

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

# **Diplomová práce**

2012

Martina Čapková



Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

MARTINA ČAPKOVÁ

V. ročník- prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika

**VLIV SNÍŽENÝCH INTELEKTOVÝCH SCHOPNOSTÍ NA DĚTSKÝ VÝTVARNÝ  
PROJEV**

Diplomová práce

Olomouc 2012

vedoucí práce: Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Žeroticích dne 17. 3. 2012

.....

podpis

Děkuji Mgr. Petře Šobánové, Ph.D., za ochotu a pomoc při zpracování diplomové práce. Rovněž děkuji všem ředitelům základních škol, kteří mi umožnili provádět výzkum na jejich školách.

## **OBSAH**

ÚVOD .....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV .....	9
1.1 Kresba .....	9
1.2 Malba .....	11
1.3 Počátky a vývoj dětské kresby a malby .....	12
1.4 Zvláštnosti a znaky dětské kresby .....	15
2 KRESBA POSTAVY JAKO DIAGNOSTICKÁ METODA .....	16
2.1 Vývoj testu .....	16
2.2 Aspekty ovlivňující vývoj testu .....	17
2.3 Výhody a nevýhody testu .....	18
2.4 Kresba dětí se sníženým intelektem, dětí s mentální retardací .....	18
3 OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	20
3.1 Tělesný a pohybový vývoj .....	20
3.2 Rozvoj poznávacích procesů .....	22
3.2.1 Vnímání a pozornost .....	22
3.2.2 Představitivost, paměť a fantazie .....	23
3.2.3 Myšlení a řeč .....	24
3.3 Emoční a sociální vývoj .....	26
4 OSOBNOST DÍTĚTE s MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....	29
4.1 Mentální retardace .....	30
4.1.1 Definice mentální retardace .....	30
4.1.2 Klasifikace mentální retardace .....	32
4.1.3 Etiologie mentální retardace .....	33

4.1.4 Charakteristika osob dle hloubky postižení .....	34
4.2 Rozvoj poznávacích procesů.....	37
4.2.1 Vnímání a pozornost .....	37
4.2.2 Paměť, myšlení a řeč.....	37
4.2.3 Emoční a sociální vývoj.....	38
4.3 Výchova a vzdělání osob s mentálním postižením .....	38
II. VÝZKUMNÁ ČÁST .....	41
1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM a CÍLE PRÁCE .....	42
2 POPIS VZORKU .....	43
3 POPIS ŠETŘENÍ .....	44
4 VÝZKUMNÉ METODY.....	47
5 HYPOTÉZY.....	51
6 VÝSLEDKY .....	52
7 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ .....	72
8 DISKUZE.....	73
ZÁVĚRY VÝZKUMU .....	76
ZÁVĚR .....	77
SOUHRN .....	79
SEZNAM LITERATURY .....	80
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	83
SEZNAM GRAFŮ.....	84

## ÚVOD

Výtvarné činnosti jsou jednou z nejpřirozenějších a nejspontánnějších her dětí. Zpočátku bezúčelné, omylem zachycené stopy se postupem času mění v cílené dětské kresby a malby. Tyto dětské práce mají svoji výpovědní hodnotu, jsou zdrojem poznání osobnosti člověka, využitelné i v dětské diagnostice. Kresba i malba nám vypovídají o momentálním psychickém rozpoložení autora, o jeho rodinném zázemí i o mentální úrovni dítěte. Poskytují také orientační odhad úrovně intelektových schopností u dětí zejména předškolního a mladšího školního věku.

Tématem této diplomové práce je zkoumání dětské kresby a malby u žáků prvních ročníků základní školy a u žáků prvních ročníků základní školy praktické. Zkoumání probíhá na základě srovnání dvou testů, testu Kresba lidské postavy, který je zaměřen na zkoumání mentální úrovně žáků, a Testu výtvarných schopností, který měří výtvarné a tvůrčí schopnosti žáků. Téma diplomové práce jsem si vybrala na základě svojí průběžné i souvislé praxe na základní škole praktické. Výtvarný projev žáků na této škole mě natolik inspiroval, že jsem se mu chtěla věnovat hlouběji.

Cílem diplomové práce je dokázat, že snížený intelekt dítěte se nemusí projevovat v jeho snížených výtvarných schopnostech a nadání. Naopak bych chtěla touto diplomovou prací dokázat, že dítě intelektově méně vyspělé může se svými výtvarnými schopnostmi vynikat i nad zdravými dětmi.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. První část je teoretická, druhá praktická.

Teoretická část má v první kapitole přiblížit problematiku dětského výtvarného projevu, historii a techniky kresby, malby, počátky a vývoj dětské kresby a malby a poslední část této kapitoly se zabývá zvláštnostmi a znaky dětské kresby. Druhá kapitola nese název „Kresba postavy jako diagnostická metoda“ a je zaměřena na vývoj testu Kresba lidské postavy, jsou zde popisovány aspekty, které ovlivňují vývoj testu, výhody a nevýhody testu a poslední část této kapitoly se zabývá obecným popisem znaků, jimiž se vyznačují kresby dětí se sníženým intelektem, s mentální retardací. Třetí kapitola líčí osobnost dítěte mladšího školního věku, jeho tělesný a pohybový vývoj, poznávací procesy dítěte v období mladšího školního věku, vývoj myšlení, řeči, emocí i sociální začlenění jedince v tomto věkovém období. v závěru teoretické části je popsána osobnost dítěte s mentálním postižením, je zde



vysvětlena mentální retardace, její klasifikace, příčiny vzniku i popis projevů dle hloubky postižení. Dále je tato kapitola věnována rozvoji poznávacích procesů, kde je možné sledovat a porovnat rozdíly mezi dětmi s mentálním postižením a dětmi intaktními. Úplný závěr teoretické části je věnován výchově a vzdělávání osob s mentálním postižením.

V praktické části je stanoven výzkumný problém a cíle projektu. Druhá kapitola se zabývá popisem vzorku, tedy žáků jednotlivých základních škol, se kterými jsem výzkumné šetření prováděla. Dále je vylíčen postup šetření a popsány jednotlivé testy, Kresbu lidské postavy a Test výtvarných schopností, podle kterých jsem dětské práce hodnotila. Pátá kapitola je zaměřena na hypotézy, které byly stanoveny na základě teoretických poznatků. V další části jsou rozpracované výsledky jednotlivých žáků z testů umístěné v tabulkách. Dále se zde nacházejí grafy, které výsledky porovnávají podle stanovených hypotéz. Poslední kapitolou praktické části je diskuze, kde interpretativním způsobem vztahujeme výsledky ke stanoveným hypotézám.

Cílem teoretické části diplomové práce je přiblížit všem, kteří se zajímají o dětskou kresbu a malbu, vývoj těchto výtvarných technik, zvláštnosti kresby a malby v dětském věku, informovat populaci o diagnostické metodě, jež využívá kresebného testu a dojít k porovnání rozdílů u dětí intaktních a dětí s mentálním postižením.

Přínosem výzkumného šetření jsou nové poznatky o vlivu snížených intelektových schopností na výtvarný projev žáků prvních ročníků základních škol a žáků základních škol praktických.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV

Výtvarný projev patří k přirozeným a spontánním projevům lidského jedince. Jeho prostřednictvím jsme schopni zaznamenat naše pocity a prožitky, jež jsou základním lidským projevem.

M. Sanders (2010) uvádí, že touha kreslit je vrozená. Tím, že proměňujeme vlastní myšlenky ve viditelné obrazy, docházíme k uspokojení. Již z prehistorie existují doklady, že lidé používali kresbu jako prostředek pro sdělování idejí. Jeskynní malby pravěkých lidí v Altamiře, Lascaux a mnoha dalších oblastech světa jsou názorným příkladem toho, že již před 15000 lety dokázali naši předci tvořit a vyjadřovat se kresbou.

### 1.1 Kresba

Kresba a s ní spojené kreslení je pro dítě zpočátku hrou, záznamem grafického pohybu. J. Uždil (1980) popisuje kreslení jako hru, která se od jiných her liší tím, že při ní vzniká trvalý produkt, čára, či barevná skvrna, vyzývající k další hře. Někteří autoři tvrdí, že je kresba pro dítě obrázkovou řečí, kdy dítě vypráví o dojmech a pocitech, kterých je plné a potřebuje je ze sebe dostat ven. Jiné názory tvrdí, že základem kreslení je potřeba vlastní autostylizace, přenesení vlastního já na papír. J. Šturma a M. Vágnerová (1981, s. 7) tvrdí, že: „*Dětská kresba je „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky.*“ Podle těchto autorů je dětská kresba výpovědí o duševním světě dítěte. Odráží úroveň dílčích schopností zrakového vnímání, paměti a představivosti, jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Obtíže v těchto oblastech signalizují poruchy senzomotorických funkcí, vyskytující se zejména u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí nebo u dětí s určitými typy specifických poruch učení. Kresba dále odráží také úroveň vývoje rozumových schopností a promítají se v ní osobnostní charakteristiky jedince.

R. Kuchař (1968) uvádí, že kresba patří k jedné z hlavních forem plošné výtvarné práce. v minulosti však měla spíše roli pomocnou a přípravnou. Byla prostředkem výcviku pro malbu. Situace se však posunula a v dnešní době je již kresba samostatnou formou uměleckého projevu. Od malby se odlišuje zejména svým hlavním výrazovým prostředkem, kterým je linie.

Základy teoretické koncepce dětské kresby a s ní spojené výtvarné výchovy je možné hledat již v dílech antických filosofů Platóna a Aristotela, kteří kladli velký důraz na význam tvořivosti. Jaromír Uždil (1974) uvádí jako jednoho z nejvýznamnějších zakladatelů estetické a výtvarné výchovy Jana Ámose Komenského. Komenský podle něj vidí to, co jiní vychovatelé před ním jako by neviděli. Všimá si toho, že děti kreslí dřív, než je k tomu dospělí vůbec navedou. Snaží se chopit přirozených dětských projevů a spojit je se svým pedagogickým úmyslem. To vše se objevuje např. v díle *Informatorium školy mateřské*, kde radí, jak vést děti ke kreslení. Na myšlenky Komenského navazují další pedagogičtí klasikové, jako je J. J. Rousseau či J. H. Pestalozzi, se svým požadavkem zavést kreslení na národních školách. Později se k problematice vyslovují O. Hostinský, J. P. Guilford a další.

Nástrojů, kterých při kresbě používáme, je nepřeborné množství. M. Sanders (2010) popisuje, jak dříve vznikaly kresby za pomoci kousku opáleného dřeva či rozdrčené horniny. Lidé také vyškrabávali své kresby do kamenů pomocí nejrůznějších tvrdých hrotů. V průběhu staletí docházelo ke stálému vylepšování materiálů používaných ke kreslení. Z opálených klacíků se stal postupem času jemný uhel, z tmavých kusů kamenů se staly tužky, pigment z rozdrčené horniny, který se smíchal se živočišným tukem, byl změněn na inkoust a větvičky namáčené do bláta nahradily husí brky. Ty byly později nahrazeny kovovými perky a nakonec kuličkovými pery. J. Uždil (1980) uvádí, že obecně platí zásada, aby nejmenší děti používaly ke kreslení pouze měkké a poddajné materiály. Doporučuje vyloučit tužku a pastelky ve dřevě a spíše využít voskové pastelky, které nejen vedou čáru, ale i vykrývají plochu. Nepříliš vhodné jsou také fixy, jelikož zanechávají příliš širokou stopu a jejich zápach taktéž není pro děti vhodný. Kovová pera se doporučují až pro starší jedince, pro malé umělce jsou příliš nebezpečná. Také propisovací tužky nejsou dost pevné, jejich linie jsou vedeny příliš rychle a snadno kloužou všemi směry.

R. Kuchař (1968, s. 7) ve svém díle popisuje technickou stránku kresby. *„Po stránce technické je kresba určitým způsobem nanášení barevné hmoty kreslicím nástrojem na podklad. Omezení barevnosti na jednu nebo jen na několik barev je typickým znakem kresby. Podklad kresby zůstává z větší části nezakryt a spoluvytváří tak jako druhá podstatná složka konečný účinek kresby. Při kresbě se barevné hmoty nanášejí na podklad buď zasucha, nebo zamokra a podle toho rozdělujeme kresebné techniky na suché a mokré. Podkladem pro kresbu (a částečně i pro malbu) je dnes skoro výlučně papír.“*

## 1.2 Malba

Skutečná malba se objevuje tam, kde se pracuje s tekutou barvou a štětcem. Malba vodovými neboli akvarelovými barvami patří k nejrozšířenějším technikám, které se využívají na všech stupních škol. Kresba i malba jsou výpovědí autora o jeho vnitřním prožívání, pocitech a dojmech.

R. Kuchař (1968) rozděluje akvarelové barvy na mistrovské a školní, které mají horší kvalitu. J. Uždil (1980) doporučuje při dětské malbě využívat plakátové tempery a mít připravenou malířskou paletu nebo dřevěnou desku na míchání barev. Štětce pro malbu krycími temperovými barvami by měly být pružné, většinou štětínové. Vlasové štětce se doporučují uplatnit až u dospívajícího dítěte. Využívají se při akvarelu, tedy malbě vodovými barvami, která je v předškolním věku velmi obtížná. Vodové barvy nejsou natolik krycí jak temperové barvy, tudíž, pro mladší děti jsou více doporučovány barvy temperové. Papír se využívá jakýkoliv, neměl by však být příliš hladký, aby přiměřeně sál. Malovat můžeme jak na suchý, tak na mokký papír.

Podle B. Slánského (1973) se vodovými barvami malovalo již ve starověkém Egyptě, kde se dochovaly pomalované stěny, papyry, dřevěné sarkofágy a polychromovaly se plastiky a reliéfy. Autor uvádí dvě techniky vodových barev. Buď malba tenkými, průhlednými barevnými nánosy, čemuž říkáme akvarel, nebo malba krycími barvami zvaná jako kvaš.

K. Teissig (1986) popisuje, jak se dříve malovalo vodovými barvami na pergamen, slonovou kost, sádrový podklad, ale také na hedvábí. Akvarelová technika je odedávna velmi používána. Používali ji již staří Egypťané. Je označována jako jedna z nejobtížnějších technik. Mistry, v této technice se stali Angličané. Už koncem 18. století vzniká v Anglii škola vynikajících akvarelistů. Z Anglie se akvarel v 19. století rozšířil do celé Evropy.

R. Kuchař (1968) rozděluje několik způsobů malby akvarelem:

1. K míchání barev dochází přímo na paletě. Na papír jsou barvy pokládány těsně vedle sebe, takže vytváří mozaiku z malých i velkých barevných skvrn.

2. Barvy jsou míchány přímo na papíře. Do vlhkého základního tónu se zapouští další barvy, až vznikne požadovaný tón.

3. Pokládání mokrých barevných skvrn na zaschlé barevné skvrny, čemuž říkáme malba lazurováním.

4. Zapouštění barvy do vlhkého podkladu, zejména při malbě pozadí.

Nepovedená místa je možno opravit vymýváním barvy štětcem s čistou vodou.

### 1.3 Počátky a vývoj dětské kresby a malby

J. Uždil (1980) přirovnává začátky dětské výtvarné činnosti k počátkům mluvené řeči. Tak jako přecházejí první pokusy jednotlivých zvuků neohraničeně jeden do druhého, než pochopí dítě jejich význam, tak stejně vznikají první kreslířské pokusy.

J. Šturma a M. Vágnerová (1981) popisují, že dítě spontánně uchopuje tužku, až mu to umožní jeho vývojová úroveň myšlení, vnímání a jemné motoriky. Podle autorů je to většinou ve třetím roce života dítěte.

Postupně vznikající stopa zachycená na papíře přináší dítěti takovou radost, že nepřemýšlí nad konečným výsledkem.

J. Uždil (1980) uvádí, že první grafický pohyb vychází z ramenního kloubu. Tento pohyb se podle autora objevuje už u dvouletého dítěte, které má po ruce křídlo nebo jiný kresebný nástroj, který se mu podaří uchopit do dlaně. Sklon čar, jež v tomto věku děti zachytí na papír, vypadá jako ovál. Po čase se zapojuje i ramenní a zápěstní kloub a vznikající čáry najednou představují hustá klubka a úsečky. Později začíná dítě uplatňovat schopnost vědomě měnit směr čáry a vzniká kříž. Toto období se nazývá obdobím čáranic, přičemž čáranice mají mnoho typů: krátké údery- body, dále klikatky, klubíčka, jemné čáry a spirály. Dítě, na počátku svých prvních obrazů mění během kresby své prvotní představy o objektu, který kreslí a z míče, které chtělo dítě původně nakreslit, se může stát během několika vteřin sluníčko či brouček.

Nejčastěji se ocitá v dětských kresbách postava člověka, dítě je antropocentrické. J. Uždil (1980) nazývá člověka v dětských kresbách paňákem, jelikož se postavy podobají spíše hadrové loutce než lidskému jedinci. K lidem, které dítě kreslí, začíná později přikreslovat i prostředí a slunce, podle něhož na obrázku určuje čas, den či noc. Při kresbě lidského obličje je kladen důraz na ústa, oči i nos jsou často vynechány. Trup dítě začíná kreslit až později, až hledá místo pro detail, který by rádo zachytilo na svém obrázku. Pod těmito detaily se většinou skrývají knoflíky, pupík... Trup bývá většinou menší než hlava.

J. Uždil (1980) uvádí, že mezi třetím až čtvrtým rokem začíná dítě kreslit hlavonožce. Šestileté dítě už člení lidskou figuru zřetelně. Nenasazuje končetiny k hlavě, nýbrž k trupu a hlava bývá většinou ozdobena pokrývkou vlasů. Dítě často užívá ve svých obrazech tzv. základní čáru, která opisuje dolní, někdy i horní okraj papíru. Znázorňuje tím zemi a nebe. Odstranění základní čáry činí dětem veliké potíže a často přetrvává do pozdního věku. Kresby se tak stávají suché, stereotypní a nevynalézavé.

Každý autor má na vývoj dětské kresby trochu jiný pohled. R. Davido (2001) rozděluje vývoj kresby do několika období, která těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte:

1. Období „skvrn“
2. Stadium „čmáranic“
3. Stadium „čárání“
4. Stadium „hlavonožců“, univerzálních postav
5. Rozkouskované tělo
6. Kdy dítě začíná kreslit sebe samo
7. Transparentnost
8. Transparentnost a zaostávání ve škole
9. Sklápění
10. Vizuální realizmus
11. Kresba a jazyk

#### 1. Období „skvrn“

Toto období spadá do jednoho roku života dítěte. Avšak většina rodičů se obává právě těchto neblahých projevů, proto většinou neumožní dítěti, aby došlo k těmto prvním dětským experimentům s barvou.

#### 2. Stadium „čmáranic“

Stadiem „čmáranic“ dítě prochází kolem jednoho roku věku. Období je typické tím, že dítě čmárá všemi směry, aniž by zvedlo tužku z podkladu. Čmáranice mají i výpovědní hodnotu. Silné čáry, které zaujmají celou plochu papíru, kreslí děti, jež jsou šťastné a spokojené. Naopak dítě, které je nevyrovnané u kresby nevydrží a tužku hned zahodí. Již v tomto stadiu lze poznat děti duševně opožděné, podle způsobu držení psacího náčiní.

#### 3. Stadium „čárání“

Toto stadium souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte. Dítě se snaží napodobovat psaní dospělých, snaha o lepší držení tužky. Je to období mezi 2. a 3. rokem života dítěte, kterému se říká také období „nezdařeného realismu“, kdy se dítě snaží napodobit písmo dospělých tím, že kreslí uzavřené smyčky.

#### 4. Stadium „hlavonožců“

Hlavonožci, nebo li univerzální postavy, kreslí dítě kolem 3. roku. Hlavonožec je lidská postava, která je znázorněna kolečkem, představujícím hlavu i trup, k němuž jsou

připojené dvě čárky, znázorňující nohy a dvě čárky představující ruce. Tyto postavy přetrvávají až do 5 let. Postupně dítě připojuje detaily, jako jsou oči, ústa, nos, pupík.

Kolem 5. a 6. roku se začíná v dětské kresbě hlavonožce objevovat trup znázorněný dalším kolečkem. Teprve kolem 6. roku věku je kresba lidské postavy úplná, se všemi končetinami.

#### 5. Stadium rozkouskovaného těla

Přetrvává u pacientů s organickým neurologickým poškozením nebo s duševními poruchami neurotického a psychotického rázu.

#### 6. Stádium, kdy dítě začíná kreslit samo sebe

Nastává v době, kdy si dítě začíná uvědomovat vlastní tělesné schéma, získává představu o svém těle a jeho postavení v prostoru.

#### 7. Období transparentnosti

Transparentnost je možno nahradit synonymem průhlednost. Znamená to, že se v dětské kresbě objevují objekty, přičemž je vidět nejen jejich vnějšek, ale i vnitřek. Transparentnost se vyskytuje u dětí do 7, někdy až do 9 let. Do tohoto věku je dětská transparentnost v obrazech normální a patří ke zvláštnostem, kterými se vyznačuje dětská kresba.

#### 8. Období transparentnosti a zaostávání ve škole

Pokud transparentnost v dětské kresbě přetrvává i po 10. roku věku, může se jednat o retardaci duševního vývoje nebo o poruchu afektivity a senzibility.

#### 9. Období sklápění

Znamená to, že dítě sklápí vertikálu do horizontální roviny. Přitom vůbec nebere v úvahu perspektivu. Předměty jsou disproporční. Sklápění se vyskytuje u dětí od 5 do 7 let věku. Období transparentnosti a sklápění je obdobím, kdy dítě kreslí to, co ví a zná. Někdy toto období nazýváme stadiem „intelektuálního realismu“.

#### 10. Vizualní realismus

Objevuje se mezi 7. až 12. rokem, závisí však na mentální úrovni, sociálním a kulturním prostředí a na emoční zralosti. Je to stádium, kdy dítě kreslí to, co vidí.

#### 11. Kresba a jazyk

V tomto stádiu dítě dodává komentář k obrázkům, jež nakreslilo. Později už nepotřebuje komentář ke svým obrazům, protože se kresby stávají konkrétnějšími a expresivnějšími.



## 1.4 Zvláštnosti a znaky dětské kresby

D. Razáková (1974, s. 9) popisuje společné znaky, které se vyskytují v dětské kresbě. Tyto znaky jsou označovány jako naivní realismus. „*Naivní realismus je typický dětský způsob zobrazení skutečnosti, v němž se uplatňují zvláštní výrazové prostředky (odlišné od těch, kterými vládne takzvaný vizuální realismus).*“

Jedním z prvních znaků naivního realismu je podle D. Razákové (1974) představa o světě, kterou dítě zachycuje ve svém obraze, nikoliv přímý vjem skutečnosti. Mezi nejčastější znaky patří transparence, neboli průhlednost, střídání pozorovacích hledisek, deformace, výtvarné vyprávění, automatismus, přenášení znaků, překrývání a kolorit.

Transparentnost je jakýsi rentgenový pohled při zobrazování. Dítě zobrazuje všechny znaky, které zná a o kterých ví, i když je jasné, že všechny znaky stojícího předmětu nemohou být vidět. Dalším typickým znakem dětské kresby je střídání pozorovacích hledisek. Tento jev poznáme z obrázku tak, že dítě nakreslí jeden předmět zepředu a zároveň z profilu. K dalším zvláštnostem dětské kresby patří deformace. Znamená to, že určitá část předmětu nebo postavy, která je pro dítě něčím zajímavá nebo významná, je značně zvětšena v poměru k ostatním proporcím. Výtvarné vyprávění je dalším znakem dětské kresby. Projevuje se snahou dítěte zachytit na jeden papír několik situací, které spolu souvisí. Často se v kresbě dětí objevuje přenášení znaků z jedné představy na druhou. Například, když se dítě naučí kreslit psa, kreslí všechna zvířata podobně. K dalším zvláštnostem, jež jsou společnými znaky dětských obrazů, patří automatismus. Jedná se o mechanické opakování už jednou zobrazeného předmětu či jevu. Ke znakům naivního realismu patří také překrývání. Dítě si uvědomuje všechny tvary a předměty a nedokáže překrýt jeden tvar druhým, například parník pluje nad vlnami moře, není do vln zanořen. Kolorit vyjadřuje barevnost dětského zobrazování. Jakmile si představí určitý předmět, okamžitě se mu vybaví i jeho barva. U některých předmětů je jejich barva typická a pro dítě neměnná, například tráva zelená, slunce žluté...

## 2 KRESBA POSTAVY JAKO DIAGNOSTICKÁ METODA

Již před mnoha lety se dostává do popředí zájmu psychologů kresba dítěte. Podle Šturmy a Vágnerové (1981) můžeme spatřit počátky diagnostiky dětské kresby už v jedné z prvních monografií o dětské kresbě, jež náleží Corradu Ricci. Tato monografie vyšla v roce 1887. Autor zkoumal velké množství spontánních dětských kreseb od italských dětí. Uvědomil si, že jedním z prvních námětů dětské kresby, je právě kresba postavy člověka.

### 2.1 Vývoj testu

Vývoj testu „Kresba postavy“ je připisován Florence Goodenoughové, která v roce 1926 provedla analytický rozbor kresby postavy. Normy rozdělila pro děti ve věku od 3 do 13 a půl let. *„Získala je zpracováním 2306 kreseb amerických dětí. Její hodnotící škála obsahuje 51 bodů či jednotek měření. Součet bodů dosažených za splnění požadavků jednotlivých položek (hrubý skór) se podle tabulek převádí na mentální věk. Klasickým způsobem, z poměru mezi mentálním a chronologickým věkem se pak vypočte IQ.“* (Šturma, Vágnerová, 1981, s. 10) Tento test se stal jednou z nejužívanějších metod klinické praxe.

Dale B. Harris byl dalším žákem F. Goodenoughové, který se testem kresby postavy zabýval. Ten v roce 1963 zveřejnil přepracování testu, které je do dnešní doby nejužívanější. Posunul věkovou hranici testu do 15 let a vedle kresby muže vypracoval i hodnotící škálu pro kresbu ženské postavy. Hodnocení postavy muže obsahovalo v Harrisově testu 73 položek. Škála pro hodnocení ženské postavy 71 položek. Počet uznaných bodů, tedy hrubý skór, se převádí na inteligenční kvocient. Harrisova kritéria byla ověřena manželou Švancarovými při sledování brněnských dětí, v roce 1972, 1975, 1978. (Šturma, Vágnerová, 1981)

V současné době se kresbou lidské postavy zabývají psychologové, jako např.: J. Jirásek, R. Konečný, Z. Matějček, manželé J. a L. Švancarovi a další.

Podle Šturmy a Vágnerové (1981) se na kresebném výkonu kromě intelektu podílí i schopnosti zrakového vnímání a jemné motorické koordinace. U testu Goodenoughové a Harrise jsou některé položky spjaté těsněji s intelektem (vztahující se více k obsahu kresby), a některé s vnímáním a motorikou (vztahující se k formální stránce kresby).

Původní hodnocení testu od Goodenoughové je již dnes zastaralé a novější zpracování od Harrise nebo Münsterbergové-Koppitzové bylo časově náročné a příliš dlouhé. Proto byl tento test upraven J. Šturmou a M. Vágnerovou. Jejich snahou při modifikaci testu bylo vytěžit z něj maximum informací, avšak s nejmenší časovou náročností, aby byl test dostatečně jednoduchý a srozumitelný. Původní verzi, která obsahovala 78 položek, změnili na pouhých 35 položek, které rozdělili do dvou škál, na část obsahovou a formální. Obsahová část hodnotí kresbu z hlediska detailů a spadá do ní 15 položek. Formální část hodnotí kresbu z hlediska námětu a spadá do ní 20 položek. Každá správná položka se hodnotí jedním bodem, nedostatečné splnění nulou.

## 2.2 Aspekty ovlivňující vývoj testu

R. Davido (2001) uvádí, že než začneme kresbu psychologicky interpretovat, musíme si vždycky ověřit, zda dítě dobře vidí a slyší.

Šturma a Vágnerová (1981) tvrdí, že výsledek testu není ovlivňován výtvarným nadáním dítěte. Nadání dítěte nemá na výsledek testu žádný vliv. Bylo prokázáno, že na výkon testu má vliv kulturní a sociální prostředí dítěte.

Tento test je velkým pomocníkem při diferenciální diagnostice, kdy rychle odhalí nepříznivé výchovné vlivy, jako je zanedbávání dítěte, zneužívání... Kresba postavy je také ukazatelem jemných organických postižení centrální nervové soustavy a lehké mozkové dysfunkce. (Šturma, Vágnerová, 1981)

Bylo prokázáno, že test kresby postavy modifikovaný J. Šturmou a M. Vágnerovou má vlastnosti jako je reliabilita (spolehlivost), stabilita i validita (platnost).

Podle Šturmy a Vágnerové (1981) je test určen dětem od 3 let a 6 měsíců do 11 let. Není určen pro děti, které jsou natolik těžce zrakově či motoricky postiženy, že by nebyly

schopny splnit požadavky testu. Použití testu je možné i u starších dětí, které jsou postižené lehkou mozkovou dysfunkcí či oligofrenií.

### 2.3 Výhody a nevýhody testu

Šturma a Vágnerová (1981) uvádějí jako velkou výhodou praktickou užitečnost testu, časovou úspornost, atraktivnost, zábavnost pro dítě a hodnotné získané informace, které se z testu dozvíme. Test kresby postavy je vhodný zvláště v úvodní části vyšetření. Napomáhá navázání kontaktu psychologa s dítětem a poskytuje rychlou zpětnou orientační informaci, která pomůže psychologovi k výběru dalších metod pro vyšetření.

Test kresby postavy podle Šturmy a Vágnerové (1981) hodnotí vývoj percepce, senzomotorické koordinace a orientačně i úroveň mentálního vývoje. Test se používá v diagnostice opožděného vývoje rozumových schopností, při odhadu školní zralosti, odhadu úrovně rozumových schopností u dětí s poruchami sluchu a řeči, jako součást baterie různých neverbálních testů. Často se používá při diferenciální diagnostice při zjištění organického postižení centrální nervové soustavy.

Výhodou je, že test může být zadáván jak individuálně, tak i skupinově. Skupina by však neměla být příliš početná, maximálně 12 dětí, aby bylo možno s dětmi navázat osobní kontakt. Je zapotřebí, aby se děti cítily příjemně a uvolněně. Kreslí na výšku formátu A4, měkkou tužkou. Dále je nutné dětem připomenout, aby nakreslily obrázek pána, jak nejlépe dovedou. Další výhodou testu je čas, který má psycholog mezi tím, co dítě kreslí. Může si všimnout osobních i pracovních vlastností dítěte, zda je pečlivé, či povrchní, zda je sebevědomé, či nikoliv. Psycholog má čas si veškeré pozorování ihned zaznamenávat.

### 2.4 Kresba dětí se sníženým intelektem, dětí s mentální retardací

Šturma a Vágnerová (1981) tvrdí, že výkon v testu je závislý na vývoji inteligence. Proto děti se sníženým intelektem budou mít výsledky testů daleko horší než zdravé děti.

*„Obecně lze shrnout zvláštnosti kreseb dětí se sníženou inteligencí takto:*

1. *Protiklad zdobných, zbytečných detailů (náušnice) a celková primitivnost postavy.*
2. *Neadekvátní detaily (křížky místo panenek očí, kostkovaný nos).*
3. *Primitivní znaky (jednodimenzionální končetiny, ptačí nebo hákovitá chodidla, obrovské jednodimenzionální prsty v menším počtu, ruce ptačí, nebo „hrábě“, upažené nebo zdvižené paže, připojené uprostřed trupu, chybí krk, hlava naražena na trup, oválný nebo kulovitý trup s mnoha knoflíky, postava není z profilu).*
4. *Rigidita a stereotypie provedení.*
5. *Nedodržení správných proporcí postavy (obrovská hlava, nápadně dlouhé nohy přes celý papír).*
6. *Kresby cikánských dětí- tam, kde jde hlavně o výchovnou zanedbanost, mají mnoho zdobných detailů, ale postava je celkem správná. U oligofrenních cikánských dětí je kresba ovšem primitivní.“ (Šturma, Vágnerová, 1981, 79 s.)*

R. Davido (2001) popisuje kresbu dítěte s lehkou mentální retardací. Na obrázcích převažuje praktické a konkrétní myšlení nad abstraktním uvažováním. Dále se zde objevuje převaha egocentrismu nad objektivitou. Vývojové pokroky těchto dětí závisí na jejich adaptačních schopnostech a rodinném prostředí. Autor uvádí, že kresba mentálně postiženého dítěte, jež dosáhlo úrovně šestiletého dítěte, nemusí odpovídat kresbě zdravého šestiletého dítěte. Grafický projev může být harmonický, i když je primitivní. Často se u těchto dětí vyskytuje stlačení obrázku do spodní části papíru, rukopis je chudý, určité znaky předmětů nejsou správně zakresleny.

### 3 OSOBNOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Období mladšího školního věku zahrnuje období od 6 až 7 let do 10 až 11 roku života dítěte. Toto období začíná vstupem do školy a končí začátkem prepuberty. Nejdůležitějším znakem období mladšího školního věku je právě zahájení povinné školní docházky. Vstup do školy je významný mezník v životě dítěte. Podle J. Kurice (1986) výzkumy uvádí, že pro vstup dítěte do školy je nejlepší věk šest let a šest měsíců. Mezi dětmi však existují velké individuální rozdíly, které mohou rozhodovat o zralosti a připravenosti žáka k zahájení povinné školní docházky.

Vstupem do školy se začíná měnit denní režim života dítěte. Herní činnost, která byla doposud náplní většiny dne, je vystřídána učením. Žákovi nastávají povinnosti, musí se podřizovat požadavkům školy. Jednotlivé činnosti mají pevný a pravidelný rytmus, je požadována spoluúčast na životě třídního kolektivu, vzájemná pomoc a spolupráce na místo egocentrického chování.

J. Kuric (1986) uvádí překážky a příčiny, které mohou úspěšnou adaptaci dítěte na školní prostředí ovlivnit. Mezi tyto překážky patří: rané tělesné poškození endokrinní, cerebrální či smyslové, výrazně podprůměrný intelekt, výrazné nedostatky v tělesném vývoji, nemoci, jež znemožňují normální tělesný, duševní a pohybový vývoj, neurotický vývoj, předčasný vstup do školy, emocionální nezralost a další problémy.

#### 3.1 Tělesný a pohybový vývoj

M. Damborská a J. Koch (1969) uvádějí, že toto období je charakteristické změnami v tělesných proporcích, jež jsou projevem celkové přestavby těla. Dítě mezi 5. až 7. rokem ztrácí typickou dětskou podobu a začíná růst rychleji do délky než do šířky, čemuž říkáme období první vytáhlosti. Při vstupu do školy bývá tedy dokončena první tvarová přeměna dětské postavy. Růst těla, je podle J. Kurice (1986) ještě po vstupu do školy zrychlený, ale kolem osmého roku se začíná zpomalovat. Začínají být viditelné znaky pohlavní diference, zvláště pak ke konci období. Kvantitativní znaky se rychleji objevují u děvčat. Dívky po osmém roce výrazně předbíhají ve vývoji chlapce, což je důsledkem jejich rychlejšího pohlavního dozrávání. Z hlediska fyzických změn dochází k postupnému dozrávání

centrálního nervového systému, což způsobuje lepší koordinaci a ovládání pohybů. Kolem osmého roku věku dítěte tedy dochází k postupnému zpomalování růstu a zvyšování hmotnosti, tím dochází ke zvýšení odolnosti organismu vůči vnějším nepříznivým vlivům. Je to jedno z nejzdravějších životních období.

J. Kuric (1986) odlišuje v tomto věku kostru dítěte od kostry dospělého člověka. Dětská kostní tkáň obsahuje méně nerostných látek, než tkáň dospělých, což způsobuje její menší tvrdost. v kostní tkáni dětí je však více organických látek, jež zajišťují větší elasticitu kostí. „*Kostra dítěte však celkově rychle roste a osifikuje se. Chrupavčitá tkáň se mění v tkáň kostní, v níž se ukládají vápenné soli. Mnohým kosti dítěte se skládají z více částí oddělených chrupavčitými vrstvičkami, které později srůstají v jedinou kost, jako např. pánev, hrudní duté kosti aj. i páteř dítěte je ještě velmi pružná, její vazivo a svalstvo je nedostatečně vyvinuté, proto se dítě ve vertikální poloze rychle unavuje. Z tohoto důvodu se může páteř velmi lehce zakřivit.*“ (J. Kuric, 1986, 154 s.)

A. V. Petrovskij (1977) uvádí, že v období mladšího školního věku dochází k důležitým změnám ve všech orgánech a tělesných tkáních. Dochází také k vyvíjení všech ohybů páteře, jak krční, hrudní, tak i bederní. U žáků začínají rychle sílit svaly a vazy. Postupně se zvyšuje jejich objem i svalová síla. Velké svalové skupiny se vyvíjejí dříve než svaly menších svalových skupin, proto dětem nedělají žádné problémy prudké a výrazné pohyby hrubé motoriky, avšak hůře zvládají pohyby jemné motoriky. „*Osifikace článků zápěstí rukou končí v devíti až jedenácti letech, osifikace zápěstí pak v deseti až dvanácti letech. Tato okolnost vysvětluje, proč žák nižšího ročníku zvládá písemné úkoly nezřídka s velkou námahou. Jeho ruka se rychle unavuje, nemůže psát rychle a příliš dlouho.*“

(A. V. Petrovskij, 1977, 67 s.)

Svalstvo dítěte je v tomto období vyvinuto, i když má ještě daleko do svalstva dospělého člověka. Podle J. Kurice (1986) zaujímá svalstvo osmiletého dítěte 27% z celkové váhy těla, zatímco v osmnáctém roce dítěte až 40% váhy těla. Nedostatečná pružnost a kontrakce svalů je způsobena menším množstvím bílkovin ve svalové tkáni a větším množstvím vody. Srdce dítěte je v jedenáctém roce větší než srdce dospělého člověka, srdeční otvory jsou širší. Puls žáků v tomto období je rychlejší a mají nižší krevní tlak oproti dospělým.

Dýchací ústrojí žáků je také odlišné od dospělého člověka. J. Kuric (1986) uvádí, že průřez hrudním košem je okrouhlý, zatímco dospělý má průřez oválný. Mladší žáci dýchají často povrchně a rychle, což je způsobeno stavbou hrudního koše. Dětský organismus spotřebuje při dýchání více kyslíku než organismus dospělého člověka, je zapotřebí, aby se žáci naučili dýchat nosem, nikoliv ústy.

Dítě je v období mladšího školního věku velmi pohyblivé. Je zapotřebí rozvíjet zdravý tělesný vývoj dítěte, aby se pohybová aktivita stala samozřejmou součástí jeho života. M. Damborská a J. Koch (1969) uvádějí jako hlavní znak, podle kterého děti hodnotí sami sebe a sebe navzájem, právě pohybovou a tělesnou zdatnost. Pohybově zdatné dítě je ve společnosti vrstevníků hodnoceno kladně, zatímco dítě pohybově neobratné se těžce začleňuje do kolektivu a často trpí pocitem méněcennosti.

## **3.2 Rozvoj poznávacích procesů**

### **3.2.1 Vnímání a pozornost**

Podle M. Damborské a J. Kocha (1969) je vnímání dětí mladšího školního věku ovlivněno citovým prožitkem. Nejlépe dítě v tomto věku vnímá to, co může vnímat komplexně, tedy zrakem, sluchem, hmatem či pohybem. J. Kuric (1986) popisuje, že před vstupem do školy má vnímání dítěte synkretický ráz. Znamená to, že dítě neumí rozlišit živé a neživé, nerozlišuje vnímání času a prostoru... Synkretismus by se měl během osmého roku věku postupně vytrátit. Vnímání je na počátku školní docházky ještě povrchní. Nevšímají si detailů předmětu, jejich pozornost přitahuje vše, co je velké, světlé, pohyblivé a barevné.

M. Damborská a J. Koch uvádí, že u žáků převládá bezděčná pozornost. i přesto však dítě musí umět svoji pozornost částečně ovládat, jinak by nespĺňovalo podmínky školní zralosti a byl by dítěti doporučen odklad školní docházky. Podle J. Kurice (1986) je zapotřebí rozvíjet záměrnou pozornost, která je potřebná zejména ve vyučovacím procesu. Na počátku období převládají u žáka mladšího školního věku procesy vzruchu nad procesy útlumu. Tento stav vede k snadnému přerušení pozornosti, nesoustředěnosti dítěte. Je nutné při vyučování správné pedagogické vedení, zajímavý výklad učitele, neustálá obměna činností a vycházet ze zájmu žáků, což posílí a aktivizuje pozornost dětí.



### 3.2.2 Představivost, paměť a fantazie

J. Kuric (1986) popisuje jako jeden z hlavních znaků představivosti žáka mladšího školního věku názornost. Představy dítěte jsou velmi silně citově zabarvené a jsou složeny z neucelených obrazů, které se stávají celistvé až kolem 10. nebo 11. roku dítěte. Dítěti nečinní problémy představy o věcech, s nimiž se setkává často, a jsou součástí jeho každodenního života. Avšak věci, se kterými se dítě doposud neseťkalo, vytváří představy zkrácené. Dobrou a kvalitní výchovou můžeme napomoci vývoji dokonalejších a bohatších představ. U žáků se také mohou objevovat velmi živé a silné, tzv. eidetické představy. Ty se uplatňují při názorném vyučování, ale když přetrvávají příliš dlouho, mohou činit problémy při abstraktním myšlení a žáci mohou dosahovat horších školních výsledků. Eidetické představy jsou u dětí pouze přechodné a většinou koncem staršího školního věku vymizí.

A. V. Petrovskij (1977, 86 s.) uvádí dvě hlavní stadia představivosti. *„Oživované obrazy zpočátku charakterizují reálný objekt velmi přibližně, jsou chudé na detaily. Tyto obrazy jsou statické, poněvadž v nich nevystupují změny a dění objektů, jejich vzájemné vztahy. Vytváření takových obrazů vyžaduje slovní popsání nebo obraz (nadto obsahově velmi konkrétní). Na začátku 2. ročníku a potom v 3. ročníku lze pozorovat druhé stadium. Především se značně zvyšuje počet znaků a vlastností v obrazech. Obrazy nabývají přiměřené celistvosti a konkrétnosti, což probíhá v podstatě zásluhou oživení elementárních prvků úkonů a vzájemných vztahů samotných objektů v těchto obrazech.“*

Paměť žáka se začíná měnit z nezáměrné na záměrnou. J. Kuric (1986) uvádí, že dochází ke zvětšování rozsahu kvality paměti a rychlosti zapamatování a to díky činnosti druhé signální soustavy. Na místo mechanické paměti začíná nastupovat paměť logická. Zájem dítěte ovlivňuje rychlost a sílu paměti. Dítě si lépe pamatuje jevy, které jsou mu blízké a získaly jeho zájem. Paměť dítěte se vyvíjí osvojováním poznatků. Je nutné opírat se při výchově a vzdělání o zájmy žáků a využívat v mladším školním věku zásadu názornosti, jež prosazoval již J. A. Komenský.

Podle M. Damborské a J. Kocha (1969) si žáci mladšího školního věku lépe pamatují konkrétní jevy, než vlastnosti a vztahy. Důležitou vlastností paměti takto starého dítěte je bezděčné pamatování. Znamená to, že si dítě zapamatuje jev, který na něj citově zapůsobil,

aniž by si tento jev chtěl uvědoměle pamatovat. Žák si úmyslnou paměť cvičí neustálým opakováním.

Rozvoj fantazie souvisí s rozvojem tvořivosti dítěte. Podle J. Kurice (1986) se fantazie dětí mladšího školního věku vyznačuje velkou živostí, chaosem a roztržitostí. Fantazie slouží ke kombinování a přetváření představ, čehož využíváme při abstraktní činnosti. Aby žák dokázal pochopit látku, využíváme reproduktivní fantazie, kreslení, malování, slohové úlohy, konstruktivní hry a jiné činnosti.

### 3.2.3 Myšlení a řeč

Myšlení prochází podle J. Kurice (1986) v období mladšího školního věku dvěma základními fázemi. První fáze zaujímá období první a druhé třídy a myšlenková činnost připomíná myšlení předškolního dítěte. Jedná se o období, kdy převládá konkrétně - pojmové myšlení, kdy se žáci při osvojování učiva opírají o konkrétní předměty. Ve třetí třídě se dítě dostává do druhé fáze rozvoje myšlení, kdy se začíná využívat abstrakce.

J. Kuric (1986, 164 s.) popisuje: „Podle J. Piageta školní věk zahrnuje dvě období vývoje rozumových funkcí. První je období názorného myšlení, které začíná v předškolním věku, pokračuje po vstupu do školy a končí v 7. - 8. roce. přivádí dítě ze symbolické nebo předponové fáze k začátku operací. Od 7. nebo 8. do 11. až 12. roku dítě přichází do druhého období, do období konkrétních operací, dítě si už vytváří určité myšlenkové kategorie (pojem třídy, počtu, řady, příčinnosti apod.).“

J. Kuric (1986) uvádí, že dnešní šestileté a desetileté děti jsou na tom s rozumovými schopnostmi mnohem lépe než děti stejného věku v minulosti. Myšlení žáka mladšího školního věku se rozvíjí po stránce kvalitativní. Žák poznává nové rostliny, nové druhy zvířat, nové země, moře, historii svého národa a širší okruh lidí, jež ho obklopují. Děti si postupně prohlubují své vědomosti, které navazují na předešlé poznatky. Přenos informací z první signální soustavy do druhé zhoršuje únava, jelikož druhá signální soustava je citlivější. To je důkazem toho, že žáci při odpoledním vyučování dosahují horších výsledků než při dopoledním vyučování. Je dobré, když pedagog využívá ve výuce metodu otázek, které děti aktivizují a nutí je přemýšlet o nejrůznějších souvislostech.

A. V. Petrovskij (1977) popisuje podobně jako Kuric či Piaget dvě základní stádia vývoje myšlení. První stádium zahrnuje období 1. a 2. ročníku a je to období, kdy dochází k zobecňování. Žáci 3. ročníků již začínají ovládat rodové a druhové korelace mezi určitými znaky pojmů, jedná se tedy o klasifikaci, neboli třídění. „*Klasifikace určitých předmětů a jevů rozvíjí u žáků nižších ročníků nové složitě formy vlastní myšlenkové činnosti, která se postupně odděluje od vnímání a stává se poměrně samostatným procesem zpracování učební látky, procesem, v němž se používají zvláštní prostředky a způsoby.*“ (A. V. Petrovskij, 1977, 88 s.)

M. Damborská a J. Koch (1969) uvádějí, že dětem v první třídě činí velké obtíže odtrhnout se v myšlení od okolního prostředí a soustředit se pouze na probírané učivo. Dítě mladšího školního věku začíná lépe odlišovat realitu od fantazie. Antropomorfní myšlení, kdy dítě přisuzovalo jevům lidské vlastnosti, bylo výrazné zejména v předškolním věku. Nyní začíná ustupovat do pozadí a podřizuje se realitě.

Vývoj řeči souvisí s vývojem myšlení. J. Kuric (1986) hovoří o řeči jako o nevyhnutelné podmínce, bez které by nemohlo dojít k abstraktnímu myšlení a zdokonalování pojmů. Bez řeči by tedy myšlení nemohlo existovat, i když myšlení ani řeč nejsou totožné psychické poznávací procesy. Řeč je řízena zákonitostmi gramatickými a psychologickými a myšlení zákonitostmi logickými a psychologickými. Dítě, jež přichází do první třídy, zná pouze praktickou stránku gramatické stavby mateřského jazyka. Má však poměrně chudý slovník a výslovnost některých hlásek mu často činí potíže. Jedná se zejména o hlásky r, ř, sykavky a obtíže v rozlišování fonémů. Postupně dochází k obohacení slovní zásoby a zlepšení artikulace prostřednictvím čtení, rozhovorů, psaní slovních úloh a osvojování gramatiky. Žák mladšího školního věku si postupně osvojuje dovednost čtení. Učí se poznávat písmena a spojovat je, uskutečňovat přenos z oblasti vizuální do oblasti auditivně verbální...

Podle J. Kurice (1986) není dobré zatěžovat žáky nadměrným množstvím gramatických pravidel před 10. až 11. rokem. Podrobně by se měli žáci zabývat gramatikou až po 11. roce. Žák mladšího školního věku již chápe číselné pojmy a matematické operace. Uvádí se, že při vstupu do školy ovládá dítě 2562 až 24000 slov. Tyto údaje jsou u různých autorů různé. M. Damborská a J. Koch (1969) tvrdí, že šestiletí žáci ovládají 3000 slov, desetiletí 8-10000 slov a děti ve třinácti letech asi 12-15000 slov. Do 10 let roste u dětí

zejména slovní zásoba s konkrétními pojmy, po 10. roce se začínají vyskytovat pojmy abstraktní.

J. Kuric (1986, 169 s.) uvádí: „*V průběhu školního období se vystřídají v podstatě tři typy slohu, které naznačují pokroky ve vývoji řeči a výkonnosti:*

- a) *Sloh, v němž se uplatňuje hlavně funkční vyjadřování, charakterizované krátkými větami a nepřítomností stylistického záměru. Tento sloh je charakteristický na začátku mladšího školního věku;*
- b) *Sloh, v němž se jazyk používá vědomě jako nástroj uvažování, ale bez úmyslu cílevědomě tvořit; uspořádání projevu je adekvátní předmětu, vyjadřování je přesné, stavba věty jasná. Tento typ se uplatňuje ke konci mladšího školního věku;*
- c) *Sloh s rysy tvořivosti. Začátek a konec je utvářen vědomě, vyskytuje se mnoho květnatých obrátů a frází. Tento sloh je více závislý na individualitě pisatele, jeho vlohách a nadání, než předchozí dva. U nadaných dětí jsou pokroky v tomto typu slohu rychlejší a mají vyšší kvalitativní úroveň.“ (J. Kuric, 1986, 169 s.)*

Ve výchovně vzdělávacím procesu je zapotřebí podporovat zálibu dětí v četbě vhodné literaturou, umožnit dětem navštívit různá pracoviště, muzea, výstavy, protože tím vším rozvíjíme jejich slovní zásobu a můžeme jim předávat své životní zkušenosti.

### 3.3 Emoční a sociální vývoj

Zahájení povinné školní docházky je jeden z nejdůležitějších mezníků v životě dítěte, tudíž se odráží i do emoční sféry dítěte. M. Damborská a J. Koch (1969) uvádějí, že se může zpočátku projevit citová nestálost a rozkolísanost citů, než si dítě zvykne na nový způsob života. Kolem 10. roku dochází k ustálení a vyrovnání žákových citů, dítě je schopno je ovládat rozumem i vůlí. v tomto věku se dítě již dovede přetvařovat a nedávat najevo své pravé city.

U dítěte mladšího školního věku se začínají objevovat pocity, jako je strach, hněv a žárlivost. J. Kuric (1986) popisuje, že se dítě přestává bát předmětů, jevů a bytostí

vymyšlených, ale má strach spíše z reálných situací, z neúspěchu ve škole, výsměchu spolužáků... Děti si chtějí sami dokázat, že jsou odvážné a nebojí se, proto si říkají navzájem strašidelné příběhy, chodí do lesa na stezky odvahy... Hněv žáka již není doprovázen takovými afektivními reakcemi, jako u předškolního dítěte. Přímé agresivní reakce jsou vystřídány drzími přezdívkami, zesměšňováním, urážkami. Dítě se většinou rozhněvá při posměšných poznámkách na jeho osobu nebo při přehlédnutí jeho osoby ve hře. Žárlivost se projevuje nejen v rodině, kdy dítě žárlí na sourozence, kterého rodiče preferují, ale i ve škole, kdy dochází k žárlení na nejúspěšnějšího žáka. Mezi projevy žárlivosti patří nevšímavost, uštěpačné poznámky...

Radostná nálada dítěte sílí. M. Damborská a J. Koch (1969) uvádějí, že dítě mezi 7. až 10. rokem dosahuje velmi dobrých výkonů tělesných i duševních. Je to období, kdy dochází ke zvýšení vitality, zvýšení životního elánu a optimismu. U dítěte v období mladšího školního věku převládá dětská radost, dítě má smysl pro humor. J. Kuric (1986) popisuje, že se v žákově chování začínají uplatňovat čím dál více city etické, intelektuální, estetické či morálně politické. Dítě má velkou radost z toho, co se naučilo, nebo z podařeného složitého úkolu. Roste u něj pocit osobní důležitosti, proto by nemělo docházet k podceňování žáka, nýbrž jej vyzdvihnout a motivovat k činnosti. Estetické city se projevují při výtvarné a hudební výchově a při vycházkách, kdy si žáci všímají krásy přírody. Prohlubujeme je upravenými třídami, vkusným oblečením...

City žáků je možné pozorovat prostřednictvím řeči, mimiky, gestikulace, proxemiky, což je vyjádření vztahů prostřednictvím vzdálenosti subjektů, či haptiky, tedy prostřednictvím doteků.

Postupně se začínají utvářet složité, kolektivní city. M. Damborská a J. Koch (1969) uvádějí, škola je pro dítě velkým krokem, kdy se musí přizpůsobit kolektivu stejně starých dětí. Musí se naučit, že není středem pozornosti, jak tomu bylo v rodině. V šesti letech vznikají různá dětská přátelství, která nejsou příliš pevná. Žáci prvních tříd ještě netvoří pevný kolektiv, rádi na sebe žalují a vzájemně se kritizují. v průběhu mladšího školního věku se přátelské city začínají měnit. Přátelství se stávají postupně pevnější a stálejší. Začíná se ve třídě projevovat určitá sociální struktura. Většinou je zde několik žáků, jež zauímají vedoucí postavení. Často jsou to děti tělesně nejvyspělejší a nejvýkonnější. Děti mezi 9- 10 rokem už si samy dokážou zorganizovat společnou hru a dohodnout se na společných pravidlech hry.

M. Damborská a J. Koch (1969) popisují období mladšího školního věku jako období, kdy se začíná v dětech probouzet pocit viny a jejich svědomí se stává regulátorem chování. A. V. Petrovskij (1977) uvádí, že dítě se setkává s rozvinutým systémem morálních požadavků teprve při vstupu do školy. Žákům je předkládáno velké množství pravidel a norem, kterými se musí řídit. Při vstupu dítěte do školy se začínají vytvářet nové vzájemné vztahy a to nejenom mezi žákem a učitelem, ale i mezi žáky navzájem. Žák prvního ročníku bere učitele jako svůj vzor a jeho názor je pro něj nejpodstatnější. Podle J. Kurice (1986) se dítě nerodí s mravními vlastnostmi, avšak postupem času si je osvojuje společně s jinými psychickými vlastnostmi, charakterovými rysy, dovednostmi a návyky. Mravní rysy se utvářejí zejména v dětském kolektivu. Přestává se u jedince objevovat egocentrismus, lenost a neochota spolupracovat a objevuje se obětavost, statečnost, spolupráce a prvky prosociálního chování. Dítě, které vstupuje do školy, má kladný vztah k práci a uloženým povinnostem. Tento pozitivní vztah k práci i učení se však může velmi rychle změnit díky přetěžování žáka, zanedbávání jeho výchovy, nezájmem o žakovu práci či přílišnou kontrolou.

Mezi negativní dětské reakce, které jsou v rozporu s morálními pravidly, řadíme dětské lži a krádeže. Podle J. Kurice (1986) je nejčastější dětskou lží lež ze strachu. Do té se žák dostane, když se chce vyhnout nepříjemné situaci, trestu, když nesplní určitou povinnost. Často se již v tomto věku vyskytuje lež z kamarádství, kdy dítě lže a podvádí, aby se kamarád vyhnul odpovědnosti. Mezi zvláštní druh dětských lží patří lži fantazijní. Jedná se o závažný problém, protože dítě lže neuvědoměle, díky své příliš bohaté fantazii a eidetickým představám. Mezi mravní přestupky řadíme dětské krádeže. Dítě krade, protože chce získat určitou věc, zažít dobrodružství, nebo touží získat pozornost.

*„Důležitou podmínkou pro pozitivní morální rozvoj žáka je osobní příklad dospělých, soulad mezi jejich slovy a skutky. S dítětem je třeba jednat v soulase s mravními zásadami a pravidly chování, které mu vštěpujeme do vědomí a jimiž se má řídit. Ke každému dítěti budme stejně spravedliví, nedávejme přednost jednomu dítěti před druhým, jednejme s dětmi důstojně, protože tím je důstojnému jednání a chování učíme.“ (J. Kuric, 1986, 185 s.)*

## 4 OSOBNOST DÍTĚTE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Osoba s mentálním postižením je podle zákona 561/2004, tedy podle zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, osobou se speciálními vzdělávacími potřebami.

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)*

Valenta, Müller, Vítková, Kozáková, Strnadová a Mužáková (2007) uvádějí, že klienti s mentálním postižením či jinak duševně postižení klienti spadají do speciálně pedagogické disciplíny, která nese název Psychopedie. Sem patří také žáci, kteří sice nejsou mentálně retardovaní (podle MKN-10), ale jejich rozumové nedostatky jsou snižené natolik, že se nemohou úspěšně vzdělávat na běžné škole, a vzdělávají se podle vzdělávacího programu základní školy praktické. v psychopedii se vyskytují velké problémy s terminologií. Jelikož zažitě termíny se postupem času stávají nadávkami, jako např.: úchyl, debil, imbecil, dement, idiot... v nynější době se klade důraz na osobnost individua a doporučuje se používat místo pojmu mentálně retardovaný či mentálně postižený jedinec spíše označení osoba s mentálním postižením.

Kozáková Z. (2005) popisuje vztah mezi pojmy mentální postižení a mentální retardace. Někteří odborníci tyto termíny chápou jako synonyma, jiní v nich vidí značný rozdíl a tvrdí, že mentální postižení se používá jako zastřešující pojem pro snížení inteligence z hlediska různé etiologie.

## 4.1 Mentální retardace

### 4.1.1 Definice mentální retardace

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) je mentální retardace: *„Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujících se během vývojového období, postihující všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence.“*

Mentální retardace je poměrně nejednoznačný termín. Valenta, Müller, Vítková, Kozáková, Strnadová a Mužáková (2007) překládají mentální retardaci jako zpoždění duševního vývoje. v současnosti existuje nepřeborné množství definic, přičemž se všechny shodují na stejných příznacích, kdy dochází k celkovému snížení intelektových schopností jedince. *„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“*

(Valenta, Müller, Vítková, Kozáková, Strnadová a Mužáková, 2007, 12 s.)

Podle AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) jak uvádějí autoři Valenta, Müller, Vítková, Kozáková, Strnadová a Mužáková (2007, 12 s.) je mentální retardace: *„snížená schopnost charakterizovaná signifikantními omezeními intelektových funkcí a adaptability, která se projevuje především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence. Tento stav vzniká do 18 roku života, je multidimenzionální a pozitivně ovlivnitelný individuálním přístupem a cílenou podporou (pokud nedochází ke zlepšení stavu, je třeba přehodnotit míru individuální podpory).“*

Renotiérová M., Ludíková L. a kolektiv (2003, 162 s.) popisují definici mentální retardace, o kterou se pokusil Dolejší. Jednalo se o syntézu všech hledisek. Podle něj je mentální retardace: *„Vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto*



*činitelů: nedostatků genetických vloh, porušeném stavu anatomicko-fyziologickém a funkce mozku a jeho zrání, nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní, deficitním učení, zvláštích vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštích vývoje osobnosti.“*

Pipeková J. (2006) popisuje mentální retardaci jako stav, který se projevuje celkovým snížením intelektových schopností (schopnosti myslet, učit se a přizpůsobovat se svému okolí), k němuž dochází v průběhu vývoje jedince. Podle autorky se jedná o stav trvalý, který je buď vrozený, nebo získaný do dvou let věku dítěte.

Dolejší M. (1983, 24 s.) uvádí, že „*mentální retardace tedy nejsou etiologicky homogenní skupinou a klinicky i psychologicky mohou být jejich charakteristiky a vývoj značně individuální. Také přístupy k diagnostice, terapii a rehabilitaci musí být mnohostranné.*“

Termín mentální retardace se začal používat až po konferenci Světové zdravotnické organizace WHO v Miláně v roce 1959.

Valenta, Müller, Vítková, Kozáková, Strnadová a Mužáková (2007) popisují, že jedná-li se o mentální retardaci vrozenou či získanou v raných fázích života dítěte, konkrétně do dvou let věku dítěte, následkem orgánového poškození mozku, jedná se o primární mentální postižení zvané oligofrenie. Oligofrenie znamená v překladu slabomyslnost. Pokud se jedná o poruchu inteligence u starších jedinců, po druhém roce života, jedná se o demenci, o sekundární postižení. u demence dochází k postupnému zhoršování příznaků. Velké množství autorů používá pro demence v dětském věku termín deteriorace inteligence.

#### 4.1.2 Klasifikace mentální retardace

U mentální retardace rozlišujeme:

- A. druh postižení- zda se skutečně jedná o mentální retardaci, která spadá do kategorie F70-79 v MKN
- B. stupeň postižení- podle MKN-10

F70 Lehká mentální retardace- IQ 50-69

F71 Středně těžká mentální retardace, nebo střední mentální retardace- IQ 35-49

F72 Těžká mentální retardace- IQ 20-35

F73 Hluboká mentální retardace- IQ do 19

F78 Jiná mentální retardace

F79 Nespecifikovaná mentální retardace

Nejenom stupeň mentálního postižení se uvádí v MKN-10, ale podle kódu se rozlišuje, zda dochází u klienta i k postiženému chování. Rozlišuje se to přidáním číslice za číslici s tečkou, vyjadřující stupeň postižení.

0- Znamená žádné či minimálně postižené chování

1- Výrazně postižené chování

C. typ postižení-

typ eretický (hyperaktivní, neklidný)

typ torpidní (hypoaktivní, netečný)

(Valenta, Müller, Vítková, Kozáková, Strnadová a Mužáková, 2007)

### 4.1.3 Etiologie mentální retardace

Kozáková Z. (2005) uvádí několik hledisek, které jsou příčinami vzniku mentální retardace. Jedná se o hledisko zdůrazňující vliv dědičnosti, kam řadíme faktory endogenní (vnitřní) a hledisko zdůrazňující vliv prostředí, kam se řadí faktory exogenní (vnější). Endogenní příčiny souvisí s genetikou a jsou zakódovány v pohlavních buňkách. Jsou to nejrůznější genové mutace a chromozomové aberace. Exogenní příčiny vznikají vlivem špatného prostředí, či poškozením mozku plodu nebo dítěte. Může se jednat o anorganické příčiny, které jsou fyzikální (mechanické působení, vlivy záření), nebo chemické (vlivy chemických látek, jedů, léčiv) a o biologické příčiny, kam řadíme působení virů, bakterií, plísňí. Z hlediska časového můžeme rozdělit příčiny mentální retardace vzniklé v období prenatálním, perinatálním a postnatálním. v období prenatálním se jedná o:

1. Blastopatii, tedy o poškození zárodku vlivem záření, chemických látek, infekčním onemocněním...
2. Embryopatii, poruchu vývoje zárodku od 15. dne do konce 3. měsíce těhotenství vlivem emocionální zátěže matky v době těhotenství, nesprávné výživy matky, vlivem léků...
3. Fetopatii, po 3. měsíci těhotenství vlivem, infekčním onemocnění matky, intoxikací matky...

V období perinatálním, tedy těsně před porodem, během porodu nebo hned po porodu může být příčinou vzniku mentální retardace předčasný porod, hypoxie, asfyxie...

V období postnatálním, po narození, jsou příčinami vzniku mentální retardace nejrůznější úrazy dítěte, virová onemocnění aj. (Kozáková, 2005)

#### 4.1.4 Charakteristika osob dle hloubky postižení

##### Lehká mentální retardace

Popis projevů podle Z. Kozákové (2005). Dříve se označovala lehká mentální retardace termínem lehká slabomyslnost, lehká oligofrenie, debilita, či lehká mentální subnormalita. IQ jedince s lehkou mentální retardací se pohybuje mezi 50-69, což odpovídá u dospělého člověka mentálnímu věku 9-12 let. Po tělesné stránce se osoby s lehkou mentální retardací neliší od zdravé populace. Pouze ojediněle se vyskytují poruchy motoriky a somatické vady. U dítěte není opoždění jeho vývoje až tak znatelné, projevuje se spíše až ve vyšším věku. Diagnóza se většinou stanoví až v předškolním věku, nebo při nástupu do školy, protože škola dítěti činí potíže. Žáci obvykle nezvládají běžnou základní školu a navštěvují základní školy praktické. Mají problémy se čtením, psaním a nejsou schopny abstrakce a logického uvažování. Vyučí se většinou v učebních oborech, jež jsou zaměřené na praktickou činnost a vykonávají nenáročnou manuální práci. U jedinců s lehkou mentální retardací dochází k opoždění ve vývoji řeči a sociálních návyků. Osoby se však o sebe dokážou většinou sami postarat. Velkým problémem je sexuální zneužívání těchto osob, jelikož po tělesné stránce jsou zcela na úrovni zdravého člověka, avšak jejich nedostatečná mentální úroveň a sociální nezralost může být lehce zneužita.

J. Pipeková (2006) uvádí, že lehká mentální retardace vzniká vlivem dědičnosti, sociokulturní deprivace, nebo díky nedostatku stimulace. Do 3 let dochází ke zpomalení psychomotorického vývoje. Mezi třetím až šestým rokem se začínají objevovat nápadnější problémy, mezi které patří malá slovní zásoba, vady řeči, malá zvědavost, stereotyp dítěte. Při školní docházce činí obtíže slabá paměť, konkrétní mechanické myšlení, opoždění jemné i hrubé motoriky. Po stránce emocionální se často objevuje impulzivnost, labilita a úzkost. v celkovém počtu osob s mentální retardací se vyskytují jedinci s lehkou mentální retardací nejčastěji, tedy zhruba 80%. Z celé populace se jedná o 2,6%.

##### Středně těžká (střední) mentální retardace

Kozáková (2005) popisuje projevy středně těžké mentální retardace, podle dřívější terminologie imbecility, střední slabomyslnosti, střední oligofrenie, či střední mentální

subnormality. IQ osob se středně těžkou mentální retardací dosahuje hodnot 35-49, která odpovídá mentálnímu věku dospělého člověka kolem 6-9 let. Opožděný vývoj je patrný již v kojeneckém či batolecím věku. Obvykle osoby nemají žádné somatické vady a jsou mobilní. Obtíže jsou patrné při užívání řeči, kdy je řeč obsahově chudá, agramatická a rozvíjí se až v předškolním věku. U osob se středně těžkou mentální retardací většinou přetrvává dyslalie a artikulace je neobratná. Žáci většinou navštěvují základní školu speciální, mají obtíže ve čtení, psaní i počítání, nedokážou použít abstrakci. Výchova se zaměřuje zejména na rozvoj motoriky, vykonávají jednoduchou manuální práci pod dohledem druhé osoby. Většinou tyto jedinci nejsou schopni se o sebe plně postarat.

Pipeková (2006) uvádí jako příčinu středně těžké mentální retardace většinou organickou etiologii. Často se přidružují další nemoci, zejména epilepsie, autismus a další neurologické a tělesné potíže. Někdy se u těchto osob vyskytuje pouze nonverbální komunikace. Většinou dochází u jedinců se středně těžkou mentální retardací k emocionální labilitě a nepřiměřeným afektivním reakcím. Po ukončení základní školy speciální se mohou žáci dále vzdělávat v praktické škole. v celkovém počtu osob s mentální retardací se jedinci se středně těžkou mentální retardací vyskytují v 12%, v celkové populaci se jedná o 0,4%.

### Těžká mentální retardace

Z. Kozáková (2005) uvádí dřívější terminologii a projevy těžké mentální retardace. Dříve se pro těžkou mentální retardaci užívalo označení těžká slabomyslnost, těžká oligofrenie, prostá idiotie, idioimbecilita a nebo těžká mentální subnormalita. IQ těchto osob se pohybuje v pásmu 20-34, což odpovídá u dospělého člověka mentálnímu věku 3- 6letého dítěte. Řeč i neuropsychický vývoj je z velké míry omezen. Často se u těchto jedinců vyskytuje kombinované postižení, poruchy hybných částí těla, smyslové vady či tělesné deformace. Osoby s těžkou mentální retardací mají sklon k silnému impulzivnímu jednání. Nejsou schopny samostatné péče o svou osobu, lze u nich vypěstovat pouze jednoduché hygienické návyky a základy sebeobsluhy.

J. Pipeková (2006) popisuje příčiny a projevy těžké mentální retardace. Jedná se o etiologii genetickou, i negenetickou, vlivem malformace centrální nervové soustavy, infekcí... Psychomotorika těchto osob je výrazně omezena již od předškolního věku,

vyskytuje se značná pohybová neobratnost. Dochází k poruchám pozornosti, psychické procesy jsou z velké části omezené a chování je impulzivní. Tito jedinci jsou schopni poznat osobu blízkou, se kterou přichází často do styku. Potřebují celoživotní péči, jejich vzdělávání je zajištěno v základní škole speciální. v celkovém počtu osob s mentální retardací se osoby s těžkou mentální retardací vyskytují v 7%, v celkové populaci se jedná o 0,3%.

### Hluboká mentální retardace

Dřívější označení pro hlubokou mentální retardaci bylo, jak uvádí Kozáková (2005) těžká slabomyslnost, těžká oligofrenie, těžká idiotie, idiotie, nebo těžká mentální subnormalita. IQ osob s hlubokou mentální retardací se pohybuje maximálně do pásma 20, což odpovídá u dospělého člověka mentálnímu věku maximálně tříletého dítěte. Neuropsychický vývoj je u těchto osob úplně omezen, často se vyskytuje imobilita, nejrůznější tělesné vady a inkontinence. Jedinci komunikují pouze neverbálně, pomocí neartikulovaných výkřiků. Často se vyskytují mimovolní stereotypní pohyby celým tělem. Tyto osoby potřebují stálý dohled a pomoc 24 hodin denně.

Podle Pipekové (2006) jsou příčiny hluboké mentální retardace většinou organické. Velmi často se vyskytuje kombinované postižení, postižení zraku, sluchu, atypický autismus. Osoby s hlubokou mentální retardací nejsou schopny poznat své blízké, nedožívají se příliš vysokého věku a mají sklony k sebepoškozování. v celkovém počtu jedinců s mentální retardací se těchto osob vyskytuje nejméně, tedy pouze 1%. v celkové populaci se jedná o 0,2%.

## 4.2 Rozvoj poznávacích procesů

### 4.2.1 Vnímání a pozornost

U zdravých dětí je podle Valenty, Müllera, Vítkové, Kozákové, Strnadové a Mužákové (2007) proces utváření zkušeností rychlý, na rozdíl od dětí s mentálním postižením, u kterých je pomalý a probíhá s jistými odchylkami. Autoři uvádí zvláštnosti percepce u osob s mentálním postižením podle Rubinšteinové, kdy dochází ke zpomalenosti a sníženému rozsahu zrakového vnímání, osoby nejsou schopny diferencovat počítky a vjemy, tvary, předměty a barvy. Jedinci nejsou schopni vnímat všechny detaily, vnímat čas, prostor a dochází ke špatné koordinaci pohybu. U osob s mentálním postižením má záměrná pozornost nízký rozsah, je nestálá a snadno unavitelná. Jedinci s mentálním postižením si udrží záměrnou pozornost mnohem kratší dobu než jeho intaktní vrstevníci. Je zapotřebí, aby se výchova a vzdělání přizpůsobilo potřebám žáků, po náročném soustředění následovala relaxace a byla sledována časová křivka dne.

### 4.2.2 Paměť, myšlení a řeč

Valenta, Müller, Vítková, Kozáková, Strnadová a Mužáková (2007) uvádějí, že paměť osob s mentálním postižením je malá, nové věci si osvojují pomalu, až po dlouhodobém opakování. Nově naučené dovednosti a vědomosti rychle zapomínají, vědomosti nedokážou uplatnit v praxi a vybavování pamětních stop je nepřesné. Jedinci s mentálním postižením mají spíše mechanickou paměť a nejsou schopni vyčlenit z vnímaného jevu to podstatné.

Myšlení osob s mentálním postižením je pouze konkrétní. Tyto osoby nejsou schopny abstrakce a generalizace. Myšlení je nepřesné, chyby se vyskytují při analýze i syntéze. Myšlení souvisí s řečí a myšlenky jsou vyjadřovány na venek prostřednictvím slov, přičemž řeč osob s mentálním postižením je většinou deformována.

Valenta, Müller, Vítková, Kozáková, Strnadová a Mužáková (2007)

Kozáková (2005) popisuje jako jeden z nejcharakterističtějších příznaků mentálního postižení narušený vývoj řeči. Ten je ovlivněn stupněm mentálního postižení. Dochází

k narušení všech jazykových rovin. Díky špatné motorické koordinaci a snížené fonemické diferenciaci se u osob s mentálním postižením nejčastěji vyskytuje dyslalie, dále pak huhňavost a breptavost. Osoby mají obtíže v rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči.

#### 4.2.3 Emoční a sociální vývoj

Valenta, Müller, Vítková, Kozáková, Strnadová a Mužáková (2007) uvádějí, že osoby s mentálním postižením mají menší schopnost se ovládat, jsou citově velmi otevřené. Kladné emoce souvisejí se situacemi, které osoby umí zvládnout. Mohou se projevovat poruchy citového vývoje, neurotické či psychopatické symptomy. Intenzita emocí klesá postupně s věkem. U jedinců s mentálním postižením se vyskytuje dlouhodobá nediferencovanost citů, city jsou nepřiměřené svojí dynamikou a intenzitou, vnímá je neúměrně silně, či naopak slabě. Hodnoty a postoje osob s mentálním postižením jsou ovlivněny egocentrickými emocemi, jedinci lehce podlehnou afektu.

Socializace osob s mentálním postižením je podle Kozákové (2005) odlišná od intaktní populace. Autorka rozlišuje vnitřní a vnější faktory socializace. Mezi vnitřní faktory patří primární i sekundární deficity, mezi vnější faktory patří vzdělávání, práce, volný čas. Důležitá je integrace osob s mentálním postižením a zapojení do života intaktní populace.

#### 4.3 Výchova a vzdělání osob s mentálním postižením

Edukace osob s mentálním postižením je realizována ve velkém množství škol a zařízení. Pipeková (2006, s. 275) uvádí školy a zařízení, jež poskytují péči a podporu žáků s mentálním postižením. „*Je jím speciálně pedagogické centrum poskytující služby žákům s mentálním postižením (SPC), které je zpravidla součástí mateřské školy speciální, základní školy praktické nebo speciální, může ale existovat také jako samostatné účelové školské zařízení. Jeho činnost je vymezena Vyhláškou č. 72/2005Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.*“ Centrum vykonává činnost buď ambulantně, nebo návštěvami pedagogických pracovníků. Klientelou centra jsou děti od 3 let do ukončení vzdělávání. SPC zajišťuje připravenost žáků na plnění povinné školní docházky,



zpracovává podklady pro integraci a zařazení žáků do určitých typů škol, poskytuje speciálně pedagogickou péči pro žáky s mentálním postižením, sociálně právní poradenství, zapůjčuje rehabilitační a kompenzační pomůcky, poskytuje metodickou podporu poradenským pracovníkům... (Pipeková, 2006)

Podle Valenty, Müllera, Vítkové, Kozákové, Strnadové a Mužákové (2007) jež vychází ze zákona 561/2004 jsou formami speciálního vzdělávání u žáků se zdravotním postižením: individuální integrace (v běžné, nebo speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení), skupinová integrace (ve třídě či skupině pro žáky se zdravotním postižením na běžné škole, či na škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení), vzdělávání na speciální škole, nebo kombinací některé z předchozích forem.

Předškolní vzdělávání osob s mentálním postižením probíhá v mateřských školách, mateřských školách speciálních, nebo speciálních třídách při mateřské škole, kam dochází děti od 3 do 6, popřípadě 7 let. Vzdělávání dětí probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Na jeho základě vypracovávají mateřské školy své školní vzdělávací programy. (Pipeková, 2006)

Povinná školní docházka žáků s mentálním postižením je realizována v základní škole, základní škole praktické, základní škole speciální, nebo ve třídách pro žáky se zdravotním postižením při základní škole. Základní škola praktická je určena žákům, kteří díky svým rozumovým nedostatkům nejsou schopni zvládat běžnou základní školu. Jsou to žáci v pásmu lehké mentální retardace. Základní škola praktická je devítiletá. Žáci se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upraveného pro žáky s lehkým mentálním postižením, na jehož základě si každá škola sestaví svůj školní vzdělávací program. Základní škola speciální je určena pro žáky v pásmu středně těžké mentální retardace i těžké mentální retardace. Je určena pro žáky, kteří mají natolik sníženou úroveň rozumových schopností, že nejsou schopni vyhovět požadavkům základní školy, ani základní školy praktické. Základní škola speciální je desetiletá. Hodnocení žáků probíhá formou slovního hodnocení. Žáci se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální, na jehož základě si každá škola vytvoří svůj školní vzdělávací program. Může být zřízen také přípravný stupeň základní školy speciální, který umožňuje vzdělávání žákům, jež nejsou schopni díky svému těžkému stupni mentální retardace prospívat ani na nižším stupni školy. Zřizuje se pro žáky s těžkým mentálním postižením,

s více vadami nebo autismem. Přípravný stupeň může trvat až 3 roky. Žáci mohou být také vzděláváni podle Rehabilitačního vzdělávacího programu základní školy speciální, který je určen pro jedince s těžkým a hlubokým mentálním postižením, s autismem a s více vadami. (Pipeková, 2006)

V rámci profesní přípravy je vzdělávání jedinců s mentálním postižením zajištěno na středním odborném učilišti, na odborném učilišti, které trvá 2 až 3 roky a na praktické škole, trvající rok až 2 roky. (Pipeková, 2006)

## **II. VÝZKUMNÁ ČÁST**

## 1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

Výzkumná část je zaměřena na výzkumné šetření dětské kresby a malby u žáků prvních ročníků běžné základní školy a u žáků prvních ročníků základní školy praktické. Výzkum proběhl na dvou základních školách a dvou základních školách praktických v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Účelem výzkumu bylo hodnocení, analýza a následné srovnání dvou různorodých testů, testu Kresba lidské postavy, který měří mentální úroveň žáků, a Testu výtvarných schopností, který je zaměřen na výtvarné a tvůrčí schopnosti žáků.

Cílem práce je prokázat, že snížená mentální úroveň žáků nemusí jasně vypovídat o sníženém výtvarném a tvůrčím nadání těchto žáků. Cílem výzkumného šetření je analýza kresby lidské postavy a malby začarovaného lesa u žáků dvou kontrolních skupin, a to žáků základních škol a žáků základních škol praktických. Analýza by měla prokázat, že v kresbě i malbě existuje řada kvalitativních i kvantitativních rozdílů, které však nemusí primárně vypovídat o snížené úrovni rozumových schopností žáků.

Dílčím cílem je sledování společných znaků i odlišností při kresbě a malbě u obou zkoumaných skupin vzhledem k dynamice tělesného i psychického vývoje, mentálnímu postižení a specifikovat zvláštnosti kresby a malby vzhledem k pohlaví.

## 2 POPIS VZORKU

Výzkumné šetření jsme prováděli u žáků prvních ročníků základní školy v Želeticích a ve Znojmě.

Základní škola v Želeticích je školou malotřídní. Dochází zde ke sloučení ročníků. Ročník první je sloučen s ročníkem třetím a ročník druhý s ročníkem čtvrtým a pátým. Součástí školy je i druhý stupeň, kde je již dostatek žáků, dojíždějících z okolních vesnic, tudíž nedochází ke sloučení tříd.

Další školou, kde výzkum probíhal, byla základní škola Jubilejní park, ve Znojmě, kde se vyučují žáci pouze prvního stupně. Druhý stupeň probíhá na základní škole Václavské náměstí, pod kterou ZŠ Jubilejní park spadá. Test Kresba lidské postavy a Test výtvarných schopností probíhal v prvním ročníku základní školy Jubilejní park.

Věkové rozmezí žáků se pohybovalo od raných šesti let po zhruba sedm a půl roku. Konkrétně nejmladšímu zkoumanému žákovi bylo šest let a dva měsíce a nejstarší žák měl sedm let a čtyři měsíce.

Druhá polovina výzkumu probíhala u žáků prvních ročníků na základních školách praktických a to ve Znojmě a v Moravských Budějovicích. Věkové rozmezí žáků na těchto školách bylo od šesti let po zhruba osm a půl let. Nejmladší zkoumaný žák byl starý šest let a čtyři měsíce, nejstarší zkoumaný žák osm let a tři měsíce.

### 3 POPIS ŠETŘENÍ

Jednotlivé základní školy jsme navštěvovali v období od 29. listopadu 2010 do 25. ledna 2011. V každé základní škole jsme zadávali dané testy s týdenním rozestupem. Nejprve bylo nutné obrátit se s prosbou na ředitele. Poté jsme byli odkázáni na pedagoga, který v prvním ročníku základní školy vyučoval. Přístup všech pedagogů byl velmi vstřícný a přívětivý. Naším úkolem bylo vysvětlit nejprve pedagogům, co je cílem našeho výzkumu a jak bude výzkum probíhat. Bylo nutné jim vysvětlit, aby během výuky nezasahovali do práce dětem, protože tak by mohli ovlivnit výsledky výzkumu.

Nyní jsme mohli přejít do fáze realizace daných testů. Nejprve bylo nutné si žáky získat. O přestávce mezi vyučováním jsme s nimi navázali kontakt formou rozhovoru a prostřednictvím konstruktivních či stolních her, které ve třídách byly dostupné. Pomalu žáci ztráceli ostych. Docházelo k navázání přátelského kontaktu a poznání sebe navzájem. S žáky jsme strávili ve vyučování celé dopoledne, abychom se navzájem lépe poznali. Samotné výzkumné šetření probíhalo většinou třetí vyučovací hodinu, podle domluvy s vyučujícím.

Nejprve jsme aplikovali test Kresba lidské postavy, a to konkrétně kresbu pohádkového prince barevnými pastelkami. Dali jsme přednost kresbě před malbou, protože kresba je dětem bližší a ve školním prostředí se s ní setkávají častěji než s malbou.

Motivace probíhala pomocí tří kouzelných hádanek. *„Dobrý den, děti, já se jmenuji Martina a přišla jsem si dnes za vámi hrát. Mám pro vás připravené tři kouzelné hádanky, které jsou klíčem k otevření našeho království. Kdo bude vědět správnou odpověď na moji hádanku, rychle zvedne ruku a přihlásí se. Takže bedlivě poslouchejte.“*

*„První hádanka zní: Co to bylo za slečnu, která šla v červeném čepečku a červené sukýnce za babičkou a nesla jí v košíčku samé dobroty?“*

(Červená Karkulka)

Za každou správnou odpověď bylo nutné žáky pochválit, což zvyšovalo jejich chuť k práci a motivaci.

*„Druhá hádanka zní: Pamatujete si, jaká slečna měla zlatou hvězdu na čele?“*

(Princezna se zlatou hvězdou na čele)

*„Třetí, poslední hádanka zní: Jak se jmenovala dívka, která se píchla o šípkový keř a usnula hlubokým spánkem?“*

*(Šípková Růženka)*

*„Nyní je na čase, najít ten správný klíč k našemu království. Pověste mi, co mají všechny tyto tři hádanky společného?“ (jsou to pohádky)*

*„A jaké postavy vystupují v pohádkách?“ (čarodějnice, princezna, král, královna, princ...)*

Po ukončení motivace přecházíme do fáze motorického cvičení zaměřeného na rozvoj jemné motoriky. Hrajeme si s žáky na pohádkové postavy. Jedeme na koni jako králové, hladíme si imaginativní hřívu královského koně, držíme v dlaních královské žezlo a jablko, zkoušíme, jak píchá královská koruna, jak je těžké princovo brnění...Poté, co mají žáci procvičené svalové skupiny horních končetin, přecházíme k realizaci kresby.

*„Nyní si vyzkoušíme toho pohádkového prince, na kterého jsme si před chvílí hráli, nakreslit. Budeme kreslit pastelkami na papír, který vám rozdám.“*

Kresba pohádkového prince probíhá pomocí barevných pastelky na tvrdý papír A4. Žáci, kteří nemají barevné pastelky, dostanou pastelky školní. Je to z důvodu, aby měly děti možnost využít různé spektrum barev a nebyly ovlivňovány chybějícími barevnými pastelkami.

Nejprve je nutné dbát na to, aby si žáci řádně přichystali pracovní plochu, měli kolem sebe dostatek prostoru při tvorbě barevného díla a udržovali si své pracovní místo v čistotě. Bylo důležité dbát také na bezpečnost při práci dětí.

Žáci se několikrát během výuky ptali, jak mají prince nakreslit. Museli jsme opětovně zdůraznit, že záleží pouze na nich, jak bude princ vypadat. Hlíдали jsme, aby od sebe žáci kresby neobkreslovali. Žáci byli většinou z kresby nadšeni, práce je bavila. Průběžně jsme mezi dětmi chodili a nahlíželi na jejich kresebné výtvoř. Když měli všichni žáci práci hotovou, každý nám ji popsal a my si informace o každé dětské práci zaznamenali. Na závěr žáci své práce podepsali. Dětem, které ještě neuměly napsat své jméno, byla jejich práce podepsána.

Na konec byly všechny děti velice pochváleny a odměněny omalovánkou prince a princezny.

Další část výzkumného šetření, jehož tématem je malba začarovaného lesa, probíhala v každé zkoumané základní škole o týden později. Bylo to z důvodu, aby neměli žáci v živé paměti první téma a nemalovali všichni místo začarovaného lesa prince. Zároveň jsme se však za týden dětem nestihli příliš odcizit a ostych po chvíli zmizel. Získat si jejich nadšení a motivaci pro práci nebyl problém. Znovu jsme žáky motivovali a každý za sebe nám pověděl, jak by si takový začarovaný les představoval. Po té jsme nechali děti převléct do pracovního úboru, který je součástí výtvarné výbavy žáků. Následovalo rozdání podložek na pracovní plochu, aby nedošlo k jejímu ušpinění. Dále byly rozdány tvrdé papíry A4, štětce, vodové barvy a kelímky na vodu. Děti chodily po dvojicích k umyvadlu a jejich úkolem bylo napustit si vodu do půlky svých kelímků. Byla zde využita motivace kouzelnou studánkou s živou vodou. Byl kladen velký důraz na bezpečnost při práci. Žákům jsme několikrát připomínaly, aby chodily po třídě opatrně a dávaly pozor, aby se jim kelímky s vodou nevyklily. Nechali jsme žáky malovat na téma začarovaný les libovolné motivy. Dávali jsme pozor, aby učitelé do práce žáků nezasahovali, i když mnohdy jim to dalo velkou práci a přemáhání. Průběžné chválení žáků bylo samozřejmostí.

Poté co byly děti se svými pracemi hotovy, odnesly je na okno zaschnout a uklidily si svá místa. Na okně nám brzy vznikla překrásná výstava dětských výtvarných děl, kterou jsme si všichni prohlédli a žáci nám o svých obrázcích něco málo pověděli. Všechny informace jsme zaznamenali. V závěru vyučovací hodiny jsme dětem poděkovali a odměnili je malým dárečkem, omalovánkou zvířátek.

Při našem výzkumu jsme se ani v jednom případě nesetkali s odmítnutím dítěte k plnění zadaných úkolů. Žáky kresba i malba velice bavila a byla pro ně příjemným výukou.



## 4 VÝZKUMNÉ METODY

Při našem výzkumu byly aplikovány následující metody měřící jak mentální úroveň tak tvůrčí a výtvarné schopnosti žáků.

Test Kresba lidské postavy: Jejím cílem je podat hodnocení kresby lidské postavy v aspektech percepčně motorických a intelektuálních. Tuto myšlenku uskutečnila Florence Goodenoughová v roce 1926. Na ni potom navázali další autoři, jako Dále B. Hartus, J. Jirásek, R. Konečný, Z. Matějček, manželé J. a L. Švancarovi a další.

My jsme se těmito testy inspirovali a upravili si je pro naše potřeby. Kritéria, která jsme při kresbě pohádkového prince hodnotili, jsou tato:

1. TRUP - dvojdimenzionální znázornění  
KRK - dvojdimenzionální, odlišení hlavy a trupu  
KONČETINY - dvojdimenzionální
  
2. VLASY - jakýkoliv způsob provedení  
NOS - jakýkoliv jasný způsob provedení  
ÚSTA - jakýkoliv jasný způsob provedení
  
3. OČI - jakýkoliv způsob provedení  
OBOČÍ NEBO ŘASY - jakýkoliv způsob provedení  
PANENKA OKA
  
4. PAŽE - jakýkoliv způsob provedení  
PRSTY - jakýkoliv způsob provedení

PRSTY - ve správném počtu

5. CHODIDLA NEBO BOTY - jakýkoliv způsob provedení

ODĚV - jakékoliv znázornění oděvu

ODĚV 2 - alespoň dvě části oděvu správně provedeny, bez průhlednosti

6. TRUP 2 - délka větší než šířka

PŘIPOJENÍ NOHOU K TRUPU

PŘIPOJENÍ PAŽÍ K TRUPU NEBO KE KRKU

7. RAMENA VYZNAČENA

KLOUB LOKTE

PROPORCE HLAVY - hlava menší než polovina trupu a větší než desetina trupu

8. NOS - dvojdimenzionální

PAŽE - dvojdimenzionální

PROPORCE PAŽÍ - obě paže přibližně stejně dlouhé jako trup

9. SYMETRIE HORNÍCH KONČETIN - paže jsou přibližně ve stejné délce i šířce

PRSTY DVOJDIMENZIONÁLNÍ

NOHY DVOJDIMENZIONÁLNÍ

10. PROPORCE NOHOU - délka obou nohou nesmí být menší, než délka trupu a nesmí být větší, než dvě délky trupu

SYMETRIE DOLNÍCH KONČETIN - obě nohy přibližně ve stejné délce i šířce

CHODIDLO JE ROZČLENĚNO - zřetelné oddělení podpatku nebo paty

Test byl hodnocen škálou od 0 do 3. Každé hodnotící kritérium se hodnotí jedním bodem. Tudiž za tři kritéria, která byla v kresbě, splněna dostane dítě 3 body. Pokud byla splněna pouze dvě kritéria, dostane dítě 2 body. Bylo-li splněno jen jedno kritérium, dostane dítě 1 bod. Nebylo-li splněno žádné kritérium, dostane 0 bodů.

Na závěr se všechny body všech kritérií sečtou a dostaneme výsledek, který porovnáme s výsledkem Testu výtvarných schopností, dále porovnáme výsledky žáků základních škol a základních škol speciálních, výsledky mezi pohlavími...

Test výtvarných schopností: Test, který jsme potřebovali pro naše diagnostické účely, neexistoval, proto jsme si jej museli sami vytvořit. Inspirací pro vznik testu se nám stala díla autorů J. Slavíka (1999) a V. Roeselové (2004), z jejichž zdrojů jsme čerpali při výběru kritérií v Testu výtvarných schopností. Cílem našeho testu je hodnocení výtvarných a tvůrčích schopností žáků. Kritéria, která jsme při malbě začarovaného lesa hodnotili:

1. VÝRAZ - celkový dojem, intenzita působení, uvolněnost pohledu  
- zda je zdařilá práce působivá, upoutává, přitahuje, nenechává diváka chladným, je osobitá
2. SYŽET - vyjádření obsahu, kvalita vyjádření námětu, vyjádření významů  
- práce má být sdělná, vyjadřovat danou myšlenku, chápeme, o co autorovi šlo, komunikuje s námi
3. FORMÁT - vhodná volba a využití formátu, vyplnění prostoru  
- zdařilá práce plně využívá možností formátu, není prázdná, nepůsobí strachem z prostoru

4. **KOMPOZICE** - kvalita rozmístění prvků obrazu ve formátu, harmonie, vyváženost, proporcionalita, vyjádření vztahů, vnitřní řád, ucelenost, vhodné využití kontrastů  
  
-zdařilá práce nepůsobí chaoticky a bez záměru, není mrtvá, bez náznaků řádu, organizující myšlenky
5. **ORIGINALITA** - odlišnost od průměru, neobvyklá forma, nečekané použití výrazových prostředků, překvapivá pointa, humor
6. **TECHNIKA** - zvládnutí výtvarných vyjadřovacích prostředků a nástrojů, řemeslo, respekt k technice a materiálu, využití možností jaké dávají  
  
-zvládnutí nástroje, práce s náhodou, kterou techniky nabízejí, pokud nejde o záměr, nezaměňujeme techniky (např.:kreslení místo malby)
7. **BAREVNOST** - kvalita výběru a použití barev, cit pro barevnou plochu a vztahy mezi barvami  
  
-výběr barev umožňuje vyjádření emoce, dobrá práce je barevně výrazná
8. **KONTRAST** - vhodné využití barevných kontrastů
9. **MODELACE** - kvalita prostorového vyjádření, iluze prostoru na ploše, cit pro objem a mnohohledovost, robustnost výtvarného vyjádření, plasticita využití světla a stínu, práce nemá být plochá, bez hloubky a objemu
10. **ČISTOTA** - práce je čistá, upravená, nepoškozená, není špinavá ani umaštěná

Každé kritérium hodnotíme škálou od 0 do 3. Bod 3 vyjadřuje stav nejlepší, bod 0 stav nejhorší. Je-li malba dítěte pouze černou barvou, zaznamenáme bod 0. Naopak, když je práce barevná, je zde patrné správné použití a výběr barev, zaznamenáme bod 3.

## 5 HYPOTÉZY

Abychom dosáhli stanoveného cíle, určili jsme si následující výzkumné hypotézy:

Hypotéza č. 1:

Předpokládáme, že výsledky testu Kresba lidské postavy budou horší u žáků základní školy praktické a lepší u žáků běžné základní školy.

Hypotéza č. 2:

Předpokládáme, že výsledky Testu výtvarných schopností budou u žáků základní školy praktické na stejné úrovni jako u žáků běžné základní školy.

Hypotéza č. 3:

Předpokládáme, že nebude existovat souvislost mezi výkony žáků v jednotlivých testech.

Hypotéza č. 4:

Předpokládáme, že v celkovém žebříčku škol budou lépe umístěny běžné základní školy.

Hypotéza č. 5:

Předpokládáme, že výsledky budou v našem vzorku ovlivněny pohlavím. Předpokládáme, že dívky dosáhnou v jednotlivých testech lepších výsledků než chlapci.

Na základě stanovených hypotéz budeme provádět kvantitativní výzkum, ve kterém se zaměříme na zkoumání rozdílů ve výsledcích obou testů.

## 6 VÝSLEDKY

Vzhledem k tomu, že v následujících tabulkách používáme určité zkratky, je nutné uvést jejich vysvětlení:

První svislý sloupec zleva znázorňuje škálu bodů od 0 do 3, kde 0 je bod nejhorší, 3 nejlepší.

3b – 3 body

2b – 2 body

1b – 1 bod

0b – 0 bodů

V posledním vodorovném řádku jsou kritéria 1-10, která hodnotíme. Hodnotící kritéria jsou odlišná u testu Kresba lidské postavy a u Testu výtvarných schopností. Například u kritéria 1 při testu Kresba lidské postavy hodnotíme, zda se v kresbě postavy vyskytuje dvojdimenzionální znázornění trupu, krku i končetin. U kritéria 1 při Testu výtvarných schopností hodnotíme celkový výraz malby.

1k – kritérium 1

2k – kritérium 2

3k – kritérium 3

.....

10k – kritérium 10

x – zaznamenaná hodnota bodu, který patří k určitému kritériu v tabulce

Ve svislém sloupci umístěném v tabulce vpravo, vyznačeném červeně, jsou sečtené body získané v testu. Konečný výsledek dítěte v testu je v tabulce vyznačen červeně a podtržen.

Výsledky výzkumné práce u žáků ze ZŠ Jubilejní park ve Znojmě

Tab. 1 Tabulka prezentuje výsledky dívky A- Kresba lidské postavy

3b	x	x	x								9
2b					x				x		4
1b				x		x		x			3
0b							x			x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>16</u>

Tab. 2 Tabulka prezentuje výsledky dívky A- Test výtvarných schopností

3b			x	x						x	9
2b	x					x	x				6
1b		x			x			x	x		4
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>19</u>

Tab. 3 Tabulka prezentuje výsledky chlapce B- Kresba lidské postavy

3b	x					x					6
2b				x	x		x	x	x	x	12
1b		x	x								2
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>20</u>

Tab. 4 Tabulka prezentuje výsledky chlapce B- Test výtvarných schopností

3b			x	x				x			9
2b					x	x	x				6
1b	x									x	2
0b		x							x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>17</u>

Tab. 5 Tabulka prezentuje výsledky dívky C- Kresba lidské postavy

3b	x										3
2b		x		x	x	x	x				10
1b			x					x	x		3
0b										x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>16</u>

Tab. 6 Tabulka prezentuje výsledky dívky C- Test výtvarných schopností

3b						x				x	6
2b		x	x	x			x	x			10
1b	x				x						2
0b									x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>18</u>

Tab. 7 Tabulka prezentuje výsledky chlapce D- Kresba lidské postavy

3b	x					x					6
2b				x	x			x	x		8
1b		x	x				x				3
0b										x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>17</u>

Tab. 8 Tabulka prezentuje výsledky chlapce D- Test výtvarných schopností

3b	x		x	x	x			x			15
2b							x		x	x	6
1b						x					1
0b		x									0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>22</u>



Tab. 9 Tabulka prezentuje výsledky dívky E- Kresba lidské postavy

3b	x								x		6
2b		x		x		x		x			8
1b			x				x			x	3
0b					x						0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>17</u>

Tab. 10 Tabulka prezentuje výsledky dívky E- Test výtvarných schopností

3b	x		x	x	x	x	x	x		x	24
2b		x							x		4
1b											
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>28</u>

Tab. 11 Tabulka prezentuje výsledky chlapce F- Kresba lidské postavy

3b											
2b	x	x	x	x	x	x		x			14
1b							x		x		2
0b										x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>16</u>

Tab. 12 Tabulka prezentuje výsledky chlapce F- Test výtvarných schopností

3b			x	x						x	9
2b	x					x		x			6
1b		x			x		x		x		4
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>19</u>

Tab. 13 Tabulka prezentuje výsledky chlapce G- Kresba lidské postavy

3b	x		x	x	x						12
2b		x				x		x	x		8
1b										x	1
0b							x				0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>21</u>

Tab. 14 Tabulka prezentuje výsledky chlapce G- Test výtvarných schopností

3b	x	x	x				x				12
2b				x	x	x		x		x	10
1b									x		1
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>23</u>

Výsledky výzkumné práce u žáků ze ZŠ v Želeticích

Tab. 15 Tabulka prezentuje výsledky dívky H- Kresba lidské postavy

3b	x			x	x	x					12
2b		x	x				x	x	x		10
1b											
0b										x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>22</u>

Tab. 16 Tabulka prezentuje výsledky dívky H- Test výtvarných schopností

3b	x		x	x			x			x	15
2b		x			x	x		x			8
1b											
0b									x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>23</u>

Tab. 17 Tabulka prezentuje výsledky chlapce CH- Kresba lidské postavy

3b					x	x					6
2b	x	x		x				x	x		10
1b			x				x			x	3
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>19</u>

Tab. 18 Tabulka prezentuje výsledky chlapce CH- Test výtvarných schopností

3b											
2b		x				x					4
1b	x		x	x	x		x			x	6
0b								x	x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>10</u>

Tab. 19 Tabulka prezentuje výsledky chlapce I- Kresba lidské postavy

3b		x			x	x					9
2b	x							x			4
1b			x	x					x		3
0b							x			x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>16</u>

Tab. 20 Tabulka prezentuje výsledky chlapce I- Test výtvarných schopností

3b											
2b	x				x	x				x	8
1b		x	x	x			x	x			5
0b									x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>13</u>

Tab. 21 Tabulka prezentuje výsledky dívky J- Kresba lidské postavy

3b					x	x	x				9
2b	x	x		x				x	x		10
1b			x								1
0b										x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>20</u>

Tab. 22 Tabulka prezentuje výsledky dívky J- Test výtvarných schopností

3b		x	x			x					9
2b	x			x			x		x	x	10
1b					x			x			2
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>21</u>

Tab. 23 Tabulka prezentuje výsledky dívky K- Kresba lidské postavy

3b	x	x		x	x	x			x		18
2b								x		x	4
1b			x				x				2
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>24</u>

Tab. 24 Tabulka prezentuje výsledky dívky K- Test výtvarných schopností

3b		x	x	x		x				x	15
2b	x				x						4
1b							x	x			2
0b									x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>21</u>

Tab. 25 Tabulka prezentuje výsledky dívky L- Kresba lidské postavy

3b		x			x				x		9
2b	x			x		x		x			8
1b			x								1
0b							x			x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>18</u>

Tab. 26 Tabulka prezentuje výsledky dívky L- Test výtvarných schopností

3b			x							x	6
2b		x		x		x	x				8
1b	x				x			x			3
0b									x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>17</u>

Tab. 27 Tabulka prezentuje výsledky chlapce M- Kresba lidské postavy

3b						x					3
2b	x			x				x			6
1b		x	x				x				3
0b					x				x	x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>12</u>

Tab. 28 Tabulka prezentuje výsledky chlapce M- Test výtvarných schopností

3b		x								x	6
2b	x				x	x		x			8
1b			x	x			x		x		4
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>18</u>

Výsledky výzkumné práce u žáků ze ZŠ praktické ve Znojmě

Tab. 29 Tabulka prezentuje výsledky dívky N- Kresba lidské postavy

3b											
2b					x						2
1b	x	x	x				x		x		5
0b				x		x		x		x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>7</u>

Tab. 30 Tabulka prezentuje výsledky dívky N- Test výtvarných schopností

3b		x	x	x							9
2b	x				x		x	x	x	x	12
1b						x					1
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>22</u>

Tab. 31 Tabulka prezentuje výsledky dívky O- Kresba lidské postavy

3b											
2b											
1b											
0b	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>0</u>

Tab. 32 Tabulka prezentuje výsledky dívky O- Test výtvarných schopností

3b	x		x	x	x			x			15
2b						x	x		x	x	8
1b		x									1
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>24</u>

Tab. 33 Tabulka prezentuje výsledky dívky P- Kresba lidské postavy

3b	x										3
2b		x	x	x	x				x	x	12
1b						x		x			2
0b							x				0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>17</u>

Tab. 34 Tabulka prezentuje výsledky dívky P- Test výtvarných schopností

3b	x		x				x				9
2b				x	x			x		x	8
1b		x				x			x		3
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>20</u>

Tab. 35 Tabulka prezentuje výsledky dívky Q- Kresba lidské postavy

3b						x					3
2b		x		x	x						6
1b	x		x						x		3
0b							x	x		x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>12</u>

Tab. 36 Tabulka prezentuje výsledky dívky Q- Test výtvarných schopností

3b			x	x							6
2b								x			2
1b	x				x	x	x			x	5
0b		x							x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>13</u>

Tab. 37 Tabulka prezentuje výsledky chlapce R- Kresba lidské postavy

3b					x	x					6
2b	x	x		x				x	x	x	12
1b			x				x				2
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>20</u>

Tab. 38 Tabulka prezentuje výsledky chlapce R- Test výtvarných schopností

3b					x						3
2b	x		x	x						x	8
1b						x	x	x	x		4
0b		x									0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>15</u>

Tab. 39 Tabulka prezentuje výsledky dívky S- Kresba lidské postavy

3b	x			x	x	x				x	15
2b		x						x	x		6
1b			x								1
0b							x				0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>22</u>

Tab. 40 Tabulka prezentuje výsledky dívky S- Test výtvarných schopností

3b	x	x	x	x							12
2b					x	x	x			x	8
1b								x			1
0b									x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>21</u>



Tab. 41 Tabulka prezentuje výsledky chlapce T- Kresba lidské postavy

3b						x					3
2b	x		x				x		x		8
1b		x						x			2
0b					x					x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>13</u>

Tab. 42 Tabulka prezentuje výsledky chlapce T- Test výtvarných schopností

3b		x	x						x		9
2b	x			x	x		x	x		x	12
1b						x					1
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>22</u>

Výsledky výzkumné práce u žáků ze ZŠ praktické v Moravských Budějovicích

Tab. 43 Tabulka prezentuje výsledky chlapce U- Kresba lidské postavy

3b											
2b	x	x		x		x		x	x		12
1b			x		x		x				3
0b										x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>15</u>

Tab. 44 Tabulka prezentuje výsledky chlapce U- Test výtvarných schopností

3b			x	x							6
2b	x				x			x		x	8
1b		x				x	x		x		4
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>18</u>

Tab. 45 Tabulka prezentuje výsledky dívky V- Kresba lidské postavy

3b											
2b	x	x		x	x	x					10
1b			x					x	x		3
0b							x			x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>13</u>

Tab. 46 Tabulka prezentuje výsledky dívky V- Test výtvarných schopností

3b			x								3
2b	x			x	x	x	x	x		x	14
1b		x							x		2
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>19</u>

Tab. 47 Tabulka prezentuje výsledky chlapce W- Kresba lidské postavy

3b											
2b		x			x						4
1b	x		x			x	x				4
0b				x				x	x	x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>8</u>

Tab. 48 Tabulka prezentuje výsledky chlapce W- Test výtvarných schopností

3b			x							x	6
2b	x				x	x		x			8
1b				x			x				2
0b		x							x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>16</u>

Tab. 49 Tabulka prezentuje výsledky dívky X- Kresba lidské postavy

3b	x			x	x	x					12
2b		x	x						x		6
1b							x	x			2
0b										x	0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>20</u>

Tab. 50 Tabulka prezentuje výsledky dívky X- Test výtvarných schopností

3b											
2b		x		x		x		x		x	10
1b	x		x		x		x				4
0b									x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>14</u>

Tab. 51 Tabulka prezentuje výsledky chlapce Y- Kresba lidské postavy

3b	x	x									6
2b						x					2
1b			x	x	x			x		x	5
0b							x		x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>13</u>

Tab. 52 Tabulka prezentuje výsledky chlapce Y- Test výtvarných schopností

3b			x	x							6
2b	x				x	x	x	x		x	12
1b		x							x		2
0b											
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>20</u>

Tab. 53 Tabulka prezentuje výsledky chlapce Z- Kresba lidské postavy

3b		x	x						x		9
2b					x	x					4
1b	x			x						x	3
0b							x	x			0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>16</u>

Tab. 54 Tabulka prezentuje výsledky chlapce Z- Test výtvarných schopností

3b			x								3
2b	x	x		x		x		x		x	12
1b					x		x				2
0b									x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>17</u>

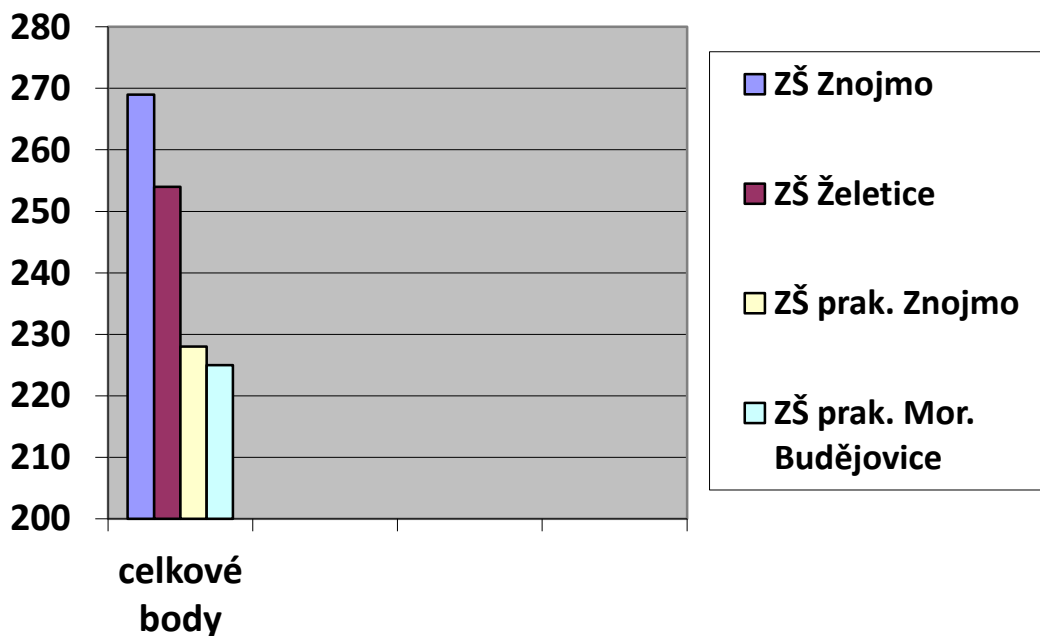
Tab. 55 Tabulka prezentuje výsledky chlapce Ž- Kresba lidské postavy

3b		x			x						6
2b	x					x					4
1b			x	x				x	x	x	5
0b							x				0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>15</u>

Tab. 56 Tabulka prezentuje výsledky chlapce Ž- Test výtvarných schopností

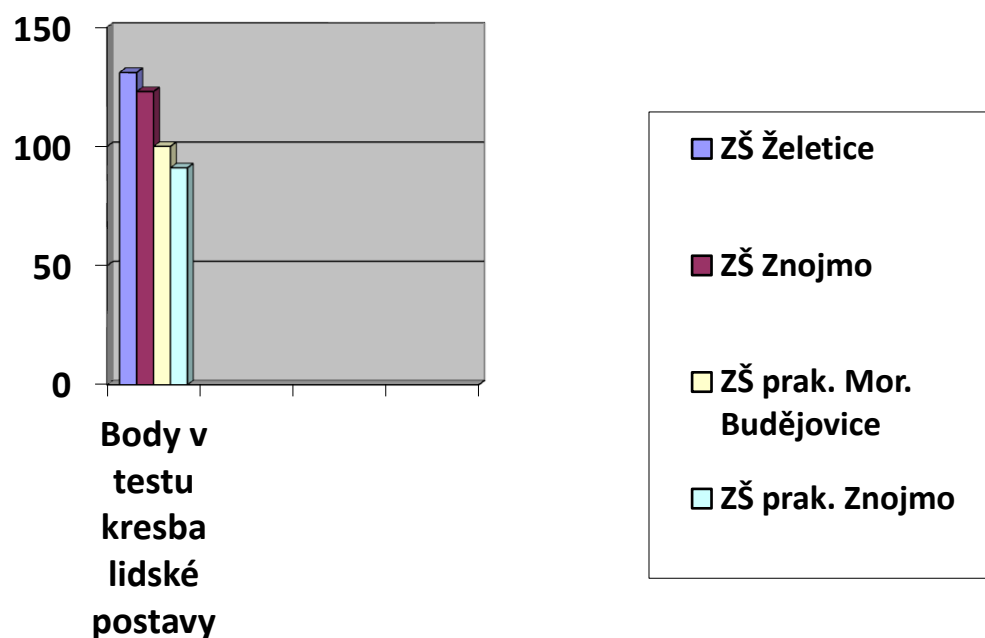
3b			x	x			x			x	12
2b	x				x	x		x			8
1b		x									1
0b									x		0
	1k	2k	3k	4k	5k	6k	7k	8k	9k	10k	<u>21</u>

Nyní následuje graf popisující výsledky žáků jednotlivých škol našeho výzkumného vzorku z testu Kresba lidské postavy a Testu výtvarných schopností.



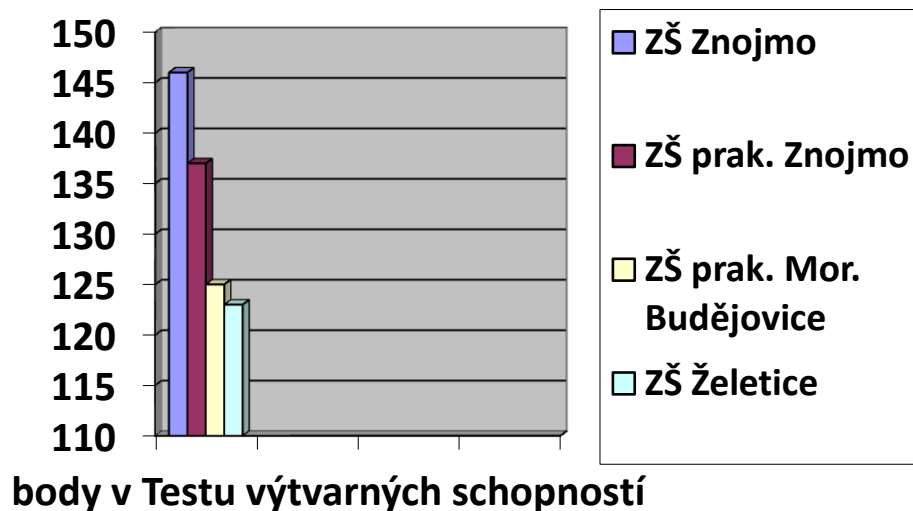
Graf č.1 znázorňující výsledky žáků jednotlivých škol.

Žáci z 1. ročníku ZŠ Jubilejní park ve Znojmě dosáhli v obou testech 269 bodů. Na druhém místě skončili žáci 1. ročníku ze ZŠ Želetice s celkovým počtem 254 bodů. Třetí v pořadí se umístili žáci 1. ročníku ze ZŠ praktické ve Znojmě s 228 body. Nejhorších výsledků v obou testech dosáhli žáci 1. ročníku ze ZŠ praktické v Moravských Budějovicích s celkovým počtem 225 bodů.



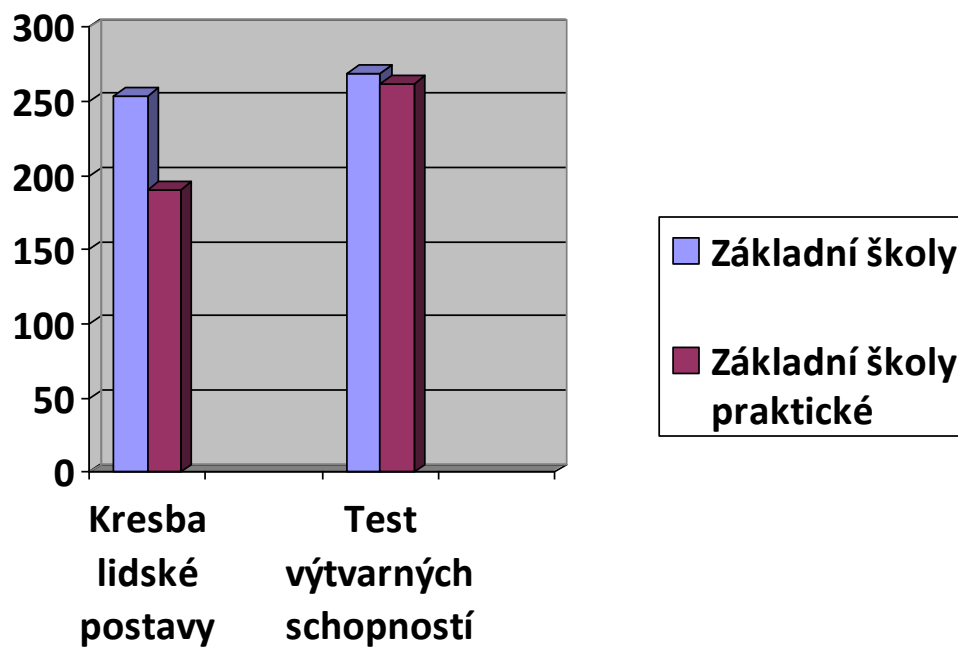
Graf. č. 2 znázorňující výsledky žáků v testu Kresba lidské postavy.

Žáci ze ZŠ Želetice dosáhli v testu Kresba lidské postavy 131 bodů. Na druhém místě skončili žáci ze ZŠ Jubilejní park ve Znojmě s počtem 123 bodů. Žáci ze ZŠ praktické v Moravských Budějovicích zůstali na třetí pozici s počtem 100 bodů. Děti ze ZŠ praktické ve Znojmě zůstaly na čtvrté pozici s počtem 91 bodů.



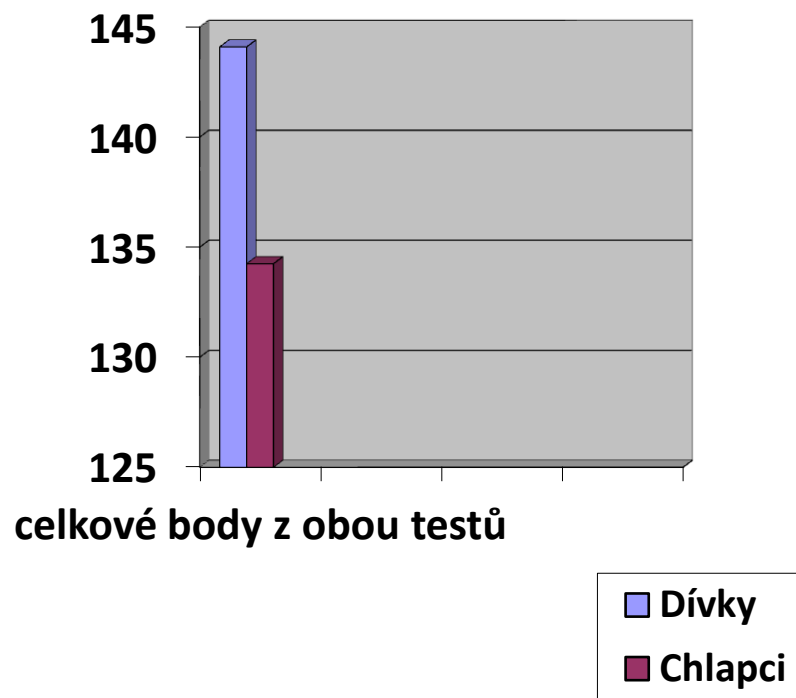
Graf č. 3 popisující výsledky Testu výtvarných schopností.

Při Testu výtvarných schopností se umístili nejlépe žáci ze ZŠ Jubilejní park ve Znojmě s počtem 146 bodů. Druhou v pořadí se stali žáci ze ZŠ praktické ve Znojmě s výsledkem 137 bodů. Na třetím místě skončili žáci ze ZŠ praktické v Moravských Budějovicích s celkovým počtem 125 bodů a pouze o dva body méně, tedy 123 bodů měli žáci ze ZŠ Želetice.



Graf č. 4 znázorňující výsledky v testu Kresba lidské postavy a v Testu výtvarných schopností u žáků běžné základní školy a základní školy praktické.





Graf č. 5 znázorňující rozdíly v testu Kresba lidské postavy a Testu výtvarných schopností v závislosti na pohlaví.

## 7 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

Hypotéza č. 1, ve které jsme předpokládali, že výsledky testu Kresba lidské postavy budou horší u žáků základní školy praktické a lepší u žáků běžné základní školy, se u našeho vzorku zkoumaných osob ověřila.

Hypotéza č. 2, ve které jsme předpokládali, že výsledky Testu výtvarných schopností budou u žáků základní školy praktické na stejné úrovni jako u žáků běžné základní školy, se u našeho vzorku zkoumaných osob neověřila.

Hypotéza č. 3, ve které jsme předpokládali, že nebude existovat souvislost mezi výkony žáků v jednotlivých testech, se u našeho vzorku zkoumaných osob ověřila.

Hypotéza č. 4, ve které jsme předpokládali, že v celkovém žebříčku škol budou lépe umístěny běžné základní školy, se u našeho vzorku zkoumaných osob ověřila.

Hypotéza č. 5, ve které jsme předpokládali, že výsledky budou v našem vzorku ovlivněny pohlavím, se u našeho vzorku zkoumaných osob ověřila.

## 8 DISKUZE

Předpokládali jsme, že se budou dosažené výsledky u žáků základních škol a základních škol praktických lišit v jednotlivých testech.

Hypotéza č. 1:

Předpokládali jsme, že výsledky testu Kresba lidské postavy budou v našem vzorku horší u žáků základní školy praktické a lepší u žáků běžné základní školy.

Na základě aplikace testu kresby lidské postavy upraveného k našim podmínkám zkoumání jsme zjistili, že nejlépe obstáli žáci běžné základní školy. Nejlepších výsledků v tomto testu dosáhli žáci základní školy Želetice (Graf č. 2) se 131 body z celkového počtu 210 bodů. Druhé v pořadí se staly děti ze základní školy Jubilejní park ve Znojmě. Ty dosáhly 123 bodů z celkového počtu 210 bodů. Třetí v našem vzorku se umístili žáci ze základní školy praktické v Moravských Budějovicích s počtem 100 bodů z celkových 210 bodů. Nejhorších výsledků v našem vzorku měli žáci ze základní školy praktické ve Znojmě, při testu Kresba lidské postavy, s počtem 91 bodů z celkových 210 bodů.

Z uvedených výsledků vyplývá, že hypotéza u našeho vzorku zkoumaných osob byla potvrzena.

Hypotéza č. 2:

Předpokládali jsme, že výsledky Testu výtvarných schopností budou v našem vzorku u žáků základní školy praktické na stejné úrovni jako u žáků běžné základní školy.

Při testu výtvarných schopností aplikovaném na našem vzorku zkoumaných osob jsme zjistili velké rozdíly v umístění žáků ze základních škol. Nejlepších výsledků dosáhly děti ze základní školy Jubilejní park ve Znojmě (Graf č. 3) s počtem 146 bodů z celkového počtu 210 bodů. Druhým v pořadí se stali žáci ze základní školy praktické ve Znojmě s počtem 137 bodů. Třetí se umístili žáci základní školy praktické v Moravských Budějovicích s počtem 125 bodů. Nejhorších výsledků v našem vzorku dosáhly děti ze základní školy Želetice s počtem 123 bodů z celkového počtu 210 bodů.

V celkovém grafu, při porovnávání výsledků žáků z testu Kresby lidské postavy i Testu výtvarných schopností u žáků z běžné základní školy a základní školy praktické (Graf č. 4) získali žáci ZŠ praktické horších výsledků v obou testech.

Z uvedených výsledků vyplývá, že hypotéza u našeho vzorku zkoumaných osob nebyla potvrzena.

Hypotéza č. 3

Předpokládali jsme, že nebude existovat souvislost mezi výkony žáků v jednotlivých testech.

Výkony žáků se v obou testech výrazně liší. U velké části zkoumaných žáků byly výsledky testu výtvarných schopností lepší než u testu kresby lidské postavy. v některých případech i velice výrazně (Tab. 31 a 32, dívka O).

Z uvedených výsledků vyplývá, že hypotéza u našeho vzorku zkoumaných osob byla potvrzena.

Hypotéza č. 4:

Předpokládali jsme, že v celkovém žebříčku škol budou lépe umístěny běžné základní školy.

Z výsledků bylo zjištěno, že v celkovém počtu bodů dosáhli nejlepších výsledků žáci ze základní školy ve Znojmě (Graf č. 1) s celkovým počtem 269 bodů. Na druhém místě skončili žáci základní školy Želetice s celkovým počtem 254 bodů. Třetí v pořadí se staly děti ze základní školy praktické ve Znojmě s 228 body a nejhorších výsledků v celkovém žebříčku vybraných škol dosáhli žáci základní školy praktické v Moravských Budějovicích s počtem 225 bodů.

Z uvedených výsledků vyplývá, že hypotéza u našeho vzorku zkoumaných osob byla potvrzena.

Hypotéza č. 5:

Předpokládali jsme, že výsledky budou v našem vzorku ovlivněny pohlavím.

Na základní škole Jubilejní park ve Znojmě byly ze vzorku respondentů vybrány práce 3 dívek a 4 chlapců. Na základní škole v Želeticích byl výzkumný vzorek opačný, 4 děvčata a 3 chlapci. Tedy zcela náhodou byly poměry u obou pohlaví, na základních školách stejné, 7 chlapců a 7 dívek. Podobných výsledků bylo dosaženo i na základních školách praktických, kdy v základní škole praktické ve Znojmě převažovaly děvčata, v poměru 5 děvčat, 2 chlapci a v základní škole praktické v Moravských Budějovicích bylo pohlaví respondentů přesně opačné, tedy 2 děvčata a 5 chlapců. Tudíž opět stejný výsledek na obou praktických školách, 7 děvčat a 7 chlapců. Složení tříd na základních školách praktických mohlo mít vliv na výsledky v testech, jelikož jak v testu Kresba lidské postavy tak při Testu výtvarných schopností se umístila lépe základní škola praktická ve Znojmě, která měla ve třídě mnohem více děvčat než základní škola praktická v Moravských Budějovicích, kde převažovali chlapci.

Výzkum prokázal, že bodové skóre dívek bylo při testech vyšší než u chlapců. Dívky získaly v obou testech celkem 144,1 bodů, chlapci získali celkem 134,25 bodů (Graf č. 5).

Z uvedených výsledků vyplývá, že hypotéza u našeho vzorku zkoumaných osob byla potvrzena.

## ZÁVĚRY VÝZKUMU

Výzkum přinesl poznatky o rozdílech ve výtvarném projevu žáků prvních ročníků základních škol a žáků základních škol praktických. Předmětem zkoumání byla dětská kresba a malba.

I když byl vzorek poměrně malý, ukázalo se, že v testu Kresba lidské postavy, kde byl nutný určitý intelektový stupeň, se projeví nedostatky dětí ze základních škol praktických. Zajímá nás počet prstů na ruce, zda dítě kreslí vlasy, oči, počet nohou atd. Tyto prvky činily dětem intelektově slabším značné potíže na rozdíl od žáků běžných základních škol.

V Testu výtvarných schopností, se ukázalo, že žáci ze základních škol praktických jsou schopni dát do svého výtvarného projevu velké množství citů a fantazie. Práce těchto dětí byly mnohdy emotivnější, barevnější a zajímavější než práce intaktních žáků.

Cílem výzkumu byla snaha prokázat, že snížená mentální úroveň žáků nemusí jasně vypovídat o sníženém výtvarném a tvůrčím nadání těchto žáků, což bylo prokázáno.

Test kresby výtvarných schopností, který byl pro účely našeho výzkumu vytvořen a při výzkumu realizován se osvědčil.

Všechny děti spolupracovaly, plnily precizně a svědomitě úkoly na zadané téma. Nebyla zaznamenána žádná negativní reakce ze strany žáků, ani pedagogů.

Bylo zajímavé sledovat verbální projevy žáků, které doprovázely projev grafický. Děti komentovaly své kresby a malby. Někdy bylo nutné si komentáře zaznamenat, kvůli pozdější analýze při vyhodnocení testů. Žáci se v několika případech odchýlili od zadaného tématu a upřednostnili téma své.

V několika případech se zde vyskytly až hrůzné drastické motivy. Tyto výtvarné projevy byly konzultovány s vyučujícími. Děti uvedly, že inspirací k těmto námětům byly počítačové hry a filmy, které shlédly v televizi.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na problém vztahu intelektových schopností a tvůrčích výtvarných schopností žáků základních škol a základních škol praktických. Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda snížené intelektové schopnosti mají vliv na dětský výtvarný projev. Zjišťování výsledků probíhalo na základě dvou vybraných testů.

Teoretická část obsahuje nejdůležitější informace, které souvisejí s tématem dětské kresby a malby. Dále se zabývá charakteristikou dítěte mladšího školního věku a charakteristikou dítěte s mentálním postižením. Popisuje změny, které toto období doprovázejí a to ve fyzickém, psychickém i emocionálním vývoji. v teoretické části se diplomová práce zabývá také mentální retardací, její klasifikací a s ní spojenou legislativou.

Výzkumná část se zaměřuje na popis výzkumného šetření a prezentaci jeho výsledků. Je uvozena kapitolami popisujícími zkoumaný vzorek, použití výzkumných metod aj. Výzkum byl realizován ve čtyřech základních školách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Jednalo se o dvě základní školy a dvě základní školy praktické. Do výzkumu bylo zapojeno 28 dětí, z toho bylo 14 děvčat a 14 chlapců. Při výzkumném šetření byly použity dva různé testy, test Kresba lidské postavy a Test výtvarných schopností. Po celou dobu, kdy výzkumné šetření probíhalo, nebyla pozorována žádná negativní reakce dětí při plnění určených požadavků.

Náš výzkum potvrdil již dlouho známé výsledky určitých studií, které se v minulosti zabývaly kresbou jedinců s mentálním postižením. Kresba i malba vykazovala mezi žáky velké individuální rozdíly. Výsledky testu Kresba lidské postavy byly horší u žáků základní školy praktické, tak jak jsme předpokládali oproti výsledkům Testu výtvarných schopností. Při srovnávání testů podle pohlaví se prokázalo, že dívky dosáhly lepších výsledků než chlapci.

Cíl, který jsme si v diplomové práci vytyčili, se nám podařilo splnit. Zjistili jsme, že snížené intelektové schopnosti nemusí jasně vypovídat i o snížených výtvarných a tvůrčích schopnostech žáků.

Chtěla bych uvést, že se v této diplomové práci nejedná o srovnávání úrovně kvality škol, na kterých jsem výzkum realizovala, ale dochází pouze k porovnání úrovně intelektových a tvůrčích schopností žáků těchto škol.

Při realizaci daných testů se ukázalo, že děti výtvarné činnosti velmi baví, možnost pracovat s barvou jim přináší radost a uspokojení a to zvláště u dětí s mentálním postižením. Závěrem doporučuji všem pedagogům, aby se nebáli a zkusili různé nové výtvarné techniky, které budou rozvíjet dětskou fantazii, kreativitu a umožní i dětem s určitým handicapem možnost zažít úspěch a mít radost ze vznikajícího díla.

Závěrem mohu říci, že pro mě byla tato diplomová práce velkým přínosem. Umožnila mi totiž proniknout do zákoutí dětské fantazie a alespoň na chvíli se dívat na svět dětskýma očima. Díky diplomové práci jsem se blíže seznámila s metodami a testy, které jsem využívala při svém výzkumu.



## SOUHRN

Ústředním tématem diplomové práce je kresba a malba žáků základních škol a základních škol praktických. Práce je rozdělena do čtyř vzájemně provázaných kapitol a snaží se o komplexní uvedení do celé problematiky. Teoretická část poskytuje množství nezbytných informací obecnějšího charakteru, které se týkají dětského výtvarného projevu, kresbou postavy, osobností dítěte mladšího školního věku a osobností dítěte s mentálním postižením.

Cílem výzkumné části je analýza kresebného zobrazení lidské postavy a malby začarovaného lesa u žáků základních škol a základních škol praktických se zaměřením na předem stanovené znaky. Výsledky šetření potvrdily, že existují značné rozdíly mezi výsledky žáků v obou testech. Zatímco při testu Kresba lidské postavy obstály jednoznačně lépe děti základních škol, při Testu výtvarných schopností tyto výsledky natolik jednoznačné nebyly a žáci základních škol praktických se dostali v hodnocení výsledků i na lepší pozici než žáci běžné základní školy. S přihlédnutím k pohlaví obstála v našem výzkumu lépe děvčata oproti chlapcům.

## SEZNAM LITERATURY

1. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 128 s. ISBN 14-583-80.
2. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 315 s. ISBN 14-638-74.
3. SANDERS, M. *Kresba Krok za krokem*, 2010. 121 s. ISBN 978-80-255-0386-7.
4. ŠTURMA, J.; VÁGNEROVÁ, M. *Kresba lidské postavy. Modifikace testu F. Goodenoughové. Metodické informace pro vnitřní potřebu PPP*. Praha, 1981. 102s. ISBN neuvedeno.
5. TEISSIG, K. *Technika kresby*. Praha: Artia, 1986. 192 s. ISBN 59-023-81.
6. SLÁNSKÝ, B. *Technika v malířské tvorbě*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1976. 192 s. ISBN 04-316-76.
7. KUCHAR, R. *Kresba, malba, grafika pro lidové školy umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 92 s. ISBN 16-099-68.
8. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.
9. RAZÁKOVÁ, D. *Kreslíme, malujeme, modelujeme*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 152 s. ISBN 14-624-74.

10. PETROVSKIJ, A. V. *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 260 s. ISBN 14-696-77.
11. DAMBORSKÁ, M., KOCH, J. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1969, 232 s. ISBN 08-035-69.
12. KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 264 s. ISBN 14-409-86.
13. VALENTA, M., MÜLLER, O., VÍTKOVÁ, M., KOZÁKOVÁ Z., STRNADOVÁ, I., MUŽÁKOVÁ, M. *Psychopedie*. Parta, 2007, 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
14. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
15. RENOTIÉROVÁ M., LUDÍKOVÁ L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
16. DOLEJŠÍ, M. *k otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1983, 224 s. ISBN 08-048-83.
17. KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 74 s. ISBN 80-244-0991-7.
18. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 8071782629.

19. ROESELVÁ, V. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004, 265 s.  
ISBN 8090226752.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

- *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online], 24. 9. 2004, [cit. 20. 8. 2011 ]. Dostupný z WWW:

<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>.

- *MKN*. [online]. [cit. 25. 8. 2011 ]. Dostupný z WWW:

<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Výsledky žáků jednotlivých škol z testu Kresba postavy a Testu výtvarných schopností.....	67
Graf č. 2 Výsledky žáků v testu Kresba lidské postavy.....	68
Graf č. 3 Výsledky Testu výtvarných schopností.....	69
Graf č. 4 Výsledky v testu Kresba lidské postavy a v Testu výtvarných schopností u žáků základní školy a u žáků základní školy praktické.....	70
Graf č. 5 Výsledky v testu Kresba lidské postavy a v Testu výtvarných schopností v závislosti na pohlaví.....	71

## PŘÍLOHY

Práce žáků základních škol















Práce žáků základních škol praktických









