

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



**Specifické znaky v kresbě postavy u dětí mladšího školního věku
se sluchovým postižením**

Anna Plachá

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Ingrid Hanušová, Ph.D.

Praha 2016

Prague College of Psychosocial Studies



**Specific Signs in Drawing of a Human Figure by Primary School
Children with Hearing Disabilities**

Anna Plachá

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Ing. Ingrid Hanušová, Ph.D.

Praha 2016

Anotace

Tato bakalářská práce se věnuje kresbě sluchově postižených dětí v mladším školním věku. V teoretické části je pozornost zaměřena na popis vývoje dětské kresby s nastíněním specifických znaků v kresbě dětí se sluchovým postižením a rozbor kresebných diagnostických metod. Je zde představena i speciálně pedagogická disciplína, věnující se lidem se sluchovým postižením, surdopedie.

Výzkum se zabývá analýzou kresby postavy u cílové skupiny dětí v mladším školním věku se sluchovým postižením a komparací s kresbami dětí ve stejném věku z běžných tříd základních škol. Hlavním cílem bylo ověření společných a odlišných znaků a vyhledání nových specifík v kresbách z hlediska skupin. Výsledky přispívají k lepšímu porozumění problematice dětské kresby, zejména u dětí se sluchovým postižením.

Klíčová slova:

Dětská kresba, surdopedie, kresba lidské postavy, kresebné testy, mladší školní věk

Abstract

This bachelory thesis deals with drawing of hearing-impaired, primary school children. The theoretical part is focused on general description of the drawing development in children with hearing impairment, specific signs of their drawings and diagnostic methods. Special pedagogical discipline for hearing impaired is introduced.

The research includes analysis of figure drawing in the target group of impaired children and contrasts it with the work of unimpaired children of the same age. The main aim was to find common and different signs and to find new specific drawing signs in the groups. The results contribute to a better understanding of drawing in children, especially hearing-impaired.

Key words:

Children Drawing, Deaf Education, Drawing of a Human Figure, Drawing Tests, Primary School Children

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů a literatury.“

V Praze dne 20. 4. 2016

.....
Anna Plachá

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Ing. Ingrid Hanušové, Ph.D. za odborné vedení a vřelou pomoc, kterou mi poskytovala při vypracování bakalářské práce. Děkuji také všem učitelkám a dětem ze Základní školy pro sluchově postižené v Plzni a Základní školy Josefa Hlávky v Přešticích za ochotu účastnit se výzkumu.

Obsah

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY A GRAFOMOTORIKY	2
1.1 Vývoj grafomotoriky	2
1.2 Vývoj dětské kresby.....	2
1.3 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu	6
1.3.1 <i>Specifické znaky v kresbě sluchově postižených</i>	8
2 KRESBA Z POHLEDU DIAGNOSTIKY	9
2.1 Kresebné testové metody	10
2.1.1 <i>Kresba sloužící jako odhad celkové úrovně rozumových schopností</i>	10
2.1.2 <i>Kresba zhodnocující úroveň senzomotorických dovedností</i>	10
2.1.3 <i>Projektivní kresebné metody</i>	11
2.1.4 <i>Kresebné testy kreativity</i>	11
2.1.5 <i>Test kresby lidské postavy</i>	11
2.2 Interpretace kresebných testů.....	15
3 SURDOPEDIE	18
3.1 Základní pojmy	18
3.2 Klasifikace sluchových poruch	19
3.2.1 <i>Rozdělení podle doby vzniku sluchové vady</i>	19
3.2.2 <i>Rozdělení podle hloubky sluchové poruchy</i>	19
3.2.3 <i>Rozdělení sluchových poruch z hlediska lokalizace</i>	20
3.2.4 <i>Posudkové hledisko</i>	21
3.3 Kompenzace sluchových poruch	22
3.4 Psychický vývoj dítěte se sluchovým postižením.....	22
3.5 Specifika psychologické diagnostiky.....	23
3.5.1 <i>Metody použitelné pro vyšetření sluchově postižených</i>	24
EMPIRICKÁ ČÁST	27
4 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	27
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	29
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	30
6.1 Výběr respondentů	30
6.2 Popis výzkumného vzorku	30
7 VLASTNÍ VÝZKUMNÁ ČINNOST	32
7.1 Průběh výzkumného šetření	32
7.2 Výsledky výzkumného šetření	32

7.2.1	<i>Odpovídající vývojová úroveň kresby (symetrie a proporce)</i>	33
7.2.2	<i>Výskyt jednotlivých částí těla</i>	34
7.2.3	<i>Prostorová symbolika</i>	35
7.2.4	<i>Barevné ladění</i>	36
7.2.5	<i>Celkový vzhled postavy</i>	38
7.3	Závěr výzkumného šetření.....	40
8	DISKUZE	43
	ZÁVĚR	45
	CITOVANÁ LITERATURA	46
	PŘÍLOHA Č. 1: UKÁZKY KRESEB Z VÝZKUMU	48
	BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE	51
	EVIDENČNÍ LIST KNIHOVNY	52

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem zvolila v souladu s vlastním zájmem o dětskou kresbu a psychodiagnostiku a zejména o cílovou skupinu, které je věnována.

Kresba podává svědectví o vnitřním světě dítěte a zároveň se v ní zrcadlí i způsob jeho chápání skutečné reality. Kresbu a především kresbu lidské postavy využívají nejen psychologové, ale samozřejmě i učitelé. Je např. jedním ze základních ukazatelů školní zralosti, a tak u zápisu musí všechny děti nakreslit nějaký obrázek. Děti se sluchovým postižením patří do stejného základního vzdělávacího systému jako děti bez postižení. Nepodléhají osnovám speciálních škol, a tudíž při zápisu do prvních tříd musí splnit naprosto stejné požadavky, kresbu postavy nevyjímaje.

Bakalářská práce se snaží zprostředkovat co nejucelenější pohled na dětskou kresbu. Hlavní důraz je kladen na ztvárnění lidské postavy a možnosti jejího využití k diagnostickým účelům. Byl proveden výzkum kvantitativního charakteru, který spočívá v analýze kreseb lidské postavy dvou skupin. Doplnující informace byly získány prostřednictvím rozhovorů s dětmi a učiteli.

Teoretická část čítá tři kapitoly. První kapitola se snaží o ucelený popis vývoje dětské kresby. Popisuje jednotlivá stádia, důležité mezníky jejího vývoje a charakteristické znaky. Druhá kapitola se zaměřuje na možnosti diagnostického využití kresby. Představuje jednotlivé kresebné metody, s hlavním důrazem na Test kresby lidské postavy a shrnuje přístupy k hodnocení kresby lidské postavy. Třetí kapitola se zabývá cílovou skupinou, sluchově postiženými. Zprostředkovává čtenáři krátký exkurz do této speciálně pedagogické disciplíny a vysvětluje základní pojmy, důležité pro práci s cílovou skupinou jedinců se sluchovým postižením.

Výzkumná část začíná definicí výzkumného cíle a výzkumných hypotéz, pokračuje popisem zvolené metody zkoumání, výběrem respondentů a jejich charakteristikou. Další kapitola popisuje průběh výzkumného šetření a jeho vyhodnocování. Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány v sedmé kapitole výzkumné části. V poslední kapitole je kladen důraz na diskusi nad limity tohoto výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY A GRAFOMOTORIKY

1.1 Vývoj grafomotoriky

„Grafomotorika je specifická, koordinovaná pohybová aktivita při grafických projevech jako je kreslení či psaní.“¹

S vývojem grafomotoriky těsně souvisí správný vývoj hrubé a jemné motoriky. Tyto dvě schopnosti jsou pro celkový vývoj dítěte klíčové, a proto by neměly naší pozornosti uniknout. Hrubou motorikou rozumíme cílené pohyby celého těla, rukou, nohou (chůze, běh, skákání, apod.). Jemná motorika jsou pohyby zápěstí, jednotlivých prstů (stříhání, skládání papíru, modelování, apod.).

Při psaní je potřeba vykonávat účelné pohyby, které jsou založeny na koordinaci oka a ruky. Vývojem grafomotoriky se tato koordinace zdokonaluje a umožní dítěti spontánní grafický projev a později i psaní. Dítě vidí svět kolem sebe, dokáže uchopit psací náčiní a graficky svět ztvárňovat.

V období prvního a druhého roku života drží dítě pastelku v dlani, experimentuje, střídá ruce. Psací potřebu uchopuje až křečovitě, pohybuje celou rukou. Pohyb vychází z ramene. Postupem času, mezi druhým a třetím rokem, si už dítě osvojuje špetkový úchop, pastelku uchopuje třemi prsty, někdy přidává i čtvrtý prst na podepření.

K tomu abychom podpořili správný vývoj grafomotoriky, bychom také měli dbát na správné pracovní návyky dítěte, kterými jsou výběr kreslicích a psacích potřeb, správné sezení, již zmíněný úchop psacího náčiní, postavení a uvolnění ruky při psaní.

1.2 Vývoj dětské kresby

Během poslední doby se ukazuje, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě mimo tyto dvě komponenty také realitu, resp. reálný pohled dítěte na svět, v němž žije, takže ji v žádném případě nemůžeme opomíjet. Dítě v ní má možnost seberealizovat se, komunikovat či relaxovat. Je to přirozená činnost, ve které se odráží celkový psychický vývoj dítěte. Ke

¹ DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár n. Sázavou: Logopedické centrum, 1998, s. 75.

kreslení většinou nikdo nemusí dítě nutit, kreslit ho baví. Je pro něj zpočátku hrou, jejímž výsledkem je relativně trvalý produkt (čára, barevná skvrna), vyzývající k další hře, která může být čím dál víc komplikovaná. Může se dále měnit z pouhého vytváření stopy v zobrazení známých věcí a v tomto případě už vlastně přestává být hrou a stává se vážným pokusem o uplatnění vlastních schopností dítěte. Na papíře se objevují vědomá i nevědomá přání, zájmy či motivy, s kterými si dítě neví rady, které ho tíží.

Velmi důležitým poznatkem ve studiu dětské kresby považují jistý paralelismus s vývojem řeči. Tak jako dítě zpočátku beze smyslu opakuje hlásky, tak podobně beze smyslu čará. Opakování kresebných pokusů zase můžeme přirovnat k broukání. Postupným zdokonalováním řeči, přibývá i dalších detailů v kresbě. Dětská kresba je tedy zpočátku velmi chudá, později obsahově bohatá².

Většina autorů se shoduje v tom, že všechny děti na celém světě začínají kreslit zhruba stejným způsobem. První čára je pro dítě objevným zážitkem, který motivuje k dalšímu zkoumání³.

Stádia vývoje dětské kresby dle Švancary⁴:

čarání: ve věku 2,5 – 3 let;

stádium linií: ve 4 letech;

popisný symbolismus: 5-6 let;

popisný realismus: 7-8 let;

vizuální realismus: 9-10 let;

stádium potlačení kresebného projevu: 11-14 let;

umělecké oživení: v rané adolescenci.

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Přestože někdy bývá provedení kresby neobratné, nemusí to nutně být příznakem duševní zaostalosti. Každému věku odpovídá specifický typ kresby. Ty procházejí

² ŠVANCARA, Josef a Lea ŠVANCAROVÁ. Vývoj dětských grafických projevů. In: Josef ŠVANCARA, *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, s. 197-216.

³ Tamtéž.

⁴ ŠVANCARA, Josef.: *Kompendium vývojové psychologie*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1971, s. 100-108.

stadii, která těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte. V následujících podkapitolách uvedu klasifikaci vývoje dětské kresby dle Roseline Davido⁵ s poznatky i od jiných autorů.

Stadium čmáranic

Tímto stádiem prochází dítě kolem jednoho roku. Tužka je jakýmsi prodloužením ruky a čáry přímo souvisejí s „já“ dítěte. Dítě s oblibou čmárá všemi směry, aniž by pozvedlo tužku. První tvar, který dítě spontánně kreslí, bývá kruhovitý. Někteří autoři odvozují tento tvar ze struktury nebo funkce nervové soustavy. Zastánci tvarové psychologie zase vidí v kruhu vyjádření vrozené tendence k „dobrému tvaru“. Tento první uzavřený tvar, kruh, může dítě použít jak pro zobrazení lidské postavy, tak pro znázornění stromu, auta nebo jiného objektu reality. Současně s kruhovými tvary se objevuje i protikladný kresebný prvek, totiž přímka či úsečka. Ovládnutím těchto dvou základních prvků, dítě dospívá do stadia zobrazování.

Pohyby jsou neobratné, do té doby, než si dítě začne uvědomovat jejich určitou vypovídající hodnotu. To trvá přibližně do 1,5 roku života dítěte. Z těchto kreseb můžeme vyzorovat, že spokojené dítě kreslí většinou silné čáry, zabírající na papíře mnoho místa. Naopak dítě nevyrovnané tužku záhy zahodí. Vývoj dětské kresby je, dle M. Prudhommeau, také spojen s úrovní motoriky dítěte⁶.

Stadium čarání

Toto období přímo souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte. Společně se čmáraním se také objevuje fáze, která je víc spojená s vývojem intelektu dítěte. Prostřednictvím čáranic se snaží napodobovat psaní dospělých a lépe držet tužku. Lze tu již pozorovat určitý záměr. V tomto období je pro dítě však důležitější samotný proces kreslení, než její význam. Neudrží totiž pozornost dlouho a během kreslení původní nápad mění, pokud vůbec kresbu dokončí. Dítě někdy projeví záměr až v závěru kreslení- jedná se o tzv. náhodný realismus, kdy dítě prostě čmáranici nějak pojmenuje (okamžitý nápad nebo náhodná podobnost). Mezi 2. a 3. rokem se však nejčastěji jedná o stadium tzv. nezdařeného realismu, kdy dítě kreslí uzavřené smyčky se zjevným úmyslem napodobit písmo.

⁵ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, s. 22-27.

⁶ Tamtéž.

Zpočátku dítě kreslí širokým rozmachem celé paže. Tento pohyb je výsledkem centra motoriky v ramenním kloubu. Postupem času dítě začíná také používat při kresbě loket a zápěstní kloub, což mu umožňuje již zmíněné čmárání všemi směry.

Stadium hlavonožců a univerzálních postav

Kolem 3. roku dítě začíná kreslení zvládat a svým obrázkům dává určitý obsah. K zobrazení člověka užívá dítě prvního uzavřeného tvaru, jímž je kruh, a k němu připojuje dvě vertikální části nebo několik paprskovitých čar. Tyto kresby, tzv. hlavonožci se objevují v období mezi třetím a pátým rokem dítěte. Kresebné pojetí lidského těla v tomto období vychází ze zkušenosti dítěte s vlastním tělem a z výsledků pozorování lidí v blízkosti jeho osoby. Největší význam v této době zaujímá obličej, na který se dítě nejvíce vizuálně zaměřuje. Tato část těla dítěti umožňuje sociální komunikaci, proto je v kresbě nejvíce propracována⁷.

Uždil však dodává, že hlavonožci existují pouze z dopuštění dospělých, kteří je tak vidí, neboť předpokládají, že vidí nakreslenou hlavu a nohy. Ve skutečnosti je nakreslený kruhovitý útvar hranic, je uzavřeností významového pole proti okolí⁸.

Od tohoto primárního globálního znázornění směřuje vývoj k diferenciaci, postihující nejprve délkový rozměr, poté se rozvíjí ve směru horizontálním.

Lidská postava

V průběhu vývoje dítěte přibývají v jeho kresbě další podstatné detaily lidského těla. V kruhu, znázorňující hlavu a trup umísťuje postupně oči, pusku, ale také tečku znázorňující pupek. Detailů na postavě přibývá s růstem mentální úrovně a s tím, jak dítě vnímá své vlastní tělo.

Kolem 5. a 6. roku začíná objevovat trup znázorněný dalším kolečkem. Postava je vždy zobrazena zepředu a ruce jsou připojovány v různých výškách. Dítě v tomto období opouští lineární znázornění a přechází ke kresbě dvojdimenzionální.

Úplné tělo, se všemi končetinami, se objevuje až kolem 6. roku. Kreslí zpočátku postavu po částech, vytváří „montovanou kresbu“. Nohy zůstávají ještě v paralelní poloze, ruce směřují do stran nebo trčí vzhůru. Přibývá stále více detailů, jako jsou vlasy, uši,

⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. - Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008, s. 185.

⁸ UŽDIL, Jaromír. *Dítě a svět: kresby dětí z celého světa*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1966, s. 15.

oblečení. Dítě v tomto období začíná dělit postavy na ženskou a mužskou, přičemž ženská postava bývá odlišena výrazným pasem.

Postupně dochází k zpřesňování a sjednocování proporcí těla. Dolní i horní končetiny jsou v přirozenější postavené poloze a objevuje se krk, jakožto mezičlánek mezi trupem a hlavou. Kolem sedmi let se dokonce objevuje i kresba z profilu. V osmi letech je integrace jednotlivých částí těla zvýrazněna tzv. tvarovanou linií, která vytváří plynulý přechod mezi obrysem hlavy, krku a trupu, nohy se sbíhají v rozkroku⁹.

Další vývoj směřuje k vystižení pohybu nebo činnosti (přibližně kolem 10 let). Profilové zobrazování je již podpořeno správným zakreslením chůze. V tomto zobrazení se často objevuje také pohyb rukou s určitými předměty, např. s deštníkem. Kresby jsou však stále převážně plošného charakteru.

Po tomto stadiu, které většinou trvá do 12 let, nastupuje poslední stadium- zobrazování v prostoru. Setkáváme se se snahou vystihnout plastičnost, světlo a stín a docílit kompoziční vyváženost. Dětské kresby jsou v tomto období vyumělkovanější, propracovanější a vývoj kresby lze v těchto letech považovat za ukončený.

1.3 Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu

Specifika dětské psychiky se podle Hazukové a Šamšuly odrážejí automaticky i na výtvarném projevu¹⁰.

Prelogismus myšlení: dítě nerespektuje ve výtvarném projevu podstatné znaky reality či logiky. Projev je pak emočně zabarven, což se následně projeví vyobrazením reality.

Dětský egocentrismus: na základě tohoto znaku vnímá dítě svět takový, jak na první pohled vypadá, což vede k nepřesnostem v procesu poznávání. Dítě je vázáno na zcela konkrétní místo, konkrétní situaci a prostředí.

Fantazie: je výrazem magičnosti dětského myšlení. Vypomáhá dítěti v tom okamžiku, kdy je pro něho realita příliš nesrozumitelná. Zapojení fantazie pomáhá dítěti se v situaci přijatelně orientovat. Dále ji můžeme přičítat harmonizující charakter, podporu citové a rozumové rovnováhy a v neposlední řadě relaxační účinky.

⁹ ŠVANCARA, Josef a Lea ŠVANCAROVÁ. *Vývoj dětských grafických projevů*. In: Josef. ŠVANCARA, *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, s. 199.

¹⁰ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2005.

Projevy naivního realismu: Jednoduchost a úspornost kresebných tahů dítěte je určitý znak nadsázky či tzv. zkratky, kterou dítě zaznamenává zažitou zkušenost. Dítě nepovažuje za důležité najít proporcčně správné výtvarné vyjádření, ale za dokonalý výsledek považuje to, co uspokojuje jeho momentální potřebu. Typickým znakem je tzv. En face, neboli smíšený profil. Tento profil nezakládá na zrakové vzpomínce, ale na schopnosti operovat s představami racionálním způsobem. Jev se projevuje kombinací pohledu zřepředu a ze strany.

Často se s ním můžeme setkat u zobrazování zvířat. Dalším projevem naivního realismu je tzv. sklápění. Tento znak lze chápat jako projev chybějícího chápání perspektivy u dětí nejčastěji ve věku 5-7 let. Dítě nedokáže rozlišit, co má být zobrazeno ve vodorovné a svislé rovině. Dítě často tyto roviny nepatřičně kombinuje a tím se obraz stává disproporční¹¹. S tímto jevem souvisí i tzv. **R-princip** (pravidlo pravého úhlu), kterým dítě vyjadřuje potřebu zřetelně odlišit jeden směr od druhého. Dítě například nakreslí kopec a na něm stromy, které jsou přímo kolmé k hoře. Toto vyobrazení je pak nereálné.

Projevy intelektuálního realismu můžeme podle Hazukové a Šamšuly považovat za principy zviditelnění poznané reality.¹² Mezi znaky intelektuálního realismu patří transparentnost neboli tzv. rentgenové vidění, kdy dítě zobrazuje i ty objekty, které jsou ve skutečnosti skryty. Dítě nakreslí např. dům, ve kterém vidíme i to, co je uvnitř, nebo postavu, prostřednictvím které vidíme skrz oblečení nohy či jiné detaily. Ve výtvarném vyprávění, se v podstatě jedná o použití několika situací, či osob z jednoho děje, které dítě skládá do výtvarného projevu. Dalšími znaky jsou deformace a nepoměr proporcí či funkčnost.

Grafoidismus je znak charakteristický svým nakláněním kresby ve směru písma. S tímto principem souvisí také tendence zakulacovat rohy a ostré úhly a přecházení plynule z jednoho kresebného tvaru do druhého, tak jak je tomu v procesu psaní.

Grafický automatismus, je označení pro tendenci opakovat již osvojené tvary, které jsou pro dítě jednoduché. Jedná se o rutinní užití např. čárek označující trávu, vlasy, nebo koleček jako knoflíků, puntíků na šatech atd. Je u dětí velmi častý a může i poškodit základní věcný ráz kreseb. Tento jev je základem tzv. nepravého ornamentu, který je typický

¹¹ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, s. 26- 27.

¹² HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 93.

přehnaným zdobením jinak nevýrazného a obsahově chudého obrázku. Výzdoba jakoby zakrývá určité mezery v představivosti dítěte.

Rytmus, opakování, symetrie můžeme považovat za principy, které jsou základem kompozičních schopností. Tento princip má fyziologický charakter, je tedy dítěti vrozen. Jeho základy můžeme vysledovat v rytmu tepu a dechu, symetrie lidského těla atd. Jeho přítomnost je pro kresbu dítěte velmi povzbudivá, jelikož pak dochází k integraci tělesných a duševních složek dítěte¹³.

Antropomorfismus je znakem přenášejícím lidské vlastnosti, lidské podoby a schopnosti na zvířata.

1.3.1 Specifické znaky v kresbě sluchově postižených

Již jsem zmiňovala jistý paralelismus mezi dětskou kresbou a řečí, není tedy žádným překvapením, že téma řeči a komunikace se stává ve většině případů hlavním tématem kreseb postav dětí se sluchovou vadou. Špatnou komunikaci s vnějším světem připomíná celkový vzhled postav, které kreslí děti se sluchovým postižením. Jde většinou o hřmotné postavy, připomínající patníky či zdi. Úloha úst a uší je pro tyto děti prvořadou, proto důraz přikládáný těmto částem těla je na první pohled viditelný. Nedoslyšavé či neslyšící děti chodí do školy často se sluchadlem, tedy se sluchadlem se vidí v zrcadle a prostřednictvím něj komunikují. Tento fakt také přispívá ke zkreslenému vnímání vlastního těla, které se odráží v kresbě. Kresby špatně slyšících dětí také často odhalí intelektuální zaostávání, které je však pouze zdánlivé. Vývoj percepčně motorických a intelektuálních schopností probíhá pomaleji než u normálního jedince stejného věku, avšak tento deficit je opět vázán na komunikační dovednosti dítěte, které se od zdravého dítěte diametrálně odlišují. Tudiž při interpretaci kresebných testů inteligence se musí postupovat velmi opatrně a vyvarovat se unáhleným závěrům¹⁴.

Obecně lze říci, že vyjma těchto konkrétních znaků v kresbě postavy dětí se sluchovou vadou se mohou v jejich kresebných výtvorech objevit všechny výše zmíněné znaky dětského výtvarného projevu, od prelogismu myšlení po antropomorfní představy.

¹³ UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 54.

¹⁴ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, s. 112.

2 KRESBA Z POHLEDU DIAGNOSTIKY

První studie o dětských obrázcích vznikly přibližně před osmdesáti lety a je s nimi spojeno jméno G. H. Luquet. Od té doby zájem o ně neustále roste a pracuje se s nimi v mnoha oblastech. Jak jsem již zmínila, využívají se při testování mentální úrovně, jako komunikační prostředek, prostředek zkoumání afektivity dítěte a jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle, jeho situování v prostoru a vztazích. V kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy, např. kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, celková úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, schopnost vizuální percepce, resp. soustředěnost na vizuomotorickou činnost.

Kresebný test je možné použít jako úvodní metoda při navazování kontaktu, jako doplněk k jiné technice či jako diagnostický nástroj. Kreslení poskytuje i možnost motorického, resp. celkového uvolnění, snižuje napětí, nejistotu, nedůvěru, která může znesnadňovat spolupráci. Využívají se hlavně v dětské psychologické praxi, ale setkat se s nimi můžeme i u dospělých.

K určení diagnózy však nestačí pouze test, obrázek každého dítěte je nutné posuzovat také z hlediska sociálních a kulturních souvislostí. Jen tak lze dítě lépe poznat, je však třeba dodat, že žádný klíč k obrázkům neexistuje¹⁵.

Možnosti využití kresby jako diagnostického nástroje (kresebné testové metody):

1. Kresba, sloužící jako odhad celkové úrovně rozumových schopností
2. Kresba, zhodnocující úroveň senzomotorických schopností
3. Projektivní kresebné metody (tematické techniky a techniky dokreslování)
4. Kresebné testy kreativity

V této kapitole nastíním principy zmíněných kategorií a vyjmenuji jednotlivé testy, které jim náleží. Největší pozornost bych ráda zaměřila na test kresby postavy, který je pro tuto práci klíčovým a k němuž směřuje empirická část. Popíši využití, administrativu a interpretaci testu.

¹⁵ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, s. 15-16.

2.1 Kresebné testové metody

2.1.1 Kresba sloužící jako odhad celkové úrovně rozumových schopností

Pro tyto účely je možní využít dětskou kresbu pouze v předškolním a raném školním věku. V pozdějším období tuto diferenciační možnost ztrácí, a proto už nelze rozumové schopnosti ani orientačně hodnotit pomocí kresebných metod. Kresebné dovednosti dosáhnou přibližně v deseti letech určité standardní úrovně a dál se příliš nerozvíjejí, přinejmenším ne takovým způsobem, aby bylo možné usuzovat na jejich souvislost s rozvojem obecné inteligence. Abychom však mohli z kresby usuzovat dosažený vývojový stupeň rozumových schopností, musí být splněny základní předpoklady. To znamená přiměřená rozvinutost určitých dílčích funkcí, jako je zrakové vnímání, senzomotorická koordinace, jemná motorika, apod.

Do této kategorie testů patří, již zmiňovaný, *Test kresby lidské postavy*, kterému se dále budu věnovat detailněji, test *Draw a person: A Quantitative Scoring System (DAP*, nejnovější americká verze testu kresby lidské postavy) a *Test hvězd a vln (Der Sterne-Wellen-Test)*¹⁶.

2.1.2 Kresba zhodnocující úroveň senzomotorických dovedností

Takto zaměřené metody nejsou založeny na kresbě z paměti, ale nejčastěji se využívá testů obkreslování. Dítě zde má pouze za úkol napodobit tvar předlohy, o způsobu ztvárnění uvažovat nemusí. Schopnost napodobit určitý obrazec je závislá na zralosti, dobré funkci příslušných mozkových center a zkušenosti dítěte s takovou činností a na tomto předpokladu jsou následující testové metody založeny. Vývoj kresebné nápodoby je podmíněn rozvojem motoriky, zrakového vnímání a senzomotorické koordinace. A v jaké oblasti tkví problém dítěte, se snaží zjistit právě testy v této kategorii. Testy, které do této kategorie patří, se využívají hlavně při vyšetřování školní zralosti.

Těmto kresebným metodám náleží *Test obkreslování*, vytvořený r. 1957 profesorem Matějčkem, *Bender-Gestalt test* od L. Benderové z r. 1948¹⁷ aj.

¹⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. Kresebné techniky. In: SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 274- 290.

¹⁷ Tamtéž.

2.1.3 Projektivní kresebné metody

Termín projektivní pochází ze slova projekce. V psychologické terminologii jde o neuvědomované přenášení či tzv. promítání. Odtud tedy termín metoda projekční, metoda zkoumající osobnost a její vztahy pomocí neuvědomělých projekčních procesů. Projektivními technikami rozumíme v psychodiagnostice takové testové nástroje, které konfrontují subjekt s podnětovou situací značně neurčitou, mnohovýznamovou, na ni má subjekt reagovat podle toho, co pro něj tato situace znamená¹⁸. Lze říci, že jde o způsob, jak člověk vnímá, interpretuje a odráží své myšlenkové procesy do dané činnosti. V našem případě je výsledkem obraz, matně reflektující vnitřní stav, jehož interpretace je značně obtížná.

Projektivní techniky lze dělit dle zaměření na kresebné tematické techniky a techniky dokreslování předlohy. Do první skupiny tematických technik řadíme *Test stromu (Baumtest)*, *Test tří stromů*, *Kresbu rodiny*, *Kresbu začarované rodiny* či *Blochův test MDZT*. Mezi techniky dokreslování předlohy patří např. *Warteggův kresebný test*¹⁹.

2.1.4 Kresebné testy kreativity

Tyto testy, někdy také uváděny jako testy tvořivosti, poukazují především na úroveň divergentního myšlení jedince. Často se využívají ve školní psychologii a pedagogicko-psychologických poradnách, zejména při vyšetřování dětí mimořádně nadaných a při určování speciálních vzdělávacích postupů.

Konkrétně jde o *Torranceho figurální test tvořivého myšlení*, *Kreatos- projekční kresebný test kreativity a osobnosti*, *Urbanův test tvořivosti-figurální verze*²⁰ aj.

2.1.5 Test kresby lidské postavy

Tento test byl vytvořen v r. 1926 F. Goodenoughovou. Autorka testu vycházela z předpokladu, že se dětská kresba vyvíjí a postupně přibývá detailů a také správnost a přesnost provedení. Česká verze testu byla v roce 1982 upravena a standardizována na českou

¹⁸ ŠÍPEK, Jiří. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000, s. 20.

¹⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. Kresebné techniky. In: SVOBODA, Mojmir., KREJČÍŘOVÁ, Dana., VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 274- 290.

²⁰ Tamtéž, s. 316-319.

populaci, autory jsou Šturma a Vágnerová. V průběhu let bylo postupně vytvořeno mnoho verzí tohoto testu, většinou vycházejících z původního testu *Draw a person* od Goodenoughové. Jedná se o testy kresby postavy postupně rozšířené a revidované, jako např. *Drawing the Human figure* od Machoverové z r. 1949, *Figure Drawing Test* od Baltrusche z r. 1953 či *Goodenough-Harris Drawing Test* od Harrise z r. 1963. Další verze testů byly např. rozšířeny o další specifický prvek- test *Člověk v dešti (Draw a Person in Rain)* od Faye nebo test *Člověk s holí*, jehož autorem je Zaks.

Kresba lidské postavy primárně spadá do kategorie testů, odhadujících vývoj a úroveň rozumových schopností, ale může sloužit i k hodnocení úrovně senzomotorických dovedností nebo jako projektivní metoda²¹.

Tato metoda testování je určena pro děti od 3,5 do 11 let a má dvě části. Nejprve dítě kreslí mužskou postavu a potom ženskou. Doplňující kresbou je pak ještě autoportrét, zobrazení sebe sama, což ale pak odpovídá spíše projektivnímu testu osobnosti dítěte. Hodnotí kresbu dle představy, dítě nemá žádnou předlohu a dané téma musí zpracovat samostatně. Nevyžaduje žádný specifický materiál, je třeba pouze tužky a papíru. Administrace je prováděna individuálně či skupinově. Před dítě se předloží papír formátu A4, tužka a podá se instrukce: „Nakresli obrázek pána/paní, jak nejlépe dovedeš“. Test není časově limitován.

V zásadě existují dva diametrálně odlišné přístupy k posuzování kresby lidské postavy, a sice **kvalitativní** (interpretační) a **kvantitativní** (bodovací). Důvodem je skutečnost, že z principu bodování vychází také samotný test Kresba postavy, který používáme ve výzkumné části práce. Kvalitativní neboli projektivní analýzu uplatnili ve svých výzkumech např. již zmiňovaná Machoverová. Dle jejího přístupu projektivní hodnocení kresby postavy vychází z předpokladu, že každý jedinec promítá do kresby své základní pocity a postoje. Kresba je jeho výtvořem a v mnoha směrech se zde projevují jeho typické osobnostní vlastnosti. Dítě pracuje vždy individuálně a samo si vybírá, kterou postavu (jestli ženskou či mužskou) bude právě kreslit. Předpokládá se, že se dítě identifikuje s osobou, kterou nakreslí jako první. Tento způsob hodnocení kresby lidské postavy se používá především v klinické praxi, při diagnostice dětí s emočními problémy nebo v případě vážnějších duševních onemocnění. Pomohl najít prvky kresby, které jsou ukazatelem emočního prožívání. Na tomto základě bylo ustanoveno 46 emočních indikátorů, atypických

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. Kresebné techniky. In: SVOBODA, Mojmír., KREJČÍŘOVÁ, Dana., VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 274- 276.

znaků, které se vyskytují v kresbách dětí s emočními poruchami. Patří mezi ně extrémní velikost postavy (může značit problémy se vztahem k sobě samému a se vztahy ke svému okolí), celkově špatná (nedostatečná) integrace jednotlivých částí postavy (může nastínit poruchu vnímání vlastního tělesného schématu, ale také např. sexuální zneužívání), vynechání některé významné části těla (může být pouhým projevem únavy, stejně jako pocitu bezmocnosti, apatie a depresivního ladění)²². Z uvedeného vidíme, kolik možností interpretace jednotlivé znaky skýtají. Někdy jde o charakteristiky velmi nesourodé, a proto existuje zcela reálné nebezpečí chybné analýzy kresby. Také z tohoto důvodu je test K. Machoverové pouze metodou doplňující. Závěrem bych ještě ráda dodala, že její platnost nebyla dosud prokázána.

Mnozí autoři se právě kvůli ošemetnosti projektivní interpretace přiklánějí k opačnému postupu. Kresby analyzují na základě určitých objektivně přítomných či chybějících znaků (indikátorů), které obodují. Na tomto systému jsou založeny práce Goodenoughové a Harrise²³. Kvantitativní analýzu kresby lidské postavy využila ve svém výzkumu F. Goodenoughová, která na kresbu nahlížela v souvislosti s intelektuálními schopnostmi dítěte. Předpokládala, že vývoj dětské kresby se projevuje v přibývání detailů a ve stále se zlepšujícím, správnějším a přesnějším provedení. Na kresbě postavy hodnotila 51 položek. Pokud se sledovaná položka v kresbě vyskytla, přidělil se jeden bod. Výsledkem součtu všech bodů byl získán hrubý skór, který se pomocí stanovených tabulek převedl na mentální věk. Samotné skórování testu se pak provádí na základě součtu obsahového a formálního skóru. Obsahový skór zachycuje kvalitu a počet detailů kresby (zobrazení trupu, paží, prstů, apod.) a formální skór je zaměřen na zpracování tématu (dvoudimenzionální provedení, spojení jednotlivých částí, symetrie a proporce jednotlivých částí postavy). Konečně přicházíme k souvislosti mezi kresbou lidské postavy a odhadem intelektu. Inteligenční kvocient získáme ze vzájemného poměru mezi zjištěným mentálním a chronologickým věkem. Tento postup je považován za značně zastaralý a v praxi se používá jen velmi málo. Navíc nesmíme zapomínat, že tímto způsobem získaná mentální úroveň je pouze orientační. Ke skutečně relevantnímu určení intelektu slouží jiné testy – např. Wechslerova inteligenční škála, 3. revize (WISC III). Toto pojetí dále rozpracoval její žák D.

²² VÁGNEROVÁ, Marie. Kresebné techniky. In: SVOBODA, Mojmir., KREJČÍŘOVÁ, Dana., VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 274- 276.

²³ PETERSON, Linda Whitney, HARDIN, Milton Edward. *Děti v tísni. Příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton, 2002, s. 20.

B. Harris. V roce 1963 test revidoval a rozšířil ho²⁴. Vedle kresby postavy muže, jej obohatil o kresbu ženy a vlastní postavy. Jeho bodovací systémy byly založeny na vývojových úrovních a všeobecných rozumových schopnostech, společných pro velké vzorky dětských kreseb. Tyto přístupy standardizovaly způsob, jakým děti dostávají pokyny ke kreslení, a položily základ pro všechny další techniky metodologie a interpretace kresby.

Napřič těmito hodnotícími metodami bych ráda uvedla možné symboliky jednotlivých prvků lidské postavy, které se využívají v projektivním využití kresby postavy. Zahrnuje různé prvky: hlavu a tělo, ruce, nohy a různé detaily. Postava je nahá nebo oblečená, kouří cigaretu, má vousy, nese kufr nebo deštník apod.

Důležitou částí je zejména obličej- tento prvek postavu polidšťuje. Někdy má správné proporce, jindy bývá obrovský, zejména u velmi malých dětí, které postavám často kreslí velké hlavy. Tento znak souvisí s realistickým vnímáním světa dítěte a průběhu vývoje se mění. U starších dětí jsou proto příliš velké hlavy patologickým příznakem. S malými hlavami se můžeme setkat u dětí depresivních a u těch, které mají sklon nepřikládat důležitost vlastní osobě a trpí pocitem méněcennosti. Dále jsou jako důležitý znak posuzována ústa, symbolizující řeč, potravu a někdy i sexuální touhy. Postavy bez úst mohou kreslit děti, které doma postrádají vlídnou, láskyplnou komunikaci, mohou naznačovat špatný vztah s matkou apod. Postavy s naopak výraznými rty mohou symbolizovat určité agresivní ladění, nevyřešené sexuální problémy apod. Nos, ekvivalent falického symbolu, může být opět symbolikou nevyřešených sexuálních potíží. Oči mají význam míry kontaktu se světem. Existují však významné rozdíly mezi velikostí očí u dívek a chlapců. Dívky zpravidla kreslí větší a výraznější oči než chlapci. Velikost očí proto někteří autoři přikládají touze po svádění (u dívek)²⁵. Již zmíněné uši symbolizují snahu něco se dovědět. Dítě, které velmi touží po vědění nebo např. špatně slyší, může kreslit obrovské uši. Častěji u neslyšícího či nedoslýchavého dítěte uši chybí.

U těla jsou sledovány především: trup, prsa, boky, ramena, hýždě, pas a končetiny. Trup se v kresbě postavy objevuje až v 5. a 6. roce (viz kapitola 1.2 Vývoj dětské kresby), tudíž jeho vynechání v pozdějších letech může známkou vývojové zaostalosti. Prsa naznačují skutečnost, že se dítě zabývá sexuálními otázkami. U chlapců s homosexuálními sklony bývají zdůrazněny hýždě. Ruce mívají souvislost se sociabilitou dítěte. Krátké či deformované

²⁴ ŠVANCARA, Josef a Lea ŠVANCAROVÁ. Vývoj dětských grafických projevů. In: Josef ŠVANCARA, *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, s. 194-216.

²⁵ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, s. 54-58.

ruce mohou opět poukazovat na špatnou komunikaci s okolím a naopak dlouhé ruce touhu po moci. Nohy jsou symbolem rovnováhy²⁶. V případě že chybí či jsou deformované, připisuje se tento znak nejistotě či problémům v sebepojetí.

Významnou součástí kresby postavy je i oblečení, které však může chybět. Nahé postavy do sedmi let jsou zcela normální, avšak od deseti let se má již objevovat postava oblečená. Jestliže dítě dále vytrvale kreslí postavy nahé, odráží to asociální, případně patologické chování. Kreslí-li dítě nějakou postavu, obvykle ji oblékne podle svého vkusu. Když jsou šaty roztrhané, je velmi pravděpodobné, že si dítě postavy příliš neváží. Teplé šaty mohou představovat nutnost chránit se před jistým druhem chladu – chladu citového. Takové šaty totiž připomínají matčino láskyplné teplo. Dítě, které kreslí samo sebe ve větším množství teplých šatů, je pravděpodobně depresivní a cítí se nemilované. Zobrazuje-li se teple oblečené, cítí se chráněné; takové teplo bývá určitou formou kompenzace. Šaty v sobě však mimo tyto symboliky skrývají velmi mnoho významů. Např. některé doplňky oblečení představují falické symboly – kravata, dýmka, cigareta, špičatý klobouk, deštník, hůl apod. Zvláštní význam mají také kapsy a knoflíky. Zvyšují totiž hodnotu postav a dodávají jim důležitost. Příliš velký počet knoflíků však znamená pocit závislosti. Jakmile dítě začne postavu oblékat, získá mnoho možností, jakými to lze uskutečnit. Postava pak nabývá různých podob, které charakterizují to, co autora zajímá nebo trápí²⁷.

2.2 Interpretace kresebných testů

Diagnostika na základě kresby má řadu předností, ale na druhé straně také nevýhod. Aby měla interpretace vypovídající hodnotu, je důležité, abychom znali dítě, které kreslí a jeho sociální a kulturní zázemí. Nesporně stejně důležitou roli má i pozorování dítěte při samotném tvoření obrázku. Všimáme si jeho váhání, rozhodování, zvládání obtíží, zaujetí pro kresbu apod. Interpretace vyplývá ze dvou vzájemně se doplňujících šetření, a to z analýzy prvků, z nichž se kresba skládá a syntézy, v níž je nutné přihlédnout ke kladným i záporným charakteristickým znakům obrázků²⁸.

²⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. Kresebné techniky. In: SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 291.

²⁷ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, s. 54-57.

²⁸ Tamtéž, s. 126-127.

Zásadní význam má umístění obrázku na ploše papíru a jeho zdánlivý pohyb. Touto problematikou se zabývalo mnoho psychologů a grafologů, kteří vytvořili své teorie prostorových a pohybových symbolik. U kresby postav dětí může být tato prostorová symbolika také symbolikou pro vztahy v rodině. V mé práci budu pro interpretaci umístění obrázku v prostoru využívat Pulverovo a Grünwaldovo schémata, podle kterých má plocha papíru přesně dané zóny, které mohou poukázat na aktivitu, úzkost či směřování člověka. Dle Grünwalda, lze list papíru vertikálou rozdělit na levou a pravou část a horizontálou na horní a dolní část. Rozvržení plochy papíru při kresbě pak může poukazovat na časové reference a svědčí o vztahu k rodičům- levá strana symbolizuje vztah k matce, tedy k minulosti; prostřední část je současnost; pravá strana je vztah k otci, tedy pokrok, budoucnost. Kromě toho může představovat levá strana také introverzi, pravá budoucnost, extraverzi, někdy i autoritu. Horní a dolní část papíru mohou naopak naznačovat sklony jedinců k vědomým a nevědomým hodnotám- horní část symbolizuje větší význam duchovních a spirituálních hodnot pro jedince, může však poukazovat i na pýchu a psychoanalýza kresbu v horních částech hodnotí jako převahu superega; dolní část symbolizuje spíše stabilitu, sklon ke kořenům, ale nebo také k přízemnějším hodnotám, materiální a psychoanalytici tvrdí, že převládlo id a pudovost. V Grünwaldově schématu můžeme kromě zmiňovaného rozdělení nalézt navazující rozdělení do čtyř zón- zóny pasivity, zóny aktivity, regrese a zóny napětí. Toto rozdělení a jeho symbolika vychází právě z již zmiňovaných symbolických znaků v horní/dolní a levé/pravé části a velmi souvisejí s pohybovou symbolikou Maxe Pulvera. Grafolog Pulver se zabýval pohybem kreseb v prostoru a směřováním čar do jednotlivých stran. Vytvořil své vlastní grafické schéma, dle něhož čáry směřují diagonálně. Pohyb vedený do pravého horního rohu může napovídat o aktivitě, ctižádosti a touze po růstu jedince; směřování do pravého dolního rohu zase může symbolizovat neúspěch, hledání kontaktů či touhu o zakořenění. Pohyb nahoru vlevo může poukazovat na ústup jedince, usazení do role diváka či také obavy z kontaktu. Směřování k levému dolnímu rohu poukazuje na regres či nejistotu a obavy jedince, avšak může jít také o touhu vrátit se k počátkům. Všechny tyto zóny vycházejí z jednoho bodu nebo do něj směřují. Ten bod je střed, představující „já“. Dostředivý směr ukazuje na introverzi subjektu, zatímco odstředivost na jeho extraverzi²⁹.

O osobnosti dítěte mnohé prozrazuje i provedení čar v kresbě, tedy jejich síla, struktura a koordinovanost. Mírné, citlivé dítě raději kreslí křivky, avšak pokud kreslí téměř jen křivky, může to poukazovat na určitou nezralost. Naopak realistické a podnikavé děti

²⁹ DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, s. 31-32.

často používají přímky a úhly. Má-li dítě svou impulzivitu pod kontrolou, projevuje se to rovnováhou mezi přímkami (zejména vertikálami) a křivkami. Příkladá-li přehnanou důležitost horizontálním čarám, můžeme usuzovat např. psychologické konflikty. Dává-li dítě přednost tečkám a drobnějším skvrnám, svědčí to o jeho až úzkostlivé pečlivosti. Stejně jako u písma je velmi důležitá velikost kresby v poměru k velikosti papíru. Dítě, které svým obrázkem papír zcela zaplní, bývá nedozrálé. Vyrovnané dítě svou kresbu umísťuje do středu papíru. Naproti tomu jedinec, který má mnoho problémů, kresbu umísťuje excentricky.

Velikost kresby, v našem případě postavy, je opět důležitým znakem, kterému je třeba věnovat pozornost. Např. nápadně malá postava může být projevem citové nevyrovnanosti, nejistoty, problémů v sebepojetí a pochybností o své pozici ve světě. Nápadně velká postava, přesahující vymezený prostor, symbolizuje podobnou tendenci: přesahovat vymezená pravidla a požadavky okolí příliš nerespektovat³⁰.

Znovu bych ale ráda zdůraznila, že všechny zmíněné znaky kresby a jejich interpretace jsou pouze orientační. Vždy musíme vycházet nejprve z aktuálního stavu kreslicího jedince a vnějších podmínek, které na něj působí (místo, kde se kreslí, důvody, proč se kreslí- zda dítě kreslí dobrovolně či z povinnosti apod.).

Pozornost si zaslouhují i barvy, které dítě používá. Umocňují myšlenku, která je na kresbě zachycena. Extravert upřednostňuje teplé barvy jako je červená, žlutá, oranžová a používá je v kombinaci. Introvertovi oproti tomu stačí jen menší počet barev, např. modrá, zelená, šedá. Hřejivý dojem z obrázku provedeného v jasných, živých barvách svědčí o vyrovnanosti jedince. Sofistikované využívání barev, z něhož vyplývá i více vypovídající interpretace je platná spíše pro dospělé než pro dětskou cílovou skupinu, se kterou jsem pracovala ve svém výzkumu. Hlubších významů barev tudíž využívat nebudu a zaměřím se pouze na nejvýraznější barevné provedení.

Mnohem větší interpretační váhu mají však konkrétní zobrazená témata. Portrétované či vymyšlené postavy nám přinášejí četné informace o afektivitě dítěte. Jak jsem již uvedla, významnou výpovědní hodnotu má i pořadí jednotlivých kreseb. Vyobrazení však nemá být, pokud možno posuzováno odděleně od souvislostí. Pozornost nesmíme upoutávat na detail, nýbrž na vedoucí myšlenku. V tomto momentě je tedy třeba vypracovat syntézu, než hromadit analytické detaily.

³⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. Kresebné techniky. In: SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 274- 290.

3 SURDOPEDIE

„Surdopedie (z latinského *surdus* = hluchý a řeckého *paideia* = výchova) je označována jako vědní disciplína speciální pedagogiky, která se zabývá výchovou a vzděláváním osob (dětí, mládeže a dospělých) se sluchovým postižením³¹.“ Cílem tohoto oboru je edukace osob s poruchami sluchu, maximální rozvoj osobnosti a nejvyšší možná míra začlenění do intaktní společnosti.

Za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka. Definuje se různými způsoby, někdy se však stává, že se jednotlivé definice prolínají a kritéria jejího hodnocení se zaměňují. Základní klasifikace sluchového postižení se opírá o několik hledisek, kterými se i dále v této práci budu řídit. Je třeba rozlišovat dobu vzniku sluchové vady, místo vzniku a také hloubku sluchové vady, resp. intenzitu sluchové ztráty.

3.1 Základní pojmy

Abych mohla přistoupit k samotné klasifikaci, musím nejprve uvést základní pojmy oboru surdopedie, kterými jsou sluchová vada, sluchová porucha, sluchové poškození a sluchový hendikep a vzájemně je diferencovat.

„Sluchová vada na rozdíl od sluchové poruchy je stavem trvalým, který se léčbou nedá změnit³².“ Další autoři jsou však jiného názoru a tvrdí, že sluchová vada může být trvalá ale i přechodná. V případě úspěšného залечení sluchového orgánu může dojít k úplnému vyléčení a sluch se vrátí do normálu. Sluchovou poruchu lze považovat za stav dočasný, který je doprovázen chorobami středouší, Eustachovy trubice a vnitřního ucha. Obecně jde o stav, který může být vhodnou léčbou zlepšen.

Jiná literatura se zmiňuje také o sluchovém poškození a sluchovém hendikepu. Sluchové poškození má těsnou spojitost s hladinou sluchového prahu tj. s nejnižší možnou intenzitou zvuku, kterou jsme ještě schopni zaznamenat. Sluchový handicap je dán případnými negativními důsledky sluchového poškození³³.

³¹ LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 6.

³² PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 85.

³³ NOVÁK, Alexej. *Protetická péče o sluchově postižené*. Praha: Vlastním nákladem, 2004, s. 10-42.

3.2 Klasifikace sluchových poruch

V následující klasifikaci jednotlivých sluchových poruch a vad se tyto pojmy prolínají, jelikož ve vymezení jednotlivých sluchových nedostatků nemůžeme tvrdit přechodnou ani trvalou poruchu sluchu. Specifické termíny jednotlivých sluchových poruch a vad však můžeme s jistotou použít u daného jedince až na základě jeho individuální diagnózy.

3.2.1 Rozdělení podle doby vzniku sluchové vady

Vznik sluchové vady v období před ukončením základního vývoje jazyka a řeči (v průměru kolem 6. roku života), v období prelingválním, je z hlediska dalších následků nejzávažnější. Důsledkem takto vzniklých vad je totiž omezení či znemožnění spontánního osvojení mluveného jazyka a následně lidské řeči. Do této kategorie spadají vady, které vznikly z genetických důvodů a dále vady získané v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním (do 3 až 4 let). Přirozeným komunikačním prostředkem osob s prelingvální poruchou nebo vadou sluchu těžšího stupně je tak příslušný národní znakový jazyk, protože jeho spontánní osvojení není vázáno na sluchové funkce.

Postlingvální sluchové poruchy vznikají až po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. Jde tedy o tzv. ohluchnutí, nejčastěji podmíněné prodělanými infekčními nemocemi mozku, po úrazech či na základě degenerativních onemocnění. Nemají již tak zásadní vliv na řečový rozvoj, i když u dítěte v předškolním věku a raném školním věku může dojít k rozpadu řeči, zejména je-li současně zasaženo vedle sluchového i řečové centrum mozku. Obvykle se rovněž odrazí na formální stránce řeči. Největším problémem je však intenzivní pocit ztráty kvality života a adaptace na psychické úrovni³⁴.

3.2.2 Rozdělení podle hloubky sluchové poruchy

Z foniatrického hlediska se sluchové vady rozdělují do kategorií podle hloubky sluchové poruchy, která je měřena tónovým audiometrem a vyjádřena audiogramem. Nejznámější je klasifikace dle WHO z roku 1980, která je uvedena v následující tabulce.

³⁴ ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006, s. 6.

Tabulka č. 1: Stupně sluchové poruchy³⁵

Stupeň sluchové poruchy:	Odpovídající audiometrické hodnoty:	Projevy:
0 - Žádná porucha	Ztráta do 25dB, do 15dB u dětí	Žádné nebo velmi lehké problémy se sluchem. Schopnost slyšet šepot.
1 - Lehká porucha	Ztráta 26- 40dB u dospělých, 16-40dB u dětí	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou mluvena normálním hlasem z 1 metru.
2 - Střední porucha	Ztráta 41- 55dB	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou mluvena hlasitou řečí z 1 metru.
3 - Středně těžká porucha	Ztráta 56-70dB	
4 - Těžká porucha	71- 90dB	Schopnost slyšet nějaká slova, když jsou křičena do lepšího ucha.
5 - Úplná ztráta sluchu- hluchota	91dB a větší	Neschopnost slyšet a porozumět dokonce hlasu, který je křičen.
Omezující sluchová porucha: (disabling hearing impairment)		Dospělí: ztráta 41dB a více (lepší ucho) Děti do 15 let včetně: ztráta 31dB a více (lepší ucho)

Znalost stupně poruchy sluchu je důležitá zejména proto, že je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících způsob komunikace, a tedy i důležitým aspektem určujícím sociální závažnost vyvolaného sluchového postižení.

3.2.3 Rozdělení sluchových poruch z hlediska lokalizace

Většina sluchových poruch je označována jako poruchy percepční. Vrozené nebo získané degenerativní změny vznikly na vnitřním uchu nebo na sluchovém nervu a jsou

³⁵ ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006, s. 7.

obvykle nevratné. Někteří autoři hovoří o spolupůsobení sluchových poruch centrálních, kdy je postiženo korové centrum sluchu.

Jako převodní nedoslýchavost jsou označovány takové poruchy, při nichž je funkce vnitřního ucha a sluchových nervů zachována, avšak poškozena je oblast středního ucha. Tyto poruchy je často možné operativně odstranit nebo zlepšit. Častým nepříjemným doprovodem je časté vpáčení bubínku (zaléhání ucha) a tím i měnlivost sluchové poruchy. V souvislosti s kvalitnějším léčením zánětů středního ucha však převodních poruch spíše ubylo.

Smíšené sluchové poruchy jsou kombinací obou předchozích typů. Celková ztráta je pak součtem ztráty způsobené patologií převodního a percepčního ústrojí³⁶.

3.2.4 Posudkové hledisko

Dalším termínem, se kterým se při popisování sluchových poruch setkáváme, je praktická hluchota. Označuje se jím stav sluchu, při kterém člověk bez použití sluchadla není schopen slyšet řeč. Toto kritérium je důležité pro posudkové účely pro přiznávání různých sociálních výhod. Do této kategorie rovněž patří vyčíslení sluchových ztrát procenty, jejichž pomocí se vyjadřuje míra sluchové ztráty³⁷.

Navzdory předchozím předloženým klasifikacím sluchových poruch, speciálně vzdělávací systém využívá pro své účely jakousi zjednodušenou formu klasifikace kombinovanou z jednotlivých hledisek. V nepřímé práci s dětmi a v posudkovém procesu využívá rozřazení do 3 základních skupin v závislosti na stupni sluchové vady a době jejího vzniku. Jedná se o skupiny dětí nedoslýchavých, neslyšících a ohluchlých. Společnou charakteristikou tohoto dělení je větší důraz na souvislosti s poruchami řeči, tedy logopedickou stránku sluchového postižení. S tímto rozdělením jsem, při sběru dat k této práci, byla seznámena i já a proto jej i v dalších kapitolách budu užívat.

Nedoslýchavé dítě je schopno využít sluchadel, s jejichž pomocí dochází k zesílení zvuku. Pokud jsou mu přidělena včas a pokud je okamžitě zahájen speciálně-pedagogický program, obvykle se u něho docela dobře rozvine mluvená řeč a jeho vzdělávání může probíhat běžným způsobem. Diagnostickým problémem může být lehká nedoslýchavost, která velmi často unikne pozornosti rodičů. Mělo by na ni být pamatováno při psychologickém vyšetření každého dítěte s opožděným vývojem řeči.

³⁶ ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Septima, 2006, s. 7-8.

³⁷ Tamtéž, s. 8.

Neslyšící, tj. prelingválně hluché, jsou děti, které se hluché narodily či ohluchly ještě předtím, než u nich došlo k rozvoji řeči. Tyto děti i při systematickém sluchovém výcviku s moderními sluchadly, chtějí-li rozumět řeči, musí spoléhat hlavně na odezírání. V minulosti byly označovány jako hluchoněmé. Překonání informační bariéry a vybudování řeči jsou pro ně velkým problémem. Vzhledem k chybějící akustické kontrole je jejich řeč silně zkreslená a pro své okolí špatně srozumitelná. U většiny neslyšících nelze vybudovat dostatečně srozumitelnou sémanticky a syntakticky rozvinutou řeč a ve světě slyšících jsou pak nuceni komunikovat pomocí tlumočnicka

Ohluchlé děti mají na rozdíl od prelingválně neslyšících dobře rozvinutou řeč. Jejich výslovnost se může s postupujícím časem dosti zhoršovat, obvykle však zůstává pro slyšící dobře srozumitelná. Při dorozumívání se orientují odezíráním³⁸.

3.3 Kompenzace sluchových poruch

Sluchovou poruchu, deficit ve vnímání zvuků, je možno více či méně vyrovnávat použitím takových technických (elektroakustických) pomůcek, jakými jsou sluchadla a kochleární implantát. Tyto přístroje se indikují na základě důkladného speciálního lékařského vyšetření. Jako v jiných oblastech techniky i zde dochází k prudkému rozvoji v kvalitě, účinnosti využitelnosti těchto přístrojů.

3.4 Psychický vývoj dítěte se sluchovým postižením

Z psychologického hlediska znamená sluchová vada vlastně sensorickou deprivaci. Dítě přichází na svět vybaveno smysly, jejichž pomocí se učí vnímat podněty, které jeho okolí nabízí a postupně chápat jejich význam. U sluchově postiženého dítěte chybí nebo je omezena ta část spektra, kterou představují podněty zvukové. Pomocí zvuků si dítě v prvních měsících života vytváří obraz o svém okolí, o vnějším světě. Nedostatek vnímání a pochopení zvuků z okolí vede k ovlivnění rozvoje dítěte zejména v oblasti verbální inteligence, rozvoje řeči a v oblasti psychosociální.

Řeč je oblast, která je nejvíce poznamenána sluchovou poruchou. K nejzávažnějším následkům dochází, jak již bylo řečeno, u hluchoty vrozené nebo získané v raném věku. U

³⁸ ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol.: *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 464.

takto postiženého dítěte se artikulovaná řeč spontánně nevyvine a dítě se ji může naučit jen zvláštním výchovným postupem za pomoci jiných sensorických vjemů. S narušeným vývojem řeči neodmyslitelně souvisí i vývoj poznávacích procesů. Myšlenkové pochody se opírají především o konkrétní činnosti. Důsledkem tohoto mechanismu se obtížněji tvoří obecné pojmy a myšlení těžko dosahuje stadia symbolických operací. S narušeným vývojem poznávacích procesů souvisí i narušená tzv. verbální složka inteligence. Zatímco neverbální složka se obvykle rozvíjí na úrovni oněch vrozených geneticky daných předpokladů, verbální složka se opožděje. Opoždění se projevuje v oblasti informační, v chápání logických vztahů i v chápání slovně charakterizovaných sociálních situací³⁹. Omezené komunikační možnosti působí nepříznivě i na rozvoj sociální. Děti nechápou motivy jednání svého okolí, neorientují se v mezilidských vztazích. Mají možnost získat jen málo smysluplných sociálních zkušeností, protože ty k nim pronikají chaoticky.

Dopad, který má hluchota na komunikaci, se často označuje za hlavní příčinu emočních poruch a poruch chování neslyšících. Bohužel stále platí, že navzdory obětavé a veřejnosti často nedocenené práci rodičů, pedagogů a dalších odborníků je v řadě případů osobnost neslyšícího osobností kulturně deprivovanou. Všechny neslyšící děti jsou také ve svém citovém vývoji výrazně ohroženy. Jsou prakticky trvale vystaveny podnětové deprivaci a s tím souvisí i permanentní zátěž na vztah dítě- rodič. Důsledkem těchto faktorů můžeme vysvětlit významně vyšší výskyt neurotických příznaků a poruch chování u neslyšících dětí než u běžné populace školního věku. Přibývá jedinců, kterým se podařilo získat středoškolské či vysokoškolské vzdělání a přiměřeně se v životě uplatnit, ale většina z nich má ve společenském a pracovním životě problémy. Je zde stále závislá na pomoci slyšícího okolí, protože se nedomluví⁴⁰.

3.5 Specifika psychologické diagnostiky

Vyšetření neslyšícího dítěte většinou nelze provést podle pravidel psychologického testování, protože v souvislosti s mírou a charakterem postižení narážíme na celou řadu těžkostí.

Psychologické vyšetření odpovídá na dotaz logopeda nebo jiného odborníka, který si je vyžádal. Nejčastěji je požadováno určení vývojového stupně dítěte a zjištění individuálních

³⁹ ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006, s. 10.

⁴⁰ ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 111.

zvláštností nebo odchylek od normy. Psychologická vyšetření jsou prováděné pro praktické účely (školní zařazení, sociální posouzení, psychiatrické a jiné zdravotní účely apod.) nebo také pro účely výzkumné, je nutno charakterizovat, o jakou poruchu sluchu jde.

Specifikem diagnostiky neslyšících je zjišťování předpokladů pro komunikační metodu, kterou má být dítě vzděláváno. Metody se liší podle toho, zda kladou důraz na používání mluvené nebo znakové řeči.

Součástí zprávy o psychologickém vyšetření by měl být popis sluchové poruchy, jak z hlediska její hloubky, tak z hlediska doby jejího vzniku. Stejně tak je tato charakteristika důležitá ve všech výzkumných zprávách a teoretických pojednáních. Další důležitou informací je popis kvality kontaktu, zejména jde-li o malé dítě nebo o dítě s více poruchami.

Při vyšetření samotném je nutno zachovávat zásady správného jednání se sluchově postiženým. Mezi ně patří, aby proband neseděl proti světlu a aby tvář examinátora byla naopak dobře osvětlena. Instrukce je třeba zadávat zvolna, s přiměřenou intenzitou hlasu, dobře, ale ne přehnaně artikulovat. U některých testů (zejména neverbálních) je možno slovní instrukci při zachování standardnosti postupu zjednodušit nebo znázornit. Porozumění situaci a jednotlivým úkolům je nutno ověřovat kontrolními otázkami, případně úkoly a nespokojit se pouze kladnou odpovědí na dotaz „rozumíš?“. Při vyšetření sluchově postiženého, který komunikuje znakovým jazykem, je vhodné užívat rovněž znakový jazyk nebo požádat o spolupráci tlumočnicka.

U sluchově postižených probandů je možno užít k diagnostice standardních metod, tedy psychologických testů, avšak je nutno je užívat opatrně a s vědomím určitého omezení. V některých složitých případech, zejména jde-li o sluchovou poruchu v kombinaci s jiným postižením, jsme odkázáni pouze na pozorování a získání nepřímých informací od rodičů, učitelů, logopedů a dalších odborníků, které je někdy možno využít např. ve vývojových škálách. Výsledky užití standardních metod je třeba vždy konfrontovat s pozorováním interakcí s rodiči, úrovní hry, sociálního chování apod.⁴¹

3.5.1 Metody použitelné pro vyšetření sluchově postižených

Metody psychologických vyšetření se, dle již zmíněného, vybírají na základě cílů, požadavků k vyšetření a individuálních dispozic vyšetřovaného jedince. Výběr testových metod při práci s lidmi se sluchovými postižením je více zúžený tím, že ne všechny testy jsou

⁴¹ ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. s. 13-27.

pro neslyšící populaci vhodné a použitelné. Na takto postižené jedince však bylo standardizováno několik testů, jejichž příklady nyní uvedu, s důrazem na testy používané u dětí. Obecně lze říci, že pro tuto populaci jsou vhodné neverbální testové metody různých druhů.

Ravenovy progresivní matice a *Ravenovy barevné progresivní matice* tvoří základ k posuzování inteligence sluchově postižených. Při řešení jednotlivých úloh se uplatňuje kvalita vnímání, myšlení a pozornosti probanda. Tato zkouška je závislá na vrozených dispozicích a relativně nezávislá na vzdělání, a proto patří mezi tzv. culture-fair testy. Do stejné skupiny patří i *Leifertova performační škála*, která je použitelná od 2 let věku.

Dalším standardizovaným testem pro neslyšící populaci je *Pražský dětský Wechsler*, resp. jeho neverbální subtesty. Tyto testy se používají u dětí školního věku a uvádí se, že výsledek je málo závislý na minulých zkušenostech, podnětnosti a sociokulturní úrovni prostředí. Z praxe však víme, že u některých subtestů tomu tak není. Například nedostatek sociální zkušenosti je příčinou problémů neslyšících při řazení obrázků podle děje.

Velmi oblíbené jsou kresebné zkoušky, o kterých je psáno v předchozích kapitolách. Lze použít již v batolecím věku, ale dostatečné množství údajů nám poskytnou až kolem pátého roku. Mezi nejpopulárnější patří *Kresba lidské postavy* podle Goodenoughové a *Test obkreslování* Matějčka a Strnadové. Jemnou motoriku posuzujeme podle jejich spojení a proporcionality grafického výtvaru. Kresba může poskytnout orientační odhad rozumových schopností. Zachycuje i úroveň vizuální paměti a představivosti a odráží se v ní i některé osobnostní charakteristiky.

Důležitou součástí psychologického vyšetření u sluchově postižených dětí, by měly být i testy na posouzení jemné motoriky a vizuomotorické koordinace. Vedle těchto běžných testů je velmi užitečná také metoda *Hiskey Nebraska Test of Learning Aptitude*⁴². Tento test je určen pro individuální vyšetření sluchově postižených dětí od 3 do 17 let. Testové položky převážně neverbálního charakteru nejsou časově limitovány a využívají se při diagnostice organických poruch a predikci vývojových poruch učení.

Pro vyšetření osobnosti sluchově postižených není mnoho vhodných metod. Vhodné jsou různé varianty projektivní kresby (např. *Test stromu* nebo autoportrét, *Kresba*

⁴² SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 440.

začarované rodiny,...) nebo s využitím tlumočnicka také *Test barevného sémantického diferenciálu* a *Luscherův barvový test*⁴³.

⁴³ SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 450.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Hlavním cílem šetření je ověřit specifické znaky kresebného projevu dětí mladšího školního věku se sluchovým postižením, zejména v kresbě postavy.

Do kresby se promítá nespočet vnitřních i vnějších individuálních faktorů, avšak cílem tohoto výzkumu je pouze popsat odlišné znaky kresby postavy dětí se sluchovou vadou, odlišit je od kresby dětí bez sluchového handicapu a počítat s nimi v dalších psychologických vyšetřeních. Tyto hlavní cíle spočívají v analýze kreseb lidské postavy a jejich komparace mezi uvedenými skupinami.

Pokouším se také poukázat na vliv výchovy ve specializovaném zařízení na kvalitu kresebného projevu a jeho obsah. Opírám se o poznatky získané při tvorbě teoretické části.

Ověřované hypotézy:

1. Kresba dětí se sluchovou vadou je na stejné úrovni, z hlediska vývoje dětské kresby, jako u dětí bez sluchové vady.

Děti sluchově postižené jsou důsledkem svého sluchového defektu omezeny ve verbální komunikaci, která koreluje s úrovní kresby. Dle mých poznatků si však děti tento nedostatek často kompenzují kresebným projevem, tudíž lze předpokládat, že jejich kresba je na stejné úrovni jako kresba dětí bez postižení. Sluchově postižené děti jsou také více motivované k práci, jelikož jim kresba většinou nedělá potíže tak, jako řeč. Tedy i přes defekt v komunikačních schopnostech se sluchově postižené děti v kresebném projevu projevují sebejistě.

2. Narušená komunikační schopnost, která vychází z míry sluchového postižení, se přímo projevuje v kresebném projevu dítěte chudostí detailů v kresbě.

Míra sluchového postižení koreluje s mírou narušené komunikační schopnosti, která se promítá do kresby sluchově postiženého dítěte. U zdravého dítěte postupným zdokonalováním řeči, přibývá detailů v kresbě. Dětská kresba je tedy zpočátku velmi chudá, později obsahově bohatá. Tento paralelismus mezi vývojem řeči a kresbou uvádí a potvrzuje

prof. Josef Švancara⁴⁴, jehož poznatky jsem uvedla již v teoretické části a nyní z nich opět vycházím. Množství komunikačních prostředků dítěte koreluje s množstvím detailů v kresbě lidské postavy, a proto se domnívám, že kresba dětí bez komunikační vady bude bohatší a detailnější než kresba dětí se sluchovým postižením.

3. U dětí se sluchovým handicapem se již charakteristické znaky v kresbě postavy (absence uší či výrazný hřmotný vzhled apod.) nevyskytují.

Hypotéza vychází z předpokladu, že u sluchově postižených se vyskytují tyto charakteristické znaky důsledkem projekce špatné komunikace, resp. vlivu špatné komunikace na osobnost jedince. Dle mých poznatků, tyto znaky postupně mizí. Domnívám se, že se tomu děje i vlivem prostředí, ve kterém děti jsou- speciální školy pro sluchově postižené, kde si děti tvoří nejvíce kamarádů a skupiny vrstevníků, mezi nimiž odlišnosti vyplývající ze sluchové vady neexistují. Důvod pro zkreslené vnímání postavy (přehnané pozornosti na jednotlivé části těla) tudíž často mizí také. Dalším důvodem k této hypotéze je pokrok ve vývoji kompenzačních metod pro děti se sluchovou vadou, jehož důsledkem je zlepšení sluchových a komunikačních schopností.

⁴⁴ ŠVANCARA, Josef a Lea ŠVANCAROVÁ. Vývoj dětských grafických projevů. In: Josef ŠVANCARA, *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, s. 197-216.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro zjišťování těchto specifík jsem využila kvantitativní výzkumné sondy, jejíž hlavní metodou je analýza výsledků činností, konkrétně kresby lidské postavy. Kresba postavy byla zvolena z jasného důvodu, jelikož jde o jednu z hlavních diagnostických metod při určování školní zralosti dětí pro nástup do prvních tříd základních škol. Dle již popsaných poznatků z vývojových teorií zmíněných autorů by dítě v šesti letech tedy mělo umět nakreslit oblečeného pána s botami, mělo by vynechat transparentnost a naopak by nemělo být opomenuto pět prstů na obou rukách, dále všechny části obličeje jako jsou oči, ústa, nos i uši a vlasy. Neměli bychom se již setkávat s hlavonožci, tělo by mělo být jasně členěno na hlavu, krk, trup a z něj vycházející ruce a nohy.

Na základě předem stanovených cílů a dílčích výzkumných hypotéz jsem se při práci se získaným materiálem zaměřila na několik jednotlivých prvků. Jedná se o tyto kategorie:

- 1. Odpovídající vývojová úroveň kresby (symetrie a proporce kresby dle uvedených průměrných hodnot kreseb)**
- 2. Výskyt jednotlivých částí těla (hlava, krk, ruce, nohy, trup, oči, uši, ústa, nos)**
- 3. Prostorová symbolika (dle Grünwalda a Pulvera)**
- 4. Barevné ladění (výrazná převaha barev)**
- 5. Celkový vzhled postavy**

Doplňujícími metodami jsou některé prvky výzkumu kvalitativního, jako je polostrukturovaný rozhovor s učiteli. Při něm jsem pedagogům, kteří mi s výzkumem pomáhali, pokládala následující otázky ohledně průběhu kresby.

„Rozuměly děti zadání či měly doplňující otázky?“,

„Jaký byl celkový průběh kresby?“,

„Došlo k nějakému problému/zádrhelu?“,

„Jak přistupovaly děti ke kresbě (kreslily rády/s nadšením/nerady)?“,

„Jak dlouho jim kresba trvala?“.

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

6.1 Výběr respondentů

Výzkumný vzorek představují děti mladšího školního věku, jak je již patrné z názvu bakalářské práce. Ke spolupráci na výzkumu jsem oslovila dvě základní školy, a to Základní školu pro sluchově postižené v Plzni, z níž byl vybrán výzkumný vzorek dětí se sluchovým postižením a Základní školu Josefa Hlávky v Přešticích, z níž byla vybrána kontrolní skupina. Na ZŠ pro sluchově postižené je podmínkou pro přijetí dítěte do školy lékařská zpráva z foniatrického vyšetření o prokázaném sluchovém defektu. Sluchové postižení dětí na této škole je tedy prokazatelné a splňuje hlavní kritérium tohoto výzkumu. K výzkumu byly děti z obou škol vybrány po doporučení učitelek, na základě několika kritérií: stejného věku (7-11 let) a intelektové úrovně v pásmu normy.

Intelligenční kritérium bylo uvedeno z důvodu zmírnění odlišností mezi jednotlivými respondenty. Jsem si vědoma toho, že tato dvě kritéria nevytvoří z výzkumného vzorku homogenní celek, avšak předcházejí velkým výkyvům, které by mohly věkové a inteligenční rozdíly způsobit. Z etických důvodů, probíhal výběr na základě tohoto kritéria zcela pod kontrolou jednotlivých škol, resp. jejich pracovníků, kteří společně spolupracovali. Konkrétně děti vybírali pedagogové, kteří měli o svých žácích veškeré informace (interní složky s výsledky lékařských, psychologických či speciálně pedagogických vyšetření jednotlivých žáků), případně výběr konzultovali se školními psychology.

Kritérium věku bylo určeno na základě poznatků, uvedených v teoretické části, o vývoji kresby dítěte. V mladším školním věku, tedy v rozmezí 7- 11 let by měl být kresebný vývoj dítěte ukončen a výtvarný projev poměrně stabilizovaný. Ve školním prostředí se tedy jedná se o žáky 2. a 3. tříd.

6.2 Popis výzkumného vzorku

Do výzkumné sondy se zapojilo 40 žáků výše zmíněných škol. Počet respondentů naplnil původní záměr výzkumné sondy a pro tyto účely je dostatečný. Děti byly rozděleny do dvou skupin, dle typu školského zařízení, které navštěvují. Skupina dětí se sluchovou vadou, navštěvující Základní školu pro sluchově postižené v Plzni, čítá 20 respondentů a při zpracování údajů ji dále v textu označuji jako skupinu S (podle společného znaku, tedy

sluchové vady). Skupinu S tvoří děti ze tří školních tříd v druhých a třetích ročnících. Druhou (kontrolní) skupinou je skupina 20 dětí ze Základní školy Josefa Hlávky v Přešticích. Jedná se o běžnou základní školu, tudíž skupinu, která ji zastupuje, označuji, jako skupinu B. Skupinu B tvoří děti ze dvou školních tříd druhých ročníků.

Mezi respondenty mírně převažovali chlapci v počtu 21 (z toho 11 ze skupiny S a 10 ze skupiny B), dívek v tomto výzkumu bylo 19 (9 ze skupiny S, 10 ze skupiny B). Tato informace je pouze pro dokreslení představy o zkoumaném vzorku. Kritérium pohlaví nebylo dáno jako výběrové, jedná se pouze o náhodné seskupení školních tříd. Stěžejním bodem pro výzkum je zejména komparační kritérium příslušnosti ke skupině.

Nejstaršímu dítěti bylo v době výzkumu 11 let a nejmladší respondent byl ve věku 8 let. Nejvíce dětí bylo ve věku 8 let, a to v počtu 25 dětí- 15 dětí ze skupiny S, 10 ze skupiny B. Druhou nejpočetnější skupinou byly děti ve věku 9 let, celkově 13 dětí- 3 ze skupiny S a 10 ze skupiny B. Ve věku 10 let nebyl žádný respondent a věk 11 let zastupovaly 2 děti pouze ze skupiny S.

Celkový průměrný věk respondentů je 8,5 roku, z toho průměrný věk ve skupině S je 8,45 let a ve skupině B 8 let.

Tabulka č. 2: Věkové rozpětí výzkumného vzorku

Věk	Skupina S	Skupina B	Celkem
8	15	10	25
9	3	10	13
10	0	0	0
11	2	0	2

7 VLASTNÍ VÝZKUMNÁ ČINNOST

7.1 Průběh výzkumného šetření

Samotnému výzkumnému šetření předcházela výběr výzkumných skupin, dle několika důležitých kritérií, o kterých se zmiňuji v předchozí kapitole.

Dalším krokem bylo informování dětí a rodičů o probíhaném výzkumu. Pedagogové byli o všech podmínkách, dobrovolnosti a jednotlivých krocích výzkumu informováni a veškeré informace předali i rodičům dětí, kterých se výzkum týkal. Všichni rodiče s účastí svých dětí na výzkumu souhlasili.

Výzkumné šetření bylo provedeno skupinově v rámci hodin výtvarné výchovy. Instrukce se zadávala hromadně celým třídám, a to i těm žákům, kteří nespádali do výzkumných skupin. Až později, po sběru materiálů, proběhla selekce kreseb, resp. výběr kreseb dle uvedených kritérií. Na tomto bodě jsme se společně s pedagogy dohodli, abychom nezpůsobili případnou diskriminaci jedinců, kteří do našich podmínek nespádají.

Sběr dat probíhal v průběhu dubna a května roku 2015, tedy v době, kdy jsou děti ve školním procesu ještě většinou plné sil a na druhou stranu na ně zatím netlačí žádné dohánění známek a zlepšování vysvědčení. Toto období bylo vybráno záměrně. Důvodem byl také fakt, že vnější zásah do výuky v tomto období její proces nenarušuje.

Samotné zadání probíhalo následovně. Dětem se rozdala jeden list čistě bílého papíru A4 a zadala se instrukce: „Na tento papír, prosím, nakreslete lidskou postavu, člověka, jak nejlépe dovedete.“. Dodatkem k instrukci bylo poučení o použití jakýchkoli psacích potřeb (pastelky, fixy, tužky, propisky,...) libovolných barev a časové neomezenosti práce. Děti měly k dispozici veškeré psací nástroje a kresebné potřeby, abychom předešli výběru pouze podle jejich individuálně omezených možností psacích potřeb v penálech. Na závěr měly všechny děti za úkol na výkres napsat své jméno a věk a odevzdat jej paní učitelce.

7.2 Výsledky výzkumného šetření

Vlastní výzkumné šetření probíhalo na základě výše popsaných metod, a to analýzou výsledků činností, konkrétně kresby lidské postavy. Všechny děti zadání splnily a celkem 40 kreseb bylo hodnoceno dle uvedených kategorií, které budou v této kapitole jednotlivě

popsány. Cílem je zde uvést výsledky jednotlivých kategorií, vyhodnotit všechny společné a odlišné znaky a předložit údaje pro závěrečné zodpovězení výzkumných hypotéz.

7.2.1 Odpovídající vývojová úroveň kresby (symetrie a proporce)

Na základě získaných poznatků o kresbě postavy v mladším školním věku jsou jednotlivé kresby roztrženy do dvou kategorií- odpovídající a neodpovídající. Jako odpovídající byly hodnoceny kresby kompaktní, nemontované, odpovídající vývojové úrovni mladšího školního věku. Kresby, které této vývojové úrovni odpovídaly, převažovaly v celkovém počtu 37, s 85% převahou u skupiny S a se 100% ve skupině B. Do této skupiny však nepatří pouze průměrné kresby dětí mladšího školního věku. Mezi jednotlivými provedeními nalézáme značné rozdíly od nadprůměrných po podprůměrné. Žádná z těchto kreseb ale nedisponuje příliš závažnými nedostatky, aby mohla být hodnocena jako neodpovídající jejich věku. Nadprůměrně zdařilé kresby byly 4, z toho 3 ve skupině B a 1 ve skupině S. Stejný počet (4) odpovídal kresbám ohodnoceným jako podprůměrné, avšak stále odpovídající vývojové úrovni respondentů. Tyto kresby byly většinou výrazně jednodušší či chudší než ostatní výtvoř. Obě skupiny čítaly po dvou obrázcích s tímto ohodnocením.

Kresby neodpovídající věku respondentů byly 3, všechny ze skupiny S. Těmto kresbám chyběla propojující linie (jednotlivé části těla byly montované k sobě), nohy byly nakresleny paralelně a velmi výrazné chyby byly i v proporcích postavy (nadprůměrně velký trup a hlava a velmi krátké končetiny). V jednom případě byla postava nakreslena pouze jednou čarou, což odpovídá ještě stadiu linií, jež se objevuje se ve 4-5 letech (příloha č. 2, obr. č. 1). Celkovou úroveň těchto kreseb odhaduji na předškolní věk.

Tabulka č. 3: Odpovídající vývojová úroveň kresby

Úroveň kresby	Skupina S	Skupina B	Celkem
Odpovídající	17	20	37
Neodpovídající	3	0	3

7.2.2 Výskyt jednotlivých částí těla

Do této kategorie patří následující části těla: hlava, krk, ruce, nohy, trup, oči, uši, ústa a nos. Výskyt jednotlivých částí těla sice souvisí již s odpovídající/neodpovídající vývojovou úrovní kresby, ale pro účely této práce je vhodnější výskyt jednotlivých částí těla v kresbě postavy oddělila. Z důvodu lepší přehlednosti ve vyhodnocování a hlavně kvůli ověření hypotézy, že v kresbách sluchově postižených opravdu chybí např. uši či další části těla. Dále bylo sledováno, zda existuje ještě další typická abnormalita v provedení postavy u sluchově postižených dětí. Ruce jsou považovány za kompletní pouze se všemi pěti prsty, u ostatních částí je kritérium hodnocení zřejmé.

Celkově bylo vyhodnoceno, že kreseb s výskytem všech částí těla bylo 13 (3 ze skupiny S a 10 ze skupiny B) a s minimálně jednou chybějící částí 27 (17 ze skupiny S, 10 ze skupiny B). V 19 případech šlo pouze o jednu chybějící část, v 6 o dvě části a ve dvou případech o 3 vynechané části těla. V celkovém vyjádření se u 67,5% respondentů vyskytovala absence některé z částí těla v průměru 1,37 chybějící části na jednu kresbu.

Tabulka č. 4: Chybějící části těla v kresbách

Počet chybějících částí	Skupina S	Skupina B	Celkem
1	12	7	19
2	4	2	6
3	1	1	2

Výsledky potvrzují zmíněný předpoklad, tedy že v kresbách dětí se sluchovým postižením nejčastěji chybí uši, a to v 17 případech ze skupiny S. Dle získaných poznatků se tento znak však objevuje i u dětí bez sluchové vady, a to u 10 kreseb ze skupiny B. Na základě výsledků výzkumu je však možné tento znak považovat za nepříliš relevantní, jelikož uši mohou překrývat vlasy, které jsou často výrazné. Tuto skutečnost dokonce potvrzují i učitelky a hlavně děti samotné. Je tedy zřejmé, úloha uší již není ani u zdravých dětí v kresbách příliš zdůrazňována. Tento poznatek částečně koreluje s jednou z mých hypotéz, jimiž se budu zabývat v další kapitole. V kresbách kromě absence uší také chyběly další části, jako krk, ruce, ústa či nos a to v počtech 2, 4, 1 a 3 případy, jak udává tabulka.

Tabulka č. 5: Výskyt jednotlivých částí těla v kresbách

	Skupina S	Skupina B	Celkem
Absence hlavy	0	0	0
Absence krku	1	1	2
Absence rukou	3	1	4
Absence nohou	0	0	0
Absence trupu	0	0	0
Absence očí	0	0	0
Absence uší	17	10	27
Absence úst	0	1	1
Absence nosu	2	1	3

7.2.3 Prostorová symbolika

V tomto bodě výzkumu výsledky nepoukázaly na žádné výrazné odlišnosti. Prostorová symbolika dle Pulvera a Grünwalda u kreseb v tomto výzkumu nenaznačuje ani žádné spjitosti. Kresby dětí ze skupiny S mají podobné hodnoty jako kresby dětí ze skupiny B, žádné typické znaky se v této kategorii neukázaly. Většina postav je umístěna uprostřed papíru, a to celkem ve 24 případech, 10 ze skupiny S a 14 ze skupiny B. Ostatní postavy sice nejsou nakresleny přímo uprostřed papíru, ale pouze mírně vybočují z centrální části, k žádným výrazným rozdílům tudíž nedochází. 9 kreseb mírně směřovalo doleva (4 ze skupiny S, 5 ze skupiny B). Tento posun kresby může naznačovat jistý regres, kterého většina dětí v tomto věku ještě využívá. Chování odpovídající nižšímu věku jim přináší četné výhody, kterých rády využívají, aniž by si to uvědomovaly. Tento znak je však pro mladší školní věk ještě příznačný, i když by měl s nástupem do školy mizet. Dále se ve 4 případech (3 ze skupiny S a 1 ze skupiny B) objevil posun postavy do horní části papíru, což může poukazovat na tendence k sebeprosazení a vyššímu sebevědomí dětí. Ve dvou kresbách (obou ze skupiny S) byla naopak postava nakreslena u dolního okraje papíru, což by mohlo naznačovat touhu stát pevně na zemi či tendenci k útlumu a studu.

Výsledky hodnocení velikosti postavy a toho, jak děti pracují s plochou papíru, jsou poměrně zajímavé. Velká část dětí, v součtu 45% z obou skupin (20% ze skupiny S a 25% ze skupiny B) kreslila postavu středně velkou, avšak silné zastoupení měla i skupina dětí, které svou postavu nakreslily přes celou plochu papíru. Velké postavy nakreslilo celkově 35% dětí

(12,5% ze skupiny S a 22,5% ze skupiny B). U 5 výtvorů (1 ze skupiny S, 4 ze skupiny B) byla dokonce úplně celá plocha papíru vybarvena. To svědčí o velké preciznosti dětí a také může být tato snaha o velké kresby práním vlastního sebezprosažení, větší dominance či zaplněním života. Také je možná paralela s velkým vytížením dětí. Jejich život je naplněn velkým množstvím aktivit, prázdno neexistuje, tudíž se tento životní styl projikuje i do kreseb. Malé postavy naopak kreslilo pouze 20%, z toho většina ze skupiny S. To může naznačovat malou sebedůvěru dětí s postižením a nižší sebehodnocení v porovnání se skupinou B.

Tabulka č. 6: Velikost postav v kresbách.

	Skupina S	Skupina B	Celkem
Malá postava	7	1	8
Středně velká postava	8	10	18
Velká postava	5	9	14

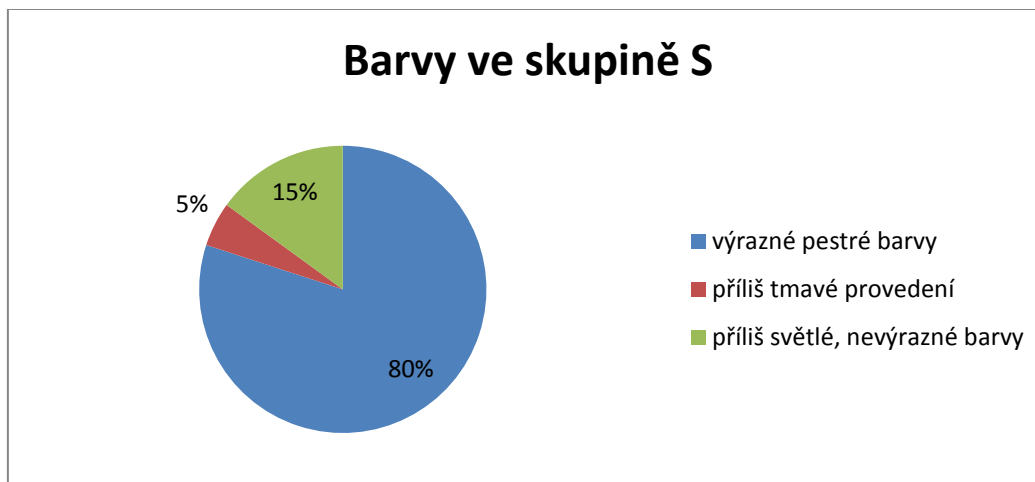
7.2.4 Barevné ladění

Jak jsem již nastínila v teoretické části, zabývám se při hodnocení barev pouze celkovým barevným laděním obrázku. Důmyslnější práce s barvami je typická spíše pro dospělou populaci, která se ve výzkumu nevyskytuje. Pracuji především s obrázky dětí, které se barevně odlišují od ostatních nebo je jejich barevné provedení velmi výrazné.

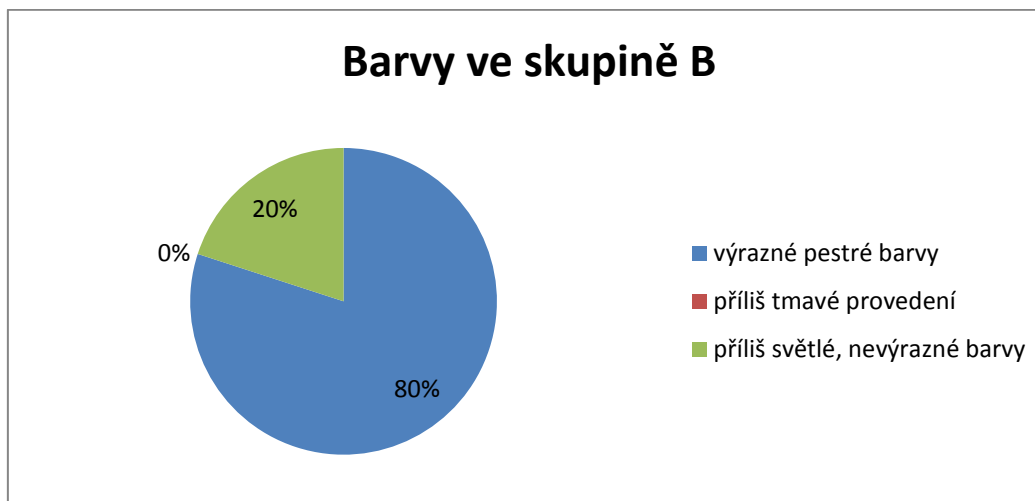
V kresbách výrazně převažovaly, a to s 80% většinou v obou skupinách (tj. 16 kreseb), veselé a pestré barvy, jako je žlutá, červená, fialová, zelená apod. Tato barevná hravost je pro děti mladšího školního věku velmi příznačná, tudíž takto barevně laděné obrázky hodnotím jako odpovídající. Velmi tmavé barevné ladění, většina obrázku tmavě modrá, hnědá a černá se objevilo pouze v jednom případě ze skupiny S. Příliš světlé, až průhledné, nevýrazné barvy se objevily ve skupině S třikrát a ve skupině B čtyřikrát. Souhrn je uveden v grafech č. 1 a 2. Nejčastěji děti používaly jako kreslicí nástroj pastelky, ale časté bylo i použití výrazně kreslicích psacích potřeb, jako jsou fixy nebo pastely. S použitím těchto nástrojů se barvy velmi zvýraznily a celému obrázku dodaly jakýsi důraz. Zalíbení v sytých a výrazných barvách a snahu takové barvy vytvořit, považuji v tomto věku opět za odpovídající, proto z něj nebudu vyvozovat žádné závěry. Výrazné barvy děti také často používaly pro

zdůraznění detailů, které byly pro ně důležité. Tento jev se také objevoval v obou skupinách stejně.

Graf č. 1: Barevné provedení obrázků ve skupině S



Graf č. 2: Barevné provedení obrázku ve skupině B



Zajímavé poznatky přinášejí obrázky, kde jsou části těla či celé postavy bílé, nevybarvené, avšak pozadí či ostatní části těla jsou vybarvené precizně. Takovýchto kreseb se shromáždilo celkem 7, z čehož bylo 5 ze skupiny S a 2 ze skupiny B. Projev snahy zneviditelnit či odvrátit pozornost od určitých částí těla či celého člověka je zarážející, ale trvat na této interpretaci a vyvozovat z ní nějaké závěry by bylo velmi nevhodné. Za prvé je kreseb s těmito znaky velmi málo (25% ze skupiny S, 10% ze skupiny B) a za druhé děti v některých případech mohly bílou, přirozenou barvu papíru považovat za přirozenou barvu kůže.

Ve skupině S se na rozdíl od skupiny B vůbec neobjevilo zvýraznění kontur postavy. Tento rozdíl opět není příliš velký, jedná se pouze o 5 kreseb ze skupiny B, avšak považují za důležité jej zmínit. Obrisy kreseb byly většinou zdůrazněny silnými čarami tužky či fixy. Tento důraz opět může znamenat snahu o sebeprosazení, větší dominanci ve skupině či také potřebu pevných hranic svých či druhých.

7.2.5 Celkový vzhled postavy

Většina postav, 95% ze skupiny S a 90% ze skupiny B, bylo zobrazeno ve stoje zepředu, neboli en face. U několika málo kreseb však byla postava zobrazena z profilu, naznačující pohyb. Jedná se celkem o 3 kresby, 1 ze skupiny S a 2 ze skupiny B. Naznačení pohybu je opět běžnou součástí obrázků dětí mladšího školního věku.

Tabulka č. 7: Zobrazení postavy

	Skupina S	Skupina B	Celkem
Statically zepředu	19	18	37
Z profilu v pohybu	1	2	3

Poměrně častým jevem byly proporční nedostatky a nesrovnalosti v kresbách. Ve skupině S se proporční vyváženost pohybuje přesně na 50%, tedy 10 kreseb vykazovalo jisté disproporce u jednotlivých částí těla a 10 kreseb bylo proporčně správných. V kontrolní skupině B byl tento poměr velmi podobný, odchyľuje se pouze jedním případem. Disproporce se většinou týkaly zobrazení rukou a hlavy, konkrétně byly ruce přehnaně dlouhé a hlava příliš velká. Celkově pak nesouvisely s provedením zbytku těla.

Tabulka č. 8: Proporční vyváženost

	Skupina S	Skupina B	Celkem
Proporčně správně	10	11	21
Proporčně nesprávně	10	9	19

Další jev, na který byla v této kategorii zaměřena pozornost je celkový obsah kresby, se zaměřením na jednotlivé detaily. Kresby obsahovaly, až na 4 výjimky, jednu mužskou či ženskou postavu. Na čtyřech výtvořech, všech ze skupiny S se však objevovaly postavy dvě-

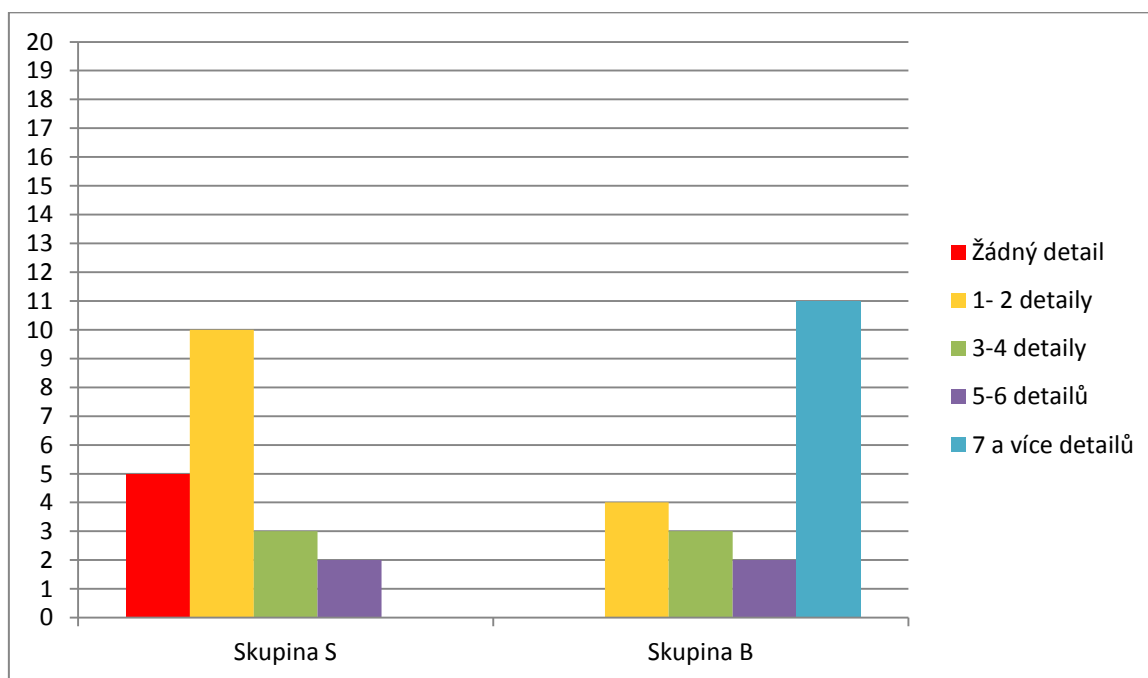
mužská a ženská. Pohlaví postav korelovalo s pohlavím dětí, až na dva případy ve skupině B, kde chlapci nakreslili postavu ženskou.

Dle analýzy kreseb a rozhovory s učiteli děti nejčastěji kreslily své rodiče či sebe samotné. Obrázky s rodiči pak někteří i popsali, aby byla identita zřejmá (viz. příloha č. 1, obrázek č. 1). V několika případech, konkrétně ve dvou, po jednom z obou skupin, děti nakreslily postavu nadpřirozenou, v našem případě jde o postavu večerníčka a kouzelníka. Na papír děti kreslily rády i pozadí, většinou zelenou trávu, modré nebe, zdi místnosti, okolní domy apod. Nutno dodat, že pozadí, vytvářející celou atmosféru obrázku, bylo v několika případech velmi nápadité a originální. Tuto snahu zaplnit celou plochu papíru však vykazovaly mnohem více děti ze skupiny B, a to v 9 případech oproti pouze 3 případům ze skupiny S. V kresbách také nechyběly dílčí detaily, jako jsou knoflíky, čepice, tkaničky u bot či detaily na pozadí. Podle jejich počtu jsem obrázky roztřídila do pěti skupin, v intervalu po dvou detailních znacích, od žádného detailu po více než 7. Ve skupině S bylo nejvíce obrázků zařazeno do intervalu 1-2, tedy většina obrázků byla na detaily velmi chudá. Oproti tomu však ve skupině B obsahovala většina obrázků, přesně 11, 7 a více detailů, můžeme tedy říci, že byly obsahově velmi bohaté. Druhou nejčtenější skupinou ve skupině S (s počtem 5) byly kresby bez jakéhokoli detailu, ve skupině B (s počtem 4) to byly kresby s 1-2 detaily. Třetí místo na našem pomyslném žebříčku zaujímají obrázky s 3-4 detaily (3 případy ve skupině S i B). Skupina obrázků s 5-6 detaily, se dvěma zástupci v obou zkoumaných skupinách, zaujímá 4. místo a posledním místem, do kterého v obou případech nespadá žádný obrázek, je ve skupině S interval 7 a více a ve skupině B žádný detail. Poznatky o detailnosti kreseb jsou pro zodpovězení hypotéz v následující kapitole velmi důležité, proto je ilustruji i grafem č. 3.

Tabulka č. 9: Detailnost kreseb

Počet detailů	Skupina S	Skupina B	Celkem
Žádný	5	0	5
1-2	10	4	14
3-4	3	3	3
5-6	2	2	4
7 a více	0	11	11

Graf č. 3: Detailnost kreseb



7.3 Závěr výzkumného šetření

V této kapitole budou výsledky dílčích kategorií a rozhovorů shrnuty do odpovědí na výzkumné otázky, které jsem představila v úvodu empirické části.

Předpoklad, že kresba dětí se sluchovou vadou je z hlediska vývoje dětské kresby na stejné úrovni jako u dětí bez sluchové vady, který popisuje hypotéza č. 1, se potvrdil. Můžeme jej podložit údaji z tabulky č. 3, která uvádí souhrnné hodnocení úrovně kreseb. V příloze č. 1 také přikládám obrázky č. 2 a 3, které stejnou vývojovou úroveň kreseb v obou skupinách potvrzují. Následnými rozhovory s učiteli byl tento předpoklad také potvrzen. Na otázku: „*Jak přistupovaly děti ke kresbě (kreslily rády/ s nadšením/ nerady)?*“, která by potvrzovala další předpoklad, že děti se sluchovým postižením jsou ke kresbě mnohem více motivované a kreslí velmi sebejistě, se mi nedostalo prokazatelných odpovědí, že tomu tak opravdu je. Učitelé v obou školách se shodovali na tom, že děti v tomto věku kreslí většinou rády, k této činnosti je nemusí nutit ani přemlouvat a kresba je baví. Zároveň však učitelé dětí se sluchovým postižením nepotvrdili, že záliba v kreslení je pro jejich svěřence nadprůměrně velká, jak bylo v hypotéze zmíněno. Můžeme si výsledky shrnout tak, že pro děti v mladším školním věku je kresba jistou formou relaxace a seberealizace a rády jí využívají. Výše nadšení do této činnosti je pak velmi individuální a nedá se říci, ani dle výsledků výzkumu, že děti se sluchovým postižením kreslí raději. Jistotu kresby dětí sluchově postižených i

zdravých potvrzuje také jejich práce s barvami, ilustrovaná grafy 1. a 2. a taktéž umístění a velikost postavy, popsané v podkapitole 7.2.3.

Druhá hypotéza, která tvrdí, že narušená komunikační schopnost vycházející z míry sluchového postižení se přímo projevuje v kresebném projevu dítěte chudostí detailů v kresbě, je dle výsledků výzkumu také potvrzena. Dle výsledků v podkapitole 7.2.5 je zřejmé, že děti se sluchovým postižením kreslí výrazně méně detailů než děti bez sluchového defektu. Konkrétní čísla, ukazující na bohatost či chudost kreseb udává tabulka č. 9 a graf č. 3. Předpoklad, že detailnost kreseb koreluje s množstvím komunikačních prostředků dítěte, jež navazuje na potvrzený paralelismus mezi vývojem řeči a kresbou⁴⁵, mohu na základě výsledků z této výzkumné sondy potvrdit. Tento závěr ilustrují obr. 4 a 5 v příloze č. 1. Je vhodné podotknout, že tento poznatek pouze nastiňuje spojitost mezi těmito jevy a mohl by být podkladem pro další zkoumání na větším vzorku respondentů. Z výsledků mého výzkumu není možné tyto poznatky generalizovat.

Třetí hypotéza, že u dětí se sluchovým handicapem se již charakteristické znaky v kresbě postavy (absence uší či výrazný hřmotný vzhled apod.) nevyskytují, se přímo nepotvrdila. Nicméně zajímavým poznatkem, který s touto hypotézou souvisí, je fakt, že absence uší v kresbě se poměrně často objevuje i u dětí bez sluchových vad. Podle výsledků v kapitole 7.2.2 můžeme říci, že absence uší není typická pouze u kreseb dětí se sluchovým postižením. To samé platí i u předpokladu robustního vzhledu postavy v kresbě dětí se sluchovým postižením. Tento poznatek tedy vyvrací předpoklad velkých obsahových rozdílů mezi zkoumanými skupinami. Dle mého názoru tyto výsledky jaksí vyrovnávají rozdílnost kreseb zkoumaných skupin a nasvědčují závěru, že kresby v obou skupinách jsou si v tomto bodě podobné. Ačkoli se hypotéza č. 3 nepotvrdila, troufám si na základě výsledků hodnotit vliv prostředí školy pro sluchově postižené na děti jako pozitivní. Ve většině případů se výsledky skupiny S minimálně odchylovaly od výsledků skupiny B nebo byly dokonce totožné. Proto bych na tento jev ráda poukázala. Vliv školního prostředí, ve kterém jsou děti osvobozeny od často náročné integrace mezi zdravé děti, je dle výsledků znatelný. Jak jsem již zmínila, ilustrují jej většinou srovnatelné výsledky v obou skupinách.

Dodatkem bych chtěla uvést informace, získané z rozhovorů s učiteli, doplňující celý výzkum. Děti zadání převážně rozuměly, v několika případech (3 děti ve skupině S a 5 dětí ve skupině B) došlo k položení doplňujících otázek, jako např. „Má to být kluk nebo holka?“ nebo „Můžu kreslit fixem?“. Další otázky byly konkrétnějšího rázu „Můžu nakreslit

⁴⁵ ŠVANCARA, Josef a Lea ŠVANCAROVÁ. Vývoj dětských grafických projevů. In: Josef ŠVANCARA, *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980, s. 197-216.

kouzelníka?“ nebo „Můžu jí nakreslit náušnice?“. Všechny děti ale zadání splnily. Délka kresby postavy byla v obou skupinách dětí průměrně 15min. K zádrhelům docházelo hlavně při půjčování psacích potřeb, často, a to opět v obou skupinách, děti chtěly ten samý fix či pastelku a nechtěly na ni čekat. Tyto spory však učitelé zvládli nastavením pravidel půjčování psacích potřeb. K žádným významným rozdílům v průběhu zkoumání ve skupinách S ani B nedošlo.

8 DISKUZE

V této kapitole se zaměřím na limity své práce, zejména provedeného kvantitativního výzkumu.

Cílem výzkumu bylo srovnat kresby sluchově postižených dětí a dětí normálně slyšících a najít případné odlišnosti. Tento cíl byl naplněn a výsledky, které vyzkoumané odlišnosti popisují, jsou uvedeny v předchozí kapitole. Dále jsem chtěla poukázat na možnost, že některé teoretické poznatky o kresbě sluchově postižených se mohly v průběhu let změnit. Tyto možné změny podněcuje zejména velký technologický pokrok v oblasti protetické péče o sluchově postižené a také systém sociálních služeb a vzdělávání pro sluchově postižené. Mým úmyslem nebylo však zpochybnit již dané teoretické poznatky v této oblasti, pouze naznačit možnost ověření jejich platnosti v dnešní době. Předpoklady o možných změnách se mi ale nepotvrdily. Ani tento výsledek však rozhodně nemohu generalizovat a uplatnit na celou cílovou skupinu, jelikož respondentů bylo pro obecné závěry poměrně málo. Jak jsem již uvedla, jedná se pouze o výzkumnou sondu, která měla zachytit odlišné znaky mezi zkoumanými skupinami a připravit podklady pro hlubší zkoumání a další případné práce.

Mladší školní věk, který spojoval obě zkoumané skupiny dětí, nese pro výzkum také několik úskalí. Vybrala jsem tuto věkovou skupinu dle teoretických poznatků o vývoji kresby. Považuji ji za nejvhodnější cílovou skupinu pro analýzu kreseb, jelikož se v tomto věku v kresbách dětí objevují znaky a témata, které jsou projekčně velmi bohaté. Děti tohoto věku své vnitřní prožívání, vnímání a další procesy neumí ještě plně uchopit do slov, a proto kresbu i z těchto důvodů rády využívají. Všechny tyto procesy jsou ale velice individuální záležitostí, a tak je možné, že se někteří respondenti těmto obecným závěrům, popsaným v teoretické části, zcela vyjmají. Totéž platí pro vývoj kresby podle věku. Děti mohou procházet jednotlivými vývojovými stádii naprosto v odlišném věku podle toho, jak probíhá jejich individuální vývoj. Uvedla jsem, že vývoj kresby je ukončen přibližně ve věku 11 let, a tohoto věku v našem případě dovršili pouze 2 respondenti. Nepochybuji tedy o tom, že u většiny dětí z našeho výzkumu vývoj kresby stále probíhá. Hodnotící kritéria však byla stanovena právě tak, aby se kvality výzkumu nijak nedotkla a nemohla jej žádným způsobem znehodnotit. Posledním stěžejním bodem pro výběr této věkové skupiny je fakt, že v mladším školním věku se s kresbou velmi často pracuje, zejména při vyšetřeních u školních psychologů, v pedagogicko-psychologických poradnách či na terapiích. Tím bych chtěla zdůraznit důležitost důkladného zkoumání dětské kresby, propojit teorii s praxí a vtisknout této práci hmatatelnější a reálnější kontury.

Abych předešla zkreslení výsledků vlivem svých očekávání, snažila jsem se k výzkumu přistupovat co nejobjektivněji. Interpretaci obrázků jsem prováděla striktně, dle předem zvolených kategorií a opírala jsem se o předložená interpretační pravidla a teoretické podklady pro práci s dětskou kresbou. Musím však dodat, že jsem žádnou předchozí zkušenost s prací s dětskou kresbou neměla, což mohlo mít samozřejmě vliv na kvalitu technického provedení výzkumu a interpretaci kreseb. Poznatky o interpretačních technikách a práci s kresbou vycházely z volitelných seminářů a povinných předmětů, absolvovaných v rámci bakalářského studia a z odborné literatury, citované v teoretické části. Pečlivě jsem si tyto poznatky shrnula a společně s intuitivním přístupem využila při tvorbě a vyhodnocování výzkumu. Také bych ráda podotkla, že jsem již před provedením výzkumu vedla několik neformálních rozhovorů s učitelkami, které s dětmi se sluchovým postižením a bez něj pracují a tato zkušenost mohla můj postoj k výzkumu také ovlivnit. Pochopitelně se dále do práce mohly nějakým způsobem promítnout mé osobní domněnky a předpoklady, které vznikly na základě předchozí zkušenosti s cílovou skupinou, ať již ve školách či v běžném životě, ale snažila jsem se, aby tomu tak nebylo.

ZÁVĚR

Dětská kresba je odborníky právem považována za „okno do duše“ dítěte. Každá kresba je autentickým vyjádřením konkrétního subjektu, je projevem jeho individuality. I přesto však můžeme pozorovat některé znaky společné ve všech kresbách dětí určitého věku a určitých skupin.

Bakalářská práce si kladla za cíl ověřit společné a vyhledat odlišné znaky v kresbě dětí se sluchovým postižením. Hlavním výzkumnou metodou pak byla samotná analýza kresby lidské postavy u dětí se sluchovým postižením v mladším školním věku. Jednalo se o posouzení a komparaci kreseb mezi skupinou dětí se sluchovou vadou, docházející do školy pro sluchově postižené, a skupinou dětí z běžných tříd základní školy.

Teoretická část poskytuje penzum nezbytných informací obecnějšího charakteru a snaží se o komplexní uvedení do problematiky. Jsou zde popsána vývojová stadia dětské kresby, kresebné diagnostické metody a stručný úvod do surdopedie.

Výzkumná část se věnuje samotnému provedení výzkumné sondy u dvou zkoumaných skupin. Hodnocení probíhalo na základě pěti podkategorií, jejichž dílčí výsledky pak byly zpracovány do celkového vyhodnocení. Po zpracování všech materiálů vyplynul závěr, že z hlediska vývojové úrovně kreseb jsou obrázky dětí obou skupin srovnatelné. Dalším výstupem je jistá korelace mezi množstvím komunikačních prostředků dítěte a detailností kreseb. Děti se sluchovou vadou, se kterou se pojí narušená komunikační schopnost, mají zpravidla detailně chudší kresby než děti z druhé skupiny. Specifické znaky v kresbě postavy dětí sluchově postižených se často objevují i u dětí bez sluchových vad, čímž se ukazuje, že tyto znaky již nejsou typické pouze pro cílovou skupinu sluchově postižených.

Poznatky vyplývající z výzkumu sice není možné zobecnit, ale mohou sloužit jako inspirace pro další zkoumání přesnějšími metodami a na větším vzorku respondentů. Dostatečně rozsáhlý výzkum na toto téma by mohl být přínosem pro psychology, speciální pedagogy i učitele, pracující se sluchově postiženými dětmi a zejména s jejich kresbou jako diagnostickým nástrojem.

CITOVANÁ LITERATURA

BADOŠEK, Radim. *Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dospělé populace*. Disertační práce. Olomouc, 2011. Univerzita Palackého. Filozofická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí: Doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

BEDNÁŘOVÁ, Jřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007. 90 s. ISBN 80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár n. Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 192 s. ISBN 80-238-2655-7.

HANUŠOVÁ, Ingrid. *Arteterapie*. Víkendový seminář pro veřejnost. Praha: PVŠPS. 21. -22.11.2014.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.

KLEPSCH, Marvin and Laura LOGIE. *Children draw and tell: An introduction to the projective uses of children's human figure drawings*. Překlad vlastní. New York: Brunner-Mazel, 1982. 193 s. ISBN 08-763-0298-3.

LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 46 s. ISBN 80-244-1206-3.

MARSCHARK, Marc. *Psychological development of deaf children*. Překlad vlastní. Oxford University Press, 1997. 288 s. ISBN 01-951-1575-9.

NOVÁK, Alexej. *Protetická péče o sluchově postižené*. Praha: Vlastním nákladem, 2004. 150 s. ISBN nevedeno.

PETERSON, Linda Whitney, HARDIN, Milton Edward. *Děti v tísní. Příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton, 2002. 141 s. ISBN 80-725-4237-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. 64 s. ISBN 80-721-6232-2.

ŠÍPEK, Jiří. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000, 114 s. ISBN 80-85866-53-6.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol.: *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.

ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy T-76 (modifikace testu F. Goodenoughové) 1. část: Příručka k testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. ISBN neuvedeno.

ŠVANCARA, Josef a Lea ŠVANCAROVÁ. *Vývoj dětských grafických projevů*. In: Josef ŠVANCARA, *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980. 395 s.

ŠVANCARA, Josef.: *Kompendium vývojové psychologie*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1971. 195 s.

UŽDIL, Jaromír. *Dítě a svět: kresby dětí z celého světa*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1966. 68 s.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vyd., Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. - Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

PŘÍLOHA Č. 1: UKÁZKY KRESEB Z VÝZKUMU

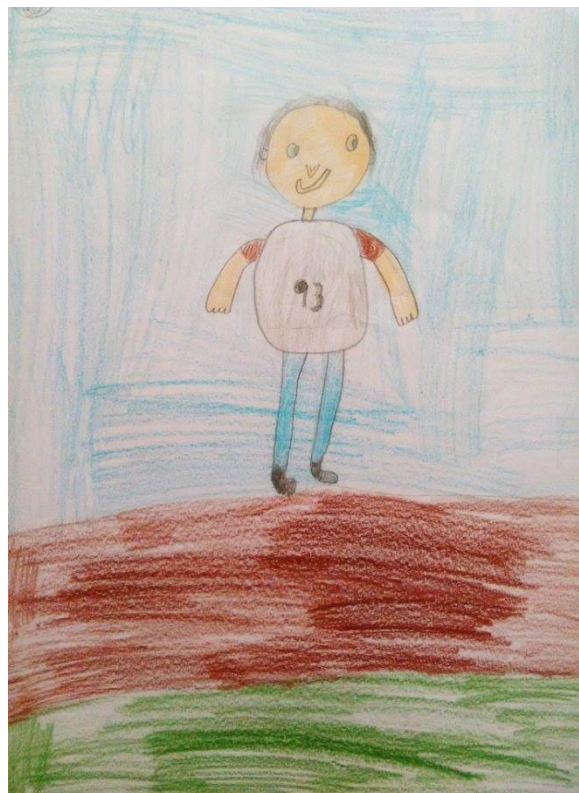
Obr. č. 1: Kresba 9 leté dívky ze skupiny S, se snahou přesně popsat identitu postavy



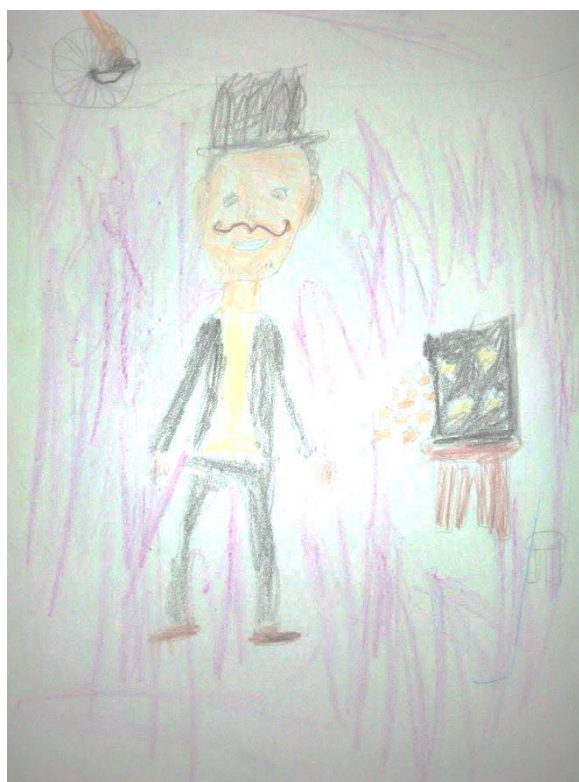
Obr. č. 2: Kresba 8 letého chlapce ze skupiny S, odpovídající vývojové úrovni



Obr. č. 3: Kresba 8 letého chlapce ze skupiny B, odpovídající vývojové úrovni



Obr. č. 4.: Kresba 9 chlapce ze skupiny B, s velkým množstvím detailů



Obr. č. 5: Kresba 8 letého chlapce ze skupiny S, málo detailní



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Anna Plachá

Studijní program: B7701 Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Název práce: Specifické znaky v kresbě postavy u dětí mladšího školního věku se sluchovým postižením

Počet stran (bez příloh): 45

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů české literatury a pramenů: 22

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových odkazů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Ingrid Hanušová, Ph.D.

Rok dokončení práce: 2016

EVIDENČNÍ LIST KNIHOVNY

Souhlasím s tím, aby má bakalářská/diplomová práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne:.....

.....

Uživatel/ka potvrzuji svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou/diplomovou práci využijí ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno, příjmení	Adresa	Datum	Podpis

**Posudek vedoucího/~~oponenta~~ bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Anna Plachá

Obor studia:

Název práce: Specifické znaky v kresbě postavy u dětí mladšího školního věku se sluchovým postižením

Vedoucí/~~oponent~~ práce: PhDr. Ing. Ingrid Hanušová, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 45

Počet stránek příloh: 3

Počet titulů v seznamu literatury: 24

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		2		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

		2		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	1			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěš/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	1			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

U posunu kresby doleva je možná i interpretace introvertního povahového zaměření, nejen vývojového regresu.
Možné interpretace vybarvení pozadí a ne figury u dětí postižených.
Jaké další rozvinutí ve směru tohoto výzkumu autorka navrhuje?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Práce je užitečným příspěvkem k péči o sluchově postižené děti. Je snahou o lepší porozumění problematice dětské kresby v této skupině.
Výběr respondentů, byť omezený jejich množstvím a lokalitami, byl za daných podmínek pečlivý, stejně tak průběh sběru dat.
Použití nejen tužky, jak je v Testu postavy obvyklé, ale i dalšího psacího náčiní a barev rozšířilo možnosti interpretace.
Pozitivně též hodnotím, že autorka sebekriticky zhodnocuje limity své práce.
Pro podrobnější výzkum by homogenita vzorků musela být zajištěna více.
Doporučovala bych i opakované zadání pro eliminaci různých jiných vlivů na výsledek kreslení.
Zadání pro děti bylo poměrně široké, možná by jeho zúžení na např. zadáním kresby pouze mužské postavy umožnilo lepší porovnání rozdílů.
Interpretace kreseb odborníkem školeným ve vyhodnocení testu Kresby postavy by jistě přinesla další podněty.

Doporučení k obhajobě: **doporučuji**

Navrhovaná klasifikace: 1

Datum, podpis: 2. 5. 2016

**Posudek oponenta bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Anna Plachá

Obor studia: Psychologie

Název práce: Specifické znaky v kresbě postavy u dětí mladšího školního věku se sluchovým postižením

Oponent práce: Mgr. Johana Růžičková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 45

Počet stránek příloh: 3

Počet titulů v seznamu literatury: 24

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Oborová příléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		2		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

				4
--	--	--	--	---

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

			3	
--	--	--	---	--

Využití praktických zkušeností

0				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

		2		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		2		
--	--	---	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

			3	
--	--	--	---	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

			3	
--	--	--	---	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. V seznamu literatury uvádíte tyto díla:

- Badošek, Radim: Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dětské populace
- Bednářová, Jiřina a Vlasta Šmardová: Diagnostika dítěte předškolního věku
- Bednářová, Jiřina a Vlasta Šmardová: Rozvoj grafomotoriky
- Klepsch, Marvin a Laura Logie: Children draw and tell: An introduction to the projective use of children's human figure drawings
- Marschark, Marc: Psychological development of deaf children

Kde v textu se o nich zmiňujete?

2. Neodkazujete na žádný výzkum kresby dětí se sluchovým postižením. Znáte nějaký takový?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka zvolila oblíbené téma dětské kresby, zajímavě ho ovšem propojila s problematikou dětí se sluchovým postižením.

V teoretické části zpracovala obligátní kapitoly týkající se vývoje dětské kresby, rozpracovala diagnostické využití kresby u dětí a zvláštní kapitolu věnovala problematice sluchového postižení včetně specifík psychologické diagnostiky u sluchově postižených. Obsah této části považuji za odpovídající, autorka dle mého názoru nic důležitého neopomenula a naopak její text nevyplňují prázdná, s tématem jen okrajově související fakta.

Jako velmi problematickou ovšem vidím práci s odbornou literaturou. Autorka v textu odkazuje na literaturu poměrně střídavě, výjimkou nejsou i takřka celé strany, na nichž je uveden jen jeden odkaz na odborné publikace (str. 12, 16). V seznamu literatury na konci práce pak uvádí hned několik knih, ke kterým není možno v textu dohledat citaci či parafrázi (Bednářová, Klepsch, Marschark). V textu tak není možno odlišit, co je názorem samotné autorky a co je názorem autorů jiných.

Příliš zdařilá není ani empirická část práce. Hlavním cílem kvantitativního výzkumu bylo ověření specifických znaků kresebného projevu u dětí se sluchovým postižením.

Autorka si vytvořila tři hypotézy, nulovou hypotézu nezavedla. Kresby 20 dětí se sluchovým postižením a 20 dětí z kontrolní skupiny hodnotila kvantitativně podle předem stanovených kritérií (četnost detailů, přítomnost specifických znaků, barevnost). Analýza spočívá v prostém zaznamenání četnosti. Vzhledem k tomu, že autorka kresbu dětem sama nezadávala a ani následně nad kresbou s dětmi nevedla rozhovor, jsou některé závěry dosti diskutabilní (barevnost obrázků), což ovšem autorka uznává. Otázkou je, zda měla být tato zjištění do výzkumu vůbec zahrnuta. Autorka se dále odkazuje na rozhovory s učiteli, z nichž vyvozuje některé důležité závěry, přesněji zde však není popsáno, jak rozhovor probíhal, k dispozici nejsou žádné přepisy těchto rozhovorů.

Stylisticky i pravopisně je práce v pořádku, rovněž další formální náležitosti (členění textu, grafické zpracování). Celkově hodnotím práci jako průměrnou a navrhuji hodnocení velmi dobře – dobře, ovšem jen v případě, že studentka náležitě osvětlí nakládání s odbornými zdroji (viz otázky k obhajobě). Nebude-li toho schopna, měla by jí být práce vrácena k přepracování.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře – dobře dle obhajoby

Datum, podpis:

