITERATURY

- CORNEAU, Guy. *Anatomie lásky: vztahy otec - dcera, matka - syn a jejich vliv na budoucí partnerské vztahy*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-701-5.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-807-3674-151.
- FREUD, Sigmund. *Výklad snů*. 2. vyd., upr. Pelhřimov: Nová tiskárna, 1994, 395 s. ISBN 80-901-9160-6.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-807-3675-691.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. Oblasti myšlení podle Stanford-Binetova inteligenčního testu. In: *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 112-114, s. 159-162. ISBN 80-246-0924-X.
- KAHN, Michael. *Basic Freud: psychoanalytic thought for the twenty first century*. 1st pbk. ed. New York: Basic Books, c2002, xiii, 226 p. ISBN 04-650-3716-X.
- KALINA, Pavel. Rozhovor s Milanem Kyzourem. *Tvar*. 1990, roč. 1, č. 39, s. 8.
- KYZOUR, Milan st. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. *Estetická výchova*. 1969/1970, č. 2/3, s. 35-42.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974, 397 s. ISBN neuvedeno
- MALCHIODI, Cathy A. *Understanding children's drawings*. 1. publ. London: Kingsley, 1998. 252 s. ISBN 978-185-3027-031.
- MATĚJČEK Zdeněk a Ingrid STROHBACHOVÁ: Kresba začarované rodiny. *Československá psychologie* 25. 1981, č. 4, s. 316-329.
- NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, c2004, 48 s. ISBN 80-734-6037-8.
- NOVÁK Tomáš a Hana STAŇKOVÁ. Řeč dětské kresby. *Estetická výchova*. 1971, č. 7, s. 172-173.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.

- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. 5. vyd., Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-807-3672-638.
- READ, Herbert. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967. 421 s. ISBN neuvedeno.
- SVOBODA M. (ed), KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1971, 367 s., ISBN neuvedeno.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vyd., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 80-717-8599-7.
- UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1974. 315 s. ISBN neuvedeno.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4.vyd, rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.
- WEST, G. Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 240 s. ISBN 80-717-8684-5.
- YABLONSKY, Lewis. *Otcové a synové*. Praha: Portál, 1995. 220 s. ISBN 80-7178-075-8.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1: ANETA – Moje rodina (zleva: st. sestra, autorka, matka, otec)	42
Obrázek 2: ANETA – Otcův svět (zleva: matka, otec)	43
Obrázek 3: VLAŽKA – Moje rodina (zleva: autorka, matka, st. bratr, otec)	45
Obrázek 4: VLAŽKA – Otcův svět (zleva: otec, autorka)	46
Obrázek 5: NATÁLKA – Moje rodina (zleva: děda, autorka, strýc, teta, st. sestra, otec, matka)	48
Obrázek 6: NATÁLKA – Otcův svět (zleva: autorka, otec)	49
Obrázek 7: JIRKA: Moje rodina (zleva: autor, matka, otec, ml. sestra)	51
Obrázek 8: JIRKA – Otcův svět (zleva: autor, otec)	53
Obrázek 9: DOMINIK – Moje rodina (zleva: matka, otec, teta)	54
Obrázek 10: DOMINIK – Otcův svět (zleva: otec, autor)	55
Obrázek 11: MICHAL – Moje rodina (zleva: starší sestry, kouzelník, autor, strýc, babička (pěstounka))	57
Obrázek 12: MICHAL – Otcův svět (zleva: otec, autor)	58

OBRAZOVÉ PŘÍLOHY



Příl. 1: ANETA – Začarovaná rodina
zleva: autorka (motýl), starší sestra (had), matka (včela), otec (hlemýžď)



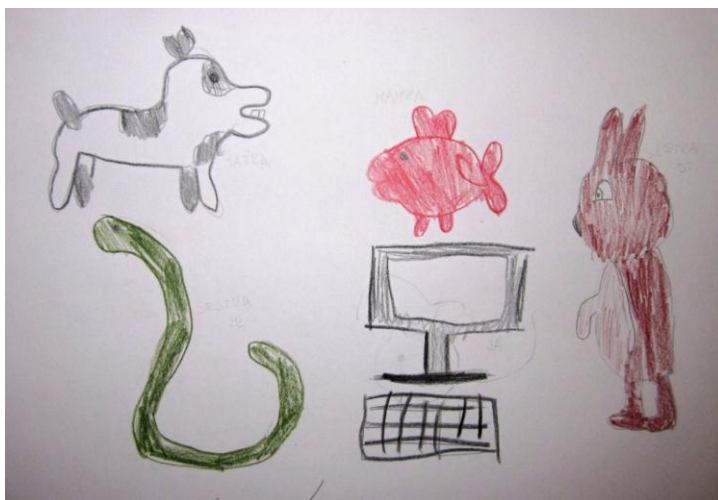
Příl. 2: ANETA – KTC



Příl. 3: ELIŠKA – Moje rodina zleva: matka, mladší sestra, starší sestra



Příl. 4: ELIŠKA – Otcův svět



Příl. 5: ELIŠKA – Začarovaná rodina

zleva: otec (pes), ml. sestra (had), matka (ryba), autorka (počítač), st. sestra (zajíc)

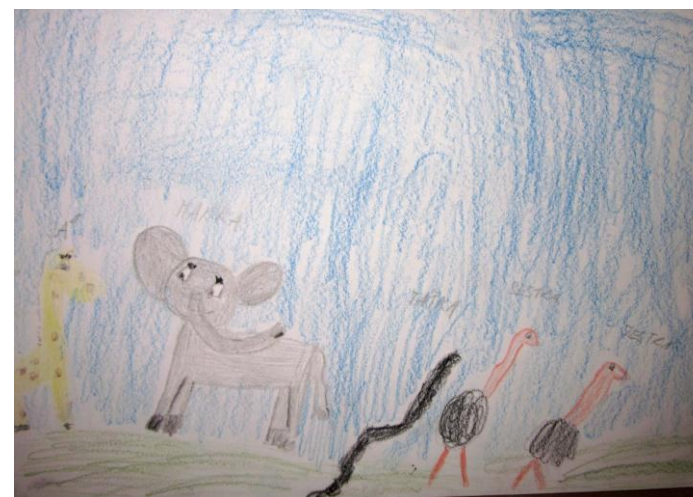


Příl. 6: MAGDA – Moje rodina

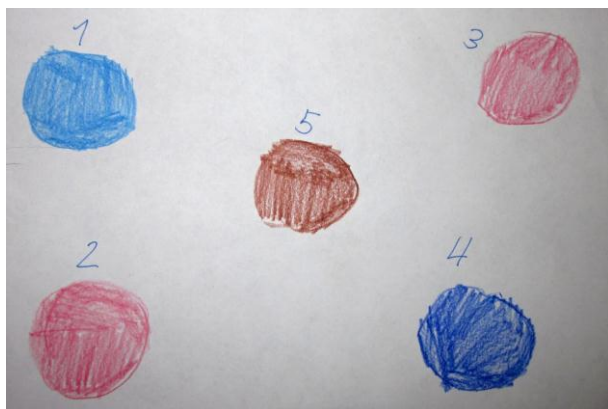
zleva: matka, otec, autorka, starší sestry, babička, dědeček



Příl. 7: MAGDA – Otcův svět



Příl. 8: MAGDA – Začarovaná rodina *zleva: autorka (žirafa), matka (slon), otec (had), st. sestra (pštros), st. sestra (pštros)*



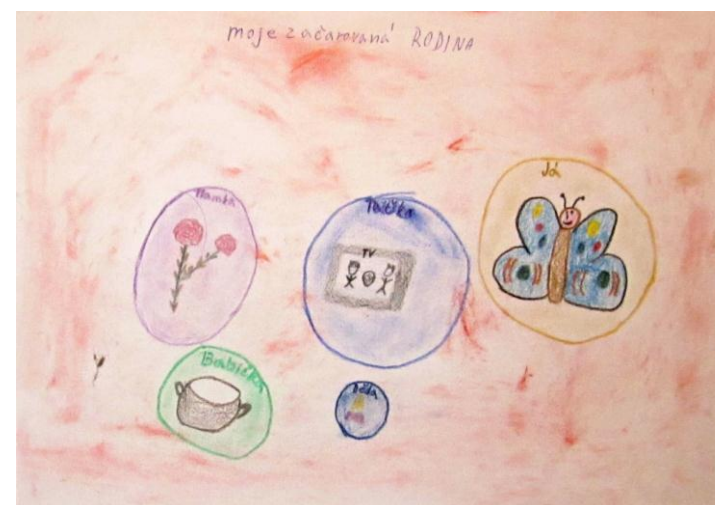
Příl. 9: MAGDA – KTC



Příl. 10: MARKÉTA – Moje rodina
zleva: autorka, otec, matka, dědeček, babička



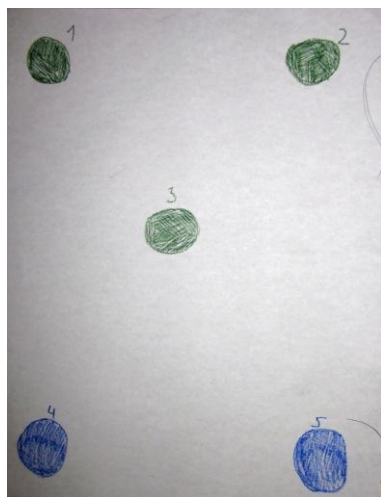
Příl. 11: MARKÉTA – Otcův svět



Příl. 12: MARKÉTA – Začarovaná rodina
zleva: matka (růže), babička (hrnec), otec (televize, děda (míček), autorka (motýl)



Příl. 13: MARKÉTA – KTC



Příl. 14: NATÁLKA K. – KTC



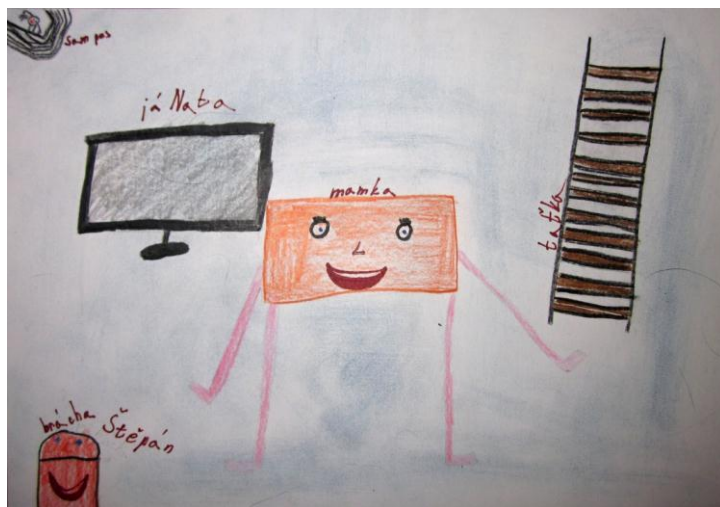
Příl. 15: NATÁLKA K. – Začarovaná rodina zleva: st.sestra (medvěd), matka (motýl), otec (had), strýc (provaz), autorka (lednice), teta (kamna), děda (mič)



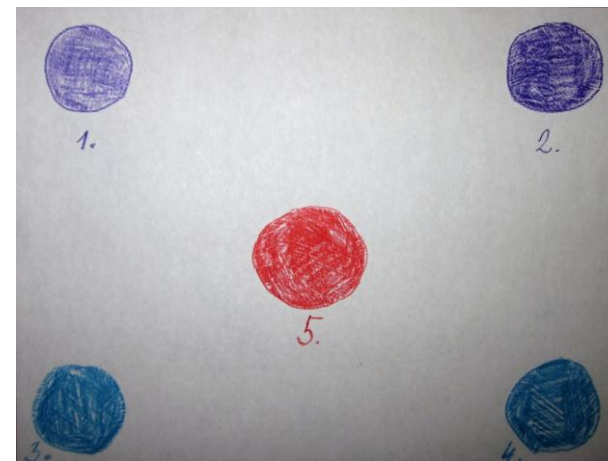
Příl. 16: NATKA T. – Moje rodina zleva: ml. bratr, autorka, matka, otec



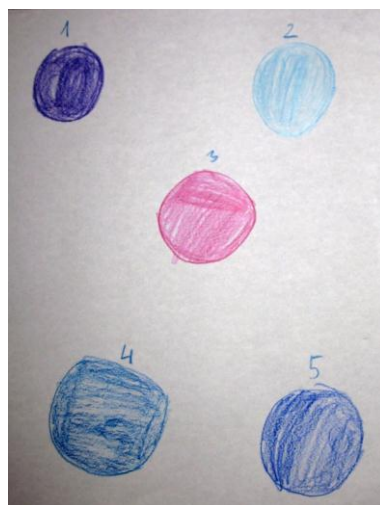
Příl. 17: NATKA T. – Otcův svět



Příl. 18: NATKA T. – Začarovaná rodina
zleva: pes (pavouk), ml. bratr (koš), autorka (televize), matka (stůl), otec (řibstole)



Příl. 19: NATKA T. – KTC



Příl. 20: NIKI – KTC



Příl. 21: NIKI – Moje rodina zleva: matka, ml. sestra, autorka, otec



Příl. 22: NIKI – Otcův svět



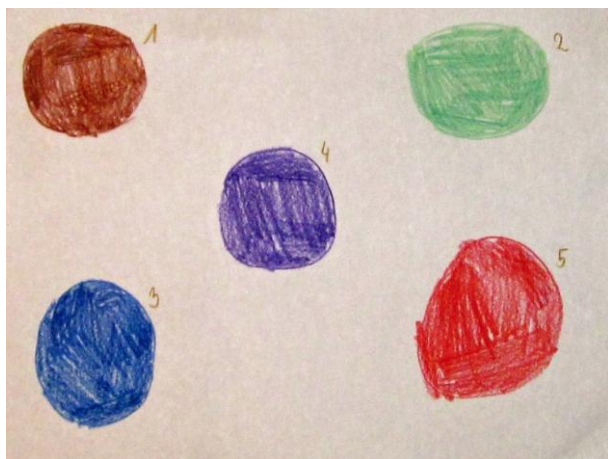
Příl. 23: PETRA – Moje rodina
zleva: babička (pěstounka), autorka, st. sestra, ml. bratr, strýc (pěstoun)



Příl. 24: PETRA – Otcův svět



Příl. 25: PETRA – Začarovaná rodina
zleva: ml. bratr (pavouk), babička (dinosaurus), autorka (had), st. sestra (ryba)



Příl. 26: PETRA – KTC



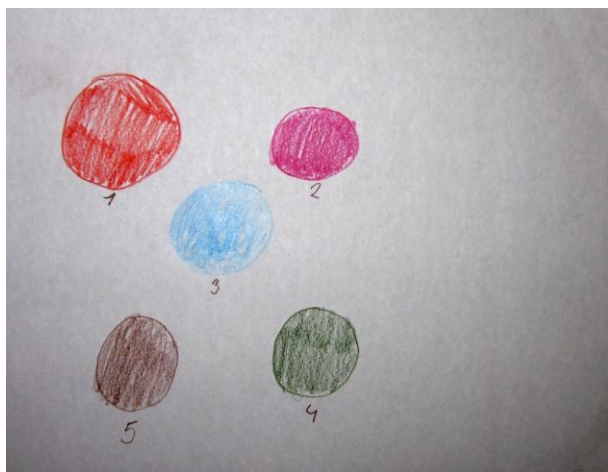
Příl. 27: RŮŽENKA – Moje rodina zleva: teta, matka, st. bratr



Příl. 28: RŮŽENKA – Otcův svět (otec s bratrem)



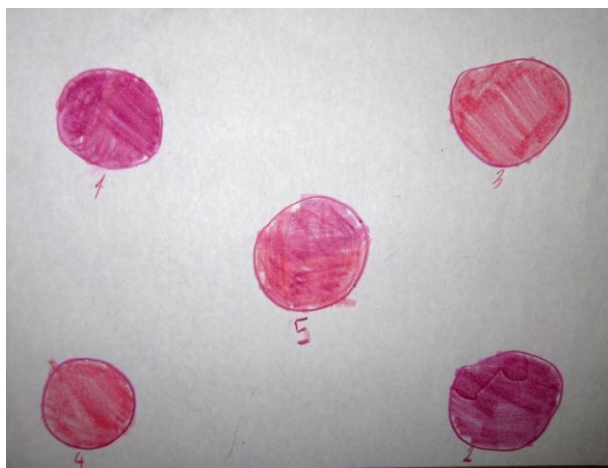
Příl. 29: RŮŽENKA – Začarovaná rodina zleva: dědeček (prase), st. bratr (hlemýžď), autorka (včela), matka (beruška), strýc (pavouk), otec (medvěd)



Příl. 30: RŮŽENKA – KTC



Příl. 31: VLAĐKA – Začarovaná rodina
zleva: bratr (had), matka (včela), autorka (ryba), otec (chameleón)



Příl. 32: VLAĐKA – KTC



Příl. 33: ADAM – Moje rodina zleva: babička, nevlastní táta, máma, mladší sestry, vlastní táta, autor, nahoře: děda, babička



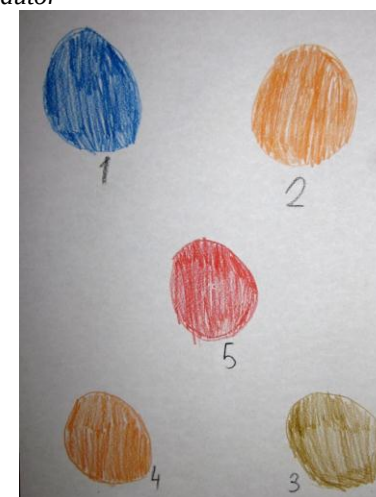
Příl. 34: ADAM – Otcův svět zleva: otec, autor



Příl. 35: ADAM – Začarovaná rodina zleva: děda (pták), babi (květina), vl. táta (činka), autor (postel), babi (náramek), nahoře: ml. sestra (opice), ml. sestra (liána), nevl. táta (lednice), máma (prádelník)



Příl. 36: ADAM – KTC



Příl. 37: KUBA – KTC



Příl. 38: KUBA – Moje rodina zleva: otec, ml. sestra, autor, matka



Příl. 39: KUBA – Otcův svět



Příl. 40: KUBA – Začarovaná rodina
zleva: otec (had), ml. sestra (včela), autor (kalkulačka), matka (ryba)



Příl. 41: DOMINIK Š. – Začarovaná rodina zleva: čaroděj (pavouk),
matka a otec (medvědi), babička (opice), ml. sestra (had), autor (dinosaurus)



Přil. 42: DOMINIK Š. – KTC



Přil. 43: HONZA – Moje rodina

zleva: otec, matka, autor, st. sestry, strýc, bratr



Přil. 44: HONZA - Otcův svět *zleva: otec, autor*

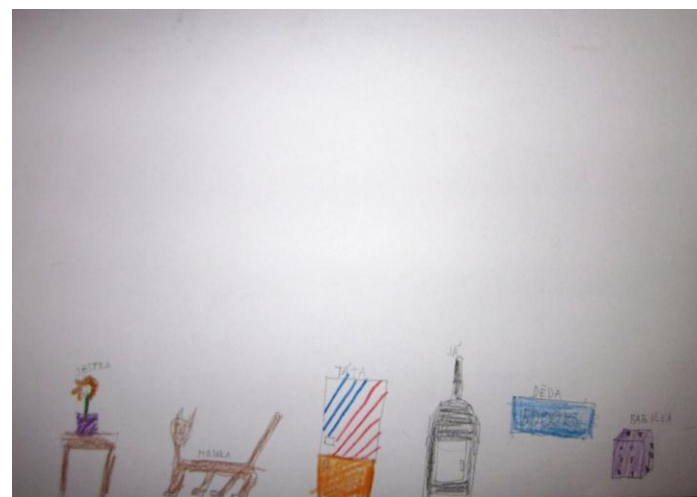


Přil. 45: HONZA – Začarovaná rodina

zleva: autor (houba), matka (skříň), strýc (záchod), st. sestra (ryba), st. sestra (kráva); nahore: bratr (opice), otec (pavouk)



Příl. 46: HONZA – KTC



Příl. 47: JIRKA – Začarovaná rodina zleva: sestra (květina), matka (kočka), otec (lednice), autor (kamna), děda (bankovka), babička (kostka)



Příl. 48: JIRKA – KTC



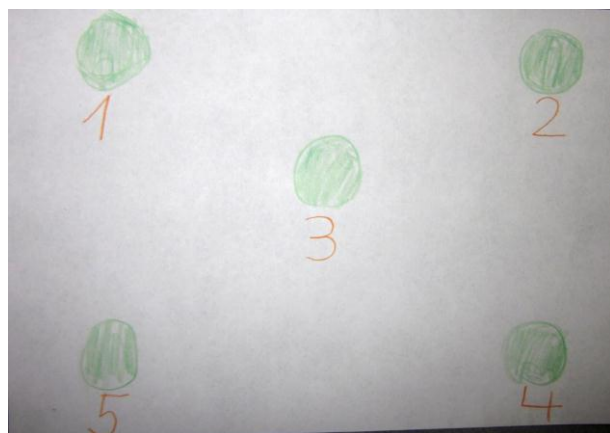
Příl. 49: DOMINIK P. – Moje rodina zleva: st. bratr, autor, matka, otec



Příl. 50: DOMINIK P. – Otcův svět
dole: otec, nahore: auto



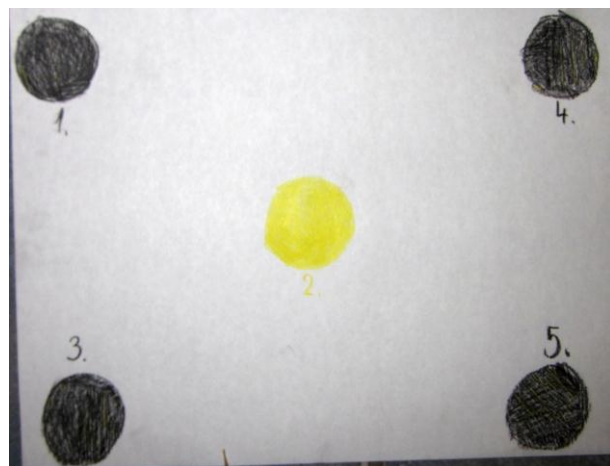
Příl. 51: DOMINIK P. – Začarovaná rodina
zleva: otec (kůň), st. bratr (zajíc), matka (včela), sestra (ryba), autor (had)



Příl. 52: DOMINIK P. – KTC



Příl. 53: MICHAL – Začarovaná rodina zleva: strýc (dinosaurus), nejst. sestra (žížala), babička (příšera); nahore: autor (pavouk), pes (záchod), st. sestra



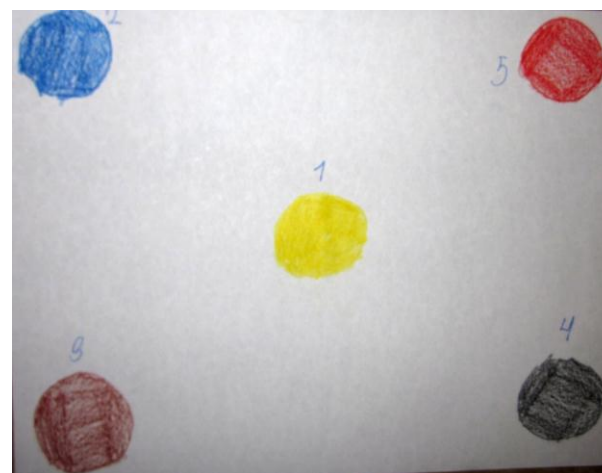
Příl. 54: MICHAL – KTC



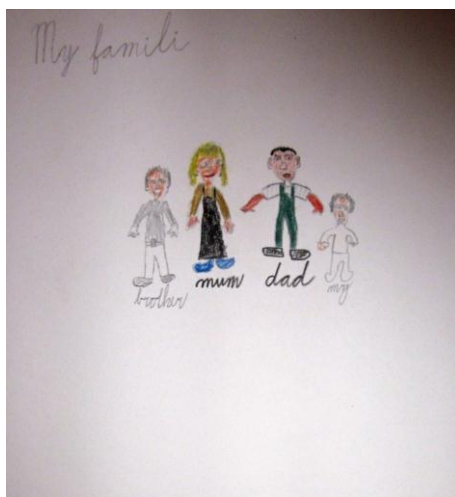
**Příl. 55: PURU – Moje rodina
bez postav**



Příl. 56: PURU – Začarovaná rodina
zleva: otec (had), matka (žirafa), st. sestra (pštros), autor (had)



Příl. 57: PURU – KTC



Příl. 58: TOMÁŠ – Moje rodina výřez; zleva: st. bratr, matka, otec, autor



Příl. 59: TOMÁŠ – Otcův svět



Příl. 60: TOMÁŠ – Začarovaná rodina
zleva: otec (kentaur), st. bratr (mikrovltnka), autor (mobil), matka (panenka)



Příl. 61: TOMÁŠ – KTC



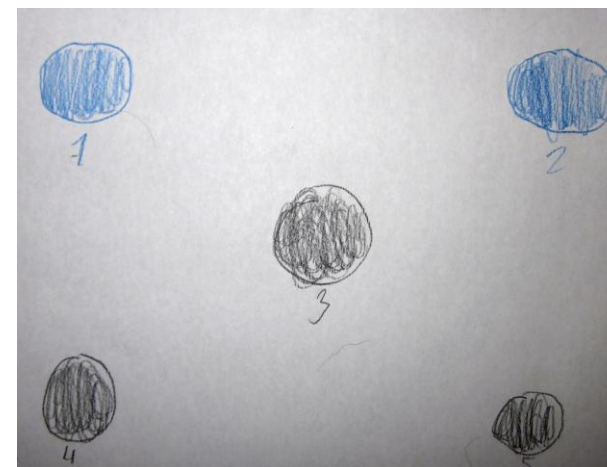
Příl. 62: VAŠEK – Moje rodina zleva: ml. sestra, autor, otec, matka



Příl. 63: VAŠEK – Otcův svět zleva: otec, syn



Příl. 64: VAŠEK – Začarovaná rodina zleva: matka (želva), bratranec (záchodová štětka), ml. sestra (záchod), děda (míč), babička (bazuka); nahoře: strýc (sporák), autor (opice), otec (opice)



Příl. 65: VAŠEK – KTC