

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra psychologie a patopsychologie

## **Bakalářská práce**

Markéta Žilinská

Analýza kognitivního vývoje u dětí předškolního věku

Olomouc 2018

vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem výhradně pramenů, které cituji a uvádím v seznamu literatury na konci této práce.

V Poličné dne.....

Podpis autora.....

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, paní Mgr. Lucii Křeménkové Ph.D., za odborné vedení, za pomoc a podporu při zpracování této práce.

## Obsah

Úvod.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST .....	7
1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	8
1.1 Tělesný a pohybový vývoj.....	9
1.2 Emoční vývoj.....	10
1.2.1 Specifika emočního prožívání u dítěte předškolního věku.....	11
1.3 Kognitivní vývoj.....	13
1.3.1 Vnímání .....	13
1.3.2 Fantazie.....	14
1.3.3 Myšlení a řeč .....	15
1.3.4 Paměť a pozornost .....	17
1.4 Sociální vývoj.....	18
2 Kresba dítěte předškolního věku.....	20
2.1 Stadia vývoje dětské kresby .....	21
2.1.1 Stadium črtací experimentace.....	21
2.1.2 Stadium prvotního obrazu .....	21
2.1.3 Stadium lineárního náčrtu.....	22
2.1.4 Stadium realistické kresby.....	22
2.1.5 Stadium naturalistické kresby.....	23
2.2 Kresba lidské postavy .....	23
2.2.1 Vývoj kresby lidské postavy.....	23
2.3 Specifika dětské kresby .....	25
3 Diagnostika dětské kresby.....	29
3.1 Charakteristika vybraných kresebných testů .....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	34
4 Cíl výzkumné části .....	35
5 Výzkumný soubor .....	37
6 Výzkumná metoda.....	39
7 Výsledky výzkumného šetření .....	40
7.1 Výzkumná otázka č. 1: Jakého mentálního věku dosáhli v testu kresby lidské postavy chlapci?.....	40

7.2 Výzkumná otázka č. 2: Jakého mentálního věku dosáhly v testu kresby lidské postavy dívky? .....	41
7.3 Výzkumná otázka č. 3: Jakých výsledků dosáhl soubor sledovaných dětí v rámci testu kresby lidské postavy ve srovnání s normami? .....	42
7.4 Výzkumná otázka č. 4: Jaký je mentální věk dětí ve vazbě na staršího sourozence? ....	42
7.5 Výzkumná otázka č. 5: Jaký je mentální věk dětí ve vazbě na absenci staršího sourozence? .....	43
7.6 Výzkumná otázka č. 6: Jaký je mentální věk dětí vyrůstajících v neúplné rodině? .....	45
7.7 Výzkumná otázka č. 7: Jaký je mentální věk dětí vyrůstajících v úplné rodině? .....	46
8 Diskuze .....	48
Závěr .....	51
Seznam literatury .....	53
Seznam příloh .....	56

# Úvod

Bakalářská práce Analýza kognitivního vývoje u dětí předškolního věku je zaměřena především na kresbu dětí v tomto období. Práce se skládá z teoretické a praktické části. První část obsahuje celkem tři kapitoly.

V první kapitole teoretické části se zabývám obecnou charakteristikou dítěte předškolního věku. Zmiňuji tělesný a pohybový, emoční i sociální vývoj. Převážnou část v této kapitole věnuji kognitivnímu vývoji.

Ve druhé kapitole se budu zabývat kresbou dítěte předškolního věku. Popíšu zde jednotlivá stadia vývoje dětské kresby, budu se věnovat kresbě lidské postavy a na závěr uvedu její specifika, které považuji za důležité pro pochopení dětské kresby.

Poslední, třetí kapitola teoretické části je věnována diagnostice dětské kresby. Mimo jiné zde popíšu tři vybrané kresebné testy. Test hvězd a vln, kresbu začarované rodiny a nejdlejší část této kapitoly věnuji testu kresby lidské postavy Florence Goodenoughové, který následně využívám v praktické části této práce.

V praktické části bude pozornost soustředěna konkrétně na kresbu lidské postavy. Hlavním cílem je analýza kognitivního vývoje u dětí předškolního věku. Budu zde porovnávat mentální a biologický věk dětí předškolního věku na základě zkoušky kresby lidské postavy Florence Goodenoughové a Harrise. Bude provedena analýza, na jejíž základě zjistím, zda u zkoumaných dětí je totožný jejich biologický a mentální věk nebo zda je jejich mentální věk vyšší či nižší, než věk biologický. Budu sledovat, jaký je mentální věk těchto dětí ve vztahu k normě. Dále se zaměřím na srovnávání mentálního a biologického věku dětí ve vztahu ke stanoveným proměnným, kterými jsou: přítomnost či absence staršího sourozence a úplnost či neúplnost rodiny zkoumaného dítěte.

## **I TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Charakteristika dítěte předškolního věku

V této kapitole budu charakterizovat dítě předškolního věku v oblastech tělesného a pohybového vývoje (zde zmíním hrubou a jemnou motoriku dítěte), jeho emoční, kognitivní a sociální vývoj. U kognitivního vývoje zmíním čítání a vnímání, fantazii, myšlení a řeč, paměť a pozornost. Kognitivní vývoj není oddělen od ostatních složek vývoje dítěte. Všechny složky vývoje se navzájem prolínají a ovlivňují. Proto považuji za důležité zmínit také ostatní složky vývoje dítěte předškolního věku, přesto, že tato práce je zaměřena na kognitivní vývoj.

**Předškolní období** je etapa od třetího roku života do nástupu do školy, tj. mezi šesti a sedmi lety života (Kuric, Vašina, 1987). „Toto období je jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, čas, který je někdy nazýván **obdobím hry**, protože je to právě herní činnost, ve které se aktivita dítěte projevuje především“ (Šulová, 2004, s. 66).

Eric Erikson předškolní období označil za **věk iniciativy**. Jeho hlavním projevem a potřebou je **aktivita, činnost a spolupráce**. Aktivita předškolního dítěte již obvykle sleduje konkrétní vytyčený cíl. Zlepšuje se systematickosti a vytrvalost. Děti se učí velmi dychtivě, jsou živé zvědavé, komunikativní a mají spoustu energie (Thorová, 2015).

Změna nastává také v **sociálním vývoji** (Kuric, Vašina, 1987). Dítě se již zajímá o své vrstevníky a o společnou hru, ve které se učí sebeprosazení a **prosociálnímu chování** (Thorová, 2015).

V tomto období dochází k pozoruhodným **změnám v tělesných a pohybových funkcích** (Kuric, 1986). Díky těmto změnám je dítě již dobře vybaveno a svými motorickými dovednostmi může s dostatečnou přesností konat všechny základní pohyby, jak v ovládnutí prostoru, tak i v jemné manipulaci (Lisá, Kňourková, 1986). Z pohybových činností se děti rády věnují například běhání nebo jízdě na tříkolce (Thorová, 2015).

Do určité míry je dítě **samostatné**, dokáže si obléct základní oblečení, najíst se a provádět základní hygienické úkony (Thorová, 2015). Tyto dovednosti jsou důležitým prostředkem k autonomii a kompetenci. **Autonomii** chápeme jako snahu o samostatnost. **Kompetence** zahrnuje sebedůvěru (Bednářová, Šmardová, 2015).

Ke změnám dochází také v **poznávacích procesech** i v **emocionálním vývoji**. Z hravého tříletého dítěte se na konci šestého roku stává dítě připravené pro vstup do školy (Kuric,



1986). Dítě si uvědomuje svou vlastní existenci i existenci okolí a dokáže již lépe zvládat frustraci (Thorová, 2015). Zde se však výrazně projevují vrozené i **individuální rozdíly** mezi dětmi (Kuric, 1986).

## 1.1 Tělesný a pohybový vývoj

### Hrubá motorika

Dítě ve třech letech zakončilo důležitou etapu, ve které se naučilo chodit a pohybovat se plně po způsobu dospělých. Dokáže chodit a běhat po rovině i nerovném terénu a dokáže chodit do schodů i ze schodů. Ve svém motorickém vývoji se však stále zdokonaluje, zlepšuje pohybovou koordinaci a hbitost. Ve čtyřech letech již dítě dokáže dobře utíkat, skákat, lézt po žebříku, seskočit z nízké lavičky, stát na jedné noze i házet míčem. Na konci tohoto období zvládá také činnosti jako je například jízda na kole, lyžování, bruslení i plavání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V období od tří do šesti let se výrazně mění **tělesná konstituce** dítěte. Organismus roste poměrně rychle (5-10 cm ročně), zpomaluje se ale přibírání hmotnosti (2-3 kg ročně). U dětí se ztrácí typická baculatost, tělo je štíhlejší a v tělesném vývoji vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. V tomto období (mezi 5. a 7. rokem) často mluvíme o **první vytáhlosti** (Thorová, 2015).

Zda tělesný vývoj odpovídá věku (nejen výškou a hmotností, ale i proporcemi) můžeme zjistit podle tzv. **filipínské míry**: dítě si má přes vzpřímenou hlavu dosáhnout na ušní lalůček. Jde o poměr délky paže k velikosti hlavy (Říčan, 2014).

Pokračuje **osifikace kostí**, které ještě nejsou příliš pevné a tvrdé což může vést k různým ortopedickým poruchám. Pohyby rukou a nohou na počátku tohoto období dítě málo koordinuje. Postupem času jsou však jeho pohyby stále koordinovanější a jsou kontrolovány vědomím. Intenzivně se rozvíjejí a zdokonalují praktické činnosti, které podmiňují samostatnost a obratnost dítěte (Kuric, 1986). Tyto činnosti dítěti umožňují, aby se naučilo samo se obléknout, obsloužit či pomáhat doma při jednoduchých pracích. To od dítěte vyžadujeme ani ne proto, aby nám skutečně pomohlo, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a podporovali jeho sebevědomí (Říčan, 2014).

Již v tomto věku mají velký význam tělesné individuální rozdíly. Větší a silnější děti lépe obstojí v dětském kolektivu, mají v něm lepší pozici a snadněji se dostanou do vedoucí role. Hůře tělesně vyvinuté děti bývají plaché a obtížněji se druzí (Říčan, 2014).

## **Jemná motorika**

V oblasti jemné motoriky se dítě učí funkčně manipulovat s předměty a používat různé nástroje. Dítě stříhá, jí příborem, používá tužku, štětec, staví ze stavebnic atp. (Thorová, 2015). Cvičí svou zručnost ve hrách s pískem, s kostkami, plastelínou a zejména při kresbě, kde se uplatňuje rychlý růst jeho rozumového pochopení světa (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Před vstupem do školy se dovršuje **osifikace zápěstních kůstek**, která je důležitá pro další vývoj jemné motoriky. Také se vyhraňuje **lateralita** (dominance jedné ruky) (Kuric, 1986).

Tu podmiňuje převaha jedné mozkové hemisféry nad druhou. Pokud je však činnost obou hemisfér stejná, jedná se o nevyhraněnou lateralitu, tzv. ambidextri (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Lateralizace je pozvolný proces, který tvá obvykle do čtyř let. V tomto období se ve vývoji dítěte střídají období více symetrického a asymetrického užívání rukou. Ve čtyřech letech již dítě začíná užívat jednu ruku přednostně. Tu, která je obratnější a aktivnější. Mezi pěti a sedmi lety se lateralita horních končetin zřetelně vyhraňuje. Plně se však ustaluje až mezi desátým a jedenáctým rokem (Bednářová, Šmardová, 2007).

## **1.2 Emoční vývoj**

V předškolním období se formují základní citové projevy. V chování se začíná projevat hněv, strach, radost, stud a žárlivost. Dítě neumí své citové prožívání skrývat, proto se okamžitě projevuje v jeho chování, hlavně v řeči (Kuric, 1986).

Pro emoční vývoj dítěte je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jaké modely chování může pozorovat a jakou pozornost jeho okolí věnuje emocionálním projevům (Šulová, 2004).

### **Veselost a smysl pro humor**

Dítě je většinou veselé a má radost ze spontánních činností (Vágnerová, 2005). Z hlediska dalšího vývoje dítěte je žádoucí, aby u něj převládaly kladné citové emoce. Ty budoucí psychický vývoj stabilizují. „Smích jako kladný citový stav se považuje za projev zdravého dítěte“ (Kuric, Vašina, 1987, s. 171). Celkově ubývá negativních emočních reakcí. Rozvíjí se smysl pro humor. Způsob chápání humorných situací odpovídá uvažování dětí v tomto věku. Například kolem čtyř let považuje dítě za humorné opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov. Vztek a zlost se objevují méně než radost a většinou pramení

z neúspěchu při nějaké činnosti nebo z množství příkazů a zákazů. Dítě, které chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, se již dokáže na něco těšit. Dokáže se ale také budoucího dění obávat (Vágnerová, 2005).

### **Projevy strachu**

Dítě už se tolik nebojí neznáma. Některé projevy strachu však mohou být vázány na rozvoj dětské představivosti, na schopnost vytvořit imaginární bytosti, různá strašila apod. (Vágnerová, 2005). „Dítě se přestává bát psů a koček, pokud s nimi nemělo nepříjemnou zkušenost, ale začíná se bát lvů a tygrů, s nimiž se seznámilo v knížkách a z vyprávění. Nebojí se jich jako nebezpečných šelem, nýbrž jako nositelů tajemných sil“ (Srp, Syrovátková, 1969). Míra úzkosti se liší v závislosti na typu temperamentu. Tendence k prožívání strachu může být někdy velmi silná. Může se projevovat odmítáním samostatnosti a ulpíváním na dospělé osobě (Vágnerová, 2005).

#### **1.2.1 Specifika emočního prožívání u dítěte předškolního věku**

##### **Egocentrismus**

U dítěte se objevuje **egocentrismus**, což je orientace na vlastní osobu. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Egocentrismus ovlivňuje jeho uvažování i komunikaci. Dítě ulpívá na svém pohledu, který pro něj představuje určitou jistotu (Vágnerová, 2005). Vyžaduje, aby okolí přednostně sloužilo jeho potřebám a zájmům, často vyžaduje pochvalu. Při správné výchově by měl egocentrismus ustoupit v období od 6,5 do 10 let (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

##### **Sugestibilita**

V tomto období se u dětí objevuje také **sugestibilita** - ovlivnitelnost. Dítě je lehce ovlivnitelné, přístupné duševnímu vlivu druhého. Čím je dítě mladší, tím je sugestibilnější. Nedostatek zkušeností dítěte způsobuje, že nemá pevné názory a lehce je mění pod vnějším vlivem. S rozvojem kritičnosti však sugestibilita u dítěte ustupuje (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

##### **Labilita**

Předškolní dítě bývá **labilní v prožívání a chování**. Nejvíce se labilita projevuje v citovém prožívání. U dítěte se rychle střídají nálady a sympatie s antipatií. Dítě své emoce nedokáže

příliš ovládat (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Je třeba již v tomto období dítě vést k ovládnání a citové kontrole (Kuric, Vašina, 1987).

### **Negativismus**

Na počátku předškolního období může u některých dětí přetrvávat **negativismus**, což je neadekvátní odmítání nabízených podnětů a aktivit, případně dělání opaku požadovaného (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

### **Sebehodnotící emoce**

Sebehodnotící emoce mohou být jak pozitivní, tak negativní. Dítě dokáže prožívat hrdost na své kompetence, a když se mu nedaří, může se cítit zahanbeně. Dítě již ví, co se smí a co ne. Rozvíjí se jeho **svědomí**. Objevují se **pocity viny**. Ty jsou však vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění s nimi (Vágnerová, 2005).

### **Soulad mezi prožíváním a chováním**

U dětí převažuje **soulad mezi prožíváním a chováním**. Dítě dává najevo ve svých projevech to, co právě cítí. Dítě je **autentické**, nepředstírá, že má radost, když je smutné. Intenzivní emoce (úzkost, opuštěnost, strach) většinou nesdělují slovy, ale spíše nonverbálně (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

### **Vztahové emoce**

Dítě dokáže pociťovat **lásku, sympatii** či **antipatii** ale také **soucit** či pocity **sounáležitosti**. Převažující emoční ladění závisí také na míře jistoty a bezpečí v rámci rodiny. U dětí, které mají bezpečné zázemí, převažují pozitivní emoce. Tyto děti také lépe rozumí citovému ladění jiných osob. Naopak děti, které tuto jistotu nemají, reagují častěji negativně a nerozumí tak dobře ostatním lidem. Dále se rozvíjí orientace v emocích jiných lidí (Vágnerová, 2005).

### **Emoční inteligence**

Již v předškolním věku se rozvíjí **emoční inteligence**. Děti lépe chápou své pocity, dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a částečně ovládat svoje citové projevy. Emoční autoregulace se teprve začíná vyvíjet. Dítě

své city nedokáže korigovat vždy, pokud je afektivní reakce silná, může se snadno vymknout kontrole (Vágnerová, 2005).

## 1.3 Kognitivní vývoj

Poznávací procesy se v předškolním období rozvíjejí velmi intenzivně. Děti umožňují lepší orientaci v sociálním prostředí a adekvátnější kontakt s ním (Kuric, 1986).

Poznávání je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává. Piaget (1970) označil tuto fázi kognitivního vývoje jako období **názorného, intuitivního myšlení**. Myšlení dítěte předškolního věku ještě nerespektuje zákony logiky. Je nepřesné a má mnohá omezení (Vágnerová, 2005).

### 1.3.1 Vnímání

Vnímání v tomto období je **globální, povrchní a obrysově**. Děti nedokáží detailně rozlišit vnímaný objekt (Kuric, Vašina, 1987). Ale vnímají celek jako souhrn jednotlivostí a nejsou zatím schopné rozlišovat ani základní vztahy. Nechají se snadno upoutat výrazným detailem (Šulová, 2004). Na začátku tohoto období děti vnímají hlavně ty předměty a jejich části, s nimiž mohou manipulovat. Správnost svého vnímání si ověřují praktickou činností (Kuric, 1986).

V oblasti **sluchového vnímání** se zdokonaluje a zpřesňuje vnímání intenzity, směru a výšky tónu. Vývoj verbálního sluchu je pro rozvoj řeči velmi důležitý (Kuric, 1986). Sluchový aparát je třeba podporovat vhodnými podněty, například hudbou (Kuric, Vašina, 1987).

Pro **zrakovou orientaci** je důležitý tvar a barva předmětu. Kolem třetího roku života děti zpravidla rozlišují základní barvy (červenou, zelenou, žlutou a modrou) a začínají rozlišovat i odstíny barev. Vyskytují se však nepřesnosti ve vnímání velikosti a proporcí (Kuric, 1986). Nepřesnosti jsou také v odhadu vzdálených a blízkých předmětů. Dětem činí potíže perspektiva a trojrozměrnost (Kuric, Vašina, 1987). Geometrické tvary, které jsou pro ně abstraktní, často ztotožňují s konkrétními předměty, které znají. Například trojúhelník mohou ztotožňovat se střechou domu atp. (Kuric, 1986).

**Vnímání prostoru** je do určité míry nepřesné. Dítě nedokáže správně odhadnout větší vzdálenost a má tendenci přeceňovat velikost okolního prostoru. Vnímání prostoru je komplexní dovednost, a aby ji dítě zvládlo, potřebuje dostatek zkušeností a rozvinutější

myšlení (Vágnerová, Valentová, 1992). Představu o uspořádání prostoru získává dítě pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním. Správné vnímání prostoru je dlouhodobý proces, který začíná v kojeneckém věku (Bednářová, Šmardová, 2007).

**Vnímání času** také není zcela přesné a rozvíjí se velice pozvolna. Dítě v předškolním věku žije především **přítomností** (Bednářová, Šmardová, 2007). Časové úseky se dítěti zdají mnohem delší než dospělému. Čas vnímá pouze prostřednictvím konkrétních událostí a opakujících se jevů (Vágnerová, Valentová, 1992). Těmi jsou nejčastěji činnosti charakteristické pro den a noc, ráno, odpoledne a večer (Bednářová, Šmardová, 2007).

„Čím je dítě starší, tím lépe dokáže ze sledu událostí vyvodit událost následnou, situaci očekávat a být na ni připraven. Tento algoritmus usnadňuje každodenní činnosti, dává dítěti jistotu a bezpečí“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 25).

Na konci předškolního období jsou vjemy dítěte úplnější a přesnější. Jevy, kterým rozumí a má s nimi zkušenosti, dokáže vnímat analytickým a syntetickým způsobem. Méně známé předměty však vnímá mechanicky a schematicky a nespojuje je do jednoho celku. Tím, jak dítě rozšiřuje své vědomosti a zájmy se schematické vnímání stále více mění ve vnímání analyticko-syntetické (Kuric, 1986).

### 1.3.2 Fantazie

U dětí v tomto věku bývá fantazie velmi živá (Srp, Syrovátková, 1969). Děti mají rády pohádky a ve svých hrách se často identifikují s fantazijními představami, ožívují neživé předměty a zvířatům připisují lidské vlastnosti. Jedná se o dětský **animismus<sup>1</sup>** a **antropomorfismus<sup>2</sup>**. „Představy jsou pro předškoláka nutné, je nutná „činnost v představách“, ve kterých si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo těžko pochopitelnou realitu“ (Šulová, 2004, s. 70). Kolem čtvrtého roku dává dítě jevům převážně magické vysvětlení. Mezi pátým a sedmým rokem toto **magicko-animistické pojetí** postupně ustupuje a nahrazuje jej vysvětlení reálné (Srp, Syrovátková, 1969).

Typickým znakem psychiky dítěte předškolního věku je **konfabulace**, kterou často mylně považujeme za lhaní. Ve skutečnosti však dítě nechce klamat, je přesvědčeno o pravdivosti

---

<sup>1</sup> Animismus znamená víru, že všechny věci jsou živé a dokáží myslet. (Sillamy, 2001)

<sup>2</sup> Antropomorfismus je přenášení lidských vlastností, rysů, myšlení a jednání na jiné objekty, například na zvířata nebo nadpřirozené bytosti (Hartl, Hartlová, 2010).

svých tvrzení. Pomocí fantazie dítě vyplňuje mezery a nedostatky paměti. Stejně tak často nerozlišuje mezi snem a skutečností a o svých snech dokáže mluvit jako o zážitcích z minulého dne. Tyto tzv. dětské lži zanikají kolem šestého až sedmého roku dítěte a jejich přetrvávání může být signálem určité vývojové poruchy (Kuric, 1986).

Fantazijní představy si dítě tvoří pouze z toho, co skutečně prožilo a vidělo a ovlivňují je citové vztahy. Koncem předškolního věku antropomorfismus a animismus ustupují do pozadí a chápání světa se stává reálnější (Kuric, 1986).

### 1.3.3 Myšlení a řeč

#### Myšlení

Myšlení v tomto věku je vázáno na skutečné a konkrétní předměty a děje (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Kolem čtvrtého roku se vývoj inteligence dítěte přesune z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň **názorového intuitivního myšlení**. Ve stadiu předpojmovém užívalo dítě slov nebo jiných symbolů jako předpojmů, které byly ještě částečně vázány na individuální předměty, částečně již však směřovaly k obecnosti. Nyní je dítě schopno uvažovat v celostních pojmech vznikajících na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané nebo představované (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě se zaměřuje na to, co vidělo a prožilo. Většinou třídí předměty podle jednoho rysu. (Například dává dohromady všechny červené hračky.) Dokáže již vyvozovat závěry, tyto úsudky jsou však závislé na názornosti (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Tato subjektivně podmíněná redukce informací se nazývá **centrace** (Vágnerová, 2005).

Mezi další typické znaky uvažování předškolního dítěte patří **egocentrismus**, což je ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Dále zde patří **fenomenismus**, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro něj takový, jaký vypadá a jeho podstatu určuje podle viditelných znaků. Např. odmítá akceptovat, že velryba není ryba. U dítěte předškolního věku se také objevuje **prezentismus**, což je přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa. Aktuálně vnímaný obraz světa je pro dítě důležitý, protože představuje subjektivní jistotu: je to skutečně tak, protože dítě to tak vidí (Vágnerová, 2005).

Mezi způsoby, jakým tyto informace dítě zpracovává a jak svá zjištění interpretuje, patří **magičnost**. Je to tendence pomáhat si fantazií při interpretaci dění v reálném světě. Ta však vnímání reality zkresluje. **Antropomorfismus** je přiřítání vlastností lidských bytostí neživým objektům. Dítě světu lépe rozumí, pokud jej může takto interpretovat. Děti v předškolním věku již dokáží odlišit živé a neživé, tyto rozdíly jsou však ještě schopné přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy lidských bytostí. U dětí se také objevuje **absolutismus**, což je přesvědčení, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost. Projevuje se tím dětská potřeba jistoty (Vágnerová, 2005).

Rozvíjí se pojmové myšlení a dítě začíná používat prvky myšlenkových operací jako je analýza, syntéza a srovnávání. Zpočátku tvoří pojmy spojováním náhodných znaků. Na počátku tohoto období dokáže dítě identifikovat jednotlivé druhy věcí, nechápe ale souvislosti mezi nimi, které je spojují do obecnější skupiny. (Např. dítě pozná jablko, ale nezařadí ho do skupiny ovoce.) Vytvářet všeobecné rodové pojmy se dítě učí mezi čtvrtým a šestým rokem. Dítě začíná chápat, že některé předměty mohou mít společný název (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

## Řeč

Jazyk dítě chápe a používá na úrovni odpovídající stupni rozvoje jeho poznávacích procesů. **Verbální kompetence** se u dítěte předškolního věku zdokonalují jak v obsahu, tak ve formě. Děti je rozvíjejí hlavně v komunikaci s dospělými. Ovlivňují je ale i média a také komunikace s vrstevníky (Vágnerová, 2005).

Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě velmi nedokonalá. Mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Počáteční **patlavost**<sup>3</sup> postupně mizí. Ve třech letech již většina dětí dokáže přednést jednoduchou básničku, zazpívat písničku či pojmenovat základní barvy (Špaňhelová, 2004).

Mezi 4-5 rokem se řeč výrazně zdokonalí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Na začátku předškolního věku ještě doznívá **období prvních otázek**, pro které je charakteristická otázka „Co to je?“. V průběhu období mluvíme tzv. **druhém období otázek**, kdy se dítě začíná ptát na příčinu, původ a význam otázkami „proč?“, „nač?“, a „jak?“ (Kuric, 1986).

V oblasti řeči si dítě v předškolním období osvojí 2 000 až 2 500 nových výrazů, jeho celková slovní zásoba obsahuje v šesti letech 3 000 až 6 000 slov. Zlepšuje se i mluvnická

---

<sup>3</sup> Patlavost neboli dyslalie je vada řeči, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka (Klenková, 2006).



struktura aktivního slovníku a řeč se stává **hlavním dorozumívacím prostředkem** (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Nejpoužívanějšími slovy jsou podstatná jména a zájmena a výrazně se také rozšiřuje používání spojek a předložek. Charakteristický je výskyt **nelogismů**, kdy děti vytvářejí slova analogicky podle jim už známých slov (například podle buben- bubnovat vytvoří analogicky sekera- sekerovat) (Kuric, 1986).

V rámci komunikace si děti osvojují platnost gramatických pravidel. Od 4 let děti začínají mluvit v delších a složitějších větách. Později i v souvětích. Ve 4 letech již dokáží správně užívat budoucí čas. Mezi 4-6 roky si osvojí veškeré způsoby užívání sloves (Vágnerová, 2005).

Důležitou složkou vývoje je tzv. **egocentrická řeč**. Je to zkratkovitá řeč, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojená s myšlením. Dítě si mluví samo pro sebe a nepotřebuje posluchače. Může mít význam **expresivní** - dítě vyjadřuje slovně své pocity bez ohledu na potenciální posluchače, **regulační** - dítě tímto způsobem řídí své vlastní jednání nebo **kognitivní** - funguje jako prostředek uvažování (Vágnerová, 2005).

### 1.3.4 Paměť a pozornost

#### Paměť

„Vývoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur i na možnosti tyto předpoklady rozvíjet. Paměť se vyvíjí v interakci s ostatními kognitivními schopnostmi a napomáhá jejich rozvoji“ (Vágnerová, 2012, s. 202).

Paměť v předškolním období je převážně **bezděčná**. Dítě si spontánně zapamatuje to, co ho zaujalo, většinou tam však není úmysl se něčemu naučit. Až kolem pátého roku se začíná vyvíjet **záměrná paměť** (Vágnerová, Valentová, 1992).

Převažuje **paměť mechanická**, jejíž kapacita spolu s aktivitou a zvědavostí tvoří dobrý základ pro snadné přijímání informací (Šulová, 2004). Dítě si pamatuje především mechanicky. Logická paměť se rozvíjí až ke konci předškolního období a souvisí s celkovým vývojem poznávacích procesů (Vágnerová, Valentová, 1992). Známé a opakující se události dokáže dítě reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí (Šulová, 2004).

Paměť je spíše **konkrétní** tzn., dítě si snadněji zapamatuje konkrétní událost, než slovní popis. Převažuje **paměť krátkodobá**, dlouhodobá nastupuje mezi pátým až šestým rokem. Rozvíjí se ale i trvalost paměti. Na začátku předškolního období si dítě pamatuje delší dobu

jen citově zabarvené zážitky. Na konci tohoto období má již poměrně bohaté vzpomínky (Vágnerová, Valentová, 1992).

## **Pozornost**

Pozornost v předškolním věku je ještě nezralá, **krátkodobá** a povrchní. Převládá hlavně **neúmyslná** forma pozornosti. Dítě je snadno upoutáváno nápadnými, neobvyklými a atraktivními podněty. Děti ve věku 4-5 let rády přecházejí od jedné činnosti ke druhé (Vágnerová, Valentová, 1992).

S věkem se však dítě lépe a déle soustředí a vytváří se **počátky úmyslné pozornosti** (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Zvyšuje se odolnost vůči rušivým podnětům (Novotná a kol., 2004). Stálost pozornosti však závisí také na temperamentu dítěte a druhu činnosti, kterou vykonává (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Rozvoj pozornosti souvisí také se zráním CNS a schopností tlumit a diferencovat reakce na různé podněty (Vágnerová, Valentová, 1992).

## **1.4 Sociální vývoj**

Socializace dítěte v předškolním věku probíhá mimo rámec rodiny, jeho nejbližšího prostředí. Můžeme ji označit jako fázi přesahu rodiny. Je to přechodné období mezi rodinou a institucí. V tomto věku se dítě připravuje na život ve společnosti (Vágnerová, 2005).

V sociálním vývoji dochází ke změnám ve třech rovinách, kterými jsou sociální reaktivita, vývoj sociálních kontrol a osvojování sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

**Sociální reaktivita** je vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem, kteří patří do bližšího i vzdálenějšího společenského okolí dítěte (Šmelová, 2014). Předškolní období poskytuje dítěti vztahy na různých úrovních. Jsou to vztahy s vrstevníky, rodiči, prarodiči, širší rodinou, se sourozenci i s cizím dospělým. Díky těmto vztahům může dítě sociální reaktivitu procvičovat a vytvářet kvalitu vyšší úrovně (Šulová, 2004).

**Vývoj sociálních kontrol** a hodnotových orientací je přijímání norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů, které mu udělují dospělí a které pak přijímá za své (Šmelová, 2014). Tyto normy poté jeho individuální chování usměrňují (Langmeier, Krejčířová, 2006).

**Osvojování sociálních rolí** je osvojování vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému

postavení apod. Jedná se o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností, které jsou určené postavením ve skupině (Langmeier, Krejčířová, 2006). Osvojování sociálních rolí se děje uvnitř i vně rodiny. Již v předškolním věku dítě dokáže jmenovat několik svých rolí, což je důležitý krok pro formování vlastní identity (Šulová, 2004).

V předškolním období také výrazně roste **význam vrstevníků**. Ovlivňuje jak význam kognitivních struktur (hlavně rozvoj řeči, myšlení a motoriky), tak i interiorizaci sociálních norem. Dítě potřebuje vrstevníky ke svým hrám, které začínají mít kooperativní charakter. Ve vrstevnické skupině si zkouší různé role i různé formy chování (Vágnerová, 2005). „Je úkolem rodičů, aby podporovali dítě v jeho kontaktech s prostředím“ (Fürst, 1997, s. 147).

Postupně se začíná diferencovat standardní triáda oblastí, s kterými se dítě identifikuje. Je to rodina, vrstevníci a mateřská škola (Vágnerová, 2005).

**Rodina** je pro dítě soukromým prostředím, ve kterém zažívá pocit jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2005). Zároveň je místem primární socializace dítěte. Rodiče jsou pro dítě prvními zprostředkovateli společnosti a kultury. Právě v rodině se vytváří základ vztahu dítěte k sobě samému i k okolí (Šmelová, 2014).

**Vrstevníci** jsou pro něj rovnocenná skupina, která mu pomáhá k sociálnímu osamostatňování a dítě zde může uspokojit potřebu seberealizace i sebepotvrzení (Vágnerová, 2005).

**Mateřská škola** je první institucí, se kterou se dítě setkává (Vágnerová, 2005). „Její prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence“ (Vágnerová, 2005, s. 203).

## 2 Kresba dítěte předškolního věku

V této kapitole se zaměřím na kresbu dítěte v předškolním věku a to z toho důvodu, že praktická část této práce se bude zabývat právě dětskou kresbou. Kresbu nejdříve rozdělím do pěti stadií podle Příhody (1967) a každé stadium popíšu. Další podkapitola se bude věnovat kresbě lidské postavy a jejímu vývoji od stadia hlavonožce po stadium realistického zobrazení postavy, jak jej popisuje Vágnerová (2005). Ve třetí podkapitole uvedu některá specifika a zvláštnosti dětské kresby, která mohou ovlivnit její správnou interpretaci. Považuji proto za důležité je zde zmínit.

Kresba je specifickým druhem dětské aktivity a řadíme ji mezi základní aktivity dítěte. Celý výtvarný proces umožňuje dítěti neverbální, symbolickou řeč, děti prostřednictvím kresby vyjadřují své myšlenky, pocity, obavy i přání, které jsou vlastní jejich prožívání (Kuric, 1986). Na papír převádí své vlastní představy o světě a neohlíží se přitom na realitu (Thorová, 2015). Při kresbě se také uplatňuje rychlý růst jejich rozumového pochopení světa (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Uždila (2002) se vlastní začátky dětské výtvarné „řeči“ podobají řeči mluvené. „Rané dětské „čáranice“ tak mohou souviset s dětským žvatláním, rozvoj plně zformovaného zobrazení s rozvojem řeči.

Zvládnutí techniky kresby závisí na určitých psychofyzických funkcích, od motorické funkce, stupně koordinace ruky, zrakového vnímání, pozornosti, paměti, zájmu, citů až po vůli. Všechny tyto funkce ovlivňují výsledky technicko - kreslířského cviku (Peschaková, 1966).

Pro děti batolecího věku je nepochybně atraktivní sám pohyb, spojený s čmáráním a často je uspokojuje mnohem více než samotný výsledek činnosti. První čáranice jsou svědectvím prostého potěšení vyrobit něco viditelného tam, kde předtím nic nebylo, zanechat po sobě nějakou stopu“ (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 81). Teprve později se začínají zajímat o to, co vytvořily. S rozvojem poznávacích funkcí dítě zjistí, že tato aktivita může sloužit jako prostředek k zobrazení něčeho, co je pro něj atraktivní. Zpočátku se stává, že svůj náhodný výtvar pojmene až dodatečně, postupně však je schopné uskutečnit svůj úmysl a zobrazit něco konkrétního. Kresba se tak může stát symbolickým zobrazením skutečnosti (Svoboda a kol., 2009).

V dětské kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy. Například jde o kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, o celkovou úroveň motoriky a senzomotorické koordinace, nebo

o soustředění na vizuomotorickou činnost. Projevuje se v ní také typ temperamentu a emoční prožívání (Svoboda a kol., 2009).

## 2.1 Stadia vývoje dětské kresby

Protože zdravé děti v témže věku kreslí na celém světě přibližně stejným způsobem, můžeme předpokládat, že existují určitá stadia vývoje dětské kresby. Příhoda (1967) rozlišuje následující stadia vývoje (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

### 2.1.1 Stadium črtací experimentace

Tento první vývojový stupeň začíná u dítěte již **před druhým rokem** (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Nemusí jím však projít všechny děti (Chobola, 1975).

Toto stadium se vyvíjí spontánně ze stálých pokusů a omylů (Chobola, 1975). Jedná se o motorickou, poměrně málo koordinovanou, bezplánovitou a bezobsažnou aktivitu. Je založena na **čmárání** dítěte, většinou tužkou, po papíru (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě obvykle čmárá všemi směry, aniž by tužku pozvedlo (Davido, 2001). Pohyby vycházejí nejdříve z ramenního kloubu, pak z kloubu zápěstního (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V kresbě se objevují velké kyvadlové či obloukové čáry, většinou šikmo k sobě nebo vodorovně. Později vznikají kruhovitě, elipsovité nebo spirálovité tahy (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). A také izolované útvary kruhovitě (Chobola, 1975).

Výsledkem tohoto stadia je zdokonalení schopnosti pohybové inhibice (zastavení pohybu). Dítě má také radost z výsledku své aktivity, z grafického pohybu, který na rozdíl od ostatních pohybů zanechává trvalou stopu v hmotném okolí (Hazuková, Šamšula, 2005).

### 2.1.2 Stadium prvotního obrazu

Toto stadium nastupuje **po třetím roce** života dítěte. Dítě již dokáže dělat **čáry, body a klikyháky**. Pohyby jsou již relativně koordinované a dítě dokáže čáru zastavit, zakřivit či spojit (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Dítě zjistí, že čmárání může být prostředkem, kterým lze zobrazit realitu a stává se symbolem. (Vágnerová, 2005). Ve chvíli, kdy dítě spojí svou kresbu s určitým významem, vznikne **prvotní obraz**. Dítě postihne podobnost mezi motorickým tahem a realitou (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dochází ke spojení kresby s představou dítěte. Z toho vyplývá tendence k pojmenování obrazu (Hazuková, Šamšula, 2005). Pozorovatel však v kresbě ještě nemusí vidět podobu označenou dítětem (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V průběhu kresby dochází k náhlému poznání, které se projeví v dodatečné interpretaci. Dítě dodatečně vkládá svou představu do kresby, která byla původně bez konkrétního záměru. Během činnosti se může obsah také několikrát změnit. Za skutečnou obsahovou kresbu však považujeme takovou, u které se shoduje prvotní záměr s výslednou interpretací a nemění se ani v průběhu (Hazuková, Šamšula, 2005). Tedy kresbu, které předcházela výrok dítěte „nakreslím maminku“ a ne výrok „nakreslil jsem maminku“ (Chobola, 1975).

### 2.1.3 Stadium lineárního náčrtu

Toto stadium se objevuje kolem **čtvrtého roku** života dítěte. Dítě si vytváří základní hrubou podobu nějakého objektu s jeho hlavními znaky, které jsou zatím jen schematicky naznačeny (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Jde o jednoduchý náčrt z několika čar a mála podrobností, které vytvářejí obecnou podobu nějakého předmětu (Chobola, 1975).

Tato uvědomělá kresba bývá nejčastěji zaměřená na člověka (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Právě ten je středem jeho malého světa. Prvotní primitivní kresba člověka se nazývá **hlavonožec** (Chobola, 1975).

Podobnost kresby a zobrazovaného objektu závisí na rozvoji motoriky, senzomotorické koordinace, poznávacích procesů, ale například také na aktuálním emočním ladění dítěte. V této kresbě, která vyjadřuje názor dítěte na zobrazovaný objekt, mohou být zdůrazněny spíše subjektivně významné znaky než jeho reálná podoba (Vágnerová, 2005).

### 2.1.4 Stadium realistické kresby

V tomto stadiu, které nastupuje **mezi pátým a šestým rokem**, dochází k oddělení dětského zážitku od reality. Dítě stále kreslí podle své **představy**. Začíná však na předmětech rozlišovat jejich objektivní znaky a kresba se stává **dvojdímenzionální** (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Výtvořiny dětí se stále více podobají skutečnosti (Vágnerová, 2005). Dítě v tomto stadiu hlavně obohacuje původní náčrty vnějšími typickými **detaily**, zpřesňuje proporce jednotlivých částí kresby a doplňuje chybějící důležité prvky (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). „V důsledku toho, ztrácí i tělo svou rajskou nahotu a je dítětem realisticky oblékáno, a tím i diferencováno na muže a ženu atd.“ (Chobola, 1975, s. 187).

### 2.1.5 Stadium naturalistické kresby

Toto stadium **ukončuje vývoj dětské kresby**. U dětí nastupuje **po desátém roce**. V kresbě se ztrácejí realistické prvky, protože dítě začíná kreslit ne podle toho, co o předmětu ví, ale podle toho jak se mu předmět skutečně jeví (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). „ Takové vidění světa je objektivnější. Kreslí-li dítě dům, zobrazí jej zvnějšku. Kreslí-li jeho vnitřek, zobrazí jen to, co je vidět okny“ (Davidov, 2001, s. 27). Děti v kresbě dokáží zachytit **pohyb a objem**, zlepšují proporce, kresba je **perspektivní** a dítě se snaží o stereometrické prostorové zobrazování. Většina dětí se mezi desátým a jedenáctým dostává do stadia „**krize kresebného projevu**“. Děti začínají vidět svou kresbu jako nedokonalou a svůj kresebný projev ukončují či potlačují. U dětí s výtvarným talentem však vývoj kresby pokračuje (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

## 2.2 Kresba lidské postavy

Člověk je pro dítě první osobou, se kterou se dostává do styku. Stává se středem jeho světa (Peschaková, 1966). Proto bývá nejčastějším a nejoblíbenějším námětem dětské kresby **lidská postava** (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dětské pojetí lidského těla vychází hlavně ze zkušeností, které má dítě se svým vlastním tělem. Je ale také výsledkem pozorování a kontaktu s druhými lidmi (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

Jednoduchost, s jakou dítě člověka zpočátku kreslí, spočívá především v jeho nedokonalém ovládnutí techniky kresby, ale také ve vnímání světa a lidí kolem sebe (Peschaková, 1966).

Při kresbě postavy se autor pokaždé snaží vyobrazit trochu i sám sebe. Tato tendence je zčásti nevědomá (Cognet, 2013). Proto kresba postavy obvykle vypovídá o autorovi více než jiné symboly. Dítě začíná kreslit samo sebe, až když si uvědomí vlastní tělesné schéma. Nejdříve musí získat představu o vlastním těle a o jeho postavení v prostoru (Davidov, 2001).

Poprvé se s kresbou postavy setkáváme **mezi třetím a čtvrtým rokem** dítěte. Výjimečně se může kresba postavy objevit i dříve, to však záleží na tom, jak často dítě kreslí, na jeho nadání atp. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

### 2.2.1 Vývoj kresby lidské postavy

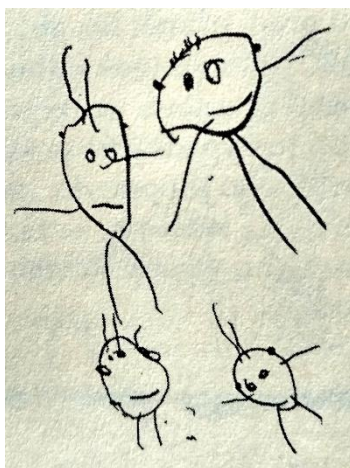
#### Stadium hlavonožce

Tato kresba lidské postavy se objevuje u dítěte přibližně ve **třech letech**. Pro dítě má největší význam lidský obličej. Ten je důležitý hlavně při navazování sociálního kontaktu.

Proto se dítě nejdříve zaměřuje na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Vývojově následujícím detailem jsou končetiny, které jsou potřebné pro další aktivitu těla (Vágnerová, 2005).

První obraz člověka vzniká z čáranic, které mají nejčastěji oválnou formu. Ovál hlavy však dítě vnímá jen jako určitou hranici, v níž jsou uzavřeny všechny důležité znaky (ústa, oči, nos). Přímo k hlavě dítě připojí dvě vertikální čáry nebo několik paprskovitých čar, které znázorňují končetiny. Toto první ztvárnění lidské postavy je označováno jako **hlavonožec** (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Můžeme jej vidět níže, na obrázku číslo 1. Hlavonožec je pak postupně obohacován o další detaily jako například o čepici, vlasy, náušnice apod. (Hazuková, Šamšula, 2005).

**Obrázek č. 1** - Rodina hlavonožců (Davido, 2001, s. 146)



### **Stadium subjektivně fantazijského zpracování**

Toto stadium se objevuje u dětí **mezi čtvrtým a pátým rokem**. Období je typické akcentací **detailů**, které dítě chápe jako důležité. Někdy jsou zobrazeny způsobem nerespektujícím realitu. Typickým příkladem mohou být **průhledné kresby**. Například dítě nakreslí plod těhotné ženy, nebo dítě postupně obléká postavu pána, přikresluje mu další oblečení (Vágnerová, 2005).

Postupně k postavě přibývá vyznačení očí, úst, nosu a vlasů. Později jsou znázorňovány ruce, které někdy bývají připojeny přímo k hlavě. Trup bývá znázorňován později, protože ho dítě považuje za méně podstatný a bývá menší než hlava. Proporce hlavy a trupu, délka a připojení končetin jsou ještě v nepoměru. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Většinou je kruhový nebo oválný, ale může být také trojúhelníkový, čtvercový, obdélníkový nebo lahvovitý (Hazuková, Šamšula, 2005).



Kolem pátého roku dítě přechází od lineárního znázorňování ke kresbě **dvojdimenzionální**, plošné (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

### **Stadium realistického zobrazení**

Je to stadium přechodu k **realismu**. Na konci předškolního období se dětské kresby stále více podobají skutečnosti. Dítě kreslí hlavně to, co kolem sebe vidí. Tato postupná proměna je jedním z důkazů rozvoje dětské kognitivní decentrace<sup>4</sup> (Vágnerová, 2005).

Kolem šesti let dítě v kresbě zdokonaluje formální znaky a proporce jednotlivých částí těla. Lidskou postavu však ještě často kreslí po jednotlivých částech těla, které pak na sebe mechanicky napojuje (montovaná kresba). Dítě postavě postupně přidává další detaily (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V sedmi letech dochází k zpřesnění proporcí. Paže jsou umístěné na správném místě ve výši ramen, zdokonaluje se oblečení i účes (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Jako poslední se objevuje krk (Hazuková, Šamšula, 2005).

V osmém roce kresba částečně přechází do profilu (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). To souvisí s potřebou naznačit chůzi a vyjádřit vztah mezi dvěma postavami (Hazuková, Šamšula, 2005). Dítě většinou kreslí jednu linii, kterou tvaruje jako krk, rameno a paži (integrovaná kresba). V devíti letech se dítě pokouší zachytit v kresbě pohyb. Obličej má většinu podstatných rysů a oblečení má nejrůznější detaily. V desíti letech se děti často snaží o perspektivní zachycení, stínování a tvarování. Vývoj kresby je v tomto věku prakticky ukončen (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

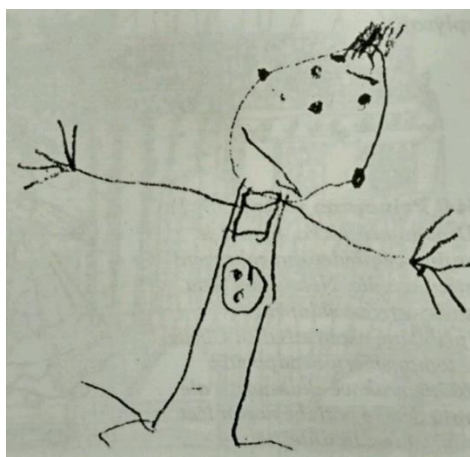
## **2.3 Specifika dětské kresby**

**Transparentnost** (neboli rentgenové vidění) znamená, že dítě při kresbě zobrazuje i ty předměty, nebo jejich části, které ve skutečnosti nejdou vidět (Hazuková, Šamšula, 2005). Příkladem mohou být nohy, které jsou nakreslené tak, že jsou vidět skrz šaty postavy. Nebo dítě nakreslí těhotnou matku i s plodem (Davido, 2001). Příklad transparence je na obrázku č. 2. Zde je nakreslená maminka, která má v břiše knedlík (Uždil, 2002).

---

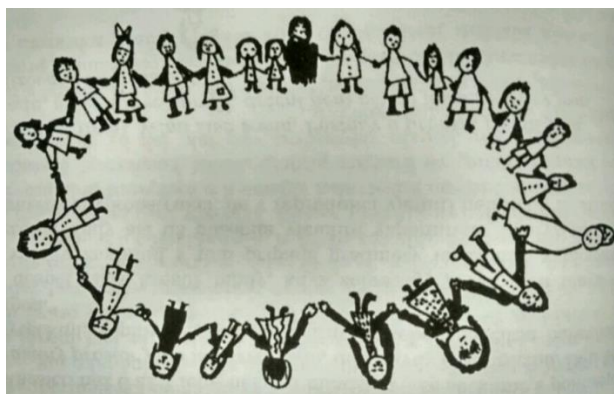
<sup>4</sup> Decentrace znamená postupný posun dítěte od egocentrismu ke schopnosti sdílet svět s druhými (Hartl, Hartlová, 2010).

**Obrázek č. 2** – Maminka má v břiše knedlík (Uždil, 2002, s. 39)



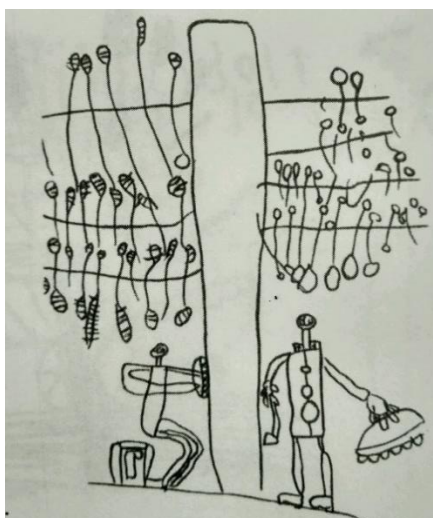
U dětí mezi pátým a sedmým rokem většinou chybí v kresbě perspektiva. Roviny neodpovídají skutečnosti a zobrazené předměty jsou často disproporční. Jedná se o **sklápění**. Dítě ještě obtížně rozeznává, co je horizontální a co vertikální. Proto sklápí vertikální do horizontální roviny, aniž by dbalo na perspektivu (Davido, 2001). Příklad sklápění je uveden na obrázku č. 3. Na obrázku jsou postavy, které tvoří kruh. Postavy jsou sklopeny do půdorysu okolo středu (Uždil, 2002).

**Obrázek č. 3** – Sklápění (Uždil, 2002, s. 49)



**R-princip** neboli pravidlo pravého úhlu je potřeba rozlišit jeden směr od druhého a to velmi zřetelně. Pravý úhel je setkání vodorovné a svislé. Je to setkání dvou nejdůležitějších směrů. V pravém úhlu jsou často zobrazeny větve stromů, jak můžeme vidět na obrázku č. 4, nebo ruce hlavonožců (Uždil, 2002).

**Obrázek č. 4** – Strom větvící se v pravém úhlu (Uždil, 2002, s. 35).



**Grafický automatismus** znamená tendenci opakovat jednoduché, již osvojené tvary. Mohou to být čárky, znázorňující trávu nebo vlasy, knoflíky na kabátě apod. (Uždil, 2002). „Bývá uváděn jako brzda kreslířského vývoje, neboť směřuje k rutinérství“ (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 89). Příkladem grafického automatismu mohou být prsty na ruce, zobrazené na obrázku č. 5 (Uždil, 2002).

**Obrázek č. 5** – Grafický automatismus (Uždil, 2002, s. 26).



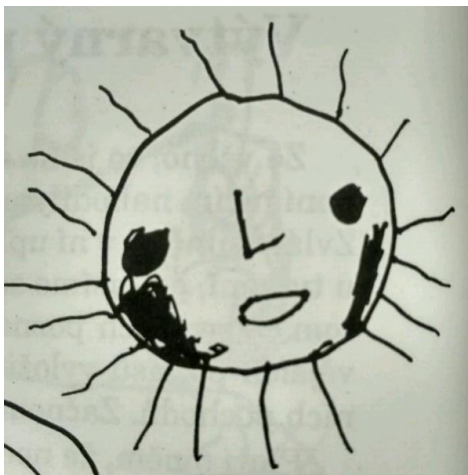
Dítě ve své kresbě také často uplatňuje **princip rytmu, opakování a symetrie**. Tyto znaky zpozorujeme, když na nás kresba působí harmonicky a rovnovážně. Jsou základem kompozičních schopností v členění plochy a formální jednoty celého výtvoru (Uždil, 2002).

„Více zobrazených znaků, objektů či situací je řazeno do pásu v pravidelných intervalech. Hlavní motiv je umístěn zpravidla na osu“ (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 91).

**Výtvarné vyprávění** znamená, že do jedné kresby je zahrnuto několik významných situací celého děje, nebo jen několik postav nebo věcí, které tento děj symbolizují (Uždil, 2002). Někdy děj bývá nakreslený v několika plánech nad sebou, někdy je v kruhové formě či volně rozložený po ploše (Hazuková, Šamšula, 2005).

**Antropomorfismus** znamená přenášení lidských vlastností, rysů, myšlení a jednání na jiné objekty, kterými mohou být zvířata či nadpřirozené bytosti (Hartl, Hartlová, 2010). Například dítě nakreslí slunce s lidským obličejem, jak můžeme vidět na obrázku č. 6 (Hazuková, Šamšula, 2005).

**Obrázek č. 6** – Antropomorfismus (Uždil, 2002, s. 92).



### 3 Diagnostika dětské kresby

V této kapitole budu popisovat, jak a k čemu můžeme dětskou kresbu využít, co o dítěti jeho výtvar vyovídá. Dále zde budou popsány tři vybrané kresebné testy. Jako první popíšu test hvězd a vln, poté zmíním kresbu začarované rodiny a jako poslední uvedu test kresby lidské postavy, který vytvořila Florence Goodenoughová v roce 1926 a který také využiji v praktické části této práce. První dva testy uvádím pro představu, jaké další kresebné testy je možno v diagnostice dětského kresebného projevu využít.

Kresba bývá nazývána „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky. To je také důvod, proč ji psychologové často využívají jako pomůcku při diagnostikování úrovně psychického vývoje (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Kresba může poskytnout **orientační odhad úrovně vývoje rozumových schopností** a to hlavně u předškolních a mladších školních dětí (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

Dále je možné prostřednictvím kresby určit **úroveň senzomotorických dovedností** (Svoboda a kol., 2009). Pokud dítě v kresbě selže, může to znamenat poruchy **zrakového vnímání, senzomotorické koordinace, jemné motoriky** nebo integrace těchto funkcí. V okamžiku, kdy dítě kreslí obrázek z paměti, ukazuje nám jeho kresba i **úroveň vizuální paměti a představivosti** (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

V kresbě se projevuje **emoční prožívání a typ temperamentu** (Svoboda a kol., 2009). Také **kvalita sebehodnocení** a postoje k druhým lidem. K tomuto účelu se využívají hlavně tematické kresby (např. kresba lidské postavy či rodiny) (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

Prostřednictvím kresby se u dítěte uspokojuje potřeba **komunikace**. Kresba se často používá jako prostředek k navázání kontaktu dospělého s dítětem (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě ví, že kresba o něm vyovídá. Hovoří o jeho vývoji, touhách, obavách nebo úzkostech. Kresba neexistuje bez **interakce s druhými**. Tak jako řeč, i dětská kresba potřebuje pozorovatele, povzbuzení a interpretaci (Cognet, 2013).

Kresba dítěte je také úzce spojena s **představivostí a fantazií**. Vztah mezi představou a kresbou je intimní interakcí<sup>5</sup>. Díky prvním reálným výtvarům se může rozvíjet představivost. Dochází tak k propojení rozvoje fantazie a reálné tvorby (Cognet, 2013).

Kresba odráží také vztah k **estetickému vnímání** dítěte. Dítě vyjadřuje své vnímání krásy. Tato estetika je u dítěte určitým doplňkem citové stránky, která obohacuje jeho tvorbu

---

<sup>5</sup> Interakce je vzájemné působení mezi dvěma nebo více jedinci či mezi skupinami (Hartl, Hartlová, 2010).

a fantazii. Vnímavost vůči estetice je zároveň faktorem udržujícím jeho chuť ke kreslení. Mnohé děti přestávají kreslit, jakmile si uvědomí zvětšující se rozdíl mezi svými grafickými schopnostmi a touhou po sebevyjádření (Cognet, 2013).

### 3.1 Charakteristika vybraných kresebných testů

Kresebné testy jsou velmi oblíbené díky snadnosti jejich administrace a ochotě dětí kreslit. Kreslení poskytuje možnost celkového uvolnění, snižuje napětí, nejistotu a nedůvěru, která může komplikovat spolupráci. Kresebné metody obvykle nebývají časově ani jinak náročné. Mohou poskytovat různé užitečné informace (Svoboda a kol., 2009). Pokud však přistupujeme ke kresbě jako k hotovému výtvaru a charakterizujeme ji výčtem jednotlivých znaků, přicházíme o informace, které nám může poskytnout aktuální vznik kresby. Při sledování celého průběhu kresebné aktivity můžeme proniknout jak do strategie řešení, tak do motivace této činnosti (Švancara a kol., 1980).

#### Test hvězd a vln

Test hvězd a vln (Der Sterne-Wellen-Test) byl poprvé vydán v roce 1979. Jeho autorkou je **U. Avé-Lallemantová**. Tento test patří do kategorie testů grafického vyjádření a projekce. V dětském věku ho však lze využít i k diagnostice vývojové a výkonové (Svoboda a kol., 2009). „Test hvězd a vln může poskytnout orientační informace o celkové vývojové úrovni dítěte“ (Svoboda a kol., 2009, s. 278).

Test je určený dětem od tří let. Instrukce k testu zní „Nakresli hvězdy na obloze nad vlnami na moři“ (Kucharská a kol., 2005, s. 6). Dítě kreslí měkkou tužkou do předtištěného obdélníkového rámce, který má velikost formátu A5 (Kucharská a kol., 2005). Abychom mohli test provést, musíme si ověřit, zda dítě chápe pojmy hvězdy a vlny a zda dokáže tuto představu ztvárnit na konkrétním prostoru. Dítě kreslí bez předlohy, dle své fantazie. V jeho kresbě se tak promítá jeho dosažená úroveň kognitivních schopností, tvořivost i různé osobnostní rysy. Hodnocení kresby je zaměřeno na **tvar** (posuzuje se prostřednictvím hvězd), **pohyb** (ve vlnitých liniích) a **prostorové rozmístění**. Při kresbě bychom měli dítě pozorovat a po skončení testu s ním o jeho výtvaru pohovořit (Svoboda a kol., 2009).

Hodnotící systém, zpracovaný Šturmou a Kucharskou, obsahuje tři škály. Dvě klasifikují formální způsob zpracování kresby hvězd a vln. Třetí hodnotí správnost představy. Celkový skóre získáme, když sečteme dílčí výsledky (Svoboda a kol., 2009).

Při posuzování testu jsou sledována tato kritéria: „motorická koordinace čar ve spojení s autoregulací (čáry nesmí přesahovat obrázek), formální zpracování prostoru, symetričnost a proporce ve způsobu zobrazení hvězd, harmonie a ladnost při znázornění vln a velikost znázorněných detailů“ (Kucharská a kol., 2005, s. 6).

### **Kresba začarované rodiny**

Test spočívá v tom, že má dítě zobrazit sebe a členy rodiny jako zvířata (Fürst, 1997). V kresbě začarované rodiny se symbolicky odráží prožitky a postoje k vlastní rodině. To, jak se jednotlivé postavy promění, lze chápat jako určitou symboliku, jejíž význam je zašifrovaný a dítě si jej nemusí uvědomovat. Dokáže tak sdělit informaci, kterou by jinak vyjádřit nedovedlo nebo nechtělo. Způsob zpracování tématu však může být zkreslen aktuálními mediálními vlivy, módností různých zvířat a pohádkových bytostí (Svoboda a kol., 2009).

Tento test probíhá tak, že dítě kreslí tužkou na arch papíru formátu A4. Dítěti řekneme, „nakresli začarovanou rodinu tak, jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete, které mu nejlépe odpovídá a které nejlépe ukazuje jeho povahu“ (Řičan, Krejčířová a kol., 1995). Rozdíl ve zpřesnění instrukce závisí na úrovni dětí, s nimiž budeme pracovat. Je nutné použít pouze obecný pokyn, ve kterém nebude přesnější návod, jak úkol provést (Svoboda a kol., 2009).

Měli bychom dítě při práci pozorovat, sledovat, koho začne kreslit jako prvního, u které osoby se bude cítit nejisté apod. Po skončení je nutné si s dítětem o jeho výtvoru popovídat. Ptát se ho kdo je na obrázku, proč jej takto začarovalo, zda je se svou prací spokojený, zda by to mohlo udělat i jinak apod. Měli bychom zjistit, jestli dítě nemělo na počátku jiný úmysl a nevzdalo se ho například z formálních důvodů. Na závěr bychom měli projevit zájem a ocenit nápady dítěte (Svoboda a kol., 2009).

Hodnocení této metody je pouze kvalitativní a je závislé na subjektivním přístupu (Svoboda a kol., 2009).

## Test kresby lidské postavy

Tento test spolu s testem hvězd a vln slouží k **odhadu celkové úrovně rozumových schopností** dítěte. Pro tento účel se dá kresba využít pouze v předškolním a raném školním věku. Později se tato diferenciační schopnost ztrácí a nelze již rozumové schopnosti pomocí kresebných metod hodnotit (Svoboda a kol., 2009).

Zkoušku kresby lidské postavy, nazvané „Draw-a-man“, vytvořila v roce 1926 americká vývojová psycholožka **Florence Goodenoughová** (Švancara a kol., 1980). Vycházela z předpokladu, že dětská kresba se vyvíjí a má své zákonitosti (Říčan, Krejčířová a kol., 1995). Zhodnotila kresbu lidské postavy u 3 - 14letých dětí. Podle této kresby vypracovala věkové normy na hodnocení inteligence (Peschaková, 1966). Vývoj kresby se projevuje přibýváním detailů i správností a přesností jejího provedení (Říčan, Krejčířová a kol., 1995). Dětské představy přenesené na papír ukazují, že u dětí předškolního i školního věku se postupně prohlubuje proces analýzy zobrazovaného předmětu či jevu. Dítě ho zobrazuje stále uvědoměleji a uceleněji (Peschaková, 1966).

V roce 1963 byl tento test rozšířen **D. B. Harrisem**. Vyšel pod názvem **Goodenough-Harris Drawing Test**. Harris kladl důraz na přesnost zobrazení reality. Kresba pro něj byla prostředkem k hodnocení kognitivního vývoje (Svoboda a kol., 2009). V roce 1982 byl tento test upraven J. Šturmou a M. Vágnerovou pro českou populaci (Kucharská a kol., 2005).

Tento test kresby lidské postavy hodnotí kresbu **podle představy**. Dítě nemá předlohu, musí téma zpracovat podle sebe. K provedení testu je potřeba jen tužka a papír formátu A4 (Svoboda a kol., 2009). Instrukce zní „Chtěl bych, abys mi na tento papír nakreslil obrázek pána. Nakresli obrázek tak, jak to nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj, jak nejlépe umíš“ (Svoboda a kol., 2009, s. 275). Je potřeba říci instrukci přesně. Zkouška není časově omezená. V průběhu kreslení sledujeme, jak dítě postupuje. Po dokončení kresby je důležité s dítětem o jeho výtvoru pohovořit. Test je určený dětem od 3,5 do 11 let (Svoboda a kol., 2009). „Hotový obrázek je vyhodnocen. Výsledek je potom přiřazen pomocí tabulky k **mentálnímu věku**“ (Davido, 2001, s. 68).

Tato kresba lidské postavy je hodnocena ze dvou hledisek, z hlediska obsahového a formálního (Říčan, Krejčířová, 1995). „**Obsahový skór** (O-skór) ukazuje kvalitu a množství detailů kresby. Např. zobrazení trupu, paží, prstů, oblečení apod. **Formální skór** (F-skór) je



zaměřen na zpracování tématu“ (Svoboda a kol., 2009, s. 275). Hodnotí například vzájemné proporce jednotlivých částí těla, dvojdimenzionální provedení, spojení jednotlivých částí apod. **Celkový skór získáme**, když sečteme skór formální a obsahový. Vysoký celkový skór obvykle mívají celkově vyzrálé a inteligentní děti, pečlivé a klidné děti, které mají větší motivaci ke kreslení. Nízký celkový skór se objevuje u dětí s LMD a DMO, také u dětí s nízkou úrovní rozumových schopností nebo u dětí s poruchou zraku (Říčan, Krejčířová, 1995).

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 Cíl výzkumné části

Jak jsem již zmínila v úvodu, tato bakalářská práce je zaměřena především na kresbu dětí předškolního věku. V teoretické části jsem se věnovala obecné charakteristice dítěte předškolního věku, kresbě předškolního dítěte a její diagnostice. Důležitá část je věnována zkoušce kresby lidské postavy, kterou vytvořila Florence Goodenoughová. Právě na této zkoušce jsem postavila praktickou část práce. Zaměřuji se v ní konkrétně na kresbu lidské postavy.

Již při dřívějších praxích v mateřské škole jsem si všímala větších rozdílů mezi mentálním a biologickým věkem některých dětí. Velmi mě to zaujalo a s některými dětmi jsem pak pracovala individuálně a snažila jsem se orientačně zjistit, jak velký rozdíl by mohl být mezi těmito dvěma proměnnými. Využití kresebného testu, který zjišťuje právě mentální věk dítěte a jehož výsledkem je konkrétní číslo, které se pak může s biologickým věkem srovnávat, shledávám velmi zajímavým. Zároveň tento test hodnotím jako velmi přínosný, pokud jej využívá odborník, který dokáže na základě analýzy kresby správně vyhodnotit věk dítěte. Může pak s dítětem individuálně pracovat a pomáhat mu zlepšit se v žádaných dovednostech. Toto je úkolem rodičů dětí, ale z velké části také úkolem učitelky v mateřské škole. Diagnostika dítěte, jehož důležitou součástí je také mentální úroveň, je dnes v mateřských školách velmi aktuální. A jelikož se na tuto profesi připravuji, je toto téma aktuální také pro mne.

Hlavním cílem praktické části v této práci, je **analýza kognitivního vývoje u dětí předškolního věku.**

Z výše uvedeného vyplývají následující **dílčí cíle:**

- Analýza srovnání mentálního a biologického věku u chlapců a dívek.
- Analýza mentálního věku dětí ve vztahu k normě.
- Analýza kognitivního vývoje ve vztahu k přítomnosti či absenci staršího sourozence.
- Analýza kognitivního vývoje ve vztahu k rodinnému prostředí.

Dílčí výzkumné cíle jsou následně konkretizovány do podoby **výzkumných otázek**.

Výzkumná otázka č. 1: Jakého mentálního věku dosáhli v testu kresby lidské postavy chlapci?

Výzkumná otázka č. 2: Jakého mentálního věku dosáhly v testu kresby lidské postavy dívky?

Výzkumná otázka č. 3: Jakých výsledků dosáhl soubor sledovaných dětí v rámci testu kresby lidské postavy ve srovnání s normami?

Výzkumná otázka č. 4: Jaký je mentální věk dětí ve vazbě na staršího sourozence?

Výzkumná otázka č. 5: Jaký je mentální věk dětí ve vazbě na absenci staršího sourozence?

Výzkumná otázka č. 6: Jaký je mentální věk dětí vyrůstajících v neúplné rodině?

Výzkumná otázka č. 7: Jaký je mentální věk dětí vyrůstajících v úplné rodině?

## 5 Výzkumný soubor

Výzkum proběhl ve vesnické mateřské škole ve Zlínském kraji. Probíhal na konci mé měsíční souvislé pedagogické praxe v této mateřské škole. Měla jsem tedy možnost děti dobře poznat, seznámit se s rodiči těchto dětí a pozorovat chování rodičů a dětí na několika akcích mateřské školy.

Mateřská škola je homogenní a má pouze dvě třídy. Výzkum proběhl ve třídě se staršími dětmi, jejichž věk se pohyboval od pěti do šesti let a šesti měsíců. Rodiče souhlasili s použitím kreseb jejich dětí do této bakalářské práce. Někteří rodiče, učitelky i ředitelka mateřské školy mi ochotně poskytli veškeré informace potřebné pro tento výzkum. Další informace jsem znala z předchozí praxe, která probíhala také v této třídě. Před výzkumem bylo zapotřebí získat souhlas s testováním dětí od ředitelky mateřské školy a učitelky dané třídy. Informované souhlasy od všech testovaných dětí mi poskytla ředitelka mateřské školy. Všichni rodiče s testováním souhlasili. Informovaný souhlas je k nahlédnutí v příloze č. 1<sup>6</sup>, na konci této práce.

Výzkumný soubor se skládá z dvaceti dětí. Deset z těchto dětí jsou chlapci a dalších deset jsou dívky.

Nyní uvedu v tabulkách četnost jevů, na které se zaměříme.

**Tabulka č. 1: Četnost dětí podle pohlaví**

	<b>absolutní</b>	<b>relativní</b>
<b>chlapci</b>	10	50%
<b>dívky</b>	10	50%
<b>celkem</b>	20	100%

**Tabulka č. 2: Četnost starších sourozenců dětí**

	<b>absolutní</b>	<b>relativní</b>
<b>chlapci</b>	7	58%
<b>dívky</b>	5	42%
<b>celkem</b>	12	100%

---

<sup>6</sup> Informovaný souhlas je bez podpisu z důvodu zachování anonymity mateřské školy, která si nepřála být uvedena.

**Tabulka č. 3: Četnost dětí, které nemají staršího sourozence**

	<b>absolutní</b>	<b>relativní</b>
<b>chlapci</b>	3	37,5%
<b>dívky</b>	5	62,5%
<b>celkem</b>	8	100%

**Tabulka č. 4: Četnost výskytu dětí žijících v neúplné rodině**

	<b>absolutní</b>	<b>relativní</b>
<b>chlapci</b>	3	50%
<b>dívky</b>	3	50%
<b>celkem</b>	6	100%

**Tabulka č. 5: Četnost výskytu dětí žijících v úplné rodině**

	<b>absolutní</b>	<b>relativní</b>
<b>chlapci</b>	7	50%
<b>dívky</b>	7	50%
<b>celkem</b>	14	100%

### **Průběh sběru dat**

Výzkum probíhal při ranních volných hrách, v úterý 6. 3. 2018 v kmenové třídě testovaných dětí. S každým dítětem jsem pracovala individuálně. Při zadávání testu jsem postupovala přesně podle instrukcí, jak je popisuje Svoboda a kol. (2009). Instrukce zněla: „Chtěla bych, abys mi na tento papír nakreslil obrázek pána. Nakresli obrázek tak, jak to nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj, jak nejlépe umíš“. V průběhu testu jsem každé dítě pečlivě sledovala. Po dokončení kresby vždy následoval krátký rozhovor o výtvaru dítěte. Většina dětí kreslila se zaujetím. Bylo vidět, že chtějí podat co nejlepší výkon. V této třídě nebylo ani jedno dítě, které by odmítlo postavu nakreslit. Během testu se některé děti doptávaly, nejčastěji dívky, zda mohou nakreslit raději paní, než pána. Na všechny dotazy dětí jsem ochotně odpovídala. Doba kresby se u jednotlivých dětí lišila. Některé děti byly hotovy za tři minuty, jiné kreslily až deset minut.

## 6 Výzkumná metoda

Výzkumná část této bakalářské práce je postavena na testu kresby lidské postavy, který je následně hodnocen na škále podle Florence Goodenoughové a Harrise. Tento test slouží k odhadu celkové úrovně rozumových schopností dítěte. Florence Goodenoughová zhodnotila kresbu lidské postavy u dětí ve věku 3 – 14 let. Podle této kresby vypracovala věkové normy na hodnocení inteligence (Peschaková, 1966).

Podle Svobody a kol. (2009) však lze k tomuto účelu kresbu využít pouze ve věku od 3,5 do 11 let. Později se tato diferenční schopnost ztrácí a nelze již touto metodou hodnotit rozumové schopnosti dítěte.

Výsledkem tohoto testu je číslo, které představuje mentální věk dítěte. Získat ho lze přiřazením z tabulky podle množství bodů získaných za kresbu. Škála, podle které kresba získává body, obsahuje 73 položek. Čím více prvků dítě postavě nakreslí, tím více bodů získá a tím vyšší bude jeho výsledný mentální věk. V tomto testu jsou hodnoceny zvlášť kresby chlapců a kresby dívek.

## 7 Výsledky výzkumného šetření

Nyní přistoupím k samotným výsledkům tohoto výzkumu. Výsledky, které byly vyhodnoceny podle škály Goodenoughové a Harrise budou zobrazeny v tabulkách. Postupně se podívám na jednotlivé jevy dle výzkumných otázek. Ty budou zároveň určovat strukturu této kapitoly.

### 7.1 Výzkumná otázka č. 1: Jakého mentálního věku dosáhli v testu kresby lidské postavy chlapci?

Dle výzkumné otázky č. 1 se nyní zaměřím na srovnávání biologického a mentálního věku u chlapců. Budu sledovat, zda u zkoumaných chlapců jejich biologický věk odpovídá věku mentálnímu nebo je jejich mentální věk vyšší či nižší, než věk biologický.

Chlapci jsou seřazeni v tabulce podle věku. Ve druhém sloupci tabulky je vždy uveden biologický věk. Ve třetím sloupci je zaznamenán mentální věk chlapce, který byl zjištěn prostřednictvím testu kresby lidské postavy. Dále je uvedena suma bodů a jako poslední průměrný výkon dle norem, podle kterého mohu zjistit, zda je výsledný počet bodů průměrný, nadprůměrný či podprůměrný ve srovnání s ostatními chlapci v tomto věku.

**Tabulka č. 6: Srovnání biologického a mentálního věku u chlapců**

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem <sup>7</sup>
<b>1</b>	5 let	6,5	19	11,26
<b>2</b>	5 let	5	12	11,26
<b>3</b>	5 let a 1 měsíc	4,5	11	11,26
<b>4</b>	5 let a 1 měsíc	5	13	11,26
<b>5</b>	5 let a 2 měsíce	5	13	11,26
<b>6</b>	5 let a 7 měsíců	5	13	15,28
<b>7</b>	5 let a 7 měsíců	5,5	14	15,28
<b>8</b>	6 let a 3 měsíce	6,5	18	15,28
<b>9</b>	6 let a 3 měsíce	7	21	15,28
<b>10</b>	6 let a 6 měsíců	6	16	19,45

<sup>7</sup> Tato průměrná hodnota vychází z výsledků výzkumu, ve kterém bylo zkoumáno 1621 kreseb dětí z Bratislavských škol. Z toho bylo 899 kreseb od chlapců a 722 kreseb od dívek. Výzkum proběhl v rámci pokusu o standardizaci zkoušky Florence Goodenoughové (Peschaková, 1966).



Z výše uvedené tabulky je vidět, že u pěti chlapců odpovídá zhruba jejich biologický věk věku mentálnímu. U dvou chlapců je jejich mentální věk výrazněji vyšší než věk biologický a tři chlapci mají mentální věk nižší, než svůj biologický věk.

Nejvýraznější rozdíly mezi biologickým a mentálním věkem pozoruji u chlapců číslo 1 a 6. Chlapec číslo 1 má mentální věk vyšší o rok a půl, naopak chlapec číslo 6 má mentální věk o více než půl roku nižší než věk biologický. Podle mého názoru je však rozdíl půl roku zanedbatelný.

## 7.2 Výzkumná otázka č. 2: Jakého mentálního věku dosáhly v testu kresby lidské postavy dívky?

Nyní se zaměřím na srovnávání biologického a mentálního věku u dívek. Stejně jako u chlapců budu sledovat, zda u zkoumaných dívek odpovídá jejich biologický věk věku mentálnímu nebo je jejich mentální věk vyšší či nižší, než věk biologický.

**Tabulka č. 7: Srovnání biologického a mentálního věku u dívek**

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem
<b>1</b>	5 let a 1 měsíc	4	10	11,95
<b>2</b>	5 let a 2 měsíce	5,5	17	11,95
<b>3</b>	5 let a 5 měsíců	5	15	16,60
<b>4</b>	5 let a 10 měsíců	8	27	16,60
<b>5</b>	6 let	5	14	16,60
<b>6</b>	6 let	5,5	17	16,60
<b>7</b>	6 let	5,5	17	16,60
<b>8</b>	6 let a 3 měsíce	6	19	16,60
<b>9</b>	6 let a 4 měsíce	6	19	22,36
<b>10</b>	6 let a 5 měsíců	7	23	22,36

Z této tabulky lze vyčíst, že z deseti testovaných dívek u třech odpovídá jejich biologický věk věku mentálnímu. U dvou dívek vyšel mentální věk vyšší a u pěti dívek nižší, než jejich biologický věk.

Největší rozdíl mezi biologickým a mentálním věkem pozoruji u dívky číslo 4. Její mentální věk je výrazně vyšší než věk biologický. Odpovídal tomu i průběh testování, kdy tato dívka kreslila pána ze všech nejdéle a pečlivě se snažila splnit zadaný úkol. Její výkon je zároveň velmi nadprůměrný. Naopak dívka číslo 1 vyšel mentální věk o více než jeden rok nižší, než věk biologický.

### 7.3 Výzkumná otázka č. 3: Jakých výsledků dosáhl soubor sledovaných dětí v rámci testu kresby lidské postavy ve srovnání s normami?

Dle výzkumné otázky č. 3 se zaměřím na počet získaných bodů v testu u chlapců a dívek ve srovnání s normou, kterou je průměrný výkon, nacházející se v posledních sloupcích výše uvedených tabulek č. 6 a č. 7.

#### Chlapci

Ve srovnání počtu bodů s průměrným výkonem vyšel jeden chlapec jako průměrný, šest chlapců podalo nadprůměrný výkon a u třech chlapců se objevil výkon podprůměrný.

#### Dívky

Výsledný počet bodů vyšel ve srovnání s normou u čtyř dívek jako podprůměrný a u zbylých šesti dívek nadprůměrně.

### 7.4 Výzkumná otázka č. 4: Jaký je mentální věk dětí ve vazbě na staršího sourozence?

U této výzkumné otázky budu porovnávat mentální a biologický věk dětí, které mají staršího sourozence. Ve výzkumném souboru je celkem 12 dětí, které mají staršího sourozence. Z toho 7 chlapců a 5 dívek. Srovnávat budu opět zvlášť chlapce a zvlášť dívky.

**Tabulka č. 8: Přehledová tabulka výkonu chlapců ve vazbě na starší sourozence (zvýrazněni jsou chlapci, kteří mají staršího sourozence)**

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem
1	5 let	6,5	19	11,26
2	5 let	5	12	11,26
3	5 let a 1 měsíc	4,5	11	11,26
4	5 let a 1 měsíc	5	13	11,26
5	5 let a 2 měsíce	5	13	11,26
6	5 let a 7 měsíců	5	13	15,28
7	5 let a 7 měsíců	5,5	14	15,28
8	6 let a 3 měsíce	6,5	18	15,28
9	6 let a 3 měsíce	7	21	15,28
10	6 let a 6 měsíců	6	16	19,45

Na základě této tabulky lze porovnat, zda u chlapců, kteří mají staršího sourozence je vyšší či nižší mentální věk než věk biologický nebo je biologický i mentální věk shodný. Z výzkumu vyplývá, že u čtyř chlapců, kteří mají staršího sourozence, je shodný biologický a mentální věk. Tři chlapci mají mentální věk nižší, než věk biologický. Ani jeden z chlapců nemá mentální věk vyšší než biologický věk.

**Tabulka č. 9: Přehledová tabulka výkonu dívek ve vazbě na starší sourozence (zvýrazněny jsou dívky, které mají staršího sourozence)**

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem
1	5 let a 1 měsíc	4	10	11,95
2	5 let a 2 měsíce	5,5	17	11,95
3	<b>5 let a 5 měsíců</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>16,60</b>
4	<b>5 let a 10 měsíců</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>16,60</b>
5	6 let	5	14	16,60
6	<b>6 let</b>	<b>5,5</b>	<b>17</b>	<b>16,60</b>
7	<b>6 let</b>	<b>5,5</b>	<b>17</b>	<b>16,60</b>
8	6 let a 3 měsíce	6	19	16,60
9	6 let a 4 měsíce	6	19	22,36
10	<b>6 let a 5 měsíců</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>22,36</b>

Nyní se podívám na dívky, které mají staršího sourozence. Z tabulky lze vyčíst, že tři dívky mají mentální věk nižší než věk biologický. Pouze dvě dívky mají mentální věk vyšší než biologický věk.

Výzkum tedy nepotvrdil ani u dívek ani u chlapců, že starší sourozenec má vliv na mentální věk dítěte. Tyto výsledky však nelze zobecňovat na základě tak malého vzorku zkoumaných dětí. Pro získání spolehlivých výsledků je potřeba udělat mnohem rozsáhlejší výzkum.

## **7.5 Výzkumná otázka č. 5: Jaký je mentální věk dětí ve vazbě na absenci staršího sourozence?**

Nyní se zaměřím na děti, které staršího sourozence nemají. Opět budu porovnávat mentální a biologický věk těchto dětí. Ve výzkumném souboru se nachází celkem 8 dětí, které staršího sourozence nemají. Z toho 3 chlapci a 5 dívek. Srovnávat budu opět dívky a chlapce zvlášť.

**Tabulka č. 10: Přehledová tabulka výkonu chlapců ve vazbě na absenci staršího sourozence** (zvýrazněni jsou chlapci, kteří staršího sourozence nemají)

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem
<b>1</b>	<b>5 let</b>	<b>6,5</b>	<b>19</b>	<b>11,26</b>
2	5 let	5	12	11,26
3	5 let a 1 měsíc	4,5	11	11,26
4	5 let a 1 měsíc	5	13	11,26
5	5 let a 2 měsíce	5	13	11,26
6	5 let a 7 měsíců	5	13	15,28
<b>7</b>	<b>5 let a 7 měsíců</b>	<b>5,5</b>	<b>14</b>	<b>15,28</b>
8	6 let a 3 měsíce	6,5	18	15,28
<b>9</b>	<b>6 let a 3 měsíce</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>15,28</b>
10	6 let a 6 měsíců	6	16	19,45

U těchto chlapců, kteří staršího sourozence nemají, z tabulky vyplývá, že dva z nich mají mentální věk vyšší než biologický. U jednoho chlapce vychází mentální a biologický věk shodný.

**Tabulka č. 11: Přehledová tabulka výkonu dívek ve vazbě na absenci staršího sourozence** (zvýrazněny jsou dívky, které staršího sourozence nemají)

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem
<b>1</b>	<b>5 let a 1 měsíc</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>11,95</b>
<b>2</b>	<b>5 let a 2 měsíce</b>	<b>5,5</b>	<b>17</b>	<b>11,95</b>
3	5 let a 5 měsíců	5	15	16,60
4	5 let a 10 měsíců	8	27	16,60
<b>5</b>	<b>6 let</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>16,60</b>
6	6 let	5,5	17	16,60
7	6 let	5,5	17	16,60
<b>8</b>	<b>6 let a 3 měsíce</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>16,60</b>
<b>9</b>	<b>6 let a 4 měsíce</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>22,36</b>
10	6 let a 5 měsíců	7	23	22,36

U dívek, které staršího sourozence nemají, se v tabulce vyskytují tři, které mají biologický a mentální věk shodný a dvě, které mají mentální věk nižší než věk biologický.

## 7.6 Výzkumná otázka č. 6: Jaký je mentální věk dětí vyrůstajících v neúplné rodině?

V následujících dvou výzkumných otázkách se zaměřím na srovnání mentálního a biologického věku dětí ve vazbě na úplnost či neúplnost rodiny, ve které děti žijí. Za úplnou rodinu zde považuji takovou, kdy dítě žije s oběma rodiči. Neúplnou rodinou je naopak rodina, kde jeden z rodičů chybí. Z celkového počtu dvacet dětí je šest dětí, které žijí v rodině neúplné. Tři z toho jsou dívky a tři chlapci. Také v této výzkumné otázce se zaměřím zvlášť na chlapce a zvlášť na dívky.

**Tabulka č. 12: Přehledová tabulka výkonu chlapců ve vazbě na neúplnost rodiny (zvýrazněni jsou chlapci, kteří žijí v neúplné rodině)**

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem
1	5 let	6,5	19	11,26
2	5 let	5	12	11,26
3	5 let a 1 měsíc	4,5	11	11,26
4	5 let a 1 měsíc	5	13	11,26
5	<b>5 let a 2 měsíce</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>11,26</b>
6	<b>5 let a 7 měsíců</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>15,28</b>
7	5 let a 7 měsíců	5,5	14	15,28
8	6 let a 3 měsíce	6,5	18	15,28
9	6 let a 3 měsíce	7	21	15,28
10	<b>6 let a 6 měsíců</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>19,45</b>

Z uvedené tabulky vyplývá, že ze tří chlapců, kteří žijí v neúplné rodině, jsou dva, kteří mají mentální věk nižší než věk biologický. Jen chlapec má biologický věk přibližně shodný s věkem mentálním.

**Tabulka č. 13: Přehledová tabulka výkonu dívek ve vazbě na neúplnost rodiny**  
(zvýrazněny jsou dívky, které žijí v neúplné rodině)

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem
<b>1</b>	<b>5 let a 1 měsíc</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>11,95</b>
2	5 let a 2 měsíce	5,5	17	11,95
3	5 let a 5 měsíců	5	15	16,60
4	5 let a 10 měsíců	8	27	16,60
<b>5</b>	<b>6 let</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>16,60</b>
6	6 let	5,5	17	16,60
7	6 let	5,5	17	16,60
<b>8</b>	<b>6 let a 3 měsíce</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>16,60</b>
9	6 let a 4 měsíce	6	19	22,36
<b>10</b>	<b>6 let a 5 měsíců</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>22,36</b>

U dívek je tomu podobně, jako u chlapců. Z této tabulky lze vyčíst, že dvě ze tří dívek mají mentální věk nižší než biologický. U jedné dívky se mentální a biologický věk přibližně shoduje.

Celkově tedy z výzkumu vyplývá, že čtyři z šesti dětí žijících v neúplných rodinách měly mentální věk nižší než biologický věk. Ani v tomto případě však nelze výsledek zobecnit, jelikož výzkum byl proveden na velmi malém vzorku zkoumaných dětí a není tedy zcela objektivní. Pro získání spolehlivých výsledků je opět potřeba mnohem rozsáhlejšího výzkumu.

### **7.7 Výzkumná otázka č. 7: Jaký je mentální věk dětí vyrůstajících v úplné rodině?**

Z celkového počtu dvacet dětí se ve výzkumném souboru objevilo čtrnáct dětí, které žijí v rodině úplné, z toho je sedm chlapců a sedm dívek. V následujících tabulkách uvedu opět zvlášť výsledky chlapců a zvlášť výsledky dívek.

**Tabulka č. 14: Přehledová tabulka výkonu chlapců ve vazbě na úplnost rodiny**  
(zvýrazněni jsou chlapci, kteří žijí v úplné rodině)

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem
<b>1</b>	<b>5 let</b>	<b>6,5</b>	<b>19</b>	<b>11,26</b>
<b>2</b>	<b>5 let</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>11,26</b>
<b>3</b>	<b>5 let a 1 měsíc</b>	<b>4,5</b>	<b>11</b>	<b>11,26</b>
<b>4</b>	<b>5 let a 1 měsíc</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>11,26</b>
<b>5</b>	5 let a 2 měsíce	5	13	11,26
<b>6</b>	5 let a 7 měsíců	5	13	15,28
<b>7</b>	<b>5 let a 7 měsíců</b>	<b>5,5</b>	<b>14</b>	<b>15,28</b>
<b>8</b>	<b>6 let a 3 měsíce</b>	<b>6,5</b>	<b>18</b>	<b>15,28</b>
<b>9</b>	<b>6 let a 3 měsíce</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>15,28</b>
<b>10</b>	6 let a 6 měsíců	6	16	19,45

U chlapců žijících v rodině úplné se vyskytli dva, kteří mají mentální věk vyšší než věk biologický. Ostatních pět chlapců má mentální i biologický věk přibližně shodný.

**Tabulka č. 15: Přehledová tabulka výkonu dívek ve vazbě na úplnost rodiny**  
(zvýrazněny jsou dívky, které žijí v úplné rodině)

	biologický věk	mentální věk	suma bodů	průměrný výkon dle norem
<b>1</b>	5 let a 1 měsíc	4	10	11,95
<b>2</b>	<b>5 let a 2 měsíce</b>	<b>5,5</b>	<b>17</b>	<b>11,95</b>
<b>3</b>	<b>5 let a 5 měsíců</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>16,60</b>
<b>4</b>	<b>5 let a 10 měsíců</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>16,60</b>
<b>5</b>	6 let	5	14	16,60
<b>6</b>	<b>6 let</b>	<b>5,5</b>	<b>17</b>	<b>16,60</b>
<b>7</b>	<b>6 let</b>	<b>5,5</b>	<b>17</b>	<b>16,60</b>
<b>8</b>	6 let a 3 měsíce	6	19	16,60
<b>9</b>	<b>6 let a 4 měsíce</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>22,36</b>
<b>10</b>	<b>6 let a 5 měsíců</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>22,36</b>

Ze sedmi dívek pocházejících z rodin úplných se zde vyskytují dvě dívky, u kterých je mentální věk vyšší, než věk biologický a pět dívek, u kterých je mentální a biologický věk přibližně shodný.

## 8 Diskuze

V této bakalářské práci byl v praktické části využit test kresby lidské postavy Florence Goodenoughové. Tímto testem byl na základě kresby lidské postavy zjišťován mentální věk dítěte, který byl následně porovnáván s jeho věkem biologickým. Výzkumu se zúčastnilo celkem dvacet dětí, deset chlapců a deset dívek, ve věku 5 - 6,5 let. Výzkum proběhl ve vesnické mateřské škole. Během výzkumu jsem se setkala se vstřícným přístupem ze strany vedení a učitelů mateřské školy. Ředitelka souhlasila s testováním dětí a ochotně mi poskytla informované souhlasy od všech testovaných dětí.

Při zadávání testu, jsem pracovala vždy individuálně s jedním dítětem. Děti pracovaly přesně podle instrukcí. Výhodou bylo, že mě děti již na konci měsíční praxe dobře znaly. Každé dítě jsem během kresby sledovala a zapisovala jsem si všechny okolnosti, které by mohly mít vliv na hodnocení kresby. (Například, jedna dívka delší dobu přemýšlela, zda má postavě pána nakreslit vlasy. Pak ale sdělila, že nakreslila tatínka a ten vlasy nemá, tudíž je kreslit nebude.) Po skončení testu následoval krátký rozhovor o výsledné práci dítěte. Doptávala jsem se, koho dítě nakreslilo, proč některé prvky nakreslilo právě takto apod. Téměř všechny děti pracovaly se zaujetím a snažily se o co nejlepší výkon. Přesto byly ve výsledných kresbách dětí velké rozdíly.

Hlavním cílem této výzkumné části bylo provedení analýzy kognitivního vývoje u dětí předškolního věku. Tato analýza byla provedena prostřednictvím porovnávání biologického a mentálního věku, který byl každému dítěti přiřazen na základě výsledků v testu kresby lidské postavy dle tabulky podle počtu bodů. Body byly dítěti přiřazovány na základě jednotlivých prvků, které se objevily na jejich kresbě pána. Prvky byly bodovány dle 73 konkrétních položek, jak je stanovila Goodenoughová a Harris. Biologický věk dětí, jejich mentální věk, body a průměrnou hodnotu dle normy jsem zobrazila v tabulce, zvláště pro chlapce a zvláště pro dívky a to z toho důvodu, že pro chlapce a dívky jsou odlišné tabulky pro přepočítání bodů na mentální věk. Na základě těchto tabulek jsem následně odpovídala na jednotlivé výzkumné otázky.

Jako první jsem odpovídala na výzkumnou otázku č. 1: **Jakého mentálního věku dosáhli v testu kresby lidské postavy chlapci?** A dále na výzkumnou otázku č. 2: **Jakého mentálního věku dosáhly v testu kresby lidské postavy dívky?**



Porovnávala jsem zde mentální a biologický věk dětí. Hodnotila jsem, je-li mentální věk dětí vyšší či nižší, než věk biologický, nebo zda je mentální a biologický věk přibližně shodný.

Z tohoto výzkumu vyplynulo, že u pěti chlapců jejich mentální a biologický věk souhlasí. U dvou chlapců byl mentální věk vyšší a u tří chlapců nižší, než jejich biologický věk.

U dívek se třikrát objevil shodný biologický a mentální věk, dvě dívky měly vyšší a pět dívek nižší mentální věk, než věk biologický.

Výzkumná otázka č. 3 zněla: **Jakých výsledků dosáhl soubor sledovaných dětí v rámci testu kresby lidské postavy ve srovnání s normami?**

Zde jsem sledovala, zda je výkon dítěte průměrný, nadprůměrný či podprůměrný, ve srovnání s průměrnou hodnotou dle normy u chlapců a dívek v tomto věku.

Celkově vyšel výkon u šesti chlapců jako nadprůměrný, u třech jako podprůměrný a u jednoho jako průměrný. Ve skupině dívek se výsledek ve srovnání s průměrnou hodnotou objevil čtyřikrát jako podprůměrný a šestkrát jako nadprůměrný.

Dále jsem se zabývala výzkumnou otázkou č. 4: **Jaký je mentální věk dětí ve vazbě na staršího sourozence?** A výzkumnou otázkou č. 5: **Jaký je mentální věk dětí ve vazbě na absenci staršího sourozence?**

Z výzkumného souboru 20 dětí bylo celkem 12 dětí, které mají staršího sourozence. Z toho 7 chlapců a 5 dívek. Z těchto chlapců nebyl ani jeden, který by měl mentální věk vyšší než věk biologický. U dívek jsem zaznamenala dvě dívky z pěti, které měly vyšší věk mentální, než biologický.

Ze tří chlapců, kteří staršího sourozence nemají, vyšli dva, kteří měli vyšší mentální věk než biologický. Dívek, které nemají staršího sourozence, se vyskytlo pět. Z těchto pěti dívek se v tabulce objevily tři, které mají biologický a mentální věk shodný a dvě, které mají mentální věk nižší než věk biologický.

U posledních dvou výzkumných otázek jsem se zabývala analýzou kognitivního vývoje ve vztahu k rodinnému prostředí. Výzkumná otázka č. 6 zněla: **Jaký je mentální věk dětí**

## **vyrůstajících v neúplné rodině? A ve výzkumné otázce č. 7 jsem se ptala: **Jaký je mentální věk dětí vyrůstajících v úplné rodině?****

Zde jsem se zabývala srovnáváním mentálního a biologického věku dětí ve vazbě na úplnost či neúplnost rodiny, ve které děti žijí. Z dvaceti zkoumaných dětí bylo celkem šest dětí žijících v neúplných rodinách. Z toho byly 3 dívky a 3 chlapci.

Při výzkumu jsem zaznamenala, že dva ze tří chlapců žijících pouze s jedním z rodičů mají mentální věk nižší než věk biologický. Stejně to vypadalo v případě dívek.

Ze sedmi chlapců žijících v rodině úplné se ve výzkumu vyskytli dva, kteří mají mentální věk vyšší než věk biologický a pět chlapců, kteří mají mentální i biologický věk přibližně shodný. U sedmi dívek žijících v úplné rodině se objevil shodný výsledek, jako v případě chlapců.

Z těchto výsledků by bylo možno usoudit, že úplnost či neúplnost rodiny může mít vliv na mentální věk dítěte. Výzkum tohoto jevu však proběhl na tak malém vzorku dětí, že nemůže být objektivní.

V praktické části této práce jsem nejdříve vyhodnocovala mentální věk dětí na základě jejich kresby postavy. Uvědomuji si, že tyto výsledky nemohou být zcela objektivní. S testem kresby lidské postavy Florence Goodenoughové jsem se při psaní bakalářské práce setkala poprvé a ani s žádným podobným testem jsem se v dřívější době nesetkala. Nemám tedy s vyhodnocováním podobných testů žádné zkušenosti. Pokud bych chtěla získat skutečně objektivní výsledky, bylo by zapotřebí provést další podobné zkoušky. Uvědomuji si, že po provedení jednoho testu nelze tyto výsledky považovat za definitivní hodnoty. K získání objektivnějších výsledků by mohl být proveden také například test Ravena - Barevné progresivní matice, který je určený dětem od 5 do 11 let. Vzhledem k tomu, že mého výzkumu se účastnily děti s nejnižší věkovou hranicí pět let, bylo by možné tento test provést.

Dalším důvodem, proč nemohou být výsledky této práce objektivní, je malý počet dětí, které se výzkumu účastnily. Jsem si vědoma toho, že nelze zobecnit výsledky výzkumu, který zkoumal pouze dvacet dětí.

Výzkum však byl pro mne velmi zajímavou zkušeností a ráda bych jej v budoucnu rozšířila a prohloubila tak, abych získala skutečně objektivní výsledky.

## Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce byla analýza kognitivního vývoje dětí předškolního věku se zaměřením na kresbu lidské postavy. Tato práce byla rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem celkově charakterizovala dítě předškolního věku. V první kapitole jsem se zabývala nejen jeho kognitivním vývojem, ale také vývojem tělesným a pohybovým, emočním a sociálním. Druhá kapitola byla věnovaná kresbě předškolního dítěte, mimo jiné také kresbě lidské postavy. Ve třetí kapitole praktické části jsem se zaměřila na diagnostiku dětského kresebného projevu. Zde jsem popsala tři vybrané kresebné testy a mezi nimi také test kresby lidské postavy Florence Goodenoughové, který jsem následně využila pro praktickou část této práce.

Praktická část byla konkrétně zaměřena na kresbu lidské postavy. Na základě zkoušky kresby lidské postavy Florence Goodenoughové a Harrise byla provedena analýza kognitivního vývoje u dětí předškolního věku. Analýza byla provedena prostřednictvím porovnávání biologického a mentálního věku. Výzkum byl proveden na souboru dvaceti dětí ve věku od pěti do šesti let a šesti měsíců. Z těchto dvaceti dětí bylo deset chlapců a deset dívek. Kromě porovnávání biologického a mentálního věku dětí jsem se ve výzkumu zaměřila také na další proměnné, kterými jsou: přítomnost či absence staršího sourozence a úplnost či neúplnost rodiny zkoumaného dítěte.

Při porovnávání mentálního a biologického věku z výzkumu vyplynulo, že z celkového počtu dvaceti dětí je u osmi dětí mentální a biologický věk přibližně shodný, u čtyř dětí se objevil mentální věk vyšší a u osmi dětí nižší než biologický věk. Při analýze mentálního věku ve vztahu k normě jsem u dětí zaznamenala dvanáct nadprůměrných výkonů, sedm podprůměrných a jeden průměrný výkon.

Zajímavé výsledky vyšly u výzkumných otázek č. 4 a č. 5, kde jsem zkoumala mentální věk dětí ve vazbě na přítomnost či absenci staršího sourozence. Ze sedmi chlapců, kteří mají staršího sourozence, nebyl ani jeden, který by měl mentální věk vyšší, než biologický věk. A ze tří chlapců, kteří staršího sourozence nemají, vyšli dva, kteří měli mentální věk vyšší než věk biologický.

U posledních dvou výzkumných otázek jsem se zabývala srovnáváním mentálního a biologického věku dětí ve vazbě na úplnost či neúplnost rodiny, ve které děti žijí. Zde bylo velmi zajímavé, že výsledky u chlapců a dívek vyšly zcela shodně.

V příloze č. 2 jsou pro zajímavost vedle sebe uvedeny kresby chlapce a dívky s nejvyšším dosaženým počtem bodů a v příloze č. 3. kresby chlapce dívky s nejnižším dosaženým počtem bodů. Tyto kresby jsou uvedeny pro představu, jak velké rozdíly se mohou ve výsledcích objevit.

Dle mého názoru, byl cíl této práce naplněn. Poznatky získané z literatury jsem měla možnost uplatnit v praxi. Tento malý výzkum, který byl v praktické části proveden, je příspěvkem ke všem dalším výzkumům, které již byly na toto téma provedeny. Práce pro mě byla zcela novou zkušeností a velkým obohacením pro mou budoucí pedagogickou praxi.

## Seznam literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Přeložil Kateřina BODNÁROVÁ. Praha: Portál, 2013, 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2001, 205 s., 8 il. příl. ISBN 8071784494.

DYMEŠOVÁ, Gabriela, Ludmila MÁJOVÁ, Lenka MIKULÁŠKOVÁ, et al. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Editor Anna KUCHARSKÁ, editor Ludmila MÁJOVÁ. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2005, 96 s. ISBN 8072902172.

FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Přeložil Jiří HORÁK. Olomouc: Votobia, 1997, 263 s. ISBN 8071981990.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy*. I. Praha: Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta, 2005, 129 s. ISBN 8072902377.

CHOBOLA, Ladislav. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1975, 199 s.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KŇOURKOVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986, 274 s.

KURIC, Jozef, Eva RYBÁROVÁ, Josef ŠVANCARA a Lubomír VAŠINA. *Ontogenetická psychologie*. Přeložil Jana VYHLÍDKOVÁ, přeložil Alena KYNCLOVÁ.

Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 264 s.: Učebnice pro vysoké školy. ISBN (Váz.):.

KURIC, Jozef a Lubomír VAŠINA. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 2. přeprac. vyd. Brno: Rektorát Univerzity J.E. Purkyně, 1987, 258 s.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRŮCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004, 82 s. ISBN 8070432810.

PESCHAKOVÁ, Lila. Vývin kresby postavy člověka u dětí : Pokus o štandardizáciu skúšky Goodenoughovej Harris. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1966. ISSN 0555-5574.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 8071691682.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. Přeložil Irena STROSSOVÁ. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 246 s. ISBN 80-244-0249-1.

SMÉKAL, Vladimír, Josef ŠVANCARA a Václav HOLUB. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980, 395 s.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

SYROVÁTKOVÁ, Jaroslava a Ladislav SRP. *Duševní vývoj a výchova od narození do dospělosti*. 2. upr. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1969, 331 s.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, 165 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4217-4.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, c2004, 71 s. ISBN 8020411879.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Vydala Univerzita Karlova Nakladatelství Karolinum, 2004, 247 s. ISBN 8024608774.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 8071785997.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. I, Dětství a dospívání*. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 8024609568.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTOVÁ, Lidmila a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova, 1992, 115 s. ISBN 8070663847.

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1** – Informovaný souhlas

**Příloha č. 2** – Kresba chlapce a kresba dívky s nejvyšším dosaženým počtem bodů

**Příloha č. 3** – Kresba chlapce a kresba dívky s nejnižším dosaženým počtem bodů



## **Příloha č. 1 – Informovaný souhlas**

**ŽÁK/ŽÁKYNĚ:** .....

**TŘÍDA**.....

### **UŽITÍ ŠKOLNÍHO DÍLA**

Všechna díla dětí (literární, výtvarná, projektová a jiná) vytvořená ve škole jsou tzv. „Školním dílem“ a vztahuje se na ně § 60 zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon). Škola tedy má práva tato díla vystavovat, případně dále zpracovávat.

Seznámení s touto informací stvrzuji svým podpisem dne: .....

**(datum a podpis rodičů)**

### **SOUHLAS RODIČŮ SE ZPRACOVÁNÍM OSOBNÍCH ÚDAJŮ**

V souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů ZŠ a MŠ bude shromažďovat, zpracovávat a uchovávat osobní údaje vašeho dítěte, které pak smí účelně využít k tisku vysvědčení, při jednání s pojišťovnou, hygienou a policií ČR, při ubytování na relaxačních pobytech (kurzy, výlety apod.). Osobními údaji rozumíme jména a příjmení, adresu trvalého bydliště, datum narození a rodné číslo, telefonní čísla a e-mailové adresy.

Svým podpisem potvrzuji souhlas se shromažďováním, zpracováním a uchováváním osobních údajů mého dítěte.

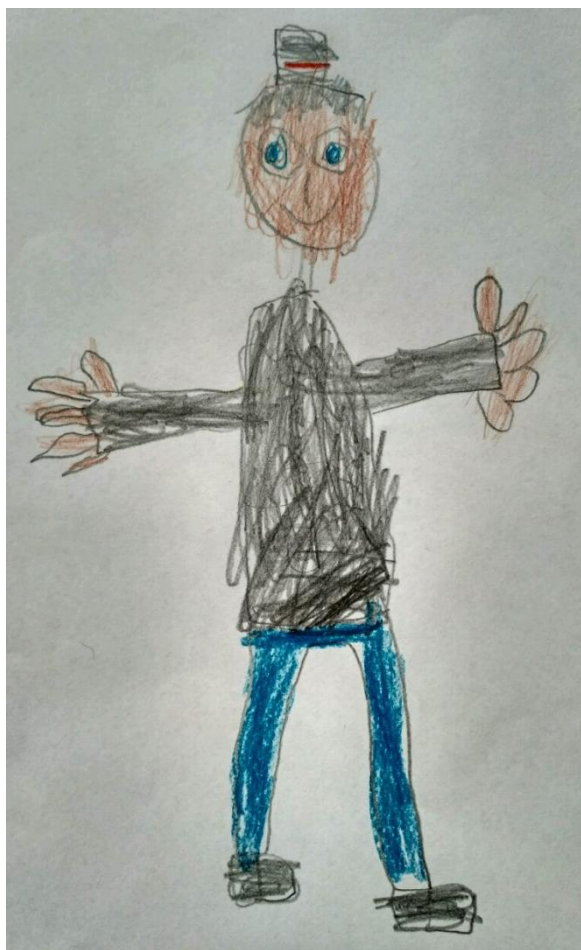
dne .....

**(datum a podpis rodičů)**

Ředitel školy .....

**Příloha č. 2 – Kresba chlapce a kresba dívky s nejvyšším dosaženým počtem bodů**

Kresba chlapce

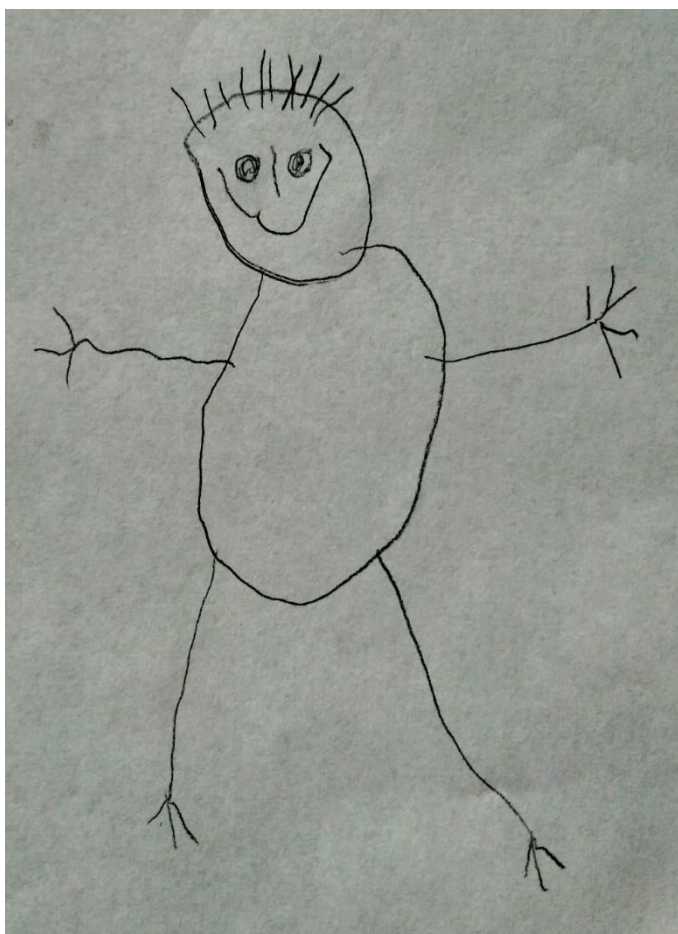


Kresba dívky



**Příloha č. 3 – Kresba chlapce a kresba dívky s nejnižším dosaženým počtem bodů**

Kresba chlapce



Kresba dívky



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Markéta Žilinská
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Analýza kognitivního vývoje u dětí předškolního věku
<b>Název v angličtině:</b>	An Analysis of Cognitive Development in Preschool Children
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce s názvem Analýza kognitivního vývoje u dětí předškolního věku se skládá z částí teoretické a praktické. V teoretické části je obecně charakterizováno dítě předškolního věku, jeho kresba a diagnostika dětské kresby. Praktická část je zaměřena na srovnávání biologického a mentálního věku dětí. V práci byla využita metoda kresby lidské postavy Florence Goodenoughové na vzorku dvaceti dětí předškolního věku. Výsledky byly vztahovány k pohlaví, rodinnému prostředí a sourozencům.
<b>Klíčová slova:</b>	Předškolní věk, kognitivní vývoj, dětská kresba, kresba postavy, test kresby lidské postavy, Florence Goodenoughová
<b>Anotace v angličtině:</b>	The Bachelor thesis - An Analysis of Cognitive Development in Preschool Children is divided into two parts. The first part is theoretical and the second part is practical. The theoretical part includes a basic characteristics of children in the preschool age, their drawings and the diagnosis of children drawings. The practical part focuses on the comparison of the biological and mental age of children. In the thesis, there was used a method of drawing of a human figure by Florence Goodenough on a sample of twenty children of preschool age. The results were related to gender, family environment and siblings.

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Preschool age, cognitive development, children's drawing, figure drawing, test of drawing of a human figure, Florence Goodenough
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Informovaný souhlas Kresba chlapce a kresba dívky s nejvyšším dosaženým počtem bodů Kresba chlapce a kresba dívky s nejnižším dosaženým počtem bodů
<b>Rozsah práce:</b>	56
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština