

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**ODRAZ INTELEKTOVÝCH A SOCIÁLNÍCH ASPEKTŮ V DĚTSKÉ
KRESBĚ U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**REFLECTION OF INTELLECTUAL AND SOCIAL ASPECTS IN
CHILD'S DRAWING AT CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE**



Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Jana Kolářková

Vedoucí práce: PhDr. Radko Obereignerů Ph.D.

Olomouc

2012

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma:

„Odraz intelektových a sociálních aspektů v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku“
vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla
jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Radku Obereignerů Ph.D. za odborné vedení práce a cenné připomínky.

Zároveň bych také ráda poděkovala všem, kteří mi umožnili sběr dat pro mou diplomovou práci.

Obsah

Úvod.....	5
Teoretická část diplomové práce	6
1. Mladší školní věk.....	6
1.1 Mladší školní věk z hlediska vývojových teorií.....	6
1.2 Tělesný a pohybový vývoj	7
1.3 Vývoj poznávacích procesů	7
1.4 Sociální vývoj.....	11
2. Inteligence a její měření u dětí mladšího školního věku	15
2.1 Vymezení pojmu inteligence.....	15
2.2 Testy inteligence	15
2.3 Ravenovy matice.....	17
3. Rodina.....	19
3.1 Definice rodiny.....	19
3.2 Historie rodiny	20
3.3 Funkce rodiny.....	23
3.4 Význam rodiny u dětí mladšího školního věku.....	25
3.5 Typologie rodin.....	28
4. Problémové (nefunkční) rodiny a možnosti řešení	35
4.1 Ústavní péče	36
4.1.1 Diagnostický ústav	38
4.1.2 Dětský domov.....	39
4.2 Náhradní rodinná péče	41
4.2.1 Osvojení.....	43
4.2.2. Pěstounská péče.....	45

5. Dětská kresba	47
5.1 Vývojové fáze dětské kresby	47
5.2 Využití kresby v psychologické diagnostice.....	50
5.2.1 Projektivní kresebné metody	51
5.2.2 Neprojektivní kresebné metody.....	52
5.3 Test kresby lidské postavy	52
Výzkumná část.....	55
6. Výzkumný problém a cíl práce	55
6.1 Hypotézy	56
7. Popis zvoleného metodologického rámce.....	57
7.1 Popis použitých psychodiagnostických metod.....	57
7.1.1 Barevné progresivní matice J. C. Ravena (CPM).....	57
7.1.2. Kresba postavy	59
7.2. Metody zpracování a analýzy dat.....	60
8. Výzkumný soubor.....	62
9. Realizace.....	64
10. Výsledky výzkumu	66
11. K platnosti hypotéz	71
12. Diskuze	72
13. Závěr	77
Souhrn.....	79
Seznam použitých zdrojů a literatury	82
Přílohy	

Úvod

Diplomová práce nese název Odraz intelektových a sociálních aspektů v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku. Cílem práce je zachytit proměnné, které se odrážejí v dětské kresbě a především prokázat souvislost mezi celkovou kvalitou kresby a typem výchovného prostředí.

V diplomové práci navazuji na svoji bakalářskou práci, ve které jsem se zabývala vlivem prostředí na výtvarný projev dítěte. Vycházím z poznatků získaných studiem odborné literatury a z dat získaných mnou provedeným výzkumným šetřením. Práce je zaměřena na věkovou skupinu dětí mladšího školního věku. Děti jsou rozděleny do skupin podle prostředí, ve kterém v současné době vyrůstají. Do výzkumu jsou zahrnuty děti vyrůstající v běžné rodině, kde lze předpokládat funkční rodinné prostředí a děti, které v současné době vyrůstají v dětském domově. Zatímco v bakalářské práci jsem použila kvalitativní výzkum zaměřený na hodnocení dětské kresby, magisterská diplomová práce je výzkumem kvantitativním a zaměřuje se nejenom na úroveň dětské kresby, která je zjišťována testem Kresba postavy, ale také na úroveň inteligence, která je zjišťována Ravenovým testem Barevné progresivní matice.

Teoretická část diplomové práce

1. Mladší školní věk

Mladší školní věk je vymezen věkovým ohraničením 6 až 11 či 12 let. Někteří autoři jej dále rozčleňují na raný (mladší) školní věk, který zahrnuje přibližně první tři ročníky základní školy, tedy věk 6 (7) let až 8 (9) let, a na střední školní věk, který je považován za přípravnou fázi na období dospívání a je vymezen věkem 8 (9) let až 11 (12) let (Matějček, 1986 in Langmeier, Krejčířová, 2007; Vágnerová, 2005).

Období mladšího školního věku lze vymezit jak sociálně, tak biologicky. Z hlediska sociálního se jedná o období od nástupu dítěte do 1. ročníku základní školy po vstup dítěte na 2. stupeň základní školy. Tedy období 1. stupně ZŠ. Biologicky je možno toto období vymezit od ukončení tvarové přeměny těla dítěte, po začátek pohlavního dospívání (Kuric, 2000; Vágnerová, 2005).

1.1 Mladší školní věk z hlediska vývojových teorií

Období mladšího školního věku je psychology nazýváno různě. Freud označoval toto období obdobím latence (Kuric, 2000; Vágnerová, 2005; Říčan, 2006). Domníval se, že je to období klidového stavu, kdy je sexualita dítěte utlumena. V tomto období se výrazně rozvíjí sublimace, tedy schopnost vybití libida skrze společensky přijatelné aktivity. V případě školáka se jedná zejména o aktivity spojené se školou a jejími nároky. V současné době se diskutuje, zda k latenci u dětí dnešní doby dochází, či nikoliv (Vágnerová, 2005; Říčan, 2006; Langmeier, Krejčířová, 2007). Tato diskuze se odráží zejména od změny společnosti a jejího postoje k sexualitě od dob, kdy Freud komponoval svou teorii. Dnešní děti jsou více vystaveny sexualitě, která již není tabu a je otevřeně prezentována především prostřednictvím médií, jako je internet či televize, které jsou běžně dostupné všem dětem.

Erik Erikson nazval toto období stadiem snaživé píle. Psychosociálním úkolem, který je v tomto období nutné vyřešit, je příčinnivost proti inferioritě. V tomto období se dítě dostává od hry, která byla náplní jeho života v předešlých vývojových etapách, k práci. Práce je spojena zejména s institucí školy. Dítě se učí adaptovat na problémy, přijímat nezdary a povzbuzovat se k vyšším výkonům. Snaží se dosáhnout dobrých výsledků, které jsou prostředkem k prosazení a uplatnění se. Neúspěch je vázán na pocity

méněcennosti, dítě se mu snaží vyhnout. Buduje si svůj vztah k práci a s tím související svědomitost. Začíná se vytvářet sebehodnocení, které je odrazem výsledku práce a jejího hodnocení a také výsledkem přijetí dítěte druhými osobami (Erikson, 2002; Vágnerová, 2005; Říčan, Krejčířová a kol., 2008).

1.2 Tělesný a pohybový vývoj

S obdobím mladšího školního věku se pojí změny v oblasti tělesné a pohybové. Zejména na začátku tohoto období dítě dosahuje výrazných změn, které jsou některými autory označovány jako první strukturální přeměna (Šimíčková-Čížková et al., 2010). Dítě roste především do výšky, ročně asi o 6 - 8 cm (Klindová, Rybářová, 1976). Mění se proporce jeho těla, prodlužují se končetiny, hlava se v poměru k tělu zmenšuje. Před začátkem školní docházky dítě dosáhne tzv. filipínské míry. To znamená, že „ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně“ (Langmeier, Krejčířová, 2007, str. 112). V důsledku zrání centrální nervové soustavy se zlepšuje koordinace pohybů. Pohyb je více přesný a koordinovaný (Kuric, 2000). Zdokonaluje se hrubá motorika. Jemná motorika se oproti tomu vyvíjí pomaleji, drobné pohyby ještě nejsou tolik přesné. Koordinace ruka-oko na počátku školní docházky teprve dozrává (Říčan, 2006). Změny v oblasti tělesného růstu se promítají do využití volného času dítěte. Mladší školák je neustále v pohybu, vyhledává různé pohybové hry, při kterých může dokázat svou obratnost a sílu (Klindová, Rybářová, 1976).

1.3 Vývoj poznávacích procesů

Mladší školní věk znamená přechod od egocentricky zaměřeného poznávání světa k poznání reálnému. Mladší školák je v literatuře často označován jako střízlivý realista (Říčan, 2006; Langmeier, Krejčířová, 2007). Svět se snaží poznat takový, jaký opravdu je. Nejprve přijímá skutečnost, která je mu předkládána autoritami v podobě rodičů či učitelů, později se jeho poznání stává kriticky realistickým. Kritické poznávání světa přichází obvykle ke konci tohoto období a plně se rozvíjí v období puberty (Vágnerová, 2005; Říčan, 2006; Langmeier, Krejčířová, 2007). V poznávání světa dítěti pomáhá zejména škola, kde se dítě učí nejen novým poznatkům, ale také rozvíjí své myšlení.

Aby bylo dítě schopné zvládnout nároky první třídy, je třeba, aby v oblasti percepce nastaly určité změny. Ty se obvykle dostaví mezi 5. - 7. rokem a jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti (Vágnerová, 2005). „Vnímání se opírá o stále dokonalejší a přesnější činnost všech analyzátorů a o bohatší zkušenost dítěte“ (Klindová, Rybářová, 1976, str. 86-87). Stává se diferenciovanějším a integrovanějším. Rozvoj vnímání úzce souvisí s vývojem rozumových schopností (Vágnerová, 2005). V souvislosti s rozvojem vidění na blízko, je dítě schopno diferencovat mezi jednotlivými detaily, je schopno rozlišovat různé tvary a zlepšuje se také jeho schopnost odlišovat různé odstíny barev. Celek je již považován za soubor částí, na základě čehož je dítě schopno provádět vizuální analýzu a syntézu. Schopnost rozložit celek na části se odráží i ve vývoji sluchové percepce. Na začátku školního období by dítě mělo být schopno rozlišovat jednotlivé fonémy mluvené řeči. Postupně se naučí rozlišovat konce slov, jednotlivé samohlásky, souhlásky a délku slov (Vágnerová, 2005).

Jedním z nejdůležitějších poznávacích procesů je myšlení. V prvních ročnících základní školy se dítě kromě jiného učí především myslet. Škola a nároky, které na dítě klade, se výrazně odrážejí zejména na kvalitativní proměně myšlení. Myšlení dítěte se postupně zrychluje, dítě si osvojuje nové strategie myšlení (Říčan, 2006). V období mladšího školního věku se vývojově překrývají dvě období. Dle Piagetovy teorie přibližně kolem 8 let věku končí období názorného myšlení a nastupuje fáze konkrétních logických operací, která přetrvává zhruba do 11 až 12 let (Piaget, 1999). Myšlení již není prelogické, není ovládáno aktuálními potřebami dítěte ani fantazií. Zpočátku se nový způsob myšlení uplatňuje především ve známých situacích, které pro dítě nejsou příliš náročné a zatěžující. V zátěžových situacích se dítě naopak vrací k dřívějším myšlenkovým strategiím (Vágnerová, 2005). Názorné myšlení, charakteristické pro předcházející vývojové období, bylo ovládáno zaměřením pozornosti (centrací) na bezprostřední vztah mezi jevem a hlediskem subjektu. Na konci období názorného myšlení dochází k přechodu z fáze rovnovážného názorného myšlení k pohyblivé rovnováze, která je typická pro stadium konkrétních logických operací (Piaget, 1999). Myšlení školáka je vázáno na realitu, kterou chce poznat takovou, jaká skutečně je. Dítě je schopno uvažovat pouze nad skutečnostmi, které jsou pro něj reálné a které si dovede představit (může tedy počítat jablka a hrušky, ale nedokázalo by operovat s abstraktními pojmy x a y). Hlavní charakteristikou konkrétního logického myšlení je decentrace. Decentrace spočívá v tom, že dítě neulpívá na nápadnostech podnětu, ale je schopné nahlížet na podnět z více hledisek, pracovat se vztahy. Jeho posuzování již není závislé na subjektivně významných znacích,

zaznamenáváme výrazný odklon od poznávacího egocentrismu (Piaget, 1999; Vágnerová, 2005). Další charakteristikou konkrétního logického myšlení je konzervace, tedy schopnost chápat trvalost podstaty. Dítě „si začne uvědomovat, že objekty i situace se sice mohou za různých okolností jevit jinak, ale jsou to stále tytéž objekty. Chápe, že mají určité důležité znaky, které se nemění.“ (Vágnerová, 2005, str. 244). Piaget (1999) uvádí, že chápání konzervace nenastává u všech veličin ve stejném okamžiku. Nejprve dítě pochopí zachování množství (přibližně kolem 7 - 8 let), popírá však zachování hmotnosti. O zachování hmotnosti začínají děti uvažovat přibližně kolem 9 - 10 let. Jako poslední se rozvíjí konzervace objemu, hustoty a přímočarého pohybu, tedy náročnější fyzikální veličiny. Tato schopnost se objevuje až s nástupem formálních logických operací na počátku puberty (Piaget, 1999; Langmeier, Krejčířová, 2006).

S konzervací souvisí také reverzibilita myšlení, tedy jeho vratnost a reciprocita, díky které dítě chápe, že na věc lze pohlížet z různých úhlů pohledu a tedy, že i každý člověk může mít na problém odlišný názor. V dětském myšlení se objevují nové myšlenkové operace, které se projevují také v zájmech dítěte. Mladší školák se velmi často zabývá sbíráním různých předmětů. To má souvislost s novou schopností klasifikovat, třídit a řadit předměty na základě různých kritérií. Dítě se učí rozlišovat podstatné a nepodstatné znaky. Je schopno užívat také operaci inkluze. Jde o zahrnutí jednotlivých prvků do třídy na základě různých společných kritérií (Helus, 2009).

Jak již bylo řečeno výše, myšlení mladších školáků je vázáno na realitu. Děti chápou to, co je dané, vymezené pravidly, ale nechápou princip náhody. Náhoda je pro ně příliš abstraktní pojem, který narušuje jejich potřebu jistoty, která je zakotvená v danosti světa. Mladší školák předpokládá, že všechno má svou příčinu, která je jasná a jednoznačná (Vágnerová, 2005).

S vývojem myšlení se vyvíjí také chápání času a jeho pojetí. Na základě osvojení myšlenkové operace řazení je dítě schopné chápat pojmy dříve a později. Dítě již ví, jak dlouho trvá týden a jak dlouho například jeden den. Postupně se učí znát hodiny a rozlišovat i delší časové úseky (Vágnerová, 2005). Pro pochopení časových pojmů je pro dítě nutné, aby s tímto pojmem mělo vlastní zkušenost. Pojmy jako století či tisíciletí jsou pro dítě ještě příliš abstraktní a jejich význam začíná lépe chápat až s nástupem abstraktního myšlení (Čačka, 1997; Šimíčková-Čížková et al., 2010). Děti již také chápou, že čas je nevratný.

Pokroky v rozvoji kognitivních schopností se odrážejí také ve vývoji chápání počtů a pojmu číslo. V době nástupu do školy dítě ví, že číslo slouží k označení nějakého počtu,

zvládá také většinou počítat do pěti. S rozvojem konkrétních logických operací začíná dítě postupně chápat logiku číselné řady, podstatu inkluze (ví, že větší číslo v sobě zahrnuje menší čísla), je schopno pochopit vratnost matematických operací. Pro úspěšné zvládání matematických operací je potřeba aby dítě dospělo také k pochopení komutativity a ekvivalence. Tato schopnost se však plně rozvíjí až v období kolem deseti let (Vágnerová, 2005).

S rozvojem kognitivních schopností souvisí také rozvoj metakognice. Metakognice je „schopnost uvažovat o vlastním poznávání“ (Šimáčková-Čížková et al., 2010). Tato schopnost se rozvíjí až kolem 9 let věku. Do této doby není dítě schopno adekvátního náhledu na vlastní schopnosti či na obtížnost úkolu (Vágnerová, 2005). Často se pak stává, že dítě přecení své schopnosti. Proto je potřeba, aby se děti, zejména na počátku školní docházky, připravovaly do školy s pomocí rodičů.

Pro úspěch ve školním prostředí je důležitá také pozornost. Její vývoj je úzce spjatý s vývojem centrální nervové soustavy. V průběhu školní docházky se pozornost mění kvalitativně i kvantitativně (Kuric, 2000). Koncentrace pozornosti, tedy zaměření pozornosti určitým směrem, je žádoucí podmínkou pro vstup do školy. Kuric (2000) uvádí, že na počátku 1. třídy je pozornost ještě z části ovládána citovými stavy a nápadností nových objektů, které odvádějí žákovu pozornost od výkladu učitele. Postupně je školák schopen svou pozornost zaměřovat žádoucím směrem, na učení. Děje se tak nejenom na základě vývoje centrální nervové soustavy, ale také pod vlivem školní výchovy. Délka záměrné pozornosti je v 7 letech přibližně 7 - 10 minut. S každým rokem se pak doba soustředění prodlužuje přibližně o jednu minutu (Fontana, 1997 in Vágnerová, 2005).

Také paměť se v období mladšího školního věku významně rozvíjí. Nejprve převládá paměť mechanická. Školák si většinou zapamatuje to, co jej zaujme. Ukládání do paměti je nahodilé. Při osvojování informací používá mechanické opakování, často bez pochopení smyslu. Postupně se uplatňuje paměť logická a nové strategie zapamatování založené na racionalitě a logice (Kuric, 2000; Vágnerová, 2005). Zvyšuje se také rozsah a trvalost paměti (Klindová, Rybárová, 1974). Šestileté děti si v průměru zapamatují 4 čísla, sedmileté 5 čísel. Pokud se prvky dají do smysluplného celku, počet zapamatovaných položek se zvyšuje. Přečteme-li šestiletému dítěti větu o 6 slovech, dokáže si ji zapamatovat celou. Starší žák si je schopen zapamatovat až 8 slov (Kuric, 2000; Vágnerová, 2005). Stejně jako v oblasti metakognice, tak také v oblasti metapaměti mladším dětem chybí dostatečně kritický náhled na vlastní schopnosti. Přemýšlet

o strategiích zapamatování a o kvalitě vlastní paměti dokáží žáci kolem 9 let, většinou spíše až v 10 - 11 letech (Vágnerová, 2005).

Nástrojem myšlení je řeč. Správně vyvinutá řeč je důležitým předpokladem pro zvládnutí školních požadavků. „Vyšší logické formy myšlení mohou vzniknout jen na základě řeči. Proto je řeč nezbytnou podmínkou pro vývoj abstraktního myšlení a pro zdokonalování pojmů.“ (Kuric, 2000, str. 79). Vlivem rodinného prostředí a školy se intenzivně rozvíjí slovní zásoba. Podle Řičana (2006) dítě mladšího školního věku aktivně používá asi 5 000 slov. Názory autorů se však různí. Čačka (1997) uvádí u sedmiletých dětí přibližně 2 500 slov, u dětí osmiletých pak 3 600 slov a u dětí dvanáctiletých 7 200 slov. Kuric (2000) ve své knize předkládá rozdílné názory několika autorů, počet užívaných slov u dětí mladšího školního věku se podle jednotlivých autorů pohybuje od 2 562 slov až do 32 000 slov. V mluvené řeči školák rozumí téměř většině slov, které se běžně používají. Slovní zásoba se rozvíjí nejenom kvantitativně, ale také kvalitativně. „V rámci výuky mateřského jazyka se děti učí chápat rozdílnost, podobnost i totožnost významu jednotlivých slov, hledat synonyma, vysvětlit význam mnohoznačných slov, nebo naopak rozlišovat slova, která stejně znějí, ale mají jiný význam, tzv. homonyma.“ (Vágnerová, 2005, str. 260). Děti si ve škole osvojují také spisovnou podobu své mateřštiny a zlepšují si své artikulační dovednosti. Během výuky se školáci seznamují také s mluvenou a psanou podobou řeči a osvojují si gramatická pravidla. Nejprve pouze v mluvené formě, později také ve formě písemné.

1.4 Sociální vývoj

Vstup dítěte do školy je významným sociálním mezníkem. Pro dítě znamená výraznou změnu v jeho dosavadním životě. Základní škola je první institucí, se kterou se dítě setkává a oficiálně tak vstupuje do společnosti. Řičan (2006) uvádí, že škola představuje pro dítě první politickou zkušenost, přičemž politikou zde rozumí každý aktivní kontakt se skupinou větší než rodina. Škola reprezentuje základní hodnoty a normy dané společností. Dítě je nuceno se těmito normám podřídít a dodržovat je (Vágnerová, 2005). Školní docházka je pro dítě povinná, školák si nemůže vybrat, zda bude do školy chodit, či nikoliv. V České republice je povinná školní docházka stanovena pro děti, které k 1. září dovršily šesti let. Na žádost rodičů, doloženou odborným psychologickým vyšetřením, lze do školy zařadit i dítě mladší, které dovrší šestý rok

až v době mezi 1. zářím a 31. prosincem. V odůvodněných případech, doložených odborným lékařským či psychologickým vyšetřením, je možno požádat o odklad školní docházky (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro vstup do školy musí být splněna kritéria školní zralosti. Posuzují se z hlediska tělesné, psychické a sociální zralosti.

Z hlediska socializace je škola významným činitelem. Dle Vágnerové (2005) získává dítě vstupem do školy tři nové sociální role - roli školáka, roli žáka a roli spolužáka. Role školáka vymezuje postavení dítěte ve společnosti, je považována za potvrzení normality dítěte (Vágnerová, 2005). Ve školním prostředí se školák setkává s novou autoritou, kterou představuje učitel. Učitel je pro dítě cizím dospělým, kterému se musí podřídit. Řada dětí si na počátku školní docházky vytvoří k učiteli osobní vztah, přijímá jej až nekriticky, často pro ně představuje vyšší autoritu než rodiče. Vágnerová (2005) a Říčan (2006) tuto skutečnost vysvětlují tím, že dítě si vytváří emoční vazbu na učitele z potřeby posílení pocitu jistoty a bezpečí, které jsou pro adaptaci v novém prostředí důležité. Později se vztah k učiteli upravuje, dítě jej začíná vnímat více realisticky, objevuje se kritický pohled na učitele. Na základě prvotní zkušenosti s autoritou se v prvních ročnících základní školy buduje budoucí vztah dítěte k autoritám obecně (Říčan, 2006).

Výrazný vliv na socializaci školáka má také vrstevnická skupina. Vágnerová (2005, str. 292) uvádí, „že potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku“. První vzájemné vztahy mezi vrstevníky bývají ještě povrchní a málo diferenciované. Zpočátku jsou spíše preferováni vrstevníci, kteří jsou dítěti něčím blízcí. Tato blízkost je obvykle hodnocena pouze na základě vnějších pozorovatelných kritérií či na základě dostupnosti vzájemného kontaktu. Dítě preferuje spolužáky, kteří sedí poblíž jeho lavice, bydlí v sousedním domě, či spolužáky, kteří s ním navštěvují některý zájmový kroužek (Vágnerová, 2005; Říčan, 2006). Později se začínají utvářet vztahy na vyšší kvalitativní úrovni, jsou trvalejší a vyspělejší. Kamarádství se buduje na základě společné solidarity a pomoci. Děti jsou schopny sdílet různé zážitky, čímž si poskytují oporu, kterou dříve vyhledávaly pouze u dospělých. Toto období je tak přípravou na pubescenci, kdy se odloučení od rodičů a obrat k vrstevnické skupině ještě více prohlubuje. Vágnerová (2005) uvádí, že kamarádství v období 9 - 10 let má více reciproční charakter. Děti vnímají potřeby ostatních, jsou k nim ohleduplnější, vyjadřují si vzájemné sympatie a porozumění. Důležité je budování vzájemné důvěry a rovnosti. Kuric (2000) uvádí, že děti při sdělování s kým kamarádí, neužívají ani tak charakterové

vlastnosti jejich kamaráda, ale spíše situace, které vyjadřují jejich vzájemný vztah a odrážejí tak, proč se s daným dítětem kamarádí.

Vztahy mezi vrstevníky se promítají také v rámci třídy. Zpočátku je třída nediferenciovaná. Říčan (2006) udává, že v sedmi letech u dětí převažuje psychologie hordy. Děti jsou dle něj neorganizované „stádo“, které sleduje pouze vůdčí autoritu, tedy učitele. Až později se ustanovují vůdci skupiny z řad vrstevníků, začínají se tvořit malé skupinky a ve výsledku převládá kamarádská solidarita nad autoritou učitele. Vrstevnické skupinky v období mladšího školního věku jsou „izosexuální (stejnopohlavní)“ (Říčan, 2006, str. 158). Skupiny se vytvářejí na základě příslušnosti k určitému pohlaví. Typická je určitá nevraživost mezi skupinkami chlapců a dívek (Kuric, 2000). Podle Kurice (2000) je dána tato izolovanost jednotlivých skupin zejména psychickou rozdílností. Odráží se zde zřejmě celková genderová odlišnost, která se projevuje také v trávení volného času a v oblasti zájmů. Vágnerová (2005) uvádí, že právě období mladšího školního věku je senzitivní pro vytvoření si vlastní genderové identity. Genderová diferenciacie vrstevnických skupin dětem napomáhá, aby se rozvíjely odlišně, typicky pro svůj gender. Zatímco chlapci jsou v tomto období více agresivní, často se perou a v centru jejich zájmu stojí především různé hry, ve kterých mohou uplatňovat svou vzrůstající sílu, děvčata se věnují spíše klidnějším činnostem, ve kterých není příliš zřetelný soutěživý aspekt, a více se zaměřují na aspekt mezilidských vztahů (Lisá, Kňourková, 1986). Obecně je hra dětí méně spontánní a bezprostřední než v předcházejícím vývojovém období. Začínají převažovat hry s jasně danými pravidly, sportovní hry, především míčové, kde je potřeba postřeh a obratnost. Během hry se děti učí nejenom soutěživosti, ale také vzájemné solidaritě (Říčan, 2006).

V rámci školy a vrstevnické skupiny si dítě osvojuje normy a pravidla, která zpočátku chápe příliš rigidně a přijímá je bez kritického hodnocení, později se začíná rozvíjet schopnost diferencovat normy podle sociálního kontextu. Počáteční morálka dítěte je označována jako fáze konvenční morálky, skrze kterou se dítě snaží dosáhnout pozitivního hodnocení druhých (Vágnerová, 2005). V závislosti na hodnocení druhých si dítě vytváří hodnocení sebe sama. Přitom schopnost uvažovat sám o sobě se u školáka dle Vágnerové (2005) objevuje přibližně v 7 letech. Školní výkon slouží jako norma, na základě které se utváří sebepojetí dítěte. Vhodné načasování vstupu do školy a od toho se odvíjející úspěch dítěte, je proto nezbytný. Dítě potřebuje zažít úspěch a pozitivní hodnocení od svého okolí, aby se správně rozvíjela jeho osobnost. Hodnocení sebe sama je u mladšího školáka více realistické, kritičtější a často také negativnější, než tomu bylo

v předcházejícím vývojovém období. Zpočátku je spíše jednostranné, generalizované, později se stává diferenciovanější a dítě je schopné přijmout i protikladné hodnocení sebe sama. To souvisí především s vývojem dětského myšlení, které se odráží nejen v hodnocení sebe sama, ale také v hodnocení druhých (Vágnerová, 2005).

Ačkoliv škola a vrstevníci jsou v mladším školním věku významným činitelem, který dítě ovlivňuje, v popředí života dítěte ještě stále zůstávají rodiče. Rodina je pro dítě důležitá z mnoha důvodů. Problematika rodiny, bude podrobněji probrána v následující kapitole.

2. Intelligence a její měření u dětí mladšího školního věku

Intelligence je u dětí často zmiňována zejména ve spojení se školní problematikou. Mnoho dětí, které mají problémy s učením, je odesíláno na pedagogicko-psychologické vyšetření, kde k základním testům patří mimo jiné také testy intelligence.

Intelligence je často skloňovaný pojem, který se užívá jak mezi laickou veřejností, tak také mezi odborníky. Vymezení pojmu intelligence však není zcela jednoznačné.

2.1 Vymezení pojmu intelligence

Intelligence je pojem, kterým se věda zabývá již od 19. století, stále však chybí jednotná definice. Dřívější definice odrážejí zejména teoretická východiska jejich autorů. V dnešní době se nejčastěji setkáváme s jednotným názorem, že intelligence je komplexní vlastnost jedince, která je výsledkem geneticky daných faktorů a vlivů prostředí (Obereignerů in Orel, Facová, 2009). Nejčastěji je vymezována jako:

- schopnost adaptace na prostředí, jeho požadavky a změny
- schopnost učit se
- schopnost myslet a vyvozovat vztahy,
- schopnost reagovat na problémy a nacházet jejich (nová) řešení

(Morávek, 1987; Svoboda, et al., 2001)

Intelligence je úzce spjata s pojmy myšlení, paměť a pozornost, které se uplatňují při zvládání nároků okolí. Měříme ji prostřednictvím inteligenčních testů. Svoboda (1999, str. 48) uvádí, že „testy intelligence jsou standardizované metody vyšetření rozumových schopností a současně mentální úrovně jedince.“

2.2 Testy intelligence

Testy intelligence jsou v rámci psychologické praxe nejužívanější diagnostickou metodou (Svoboda, Řehan, 2004). Jednotlivé inteligenční testy odrážejí postoj autora a jeho teoretické východisko, kterým na problematiku pohlíží. Struktura testů vychází především z empirických poznatků a potřeby zjistit úroveň obecné intelligence i její dílčí schopnosti (Svoboda et al., 2001).

Testy inteligence byly nejprve využívány v oblasti dětské poradenské psychologie. Později se významně rozvíjely během 1. světové války, kdy byly upraveny a využívány pro testování budoucích důstojníků (Svoboda, 1999).

Měření inteligence patří dle Svobody a Řehana (2004) k nejčastější diagnostické práci českých psychologů. V rámci dětské psychologie se nejčastěji setkáváme s měřením inteligence v souvislosti se školní úspěšností. Měřit inteligenci je možné přibližně od 3 let věku dítěte.

Testování inteligence u dětí má svá specifika a je rozdílné od testování dospělých. Během testování je nutno brát v úvahu specifika daného věku. Výrazné rozdíly v testování jsou především u předškolních dětí, u kterých je potřeba brát ohled na značné ovlivnění výkonu zejména emočními faktory a aktuálním rozpoložením dítěte. U školních dětí se testování příliš neliší od testování dospělé populace. Je však více ovlivněno zkušenostmi, které dítě získává ve škole.

Při hodnocení intelektu u dětí je brán ohled na vliv několika faktorů. Jedním z těchto faktorů je vývoj, který je v dětském věku výrazný. Vývoj probíhá ve skocích a jednotlivé dílčí schopnosti se nevyvíjejí ve stejném tempu (Svoboda et al., 2001; Říčan, Krejčířová a kol., 2008). Jak dále uvádí Krejčířová (Svoboda et al., 2001), dalším faktorem, který ovlivňuje výkon dítěte v inteligenčních zkouškách, je komplex exogenních vlivů. Jedná se především o prostředí rodiny, ve které dítě vyrůstá a širší sociální prostředí, které jej ovlivňuje (např. širší rodina, škola, kultura...). Při výběru vhodné metody je nutno také zvážit, za jakým účelem je dítě testováno.

Prvním z testů, který měl měřit inteligenční úroveň u dětí a který je dodnes považován za jeden ze základních testů, byl test sestavený Alfredem Binetem a Théodorem Simonem, dnes známý pod názvem Stanford-Binetova zkouška. Teoretickým východiskem testu bylo pojetí inteligence jako všeobecné schopnosti chápat vztahy, usuzovat a být schopen přizpůsobovat se novým požadavkům prostředí. Binet se Simonem vytvořili sérii úkolů, které předkládali dětem. Úkoly, které byla schopna vyřešit většina dětí stejného věku, se staly normou pro onen věk. Test měl sloužit především k odlišení dětí s mentální retardací od běžné populace. Později došlo k přepracování testu L. M. Termanem a k dalším několika revizím. Poslední revize proběhla v roce 1995. V našem prostředí se užívá třetí revize, kterou upravil K. Adamovič a je známa jako SB-III. Test má normy pro děti od dvou let do dospělosti. Nejčastěji se užívá u dětí předškolních a mladších školních. U starších dětí je možné jej použít v případech těžšího stupně mentální retardace (Svoboda et al., 2001; Říčan, Krejčířová a kol., 2008).

U nás k často využívaným patří Wechslerovy zkoušky inteligence. Wechsler pojímal inteligenci jako složitou globální funkci, složenou z řady nezávislých dílčích schopností, které nemusí být rovnoměrně rozloženy a díky nimž je člověk schopen účelně jednat, myslet a vypořádat se s nároky prostředí (Svoboda et al., 2001; Říčan, Krejčířová a kol., 2008). Indexem všeobecné mentální schopnosti je celkové IQ, které je v testu pojímáno jako IQ deviační, které je ukazatelem pozice jedince v dané věkové kategorii (Říčan, Krejčířová a kol., 2008). Všechny testy jsou rozděleny na subtest verbální a názorový, takže v závěru dostaneme hodnotu verbálního IQ, hodnotu neverbálního IQ a celkové IQ (Svoboda et al., 2001). Wechslerovy inteligenční testy pro děti vyšly ve dvou podobách. WPPSI-R je Wechslerův inteligenční test určený pro předškolní děti. Starším testem je pak verze pro děti školního věku WISC. V našich podmínkách jsou k dispozici dvě standardizované škály pro děti. PDW neboli Pražský dětský Wechsler a WISC-III. Tyto škály jsou určeny pro děti od 6 do 16 let. Test je vhodný zejména pro diagnostiku dětí se specifickými poruchami učení (Říčan, Krejčířová a kol., 2008).

Kromě těchto testů se v psychologické diagnostice užívají ještě další testy sloužící k posouzení inteligence. Já se zde nyní budu podrobněji zabývat testem Ravenovy progresivní matice. Tento test jsem v jeho barevné modifikaci použila k získání dat pro svou diplomovou práci.

2.3 Ravenovy matice

K nejčastěji aplikovaným diagnostickým metodám v psychologické praxi patří Ravenovy matice (Svoboda, Řehan, 2004). Test vychází ze Spearmanova pojetí inteligence. Spearman chápe inteligenci jako jednotnou, nedělitelnou, obecnou schopnost, která umožňuje chápat a vyvozovat vztahy a kromě níž existují různé zvláštní schopnosti. Faktor obecné inteligence označuje Spearman jako „g“ faktor. „G“ faktor je druhem mozkové energie, která se uplatňuje při každém řešení úkolu. Kromě tohoto faktoru existují ještě specifické schopnosti, které se uplatňují v konkrétních schopnostech. Ravenovy matice jsou vysoce syceny „g“ faktorem, což bylo v mnoha validizačních studiích opakovaně dokázáno. Výkon v testu je více závislý na vrozených dispozicích, než na vědomostech a proto je řazen k tzv. „culture fair“ testům (Morávek 1987; Svoboda et al., 2001).

Obecná inteligence v pojetí Spearmana odpovídá Cattellově fluidní inteligenci (Kučerová-Husníková, Gjuričová, 1977). Cattell rozlišoval inteligenci fluidní a krystalickou, přičemž fluidní inteligence je vrozená, relativně stálá složka, která je „určena nadáním jedince v oblasti nervových předpokladů poznávacího zpracování vnímaných vztahů“ (Svoboda, 1999, str. 47). Naopak krystalická inteligence je závislá na úrovni vzdělání a získaných zkušenostech. Tento způsob myšlení je osvojován v průběhu života a je silně ovlivněn kulturním prostředím. Je v těsném vztahu s pamětí a také s naučenými způsoby logického usuzování (Svoboda, 1999). Odpovídá tedy Spearmanovu pojetí zvláštních schopností.

Základem testu je nalézání a vyvozování vztahů. „Ravenovy matice představují homogenní názorovou zkoušku abstraktní tvarové percepce a dedukce, implicitně také zkoušku koncentrace pozornosti na abstraktní geometrické podněty.“ (Schürer in Švancara a kol., 1980, str. 235). Test do jisté míry měří také úroveň vnímání, myšlení a pozornosti. Odráží také úroveň zrakové percepce, což je nutno brát v úvahu při zadávání testu dětem, protože zrání percepce nepostupuje vždy souběžně se zráním intelektových schopností (Kučerová-Husníková, Gjuričová, 1977). Jak uvádí Krejčířová (Svoboda et al., 2001) na řešení úkolů se částečně odráží také schopnost učení. Ravenovy testy jsou distribuovány jak pro dospělou populaci, tak pro děti. Standardní progresivní matice jsou určeny pro jedince od 8 let do stáří. Barevná verze testu nazvaná Barevné progresivní matice má normy pro věkové období 5 – 11 let a dále pro osoby starší 65 let (Říčan, Krejčířová a kol., 2008). Dětskou verzi Ravenova testu se podrobněji zabývám v 7. kapitole nazvané Popis použitých psychodiagnostických metod, která je součástí výzkumné části diplomové práce, proto nyní přejdu k dalšímu tématu mé práce.

3. Rodina

Rodina hraje v životě člověka důležitou roli. Stojí na počátku života a ovlivňuje jedince až do jeho smrti. Ve společnosti se můžeme setkat s různými typy rodin, které se od sebe liší například z pohledu počtu členů, vzájemnými vztahy či socioekonomickou situací. Vždy je však pro rodinu společné, že ovlivňuje vývoj svých členů a podílí se na jejich životě.

3.1 Definice rodiny

Vymezení pojmu rodina není zcela jednoznačné. Obvykle se odvíjí od toho, který z vědních oborů o ní pojednává. Nejčastěji se setkáváme s definicemi sociologickými, psychologickými či právními. Avšak ani v jednotlivých vědních oborech se různí autoři neshodují na jejím jednoznačném vymezení.

V Psychologickém slovníku je rodina definována jako „společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 512).

Vágnerová (2005) uvádí, že rodina představuje vztahový rámec, který je tvořen rodiči a dětmi, případně i dalšími členy, jako jsou sourozenci, prarodiče, atd.

Přední český psycholog Zdeněk Matějček charakterizoval rodinu především vzhledem k funkcím, které by měla plnit. Vymezoval ji jako „situaci, kdy vychovatelé uspokojují psychické potřeby dítěte a kdy soužitím s dítětem jsou současně uspokojovány psychické potřeby jejich“ (Matějček 1986, str. 24). Jeho dlouholetý spolupracovník Jiří Dunovský ve své knize uvádí, že rodina, je malou primární skupinou, která zprostředkovává vztah mezi jedincem a společností (Dunovský, 1986a).

Sociologie vidí rodinu především jako tradiční společenství osob. Je nejmenší jednotkou společnosti. V současnosti je nejvíce ustálena představa rodiny tvořené manželi, tedy mužem a ženou, a jejich potomky (Možný, 1990).

Rodina představuje nejvýznamnější malou společenskou skupinu, jejíž členové jsou ve vzájemné interakci, mají mezi sebou vztahy a svým chováním se navzájem ovlivňují. Rodina na své členy působí nepřímo, z čehož vyplývá, že dítě je svou rodinou ovlivněno

i pokud žije mimo ni, například v některém z ústavních zařízení, případně v některé z forem náhradní rodinné péče.

Rodina je primární sociální skupinou, v socializaci dítěte má nezastupitelnou úlohu (Dunovský, 1986b). V rámci rodiny si jedinec osvojuje základní sociální a genderové role. V rodině dítě přejímá vzorce chování, hodnoty a normy, které později ovlivňují jeho budoucí život (Koťa in Jedlička, Klíma, Koťa, Němec, Pilař, 2004). Rodina stojí na úplném počátku lidského života, který je nejvíce citlivou vývojovou fází. Z tohoto důvodu je rodina nejvýznamnějším vývojovým a socializačním činitelem, který jedince ovlivňuje (Matějček, 1994).

V rámci rodiny si dítě osvojuje základní poznatky o sociálním styku. V emočně pozitivním a stabilním prostředí rodiny si dítě buduje důvěru k druhým lidem. Na základě těchto poznatků, které v rodině získává, navazuje později další formy sociálního styku. Rodina dítěti tedy poskytuje důvěrné prostředí, ve kterém si osvojuje důležité procesy, sloužící k jeho dalšímu psychosociálnímu vývoji. Kromě toho se v rámci bezpečného rodinného zázemí utváří důvěra v sebe sama, na jejímž základě vzniká sebedůvěra a kladné sebepojetí jedince. Postoje k sobě samému se v rámci rodiny rozvíjejí souběžně s utvářením postojů k druhým lidem a společnosti obecně (Výrost, Slaměník, 1998).

3.2 Historie rodiny

Instituce rodiny je jedna z nejstarších a nejpřirozenějších. Vznikla v podstatě již s počátkem lidstva. Její prvotní funkcí byla reprodukce. Výrost a Slaměník (1998) uvádějí, že první formou rodiny, byla volná seskupení lidí, ve kterých docházelo k náhodnému sexuálnímu styku a ve kterých se jedinci společně starali o potomky, obživu a ochranu uskupení. „Rodina vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, jenž vede k plození a rozmnožování daného živočišného druhu, ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat na život“ (Matějček, 1994, str. 15).

Později tvořil rodinu kmen s větším počtem členů. Skupina pokrevně spřízněných osob se sdružovala do tzv. rodu. Toto uskupení bylo výhodné zejména kvůli koncentraci sil a lepší ochraně členů rodu. Rodové společenství zajišťovalo veškerou výchovu a učení. Hlavou rodu byly nejprve ženy. Hovoříme o tzv. matriarchální společnosti. Svazky byly polygamní, sexuální styky se odehrávaly i mezi blízkými příbuznými (Výrost, Slaměník, 1998).

V rámci vývoje společnosti dochází ke změnám, které se týkají postavení ženy v rámci rodiny i celé společnosti. Společnost se stává patriarchální a také v rámci rodiny se hlavou rodu stává muž. Doba bronzová sebou přináší první legislativu upravující svazky mezi muži a ženami. Svazek se stává monogamní, ženy jsou vázány věrností. To vše z důvodu zachování majetku legitimním potomkům (Výrost, Slaměník, 1998).

V průběhu dalších století se rodina dále modifikuje. Rodina v období feudální společnosti podléhá přísnému dohledu feudála a církve. Manželství je nejvyšší svátostí a stává se výlučným místem pro plození potomků. Sňatky jsou uzavírány z rozumu na základě domluvy rodičů dětí. Rozvod je nepřípustný (Výrost, Slaměník, 1998). Rodina není pojímána tak úzce, jak ji známe dnes. Do rodiny byli zahrnováni nejenom pokrevní příbuzní, ale také služebnictvo, které rodina zaměstnávala. Rodinou se rozuměli všichni členové domácnosti, kteří žili pod jednou střechou, bez ohledu na jejich pokrevní příbuzenství. Všichni členové domácnosti podléhali jediné autoritě představované postavou hospodáře (Možný, 1990).

Možný (1990) uvádí ještě druhý význam slova rodina v období feudální společnosti. Ve vyšších vrstvách, zejména pak v rámci šlechtických rodů bylo slovo rodina považováno v podstatě za synonymum pojmu rod. Jednalo se o uskupení lidí, kteří byli spojeni pokrevním poutem, které zaručovalo udržení moci a majetku.

Do konce 17. až začátku 18. století hovoříme o rodině tradiční. Tato tradiční rodina je charakteristická větším počtem narozených dětí, což je dáno zejména neexistencí antikoncepčních prostředků. Zároveň se však projevovala vysoká mortalita novorozenců, která byla způsobena zejména nekvalitní a často také finančně nedostupnou lékařskou péčí. Hodnota dítěte byla nízká. Uplatňuje se především autoritářský způsob výchovy s absencí citové složky. Hlavní autoritou rodiny je otec (Dunovský, 1986b).

Období revolucí s sebou přináší změny ve společenském i osobním životě. Rodina tradiční se mění v rodinu moderní, pro kterou je typické zejména uvolnění vztahů uvnitř rodiny (Dunovský, 1986a). Svazky již nejsou uzavírány církví, ale právními institucemi. Dostávají tak podobu smlouvy, kterou je možno kdykoliv vypovědět. Hlavou rodiny je otec, ale výraznější role se ujímá také matka. Za výchovu jsou do jisté míry zodpovědní oba rodiče. Reguluje se počet dětí v rodině avšak vzhledem ke zkvalitnění lékařské péče, klesá mortalita novorozenců (Výrost, Slaměník, 1998).

Rodinu výrazně ovlivnily také obě světové války, jež měly za následek násilně rozvrácené rodiny a velký počet sirotků. Děti nemají adekvátní model rodinného soužití, což v pozdějších letech mohlo vést k rozpadům rodin.

Poválečné období a období totalitních režimů je vnímáno jako období krizové pro rodinu. Rodina je upozadována a do popředí se dostávají různé instituce, které mají za úkol převzít funkce rodiny (Výrost, Slaměník, 1998). Vznikají předškolní zařízení - jesle a mateřské školy. První kontakt s institucí dítě získává již v období dvou let. Rozvod není tabuizován, děti si tak osvojují rozvod jako model řešení problémů, který si nesou dál. Toto období je označováno jako postmoderní.

V moderním pojetí je rodina vnímána jako párová monogamická rodina, která je tvořena mužem, ženou a jejich dětmi. Tato představa je spíše odrazem názoru, jak by měla rodina vypadat, ale skutečnost takto jednoznačná není (Možný, 1990).

V současnosti se stále častěji setkáváme s pojmem krize rodiny. Poukazují na to také autoři Matoušek a Pazlarová (2010), kteří uvádějí, že v současné době je v naší západní společnosti rodina označována jako křehká, riziková a nestabilní. O krizi rodiny se také zmiňuje Dunovský (1986), který uvádí, že krize rodiny je dána mnoha faktory. Patří sem například narušení tradičního vztahu muže a ženy, či narůstající počet neúplných rodin s jedním rodičem a jedním dítětem. Tento model pak představuje normu rodinného života, kterou si dítě přebírá do své budoucí rodiny. Matoušek a Pazlarová (2010) tvrdí, že v dnešní společnosti by bylo vhodnější mluvit o rodině spíše jako o rodinném soužití lidí. Problematika zaměřenosti na jedince je charakteristická pro celou postmoderní společnost. Lidé společně komunikují skrze média a více než spolu, žijí vedle sebe (Výrost, Slaměník, 1998; Matoušek, Pazlarová, 2010). Na druhé straně například Kořa (Jedlička et al., 2004) uvádí, že ačkoliv se ve společnosti hovoří o krizi rodiny, silné svazky mezi rodiči a dětmi stále trvají. Není zde však řečeno, jaké kvality tyto svazky jsou a zda jsou pro vývoj dítěte pozitivní, či spíše negativní, vzhledem k vývoji jeho osobnosti.

Tzv. krize rodiny se odráží také ve statistikách. Z údajů Českého statistického úřadu (2012) vyplývá, že zatímco v roce 2007 bylo uzavřeno 57 157 sňatků, v roce 2010 to bylo již o 10 411 uzavřených manželství méně. Jako pozitivní by bylo možné vidět, klesající počet rozvodů. V roce 2007 bylo rozvedeno 31 129 manželství, zatímco v roce 2010 toto číslo tvořilo 30 783. Avšak vzhledem k poklesu uzavřených manželství v roce 2010 je toto číslo alarmující. Klesá také počet narozených dětí. Zatímco v roce 1990 se narodilo 130 564 dětí, v roce 2010 se narodilo pouze 117 153. V roce 1999 bylo toto číslo ještě nižší, počet živě narozených dětí činil pouze 89 471. Alarmující pro rodinnou problematiku se jeví skutečnost, že v manželství se v současné době rodí pouze 60 % dětí, zatímco v roce 1990 se v manželství rodilo plných 92 – 94 % dětí. Průměrný počet dětí narozených jedné ženě je 1,49. Zvyšuje se také průměrný věk matky při narození prvního dítěte.

Zatímco v roce 1990 byl udáván věk 22,5 let, dnes se uvádí věk 27 let. Tato skutečnost koresponduje se současným vývojovým trendem, kdy se mnoho žen orientuje na vzdělávání a kariéru a mateřství odsouvá až do vyššího věku.

V současnosti se také často hovoří o tom, že se zužují funkce rodiny, mnoho z jejích funkcí přebírá společnost. Sem patří například péče o staré a nemocné, či vzdělávání dětí, které v současnosti do jisté míry převzal stát a jeho instituce (Dunovský, 1986a; Matoušek, Pazlarová, 2010). Některé funkce rodiny však zůstávají i nadále nezastupitelné. Jedná se zejména o zajištění pevného citového zázemí a přípravu dětí pro budoucí život (Matějček, 1986).

3.3 Funkce rodiny

Rodina má pro dítě nezastupitelný význam. Významně utváří jeho osobnost a ovlivňuje pozdější začlenění do společnosti. Rodina vytváří dítěti představu o světě, hodnotách a normách fungování člověka ve společnosti. V rámci rodiny se vytváří morální a sociální cítění. Rodina dítě připravuje na jeho plnohodnotný život ve společnosti. Hlavní náplní dnešní rodiny je poskytování pocitu bezpečí a intimity (Dunovský, 1986a, 1986b). Z obecného hlediska jsou uznávány čtyři základní funkce rodiny, které má rodina plnit (Výrost, Slaměník, 1998).

Základní funkce rodiny

- *Biologicko-reprodukční funkce* je nejdůležitější funkcí rodiny, která zaručuje udržení lidského rodu. Rodina byla vždy výhradním místem, kde mohlo docházet k plození potomků. V moderní společnosti se tato nejstarší funkce rodiny transformuje a to zejména v důsledku celospolečenských trendů západní společnosti, mezi které patří především pokles porodnosti. Soužití muže a ženy již nemá výsadní postavení v otázkách plození dětí, s vývojem medicíny jsou nabízeny různé alternativy (Výrost, Slaměník 1998).
- *Ekonomicko-zabezpečovací funkce* (Dunovský, 1986b) někdy také označována jako funkce materiální (Výrost, Slaměník, 1998). Rodina jako celek se zapojuje do fungování státu. V dřívějších dobách byla tato funkce více patrná než nyní, jelikož rodiny byly často samostatné v otázkách obživy a hospodaření. V současné době je v případě nefunkčnosti

rodiny v našem státě zřízen sociální systém, který částečně zajistí materiální potřeby rodiny (Výrost, Slaměník, 1998).

- *Socializačně-výchovná funkce* je dána utvářením hodnotového systému dítěte, vštěpováním návyků, pravidel a norem běžných pro danou společnost. V rámci rodiny dochází vlivem vzájemné interakce k formování osobnosti dítěte i ostatních členů rodiny. Výchovnou roli do určité míry přejaly výchovné instituce. Základní a nenahraditelný vliv má však stále rodina (Výrost, Slaměník, 1998).
- *Emocionální funkce* rodiny je nejdůležitější ze všech výše jmenovaných funkcí. Nejcitelněji se odráží v psychickém vývoji dítěte. Má nezastupitelnou roli v oblasti utváření osobnosti jedince. Potřeba bezpečného zázemí s bezprostředním přijetím a vřelým citovým vztahem je pro lidskou existenci klíčová (Špaňhelová, 2010).

Psychické potřeby dítěte

V české literatuře je nejčastěji zmiňováno pět základních psychických potřeb. Tyto potřeby byly definovány Jiřím Langmeierem a Zdeňkem Matějčkem, kteří se zabývali psychickou deprivací v dětství, která je následkem neuspokojování těchto psychických potřeb. Základní psychické potřeby jsou pro život jedince stejně důležité, jako základní biologické potřeby. Rodina je vnímána jako přirozené prostředí, ve kterém mohou být základní psychické potřeby správně a v daný čas uspokojovány. Uspokojování základních psychických potřeb však není pouze jednostranný proces, ale probíhá v obou směrech mezi všemi členy rodiny a je nezbytně nutné pro vývoj zdravé osobnosti (Matějček, 1986, 1994, 2003).

Uspokojování psychických potřeb dítěte patří k důležitým funkcím rodiny. Obvykle však v rámci vymezení základních funkcí rodiny není tato funkce zmiňována. Matějček (1994) uvádí pět základních psychických potřeb.

Základní psychické potřeby dle Matějčka (1994)

- 1) *Potřeba přiměřené stimulace* - jedná se o vrozenou potřebu, která napomáhá člověku rozvíjet svůj centrální nervový systém, jehož náležitý vývoj závisí na dostatečném přísunu podnětů zvenčí. Tyto podněty musí být adekvátní věku a možnostem dítěte, aby jej přirozeně stimulovaly k aktivitě.
- 2) *Potřeba smysluplného světa* je základem učení. Podněty, které k nám přicházejí, musí mít určitý řád a smysl. Na to, co dítě dělá, na jeho podněty je potřeba adekvátní odezvy.

Bez adekvátní odezvy začne vývoj stagnovat. Proto je potřeba reagovat na nové schopnosti a dovednosti nejen dítěte, ale i dospělých jedinců.

3) *Potřeba životní jistoty* se naplňuje v mezilidských vztazích, které nám dávají možnost citového připoutání. Pevná citová vazba k pečující osobě je podmínkou pro zdravý vývoj jedince a kvalitní sociální vztahy v pozdějších vývojových stádiích.

4) *Potřeba identity, neboli vědomí vlastního Já* znamená, že každý člověk potřebuje vědět, kdo je a kam patří, mít vymezenou roli v rodině, která jej přijímá a akceptuje takového jaký je. Jedině tak může člověk rozvinout svou osobnost a najít hodnotu sebe sama. Pevné citové vazby uvnitř rodiny dítěti umožňují najít sebe sama v prostředí, které mu poskytuje oporu a adekvátní odraz jeho chování.

5) *Potřeba otevřené budoucnosti* či *životní perspektivy* odráží potřebu člověka někam směřovat. Čas má tři dimenze - minulost, přítomnost a budoucnost. Minulost nám poskytuje informace o nás, naší identitě. V současnosti žijeme nyní. Budoucnost pro nás znamená smysl života, cíl, za kterým směřujeme a ke kterému se orientujeme. Otevřená budoucnost dává člověku naději a smysl života.

Všechny tyto psychické potřeby jsou pro život člověka důležité, a jsou-li uspokojovány, vedou k vývoji zdravé osobnosti. Základní psychické potřeby se nejlépe uspokojují v prostředí trvalých vřelých citových vztahů. Ty by měla, v ideálním případě, poskytovat fungující rodina (Matějček, 1986).

3.4 Význam rodiny u dětí mladšího školního věku

Dítě mladšího školního věku již je v mnoha věcech samostatné a mohlo by se zdát, že rodina již není tolik podstatná, jako v předcházejících vývojových obdobích. Mladší školák nástupem do školy proniká do širší společnosti a částečně se uvolňuje z vazeb na rodinu. Rodina však pro dítě zůstává důležitým zdrojem jistoty a bezpečí (Říčan, 2006).

Období mladšího školního věku je označováno jako období relativně vyrovnané. To platí také v oblasti vztahu dítěte k rodičům. Školák má s rodiči většinou pozitivní vztahy, které jsou bezproblémové, samozřejmé a vyrovnané (Kuric, 2000; Říčan, 2006). Je to dáno zejména emočním vývojem dítěte, které umí své emoce a chování regulovat lépe než v předcházejícím vývojovém období (a také než v období, které bude následovat) a tak se pro rodiče stává partnerem, se kterým lze rozumně komunikovat (Vágnerová, 2005).

Jak uvádí Vágnerová (2005) rodina je pro dítě významnou součástí jeho identity. Představuje pro dítě zdroj citové opory a zázemí, které dítěti umožňuje pronikat do společnosti. Aby dítě mohlo pořádat své „výpady“ do společnosti a bylo v nich úspěšné, potřebuje někde čerpat nové síly. Takovým místem je rodina.

Rodina stojí dítěti modelem v oblasti mezilidských vztahů, nabízí mu vzor interakčního chování. V tomto období je pro dítě typické, že pečlivě pozoruje vztahy mezi lidmi, zajímá se o to, co se děje v jeho okolí a je také velmi vnímavé ke konfliktům uvnitř rodiny (Matějček, 1986).

Školák sice začíná postupně upřednostňovat vztahy s vrstevníky, avšak rodina a čas s ní strávený pro něj zůstává stále významný. Společné zážitky a zkušenosti rodičů a dítěte, posilují jejich vzájemný vztah a vytvářejí tzv. rodinný příběh, který pozitivně přispívá k pocitu vzájemnosti a blízkosti (Vágnerová, 2005). „Sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když to potřebuje, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.“ (Vágnerová, 2005, str. 269).

Funkční rodina poskytuje dítěti prostor vzájemnosti, otevřenosti, upřímnosti a poskytuje mu tak pozitivní model mezilidských vztahů. Dítě si osvojuje normy a hodnoty, které vyzdvihují mezilidské vztahy nad výkon a prestiž (Říčan, 2006).

Rodina významnou měrou uspokojuje psychické potřeby školáka. Dle Vágnerové (2005) je takovou potřebou i potřeba smysluplného učení. Rodiče představují pro dítě identifikační vzor, poskytují mu reálný model, který dítě motivuje k výkonu, zároveň jsou pro dítě autoritou, kterou bezvýhradně přijímá (na počátku školní docházky dítě ještě zcela nechápe význam učení, ale ví, že se musí učit, protože si to rodiče a paní učitelka přejí). Další potřebou je dle Vágnerové (2005) potřeba stabilní emoční opory, což znamená, že rodiče dítěti poskytují jistotu, která je stálá. Dítě ví, že se na rodiče může spolehnout a proto je schopné experimentovat ve světě, zkoušet nové věci. Je schopné zažít také neúspěch, protože v rodičích najde oporu, která mu pomůže v situaci, kterou ještě není schopné samo zvládnout. Rodina, která dítěti poskytuje trvalé a stabilní rodinné zázemí, zároveň dítěti přináší jistotu o trvalosti a řádu okolního světa. Neméně důležitou je potřeba seberealizace, kterou Vágnerová (2005) charakterizuje tak, že rodiče dítě hodnotí, čímž mu dávají zpětnou vazbu a zároveň na dítě kladou různé požadavky, které do jisté míry formují to, čím se dítě zabývá. V neposlední řadě je rodina pro dítě modelem budoucnosti. Rodiče jsou pro děti vzory, na základě kterých si dítě vytváří představu o svém budoucím životě (Vágnerová, 2005).

V období nástupu do školy se mění také postavení školáka v rodině. Jako školák má již své povinnosti, kterým se musí věnovat. V rodině většinou získá své vlastní „pracovní“ místo, které slouží pro přípravu do školy. Kromě toho se s nástupem do školy mění životní styl celé rodiny, která musí přizpůsobit svůj denní rytmus požadavkům školy. Školní výkon a výsledky, kterých dítě ve škole dosahuje, jsou pro rodiče většinou velmi důležité a na základě nich je dítě i hodnoceno. Zároveň si školák osvojuje postoje ke vzdělání a autoritám, podle toho, jaký vztah k těmto hodnotám mají jeho rodiče (Vágnerová, 2005). Na druhou stranu školní prospěch je také citlivým ukazatelem sociálního prostředí rodiny (Kuric, 2000).

Pokud dítě vyrůstá v úplné funkční rodině, pak se na jeho výchově podílejí stejnou měrou otec i matka. Každý z nich se dítěti věnuje specifickým způsobem a zároveň poskytuje dítěti vzor mužského či ženského chování.

Matka je častěji vnímána jako pečující osoba, která poskytuje především pocit jistoty a bezpečí. Zabezpečuje nejenom tělesné potřeby dítěte, ale především také psychické (Vágnerová, 2005). Prostřednictvím otevřené a láskyplné komunikace pomáhá dítěti orientovat se v mezilidských vztazích a především ve vlastních citech (Říčan, 2006).

Oproti tomu otec je pro děti především zdrojem poznatků. Ukazuje jim okolní svět a podporuje je v samostatných činnostech. Tím jim dává možnost se prosadit v okolním světě, podporuje jejich nezávislost, jistotu a sebedůvěru (Vágnerová, 2005). Otec je pro děti autoritou, která důrazněji domlouvá a často přísněji trestá, výkon oceňuje věcněji a střízlivěji než matka (Říčan, 2006). Pro chlapce je otec identifikační vzor, se kterým se mohou ztotožnit. Období mladšího školního věku je citlivé pro osvojení si vlastní genderové role. Chlapci, kteří neměli možnost vyrůstat s otcem, se stávají závislými, méně zodpovědnými, častěji mají problémy s chováním, které je nekontrolovatelné až agresivní. Děvčata přicházejí o vzor muže, který by jim v budoucnosti sloužil jako model při výběru partnera. V dětském věku se tyto dívky jeví jako neklidné či neukázněné (Říčan 2006). Jak uvádí Vágnerová (2005) děti, kterým se jejich otcové věnovali, se projevují sebevědoměji, více si důvěřují a jsou schopné přijmout odpovědnost za své chování. Také se lépe prosazují ve vrstevnické skupině.

Důležitou roli v životě dítěte hrají také sourozenci. V období mladšího školního věku se vztahy mezi sourozenci postupně stabilizují a vytváří se přirozená koalice (Vágnerová, 2005; Říčan, 2006). Starší sourozenec je pro dítě vzorem či ochráncem. K mladšímu sourozenci může školák pociťovat žárlivost. Často se však projevují spíše

pečovatelské sklony. Dítě se rádo stará o mladší děti či o zvířata, neboť si tak připadá důležité, což pozitivně působí na jeho sebehodnocení (Říčan, 2006).

Rodina je pro dítě důležitým místem, ve kterém se naplňuje mnoho jeho potřeb. Neplatí to pouze pro mladší školáky, ale svou funkci plní rodina v kterémkoliv věku dítěte. Vždy platí, že dítě potřebuje pro svůj zdravý rozvoj klidné, spolehlivé a bezpečné rodinné zázemí (Vágnerová, 2005).

3.5 Typologie rodin

Rodiny se od sebe liší stejně jako jednotlivci. Každá rodina je originál. Má svou historii, vývoj, tradice a rituály a její členové uznávají určité hodnoty. Rodiny lze rozlišovat podle různých kritérií. Odlišný pohled nabízejí nejenom jednotlivé vědní obory, ale také různé vědecké teorie. Nejčastěji se setkáváme s členěním rodin dle výchovného stylu, který uplatňují, výchovného postoje rodičů, plnění funkcí rodiny, uskupení členů rodiny, postavení rodiny v rámci společnosti atd. V rámci psychologie rodiny se uplatňuje členění rodin například podle rodinné interakce, citové angažovanosti, podle struktury či podle vývojové úrovně rodiny (Sobotková, 2007).

Uvedu zde členění rodin podle převažujícího výchovného stylu, výchovného postoje rodičů a podle plnění základních funkcí rodiny.

Výchovný styl

Rodina je základním činitelem výchovy. Výchovou se rozumí určitý interakční proces, který ovlivňuje všechny členy rodiny. Úkolem výchovy je rozvíjet rozumovou i citovou složku jedince, utvářet jeho normy a postoje v souladu s hodnotami dané skupiny (Hartl, Hartlová 2000). Výchovou si osvojujeme chování, které dále uplatňujeme ve společnosti. Stylem výchovy rozumíme způsob výchovy, který je pro určité prostředí daný (Výrost, Slaměník 1998). Styl výchovy je utvářen mnoha faktory, kterými jsou osobnost vychovatele, jeho zkušenosti z nukleární rodiny, přijaté normy a hodnoty, osobnost dítěte, sociokulturní kontext, ve kterém se výchova odehrává, atd. (Matějček, Dytrych, 1997).

Fontana (2003) rozlišuje v souvislosti s rodičovským chováním vůči dítěti čtyři výchovné (rodičovské) styly, které se následně odrážejí v chování dítěte. Jedná

se o autoritářský, autoritativní, shovívavý a zanedbávající styl. Naproti tomu Matějček a Dytrych (1997) rozlišují v zásadě tři výchovné styly: hyperautoritativní, autoritativní a výchovu příliš volnou (liberální).

1) *Autoritářský výchovný styl/ hyperautoritativní styl* je styl, ve kterém převládá absolutní moc jednoho člověka, vyžaduje se naprostá poslušnost od slabšího jedince (dítěte). Chybí možnost vzájemné diskuze. Od dítěte je vyžadována poslušnost a přísné dodržování všech pravidel a příkazů. Je potlačena individualita jedince. Citová složka výchovy ustupuje do pozadí. Neuposlechnutí pravidel a nařízení je sankcionováno. Děti jsou často pasivní, utlumené, neprojevující aktivitu. Špatně se zapojují do kolektivu, často se stávají oběťmi šikany. Vykazují neurotické obtíže či psychosomatická onemocnění. Některé děti reagují spíše cestou aktivního vzdoru, lhaním či zvýšenou agresí vůči vrstevníkům (Matějček, Dytrych, 1997; Fontana 2003).

2) *Autoritativní styl* je považován za ideální standard. Na dítě jsou kladeny nároky úměrné jeho věku. Tento výchovný styl zohledňuje vývojové potřeby dítěte. Dítě má jasné vymezené hranice, které nejsou rigidní, ale rozšiřují se v závislosti na věku dítěte. Dítěti je umožněno vyjádřit svůj názor a přání, je dán prostor pro vzájemnou diskuzi (Fontana, 2003). Jasné hranice dávají dítěti pocit jistoty a možnost sebehodnocení na základě stanovených norem (Matějček, Dytrych, 1997). Autoritativní výchovný styl vede k úspěšnému začlenění jedince do společnosti. Jedinci vychovávaní v takovémto prostředí se projevují jako nezávislí, kooperující a úspěšní jedinci, kteří se neprosazují na úkor druhých a jsou schopni oboustranné komunikace (Jedlička et al., 2004).

3) *Shovívavý výchovný styl/ příliš volná výchova (liberální styl)* je protikladem k výchově autoritářské. Rodiče dítěti nekladou žádné hranice ani normy. Často je tento styl označován jako styl orientovaný na dítě (Fontana, 2003). Dítěti se nechává naprostá volnost a svoboda již od útlého věku. Naprostá volnost bez omezujících nařízení však vede spíše k vnitřnímu chaosu dítěte, které nemá pocit jistoty a stability, které sebou přinášejí jasně daná pravidla. Výchovný styl se negativně odráží zejména v oblasti vůle a motivace. Také z hlediska hodnot je tento styl nevhodný. Tím, že dítě nemá jasně určené normy a hranice, nedokáže hodnotit své činy, jelikož mu chybí měřítko pro jejich posuzování. Paradoxně se tak dítě často dostává do stresu, který vyplývá z nutnosti neustále se samostatně rozhodovat, na což není dítě ještě dostatečně vývojově zralé. V důsledku toho se tito jedinci často uchylují k závislému chování ať už na druhých lidech (různé gangy, party,...), či na návykových látkách, které jim dávají pevný bod, kterého se mohou držet (Matějček, Dytrych, 1997).

K problematice shovívavého či příliš volného a liberálního výchovného stylu, který se v minulých letech prosazoval zejména v západních zemích, se ve své knize Malý tyran vyjadřuje také Jiřina Prekopová. Autorka tvrdí, že příčinou panovačnosti u dětí, je takzvaná „nefrustrující výchova“, která dělá z dětí neurotiky, kteří se ve světě „bez hranic“ nedokáží orientovat (Prekopová, 2009, str. 17). Prekopová doslova říká: „Dítě zbavené možnosti instinktivně se podřídit silnějšímu v hierarchickém uspořádání se cítí bez toho silnějšího bezbranné. Nemůže se ztotožnit s „otrockou“ slabostí, kterou mu ten zjevně silnější přikazuje, a v důsledku toho nemá možnost se orientovat podle jeho norem chování.“ (Prekopová, 2009, str. 17). Pokud dítěti nedáme jasné hranice, nedokáže se ve světě orientovat, jelikož samo není ještě vývojově natolik vyvinuté, aby mohlo rozlišovat dobré a špatné a aby si mohlo osvojovat normy chování pouze na základě svých objevů, které nehodnotí nikdo druhý.

Výchovný postoj rodičů

Matějček (1992) uvádí, že na výchově dítěte a jeho rozvoji se významnou měrou podílejí také výchovné postoje rodičů. Ty vycházejí zejména z vývoje osobnosti rodičů, jejich vztahu k vlastním rodičům, dále také ze zkušeností, které získali během svého dětství ve své primární rodině, z jejich psychického a emocionálního vývoje a samozřejmě také z hodnot, které uznávají. Neméně důležité je také to, jaký vztah mají rodiče ke svému dítěti, přičemž tento vztah se vytváří již v prenatálním období a je ovlivněn všemi zkušenostmi a událostmi, které zasahují do vzájemné interakce. Matějček (1992) dále rozlišuje několik výchovných postojů, které lze v rodičovském chování identifikovat a se kterými se psycholog nejčastěji setkává v rámci poradenské praxe. Jedná se o výchovu zavrhujeící, výchovu zanedbávající, výchovu rozmazlující, výchovu příliš úzkostnou a protektivní, výchovu s přepjatou snahou o dokonalost dítěte (perfekcionismus) a výchovu protekční.

Rozdělení a charakteristika výchovných postojů dle Matějčka (1992):

- *Výchova zavrhujeící* je výchova, ve které rodiče své dítě nepřiměřeně trestají, odmítají či omezují, nejčastěji z důvodu vlastního domnělého či skutečného selhání, které jim jejich dítě připomíná. Dítě může být dokladem jejich nenaplněných cílů, ideálů či životních tragédií. Často se může jednat o děti postižené, které nesplňují očekávání rodičů zejména po stránce tělesné či mentální.

- *Výchova zanedbávající* se vyskytuje v různé intenzitě. Jedná se většinou o neuspokojování některých ze základních potřeb dítěte, v nejhorších případech se jedná až o psychickou deprivaci dítěte. Může se vyskytovat nejenom v rodinách s nízkým socioekonomickým statusem, ale také v rodinách velmi dobře finančně situovaných, které však neuspokojují citové potřeby dítěte. Často se v těchto rodinách jedná také o výchovu takzvaně volnou, kdy dítě nedostává žádné hranice a normy a je pouze na něm, jak bude naplňovat svůj volný čas, potažmo svůj život. Vyskytuje se také v rodinách asociálních, které dávají dítěti nevhodný obraz sociálního chování. U těchto dětí je často zjišťován špatný školní prospěch či nízká úroveň inteligence, která se však v důsledku změny výchovného prostředí může výrazně zlepšit.
- *Výchova rozmazlující*, ve které přemíra lásky a sobeckých citů nedává dítěti možnost dospět. Vychovatelé jsou nezdravě citově závislí na dítěti, vědomě či nevědomě si nepřejí, aby dítě dospělo a tím se vzdálilo z jejich vlivu. Aby si dítě upoutali k sobě, snaží se mu ve všem vyjít vstříc, vše za něj zařídit, čímž mu vlastně nedovolují dospět. Dítě nezíská potřebnou jistotu a důvěru v sebe sama a v budoucnosti není schopné uplatnit se ve společnosti, která člověku klade do života různé překážky, které je nutné umět zvládat vlastními silami.
- *Výchova příliš úzkostná a příliš protektivní*, kde rodiče jsou na dítěti příliš citově závislí a snaží se jej nepřiměřeně ochraňovat. Rodiče nedovolují dítěti chovat se přirozeně a spontánně z důvodu nepřiměřeného strachu o ně. Tím je omezeno naplňování základních psychických potřeb dítěte, zejména potřeby aktivity a přiměřené stimulace. Tento výchovný styl je typický pro rodiče úzkostné, věkově starší či pro rodiče, kteří dítě dlouho mít nemohli. Jedinci, kteří vyrůstají v takovémto výchovném prostředí, reagují buď aktivním vzdorem, kdy mimo dohled rodičů vykazují zvýšenou aktivitu v rámci různých part zaměřených především na nezákonné chování, nebo přílišnou pasivitou a sníženou schopností prosadit se v kolektivu vrstevníků, bez vlastní vůle a přání.
- *Výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte (perfekcionismus)* je výchova, při které rodiče vyvíjejí na dítě přehnané nároky v oblasti výkonu. Skrze dítě si rodiče kompenzují vlastní nenaplněné cíle a sny. Dítě je vystaveno nadměrné stimulaci a dochází tak k jeho přetížení, které se může projevovat různými způsoby. U dívek se často setkáváme s mentální anorexií.

- *Výchova protekční*, kde se stejně jako v předchozím případě rodiče snaží, aby dítě dosahovalo těch nejlepších výsledků. Na rozdíl od předchozího stylu se však snaží dosáhnout vytyčených cílů jakoukoliv cestou, často ne právě etickou. Tito rodiče se snaží dítěti usnadnit cestu za jejich vysněným cílem. Není zde kladen důraz na vlastní úsilí dítěte, ale zejména na snahu obejít přirozené cesty k cíli. Často se tato snaha vyskytuje u rodičů dětí postižených, kteří si tímto způsobem snaží vykompenzovat pocit viny za postižení dítěte.

Plnění základních funkcí rodiny

Plaňava uvádí, že „rodinu lze z hlediska jejího fungování pojmout jako strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem i náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí“ (Plaňava, 2000, str. 72). Existují různé koncepce, které se snaží definovat různé typy rodin. Nejčastěji se tak činí na základě hodnocení čtyř základních komponent (Plaňava, 2000). Plaňava (2000) dále tyto komponenty uvádí. Patří k nim struktura rodiny, která odráží nejenom vnitřní strukturovanost rodiny, jak jsou vymezeny jednotlivé pozice jejích členů a jaká práva tito členové mají, ale také otevřenost rodiny k okolnímu světu. Dále sem patří intimita, tedy citové klima rodiny, které se odráží ve vzájemných vztazích mezi jednotlivými členy rodiny a jejich mírou skupinové koheze. Třetí komponentou je osobní autonomie, která odráží náhled rodiny na všechny její členy jako na jedinečné bytosti s možností individuálních potřeb. Poslední komponentou jsou hodnoty a postoje, které rodina uznává. Jde o to, co je pro rodinu důležité (Plaňava, 2000).

Dunovský (1986) dělí rodiny podle plnění základních funkcí do čtyř kategorií:

1. Rodina funkční

- rodina plní všechny své funkce, přicházející problémy je schopna úspěšně řešit;
- uvnitř rodiny jsou pozitivní vztahy, které přispívají ke zdravému vývoji jedince;

2. Rodina problémová

- objevují se poruchy některých funkcí, rodina ani vývoj dítěte však nejsou vážněji narušeny, problémy, které se vyskytují, je rodina schopna řešit sama nebo s krátkodobou pomocí zvnějšku;
- může se jednat například o rodiny, kde je v důsledku ztráty zaměstnání narušena ekonomická funkce rodiny atd.;

3. *Dysfunkční rodina*

- vyskytují se závažnější poruchy rodinných funkcí, v jejichž důsledku je vážně ohrožen zdravý vývoj jedince;
- nejsou schopny řešit své problémy bez pomoci zvnějšku;

4. *Afunkční rodina*

- jedná se o nejzávažnější typ rodinné poruchy, kdy rodina není naprosto schopná plnit své funkce, neuspokojuje základní potřeby dítěte a zásadně tak ohrožuje jeho vývoj;
- dítě je silně ohroženo a je nezbytně nutné jej z takovéto rodiny odebrat;
- v těchto rodinách se často setkáváme s citovým či tělesným týráním a citovou deprivací dětí.

Ivo Plaňava (2000) předkládá ve své knize Beaversův model, který rozlišuje rodiny na zdravé a optimální versus rodiny průměrné až dysfunkční. *Zdravé a optimální rodiny* jsou charakterizovány jako rodiny, kde je v souladu individuální svoboda jednotlivce a zároveň sounáležitost celé rodiny. Jednotlivým členům rodiny je dán prostor pro rozvoj jejich individuálních potřeb, které se však neuspokojují na úkor ostatních. V případě problémů je přijímán názor všech členů domácnosti, vysvětlení nejsou jednostranná, je kladen důraz na možnost vyjádření názoru všech a zvolení neoptimálnějšího řešení pro všechny členy. Typickým znakem jsou také jasné hranice nejenom vnější, ve smyslu rozlišení rodiny od okolního světa, ale také hranice vnitřní, které od sebe odlišují subsystémy celku. Každý z členů rodiny má svou pozici, která je jasně ohraničena a neprolíná se s ostatními pozicemi. Ve smyslu vnějších hranic není však rodina zcela izolovaná, ale je zdravě otevřena vnějším vlivům a okolnímu sociálnímu prostředí. S hranicemi uvnitř rodiny je také spojena moc v rodině, která je hierarchicky uspořádána. Zároveň se v rodině rozvíjí autonomie jednotlivých členů rodiny, v tom smyslu, že každý jedinec je odpovědný za své myšlenky a názory a má také právo je vyjádřit. Pro rodiny zdravé a optimální jsou typické pozitivní vztahy mezi jednotlivými členy a vřelá přijímající atmosféra uvnitř rodiny, která umožňuje zdravý rozvoj osobnosti každého jednotlivce. Oproti tomu *rodiny průměrné až dysfunkční* se vyznačují negativní emocionální atmosférou, která neumožňuje členům rodiny zdravě se rozvíjet. Rodina je svazována rigidními pravidly, která se nepřizpůsobují vývoji. Pravidla a normy jsou neměnné, je vyžadováno jejich rigidní dodržování bez ohledu na individuální potřeby. V důsledku toho jednotliví členové nepřijímají odpovědnost za své činy. V rodině se kumulují problémy, které nejsou řešeny a posilují tak negativní atmosféru v rámci skupinových vztahů. U členů rodiny se může vyskytovat poruchové chování ve smyslu závislostí,

asociálního chování či úniku do psychického či somatického onemocnění. *Rodiny dysfunkční* jsou charakterizovány jako „výrazně neflexibilní, nediferenciované a neefektivní při setkání se zátěží i s požadavky vývoje“ (Plaňava, 2000, str. 56). V rodinách, které jsou označeny jako rizikové, jsou výrazně narušeny emoční vztahy, v důsledku čehož se dítě nenaučí regulovat své emoce. Tím je zhoršena jeho socializace, ve skupině vrstevníků je neoblíben a není přijímán (Břicháček, in Plaňava, Pilát, 2002).

4. Problémové (nefunkční) rodiny a možnosti řešení

V případech, kdy rodina přestává plnit některé své funkce je nutno zasáhnout z vnějšku a cíleně takové rodině pomoci. Jedná-li se o rodiny problémové, je potřeba zvýšená pozornost ze strany institucí, jejichž náplní je péče o dítě. V těchto případech je většinou dostačující krátkodobá pomoc a náprava problémových interakcí. Dítě je ponecháno v rodině, jelikož není ohrožen jeho zdravý vývoj. Pokud se jedná o rodinu, kde se soustavně vyskytují závažnější problémy, které ohrožují zdravý vývoj dítěte, je nutno poskytnout rodině dlouhodobou pomoc a zajistit co nejmenší negativní následky na rozvoj dítěte. V nejzávažnějších případech přestává rodina plnit svůj účel a setrvání dítěte v rodině je hodnoceno jako ohrožující. V těchto případech je nejvhodnějším řešením dítě z rodiny odebrat a zabezpečit jinak. Pokud již náprava rodiny není možná, přebírá péči o dítě stát, který disponuje různými formami náhradní rodinné péče. Ta má zajistit dítěti podmínky pro jeho zdravý vývoj (Dunovský, 1986b).

V našem státě existuje forma sociálně-právní ochrany, jejímž cílem je ochrana dětí, jejich práv a zájmů a také snaha o obnovení funkcí původní rodiny tam, kde je to možné. Sociálně-právní ochrana je zajišťována orgány sociálně-právní ochrany, které jsou stanoveny v zákoně o sociálně-právní ochraně dětí (zákon č. 359/1999 Sb.).

Sociálně-právní ochranou se ve smyslu zákona č. 359/1999 Sb. § 1 „rozumí zejména a) ochrana práv dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, b) ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jmění c) působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny“

Dle tohoto zákona § 6 odst. (1) „se sociálně-právní ochrana zaměřuje zejména na děti,

a) jejichž rodiče

1. zemřeli,

2. neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti, nebo

3. nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti;

b) které byly svěřeny do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pokud tato osoba neplní povinnosti plynoucí ze svěřeni dítěte do její výchovy;

c) které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo návykové látky, živí se prostitucí, spáchaly trestný čin nebo, jde-li o děti mladší než patnáct

let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, opakovaně nebo soustavně páchají přestupky, nebo jinak ohrožují občanské soužití;

d) které se opakovaně dopouští útěků od rodičů, nebo právnických osob odpovědných za výchovu dítěte;

e) na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, jejich lidskou důstojnost, mravní vývoj nebo jmění, nebo je podezření ze spáchání takového činu;

f) které jsou na základě žádostí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte opakovaně umísťovány do zařízení zajišťujících nepřetržitou péči o děti nebo jejich umístění v takových zařízeních trvá déle než 6 měsíců;

g) které jsou ohrožovány násilím mezi rodiči nebo jinými osobami odpovědnými za výchovu dítěte, popřípadě násilím mezi dalšími fyzickými osobami;

h) které jsou žadateli o azyl odloučenými od svých rodičů, popřípadě jiných osob odpovědných za jejich výchovu;

pokud tyto skutečnosti trvají po takovou dobu nebo jsou takové intenzity, že nepříznivě ovlivňují vývoj dětí nebo jsou anebo mohou být příčinou nepříznivého vývoje dětí“

Ve výše popsaných případech, může soud nařídit ústavní výchovu nebo svěření dítěte do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc.

V České republice existují různé formy péče o dítě, které mají za úkol nahradit dítěti rodinu vlastní. V zásadě je možno rozdělit péči na výchovu ústavní a náhradní rodinnou péči, přičemž pod každou z těchto forem spadají další formy péče. Z hlediska vývoje dítěte je vhodnější formou náhradní rodinná péče, která se nejvíce přibližuje běžné rodinné výchově. V náhradní rodinné péči je reálná možnost uspokojovat základní psychické potřeby dítěte a tím přispět k jeho pozitivnímu vývoji a dobrému začlenění do společnosti. V případě odebrání dítěte z rodiny je vždy namístě důkladně zhodnotit situaci a s ohledem na věk dítěte, jeho minulost a další specifické činitele rozhodnout o vhodné formě náhradní výchovy.

4.1 Ústavní péče

Nejrozšířenější formou péče o dítě, které, z nejrůznějších důvodů, nemůže být vychováváno ve své biologické rodině, je ústavní péče (Fond ohrožených dětí, 2012). Zároveň tato péče čelí největší kritice, jak z řad veřejnosti, tak z řad odborníků. Problematická je zejména roztříštěnost ústavní péče. Ta spadá do kompetence tří různých

resortů. Pod resort ministerstva zdravotnictví spadají kojenecké ústavy zřizované pro děti od narození do 1. roku života a dále tzv. batolecí dětské domovy, které zajišťují péči o děti ve věku od 1 do 3 let věku. Diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav spadají pod kompetenci ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Škoviera, 2007).

Ústavní péče je kritizována také za svůj „nerodinný“ přístup. Dítě v ústavní péči nemá možnost vytvořit si pevnou citovou vazbu k jedné pečující osobě, v důsledku čehož nejsou plně naplňovány základní psychické potřeby dítěte a může docházet k psychické deprivaci. Důležitým specifikem pro zdravý rozvoj dítěte je vzájemná citová angažovanost a interakce mezi dítětem a pečující osobou. To však není v rámci ústavní péče, kde se vychovatelé střídají, či děti mění místa svého pobytu, dobře možné. Přitom se ukazuje, že děti z dětských domovů mají v pozdějším životě problém zejména v oblasti mezilidských vztahů (Matějček, 1994).

Česká republika je dlouhodobě kritizována za svůj systém péče o dítě. Ministerstvo práce a sociálních věcí proto chystá v této problematice výrazné změny. Dne 4. 1. 2012 byla vládou schválena Národní strategie ochrany práv dětí, která má za cíl vytvořit systém, který zajistí důslednou ochranu práv všech dětí. Součástí připravovaných změn je také deinstitucionalizace systému péče o ohrožené děti. Cílem bude posílení pěstounské péče a její upřednostnění před výchovou ústavní (MPSV, 9. ledna 2012; Vláda ČR, 2012).

Najdeme však i pozitiva ústavní výchovy. Pokud je dítě odebráno z rodiny, není vhodné, aby bylo ihned předáno nové rodině. Pro dítě je přiměřenější, pokud nějakou dobu zůstává v citově neutrálním prostředí, které představuje právě prostředí diagnostického ústavu či dětského domova. Dítě tak má možnost se se situací nejprve vyrovnat a později začít postupně navazovat vztahy s okolím, potažmo s náhradní rodinou. Přejít z jedné rodiny do druhé je tak více pozvolný a pro dítě bezpečnější (Bubleová in Matějček, Koluchová, Bubleová, Kovařík, Benešová, 2002).

Zařízeními náhradní výchovné péče podle zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních jsou diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. V případech, kdy se dítě ocitne bez přiměřené péče, je-li vážně ohrožen jeho vývoj či život, je potřeba okamžitě zasáhnout a tuto situaci řešit. Soud v takovémto případě vydává předběžné opatření, na jehož základě je dítě svěřeno do péče některého z existujících zařízení. Toto nařízení je vystavováno na přechodnou dobu, během níž soud přezkoumá příčiny, kvůli kterým bylo toto nařízení vydáno. V případě, kdy důvody, pro které bylo dítě svěřeno do náhradní péče, pominuly,

je opatření soudem zrušeno a dítě je vráceno do rodiny. Pokud důvody předběžného opatření trvají a návrat dítěte není žádoucí, nařídí soud ústavní výchovu. Ústavní výchova může být po přezkoumání zrušena, pominou-li důvody, kvůli kterým byla nařízena.

4.1.1 Diagnostický ústav

V případě vydání nařízení předběžného opatření, či na žádost rodičů, se dítě nejprve dostává do diagnostického ústavu. Není to však pravidlem a v případech, kdy nejsou u dítěte zjištěny poruchy chování, může být dítě umístěno přímo do některé z jiných forem ústavní či náhradní rodinné péče. Do diagnostického ústavu jsou přijímány děti, které se náhle ocitly bez rodiny, děti jejichž rodiče se o ně nemohou, nechtějí anebo neumějí starat a to z jakéhokoliv důvodu (objektivního i subjektivního), děti, které byly týrány či zneužívány, děti s výchovnými problémy, o jejichž umístění zažádali rodiče či blízké okolí (v těchto případech se jedná o dobrovolné pobyty na žádost rodičů), dále děti, které mají soudem nařízenou ústavní výchovu či ochrannou výchovu (například z důvodu spáchání trestného činu, či z jiných závažných výchovných problémů), děti, které jsou na útěku (od rodičů či z jiného zařízení pro výkon ústavní, nebo ochranné výchovy). Přijímány jsou také děti s mentálním, tělesným, smyslovým či jiným postižením (zákon č. 109/2002 Sb.).

Diagnostický ústav je zařízením přechodným, dítě zde zůstává obvykle po dobu 8 týdnů. Po uplynutí této doby je dítě buď vráceno zpět do rodiny, nebo posláno do některého z dětských domovů či výchovných ústavů. Rozhodnutí o dalším umístění dítěte se opírá o výsledky komplexního speciálně pedagogického, psychologického a sociálního vyšetření. Přihlíží se také ke zdravotnímu stavu dítěte, jeho věku, pohlaví a místu trvalého bydliště (Pilař in Jedlička et al., 2004).

Základní náplní diagnostického ústavu je diagnostická, vzdělávací, terapeutická, organizační a koordinační činnost ve smyslu znění zákona č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních (zákon č. 109/2002 Sb., §5). Do dětského domova, dětského domova se školou či výchovného ústavu, mohou být děti dle zákona č. 109/2002 Sb. § 5 umístěny pouze diagnostickým ústavem.

4.1.2 Dětský domov

Často zmiňovanou formou ústavní péče je dětský domov. Ten je určen pro děti bez závažných poruch chování ve věku od 3 do 18 let. Pokud se dítě soustavně připravuje na budoucí profesi, může zůstat v dětském domově do ukončení profesní přípravy, nejdéle však do 26 let. Do dětského domova mohou být umístěny také nezletilé matky se svými dětmi. Do dětského domova jsou děti umisťovány na základě rozhodnutí příslušného diagnostického ústavu (zákon č. 109/2002 Sb.). V rámci dětských domovů rozlišujeme dětské domovy se školou a dětské domovy. Do dětského domova jsou umisťovány především děti bez závažných poruch chování, které docházejí do škol, které nejsou součástí zařízení. Dětské domovy se školou jsou určeny pro děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Podle § 13 výše citovaného zákona zajišťují dětské domovy se školou péči o děti

„a) s nařízenou ústavní výchovou,

1. mají-li závažné poruchy chování, nebo

2. které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči, nebo

b) s uloženou ochrannou výchovou,

c) jsou-li nezletilými matkami a splňují podmínky stanovené v písmenu a) nebo b) a jejich děti, které nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí dětského domova se školou“.

Matějček (1994) dělí dětské domovy na dětské domovy rodinného (bytového) typu a dětské domovy klasického typu (internátní). V současné době však již převažují, dětské domovy rodinného typu, ve kterých jsou jednotlivé bytové jednotky, kde žije stabilní skupina dětí se dvěma vychovateli, kteří se v bytě po týdenních službách střídají. Strava je zajišťována většinou hromadně, avšak o víkendech je často příprava jídel starostí některé ze skupin, stejně jako jiné „domácí“ práce. (Sdělení zaměstnanců několika dětských domovů, v nichž byl prováděn sběr dat pro DP)

Postup od dětských domovů internátních k dětským domovům rodinného typu je dán především snahou vytvořit dětem prostředí, které by co nejlépe kopírovalo běžnou rodinu. V dětských domovech je dětem zajišťována komplexní péče. Uspokojovány jsou především základní potřeby. Prostor ústavní výchovy je však oslabeno o schopnost poskytnout dítěti dostatečné uspokojení základních psychických potřeb. Jedná se hlavně o potřebu primárních citových a sociálních vztahů (Matějček, 1994). Často se stává, že dítě vystřídá za svůj život několik zařízení náhradní péče. Proto není schopné navázat trvalý

citový vztah k jedné osobě. Tím je oslaben pocit jistoty v životě, což v dospělosti obvykle vede k neschopnosti navázat trvalejší vztahy případně až k citové oploštělosti (Radvanová, Koluchová, Dunovský, 1979). Období prvního roku života je kritické vzhledem k vytvoření bazální důvěry k sobě i k okolí. Dle Eriksona se v období od narození do prvního roku života objevuje první vývojová krize - důvěra versus nedůvěra. V tomto období se vytvářejí nejpevnější citové vazby, které vznikají z nabytí pocitu jistoty, pramenícího ze stálosti pečující osoby, která dokáže správně odhadnout jeho potřeby, adekvátně a včas na ně reagovat a uspokojit je. (Erikson, 2002)

Období první vývojové krize je velmi citlivé na vznik psychické deprivace. Psychická deprivace je definována následovně: „Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.“ (Matějček, 1992, str. 115). V důsledku psychické deprivace se může vyskytnout opoždění duševního vývoje, které se často jeví jako lehká mentální retardace, výrazné je zejména zpomalení vývoje řeči. Objevují se poruchy chování, zejména v oblasti mezilidských vztahů (Radvanová et al., 1979). Narušení mezilidských vztahů a schopnosti dobře se začlenit do společnosti naznačují také výsledky výzkumného projektu provedeného v letech 1991-1994, který byl prováděn profesorem Matějčkem a jeho kolegy. Výsledné údaje ukazují, že až jedna třetina osob, které vyrůstaly v dětském domově, se v pozdějších letech dopustila trestných činů (Matějček et al., 1997).

Charakteristickým znakem ústavní výchovy je také převaha žen - pečovatelek. Ve většině zařízení se setkáváme s nedostatkem mužů - vychovatelů. Tím je výchova dětí ochuzena o důležitý mužský element. Zejména chlapcům pak chybí identifikační vzor, se kterým by se mohli ztotožnit. Nedostatek otcovské autority je zřejmě také důvodem zvýšené kriminality mužů, kteří vyrůstali v dětském domově. Zároveň jsou muži z dětských domovů nejvíce citově oploštělí a nedovedou navázat důvěrný intimní vztah. (Matějček et al., 1997)

Ústavní péče v nedostatečné míře naplňuje také ostatní psychické potřeby. Například potřeba otevřené budoucnosti je vnímána jako problémová. Děti z dětských domovů svůj pobyt zde často vnímají jako dočasný či přechodný. Tím je oslabena jejich motivace k výkonu. V ústavní péči chybí pocit společné otevřené budoucnosti s pečující osobou, který je důležitý pro směřování a stanovování si vlastních cílů (Matějček, 1994). Psychická deprivace, která je spojena s neuspokojováním některé ze základních psychických potřeb, a která se často objevuje u dětí vyrůstajících v ústavní péči, může mít

za následek narušení kognitivního a motorického vývoje dítěte či narušení vývoje osobnosti, zejména pak v oblasti navazování sociálních kontaktů (Říčan, Krejčířová, 2008). Dlouhodobě se ukazuje, že vývoj dětí vyrůstajících v ústavní péči je opožděn a narušen. Opoždění psychického vývoje je dáno nejenom psychickou deprivací způsobenou nedostatečným uspokojováním základních psychických potřeb dítěte, ale také genetickými dispozicemi a mírou poškození dítěte v důsledku nevyhovující péče v původní rodině (Radvanová et al., 1979).

4.2 Náhradní rodinná péče

Matějček a Dytrych (1994) definují náhradní rodinnou péči „jako sociální opatření ve prospěch dítěte, o něž se jeho vlastní rodiče nemohou nebo nechtějí starat, anebo z vážných důvodů není žádoucí, aby se starali“ (Matějček, Dytrych, 1994, str. 166).

V minulosti se děti do náhradní rodinné péče dostávaly především z důvodu osiření. Dnes už jsou tyto případy spíše výjimečné a děti, kterým rodiče zemřeli, putují většinou do rodin svých prarodičů. Mnohem častěji se dnes však setkáváme s tzv. sociálním osiřením. Sociální osiření se týká dětí, které sice mají otce či matku, ti se ale o ně nechtějí, neumějí nebo nemohou postarat (Matějček et al., 2002).

Náhradní rodinná péče má dítěti poskytovat zázemí, co nejvíce podobné rodinnému prostředí, které bude přiměřeně uspokojovat základní psychické potřeby dítěte, rozvíjet jeho osobnost a povede ke zdařilé socializaci dítěte do společnosti (Matějček, Dytrych, 1994). Dunovský (1979) spatřuje podstatu socializace dítěte v náhradní rodinné péči v možnosti, dát dítěti trvalého vychovatele, který bude uspokojovat nejenom základní potřeby dítěte, ale především základní psychické potřeby. Dále je to možnost poskytnout dítěti trvalé postavení mezi sourozenci různého věku, což se ukazuje jako přirozená cesta ke kvalitnímu sociálnímu začlenění do společnosti. V neposlední řadě je to pak příležitost poskytnout dítěti trvalé a bezpečné zázemí, nabízející pocit jistoty, která je podmínkou pro navázání trvalých citových vztahů.

Náhradní rodinná péče je vhodná zejména pro děti, které nemají naději, že se vrátí do svých původních rodin. Jedná se zejména o děti, u kterých je zjištěno vysoké zanedbání péče, v důsledku čehož je jejich vývoj vážně narušen či poškozen. Setrvání dítěte v rodině se jeví jako vysoce rizikové a náprava rodiny již není možná (Radvanová et al., 1979).

Náhradní rodinná péče má několik forem. Odlišují se od sebe nejenom právním vymezením, ale také svou blízkostí ke klasické rodině.

Formy náhradní rodinné péče v České republice:

1. Adopce (osvojení)

- a. „zrušitelná“, osvojení 1. stupně
- b. „nezrušitelná“, osvojení 2. stupně
- c. „mezinárodní“

2. Pěstounská péče

- a. individuální
 - příbuzní
 - cizí osoby
- b. skupinová
 - zařízení pro výkon pěstounské péče (pěstounské páry)
 - SOS dětské vesničky (matka-pěstounka)

V případě rozhodování, která z forem péče bude pro dítě nejvhodnější, jsou podle Dunovského (1979) zvažována různá kritéria. Ačkoliv náhradní rodinná péče je často prosazována oproti péči ústavní, ne vždy je tato péče nejvhodnější. Při rozhodování se přihlíží zejména ke zdravotnímu stavu dítěte, jeho věku a také k věku, do kterého vyrůstalo v původní rodině. Rozhodující je také kritérium, zda je možnost, že se dítě vrátí do původní rodiny, jaké má vztahy se svými biologickými rodiči a zda má sourozence. V neposlední řadě hraje důležitou roli také osobnost dítěte a samozřejmě také osobní charakteristiky náhradních pečovatелů. *Zdravotní stav* jako první kritérium rozhodování v sobě zahrnuje nejenom tělesné zdraví, ale také zdraví psychické a sociální. Závažné tělesné či duševní postižení může být kontraindikací adopce dítěte. Není však pravidlem, že by děti nějak fyzicky, psychicky či sociálně znevýhodněné zůstávaly pouze v ústavní péči. Jako vhodná forma se pro ně jeví především pěstounská péče (Radvanová et al., 1979). Dalším kritériem je *věk*. Zde platí zásada, že čím je dítě mladší, tím je vhodnější pro adopci. Dítě je schopno se v nové rodině snadněji adaptovat. Adopce je žádoucí nejvýše do věku jedenácti let, ale přiměřená se jeví adopce u dětí do věku tří let. Poté je vhodné svěřit dítě do některé z jiných forem náhradní rodinné péče. Jak uvádí Matoušek a Pazlarová (2010) kritickým obdobím, kdy se „programuje“ mozek dítěte a je vytvářen

tzv. vnitřní pracovní model, je právě období od narození do tří let věku. S tím souvisí také doba, do které dítě vyrůstalo v původní rodině, či v prostředí nerodinném, tedy v některé z forem ústavní péče (Radvanová et al., 1979). Pokud dítě ztratilo rodinu, často si vytváří velmi pevné vztahy se svými *sourozenci*. Tyto vztahy pak nahrazují narušené vztahy k rodičům a pro dítě představují významnou citovou oporu (Matějček, 1986). Větší skupinky dětí jsou většinou svěřovány spíše do péče pěstounských rodin, nebo vyrůstají v SOS dětských vesničkách. K *osobnostním vlastnostem dítěte* náleží také etnická příslušnost. V současné době je u nás problém zejména s umisťováním dětí romského původu. Účelným řešením je zde většinou spíše pěstounská péče.

O svěření dítěte do náhradní rodinné péče rozhoduje, stejně jako v případě ústavní výchovy, soud.

4.2.1 Osvojení

Osvojení je jedna z nejpříjemnějších forem náhradní péče o dítě, které o svou rodinu přišlo a to z jakéhokoli důvodu. Osvojení, neboli adopce stojí nejbližší prostředí rodinnému a může tedy nejlépe uspokojovat základní psychické potřeby (Radvanová et al., 1979; Matějček, 1994). Jedná se o specifickou formu náhradní rodinné péče, při níž vzniká vztah mezi osvojitelem a osvojencem, který je z právního hlediska obdobný jako v případě biologických rodičů a dítěte. O osvojení rozhoduje soud, přičemž může být osvojeno pouze dítě, které v rodině osvojitele pobývalo minimálně tři měsíce (zákon o rodině č. 94/1963 Sb.). Při osvojení dítěte vznikají mezi ním a osvojitelem stejná práva a povinnosti jako v případě biologických rodičů. Zároveň zanikají práva a povinnosti rodiny původní (Matějček et al., 2002). Osvojeno může být pouze dítě mladší 18 let, které je tzv. právně volné, to znamená, že rodiče buď dali souhlas k osvojení dítěte (nejdříve však šest týdnů po narození dítěte), nebo po dobu jednoho roku o dítě neprojevovali opravdový zájem (často diskutované hledisko „opravdového“ zájmu rodičů o dítě vyrůstající v ústavní péči). Dále mohou být rodiče zbaveni rodičovských práv, pokud svá práva zneužívají nebo závažným způsobem zanedbávají povinnosti k dítěti (Radvanová et al., 1979; Schoolerová, 2002; Bubleová in Matějček et al., 2002).

Z právního hlediska můžeme rozlišit v zásadě tři formy osvojení: zrušitelné, nezrušitelné a mezinárodní. Pokud se jedná o *osvojení zrušitelné*, pak v rodném listě dítěte zůstávají uvedeni jeho biologičtí rodiče. Dítě získává příjmení osvojitelů. V případě

důležitých důvodů může být osvojení soudem zrušeno na návrh osvojence či osvojitele. V takovém případě se obnovují vzájemná práva a povinnosti mezi dítětem a jeho původní biologickou rodinou a současně zanikají veškerá práva a povinnosti mezi dítětem a adoptivními rodiči. Dítě získává zpět také své původní příjmení (zákon č. 94/1963, §71-73). Pokud se jedná o *osvojení nezrušitelné* je osvojitel zapsán v matrice místo biologického rodiče (zákon č. 94/1963, §74). Osvojitel je pak v rodném listě dítěte uveden jako rodič (Bubleová in Matějček et al., 2002). Jak vyplývá z názvu, toto osvojení nelze zrušit a lze jej provést pouze v případě dětí starších jednoho roku. Dítě získává osvojením zcela novou identitu. Osvojení musí být vždy ku prospěchu dítěte, a plnit své společenské poslání (zákon č. 94/1963). Osvojení dětí do ciziny a z ciziny, tedy *mezinárodní osvojení* je možnost poměrně nová. V České republice funguje teprve od roku 2000 a je dána zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Mezinárodní osvojení je upraveno Úmluvou o ochraně dětí a spolupráci při mezinárodním osvojení. V České republice zajišťuje mezinárodní osvojení Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí, který sídlí v Brně (Bubleová in Matějček et al., 2002). Na rozdíl od pěstounských rodin nepodléhá rodina, která si dítě osvojila, kontrole státu, ale také nejsou tyto rodiny státem za péči odměňovány.

S problematikou osvojení je často spojena otázka pravdy ve smyslu sdělení dítěti, že je adoptované. Problematikou náhradního rodičovství a otázkami, které se ve spojitosti s náhradní rodinnou péčí objevují, se u nás zabýval především profesor Matějček. Ten také upřesnil pojem psychologické rodičovství. Zatímco biologickým rodičem je ten, jehož genetickou výbavu dítě získalo, tedy osoba, která dítě počala a porodila, rodičem psychologickým je ten, kdo se o dítě s láskou stará, pečuje o něj a umožňuje mu naplno uspokojovat jeho základní psychické potřeby (Matějček, Dytrych, 1997). Adoptivní rodiny fungují na stejném principu jako rodiny biologické. Také v rodinách náhradních může docházet k běžným rozporům, které jsou typické i pro ostatní rodiny. Jedno specifikum se zde však objevuje. Jedná se o dilema spojené se sdělením pravdy o původu dítěte. Ve většině knih zabývajících se danou problematikou se setkáme s jednoznačným názorem, že pravdu by dítě mělo znát. Vždy ji sdělujeme přiměřeně s ohledem na věk a vývojovou úroveň dítěte (Matějček, 1994; Matějček et al., 2002). Odhalení nesdělení pravdy o vlastním životě, je bolestným zjištěním v každém věku a může silně narušit vzájemný vztah mezi rodičem a dítětem. Toto narušení může být trvalé a nevratné. Nejistota v oblasti vlastní identity je závažný problém, který se může odrazit v celém vývoji osobnosti. V souvislosti s touto problematikou bych zde ráda citovala slova

profesora Matějčka: „Dítě za své rodiče přijímá ty, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chovají-a je pro ně zcela nepodstatné, zdali tihle „jeho“ lidé na to mají či nemají potvrzení z porodnice“ (Matějček, 1994, str. 16).

4.2.2. Pěstounská péče

„Pěstounská péče je státem garantovaná a kontrolovaná forma náhradní rodinné péče, která zajišťuje dostatečné hmotné zabezpečení dítěti i přiměřenou odměnu těm, kdo se ho ujali.“ (Bubleová in Matějček et al., 2002, str. 16). Vzešla především z potřeby dlouhodobého umístění dětí, které nejsou vhodné k adopci, do prostředí, co nejvíce podobného rodině. Pro tyto děti není ústavní život více méně vhodný. Jedná se často o děti se smyslovými vadami, děti tělesně či mentálně handicapované a děti silně citově deprivované, které vyžadují zvláštní, intenzivní péči. Zároveň potřebují stabilní prostředí se stálou pečující osobou, se kterou mohou navázat pevný citový vztah. Jedná se též o děti, které nejsou právně volné, ale život v ústavu se pro ně jeví jako nevyhovující. Do pěstounské péče je dítě svěřováno soudem. Jedná se o situaci, kdy není rodiči zabezpečena řádná výchova, a příčiny odebrání dítěte z rodiny jsou dlouhodobého charakteru (Radvanová et al., 1980). Mezi pěstounem a dítětem nevzniká vztah, který by byl srovnatelný s adopcí. Práva biologických rodičů k dítěti zůstávají zachována. Biologičtí rodiče mají pravomoc rozhodovat o všech důležitých věcech, které se dítěte týkají. Pěstoun má k dítěti hlavně výchovné povinnosti (Radvanová et al., 1980). Dítě je ze zákona povinno pomáhat podle svých možností v rodině pěstouna či přispívat na domácnost v případě, že má vlastní příjem (zákon o rodině č. 94/1963 Sb. § 45c). Právní vztah pěstouna a dítěte zaniká dnem dosažení plnoletosti dítěte (zákon č. 94/1963).

Pěstounské rodiny obvykle vychovávají více dětí najednou. Žádoucí horní hranice, která se jeví jako účelná pro výchovu dětí, je šest dětí v jedné rodině. Matějček (1994) uvádí, že dospělí lidé jsou schopni navázat kvalitní citový vztah maximálně s deseti dětmi. Při vyšším počtu již intenzita vzájemného vztahu klesá.

Do pěstounské péče děti přicházejí většinou z péče ústavní či přímo z rodin. Děti mají možnost stýkat se se svými biologickými rodiči, pokud tím však není ohrožena či narušena jejich výchova. Styk dítěte s rodičem může být vymezen soudem. Pěstounství je možné kdykoliv ukončit. Právně pěstounství zaniká při dosažení 18 let dítěte. Pěstounství je též možné změnit na adopci (Radvanová et al., 1980; Škoviera, 2007).

V praxi se setkáváme se dvěma typy pěstounské péče, a to buď s individuální pěstounskou péčí či se skupinovou formou. *Individuální pěstounská péče* je velmi podobná běžné rodině. Pěstouni, obvykle manželský pár (výjimkou však nejsou ani svobodné ženy) přijímají do své rodiny nejčastěji jedno či dvě děti. Pár může mít své děti, nebo je bezdětný. V některých případech je do péče přijato více dětí najednou či postupně. Hovoříme o tzv. velkých pěstounských rodinách, kdy pečovatelé se většinou stávají profesionálními pěstouny. Někdy je tato forma péče nazývána jako pěstounská péče ve zvláštním zařízení-rodinná skupina (Matějček, Dytrych, 1994) či jako *skupinová pěstounská péče* (Bubleová in Matějček et al., 2002). Jinou formou skupinové pěstounské péče vykonávané ve zvláštním zařízení je SOS dětská vesnička. V SOS dětské vesničce je vždy několik rodinných domů, ve kterých žije matka-pěstounka se svěřenými dětmi. Většinou zde žije ještě „teta“, která matce pomáhá s výchovou dětí a s chodem domácnosti. V jedné „rodině“ žije většinou šest dětí, různého věku a pohlaví. Často se jedná o sourozeneckou skupinu (Bubleová in Matějček et al., 2002). Cílem SOS dětských vesniček je poskytnout péči dětem, o které se jejich původní rodina nestará, a to z jakéhokoli důvodu (SOS dětské vesničky, 2012). SOS dětské vesničky mají dítěti nabídnout jisté citové zázemí, které bude schopno jim do jisté míry nahradit rodinu původní. První SOS dětská vesnička vznikla v roce 1949 v Rakousku. U nás byla první SOS dětská vesnička zřízena v roce 1969 v Doubí u Karlových Varů. V současné době v České republice fungují tři SOS dětské vesničky - v Doubí, Chvalčově a v Brně-Medlánkách (SOS dětské vesničky, 2012). SOS dětské vesničky nejsou uzavřené komplexy, ale jsou volně přístupné lidem. Děti navštěvují mateřské a základní školy v místě svého bydliště (tedy v místě, kde stojí SOS vesnička). Vesnička ani její obyvatelé tak nejsou izolováni od okolí. To umožňuje dětem se přirozeně začlenit do společnosti a navázat sociální kontakty se svým okolím, což pozitivně působí na jejich vývoj.

5. Dětská kresba

Kresba je pro dítě přirozenou činností. Nejprve přináší zábavu, později se stává prostředkem komunikace a sebevyjádření. Počátky kresby jsou neuvědomělé, jde o sponntání čarání, jehož smyslem je pouze radost z pohybu. Kresba dítěti umožňuje hru, která nevyžaduje dalšího partnera (Uždil, 1974; 2002). Podle některých teorií se dítě snaží vytvořit něco, co by vyjadřovalo jeho vnitřní myšlenky, které ještě není schopno sdělit pomocí slov (Read in Uždil, 1974). Postupně se dítě snaží kresbou zachytit to, co vnímá a co jej obklopuje. Kresba se stává prostředkem sebevyjádření, možností jak komunikovat s okolím. Právě z těchto důvodů se kresba dostala do zájmu psychologů, kteří v kresbě spatřují „královskou cestu“ k poznání dětské psychiky (Šturma, Vágnerová, 1982, str. 7). V průběhu života člověka má kresba největší oblibu právě v dětském věku. Prostřednictvím kresby dítě vyjadřuje svůj názor na svět, kresba se tak pro něj stává neverbální symbolickou funkcí (Vágnerová, 2005).

Dětská kresba prochází několika vývojovými fázemi. V jednotlivých fázích se objevují určité charakteristické znaky, které z části závisí na celkové vývojové úrovni dítěte. Vývoj kresby je zákonitý proces, ve kterém není možno některou z fází vynechat. Nejedná se však o proces plynulý a rovnoměrný. Každé dítě se vyvíjí individuálně specificky a stejně tak se vyvíjí jeho kresba. Jednotlivé fáze vývoje dětské kresby jsou typické pro děti po celém světě a můžeme je spatřovat ve všech kulturách a společnostech (Yama, 1990; Willcock, Imuta, Hayne, 2011). Vývoj dětské kresby souvisí nejenom s vývojem centrální nervové soustavy, ale také s celkovým vývojem osobnosti.

5.1 Vývojové fáze dětské kresby

V odborné literatuře se lze setkat s rozdílným členěním vývoje dětské kresby, které je většinou závislé na teoretickém východisku, které daný autor zastává. Jako účelné se jeví rozdělení podle Vágnerové (2005), která rozlišuje fázi presymbolickou (senzomotorickou), fázi přechodu na symbolickou úroveň, fázi období primárního symbolického vyjádření, během které se začíná rozvíjet kresba postavy, jejíž vývoj je členěn na stádium hlavonožce, stádium subjektivně fantazijního zpracování, stádium realistického zobrazení a konečné stádium stagnace a preference schematického zobrazení.

1. Presymbolická, senzomotorická fáze

První vývojový stupeň, který se objevuje již u dětí batolecího věku. Někdy označováno jako období „čmáranic“ (Davido, 2008; Uždil, 2002). Kresba představuje pro dítě zajímavou motorickou činnost. První čára, kterou dítě nakreslí je většinou náhodná a přináší radost z pohybu a nového objevu, který spočívá v tom, že nějaký předmět po sobě zanechává trvalou stopu (Švancara, Švancarová, 1980). Dětská kresba je ovlivněna stupněm vývoje jemné a hrubé motoriky. Jak uvádí Uždil (2002) počáteční grafický pohyb vychází z ramenního kloubu a až později se zapojuje zápěstí.

2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň, období dodatečného, resp. sekundárního symbolického zpracování

Na počátku předškolního období se v kresbách objevují prvotní obrysové tvary, které bývají nejčastěji kruhovitě (Švancara, Švancarová, 1980). Na základě podobnosti čáranic s tvary z okolního světa se děti začínají zajímat o to, co vytvořily. Postupně dochází k objevu, že kresba může být prostředkem vyjádření reality. Zobrazit realitu však zatím není primární, čmáranice jsou pojmenovávány dodatečně, často na základě výrazného znaku, který je typický pro určitý objekt. Davido (2008) tuto skutečnost označuje jako „náhodný realismus“. K pojmenovávání čáranic vedou dítě často rodiče, kteří se jej dotazují, co je na obrázku, co obrázek představuje (Uždil, 2002).

3. Fáze primárního symbolického vyjádření

V této fázi je již dítě schopné zobrazovat realitu prostřednictvím kresby. Kresba již není pouhou hrou, ale nástrojem, kterým lze zachytit okolní svět. Okolní svět není zobrazen realisticky, ale značně subjektivně, na základě toho jak jej dítě vidí a vnímá. Objektem kreslení se stává to, co dítě nejvíce zajímá. Člověk je již od dětství výrazně sociálně orientován, proto se nelze divit, že hlavním předmětem dětských kreseb je člověk (Šturma, Vágnerová, 1982).

Kresba postavy se postupně vyvíjí v závislosti na celkovém psychickém rozvoji dítěte. Vágnerová (Vágnerová in Říčan, Krejčířová a kol., 2008) rozlišuje tato vývojová stadia kresby lidské postavy:

- *Stádium hlavonožce*

První kresba lidské postavy se objevuje zhruba ve věku tří let. Většina autorů se shoduje na označení „hlavonožec“ (Uždil, 1974, 2002; Švancara, Švancarová, 1980; Vágnerová, 2005). Dominantním prvkem kresby je velká kruhovitá hlava, na níž přímo navazují dvě dlouhé svislé čáry, které znázorňují nohy. Jak již bylo zmiňováno výše, dítě kreslí to, co je pro něj důležité, co jej zajímá. Největší význam má lidský obličej, který působí

jako výrazný socializační činitel. Výraz tváře odráží lidské emoce, mimika obličej je neverbálním prostředkem komunikace. Proto má hlava v prvotních kresbách dominantní postavení. Stejně tak se ihned od počátku v lidském obličej objevují oči a později ústa, která obličej dodávají potřebný výraz. K hlavě jsou připojeny končetiny, které umožňují pohyb. Ruce a nohy nejsou zpočátku rozlišeny. Existuje pouze jeden typ končetin, který zastupuje ruce a nohy dohromady (Willcock, Imuta, Hayne, 2011). Hlavonožec se dle některých autorů nejeví jako zcela správný název. Evokuje totiž pocit, že postava má pouze hlavu a k ní připojené končetiny. Uzavřený kruh však zřejmě představuje zároveň hlavu i trup (Uždil, 1974; Švancara, Švancarová, 1980; Davido, 2008).

- *Stádium subjektivně fantazijního zpracování, resp. prelogického přístupu*

V dalším vývoji dětské kresby se nejprve setkáváme s rozlišením horních a dolních končetin, poté se objevuje samostatný trup. K trupu bývají připojeny končetiny, které jsou znázorněny lineárně. Tento typ kreseb je typický pro děti ve věku 4 - 5 let. Podle Uždila (2002) děti začínají zobrazovat trup, protože hledají místo pro „krásný detail“. Trup je místem pro zobrazení různých detailů a ozdobných maličkostí. V souvislosti s postupným zlepšováním vnímání vlastního těla se kresba stává diferenciovanější a propracovanější. Pro toto období je typické zobrazení subjektivně důležitých detailů, které však nerespektují realitu. Objevuje se tzv. transparentní kresba. Postavy jsou oblékány postupně, popřípadě jsou na postavě znázorněny vnitřní orgány, či plod v těle těhotné ženy. Dominantním prvkem kreseb bývá pupík, nebo knoflíky. Davido (2008) uvádí, že transparentnost by měla vymizet do 10 let. Jaroslav Šturma jako lektor knihy k tomu však dodává, že podle zkušeností s českými dětmi, se transparentní kresba vytrácí s nástupem do školy.

- *Stádium realistického zobrazení, přechod k realismu*

Kresby stále častěji zobrazují realitu. Podle Vágnerové (Vágnerová in Říčan, Krejčířová a kol., 2008) se zde odráží nástup konkrétního logického myšlení, které s sebou přináší také odpoutání od dětského egocentrismu. Významně se rozvíjí jemná motorika, zrakové vnímání a percepce. Na konci předškolního období se objevuje dvoudimenzionální znázornění končetin, což je vnímáno jako důležitá vývojová změna (Švancara, Švancarová, 1980). Než dítě nastoupí do 1. třídy, měla by se jeho kresba zdokonalit natolik, aby dítě uspělo v testu kresby postavy. Kresba postavy je v České republice součástí Kernova Orientačního testu školní zralosti v Jiráskově úpravě. Zobrazení postavy na počátku školní docházky má splňovat několik kritérií. Kresba má obsahovat všechny důležité znaky lidské postavy (oči, ústa, nos, uši,...) Má se také již objevit správné členění postavy,

hlava je k tělu připojena krkem. Ruce mají mít správný počet prstů. Postava je oblečená, na hlavě jsou nakresleny vlasy. Později se kresba stále více diferencuje, stává se propracovanější. Proporce těla se zpřesňují. Významným vývojovým bodem je zobrazení profilu. To se zpočátku nezakládá na zrakovém vnímání, ale na představě. Tento jev můžeme nazvat jako „smíšený profil“, který kombinuje čelní pohled s pohledem ze strany (Uždil, 2002). Setkáváme se tak s postavami, které mají hlavu nakreslenou z profilu, ale tělo je zobrazeno čelně. Postupně se profilové zobrazení zdokonaluje. Jeho cílem je zejména zachytit postavy v pohybu, čímž se zároveň do dětské kresby dostává prostor a vzniká příběh.

- *Stádium stagnace a preference schematického zobrazení*

Ke konci mladšího školního věku, obvykle kolem 10. až 11. roku začíná rozvoj kresebných schopností stagnovat. Kresba se dále nevyvíjí, ubývá realistického zobrazení postav. Starší školáci jsou ke své kresbě více kritičtí, kresby zjednodušují, preferují schematické zobrazení, redukují detaily. Ztrácí se spontaneita. V období puberty se objevuje stereotyp a snaha o napodobení různých modelů (Vágnerová in Říčan, Krejčířová a kol., 2008). Často se lze setkat také s karikaturami, které se snaží o originální zobrazení lidské postavy (Švancara, Švancarová, 1980).

5.2 Využití kresby v psychologické diagnostice

Kresba o svém autorovi mnohé vypovídá. Odráží úroveň jemné motoriky, vizuomotorické koordinace i schopnost vizuální percepce. Kromě toho se do kresby promítají další osobnostní proměnné, kterými jsou temperament, osobní tempo, emoční prožívání, ale také úroveň zralosti kognitivních schopností, celkový osobnostní vývoj a sociální přizpůsobení (Ochs, 1950; Šturma, Vágnerová, 1982; Yama, 1990; Vágnerová in Říčan, Krejčířová a kol., 2008; Obereignerů, 2011; a další). Kromě toho, lze prostřednictvím kresby zjistit, jak dítě nazírá na okolní svět, co jej zajímá, co je pro něj důležité (Hamama, Ronen, 2009). „Ve svých kresbách děti mnohdy vyjádří to, co by slovy tak dobře povědět nedovedly.“ (Matějček, Dytrych, 2002, str. 20). S využitím kresby se lze dozvědět o rodinných vztazích, dětském sebepojetí a postojích, které dítě ke svému okolí zaujímá. Kresebné testy se tak v psychologické diagnostice řadí k nejužívanějším (Švancarová, Švancara, 1980; Vágnerová in Svoboda et al., 2001; Vágnerová in Říčan, Krejčířová a kol., 2008).

Kresba se v psychologické praxi užívá nejenom k usnadnění navázání prvotního kontaktu psychologa s dětským klientem, ale své místo má také v diagnostice (Matějček, 1957). Vágnerová (Vágnerová in Svoboda et al., 2001) shrnula možnosti využití dětské kresby v rámci diagnostiky do čtyř bodů:

1. orientační informace o úrovni celkového vývoje dítěte, screening globálního vývoje rozumových schopností
2. informace o úrovni senzomotrických dovedností (zejména jemné motoriky a vizuální percepce)
3. odraz citových prožitků, aktuální emoční ladění
4. posouzení specifických vztahů a postojů, sociální přizpůsobení

Dětská kresba má velký výpovědní charakter. V závislosti na problému, který chceme zkoumat, se nabízí množství kresebných testů. Základní členění rozlišuje neprojektivní kresebné techniky a projektivní kresebné techniky (Vágnerová in Říčan, Krejčířová a kol., 2008).

5.2.1 Projektivní kresebné metody

Projektivní kresebné techniky vycházejí z předpokladu, že člověk do kresby promítá (projikuje) některé své osobnostní charakteristiky, zejména způsob emočního prožívání, stabilní znaky citové reaktivity a povahové vlastnosti (Šturma, Vágnerová, 1982; Vágnerová in Svoboda et al., 2001). Projekcí je přitom rozuměn „nevědomý psychický proces, který přenáší subjektivní obsahy symbolicky na objekt a aktivizuje nevědomí“ (Altman, 2011, str. 10). Nespornou výhodou projektivních technik je, že vyvolávají odezvy a ukazují lidské myšlenky bez závislosti na kulturních rozdílech (Yama, 1990).

Mezi projektivní kresebné techniky je řazen test K. Machoverové *Draw a Person test (DAP)*, který byl nejprve používán v diagnostice dospělých a později také v rámci dětské diagnostiky. Projektivní hodnocení u dětí je však omezené věkem. Altman (2011) doporučuje projektivně hodnotit dětské kresby až od cca 12 let.

Test stromu K. Kocha je tradičně řazen k projektivním metodám, vychází z myšlenky, že strom je symbolickým obrazem sebe sama. Dle autora člověk do kresby promítá neuvědomovanou představu sebe sama a své postoje k okolnímu světu. Zároveň kresba stromu prochází vývojovými fázemi podobně jako kresba lidské postavy. V rámci

psychodiagnostiky dětí je její užití doporučováno až od 10 let (Vágnerová in Svoboda et al., 2001).

Velmi oblíbenou metodou v rámci dětské psychodiagnostiky je *Kresba rodiny* profesora Matějčka. Kresba je diagnostickým ukazatelem celkového pojetí rodiny a je vhodná především pro děti ve věku 6 - 12 let. Test umožňuje odhalit postoje, které dítě ke své rodině zaujímá, jaké má vztahy s ostatními členy rodiny (Matějček, Strohbachová, 1981).

Matějček a Strohbachová (1981) vytvořili modifikaci Kresby rodiny a vytvořili test *Kresba začarované rodiny*. Symbolické zpracování postav má velkou výpovědní hodnotu, dítě je schopné sdělit informace, které jsou pro něj jinak obtížně vyjádřitelné. Jde zejména o vyjádření problematických vztahů k jednotlivým členům rodiny. Metoda je vhodná k diagnostice rodiny, především jako součást testové baterie. Lze ji také využít v úvodu vyšetření k navázání kontaktu s dítětem (Vágnerová in Svoboda et al., 2001).

5.2.2 Neprojektivní kresebné metody

Sem řadíme metody, které slouží k odhadu celkové úrovně kognitivních schopností a senzomotorických dovedností.

Mezi nejznámější patří *Test kresby lidské postavy* F. Goodenoughové, kterým se budu podrobněji zabývat v samostatné podkapitole.

Další metodou je *Test hvězd a vln*, který vytvořila U. Avé-Lallemantová. Test lze hodnotit jak z hlediska výkonového, tak také projektivně. Pomocí testu můžeme usuzovat na úroveň senzomotorických dovedností dítěte, v pozdějších vývojových etapách lze test využít k diagnostice osobnosti (Vágnerová in Svoboda et al., 2001).

Test obkreslování byl vytvořen Z. Matějčkem a slouží k posouzení vývojové úrovně senzomotorických dovedností. První čtyři předlohy jsou součástí Orientačního testu školní zralosti. Test je administrován pro věkovou skupinu 5 – 13 let (Vágnerová in Říčan, Krejčířová a kol., 2008).

5.3 Test kresby lidské postavy

První test kresby lidské postavy byl představen v roce 1926 F. Goodenoughovou pod názvem Draw-A-Man (DAM), v českém znění Test kresby člověka. Jedná se o první

systematický skórovací systém, který je navržen tak, aby odhadoval duševní schopnosti dětí na základě jejich kreseb lidské postavy (Altman, 2011; Obereignerů, 2011; Willcock, Imuta, Hayne, 2011). Test je určen pro děti ve věku od 3 do 13 a půl let. Hodnocení kresby se provádí na hodnotící škále, která obsahuje 51 bodů. Výsledný hrubý skór se následně převádí na mentální věk. Vydělením mentálního a chronologického věku získáme hodnotu IQ (Šturma, Vágnerová, 1982).

Na práci Goodenoughové navázal Harris, který test v roce 1963 upravil. Revize je známá pod názvem Goodenough-Harris Drawing test. V testu děti nekreslí pouze jednu postavu, ale tři - postavu muže, ženy a svou vlastní (Willcock, Imuta, Hayne, 2011). Kresba sebe sama má odrážet sebepojetí dítěte. Harris tak vnesl do testu také projektivní prvek. Tato část se však nezahrnuje do výpočtů a je spíše orientačním ukazatelem dětského sebepojetí. Test byl standardizován na dětech ve věku pět až patnáct let. Pro hodnocení jsou vytvořeny dvě stupnice pro kresbu mužské postavy (73 položek) a pro kresbu ženské postavy (71 položek). Z výsledků dostaneme hrubý skór pro každou postavu, který se převádí na inteligenční kvocient s průměrem 100 a směrodatnou odchylkou 15. Převodové tabulky jsou vytvořeny zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky (Švancara, Švancarová, 1980; Šturma, Vágnerová, 1982).

Test kresby člověka byl v roce 1949 revidován Karen Machoverovou a je znám pod názvem Test kresby lidské postavy, v anglickém originále Draw-A-Person (DAP). Test je založen na projektivním hodnocení kresby a odráží celkový psychický vývoj. Je užíván nejčastěji v psychodiagnostice dospělých, kde se řadí k nejužívanějším diagnostickým nástrojům. Yama (1990) dokonce uvádí, že v posledních letech patří mezi 10 nejčastěji užívaných testů. Dalšími autory úprav testu pro dospělé jsou Baltrusch a Ogdon, přičemž Baltruschova modifikace se objevuje pod názvem Figure-Drawing-Test (FDT) (Obereignerů, 2011).

Test kresby člověka Goodenoughové a Harrise je u nás znám pod názvem Kresba postavy. Autory českého manuálu jsou Šturma a Vágnerová. Test je určen pro děti od 3;6 do 11 let a je pojímán jako zkouška inteligence. Test by měl pozitivně korelovat se školním prospěchem i s výsledky získanými v jiných testech inteligence. Tento názor však čelí značné kritice (Willcock, Imuta, Hayne, 2011). V nedávné studii uveřejněné v Journal Of Experimental Child Psychology je zkoumána korelace mezi skóry dětí v DAP:QSS (nejnovější americká verze testu v úpravě Naglieriho) a jejich skóry v standardizovaných testech inteligence (WPPSI-R a WASI). Autorky došly k závěru, že korelace mezi testy je nízká a DAP:QSS není validním měřítkem intelektových

schopností. Na základě výsledků studie, autorky nedoporučují užívat test jako screeningový nástroj (Willcock, Imuta, Hayne, 2011).

Jak uvádí Šturma a Vágnerová (1982) test má několik nedostatků. Zejména pokrok v kresbě je často hodnocen na základě počtu detailů, které kresba obsahuje. Přírůstek detailů však nemusí pozitivně korelovat s rozvojem inteligence. Může se objevovat také u dětí autistických či obsedantních.

Test je vhodné užívat jako součást testové baterie. Sestavovat diagnostické závěry pouze na základě kresebného testu je často zavádějící. Přínosem testu pro praxi je zejména jeho časová nenáročnost. Jak uvádí Vágnerová (Vágnerová in Svoboda et al., 2001) test je vhodné používat zejména u dětí sociokulturně znevýhodněných, dětí zanedbaných, u dětí z jiného jazykového prostředí či u dětí sluchově či řečově postižených.

Výzkumná část

6. Výzkumný problém a cíl práce

Ve své práci se zabývám odrazem intelektových a sociálních aspektů v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku. Kromě poznatků získaných z odborné literatury, vycházím také z výsledků své bakalářské práce, ve které byl zjišťován vliv výchovného prostředí na výtvarný projev dítěte. Vzhledem k tomu, že byly zjištěny významné rozdíly ve schopnosti dětí z různých výchovných prostředí kreslit obrázky se sociální tematikou, přesněji s tematikou rodiny a rodinného života, bylo cílem diplomové práce:

- ověřit výsledky studie uvedené v bakalářské práci na větším vzorku populace;
- zachytit další možné proměnné, které se mohou v kresbě významně odrážet;
- prokázat souvislost mezi celkovou kvalitou kresby a typem výchovného prostředí u dětí z běžných rodin a dětí z dětských domovů při stejné úrovni inteligence.

První proměnnou, která byla sledována již dříve, bylo výchovné prostředí, ve kterém probandi vyrůstají. Tato proměnná zůstala zachována i nyní. Druhou proměnnou, která byla do výzkumu přidána, byla úroveň inteligence jednotlivých probandů. Tato proměnná byla zjišťována standardní psychodiagnostickou metodou Ravenovy Barevné progresivní matice. Úroveň kresby jednotlivých probandů byla skórována podle manuálu k testu Kresba postavy.

6.1 Hypotézy

Pro účely této diplomové práce byly stanoveny následující hypotézy:

H 1: Neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém výkonu Ravenova inteligenčního testu mezi dětmi z dětských domovů a dětmi z běžných rodin.

H 2: Celková úroveň kresby dětí z dětských domovů, daná celkovým skóre testu Kresba postavy, je statisticky signifikantně nižší, než celková úroveň kresby dětí z běžných rodin.

H 3: Hodnota obsahového skóru v Kresbě postavy je statisticky signifikantně nižší u dětí z dětských domovů než u dětí z běžných rodin.

H 4: Děti z běžných rodin signifikantně častěji zobrazují na obrázku matku či otce než děti z dětských domovů

H 5: Děti z běžných rodin signifikantně častěji zobrazují v kresbách samy sebe než děti z dětských domovů

7. Popis zvoleného metodologického rámce

V diplomové práci je použit kvantitativní přístup. Jedná se především o zjištění klíčových vztahů mezi jednotlivými proměnnými. Významnost jednotlivých proměnných je ověřována statistickými testy.

7.1 Popis použitých psychodiagnostických metod

Pro sběr dat byly použity dvě psychodiagnostické metody-Barevné progresivní matice J. C. Ravena a Kresba postavy Šturmy a Vágnerové. Barevné progresivní matice byly zvoleny k ověření inteligenční úrovně probandů. Vzhledem k povaze výzkumného vzorku se jevílo jako účelné použití tzv. culture fair testu, mezi které právě tento test patří. Vzhledem k tomu, že v diplomové práci je zjišťována úroveň kresby u jednotlivých skupin, byla za tímto účelem zvolena druhá psychodiagnostická metoda, kterou je Kresba postavy.

7.1.1 Barevné progresivní matice J. C. Ravena (CPM)

Pro účely diplomové práce byl použit manuál k testu Barevné progresivní matice (colored progressive matrices - CPM) sestavený autorkami Kučerovou-Husníkovou a Gjuričovou z roku 1977. CPM slouží především k testování inteligence dětí mladšího školního věku. Vychází z původní psychodiagnostické metody Ravenovy progresivní matice, která je určena pro osoby od osmi let do stáří. Autory původní verze jsou Penros a Raven. Test byl vytvořen v roce 1938 a použit během 2. světové války pro výběr branců. Později byl rozšířen a používán k diagnostice osob různých věkových skupin. Test se však jevil jako příliš náročný pro mladší děti, starší osoby a osoby mentálně zaostalé. Proto byl v roce 1949 sestaven nový test s názvem Barevné progresivní matice. Dětská verze testu je složena ze tří sérií (A, Ab, B) po dvanácti úkolech. Sety A a B jsou v zásadě shodné se standardními maticemi, set Ab byl vložen. Vzorce jsou vytištěny na barevném podkladě, který má být pro děti zajímavější a tím povzbuzovat jejich zájem o testování (Svoboda et al., 2001).

V sérii A je nutno „...analyzovat strukturu obrazce, uvědomit si souvislosti mezi prvky této struktury a určit chybějící díl struktury...“ (Kučerová-Husníková, Gjuričová, 1977). Set úkolů AB vyžaduje schopnost vnímat jednotlivé obrazce jako části celku a nalézt chybějící část, která by do celku zapadala. Úkoly ze série B vyžadují schopnost abstraktního uvažování na principu analogie. Tento typ myšlení se u dětí objevuje až ve věku kolem 8 - 9 let. (Kučerová-Husníková, Gjuričová, 1977; Svoboda, et al., 2001).

CPM jsou vhodné jak pro skupinovou administraci, tak administraci individuální, která je doporučována zejména u mladších dětí. Užití testu je určeno především pro běžnou dětskou populaci, ale lze jej použít také pro osoby s podezřením na poruchy intelektu. Vzhledem ke své nízké závislosti na výchovné stimulaci je test vhodné aplikovat i u dětí s kulturní deprivací, dětí výchovně zanedbaných. Vhodný je také u osob se sníženou možností komunikace v důsledku vývojového opoždění řeči či pro osoby jazykově handicapované. Výsledky testu lze využít při srovnání různých etnických či socioekonomických skupin (Kučerová-Husníková, Gjuričová, 1977).

Neúspěch v testu nemusí znamenat pouze snížený intelekt. Selhání může být způsobeno poruchou pozornosti, percepce či jinými mimointelektovými faktory. Při vyhodnocování je vhodné zaměřit se na distribuci správných řešení. Pokud chybovost stoupá s obtížností úkolů, je možné výsledek považovat za dobrý ukazatel kognitivních schopností dítěte. V opačném případě zjišťujeme, kde dítě chybovalo a hledáme možné důvody pochybení (pokles pozornosti, přílišná úzkostlivost dítěte, percepční poruchy,...) (Kučerová-Husníková, Gjuričová, 1977).

Instrukce k zadání testu, vyhodnocení, skórování a percentilové normy pro jednotlivá věková rozmezí spolu s určením intelektové úrovně jsou podrobně popsány v příslušném manuálu (Kučerová-Husníková, Gjuričová, 1977).

Krejčířová (Svoboda, et al., 2001) uvádí, že při samostatném použití testu, má výsledek pouze orientační hodnotu. Test sám o sobě není dobrým prediktorem školní úspěšnosti, či vhodným testem pro výběr povolání. Svou hodnotu však přináší zejména jako součást testové baterie, kdy v kombinaci s verbálními metodami je vhodným ukazatelem nevyužitých dispozic dítěte.

7.1.2. Kresba postavy

Test vychází z teoretického základu F. Goodenough a Harrise, jejichž test je znám pod názvem Test kresby člověka. Česká verze tohoto testu, pod názvem Kresba postavy, byla vytvořena v roce 1982. Jejimi autory jsou Šturma a Vágnerová. Test je určen pro děti od 3;6 do 11 let. Šturma a Vágnerová (1982) uvádějí, že Goodenough vycházela z předpokladu, že dětská kresba se vyvíjí a to nejenom ve smyslu zobrazených detailů, ale také po stránce formální, tedy z pohledu proporcí postavy. Kresebný vývoj dle autorky odráží „jednak vývoj specifických funkcí spjatých s kreslením (vnímání, představivost, motorika, koordinace ruka-oko), jednak úroveň mentálního rozvoje vůbec („vyšší procesy myšlení“, analýza, abstrakce).“ (Šturma, Vágnerová, 1982, str. 11 - 12). Schopnost nakreslit lidskou postavu souvisí také se sociálním přizpůsobením (Ochs, 1950).

Goodenough předpokládala, že test dobře koreluje s inteligenčními testy a je tedy dobrým ukazatelem úrovně inteligence. Tento předpoklad však v pozdějších měřeních nebyl potvrzen, i přesto však Kresba postavy může poskytnout určitý orientační přehled o mentální úrovni jedince. Šturma a Vágnerová (1982) uvádějí korelaci s Ravenem v celkovém skóru $r=0,55$, u obsahového skóre korelaci $r=0,53$ a u formálního skóre $r=0,75$. Česká modifikace testu byla standardizována na vzorku 1200 dětí ve věku od 3;6 do 11;0 let (Šturma, Vágnerová, 1982). Test je vhodné administrovat jak skupinově, tak individuálně, přičemž individuální zadávání se doporučuje zejména u předškolních dětí. Dětem je dán k dispozici papír formátu A4 postavený na výšku a měkká obyčejná tužka. V úvodu testování je zadána instrukce, která zní: „Chtěla bych, abys mi na tento list papíru nakreslil obrázek pána. Nakresli obrázek opravdu tak, jak to nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj velmi pečlivě.“ (Šturma, Vágnerová, 1982, str. 44-45). Pokud se děti během testování dotazují například na obsah kresby, pak je potřeba ujistit je, že záleží na nich, co nakreslí, ale že to mají nakreslit, jak nejlépe dovedou. Popřípadě zopakujeme instrukci ve zkrácené podobě.

Během sběru dat pro tuto diplomovou práci byla po předchozí konzultaci s vedoucím diplomové práce, použita modifikovaná instrukce, která zněla: „Nakresli obrázek na téma „*Lidé, se kterými je mi dobře*“. Nakresli jej, jak nejlépe dovedeš. Máš na to dostatek času“. Dětem byl dán k dispozici arch papíru velikosti A4 a barevné pastelky v sadě dvanácti barev. Tato modifikace byla použita záměrně. Důvodem byla snaha o zachycení vlivu rodinného prostředí na dětskou kresbu se sociální tematikou. Téma „*Lidé, se kterými je mi dobře*“ v sobě obsahuje nutnost nakreslit postavu a zároveň

dává dítěti možnost zobrazit svůj postoj k blízkým lidem, potažmo jeho vztah k jeho rodině.

V průběhu testování je účelné sledovat postup práce, který odráží různé osobnostní aspekty jedince, například pečlivost, pohotovost, ochotu pracovat, atd. Vhodné je také zaznamenávat si slovní komentáře, kterými je kresba doprovázena. Mohou se stát cennými ukazateli vypovídajícími o zájmech dítěte, jeho názorech, ale i o rodinném prostředí. Po skončení testování může kresba sloužit k dalšímu rozhovoru s dítětem. Je účelné se dítěte dále doptávat na otázky spojené s obrázkem.

Položky testu jsou v české verzi rozděleny na obsahové a formální. Formální charakteristiky kresby jsou více závislé na úrovni vnímání a motoriky. Intelekt se naopak více odráží v obsahové stránce kresby. Podle Šturmy a Vágnerové (1982) formální část testu koreluje se zkouškami percepčně-motorickými, zatímco obsahová část testu pozitivně koreluje s testy inteligence.

Test skórujeme podle manuálu, kdy je hodnoceno celkem 35 položek, jejichž splnění je ohodnoceno 1 bodem a chybné či nedostatečné splnění 0 body (Šturma, Vágnerová, 1982). U kreseb získaných od dětí z našeho výzkumného vzorku byla skórována postava, která byla nakreslena jako první a u které lze předpokládat, že má pro dítě největší význam.

Šturma a Vágnerová (1982) uvádějí, že na výsledky testu lze pohlížet jak z hlediska kvantitativního, tak z hlediska kvalitativního. Oba tyto přístupy přinášejí cenné informace, které pomáhají vytvořit ucelený obraz o zkoumaném jedinci. Vyhodnocením kresby získáme tři skóry - celkový, obsahový (O-skór) a formální (F-skór). Manuál obsahuje podrobné instrukce k vyhodnocení, informace k jednotlivým skóřům, převodní tabulky hrubých skóřů na steny a také interpretace výsledků u jednotlivých diagnostických skupin.

Test je velmi oblíbený zejména pro svou časovou nenáročnost. Kladně přijímán je také ze strany dětí, takže se jeví jako vhodný prostředek k navázání kontaktu a je tak většinou první psychodiagnostickou metodou, která je dětem zadávána.

7.2. Metody zpracování a analýzy dat

Data, která byla získána, byla následně vyhodnocena podle kritérií uvedených v příslušných manuálech jednotlivých testů. Získané výsledky byly zaznamenány

a vyhodnoceny pomocí statistických metod. Za tímto účelem byla použita aplikace Microsoft Excel 2007.

V diplomové práci byly použity tyto metody:

- a) popisná statistika
 - počet
 - průměr
 - součet
 - směrodatná odchylka
 - medián
 - minimum
 - maximum
- b) Dvouvýběrový Fisherův F-test pro rozptyl
- c) Dvouvýběrový Studentův t-test
- d) Test nezávislosti chí kvadrát
- e) Pearsonův korelační koeficient

8. Výzkumný soubor

Při vytváření výzkumného vzorku byla nejprve stanovena kritéria výběru. Prvním kritériem byl sociální aspekt, v našem případě prostředí, ve kterém děti v současné době vyrůstají. Na základě tohoto kritéria byly do výzkumného vzorku zahrnuty děti z běžných rodin, u kterých lze předpokládat, že vyrůstají ve funkčním rodinném prostředí a děti vyrůstající v současné době v některém z dětských domovů. Dalším důležitým kritériem byl věk. Vzhledem k cílové skupině a použitým výzkumným metodám, bylo stanoveno věkové rozmezí 6 – 11 let.

Celkově bylo vyšetřeno 62 dětí. Z tohoto počtu byly následně vyřazeni tři probandi. U dvou z nich se jednalo o nesplnění kritérií pro zařazení do výzkumu z hlediska věku. Jeden proband byl vyřazen z důvodu neschopnosti zvládnout zadávané metody (zřejmě v důsledku psychiatrické diagnózy).

Výzkumný soubor je tvořen celkem 59 probandy ve věku 7 až 11,08 let, z čehož je 29 chlapců a 30 dívek. Genderové zastoupení je tedy poměrně vyrovnané. Průměrný věk všech dětí zahrnutých do výzkumu je 9,72 let. Průměrný věk děvčat je 9,8 let a chlapců 9,63 let.

Tabulka 1: Charakteristika zkoumaného souboru

Charakteristika zkoumaného souboru			
	<i>Probandi celkem</i>	<i>Děvčata</i>	<i>Chlapci</i>
Počet	59	30	29
Průměrný věk	9,72	9,8	9,63
SD	1,19	1,26	1,12

Tabulka 2: Popisné údaje pro věk

Popisné statistické údaje pro věk	
Průměr	9,72
Medián	9,92
SD	1,19
Minimum	7
Maximum	11,08
Součet	573,22
Počet	59

Základní soubor tvoří dvě výzkumné skupiny. Skupina nazvaná BR je tvořena dětmi, které pocházejí z běžných rodin. U těchto dětí lze předpokládat, že vyrůstají ve funkčním rodinném prostředí. Skupina BR zahrnuje celkem 30 dětí. Nejmladšímu dítěti je sedm let a nejstaršímu jedenáct let a jeden měsíc. Z celkového počtu je 17 chlapců a 13 dívek. Průměrný věk je 9,59 let, přičemž u chlapců je průměrný věk 9,55 a u dívek 9,63 let. Bližší informace o rodinách dětí nebyly zjišťovány.

Tabulka 3: Charakteristika skupiny BR

Charakteristika skupiny BR			
	<i>Probandi celkem</i>	<i>Děvčata</i>	<i>Chlapci</i>
Počet	30	13	17
Průměrný věk	9,59	9,63	9,55
Minimální věk	7	7,58	7
Maximální věk	11,08	10,92	11,08
SD	1,1	1,14	1,1

Druhá výzkumná skupina nazvaná DD je složena celkem z 29 dětí, které v současné době žijí v dětském domově. Věkové rozpětí se pohybuje od sedmi let a dvou měsíců do deseti let a jednoho měsíce. Skupina zahrnuje 12 chlapců a 17 dívek. Průměrný věk je 9,85 let. Průměrný věk chlapců je 9,73 a průměrný věk dívek 9,93 let. Důvody, které přivedly děti do dětského domova, nebyly zjišťovány.

Tabulka 4: Charakteristika skupiny DD

Charakteristika skupiny DD			
	<i>Probandi celkem</i>	<i>Děvčata</i>	<i>Chlapci</i>
Počet	29	17	12
Průměrný věk	9,85	9,93	9,73
Minimální věk	7,16	7,16	7,58
Maximální věk	11,08	11,08	11,08
SD	1,27	1,36	1,19

Probandi byli vybráni metodou příležitostného výběru, kdy účastníci jsou vybíráni především na základě ochoty spolupracovat. Nevýhodou této metody je neschopnost zajistit reprezentativní vzorek vzhledem k dané populaci (Ferjenčík, 2000).

9. Realizace

Sběr dat probíhal od července 2011 do listopadu téhož roku. První skupinou, se kterou byly testy realizovány, byly děti z dětských domovů. Na základě předběžné písemné domluvy s řediteli několika dětských domovů, jsem postupně jednotlivá zařízení navštívila. Zde jsem nejprve informovala vedoucí vychovatele o průběhu vyšetření. K účelům vyšetření mi byla vždy zajištěna samostatná klidná místnost, která splňovala podmínky pro testování. Testování probíhalo individuálně, s každým z dětí jsem pracovala samostatně. Tento postup byl zvolen s ohledem na kresebný test, kdy jsem chtěla dosáhnout možnosti sledovat postup práce u každého z probandů. Po navázání kontaktu s dítětem byl nejprve administrován test CPM a poté test Kresba postavy, jehož instrukce byla pro účely diplomové práce pozměněna. Místo instrukce „nakresli postavu“ byla zadávána instrukce „nakresli obrázek na téma *Lidé, se kterými je mi dobře*“. Toto téma bylo vybráno cíleně jako předpoklad lepšího ukazatele odrazu sociálních aspektů v dětské kresbě. Pořadí administrace testů bylo zvoleno záměrně po zjištění, že kresebné testy u dětí z dětských domovů vyvolávají spíše neochotu ke spolupráci. Test CPM se svým neutrálním zaměřením jevil zřejmě jako méně ohrožující a proto byl dětmi lépe přijímán. Z tohoto důvodu byl administrován jako první. Pro práci nebyl stanoven žádný časový limit. Vyšetření jednoho probanda z dané skupiny trvalo přibližně dvacet minut, přičemž první test zabral obvykle pět až osm minut a druhý test, kterým byla kresba, pak obvykle pět až deset minut čistého času.

Druhá skupina dětí, tvořena dětmi z běžných rodin, byla testována v rámci školní výuky v prostředí školy. Před začátkem testování bylo nejprve nutno zajistit písemný souhlas rodičů pro provedení testování a zpracování dat získaných od dětí. Za tímto účelem byly rodičům, prostřednictvím třídní učitelky, předány informační dopisy spolu s návratkou, kterou měli rodiče podepsat, jestliže souhlasí s realizací výzkumu. Dopis rodičům spolu s návratkou příkládám v příloze č. 4. Pro realizaci výzkumu byla vyhrazena samostatná třída. Testy byly dětem administrovány individuálně, v některých případech skupinově, ve skupině maximálně dvou dětí a to především z důvodu časové úspory a větší znalosti administrace obou testů, především instrukcí k zadání testu. Po navázání kontaktu, byl administrován test CPM a následně kresebný test, který byl dětmi velmi kladně přijímán a zabral jim podstatně delší čas, než dětem z dětských domovů (přibližně patnáct až dvacet minut). Pro práci nebyl stanoven žádný časový limit. Vyšetření jednoho

probanda z této skupiny trvalo zhruba 30 minut. Tento rozdíl v testování obou skupin je zřejmě výsledkem větší ochoty ke spolupráci, především v kresebném testu.

V průběhu testování jsem si zaznamenávala poznámky týkající se práce každého dítěte, především během kresebného testu. Zde jsem sledovala hlavně ochotu kreslit, vedlejší projevy při práci, zejména pak slovní komentáře. Po dokončení práce jsem s dětmi ukončila testování krátkým rozhovorem o testování (co se jim líbilo, co nakreslily,...).

Informace, které jsem od dětí získala za účelem testování, byly spíše neúplné, a to zejména v důsledku ochrany osobních údajů. Od každého z dětí jsem měla přesnou informaci o roce a měsíci narození, což bylo klíčovým údajem pro vyhodnocení testů. Dále mi bylo sděleno křestní jméno. Další informace jsem většinou získávala během testování, zejména pak při kresebném testu a závěrečném rozhovoru. U některých dětí z dětského domova mi bylo hlavní vychovatelkou sděleno, zda navštěvují běžnou základní školu, či zda chodí do školy speciální. U dětí z běžných rodin mi bylo sděleno, má-li dítě ve škole asistenta a z jakého důvodu jej má. Asistenta měly pouze dvě děti, v obou případech se děti účastnily testování bez jeho přítomnosti.

10. Výsledky výzkumu

První výsledek, který byl zjišťován za účelem ověření hypotézy H 1, je výkon v Ravenově testu Barevné progresivní matice (CPM). Rozdíl mezi skupinou BR a DD byl sledován na ukazateli, kterým je celkový hrubý skór dosažený v testu. Výpočty byly provedeny za pomoci Fisherova F-testu a následně Studentova t-testu s rovností rozptylů. Na hladině významnosti $p=0,01$ nebyl shledán statisticky signifikantní rozdíl mezi rozptyly.

Tabulka 5: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl ukazatele celkový hrubý skór v CPM u skupiny dětí z běžných rodin (BR, $n=30$) a dětí z dětského domova (DD, $n=29$), $p=0,01$

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	BR	DD
Stř. hodnota	26,8	22,758621
Rozptyl	38,3724138	36,761084
Pozorování	30	29
Rozdíl	29	28
F	1,0438325	
$P(F \leq f) (1)$	0,45570076	
F krit (1)	2,45129188	

Použitím Studentova t-testu s rovností rozptylů bylo ověřeno, zda je mezi sledovanými soubory signifikantní rozdíl v celkovém hrubém skóru dosaženém v Ravenově testu Barevných progresivních matic. Na hladině významnosti $p=0,01$ nebyl shledán statisticky signifikantní rozdíl mezi sledovanými soubory.

Tabulka 6: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro diferenciaci rozdílů v celkovém skóre v CPM u skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30) a dětí z dětského domova (DD, n=29), $p=0,01$

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	N1-děti z BR	N2-děti z DD
Stř. hodnota	26,8	22,758621
Rozptyl	38,3724138	36,761084
Pozorování	30	29
Společný rozptyl	37,58088324	
Hyp. Rozdíl stř.	0	
Rozdíl	57	
t Stat	2,53151056	
P(T<=t) (1)	0,007069778	
t krit (1)	2,393567496	
P(T<=t) (2)	0,014139556	
t krit (2)	2,664870469	

K ověření platnosti hypotézy H₂ bylo nutno porovnat výsledky získané testem Kresba postavy. Jednalo se o rozdíl mezi skupinou BR a skupinou DD, který byla sledován na ukazateli celkový skór získaný v testu. Za pomoci F-testu a následného použití t-testu s nerovností rozptylu byl na hladině významnosti $p=0,01$ shledán statisticky signifikantní rozdíl mezi sledovanými soubory.

Tabulka 7: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl ukazatele celkový skór v testu Kresba postavy u skupiny dětí z dětského domova (DD, n=29) a skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30), $p=0,01$

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	DD	BR
Stř. hodnota	20,75862	25,36667
Rozptyl	53,90394	17,13678
Pozorování	29	30
Rozdíl	28	29
F	3,145511	
P(F<=f) (1)	0,001506	
F krit (1)	2,435815	

Tabulka 8: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů pro diferenciaci rozdílů celkové úrovně kresby v testu Kresba postavy u skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30) a u skupiny dětí z dětských domovů (DD, n=29), p=0,01

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	BR	DD
Stř. hodnota	25,36667	20,75862
Rozptyl	17,13678	53,90394
Pozorování	30	29
Hyp. Rozdíl stř.	0	
Rozdíl	44	
t Stat	2,956073	
P(T<=t) (1)	0,002496	
t krit (1)	2,414134	
P(T<=t) (2)	0,004993	
t krit (2)	2,692278	

Výsledky získané vyhodnocením testu Kresba postavy umožnily ověřit platnost hypotézy H 3. Rozdíl mezi skupinou BR a skupinou DD byl sledován na ukazateli obsahový skór získaný v testu. Pro ověření byly použity stejné metody jako v předchozích dvou výpočtech, na základě Fisherova F-testu byl následně použit Studentův t-test s rovností rozptylu. Na hladině významnosti $p=0,01$ byl zjištěn statisticky signifikantní rozdíl mezi jednotlivými soubory.

Tabulka 9: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl ukazatele obsahový skór v testu Kresba postavy u skupiny dětí z dětského domova (DD, n=29) a skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30), p=0,01

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	DD	BR
Stř. hodnota	9,827586	11,73333
Rozptyl	9,933498	4,616092
Pozorování	29	30
Rozdíl	28	29
F	2,151928	
P(F<=f) (1)	0,022205	
F krit (1)	2,435815	

Tabulka 10: Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů pro diferenciaci rozdílu obsahového skóru v testu Kresba postavy u skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30) a dětí z dětských domovů (DD, n=29), p=0,01

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	BR	DD
Stř. hodnota	11,73333	9,827586
Rozptyl	4,616092	9,933498
Pozorování	30	29
Společný rozptyl	7,228151	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	57	
t Stat	2,721982	
P(T<=t) (1)	0,004297	
t krit (1)	2,393567	
P(T<=t) (2)	0,008593	
t krit (2)	2,66487	

Na základě vyhodnocení testu Kresba postavy, který byl zadáván v modifikované podobě, byla zaznamenána četnost zobrazení postavy matky či otce na jednotlivých obrázcích u obou výzkumných skupin. Pro ověření hypotézy H 3 byl použit Test nezávislosti chí kvadrát. Cílem bylo porovnat obrázky dětí z jednotlivých skupin z hlediska kritéria zobrazení postavy matky či otce na obrázku. Byla sestavena četnostní tabulka na jejímž základě vyšla hodnota chí kvadrát testu $\chi^2=0,87$ při $p=0,05$. Statisticky signifikantní rozdíl v četnosti zobrazování postavy matky či otce na obrázku tedy nebyl prokázán.

Tabulka 11: Četnostní tabulka pro kritérium zobrazení postavy matky či otce na obrázku v testu Kresba postavy u dětí z běžných rodin (BR, n=30) a dětí z dětských domovů (DD, n=29)

	ano	ne	
BR	15	15	30
DD	11	18	29
celkem	26	33	59

Tabulka 12: Test nezávislosti chí-kvadrát pro kritérium zobrazení postavy matky či otce v testu Kresba postavy u dětí z běžných rodin (BR, n=30) a dětí z dětských domovů (DD, n=29)

Hodnota chí-kvadrát testu	0,87
Kritická hodnota 5% =	3,84
Rozdíl v odpovědích statisticky NEPROKÁZÁN	

Stejná metoda byla použita také pro ověření hypotézy H 4. Na základě četnostní tabulky, do které byl zaznamenán pozitivní a negativní výskyt daného jevu, v tomto případě zobrazení vlastní postavy, byla zjištěna hodnota chí kvadrát testu $\chi=5,12$ při $p=0,05$. Z výsledku vyplývá, že existuje statisticky signifikantní rozdíl v četnosti zobrazování vlastní postavy na obrázku mezi dětmi z jednotlivých skupin.

Tabulka 13: Četnostní tabulka pro kritérium zobrazení vlastní postavy na obrázku v testu Kresba postavy u dětí z běžných rodin (BR, n=30) a dětí z dětských domovů (DD, n=29)

	ano	ne	
BR	12	18	30
DD	4	25	29
celkem	16	43	59

Tabulka 14: Test nezávislosti chí-kvadrát pro kritérium zobrazení vlastní postavy v testu Kresba postavy u dětí z běžných rodin (BR, n=30) a dětí z dětských domovů (DD, n=29)

Hodnota chí-kvadrát testu	5,12
Kritická hodnota 5% =	3,84
Rozdíl v odpovědích statisticky PROKÁZÁN	

11. K platnosti hypotéz

H 1: Neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém výkonu Ravenova inteligenčního testu mezi dětmi z dětských domovů a dětmi z běžných rodin.

Hypotéza byla ověřena a přijata. Mezi dětmi z dětských domovů a dětmi z běžných rodin neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém výkonu Ravenova inteligenčního testu, a to na hladině významnosti $p=0,01$.

H 2: Celková úroveň kresby dětí z dětských domovů, daná celkovým skóre testu Kresba postavy, je statisticky signifikantně nižší, než celková úroveň kresby dětí z běžných rodin.

Hypotéza byla ověřena a přijata. Celková úroveň kresby dětí z dětských domovů, daná celkovým skóre testu Kresba postavy je statisticky signifikantně nižší, než celková úroveň kresby dětí z běžných rodin, a to na hladině významnosti $p=0,01$.

H 3: Hodnota obsahového skóru v Kresbě postavy je statisticky signifikantně nižší u dětí z dětských domovů než u dětí z běžných rodin.

Hypotéza byla ověřena a přijata. Hodnota obsahového skóru v Kresbě postavy je statisticky signifikantně nižší u dětí z dětských domovů než u dětí z běžných rodin, a to na hladině významnosti $p=0,01$.

H 4: Děti z běžných rodin signifikantně častěji zobrazují na obrázku matku či otce než děti z dětských domovů

Hypotéza byla ověřena, ale nepřijata. Děti z běžných rodin nezobrazují na obrázku matku či otce signifikantně častěji než děti z dětských domovů.

H 5: Děti z běžných rodin signifikantně častěji zobrazují v kresbách samy sebe než děti z dětských domovů

Hypotéza byla ověřena a přijata. Děti z běžných rodin signifikantně častěji zobrazují v kresbách samy sebe než děti z dětských domovů.

12. Diskuze

V práci byl zkoumán odraz intelektových a sociálních aspektů v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku. Byly sledovány dvě skupiny dětí z různých sociálních prostředí. Těmto skupinám byly administrovány dvě psychodiagnostické metody. První z nich byl Ravenův test Barevné progresivní matice (CPM), jehož cílem bylo zjistit intelektovou úroveň jednotlivých probandů a druhým pak test Kresba postavy, prostřednictvím kterého byla hodnocena kresba. Na základě těchto testů byly získány výsledky, které jsou podrobně shrnuty výše.

Během výzkumu byly sledovány především dvě proměnné. Jednalo se o věk probandů a sociální aspekt, v našem případě prostředí, ve kterém děti v současné době vyrůstají. Tyto dvě proměnné také tvořily hlavní kritéria pro zařazení probandů do výzkumu. Z hlediska této práce nebyly sledovány další proměnné, kterými je například typ školy, kterou probandi navštěvují, či školní prospěch. Všechny děti z výzkumné skupiny BR, tedy děti vyrůstající v běžné rodině, kde je předpoklad funkčních vztahů, navštěvovaly běžnou základní školu. U dětí z výzkumné skupiny DD, kterou tvořily děti vyrůstající v současné době v dětském domově, se objevilo několik dětí, které navštěvovaly jiný typ základní školy. Typ školy, kterou děti navštěvují, však nebyl cíleně zjišťován a byl sdělen pouze v několika případech. S ohledem na tuto skutečnost se jeví jako poměrně zajímavé, že nebyl zjištěn statisticky signifikantní rozdíl v celkovém výkonu dosaženém v CPM. Pravdou však zůstává, že tento test se řadí k tzv. culture fair testům, které jsou zaměřeny především na měření fluidní inteligence, přičemž úspěšnost ve školním prostředí je často závislá spíše na úrovni krystalické inteligence, kdy jsou hodnoceny především získané znalosti, často kulturně zatížené. Úroveň krystalické inteligence je navíc ovlivněna především úrovní přiměřené stimulace, potažmo úrovní výchovného prostředí, zatímco fluidní inteligence je na těchto aspektech méně závislá. Zde by bylo možná vhodné zařadit do výzkumu ještě další test, který by byl zaměřen na zjištění úrovně krystalické složky inteligence jednotlivých probandů.

Sociální aspekt, který byl sledován, tedy výchovné prostředí, ve kterém v současné době děti vyrůstají, byl hodnocen pouze na základě toho, zda děti žijí v současné době v dětském domově, či v rodině. Toto kritérium se může jevit jako příliš široké, jelikož nebyly zjišťovány důvody, které děti do dětského domova přivedly, ani délka jejich pobytu v tomto zařízení. U dětí z běžných rodin nebyla blíže zjišťována úroveň rodinného

prostředí, tedy to, zda děti vyrůstají v úplné rodině, jaké jsou vztahy uvnitř rodiny atd. Nelze tedy s jistotou říci, že děti, které vyrůstají v běžných rodinách, mají se svými rodiči lepší vztahy, než děti vyrůstající v dětském domově. Tato skutečnost se jeví jako omezující a může být možným zdrojem chybných výsledků. V dalších výzkumech, které by se touto problematikou zabývaly, by se tedy jevílo jako účelné, blíže se zaměřit na vztahy dětí k jejich rodičům a na úroveň výchovného prostředí, ve kterém děti vyrůstají.

Ačkoliv cílem této práce není potvrdit či vyvrátit tvrzení, že test Kresby postavy odráží intelektovou úroveň jedince, je jistě zajímavé vzájemně porovnat získané výsledky z jednotlivých testů. Korelací testu Kresba postavy s některým z inteligenčních testů se zabývaly již některé studie v minulosti (Ter Laak, De Goede, Aleva, & Van Rijswijk, 2005; Willcock, Imuta, Hayne, 2011). Například Willcock, Imuta, Hayne (2011) zkoumaly korelaci mezi kvantitativním hodnocením testu Draw a person (DAP:QSS) a Wechslerovými zkouškami inteligence, konkrétně verzemi WPPSI-R a WASI. Došli k závěru, že ačkoliv spolu testy poměrně dobře korelují, není test postavy (DAP) dobrým ukazatelem míry inteligence. V českém manuálu k testu Kresba postavy (Šturma, Vágnerová, 1982) autoři uvádějí korelaci mezi celkovým skóre dosaženým v testu Kresba postavy a celkovým výkonem v Ravenově testu $r=0,55$. Pro účely této diplomové práce bylo za použití statistické metody korelace zjišťováno, jak spolu korelují celkový výkon dosažený v CPM a celkový skóre získaný v testu Kresba postavy. Tato data však nejsou do výzkumu zahrnuta a proto nejsou zmiňována výše. U obou výzkumných skupin vyšla pozitivní korelace, přičemž u skupiny BR je hodnota korelačního koeficientu $r=0,51$ a u skupiny DD $r=0,32$. Lze tedy říci, že dítě, které bude skórovat vysoko (nízko) v CPM, bude s určitou pravděpodobností vysoko (nízko) skórovat také v testu Kresba postavy. Korelace je mírně silnější u skupiny BR. Je tedy možné tvrdit, že zde bude mít výsledek z CPM lepší předpovědní hodnotu výsledku v testu Kresba postavy než u dětí ze skupiny DD. Ani jedna z těchto korelací však není signifikantně silná. Hodnota korelačního koeficientu u skupiny BR se však v zásadě shoduje s hodnotou korelačního koeficientu uváděnou v českém manuálu k testu Kresba postavy (viz výše).

Z výsledků provedeného výzkumu vyplývá, že úroveň kresby postavy se u jednotlivých skupin liší. Celkový skóre dosažený v testu Kresba postavy je signifikantně nižší u dětí vyrůstajících v dětském domově než u dětí z běžných rodin, a to i při stejné úrovni inteligence. Tento výsledek lze zdůvodnit tak, že děti z dětských domovů jsou častěji vystaveny psychické deprivaci, která se významně podílí na celkové úrovni dětské kresby. Tento názor zastávají také autoři českého manuálu k testu Kresba

postavy, kteří uvádějí, že kresba postavy je celkově primitivnější u dětí s psychickou deprivací, než u dětí stejně inteligentních, které však nebyly deprivovány. Zároveň udávají, že kresba odráží sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a má vliv na kresbu, ačkoliv z hlediska jiných testů se jeví jako méně náchylná k vnějším negativním vlivům, kterým může být například výchovné zanedbání (Šturma, Vágnerová, 1982). Existují také výzkumy, které se zabývaly schopností testu Kresba postavy hodnotit celkové přizpůsobení jedince (ve smyslu sociálního přizpůsobení se). Tyto studie (Yama, 1980; Ochs, 1950) dokazují, že test Kresba postavy (FDT) je dobrým ukazatelem sociálního přizpůsobení se, které do značné míry může souviset také s výchovným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a s kvalitou primární vazby s blízkou osobou. Kromě toho, úroveň kresby postavy do značné míry souvisí také s pozitivní stimulací ze strany rodičů, či jiných pečujících osob. Výsledek může být také ovlivněn tématem, které bylo dětem zadáváno. Téma „Lidé, se kterými je mi dobře“ činilo dětem z dětských domovů značné problémy. Na zadání obvykle reagovaly slovy: „Mně není s nikým dobře. Je mi dobře samotnému. Co je to, když je mi s někým dobře. To jako s mamkou?“. Téma bylo zvoleno záměrně pro svou sociální tematiku. Cílem bylo zachytit v kresbě nejenom schopnost dítěte kreslit jakoukoliv lidskou postavu, ale především nakreslit postavu, která je dítěti blízká a může tak odrážet postoj dítěte k blízkým lidem, potažmo zachycovat jeho vztah k jeho rodině. Děti z běžných rodin na téma reagovaly mnohem pozitivněji, obvykle nepotřebovaly další vysvětlení a kresba jim činila větší radost, než dětem z dětských domovů, což se projevilo nejenom na úrovni kresby, ale také na čase, který kresbě věnovaly. Bylo by zajímavé zadat dětem test Kresba postavy se standardní instrukcí „Nakresli obrázek pána, jak nejlépe dovedeš“ a jako doplněk zadat test s modifikovanou instrukcí „Nakresli obrázek na téma Lidé, se kterými je mi dobře“. Výsledné obrázky by byly hodnoceny podle manuálu k testu Kresba postavy. Porovnáním celkových skóre získaných u dvou kreseb by bylo možné zjistit případné rozdíly. Porovnáním obou výzkumných skupin by mohlo vést k závěrům, zda je rozdíl v kresbách způsoben odlišným výchovným prostředím či jiným vlivem.

Ačkoliv v manuálu k testu Kresba postavy se uvádí, že obsahový skór odráží spíše intelektovou úroveň jedince, z našich měření vyplývá, že obsahový skór je statisticky signifikantně nižší u dětí z dětských domovů, než u dětí z běžných rodin a to při stejné úrovni inteligence. Kromě tohoto výsledku, který je zmiňován výše, byla provedena korelace mezi celkovým skóre dosaženým v CPM a obsahovým skóre dosaženým v testu Kresba postavy. Hodnota korelačního koeficientu u skupiny dětí BR je $r=0,54$, zatímco u dětí ze skupiny DD je tato hodnota pouze $r=0,21$. Korelace u skupiny DD je tedy velmi

slabá a odporuje tak tvrzení z manuálu, že obsahový skór dobře koreluje s testy inteligence (Šturma, Vágnerová, 1982). Manuálem uváděná korelace mezi Ravenem a obsahovým skóre je 0,53, což se v zásadě shoduje s hodnotou korelačního koeficientu u skupiny BR. Obsahový skór je na jedné straně uváděn jako méně náchylný k různým poškozením a proto se jeví jako stabilnější hodnota, zároveň se však uvádí, že podnětnost výchovného prostředí se může projevit právě v obsahové plnosti kresby (Šturma, Vágnerová, 1982). To v zásadě potvrzují výsledky uvedené výše, především ověření hypotézy H 3.

Vzhledem k tomu, že děti z dětských domovů vyrůstají mimo rodinné prostředí a lze u nich předpokládat narušení vztahu s rodiči, je zajímavý výsledek získaný ověřením hypotézy H 4, který ukazuje, že děti z běžných rodin nezobrazují na obrázku matku či otce statisticky signifikantně častěji než děti z dětských domovů. Předpokladem pro stanovení hypotézy bylo, že děti, které vyrůstají v běžné rodině, mají s rodiči lepší vztah, a proto je budou zobrazovat častěji. To se však nepotvrdilo. Zjištění je možné vysvětlit tím, že průměrný věk všech dětí zahrnutých do výzkumu je 9,72 let. S ohledem na vývojovou psychologii se dá říci, že v tomto období se uvolňují vazby na rodinu a na významu nabývají vztahy s vrstevníky (Vágnerová, 2005).

Zadávané téma dává do určité míry prostor také k zobrazení vlastní postavy. Děti se mohou nakreslit s lidmi, se kterými se cítí dobře. Vzhledem k předchozím výsledkům, ke kterým jsem dospěla ve své bakalářské práci, která se zabývala vlivem prostředí na výtvarný projev dítěte, jsem předpokládala, že vlastní postavu na obrázku budou zobrazovat častěji děti z běžných rodin, než děti z dětských domovů. Tento předpoklad se potvrdil. Kresba vlastní postavy odráží pojetí a představy o sobě samém. Zobrazení vlastní postavy v kresbě může ukazovat na to, jak se dítě vnímá, zda se přijímá takové, jaké je (Davido, 2008). Sebepojetí a přijetí sebe sama může být u dětí z dětských domovů problematické, zároveň to, že nezobrazuje sebe se svými blízkými lidmi, může poukazovat na narušení vzájemných vztahů, nebo na snahu distancovat se od rodičů (a to i přes to, že je třeba dítě na obrázku nakreslí, hovoří o nich,...).

Na základě zjištění, která byla provedena v rámci diplomové práce, lze říci, že v kresbě se odrážejí různé proměnné, kterými je nejenom věk a vývojová fáze daného jedince, ale také například rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, nebo jeho vztah k blízkým osobám. Existuje tedy určitá souvislost mezi výchovným prostředím dítěte a celkovou kvalitou dětské kresby.

Lze tedy shrnout, že zjištěné výsledky jsou v zásadě ve shodě s poznatky uváděnými v odborné literatuře. Můžeme však nalézt určité odlišnosti, které mohou být

důsledkem charakteristiky výzkumné skupiny. Pro větší přesnost výzkumu by bylo vhodné v dalších výzkumech zařadit ještě další psychodiagnostické metody, jako například některý z intelligenčních testů zaměřený spíše na krystalickou složku inteligence, či dotazník zjišťující úroveň rodinného prostředí. Vhodné by bylo také administrovat dvě podoby kresebného testu.

Celkově lze říci, že kresba může sloužit jako dobrý ukazatel dětského pohledu na svět, toho jak dítě vnímá svět kolem sebe a blízké osoby. Také může sloužit jako cenný zdroj informací o rodinném prostředí a vztazích, které jsou pro děti důležité.

13. Závěr

Diplomová práce nese název Odras intelektových a sociálních aspektů v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku. Jejím cílem bylo porovnat úroveň kresby jednotlivých výzkumných skupin dětí mladšího školního věku s ohledem na jejich intelektovou úroveň a výchovné prostředí, ve kterém v současné době vyrůstají.

Do výzkumu bylo zahrnuto celkem 59 dětí ve věku 7 až 11,08 let. Děti byly rozděleny do dvou výzkumných skupin na základě prostředí, ve kterém v současné době vyrůstají. Skupina BR byla tvořena 30 dětmi z běžných rodin. Skupina DD byla tvořena 29 dětmi, které v současné době vyrůstají v dětském domově.

V práci byl zjišťován celkový hrubý skóre u jednotlivých probandů získaný v Ravenově testu Barevné progresivní matice. Výsledky dosažené v testu byly u obou skupin vzájemně porovnány za pomoci Studentova t-testu, čímž jsem dospěla k výsledku, že úroveň inteligence dětí z dětských domovů a dětí z běžných rodin není statisticky signifikantně rozdílná, a to na hladině významnosti $p=0,01$. Vzhledem k tomu, že úroveň inteligence u obou skupin byla na stejné úrovni, bylo možné dále porovnat úroveň kresby, která byla zjišťována na ukazateli celkový skóre v testu Kresba postavy. Na základě vyhodnocení testu a za použití statistických metod (F-test a t-test) jsem došla k závěru, že celkový skóre získaný v testu Kresba postavy je signifikantně nižší u dětí z dětských domovů, než u dětí z běžných rodin, a to na hladině významnosti $p=0,01$. Ke stejnému výsledku jsem dospěla také v případě porovnání obsahového skóre dosaženého v testu. Obsahový skóre dosažený v testu Kresba postavy je statisticky signifikantně nižší u dětí z dětského domova, než u dětí z běžných rodin při $p=0,01$.

Další dvě oblasti, které byly v rámci práce zkoumány, se zabývaly zobrazením jednotlivých postav na obrázku. Na základě vyhodnocení testu Kresba postavy a následnému použití statistické metody Test nezávislosti chí-kvadrát, se ukázalo, že děti z běžných rodin nezobrazují statisticky signifikantně častěji na obrázku matku či otce, než děti z dětských domovů. Tato hypotéza byla tedy ověřena, ale jako jediná nebyla přijata. Stejnou metodou byla ověřena také poslední hypotéza, která prokázala, že děti z běžných rodin na obrázku zobrazují statisticky signifikantně častěji samy sebe, než děti z dětských domovů. Celkem bylo tedy ověřeno pět hypotéz, z nichž čtyři byly přijaty a jedna nepřijata.

Výsledky všech použitých metod svědčí pro určité rozdíly v dětské kresbě v závislosti na výchovném prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Na základě získaných údajů lze říci, že do kresby se promítají různé proměnné, mezi které patří nejenom věk autora a jeho celková vývojová úroveň, ale také sociální aspekty, potažmo prostředí, ve kterém vyrůstá. Z výsledků lze usuzovat, že existuje určitá souvislost mezi celkovou úrovní kresby a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, přesněji řečeno úrovní rodinného prostředí a citových vztahů mezi jednotlivými členy.

Souhrn

Diplomová práce nese název Odras intelektových a sociálních aspektů v dětské kresbě. Jejím cílem je zachytit možné proměnné, které se mohou v kresbě odrážet a prokázat souvislosti mezi celkovou kvalitou kresby a typem výchovného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části - teoretickou a výzkumnou. V teoretické části jsou shrnuta obecná teoretická východiska, která se týkají hlavních pojmů spojených s touto prací, výzkumná část se soustředí především na ověření platnosti stanovených hypotéz.

Práce je zaměřena na děti mladšího školního věku. Toto období je vymezeno věkovým ohraničením 6 - 11/12 let. Mladší školní věk je obdobím významných změn, zejména z hlediska rozvoje poznávacích procesů a změn s tím souvisejících. Významným vývojem prochází mladší školák především v oblasti rozvoje myšlení, kdy podle Piageta (1999) zhruba v osmi letech končí stádium názorného myšlení a nastupuje období konkrétních logických operací. V období mladšího školního věku se z pohledu psychologie významně rozvíjí možnost měřit úroveň inteligence inteligenčními testy.

Intelligence je pojímána jako komplexní vlastnost jedince, která je výsledkem geneticky daných faktorů a vlivů prostředí (Obereignerů in Orel, Facová, 2009). Měříme ji prostřednictvím inteligenčních testů. Testování inteligence u dětí je možné zhruba od věku tří let, nejčastěji je však těchto metod užíváno právě v období školní docházky. Měření inteligence u dětí má svá specifika, je nutno administrovat testy určené pro daný věk. Pro období mladšího školního věku jsou určeny například Wechslerovy zkoušky inteligence (PDW a WISC-III), Stanford-Binetova zkouška (SB-III) či Ravenovy Barevné progresivní matice.

Ačkoliv se školák postupně začíná uvolňovat z rodinných vazeb a na významu nabývá vrstevnická skupina, rodina stále zůstává důležitým socializačním činitelem. V rámci rodiny si dítě osvojuje základní vzorce chování, hodnoty a normy. Rodina je místem, kde se naplňují nejenom fyziologické potřeby jednotlivých členů, ale především potřeby psychické. Matějček (1994) vymezuje pět základních psychických potřeb: potřeba přiměřené stimulace, potřeba smysluplného světa, potřeba životní jistoty, potřeba identity, neboli vědomí vlastního Já, potřeba otevřené budoucnosti či životní perspektivy. Všechny tyto potřeby, jsou-li uspokojovány, vedou k vývoji zdravé osobnosti. Uspokojení

psychických potřeb je nejlépe naplňováno v prostředí trvalých vřelých citových vztahů. Rodinu je možné vymezit také na základě různých kritérií, která zároveň umožňují rozlišení do několika typových kategorií. Rozlišení na základě plnění základních funkcí členů rodiny na rodiny funkční, problémové, dysfunkční a afunkční (Dunovský, 1986).

Pokud rodina přestává plnit své funkce, je potřeba zasáhnout z vnějšku a cíleně takové rodině pomoci. V nejzávažnějších případech je dítě z rodiny odebráno a odpovědnost za dítě přebírá stát, který disponuje různými formami náhradní péče. Náhradní péči rozdělujeme na péči ústavní (diagnostické ústavy a dětské domovy), a na náhradní rodinnou péči (adopce zrušitelná, nezrušitelná, mezinárodní a pěstounská péče individuální a skupinová).

Důležitým pojmem této diplomové práce je dětská kresba. Kresba je pro dítě jednou z nejpřirozenějších činností, díky níž komunikuje s okolím a vyjadřuje svůj pohled na svět. Prochází postupným vývojem, během něhož se zdokonaluje. Vývoj kresby souvisí s vývojem centrální nervové soustavy a s vývojem celé osobnosti. V psychologii je kresba často označována jako „královská cesta“ k poznání dětské psychiky (Šturma, Vágnerová, 1982), protože prostřednictvím kresby dítě vyjadřuje to, co cítí, co jej zajímá a jak vnímá okolní svět. Svůj význam má kresba také v dětské psychodiagnostice. Rozlišujeme dva typy kresebných testů - projektivní kresebné metody (Test stromu, Kresba rodiny, Kresba začarované rodiny,...) a neprojektivní kresebné metody (Test hvězd a vln, Test obkreslování, test Kresba lidské postavy). Test Kresba lidské postavy F. Goodenoughové je v České republice znám pod názvem Kresba postavy. Jeho standardizaci na české populaci provedli Šturma a Vágnerová, kteří jsou rovněž autory českého manuálu.

V návaznosti na teoretickou část práce byl výzkum zaměřen na posouzení úrovně inteligence a kresby lidské postavy u dětí vyrůstajících v běžné rodině a dětí žijících v současné době v dětském domově. Nejprve byla porovnávána intelektová úroveň u jednotlivých skupin a v návaznosti byly zjišťovány odlišnosti v dětské kresbě u obou skupin. Předpokladem práce bylo, že děti z dětských domovů budou vykazovat statisticky signifikantně nižší skóre v testu Kresba postavy než děti z běžných rodin, a to při stejné úrovni inteligence.

Pro získání dat byly zvoleny dvě psychodiagnostické metody - Ravenův test Barevné progresivní matice (CPM) a test Kresba postavy, který byl zadáván v modifikované podobě a vyhodnocován standardně podle manuálu.

Výzkumný soubor tvořilo celkem 59 dětí ve věku 7 až 11,08 let. Soubor byl rozdělen na dvě výzkumné skupiny na základě předem stanoveného kritéria. Soubor BR

byl tvořen 30 dětmi z běžných rodin, u nichž lze předpokládat, že vyrůstají ve funkčním rodinném prostředí. Do skupiny DD bylo zahrnuto 29 dětí, které v současné době vyrůstají v dětském domově.

Získaná data byla následně vyhodnocena podle manuálů k příslušným testům. Důležité byly především celkový hrubý skór dosažený v CPM a dále celkový a obsahový skór získané v testu Kresba postavy. Pro výpočty k ověření platnosti hypotéz byl použit dvouvýběrový Fisherův F-test pro rozptyl, Studentův t-test s rovností rozptylů, Studentův t-test s nerovností rozptylů a dále četnostní tabulka a Test nezávislosti chí kvadrát pro zjištění četnosti zobrazených postav. První tři hypotézy byly ověřeny pomocí F-testu a t-testu, čtvrtá a pátá hypotéza byla ověřena Testem nezávislosti chí kvadrát.

Příslušná data byla vyhodnocována na hladině významnosti $p=0,01$. Na ukazateli celkový hrubý skór získaný v CPM nebyl zjištěn statisticky signifikantní rozdíl mezi skupinami. Úroveň kresby dětí z dětského domova, která byla sledována na ukazateli celkový skór získaný v testu Kresba postavy, byla statisticky signifikantně nižší než u dětí z běžných rodin. Signifikantní rozdíl mezi skupinami byl zjištěn také na ukazateli obsahový skór získaný v testu, kdy obsahový skór byl statisticky signifikantně nižší u dětí z dětských domovů. Vzhledem k modifikované instrukci k testu Kresba postavy byly stanoveny hypotézy H 3 a H 4. Cílem bylo porovnat obrázky dětí z jednotlivých skupin na základě obsahu, přesněji řečeno z hlediska kritéria zobrazení rodičovských postav a zobrazení vlastní postavy na obrázku. Za použití četnostní tabulky a chí kvadrát testu jsem dospěla k závěru, že děti z běžných rodin nezobrazují statisticky signifikantně častěji postavu matky či otce na obrázku než děti z dětských domovů. Zároveň se však ukázalo, že děti z běžných rodin zobrazují na obrázku vlastní postavu signifikantně častěji než děti z dětských domovů.

Na základě zjištění a výsledků diplomové práce lze říci, že existuje souvislost mezi výchovným prostředím dítěte a celkovou kvalitou dětské kresby. Výsledky jsou v zásadě ve shodě s poznatky získanými z odborné literatury. Ve výzkumu však nalézám určité odlišnosti, které mohou být výsledkem specifikace výzkumné skupiny. Pro větší přesnost by bylo vhodné v dalších výzkumech zařadit další psychodiagnostické metody.

Celkově lze říci, že v kresbě se odrážejí různé proměnné, mezi které lze zařadit například výchovné prostředí dítěte či jeho vztah k blízkým osobám. Kresba může sloužit jako dobrý ukazatel toho, jak dítě nazírá na okolní svět a co je pro něj důležité. Zároveň může být dětská kresba cenným zdrojem informací o rodinném prostředí dítěte a vztazích, které jsou pro dítě důležité a odrážejí se v jeho vývoji.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- 1) Altman, Z. (2011). Kresba postavy: podrobná příručka k interpretaci projektivní kresby postavy (FDT) a její využití v psychodiagnostické praxi. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- 2) Břicháček, V. (2002). Děti, mládež a rodiny v období transformace. In Plaňava, I.; Pilát, M. (eds.) *Odolnost rodiny* (str. 10-19). Brno: Barrister & Principal.
- 3) Čačka, O. (1997). *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM.
- 4) Davido, R. (2008). Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie. Praha: Portál.
- 5) Dunovský, J. (1986a). Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČSR ve Statistickém a evidenčním vydavatelství tiskopisů.
- 6) Dunovský, J. (1986b). *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum.
- 7) Erikson, E. H. (2002) *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- 8) Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- 9) Hamama, L.; Ronen, T. (2009). Children's drawings as a self-report measurement. *Child & Family Social Work*, 14(1), 90-102.
- 10) Hartl, P.; Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- 11) Helus, Z. (2009). *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- 12) Jedlička, R.; Klíma, P.; Kořán, J.; Němec, J.; Pilař, J. (2004). Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí. Praha: Themis.
- 13) Klindová, L.; Rybářová, E. (1976). *Vývojová psychologie*. SPN.
- 14) Kolářková, J. (2010) *Vliv prostředí na výtvarný projev dítěte* (Nepublikovaná bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- 15) Kučerová-Husníková, P.; Gjuričová, Š. (1977) *Příručka barevné progresivní matice J. C. Raven*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n.p.
- 16) Kuric, J. (2000). *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM Akademické nakladatelství s.r.o.
- 17) Langmeier, J.; Krejčířová, D. (2007). *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- 18) Lisá, L.; Kňourková, M. (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum.

- 19) Matějček, Z. (1957). Možnosti využití kresebného projevu dítěte v psychologické praxi. *Československá psychologie*, 1, 53-59.
- 20) Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- 21) Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha. Státní pedagogické nakladatelství.
- 22) Matějček, Z. (1994a). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- 23) Matějček, Z. (2003). *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál.
- 24) Matějček, Z.; Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén.
- 25) Matějček, Z.; Dytrych, Z. (1997). *Jak a proč nás děti trápí*. Praha: Grada Publishing.
- 26) Matějček, Z.; Koluchová, J.; Bubleová, V.; Kovařík, J.; Benešová, L. (2002). *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál.
- 27) Matějček, Z.; Strohbachová, I. (1981). Kresba začarované rodiny. *Československá psychologie*, ročník XXV, č. 4, s. 316-329.
- 28) Matoušek, O.; Pazlarová, H. (2010). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál.
- 29) Morávek, Svatopluk. (1987). *Úvod do psychodiagnostiky dospělých*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého v Olomouci.
- 30) Možný, I. (1990). *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok.
- 31) Obereignerů, R. (2011). Projevy schizofrenie v testu kresby lidské postavy. *Psychiatrie pro praxi*, 2011; 12(3),120-123.
- 32) Ochs, E. (1950). Changes in goodenough drawings associated with changes in social adjustment. *Journal Of Clinical Psychology*, 6(3), 282-284.
- 33) Orel, M.; Facová, V. a kol. (1999). *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada.
- 34) Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- 35) Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny*. Brno: Doplněk.
- 36) Prekopová, J. (2009). *Malý tyran*. Praha: Portál.
- 37) Radvanová, S.; Koluchová, J.; Dunovský, J. (1979). *Výchova dětí v náhradní rodinné péči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- 38) Říčan, P. (2006). *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Praha: Portál
- 39) Říčan, P.; Krejčířová, D. a kolektiv. (2008). *Dětská klinická psychologie: 4., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada

- 40) Schoolerová, J. (2002). Adopce: vztah založený na slibu: užitečné rady a postřehy pro adoptivní rodiče a pěstouny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- 41) Sobotková, I. (2007). Psychologie rodiny. Praha: Portál
- 42) Svoboda, M. (1999). Psychologická diagnostika dospělých. Praha: Portál
- 43) Svoboda, M.; Krejčířová, D.; Vágnerová, M. (2001). Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál
- 44) Svoboda, M.; Řehan, V. a kol. (2004). Aplikovaná psychodiagnostika v České republice: zjištění stavu, potřeb a perspektiv psychologické diagnostiky v České republice. Brno: Psychologický ústav FF MU
- 45) Šimíčková-Čížková, J. et al. (2010). Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- 46) Škoviera, A. (2007). Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v náhradní rodině a dětských domovech. Praha: Portál
- 47) Špaňhelová, I. (2010). Dítě a rozvod rodičů. Praha: Grada
- 48) Šturma, J.; Vágnerová, M. (1982). Kresba postavy. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy
- 49) Švancara, J. (1980). Diagnostika psychického vývoje: Třetí, upravené vydání. Praha: Avicenum
- 50) Ter Laak, J. J.; De Goede, M. M.; Aleva, A. A.; Van Rijswijk, P. P. (2005). The Draw-A-Person Test: An Indicator of Children's Cognitive and Socioemotional Adaptation?. Journal Of Genetic Psychology, 166(1), 77-93.
- 51) Uždil, J. (1974). Výtvarný projev a výchova. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- 52) Uždil, J. (2002). Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha: Portál
- 53) Vágnerová, M. (2005). Vývojová psychologie I. :Dětství a dospívání. Praha: Karolinum
- 54) Výrost, J.; Slaměník, I. (1998). Aplikovaná sociální psychologie. Praha: Portál
- 55) Willcock, E.; Imuta, K.; Hayne, H. (2011). Children's human figure drawings do not measure intellectual ability. Journal Of Experimental Child Psychology, 110(3), 444-452.
- 56) Yama, M. F. (1990). The Usefulness of Human Figure Drawings as an Index of Overall Adjustment. Journal Of Personality Assessment, 54(1/2), 78-86.

Elektronické zdroje

- 1) Český statistický úřad. (2012). Česká republika od roku 1989 v číslech
Získáno 23. ledna 2012 z: http://www.czso.cz/cz/cr_1989_ts/0101.pdf
- 2) Fond ohrožených dětí. (2012). Ústavní péče Získáno 13. ledna 2012 z:
<http://www.fod.cz/stranky/klokanek/pece.htm>
- 3) Ministerstvo práce a sociálních věcí. (9. ledna 2012). MPSV: Vláda schválila
Národní strategii ochrany práv dětí - „Právo na dětství“ Získáno 13. ledna 2012 z:
<http://www.mpsv.cz/cs/11901>
- 4) SOS dětské vesničky. (2012). SOS dětské vesničky Získáno 20. ledna 2012 z:
<http://www.sos-vesnicky.cz/nase-cinnost/sos-detske-vesnicky/>
- 5) Vláda České Republiky. (2012). Usnesení Vlády České Republiky ze dne
4. ledna 2012 č. 4 o Národní strategii ochrany práv dětí
Získáno 13. ledna 2012 z:
[http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/01D3296B6E4EE873C12579830032430B/\\$FILE/4%20uv120104.0004.pdf](http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/01D3296B6E4EE873C12579830032430B/$FILE/4%20uv120104.0004.pdf)
- 6) Vláda České Republiky. (2012). Vláda souhlasí s upřednostněním rodinné péče
nad ústavní Získáno 13. ledna 2012 z: <http://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/vlada-souhlasí-s-upřednostněním-rodinné-peče-nad-ústavní-91451/>
- 7) Zákon o rodině 94/1963 Sb. Získáno 20. ledna 2012 z: <http://ley.cz/?s15&q15=>
- 8) Zákon o sociálně-právní ochraně dětí Z359/1999 Sb Získáno 15. ledna 2012 z:
<http://ley.cz/?s149&q149=all>
- 9) Zákon o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních
109/2002 Sb. Získáno 20. ledna 2012 z: <http://ley.cz/?s104&q104=all>

Přílohy

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3: Seznam použitých zkratek

Příloha č. 4: Dopis rodičům

Příloha č. 5: Tabulky získaných a vyhodnocených dat

Příloha č. 6: Ukázky dětských kreseb

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PŠ YN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. KOLÁČKOVÁ Jana	Rybízová 477/7, Brno - Medlánky	I10311

TÉMA ČESKY:

Odraz intelektových a sociálních aspektů v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku

NÁZEV ANGLICKY:

Reflection of intellectual and social aspects of children's drawings by the children of the younger school age

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Radko Obereigner, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury z oblasti vývojové psychologie, obecné psychologie, sociální psychologie a psychodiagnostiky. Zpracování současných výzkumů týkajících se dané problematiky dětské kresby.
2. Zvláštní orientace: Současný přehled výzkumů v oblasti dětské kresby jako projektivní metody. Speciální aspekty dětské kresby u dětí z rozdílných výchovných prostředí s ohledem na jejich intelekt.
3. Formulovat projekt práce od základního problému a výchozí hypotézy ke stanovení orientační osnovy práce, metodiky a cíle práce.
4. Pravděpodobný cíl práce: Porovnání pojetí rodiny v dětské kresbě v závislosti na výchovném prostředí a IQ.
5. Zkoumaný soubor: Skupina 30 dětí mladšího školního věku vyrůstajících v běžné rodině a skupina 30 dětí téhož věku vyrůstajících v dětském domově.
6. Parametry práce: V souladu s metodickými pokyny katedry.
7. Statistické zpracování: popisná statistika, F-test, t-test, korelace, neparametrické testy.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Davidová R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2008
Matějček Z.: Co děti nejvíce potřebují. Praha: Portál, 2007
Říčan P.: Cesta životem. Praha: Panorama, 1990
Sobotková I.: Psychologie rodiny. Praha: Portál, 2001
Švoboda M., Křečtíková D., Vágnerová M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, 2001
Škovička A.: Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech. Praha: Portál, 2007
Vágnerová M.: Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2008
Vágnerová M., Klégrová J.: Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Karolinum, 2008

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Odraz intelektových a sociálních aspektů v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku

Autor práce: Bc. Jana Kolářková

Vedoucí práce: PhDr. Radko Obereignerů Ph.D.

Počet stran a znaků: 86 stran/ 163 071 znaků

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 65

Abstrakt: Práce se zabývá odrazem intelektových a sociálních aspektů v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku. Cílem práce je zachytit proměnné, které se v kresbě mohou odrážet a především prokázat souvislost mezi celkovou kvalitou kresby a typem výchovného prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části jsou shrnuty poznatky z odborné literatury týkající se mladšího školního věku, inteligence, rodiny, nefunkčních rodin a dětské kresby. Ve výzkumné části jsou popsány výsledky výzkumu zjištěné pomocí Ravenova testu Barevné progresivní matice a testu Kresba postavy u dvou výzkumných skupin. Výzkumný soubor tvořilo celkem 59 dětí ve věku 7 až 11,08 let, které byly rozděleny do dvou výzkumných skupin podle prostředí, ve kterém v současné době vyrůstají. Skupina dětí z běžných rodin byla tvořena 30 dětmi, skupinu dětí z dětských domovů tvořilo 29 dětí. Probandi byli do výzkumu získáváni metodou náhodného výběru. Získaná data byla vyhodnocena pomocí statistických metod, na jejichž základě byly popsány výsledky výzkumu. Na ukazateli celkový skóre dosažený v Ravenově testu Barevné progresivní matice nebyl shledán statisticky signifikantní rozdíl mezi skupinou dětí z běžných rodin a dětí z dětských domovů. Na ukazateli celkový skóre dosažený v testu Kresba postavy byl mezi skupinami shledán statisticky signifikantní rozdíl. Stejný výsledek byl prokázán také na ukazateli obsahový skóre dosažený v testu Kresba postavy. V práci byl zjišťován také rozdíl v četnosti zobrazení postavy matky či otce na obrázku a dále zobrazení vlastní postavy. V četnosti zobrazení rodičovských postav na obrázku nebyl mezi výzkumnými skupinami sledován statisticky signifikantní rozdíl, zatímco v případě zobrazení vlastní postavy byl zjištěn statisticky signifikantní rozdíl v četnosti zobrazení vlastní postavy

na obrázku. Lze tedy shrnout, že do kresby se promítají různé proměnné jako věk, celková vývojová úroveň a sociální aspekty. Z výsledků lze usuzovat, že existuje určitá souvislost mezi celkovou úrovní kresby a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, přesněji řečeno úrovní rodinného prostředí a citových vztahů mezi jednotlivými členy.

Klíčová slova: dětská kresba, mladší školní věk, rodina, inteligence.

ABSTRACT OF THESIS

Title: Reflection of intellectual and social aspects in child's drawing at children of younger school age.

Author: Bc. Jana Kolářková

Supervisor: PhDr. Radko Obereignerů Ph.D.

Number of pages and characters: 86 stran/ 163 071 znaků

Number of appendices: 6

Number of references: 65

Abstract: The thesis deals with the reflection of intellectual and social aspects in drawing at younger school age children. The aim of the paper is to capture the variables that may be reflected in drawing and particularly to prove connection between the overall quality of the drawing and the type of educational environment in which children are growing up. The thesis is divided into the two parts - theoretical and research. The theoretical section summarizes the findings from the literature related to early school age, intelligence, family, dysfunctional families and child's drawing. The research section describes results of the research findings by Raven Colored Progressive Matrix test (CPM) and the Drawing of the Figure test by two research groups. The whole group of 59 children from 7 to 11, 08 years old was divided into the two groups according to the environment in which they currently grow up. The group of children from ordinary families consisted of 30 children; the group of children from orphanages consisted of 29 children. Probed individuals were recruited by random selection. The data obtained were analyzed by statistical methods on the basis of which research results have been described. There was no statistically significant difference between the group of children from ordinary families and the group of children from orphanages in the overall score achieved in CPM. The overall indicator score achieved in the Drawing of the Figure test between two groups was found statistically significantly different. The same result was also proved on the content score indicator achieved in the Drawing of the Figure test. The work has also investigated the difference in the frequency of the mother's or father's figure depiction on the picture and depiction of own figure. There was not observed statistically significant difference in the display frequency of parental characters among probed groups, while there is statistically significant difference in display frequency of the own figure. In summary, the drawing reflects different variables such as age, the overall developmental level and

social aspects. The results suggest that there exists specific connection between the overall level of drawing and the environment in which the child grows up, or more precisely, between the level of familial environment and emotional relations between the family members.

Key words: A child's drawing, early school age, family, intelligence.

Příloha č. 3: Seznam použitých zkratk

BR	běžná rodina
CPM	Coloured Progressive Matrices (Ravenovy Barevné progresivní matice)
DAM	test Draw a Men
DAP	test Draw a Person
DAP: QSS	test Draw a person, a quantitative scoring system
DD	dětský domov
FDT	figure drawing test
F-skór	formální skór
IQ	intelligenční kvocient
O-skór	obsahový skór
PDW	Pražský dětský Wechsler
SB-III	3. revize Stanford-Binetova testu
SD	směrodatná odchylka
WASI	Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence
WISC-III	3. revize Wechsler Intelligence Scale for Children
WPPSI-R	Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence
ZŠ	základní škola

Příloha č. 4: Dopis rodičům

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci. Jmenuji se Jana Koláčková, jsem studentkou filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V letošním roce budu skládat státní závěrečnou zkoušku. Při této příležitosti píši diplomovou práci (DP), ve které se zabývám především kresebným projevem dítěte. Dovoluji si Vás tedy touto cestou požádat, zda by bylo možné, aby mi Vaše dítě nakreslilo jeden obrázek na mnou zadané téma a dále vyplnilo krátký nonverbální test. To vše by proběhlo ve škole, během výuky. Avšak s každým dítětem budu pracovat samostatně a zcela anonymně. Všechny materiály budou použity pouze pro mou DP a budou anonymní. Od dětí nežádám žádné osobní údaje. Potřebuji znát pouze křestní jméno dítěte a jeho přesný věk.

Pokud souhlasíte s použitím materiálu pro mou DP, vyplňte prosím návratku níže a odevzdejte třídní učitelce.

S poděkováním

Bc. Jana Koláčková

***** Zde odstříhněte *****

Souhlasím s využitím kresby a výsledku nonverbálního testu mého dítěte
.....pro účely diplomové práce Bc. Jany Koláčkové

Příloha č. 5: Tabulky získaných a vyhodnocených dat

Tabulka 15: Body získané v jednotlivých sériích Ravenova testu Barevné progresivní matice (CPM) u skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30)

CPM-BR (n=30)				
Věk	Série A	Série Ab	Série B	Celkové skóre
10;10	12	12	12	36
9;11	10	9	5	24
10;9	7	10	6	23
10;8	7	3	3	13
9;1	12	11	12	35
8;9	10	9	7	26
9;11	11	9	6	26
10;11	11	11	10	32
9;5	6	5	4	15
8;3	10	5	5	20
10;9	11	11	6	28
8;5	9	6	6	21
7;7	9	6	4	19
9;1	11	10	11	32
11;1	11	11	12	34
7	10	6	3	19
10;4	9	10	9	28
10;6	10	8	6	24
10;6	11	12	10	33
10;5	9	8	5	22
10	12	11	10	33
9;9	9	12	7	28
9;4	11	9	11	31
7;8	12	12	11	35
10;2	10	12	6	28
9;11	10	12	12	34
9;11	11	12	9	32
8;3	9	9	8	26
8;7	10	8	5	23
9;11	10	9	5	24

Tabulka 16: Body získané v jednotlivých sériích Ravenova testu Barevné progresivní matice (CPM) u skupiny dětí z dětských domovů (DD, n=29)

CPM-DD (n=29)				
Věk	Série A	Série Ab	Série B	Celkové skóre
8;2	10	4	3	17
11;0	10	11	11	32
10;10	6	5	2	13
10;9	8	8	4	20
11;0	8	4	5	17
11;1	10	4	6	20
7;9	7	6	3	16
7;2	8	5	2	15
11;1	10	6	4	20
9;6	9	7	4	20
9;6	9	5	5	19
11;0	12	11	8	31
10;8	9	8	8	25
10;9	8	5	4	17
8;1	9	8	7	24
11;1	11	11	9	31
9;5	8	7	5	20
9;2	9	8	4	21
10;7	11	11	7	29
8;4	8	5	6	19
10;10	12	9	12	33
8;10	12	7	8	27
9;0	10	7	4	21
10;11	10	11	10	31
11;1	10	12	5	27
11;0	10	5	5	20
7;7	7	4	7	18
9;4	9	8	5	22
10;2	11	12	12	35

Tabulka 17: Body získané v jednotlivých skóre testu Kresba postavy (Kresba) u dětí z běžných rodin (BR, n=30)

Kresba-BR (n=30)			
Věk	O-skór	F-skór	Celkový skór
10;10	15	15	30
9;11	11	16	27
10;9	15	15	30
10;8	8	12	20
9;1	14	17	31
8;9	14	16	30
9;11	11	16	27
10;11	12	16	28
9;5	13	12	25
8;3	14	16	30
10;9	13	17	30
8;5	11	11	22
7;7	7	8	15
9;1	13	15	28
11;1	12	18	30
7	7	9	16
10;4	13	14	27
10;6	11	12	23
10;6	12	11	23
10;5	9	12	21
10	12	12	24
9;9	12	13	25
9;4	11	14	25
7;8	13	12	25
10;2	13	12	25
9;11	13	13	26
9;11	13	14	27
8;3	11	14	25
8;7	8	11	19
9;11	11	10	27

Tabulka 18: Body získané v jednotlivých skóre testu Kresba postavy (Kresba) u dětí z dětských domovů (DD, n=29)

Kresba-DD (n=29)			
Věk	O-skór	F-skór	Celkový skór
8;2	9	12	21
11;0	10	9	19
10;10	15	15	30
10;9	12	8	20
11;0	11	13	24
11;1	6	0	6
7;9	9	8	17
7;2	7	7	14
11;1	11	12	23
9;6	12	15	27
9;6	7	6	13
11;0	13	16	29
10;8	14	15	29
10;9	12	14	26
8;1	10	11	21
11;1	13	15	28
9;5	6	9	15
9;2	0	0	0
10;7	12	15	27
8;4	7	11	18
10;10	7	10	17
8;10	10	13	23
9;0	7	5	12
10;11	10	16	26
11;1	9	12	21
11;0	11	11	22
7;7	9	7	16
9;4	12	14	26
10;2	14	18	32

Tabulka 19: Body získané v celkovém skóre Ravenova testu Barevné progresivní matice (CPM) u skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30) a skupiny dětí z dětských domovů (DD, n=29)

CPM-celkové skóre	
BR	DD
36	17
24	32
23	13
13	20
35	17
26	20
26	16
32	15
15	20
20	20
28	19
21	31
19	25
32	17
34	24
19	31
28	20
24	21
33	29
22	19
33	33
28	27
31	21
35	31
28	27
34	20
32	18
26	22
23	35
24	

Tabulka 20: Body získané v celkovém skóre testu Kresba postavy (Kresba) u skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30) a skupiny dětí z dětských domovů (DD, n=29)

Kresba-celkové skóre	
BR	DD
30	21
27	19
30	30
20	20
31	24
30	6
27	17
28	14
25	23
30	27
30	13
22	29
15	29
28	26
30	21
16	28
27	15
23	0
23	27
21	18
24	17
25	23
25	12
25	26
25	21
26	22
27	16
25	26
19	32
27	

Tabulka 21: Body získané v obsahovém skóru (O-skór) testu Kresba postavy (Kresba) u skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30) a skupiny dětí z dětských domovů (DD, n=29)

Kresba-O-skór	
BR	DD
15	9
11	10
15	15
8	12
14	11
14	6
11	9
12	7
13	11
14	12
13	7
11	13
7	14
13	12
12	10
7	13
13	6
11	0
12	12
9	7
12	7
12	10
11	7
13	10
13	9
13	11
13	9
11	12
8	14
11	

Tabulka 22: Porovnání bodů dosažených v celkovém skóre Ravenova testu Barevné progresivní matice (CPM) s body dosaženými v celkovém skóre testu Kresba postavy (Kresba) u skupiny dětí z běžných rodin (BR, n=30) a skupiny dětí z dětských domovů (DD, n=29)

Porovnání celkový skór CPM - kresba			
BR (n=30)		DD (n=29)	
CPM	Kresba	CPM	Kresba
36	30	17	21
24	27	32	19
23	30	13	30
13	20	20	20
35	31	17	24
26	30	20	6
26	27	16	17
32	28	15	14
15	25	20	23
20	30	20	27
28	30	19	13
21	22	31	29
19	15	25	29
32	28	17	26
34	30	24	21
19	16	31	28
28	27	20	15
24	23	21	0
33	23	29	27
22	21	19	18
33	24	33	17
28	25	27	23
31	25	21	12
35	25	31	26
28	25	27	21
34	26	20	22
32	27	18	16
26	25	22	26
23	19	35	32
24	27		

Příloha č. 5: Ukázky dětských kreseb

Obrázek 1: Chlapec (9;9), BR, CPM: série A 9 bodů, série Ab 12 bodů, série B 7 bodů, celkové skóre 28 bodů. Kresba O-skór 12 bodů, F-skór 13 bodů, celkový skór 25 bodů. Na obrázku autor kresby a jeho matka. Hodnocena byla první nakreslená postava (první zleva).



Obrázek 2: Chlapec (9;0), DD, CPM: série A 10 bodů, série Ab 7 bodů, série B 4 bodů, celkové skóre 21 bodů. Kresba O-skór 7 bodů, F-skór 5 bodů, celkový skór 12 bodů. Na obrázku matka a otec autora kresby. Hodnocena byla první nakreslená postava (první zleva).



Obrázek 3: Děvče (8;3), BR, CPM: série A 10 bodů, série Ab 5 bodů, série B 5 bodů, celkové skóre 20 bodů. Kresba O-skór 14 bodů, F-skór 16 bodů, celkový skór 30 bodů. Na obrázku autorka kresby.



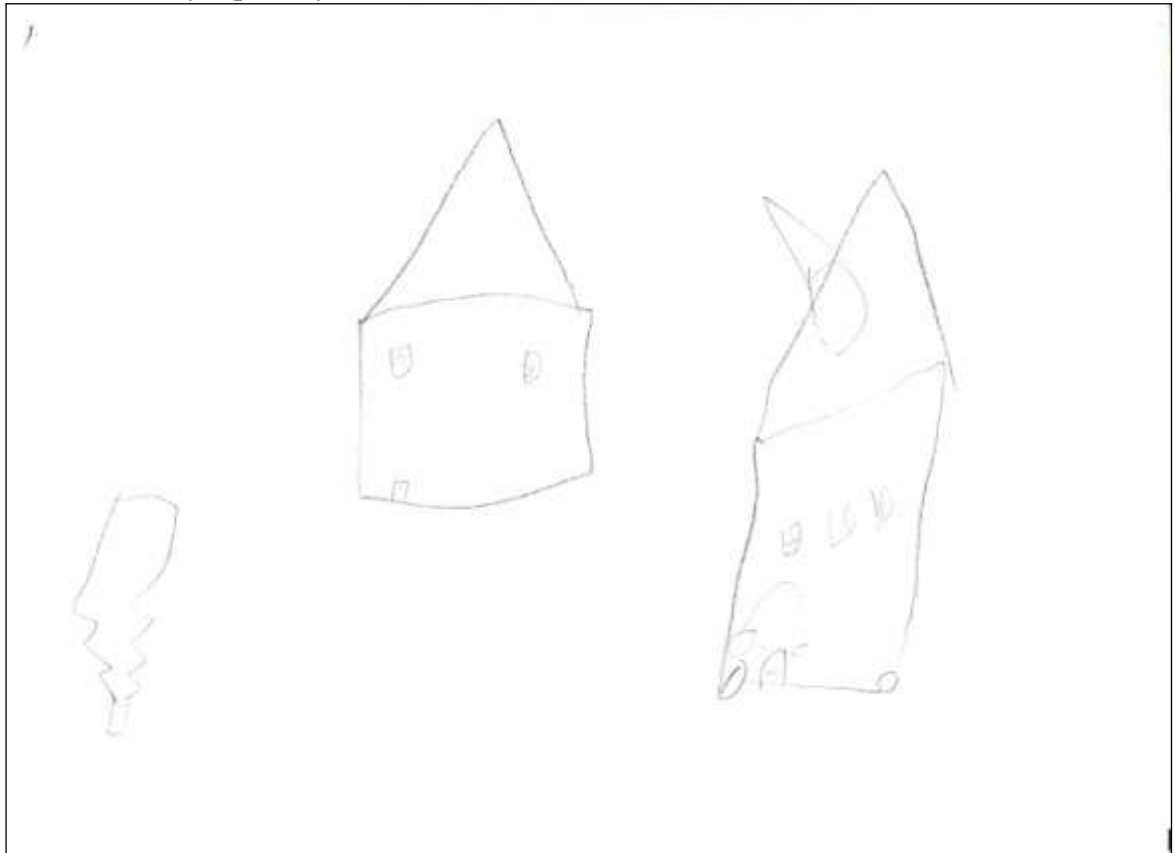
Obrázek 4: Děvče (8;2), DD, CPM: série A 10 bodů, série Ab 4 bodů, série B 3 bodů, celkové skóre 17 bodů. Kresba O-skór 9 bodů, F-skór 12 bodů, celkový skór 21 bodů. Na obrázku autorky kresby a teta z DD. Hodnocena byla první nakreslená postava (první zleva)



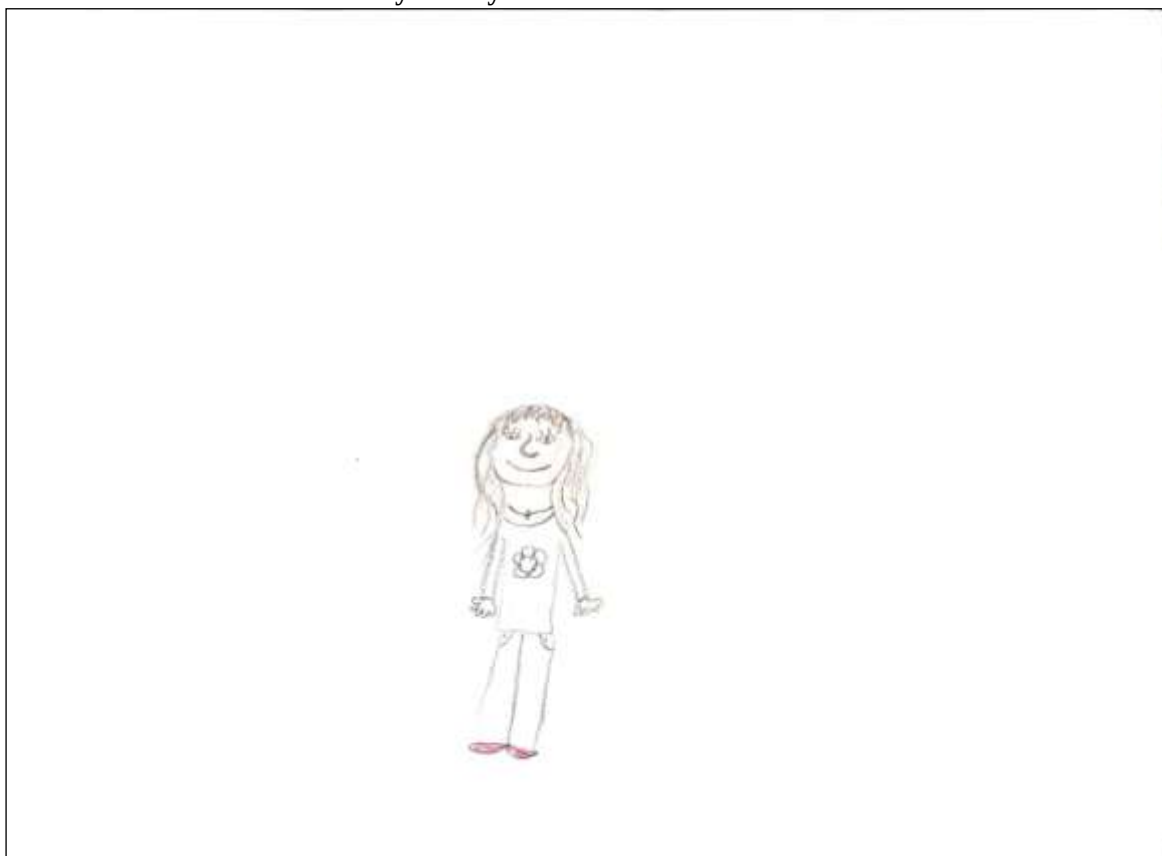
Obrázek 5: Chlapec (10;4), BR, CPM: série A 9 bodů, série Ab 10 bodů, série B 9 bodů, celkové skóre 28 bodů. Kresba O-skór 13 bodů, F-skór 14 bodů, celkový skór 27 bodů. Na obrázku starší bratr autora kresby.



Obrázek 6: Chlapec (9;2), DD, CPM: série A 9 bodů, série Ab 8 bodů, série B 4 body, celkové skóre 21 bodů. Kresba O-skór 0 bodů, F-skór 0 bodů, celkový skór 0 bodů. Na obrázku chybí postavy.



Obrázek 7: Děvče (10;9), BR, CPM: série A 7 bodů, série Ab 10 bodů, série B 6 bodů, celkové skóre 23 bodů. Kresba O-skór 15 bodů, F-skór 15 bodů, celkový skór 30 bodů. Na obrázku kamarádka autorky kresby.



Obrázek 8: Děvče (7;9), DD, CPM: série A 7 bodů, série Ab 6 bodů, série B 3 bodů, celkové skóre 16 bodů. Kresba O-skór 9 bodů, F-skór 8 bodů, celkový skór 17 bodů. Na obrázku matka autorky kresby.



Obrázek 9: Děvče (9;11), BR, CPM: série A 11 bodů, série Ab 9 bodů, série B 6 bodů, celkové skóre 26 bodů. Kresba O-skór 11 bodů, F-skór 16 bodů, celkový skór 27 bodů. Na obrázku dvě kamarádky autorky kresby. Hodnocena byla první nakreslená postava (první zleva).



Obrázek 10: Děvče (7;2), DD, CPM: série A 8 bodů, série Ab 5 bodů, série B 2 body, celkové skóre 15 bodů. Kresba O-skór 7 bodů, F-skór 7 bodů, celkový skór 14 bodů. Na obrázku otec, sestra, bratr a matka autorky kresby. Hodnocena byla první nakreslená postava (třetí zleva).

