

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sarah Kreutzová

Vývoj dětské kresby v předškolním věku

Olomouc, 2019

Vedoucí práce: Mgr. Janka Křížová

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci na téma Vývoj dětské kresby vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 12. 6. 2019

.....

Sarah Kreutzová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní Mgr. Jance Křížové, za její odborné vedení a čas, který mi při konzultacích mé bakalářské práce věnovala. Děkuji také své rodině za podporu při studiu a mateřským školám, které mi umožnily realizaci výzkumu.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	9
1.1 Charakteristika předškolního věku.....	9
1.2 Fyzický vývoj.....	9
1.3 Kognitivní vývoj.....	11
1.3.1 Vnímání.....	12
1.3.2 Paměť.....	13
1.3.3 Pozornost.....	13
1.3.4 Představitost.....	14
1.3.5 Myšlení.....	15
1.3.6 Řeč.....	15
1.4 Emocionální vývoj.....	16
1.5 Sociální vývoj.....	18
1.6 Faktory ovlivňující vývoj dítěte.....	18
2 KRESBA.....	20
2.1 Význam a využití kresby.....	20
2.2 Vývoj kresby a stádia dětské kresby.....	24
2.3 Vývoj kresby lidské postavy.....	25
2.4 Zvláštnosti dětské kresby.....	28
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	31
3.1 Uvedení do problému.....	31
3.2 Cíl výzkumného šetření.....	31
3.3 Metodologie výzkumného šetření.....	32
3.4 Výzkumná metoda.....	32
3.4.1 Test kresby lidské postavy.....	32

3.5	Výběr respondentů	34
3.6	Průběh sběru dat	36
4	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	37
4.1	Ověření první hypotézy	37
4.1.1	Výsledky skupiny A.....	37
4.1.2	Výsledky skupiny B.....	39
4.1.3	Srovnání sledovaných skupin	40
4.2	Ověření druhé hypotézy	42
4.2.1	Výsledky skupiny A.....	42
4.2.2	Výsledky skupiny B.....	43
4.2.3	Srovnání sledovaných skupin	44
5	DISKUSE.....	47
	ZÁVĚR	50
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	52
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	55
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56
	PŘÍLOHY	57
	ANOTACE	64

ÚVOD

Předmětem bakalářské práce je vývoj dětské kresby u dětí předškolního věku. Téma práce jsem zvolila v souladu s mými zájmy o danou problematiku a o děti předškolního věku s nimiž bych v budoucnu chtěla pracovat. Věřím, že tato práce mi poskytne mnoho cenných informací a bude přínosem i pro čtenáře.

Cílem práce je identifikovat, zda a jakým způsobem se vliv sociálního prostředí, v němž dítě předškolního věku vyrůstá, projeví ve vývoji jeho kresby.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V první kapitole teoretické části bakalářské práce je vymezeno vývojové období předškolního věku. Kapitola je zaměřena na obecnou charakteristiku dítěte předškolního věku a podrobné rozpracování jeho fyzického, kognitivního, emocionálního a sociálního vývoje, a to především proto, že znalost vývoje a vývojových zvláštností dítěte nám napomáhá lépe pochopit projevy dítěte, dětskou psychiku, ale současně i dětskou kresbu, o které bakalářská práce pojednává. Blíže je také rozvedena kapitola zaměřená na faktory ovlivňující vývoj dítěte, zejména na vliv prostředí na dítě.

Druhá kapitola je věnována stěžejnímu předmětu práce, kresbě. Kapitola se zabývá významem a vývojem dětské kresby. Je zde uveden podrobný přehled jednotlivých vývojových stádií kresby a přehled vývoje kresby lidské postavy. V závěru této kapitoly jsou rozpracovány zvláštnosti dětské kresby. Podstatou této kapitoly je přiblížit a zdůraznit význam dětské kresby, která bývá právem označována za „královskou cestu k poznání dětské psychiky“.

V třetí kapitole, která je současně i úvodní kapitolou praktické části bakalářské práce, je definován cíl výzkumného šetření, metodologie a použitá výzkumná metoda, kterou byl především Test kresby lidské postavy dle Šturmy a Vágnerové z roku 1982. Jsou zde dále vymezení a specifikováni respondenti práce, jimiž byly děti z mateřské školy ze sociálně vyloučené lokality a děti z mateřské školy nacházející se v běžném prostředí.

Čtvrtá kapitola je věnována vlastnímu výzkumnému šetření, které zahrnuje podrobnou analýzu a komparaci získaných výsledků.

Pátá závěrečná kapitola obsahuje diskusi, interpretaci dosažených výsledků a potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz.

Práce se snaží poskytnout ucelený přehled o vývoji dítěte předškolního věku a vývoji jeho kresby. Záměrem je také zdůraznit význam dětské kresby, možnosti jejího využití a poukázat na to, že je velmi důležité se jí věnovat, jelikož nám může o dítěti mnohé prozradit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V první kapitola bakalářské práce se zabývá charakteristikou vývojového období předškolního věku. Zaměřuje se na fyzický vývoj dítěte předškolního věku, dále na kognitivní vývoj dětí uvedeného vývojového období a jeho specifické znaky. V rámci kapitoly o kognitivním vývoji neboli poznávacích procesech dítěte jsou podrobněji rozpracovány procesy vnímání, myšlení, pozornosti, představivosti, paměťové procesy a vývoj řeči. Závěr této kapitoly se věnuje emocionálnímu a sociální vývoji dítěte.

1.1 Charakteristika předškolního věku

Předškolní období zahrnuje vývoj dítěte od tří do šesti let. Vágnerová (2017) uvádí až do sedmi let. Toto období je považováno za velmi významnou etapu života, která ovlivní celý život, proto je velmi důležité věnovat jí pozornost. Mnoho autorů o tomto období hovoří jako o nejdůležitějším.

Matějček (2005) dělí předškolní období do dvou etap. Počátek předškolního období charakterizuje jako první společenskou emancipaci dítěte, kdy dítě vstupuje do mateřské školy a stává se méně závislé na rodičích. Na konci tohoto období je poté druhý výrazný emancipační krok, a to nástup do základní školy. I Vágnerová (2017) ve své publikaci uvádí, že konec předškolního období není určen pouze věkem, ale i sociálně, nástupem do školy.

Matějček (2005) se snaží vyzdvihnout význam tohoto vývojového období, o kterém se díky jeho názvu „předškolní“ často uvádí, že je pouhým přechodným obdobím, před významným obdobím nástupu do základní školy. Uvádí, že na základě dosavadních poznatků se však naopak jedná o velmi zásadní vývojové období. Tedy zásadnější, než se původně předpokládalo, a to především proto, že předškolní věk má podstatný vliv na budoucí život, kdy zážitky z dětství se promítnou do dospělosti a podstatně ji ovlivní.

1.2 Fyzický vývoj

Období předškolního věku je charakterizováno výrazným vývojem motorických i kognitivních funkcí. Komplexně se jedná se o období výrazných změn. Zrychluje se růst, především končetin, v důsledku čehož mizí dosavadní baculatost dítěte. Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) uvedené období charakterizuje jako období vytáhlosti. Dochází

k osifikaci kostí, avšak jejich nevhodnou zátěží hrozí riziko ortopedických poruch (Kuric, 2000).

Dochází k výraznému vývoji pohybových funkcí. Motorické pohyby se zdokonalují a stávají se účelnějšími a přesnějšími. Automatizuje se chůze a koncem tohoto období dítě zvládá i složitější pohybovou koordinaci, například jízdu na kole, lyžích (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

S rozvojem hrubé motoriky velmi úzce souvisí i zdokonalení jemné motoriky, tedy motoriky menších svalových skupin, díky čemuž se u dítěte rozvíjí manuální zručnost. Na základě tohoto rozvoje se u dítěte zlepšuje manipulace s tužkou, nůžkami, kostkami. Do čtyř let dítě v činnostech používá obě ruce nebo při činnostech ruce libovolně střídá. Po čtvrtém roce věku většinou dochází k upřednostňování jedné ruky. Tato preference jedné končetiny souvisí s vývojem laterality¹, která zapříčiňuje, že jemné úkoly člověk uskutečňuje dominantním orgánem přesněji, rychleji a kvalitněji než druhým. Ne u všech dětí se od výše uvedeného věku začne preference projevat. V tomto případě hovoříme o nevyhraněnosti, která bývá označována jako ambidextrie neboli tzv. obourukost. Před nástupem do základní školy by však již měla být zvolena dominantní končetina, jelikož ambidextrie by měla, stejně jako precvičování dominantní končetiny, negativní vliv na vývoj psychiky i řeči. S touto tendencí se ale v dnešní době naštěstí již téměř nesetkáváme (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Bednářová a Šmardová (2006) ve své knize upozorňují na skutečnost, že motorika ovlivňuje celkové zdraví jedince a může ovlivnit řadu dovedností a schopností, jelikož je velmi úzce spjata s psychickým vývojem. Jestliže je dítě po motorické stránce pomalejší, nebo má handicap či omezení v pohybové oblasti, je opožděn i psychický vývoj dítěte.

Je tedy zřejmé, že vývojem motoriky dítě získává nové zkušenosti, které podněcují vývoj poznávacích procesů. Vývoj motoriky je základem rozvoje kognitivních funkcí, které ovlivňují vývojovou úroveň dítěte, a které se následně projeví i v kresbě.

¹ Lateralita – „nerovnoměrnost párových orgánů hybných (ruka, noha) nebo sensorických (oko, ucho), je odrazem dominance jedné z mozkových hemisfér“ (Hart, Hartlová, 2015, s. 289)

1.3 Kognitivní vývoj

Poznávací procesy se v předškolním věku vyvíjejí poměrně rychle. Šmelová (2014) ve své publikaci uvádí následující specifické znaky, které provázejí kognitivní vývoj dítěte předškolního věku.

Jedná se o prezentismus a topismus neboli konkrétní myšlení v prostorovém a časovém chápání. Dítě se v čase orientuje především prostřednictvím pravidelně opakujících se rituálů. Nedokáže v reálném čase určit, kdy se událostí odehrávají nebo budou odehrávat. Proto je systematicky opakující se režim dne pro děti tak nesmírně důležitý. Poskytuje jim pocit bezpečí a jistoty a napomáhá k udržení pohody a příjemných pocitů. I prostorová orientace má svá specifika a pro dítě je velmi těžko pochopitelná, jelikož dítě vnímá pouze prostředí, v němž žije se svými nejbližšími, tedy domov. Pojmy město nebo stát jsou pro něj zatím téměř nepochopitelné, protože si je nedokáže představit.

Dalším specifickým znakem kognitivních procesů je egocentrismus, kdy se dítě považuje za střed veškerého dění, ulpívá pouze na své vlastním subjektivním názoru a neuvědomuje si, že někdo jiný může situaci vnímat jinak.

U dětí se taktéž často setkáváme s oživováním věcí neboli zosobňujícím dynamismem. V této souvislosti můžeme hovořit o situaci, kdy věci nabývají podoby osob nebo o situaci, kdy děti neživým věcem připisují lidské vlastnosti anebo když dítě převádí lidské vlastnosti na jiné objekty.

Posledním specifickým znakem je dětská labilita neboli nestálost či snadná vzrušivost dítěte, pro kterou je typické střídání nálad, projevů a chování. S dětskou labilitou souvisí i labilita dětské pozornosti, která může být mnohdy přínosná. Například pokud dítě z nějakého důvodu pláče, můžeme velmi taktně převést jeho pozornost na něco pro něj zajímavého a lákavého a dítě velmi brzy přestane plakat, jelikož na negativní situaci nebude myslet a soustřeďovat na ni svou pozornost (Šmelová, 2014).

Plevová (2010) tyto vývojové specifické znaky rozšiřuje o dalších pět následujících.

Soulad mezi prožíváním a chováním, kdy dítě dává své pocity bezprostředně najevo ve svém chování. Tzn. pokud je nespokojené pláče, pokud je veselé směje se. Tato skutečnost je zapříčiněna dosavadní nižší adaptabilitou.

V této fázi vývoje se u dětí objevuje i značná sugestibilita, tedy ovlivnitelnost, která je dána především dosavadní absencí kritického myšlení.

Dalším specifickým znakem je eidetismus, který Hartl a Hartlová (2015, s. 134) definují jako: „schopnost jasných jakoby živých představ“. Děti předškolního věku velmi obtížně rozlišují mezi fantazií a objektivní skutečností. Svou představu považují za skutečnou a dokážou o ní velmi přesvědčivě hovořit. Na dospělé to může působit jako lež, avšak je to přirozená součást vývoje. Eidetismus mizí obvykle v mladším školním věku (Plevová, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Čtvrtým specifickým znakem, který Plevová uvádí, je synkretismus, který bychom mohli charakterizovat jako absenci diferenciací v oblasti prožívání a vnímání. Kognitivní procesy tvoří jednotný celek, nedochází tedy k analytickému zpracování v rámci prožívání a vnímání.

Posledním specifickým znakem, který Plevová uvádí, je konkretismus, pro nějž je charakteristické, že myšlení je vázáno na konkrétní předměty, především protože dítě doposud nechápe abstraktní pojmy a nerozumí jim (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

1.3.1 Vnímání

Vnímání neboli percepce definuje Plháková (2003, s. 129) jako: „organizaci a interpretaci senzorických informací. Je to proces, jehož výsledkem jsou vjemy...“.

Vnímání se u dětí rozvíjí již od narození, později v období předškolního věku se vnímání čím dál více zpřesňuje, avšak i přesto je stále celistvé a neanalytické. Vnímání dělíme na zrakové, sluchové, hmatové, čichové a chuťové.

Pro zrakové vnímání je charakteristické upřednostňování subjektivně zajímavých detailů. Dítě zpočátku upoutávají především pestré, barevné předměty. V předškolním věku je však důležité zaměřit se na rozvoj zrakové percepce, zrakovou paměť, zrakovou diferenciaci, pozornost a analýzu a syntézu. Tedy na to, aby dítě zvládlo rozlišovat různé tvary, drobné odlišnosti, aby byly schopny odlišit figuru a pozadí, určit překrývající se obrázky a další, jelikož všechny tyto dovednosti ovlivní pozdější vývoj čtení a psaní dítěte.

Zpřesňuje se i sluchové vnímání, které se výrazně rozvíjí již v prenatálním období, v němž dítě vnímá tlukot matčina srdce i její hlas. V předškolním období by již dítě mělo zvládnout diferenciaci jednotlivých slov ve větě a slabik ve slově. V pátém roce věku se dokonce rozvíjí schopnost rozlišovat hlásky ve slově. I u sluchového vnímání je velmi důležitý rozvoj sluchové

paměti, například prostřednictvím jednoduchých básniček, říkanek a dále vývoj sluchové diferenciacce a analýzy a syntézy.

V neposlední řadě dochází i k rozvoji hmatového, chuťového a čichové vnímání. Díky hmatovému vnímání dítě seznamuje se světem a vnímá svět. Proto by děti v mateřských školách měly mít dostatek podnětů, které budou hmatové vnímání rozvíjet (Petrová, in Šmelová, 2017).

Koncem předškolního věku se v důsledku zrání CNS stává vnímání diferenciovanější a rozvíjí se analyticko-syntetické schopnosti, které tvoří základ pro následné snadnější osvojení si čtení a psaní (Plevová in Šmelová, 2015).

1.3.2 Paměť

Součástí kognitivních funkcí je i paměť, kterou definujeme jako: „schopnost zaznamenávat životní zkušenosti“ (Plháková, 2003, s. 193).

Jiná definice tvrdí, že paměť: „umožňuje uchování informací a jejich opětovné využití“ (Vágnerová, 2016, s. 93).

Paměť dětí předškolního věku je především bezděčná, označována i jako mimovolní neboli nezáměrná. To znamená, že děti si pamatují především jevy a události, které pro ně byly mimořádné nebo v nich vyvolaly silný emocionální zážitek. Volní procesy do retence neboli uchování informace v paměti, nejsou zapojeny.

Převládá paměť mechanická, na jejímž základě je dítě schopno naučit se velké množství básniček, nebo písniček. Chybí v ní však logické zpracování informací a navázání na již osvojené znalosti, v důsledku čehož nedochází k dlouhodobému uložení osvojených informací.

Rozvíjí se i paměť slovně logická. Koncem předškolního roku se objevují první projevy záměrné a dlouhodobější paměti. Pozitivní vliv mají záměrné stimulační prostřednictvím paměťových her (Plevová in Šmelová a kol., 2015).

1.3.3 Pozornost

Pozornost definujeme jako: „mentální proces jehož funkcí je vpouštět do vědomí omezený počet informací, a tak ho chránit před zahlením velkým množstvím podnětů“ (Plháková, 2003, s. 77).

Pozornost dítěte předškolního věku je zpočátku poměrně nestálá a bezděčná. S přibývajícím věkem se buduje úmyslná pozornost a dítě předškolního věku je schopno záměrně se soustředit.

Většinou však pouze na jeden aspekt situace. Pozornost, především její délka, je determinována jak věkem, tak činností, kterou dítě vykonává, ale i jeho temperamentovými vlastnostmi (Plevová in Šmelová a kol., 2015).

Jak jsem již uvedla výše, Šmelová (2014) však ve své publikaci uvádí, že labilita dětské pozornosti neboli nestálost pozornosti, může být v tomto věku i výhodná a přínosná, například při zvládnání nepříjemných situací a citových stavů dítěte.

1.3.4 Představivost

Představivost definujeme jako: „způsobilst našy psychiky vyvolávat v mysli objekt, který byl už vnímán (před chvílí, včera, kdysi...), ale aktuálně vnímán není“ (Helus, 2018, s.106). Představivost je u dětí předškolního věku poměrně velká a rozmanitá.

Představy dělíme na paměťové a fantazijní. Paměťové představy, nazývané také jako vzpomínkové představy, souvisejí s našimi zážitky z minulosti. Dle studií máme první vzpomínky ze třetího roku života.

Fantazijní představy jsou představy, které jsou reorganizované a obohacené. Fantazijní představy dítě využívá při nejrůznějších aktivitách. Například při hře, kresbě, ale i v reálném životě, aby pro něj byl srozumitelnější a přijatelnější. Pomocí fantazie si totiž dítě vysvětluje reálný svět a velmi často se stává, že objektivní skutečnost od fantazie nerozlišuje a považuje ji za reálnou, což souvisí s již uvedeným eidetismem, kdy dítě hovoří o své fantazijní představě jako o skutečnosti. Někteří mohou tyto projevy považovat za lhaní, nicméně tyto projevy jsou přirozenou součástí vývoje dítěte (Plevová in Šmelová a kol., 2015).

Vágnerová (1999, in Plevová, 2015) dokonce uvádí, že fantazie je pro vývoj dítěte nezbytná a má harmonizující význam.

V dětské představivosti a dětských představách se uplatňuje animismus, resp. antropomorfismus, který je definován jako připisování lidských vlastností neživým objektům, např. sluníčko se mračí. A dále i artificialismus, což je dle Vágnerové (2017, s. 179): „způsob výkladu vzniku okolního světa“. Dítě předškolního věku předpokládá, že svět vytvořil pravděpodobně nějaký člověk, který dal hvězdy a měsíc na nebe, napustil rybník vodou nebo například zasadil všechny rostliny a stromy.

1.3.5 Myšlení

Dle psychologické vývojové periodizace od Piageta dochází v období předškolního věku k přechodu z fáze symbolického a předpojmového myšlení do fáze, jenž Piaget nazývá fází názorného a intuitivního myšlení. Tato fáze se vyznačuje především závislostí myšlení na názoru, v důsledku čehož je myšlení nepřesné a omezené, jelikož brání dítěti uvažovat logicky. Tuto skutečnost dokazuje známý experiment s dvěma sklenicemi různého tvaru a stejným počtem korálků, který poukazuje na fakt, že děti chápou stálost předmětu v prostoru a čase, avšak stálost množství vzhledem k odlišnému tvaru objektu jim způsobuje značné potíže.

V této fázi dochází také k rozvoji pojmového myšlení. Dítě začíná využívat myšlenkové operace jako je analýza, syntéza, srovnávání a začíná utvářet všeobecné rodové pojmy, což se projevuje ve schopnosti pojmenovat některé předměty společným názvem na základě vystihnutí podstatné a společné podrobnosti, například hračky. Dítě začíná chápat podstatné souvislosti a znaky, které jevy spojují do skupin.

V souvislosti s vývojem myšlení a řeči se mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte objevuje druhé ptací období, v němž dítě zjišťuje příčiny nejrůznějších jevů a souvislostí, prostřednictvím otázky „proč?“. Toto období navazuje na první ptací období, které probíhá v batolecím věku, a pro které jsou charakteristické otázky „Co je to?“, „Kdo je to?“, „Kde je to?“ (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

1.3.6 Řeč

I přesto, že se komunikační schopnost člověka vyvíjí a zdokonaluje po celý život, nejvýznamnějším obdobím pro vývoj řeči je období do šesti let věku dítěte, s těžištěm mezi třetím a čtvrtým rokem. Nejdynamičtější a nejnápadnější rozvoj komunikace probíhá právě v prvních pěti letech (Bednářová, Šmardová, 2011).

V období předškolního věku totiž dochází k výraznému rozvoji lexikálně-sémantické roviny komunikační schopnosti, která zahrnuje slovní zásobu. Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) uvádí, že dítě předškolního věku si během tohoto vývojového období osvojí 2000 až 2500 nových slov a celková slovní zásoba dítěte ve věku šesti let činí 3000 až 6000 slov, což je ve srovnání s batolecím obdobím, kdy má dítě osvojeno v průměru okolo 1500 slov, značný posun.

Zlepšuje se i morfologicko-syntaktická rovina, kdy dítě začíná užívat gramatická pravidla a složitější souvětí, zpočátku souřadná, později podřadná. Po čtvrtém roce umějí děti využívat i budoucí a minulý čas.

Vývoj řeči je determinován mnoha faktory. Jak vnitřními, tak vnějšími. Mezi vnější faktory, které značně ovlivňují vývoj řeči, řadíme především kvalitní řečový vzor v podobě rodiče nebo učitelky v mateřské škole a podnětného prostředí, které bude podporovat rozvoj komunikace u dítěte. Do vnitřních faktorů, které se taktéž výrazně podílí vývoji řečových schopností, řadíme vrozené predispozice a zdravý fyzický i psychický vývoj jedince. Především zdravý vývoj sluhových a zrakových orgánů, ale taktéž správný vývoj motorických funkcí, jelikož artikulace je chápána jako precizně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu.

V období předškolního věku se u dětí může vyskytovat fyziologicky narušený vývoj řeči, který je charakteristický nesprávnou a nejistou výslovností hlásek. Do pátého roku věku dítěte je však považován za naprosto běžný a nepatologický jev, jenž je přirozenou součástí vývoje jedince (Nádvorníková, in Lechta 2003).

Komunikační schopnosti dítěte se v tomto období výrazně zlepšují. Matlin (2005, in Vágnerová, 2017) uvádí, že dítě je schopno volit různý způsob komunikace na základě odlišnosti komunikačních partnerů. Tedy v komunikaci s dospělými dítě nevyužívá nezdvořilé výrazy, a naopak třeba při komunikaci s mladšími dětmi se přizpůsobí jejich vývojové úrovni a užívá kratší věty. I přesto že je komunikační proces stále ve vývoji, i zde se objevuje egocentrismus. Vágnerová (2012) hovoří o egocentrické řeči, kterou charakterizuje jako řeč, kdy si dítě vykládá samo pro sebe a mluví samo k sobě, např. komentuje své vlastní jednání, postupy a další, což mu současně napomáhá k uvědomění si či zapamatování si nejrůznějších jevů a informací. Tato egocentrická řeč se později, přibližně po šestém roce věku dítěte, mění ve vnitřní řeč.

1.4 Emocionální vývoj

Emoce definuje English a Englishová (1958, in Nakonečný, 1997, s. 24) jako: „mentální stav charakterizovaný cítěním a doprovázený různými tělesnými projevy, který vyjadřuje vztah k nějakému objektu“.

Dle Vágnerové (2017) jsou oproti batolecímu věku emoce dítěte předškolního věku stabilnější a vyrovnanější. I přesto, jak uvádí Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) jsou stále velmi intenzivní, náhlé, bezprostřední a proměnlivé, tzn. jak snadno vzniknou, stejně tak snadno i zaniknou.

Současně u dítěte dochází k rozvoji vyšších citů. Vyšší city jsou definovány jako morální city, jejichž součástí jsou city etické, estetické. Zahrnují také společenské postoje a jsou společensky determinovány (Hartl a Hartlová, 2018).

V uvedeném věkovém období se rozvíjejí především city sociální, na jejichž základě si dítě vytváří vztahy k dospělým, nejprve blízkým jako jsou rodiče, rodinní příslušníci, ale později i k cizím lidem a ke svým vrstevníkům, které v tomto vývojovém období dítě již potřebuje při hře. Dále dochází k rozvoji citů intelektuálních, které vyvolávají pozitivní emoce z poznávání a objevování. A v neposlední řadě se rozvíjejí i city estetické, jež nám umožňují vnímat a hodnotit krásu a ošklivost a dále také etické city, díky nimž posuzujeme dobro a zlo, co je správné a co špatné (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Děti začínají lépe chápat emoční prožitky, význam emocí i jejich příčiny. Na základě tohoto posunu se začínají i lépe orientovat v emocích druhých lidí, což je součástí emoční inteligence, která se v tomto období začíná formovat. V souvislosti s vývojem centrální nervové soustavy dochází i k rozvoji emoční paměti, která dítěti umožňuje vzpomenout si na dřívější pocity a vyprávět o nich.

V porovnání s batolecím obdobím dochází k poklesu negativních emocionálních projevů především vzteku a zlosti. Děti bývají v tomto vývojovém období spíše pozitivně laděné a objevuje se u nich smysl pro humor, který však odpovídá jejich vývojové úrovni a z kognitivního hlediska je zatím na velmi jednoduché úrovni.

Dochází navíc i k rozvoji sebeovládání, kdy se děti již snaží regulovat a kontrolovat své emoce. Především ty afektivní, nežádoucí. Závisí to však na intenzitě prožitku a také na typu temperamentu (Vágnerová, 2017).

V předškolním věku si dítě začíná vytvářet citový vztah i samo k sobě a formuje se tzv. sebepojetí. Tato skutečnost je dána tím, že je již schopno odlišit sebe a vlastní já od okolního světa a objevuje podstatu sebe sama. Dítě je však stále determinováno nedostatečnou rozumovou a citovou zralostí a sebehodnocení a posuzování sebe sama je tedy zprostředkováváno názorem jiných lidí, nejčastěji rodičů, případně jiných autorit, například učitelky v mateřské škole. K hodnocení dětí, bychom tedy měli přistupovat velmi opatrně (Plevová, in Šmelová a kol., 2015).

1.5 Sociální vývoj

Dle Průchy (2016) je hlavní charakteristikou období předškolního věku značná socializace² a enkulturace³.

Vágnerová (2017) hovoří v souvislosti se sociálním vývojem dítěte předškolního věku o období přípravy na život ve společnosti. Dítě začíná navštěvovat mateřskou školu, kde přichází do kontaktu nejen s vrstevníky, ale i dospělými jedinci. V mateřské škole si dítě osvojuje nové role, především roli vrstevníka, kamaráda a žáka mateřské školy. Učí se novým dovednostem, schopnostem a získává zkušenosti důležité pro další osobní rozvoj. Dítě začíná poznávat společenské a kulturní normy, především normy chování.

Mění se vztahy k ostatním dětem. U dítěte se rozvíjejí prosociální vlastnosti, které umožňují jeho začlenění do kolektivu, což je v tomto období velice důležité především proto, že dítě již potřebuje partnera ke hře. Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) dokonce uvádí, že hlavní činností, v níž socializace probíhá, je hra. Předškolní věk je tedy věkem prvních kamarádství a přátelství, na rozdíl od batolecího věku, v němž si děti hrály samostatně, spíše vedle sebe než spolu. Nejvýznamnější roli a přední místo v sociálním vývoji má však stále rodina, která dítěti poskytuje sociální zázemí, pocit bezpečí a jistoty (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

1.6 Faktory ovlivňující vývoj dítěte

Vývoj dítěte je determinován několika faktory, především dědičností a prostředím, v němž dítě žije a vyrůstá.

Vágnerová a Valentová (1991, s. 10) uvádějí, že: „Psychický vývoj je výsledkem interakce dědičných dispozic, tj. vnitřních podmínek a vlivů vnějšího prostředí“. Současně však dodávají, že dalším významným faktorem, který ovlivňuje psychický vývoj jedince je i jeho samotná aktivita, jelikož nejsme pouhými pasivními příjemci.

Dědičné dispozice jedince můžeme chápat jako genovou výbavu jedince, kterou získává z organismu matky a otce, a která je obsažena v genech jedince. Geny ovlivňují nejenom například náš vzhled, ale také naše psychické vlastnosti.

² Socializace – „postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách...“ (Hart, Hartlová, 2015, s. 548)

³ Enkulturační – „formální i neformální přejímání kulturních norem a zkušeností jedince v průběhu jeho ontogeneze“ (Hart, Hartlová, 2015, s. 141)

Druhým faktorem, který ovlivňuje vývoj dítěte, je prostředí. I přesto, že prostředí má na vývoj jedince podstatně menší vliv než dědičnost, má v rámci vývoje stále významnou a nezastupitelnou roli.

Vágnerová a Valentová (1991) dělí prostředí na klimatické a přírodní a dále na materiální, které uspokojuje a zajišťuje především potřebu stimulace a potřebu učení. Posledním typem prostředí, které uvádějí je sociálně-kulturní prostředí, které má vliv na uspokojování všech základních psychických potřeb.

Pro psychický vývoj jedince je ze socio-kulturního prostředí nejvýznamnější rodina, která by měla dítěti poskytovat dostatek péče, zajišťovat potřeby bezpečí, jistoty a lásky a poskytovat dítěti dostatek podnětů k jeho rozvoji, což zajistí jeho zdravý vývoj (Vágnerová, Valentová, 1991).

Problém nastává v případě, že prostředí, v němž dítě vyrůstá není kvalitní a vývoj dítěte narušuje, případně ohrožuje. V takovémto prostředí může docházet k deprivaci neboli strádání.

Deprivaci bychom mohli definovat jako: „ztrátu něčeho, strádání nedostatkem uspokojení nějaké důležité potřeby. Nejde o strádání fyzické, ale výlučně o nedostatečné uspokojení základních potřeb duševních (psychická deprivace)“ (Langmaier, Matějček, 1974, s.19).

Důsledky nepodnětného prostředí až případného zanedbávání mají na dítě velký dopad. Mohou výrazně ovlivnit pozdější život jedince. Dítě může mít problémy s navázáním vztahu s ostatními lidmi, s přáteli a v dospělosti i s partnery. U dětí se mohou objevovat problémy ve škole a mohou mít problém i s pozdějším uplatněním v životě (Vaničková, Provazníková, Hadj-Mousova, 1995).

Prostředí, které dítěti zajišťuje přiměřenou míru podnětů, a které současně uspokojuje základní lidské potřeby, včetně potřeby jistoty, bezpečí a lásky, je tedy velmi důležité a to především pro zdravý a přirozený vývoj dítěte.

2 KRESBA

Druhá kapitola se zabývá dětskou kresbou. Nejprve se zaměřuje na význam dětské kresby a poté na vývoj dětské kresby a stádia, kterými kresba při vývoji prochází. Dále specifikuje vývoj kresby lidské postavy, která je častým námětem dětských kreseb. Závěr kapitoly se věnuje zvláštnostem dětské kresby a souvislostmi mezi psychickým vývojem dítěte a vývojem kresby.

Kresba nás provází již od počátku lidské existence, kdy naši předci vytvářeli kresby na zdech jeskyní a provází nás dodnes. I Komenský již v 17. století zdůrazňoval význam kresby u dětí předškolního věku a doporučoval rodičům, aby své děti ke kresbě podněcovali a motivovali (Informatorium školy mateřské, 2007). Avšak první studie dětských kreseb provedl G. H. Luquet teprve v polovině 20. století (Davido, 2008).

Kresba s dětstvím velmi úzce souvisí. Je jeho přirozenou součástí stejně jako hra. Dítěti přináší radost a uspokojení. Vágnerová (2017, s. 9) kreslení charakterizuje jako: „...činnost, která má pro děti stejný význam, jako hra...Kreslení lze chápat jako konstruktivní proces, jako způsob sdělení, v němž se může projevit i postoj autora“. Dle Reada (1967, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) dítě ke kresbě motivuje potřeba a touha zanechat po sobě stopu a vytvořit něco vlastního.

Na základě výše uvedených citací je zřejmé, že kresba je velmi významným faktorem, který má vliv na vývoj dítěte, nejenom předškolního věku, a to nejenom předškolního věku. Je to především proto, že kresba dítě v mnoha ohledech obohacuje, ale také nám současně poskytuje mnoho významných informací o osobnosti dítěte.

2.1 Význam a využití kresby

Řada autorů a odborníků se shoduje na důležitosti významu kresby, a to především proto, že nám poskytuje mnoho cenných a významných informací o dítěti a současně samotné dítě rozvíjí.

Uždil (2002, s. 16) ve své publikaci uvádí následující tvrzení: „Podle některých domněnek je pro dítě kresba obrázkovou řečí, pomocí níž vypráví o dojmech, jimiž je přeplněno a které ho tedy v jistém smyslu zatěžují“.

Davidov (2008, s. 15) uvádí, že: „dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte“.

S uvedenými názory se ztotožňuje i Plevová a Petrová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010), které uvádějí, že prostřednictvím kresby nám toho děti sdělí mnohdy mnohem více než verbální řečí. Z těchto a mnoha dalších obdobných poznatků bývá kresba dítěte označována jako „královská cesta k poznání dětské psychiky“, a bývá i hojně využívána v psychologii.

Významem a důležitostí kresby se zabývaly i Bednářová a Šmardová (2006), které zpracovaly podrobný výčet informací, které nám kresba poskytuje, a který zde uvádím.

Uvádějí, že kresba nám umožňuje posoudit vývojovou úroveň dítěte. Jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, vývoj kresby prochází určitými stádii, které jsou ve stejném věkovém období velmi podobné. V každé fázi se vyskytují určité specifické prvky, které jsou charakteristické pro určitý vývojový stupeň. Na základě posouzení těchto prvků, lze stanovit vývojovou úroveň dítěte, a to především z kresby postavy.

Bednářová a Šmardová (2006) uvádí, že kresbu můžeme posuzovat nejenom z obsahového hlediska, tedy z obsahu a námětu kresby, ale také formálního hlediska, které se týká především provedení kresby. Formální hledisko zahrnuje vedení linie, přítlak, plynulost a návaznost jednotlivých čar. Odráží úroveň jemné a současně i hrubé motoriky a úroveň zrakového vnímání a vizuomotoriky a grafomotoriky⁴. Opakováním kresebné činnosti navíc dochází ke zdokonalování těchto motorických činností.

V kresbě se skrývají emoce dítěte, veškeré jeho pozitivní, negativní emoce, zážitky, strachy. Této skutečnosti lze využít v případě, kdy nám dítě nechce nebo nedokáže vyjádřit své pocity. Je tedy i významným komunikačním prostředkem, který může napomoci překonat jazykové bariéry způsobené buďto strachem nebo například nedostatečnou slovní zásobou či komunikační dovedností.

Kresba dítěte nás informuje také o tom, jak dítě vnímá svět kolem nás, jak vnímá vztahy okolo sebe, vztahy v rodině a postoje.

Autorky dále zmiňují, že může být i rehabilitačním a terapeutickým nástrojem (Bednářová, Šmardová, 2006).

⁴ Grafomotorika – Soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní, a který není jen záležitostí pohybů ruky, ale je ovlivňováno psychikou (Hartl, Hartlová 2015, s. 182)

Z výčtu je zcela zřejmé, že kresba nám toho o dítěti velmi mnoho prozradí, jelikož všechny uvedené informace do kreseb dítě nevědomky promítá. Na základě této skutečnosti vzniklo mnoho psychologických a diagnostických testů, které se však nezaměřují pouze na výsledný kresebný projev, ale i na samotný průběh kresby.

Interpretace uvedených testů by však měla zůstat pouze v kompetenci zkušených odborníků, především psychologů, jelikož vyžaduje dlouholeté zkušenosti a znalosti. Je důležité také poznamenat, že kresba by měla být pouhou součástí testové baterie, ne samotným diagnostickým prostředkem, jelikož je ovlivněna řadou faktorů, které by výsledky mohly zkreslit. Například aktuálním naladěním dítěte na jinou činnost, než je kresba.

K zhodnocení vývojové úrovně dítěte lze kresbu využít pouze v období předškolního věku, případně na úplném počátku školní docházky, jelikož okolo 10 roku věku dítě dosáhne v kresbě určité úrovně a ta se povětšinou dále nerozvíjí. Vývoj kognitivních funkcí však pokračuje dále bez ohledu na ukončení vývoje kresby.

V kresebných testech bývá nejčastěji využíván motiv kresby lidské postavy. Hlavním důvodem je oblíbenost tohoto motivu u dětí a současně jeho velmi dobrá znalost všemi dětmi, nezávisle na příslušnosti k různým kulturám a společenstvím (Vágnerová, 2017). Vedder (2000, in Vágnerová, 2017) však uvádí, že se kresba postavy vzhledem k odlišné kulturní příslušnosti liší. Test by proto měl mít vlastní normy pro každé společenství, v němž je využíván.

Mezi nejznámější užívané psychologické a diagnostické kresebné testy můžeme zařadit například Test kresby postavy dle Goodenoughové z roku 1926, který byl v roce 1982 standardizován Vágnerovou a Šturmou i pro českou populaci. Test sleduje vývojovou úroveň dítěte prostřednictvím zhodnocení 35 položek testu, které se zaměřují na počet detailů v kresbě a způsob a kvalitu zobrazení kresby. Test dokonce umožňuje vypočítat IQ dítěte.

Dalším velmi užívaným testem je Test začarované rodiny, v němž má dítě nakreslit svou rodinu v podobě zvířat. Tento test nám napomáhá odhalovat mezilidské vztahy a postoje mezi členy rodiny (Georges, 2013). Umožňuje dítěti nakreslit rodinu v jiné úrovni, díky níž se v kresbě promítnou pocity, které by dítě obtížně vyjadřovalo, nebo které jsou nevědomě potlačovány. Při interpretaci kresby je nutné vycházet z výkladu dítěte, jelikož podstatný je individuální vztah dítěte k nakreslenému zvířeti, především protože se může lišit od obecné interpretace a symboliky zvířete. Tento test je vhodný pro děti od šesti let (Vágnerová, 2017).

Testy kreseb slouží také k posuzování školní zralosti. K tomu je určen například Orientační test školní zralosti, který je inspirován testem Jiráska. Část testu je tvořena kresbou lidské postavy, kterou sledujeme úroveň vizuomotorické koordinace a pozornosti, ale také mentální úroveň dítěte. (Pugnerová, in Šmelová, Petrová, Suralová, 2015).

Kresba dítěte a její vývoj jsou determinovány řadou aspektů. Prvním a současně nevýznamnějším aspektem je mentální úroveň dítěte. Jak již bylo uvedeno výše. Nutné je však brát ohled i na individuální zvláštnosti dítěte, jako je například negativní vztah ke kresbě případně jiné příčiny, na jejichž základě kresba nemusí odpovídat mentální úrovni dítěte. Nicméně je prokázáno, že kresba dítěte s mentálním postižením je na znatelně nižší vývojové úrovni než kresba jedince bez jakéhokoliv handicapu.

Dalším aspektem, ovlivňující vývoj kresby je úroveň motoriky a lateralita neboli vyhraněnost či preference jedné končetiny. Děti, které nemají doposud vyhraněnou preferenci jedné končetiny, mohou mít s kresbou problémy. Může se jednat především o problémy s vedením linie, plynulostí, návazností a tlakem na podložku. V důsledku této skutečnosti se u těchto dětí objevuje i menší zájem o kresebnou činnost. Můžeme však využít odborné pomoci v pedagogicko-psychologických poradnách, kde dominantní končetinu určí na základě různých testů.

Mezi poslední aspekty ovlivňující kresbu řadíme zrakové vnímání, paměť, pozornost a představitivost. Jak je uvedeno již výše, vnímání je proces, v němž si aktivně vybíráme podněty a objekty, které nás aktuálně zajímají (Pugnerová, in Šmelová, 2015). Vnímaný objekt si uložíme do paměti a při kresbě vyvoláme, prostřednictvím představitivosti, jeho představu. A právě podle té děti kreslí. Děti předškolního věku totiž nekreslí dle předlohy, ale z představy a poznatků, které o daném objektu mají (Bednářová, Šmardová, 2006).

Je však nutné podotknout, že představy nevznikají pouze na základě již viděného a slyšeného. Představy se mohou týkat i věcí, které vůbec neexistují, což již souvisí s fantazií a fantazijními představami, které mají v předškolním věku nezastupitelnou roli a projevují se samozřejmě i v kresbě dětí. Právě tato úroveň vnímání, schopnosti zapamatování si a vybavení si prostřednictvím představy, determinují kresbu dítěte a jsou důvodem vzniku zvláštností v dětských kresbách (Pugnerová, in Šmelová, 2015).

2.2 Vývoj kresby a stádia dětské kresby

Vývoj kresby je u dětí velmi podobný. Děti téhož věku kreslí přibližně stejně. Dalo by se tedy říci, že kresba prochází vývojem, který je členěn do určitých stádií. Tuto skutečnost jako první zaznamenal G. H. Luquet a další výzkumy její pravdivost pouze potvrzují (Davido, 2001).

Uždil (2002, s. 13) popisuje vývoj kresby následovně: „Vlastní začátky dětské výtvarné „řeči“ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky“.

Příhoda (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) člení vývoj kresby do pěti následujících stádií. Dle Davida (2001), těmto stádiím předchází stádium skvrn. Dle jeho názoru by totiž děti mladší jednoho roku dělaly skvrny, pokud by jim to rodiče svolili.

Stádium črtací experimentace

První stádium se nazývá stádiem črtací experimentace. Uvedené stádium se začíná projevovat před druhým rokem věku života dítěte, kdy dítě začíná vytvářet pouze nějaké čáranice, nejčastěji tužkou nebo pastelkou na papíře. Jedná se o motoricky neplánovanou a málo koordinovanou aktivitu, při níž má dítě pouze radost ze samotného průběhu kreslení a z toho, že vytvořilo něco nového a zanechalo po sobě nějakou stopu. Dítě současně uspokojují rytmické pohyby paží, které jsou vedeny nejprve z ramenního a později zápěstního kloubu, v důsledku čehož mají kresby podobu kyvadlových či obloukových čar. Později se objevují kruhovitě, elipsovité a spirálovité linie (Plevová a Petrová, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Vágnerová (2017) tuto fázi nazývá presymbolickou fází, jelikož kresba zatím nemá symbolický význam, nezobrazuje nic konkrétního. Ve své publikaci uvádí její podrobnější členění dle Matthewse (1999, in Vágnerová, 2017). Dle něj prochází samotné čmárání třemi fázemi. V první fázi dítě čmárá horizontálně a vertikálně orientované čáry, případně tečky. V druhém stádiu se objevují již kruhovitě, elipsovité linie a smyčky a v poslední fázi se vytváří čmáranice i uzavřených tvarů.

Stádium prvotního obrazu

Po třetím roce života dítěte nastupuje druhé stádium, které Příhoda nazývá stádiem prvotního obrazu. Název je odvozen od skutečnosti, že v tomto období, dítě svůj výtvar, který byl doposud považován za čmáranici, pojmenuje a stává se z něj obraz neboli kresba. K pojmenování

výtvaru dochází během kresby nebo dodatečně až po jejím dokončení, přičemž pojmenování nemusí být dospělému jedinci zcela zřejmé a srozumitelné. Vágnerová (2017) toto stádium nazývá symbolickou fází kresby. V této fázi již dítě dokáže pohyb ruky koordinovat, vést čáru a vědomě změnit směr nebo čáru spojit.

Stádium lineárního náčrtu

Třetí fází vývoje kresby je fáze lineárního náčrtu a objevuje se kolem čtvrtého roku. Kresba je již záměrnou uvědomělou aktivitou, která je většinou tematicky zaměřená na člověka. Jelikož dítě kreslí z představy, zvýrazňuje v kresbě prvky, které samo vnímá jako subjektivně důležité, i přestože z objektivního hlediska mohou být zcela nevýznamné. Může se ale i stát, že naopak naprosto vynechává objektivně významné prvky, protože subjektivně je považuje za nepodstatné. Je to dáno kognitivním egocentrismem, který je pro toto vývojové období charakteristický.

Stádium realistické kresby

Dítě kreslí stále dle představy, ale ve srovnání s předcházejícím stádiem začíná v kresbě znázorňovat objektivně důležité znaky a doplňuje kresbu typickými, podstatnými detaily. Kresba již není jednodimenzionální, ale stává se dvojdimenzionální, tzn., že například u kresby postavy již končetiny nejsou naznačeny jednou linií. Tato fáze nastupuje mezi pátým a šestým rokem věku života dítěte.

Stádium naturalistické kresby

Posledním stádiem vývoje kresby je stádium naturalistické kresby, která nastupuje po desátém roce. Dítě začíná kreslit předměty a jevy na základě toho, jak se jim jeví. Objevuje se zde snaha o zachycení pohybu, objemu, dochází ke stínování kresby a zachycení perspektivy.

V tomto období se také hovoří o krizi kresebného projevu, která je úzce spjata s vývojem kritického myšlení, kdy si dítě začne uvědomovat, že jeho kresba neodpovídá reálné představě a o kresbu přestává jevit zájem.

2.3 Vývoj kresby lidské postavy

Lidská postava je nejčastějším námětem dětských kreseb, což je dáno přirozenou dětskou sociální orientací. Prvotní tendence o zobrazení lidské postavy se objevují okolo třetího a čtvrtého roku věku života dítěte a stejně jako kresba i vývoj kresby lidské postavy probíhá u všech dětí podobně a objevují se zde stádia vývoje této kresby. Výsledek prvotní snahy

o znázornění lidské postavy bývá označován jako hlavonožec. (Plevová, Petrová, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

Vágnerová (2017) člení vývoj lidské postavy do pěti následujících fází:

Hlavonožec jako základní schéma lidské postavy

První fází kresby postavy je hlavonožec. Dle Vágnerové (2017, s. 47) je hlavonožec: „značně zjednodušeným schématem, které lze chápat jako základní reprezentaci lidské postavy“. Hlavonožec má podobu kruhu, jenž představuje hlavu. Okolo něj, případně k němu, jsou přikreslené čáry znázorňující končetiny. Zpočátku se jedná většinou o dolní končetiny, později i horní, přičemž jejich umístění může být různé. Vágnerová uvádí výzkum Coxové (1993, in Vágnerová 2017), jenž potvrdil, že polovina hlavonožců má paže připojené k největší části figury, tedy k hlavě nebo k nohám.

Pro kresbu hlavonožce je typická absence trupu. Mnoho autorů (Vágnerová, 2017; Plevová, Petrová, in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) se shoduje v názoru, že tato skutečnost je dána subjektivní nedůležitostí této části těla, nikoli jeho neznalostí. Uvádějí, že pro dítě je důležitá hlava, především obličej a dále končetiny, díky kterým jsou děti schopny se pohybovat a případně manipulovat s předměty. Důležitost obličeje je dána jeho zajímavostí pro dítě a významem při sociálním kontaktu.

Přechodná fáze mezi hlavonožcem a konvenčním zobrazením postavy

Další fází, je přechodná fáze mezi hlavonožcem a konvenčním zobrazením postavy. V této fázi můžeme pozorovat snahu o zobrazení lidského trupu. Nemusí být však na první pohled zcela zřejmá. Trup může znázorňovat i otevřený prostor mezi dlouhýma nohama. Až později tento prostor mohou děti uzavřít či ohraničit. K tomuto dochází většinou mezi čtvrtým a pátým rokem. V této fázi vývoje se objevuje také větší množství detailů (Vágnerová, 2017).

Konvenční zobrazení lidské postavy

Konvenční zobrazení lidské postavy je příznačné zobrazením všech zásadních částí těla a nastupuje přibližně mezi pátým a šestým rokem. Uspořádání jednotlivých částí těla, bývá správné, avšak je zde stále značná disproporcionalita jeho jednotlivých částí. Ta vzniká důsledkem nedostatečné vizuomotorické koordinace, ale i již zmíněnou subjektivní důležitostí. Například hlava bývá velmi často oproti jiným částem těla větší, jelikož do ní děti potřebují zakreslit všechny důležité detaily obličeje, které na základě nedostatečně rozvinuté motoriky nejsou schopny nakreslit v odpovídajícím poměru k velikosti nakresleného obličeje.

Zlepšuje se způsob zobrazení postavy. V tomto vývojovém období se v kresbách dětí začíná objevovat krk, kterým dítě propojí hlavu s trupem. Trup má různé formy zobrazení. Zpočátku má podobu jednoduchých geometrických tvarů, později se způsob ztvárnění zdokonaluje, často bývá i zobrazení detailů, například pupíku nebo knoflíků.

V tomto vývojovém stádiu se poprvé objevuje dvojdimenzionalita neboli dvojdimenzionální zobrazení, zpočátku nejčastěji horních a dolních končetin. V kresbě končetin začínají předškoláci diferenciovat ruce od paží a většinou chlapci začínají znázorňovat i správný počet prstů na rukách. Objevuje se i znázornění chodidel.

V konečné fázi předškolního věku, tedy u dětí kolem šesti let, dochází k většímu dodržování proporcí těla postavy a přesnějšímu připojení končetin k trupu. Paže již nejsou k tělu připojeny kolmo, nýbrž podél těla (Vágnerová, 2017).

Pokročilé konvenční zobrazení lidské postavy

Období pokročilého konvenčního zobrazení lidské postavy je již spojeno se školním věkem. Postava se více podobá skutečnosti, více odpovídá vizuální realitě. Dochází k postupnému spojení částí těla do celku a zlepšuje se propojení jednotlivých částí těla, které se již neskládá z jednotlivých geometrických tvarů, ale vytváří celkovou lidskou siluetu.

Vágnerová uvádí posun od obecného schématu k zobrazení konkrétního člověka prostřednictvím znaků, které jsou pro něj charakteristické, například fousy, dlouhé či krátké vlasy.

Objevuje se zde tendence zachytit pohyb, nebo postavu z jiného úhlu pohledu než čelního, jak tomu bylo u dětských kreseb postavy doposud (Vágnerová, 2017).

Druhotná schematizace

Tato fáze úzce souvisí se stádiem naturalistické kresby, v níž bývají děti ke svým výtvorům kritické, v důsledku čehož dochází k stagnaci. Děti se nedokáží přiblížit k reálné podobě, se svou kresbou jsou nespokojení a často ji naopak zjednodušují. Kresby se stávají stylizovanější, méně detailnější (Vágnerová, 2017).

Novotná (2005, in Vágnerová 2019) dále uvádí názor, že kresba již postrádá svou dřívější spontaneitu.

2.4 Zvláštnosti dětské kresby

Dle Uždila (2002) se v dětských kresbách objevuje několik následujících specifických zvláštností. Ty jsou do určitého vývojového stádia považovány za normu a je na ně nahlíženo jako na způsob, jakým se děti s kresbou vypořádávají.

Prvním z nich je R-princip, který spočívá v kreslení jednotlivých částí obrázku kolmo k sobě, v pravém úhlu. Například komín od domu bývá ke střeše nakreslen kolmo. Je to dáno tendencí odlišovat od sebe směry.

Dalším specifikem, které se v kresbách objevuje je automatismus neboli sklon k opakování jednoduchých a již naučených tvarů, které bývají využity pro více účelů. Například stejným kruhem dítě znázorňuje oči, knoflíky ale i například náušnice.

Jako třetí uvádí nepravý ornament, kterým děti zdobí vše, co chtějí. Nejenom oděv, ale i oblohu či zem. Uždil (2002) v této souvislosti dokonce uvádí názor, že dítě se kresbou se zvýšeným množstvím detailů snaží zamaskovat její obsahovou nepropracovanost a nedokonalost, která může být výsledkem dosavadní nezralosti.

V dětských kresbách se také objevuje grafoidismus, který označuje sklápění kresby ve směru budoucího písma a zakulacování ostrých hran.

Poslední zvláštností, která se v kresbách objevuje je rytmus, opakování, symetrie (Uždil, 2002).

Problematikou zvláštností dětské kresby se zabýval i Davido (2008), který uvádí poznatek o transparentnosti, pro kterou je charakteristické zobrazování vnitřních částí vyobrazených objektů, i přesto, že tyto části nejsou reálně viditelné, a proto by neměly být vůbec do kresby zakresleny. Například při kresbě auta, by měl být řidič vidět pouze skrze okno v autě. Nemělo by být v autě zakresleno celé jeho tělo. Tento jev je považován za normu pouze do 10 roku věku života dítěte, později by se již jednalo o náznak nějaké patologie.

Dále se Davido (2008) zabývá způsobem, kterým děti zaznamenávají objekty v prostoru. Jelikož děti předškolního věku mají problém se zakreslením prostoru a perspektivy, řeší tuto skutečnost velmi často způsobem, který Davido (2008) označuje jako sklápění.

Zvláštnosti dětské kresby jsou velmi úzce spjaty se zvláštnostmi dětské psychiky. Poznávání dětské psychiky, jejich procesů zrání a vývoje má velký význam, jelikož nám umožňuje chápat projevy dítěte a chování dítěte a současně nám osvětluje i některá výše uvedená specifika

dětských kreseb. Samotné dětské kresby jsou v předškolním věku také velmi důležité, nejenom protože nám poskytují mnoho zajímavých informací o dítěti, ale současně dítě i rozvíjí. Stojí tedy za to se těmto tématům věnovat a učit.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

3.1 Uvedení do problému

Tématem bakalářské práce je vývoj dětské kresby. Práce se zaměřuje především na vliv prostředí na děti předškolního věku a jejich kresbu.

Existuje předpoklad, že dětskou kresbu neovlivňují pouze vrozené předpoklady a predispozice dítěte, ale determinuje ji i prostředí, ve kterém dítě žije, vyrůstá a v němž se vyvíjí. Předpokládá se, že stejně tak jako se v kresbě projeví vliv prostředí, které je podnětné, a které dítěti poskytuje kvalitní rodinné zázemí, promítnou se v kresbě i vlivy prostředí, které je naopak málo podnětné (Chlup, 1964).

Výzkumná část je zpočátku věnována základním informacím o výzkumu. Je zde uvedena formulace výzkumného problému a cíl výzkumného šetření i spolu se stanovenými hypotézami. Kapitola charakterizuje i použité výzkumné metody a informace týkající se výběru respondentů. Následující kapitoly se zabývají samotným výzkumným šetřením a analýzou a interpretací získaných dat.

3.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem mé práce je:

Zjistit, zda a jakým způsobem se vliv sociálního prostředí, v němž dítě předškolního věku vyrůstá, projeví v jeho kresbě, a to prostřednictvím analýzy a komparace kreseb dětí předškolního věku ze sociálně vyloučeného a znevýhodněného prostředí s kresbami dětí z běžného prostředí.

Hypotézy

Ve výzkumu jsou stanoveny 2 výzkumné hypotézy, jejichž platnost se bude v rámci výzkumného šetření ověřovat.

Hypotéza 1: Předpokládám, že kresby dětí předškolního věku z mateřské školy nacházejících se v běžném prostředí budou na vyšší vývojové úrovni než kresby dětí téhož věku z mateřské školy ze sociálně vyloučené lokality.

Hypotéza 2: Předpokládám, že v kresbách dětí předškolního věku z mateřské školy z běžného prostředí se objeví více detailů než v kresbách dětí téhož věku z mateřské školy se sociálně vyloučené lokality.

3.3 Metodologie výzkumného šetření

V praktické části bakalářské práce je zvolena kvantitativní metoda výzkumu, především proto, že tato metoda se zaměřuje na ověřování a vyvrácení hypotéz a její hlavní podstatou je práce s číselnými údaji, což umožňuje analyzovat množství, rozsah nebo frekvenci výskytu sledovaných jevů a jejich statistické zpracování. Oproti kvalitativnímu výzkumu lze výsledky šetření zevšeobecnit na celou populaci. Podstatou výzkumu je verifikace neboli ověřování stanovených hypotéz (Gavora, 2010).

3.4 Výzkumná metoda

Sběr dat byl proveden formou sběru dokumentů, respektive kreseb dětí předškolního věku, které byly následně analyzovány prostřednictvím Testu kresby lidské postavy.

3.4.1 Test kresby lidské postavy

Pro zhodnocení vývoje kreseb dětí předškolního věku byl využit Test kresby lidské postavy dle Jaroslava Šturmy a Marie Vágnerové z roku 1982. Tento test je inspirovaný testem Florence Goodenghové z roku 1926, který analyzuje kresbu lidské postavy u dětí ve věku od 3 do 14 let na základě 51 hodnotících položek (Šturma, Vágnerová, 1982).

Test kresby lidské postavy, dle Šturmy a Vágnerové je určen pro děti ve věku od 3,6 až do 11,0 let. Zde si můžeme povšimnout, že Vágnerová a Šturma snížili věkovou hranici testu. Důvodem je pravděpodobně skutečnost, že kresba se od 10 roku věku již výrazně nerozvíjí a její případný další vývoj nesouvisí s mentálním vývojem (Vágnerová, 2017). Test dle Šturmy a Vágnerové se liší i výrazným snížením množství hodnotících položek, a to především z důvodu časové úspornosti a efektivnosti práce. Výhodou testu je, že i ve srovnání s jinými testy je časově nenáročný a snadný (Šturma, Vágnerová, 1982).

Test obsahuje 35 hodnotících položek, které jsou rozdělené do dvou kategorií neboli škál (viz Příloha č. 6). První z nich je obsahová a druhá formální. Obsahová část se skládá z 15 položek, které hodnotí kresbu z hlediska obsahového. V rámci této části se hodnotí především množství detailů. Formální část testu zahrnuje 20 položek a hodnotí zpracování kresby

a námětu. Zhodnocením těchto dvou položek získáme obsahový a formální skór a jejich součtem získáme celkový skór kresby.

Test hodnotí vývojovou úroveň dítěte, přesněji úroveň percepce a senzomotorické koordinace. Z testu lze také zjistit orientační úroveň mentálního vývoje. Test hodnotí i kvalitu provedení čar a jejich propojení, což souvisí s již zmíněnou senzomotorickou koordinací a senzomotorickými schopnostmi dítěte (Šturma, Vágnerová, 1982).

Zadání testu

Test je možné zadávat individuálně nebo skupinově. U předškolních dětí je však doporučeno individuální zadání, abychom mohli současně sledovat i průběh kresby. Děti by měly kreslit výhradně měkkou obyčejnou tužkou na papír formátu A4, který budou mít orientovaný na výšku. Testování by mělo probíhat v klidném prostředí, v němž se děti cítí dobře a bezpečně.

K zadání testu slouží následující instrukce: „Chtěl/a bych, abys mi na tento list papíru nakreslil/a obrázek pána. Nakresli obrázek opravdu tak, jak to nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj velmi pečlivě“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 44-45). Po skončení testu můžeme dítě požádat, aby nám sdělilo něco o svém obrázku (Šturma, Vágnerová, 1982).

Interpretace testu

Hodnocení testu spočívá v posouzení splnění či nesplnění daných položek testu. Splnění hodnotíme 1 bodem, chybné nebo nedostačující plnění hodnotíme 0. Sečtením získaných bodů obsahové části testu (položek 1-15) nám vznikne hrubý obsahový skór. Sečtením získaných bodů z formální části testu (položky 16-35) získáme hrubý formální skór. Součtem všech získaných bodů následně vypočítáme celkový hrubý skór, kterého dítě v kresbě dosáhlo.

Získané skóry můžeme prostřednictvím tabulek, které jsou součástí testu, převést na steny, jenž nám určí orientační úroveň dítěte. Test obsahuje celkovou stenovou normu, ale i stenové normy pro jednotlivé části testu, tedy normy pro obsahovou a formální část testu. Stenové normy se tedy liší z hlediska hodnocené části testu, ale i z hlediska pohlaví. Chlapci a dívky mají odlišné tabulky pro výpočet stenových norem.

Test obsahuje celkem deset úrovní stenů, které jsou rozděleny do tří pásem. Pásma nadprůměru, průměru a podprůměru (Šturma, Vágnerová, 1982). Pro přesnější označení jednotlivých pásem jsem zvolila podrobnější členění, rozšířené o specifikované označení (Němcová, 2009).

Tabulka č. 1: Stenové normy

STEN	SPECIFIKOVANÉ OZNAČENÍ	STANDARDNÍ OZNAČENÍ
10	vyšší nadprůměr	NADPRŮMĚR
9	střední nadprůměr	
8	nižší nadprůměr	
7	vyšší průměr	PRŮMĚR
6	střední průměr	
5	nižší průměr	
4	vyšší podprůměr	PODPRŮMĚR
3	střední podprůměr	
2	nižší podprůměr	
1	výrazný podprůměr	

3.5 Výběr respondentů

Respondenty výzkumného šetření byly děti předškolního věku, vyrůstající a žijící v odlišných sociálních podmínkách. Děti byly rozděleny do dvou skupin, na základě jejich náležitosti do určitého sociálního prostředí.

První skupina respondentů, která bude dále ve výzkumu nazývána: „Skupinou A“, pocházela z mateřské školy nacházející se v malém, odlehlém městě, které bylo Agenturou pro sociální začleňování uznáno za město spadající do sociálně vyloučených lokalit. K označení došlo nejenom na základě polohy města, ale i díky mnoha dalším faktorům. Velmi významným faktorem ovlivňujícím situaci města je úroveň vzdělání obyvatel, především převažující nižší vzdělanostní struktura obyvatel. Dalšími významnými aspekty, které ovlivňují nepříznivou situaci města, je dlouhodobá nezaměstnanost zdejších obyvatel, nízká motivace pracovat legálně, ale současně i málo pracovních příležitostí, na základě čehož lidé s vyšším vzděláním odcházejí do větších měst, kde mají větší možnost pracovního uplatnění v odpovídající profesní sféře. Dalším problémem je nízká motivace dětí ke studiu, která je dána především nedostačující podnětností ze strany rodičů, kteří nezaujmají aktivní přístup ke studiu a studijním povinnostem a pravděpodobně i výchově svých dětí (Strategický plán sociálního

začleňování Vrbenska 2015-2018, 2015). Lze tedy předpokládat, že děti mohou být touto situací významně ovlivněny a že situace vytváří rámec pro jejich možnosti vývoje.

Druhou skupinu respondentů, která bude dále ve výzkumu označována jako: „Skupina B“, tvořily děti předškolního věku navštěvující mateřskou školu, která se nachází ve velkoměstě, jenž nespadá do sociálně vyloučených lokalit. Ve městě je mnoho pracovních příležitostí, i mnoho příležitostí pro volný čas a vzdělávání dětí. Mateřská škola navíc spolupracuje s Univerzitou Palackého v Olomouci.

V rámci výzkumného šetření byly sledovány děti předškolního věku od čtyř do sedmi let. Děti byly dle věku rozděleny do dílčích věkových podskupin (viz Tabulka č. 2), aby bylo možné sledovat i vývoj kresby v jednotlivých věkových fázích (věkových stupních/rocích/letech) vývoje dítěte předškolního věku. Chybí skupina dětí od 5 do 5,5 let, jelikož v mateřských školách nebylo stejné zastoupení děvčat a chlapců v tomto věkovém rozmezí.

Výzkumu se zúčastnilo celkem dvaadvacet dětí předškolního věku. Jedenáct dětí z mateřské školy ze sociálně vyloučené lokality a jedenáct dětí z mateřské školy, která do sociálně vyloučené lokality nespadá. Účelem bylo, aby byl v obou sledovaných skupinách a současně i věkových kategoriích stejný počet chlapců a dívek. Výzkumu se zúčastnilo celkem 14 chlapců a 8 děvčat. Pro větší přehlednost jsou údaje o respondentech shrnuty v následující tabulce.

Tabulka č. 2: Údaje o respondentech

SKUPINA	4 – 4,5 LET		4,5 – 5 LET		5,5 – 6 LET		6 – 6,5 LET		6,5 – 7 LET		CELKEM
	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH	D	
Skupina A	1	-	2	1	2	1	1	2	1	-	11
Skupina B	1	-	2	1	2	1	1	2	1	-	11
CELKEM	2	-	4	2	4	2	2	4	2	-	22

Předmětem zkoumání jsou kresby uvedených dětí. Celkem se v rámci výzkumného šetření analyzovalo dvaadvacet kreseb. Jedenáct kreseb od dětí ze mateřské školy ze sociálně vyloučeného prostředí a jedenáct kreseb od dětí z mateřské školy z běžného prostředí. Pro větší přehlednost je ve výzkumné části každá kresba opatřena svým vlastním číslem.

Pro výzkumné šetření by bylo jistě lepší větší množství respondentů. V rámci výzkumu bylo osloveno několik mateřských škol. Na prosbu o spolupráci při realizaci však většina

nereagovala, anebo byla již velmi vzdálená, v důsledku čehož by byl výzkum časově i finančně náročný.

3.6 Průběh sběru dat

Výzkumy se uskutečnily na začátku května roku 2019. Ředitelky obou mateřských škol, byly předem seznámeny s tématem a cílem bakalářské práce a s cílem výzkumné části práce. Byly současně také ujistěny o zachování anonymity dětí.

Realizace kreseb probíhala v prostorách v mateřských škol, ve třídě, kterou děti navštěvovaly, a v níž se cítily dobře a bezpečně. S dětmi se pracovalo individuálně vždy ráno, před řízenými činnostmi, v době, kdy se děti scházely do mateřské školy, a kdy probíhaly individuální práce s dětmi a volné hry dětí. Testy byly zadávány individuálně, aby bylo možné děti při kresbě pozorovat, především z důvodu zaznamenávání případných individuálních zvláštností a specifik, které by mohly kresbu ovlivnit.

Doba kreslení byla u každého dítěte individuální, v průměru však dětem kresba zabrala pět minut.

Test byl zadáván v přesném znění výše uvedené instrukce.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření bakalářské práce. Jsou znázorněné v tabulkách a grafech a doplněny interpretací výsledků a diskusí.

4.1 Ověření první hypotézy

První hypotéza ověřuje, zda kresby dětí předškolního věku z mateřské školy nacházející se v běžném prostředí budou na vyšší vývojové úrovni než kresby dětí téhož věku z mateřské školy ze sociálně vyloučené lokality.

První hypotéza byla ověřována prostřednictvím Testu kresby lidské postavy dle Šturmy a Vágnerové na základě stanovení celkového výsledného stenu, který je vypočítán z bodového ohodnocení kresby.

Základní výsledky jsou zpracovány do dvou tabulek a porovnány prostřednictvím grafu. Pro větší přehlednost jsou v tabulkách uvedeny kresby pod svým vlastním číslem. Je zde také uvedené, zda autorem kresby je chlapec nebo dívka a jejich věk. Poslední sloupec obsahuje celkový sten, který byl vyhodnocen na základě součtu všech bodů v testu a dle výsledku zařazen do konečné stenové normy. Právě tato hodnota je pro nás vzhledem k první hypotéze podstatná a směrodatná.

4.1.1 Výsledky skupiny A

Následující tabulka shrnuje výsledky testované skupiny A, tedy dětí ze sociálně vyloučené lokality.

Tabulka č. 3: Výsledky Testu kresby lidské postavy – skupina A

KRESBA	CHLAPEC/DÍVKA	VĚK	CELKOVÝ STEN	
Kresba č. 1	Chlapec	4 – 4,5	2 H	Nižší podprůměr
Kresba č. 2	Chlapec	4,5 - 5	4	Vyšší podprůměr
Kresba č. 3	Chlapec	4,5 - 5	6	Střední průměr
Kresba č. 4	Dívka	4,5 - 5	5	Nižší průměr
Kresba č. 5	Chlapec	5,5 - 6	4	Vyšší podprůměr
Kresba č. 6	Chlapec	5,5 - 6	4	Vyšší podprůměr
Kresba č. 7	Dívka	5,5 - 6	7	Vyšší průměr

Kresba č. 8	Chlapec	6 – 6,5	3	Střední podprůměr
Kresba č. 9	Dívka	6 – 6,5	4 H	Vyšší podprůměr
Kresba č. 10	Dívka	6 – 6,5	3	Střední podprůměr
Kresba č. 11	Chlapec	6,5 - 7	3	Střední podprůměr

Z výše uvedené tabulky, která shrnuje výsledné steny dětí předškolního věku z vyloučených sociálních lokalit, je zřejmé, že většina kreseb dosáhla spíše podprůměrného výsledku (hodnoty v rozmezí 3.–4. sten), jelikož průměrně děti skupiny A dosahovaly úrovně 4. stenu, tedy stenu vyššího podprůměru.

V průměrném stenu (hodnoty v rozmezí 5.-7. sten) se nachází pouze tři kresby, z toho dvě kresby dívek a jedna kresba chlapce. Žádné dítě tedy nedosahuje nadprůměrného stenu (hodnoty v rozmezí 8-10 sten).

Můžeme si také povšimnout největšího rozdílu v kresbách. Nejnižšího výsledku (hodnota 2. stenu) dosáhla kresba č. 1, která je však uvedena v hraniční hodnotě, tzn. že má již velmi blízko k 3. stenu, kterého dosahují současně další tři kresby. Naopak nejvyššího výsledku dosáhla kresba č. 7, která se nachází v pásmu vyššího průměru (hodnota 7. stenu).

Dívky, v rámci výzkumného šetření ve skupině A, dosáhly vyššího průměrného stenu (hodnota 5 stenu) než chlapci (hodnota 4 stenu). Co se týče srovnání v rámci jednotlivých věkových skupin, když opomenou první věkovou kategorii (kategorie 4 roky), nejhůře dopadly děti věkových kategorií 6–6,5 let a 6–7 let, které řadíme do pásma středního podprůměru.

Dalo by se předpokládat, že výsledek skupiny A markantně ovlivní kresba č. 11⁵. Jedná se o kresbu chlapce, která zachycuje nejenom jednu, ale dokonce dvě postavy a k tomu obrázek ponožky a koštěte. Kresby jsou s ohledem na věk chlapce poměrně stylizované, obě postavy mají navíc smutný výraz v obličeji. Ponožku a koště chlapec do kresby dokreslil ve chvíli, kdy mi popisoval svůj výtvar. Chlapec při testu nedokázal udržet pozornost, velmi si chtěl povídat a témata hovoru rychle měnil. V rámci hovoru mi dokonce nezávazně sdělil, že je hloupý, což není zcela běžná informace, kterou o sobě dítě bezprostředně sdělí. Jeho kresba však i přesto dosáhla pásma středního podprůměru, kterého dosáhly další dvě kresby dětí dané skupiny A. Výsledek skupiny tedy nebyl touto kresbou ovlivněn.

⁵ Viz – Příloha č. 1

4.1.2 Výsledky skupiny B

Následující tabulka shrnuje výsledky skupiny B, dětí z mateřské školy nacházející se v běžném prostředí.

Tabulka č. 4: Výsledky Testu kresby postavy – skupina B

KRESBA	CHLAPEC/DÍVKA	VĚK	CELKOVÝ STEN	
Kresba č. 12	Chlapec	3,5–4	3 H	Střední podprůměr
Kresba č. 13	Chlapec	4,5–5	6	Střední průměr
Kresba č. 14	Chlapec	4,5–5	6	Střední průměr
Kresba č. 15	Dívka	4,5–5	9	Střední nadprůměr
Kresba č. 16	Chlapec	5,5–6	3 H	Střední podprůměr
Kresba č. 17	Chlapec	5,5–6	6	Střední průměr
Kresba č. 18	Dívka	5,5–6	6	Střední průměr
Kresba č. 19	Chlapec	6–6,5	6	Střední průměr
Kresba č. 20	Dívka	6–6,5	8	Nižší nadprůměr
Kresba č. 21	Dívka	6–6,5	8	Nižší nadprůměr
Kresba č. 22	Chlapec	6,5–7	7	Vyšší průměr

Z této tabulky, která shrnuje výsledné skóry celkových stenů dětí předškolního věku z mateřské školy z běžné lokality si můžeme všimnout, že většina kreseb dosahuje průměrného stenu (hodnoty 6.–7. stenu). Pouze dvě kresby dosahují podprůměrného stenu (hodnoty 3 H. stenu) a naopak tři kresby dosahují dokonce nadprůměru (hodnoty 8. –9. stenu). Těchto vyšších hodnot dosahují pouze dívky.

I zde si lze všimnout, že dívky dosahují celkově vyššího průměrného stenu než chlapci. Dívky dosáhly pásma nižšího nadprůměru (hodnoty 6.–9. stenu) a chlapci dosáhli pásma nižšího průměru (hodnoty 3 H–7. stenu). Velmi dobrý výsledek kreseb dívek je dán především kresbou č. 15⁶, která dosáhla stenu středního nadprůměru (hodnota 9. stenu). Tím, však výrazně ovlivnila pásmo, v němž se dívky nacházejí. Oproti tomu dvě kresby chlapců dosáhly velmi nízkých výsledků (hodnoty 3. stenu). Jedná se však o hraničních hodnoty, tzn. že se velmi blížily 4. stenu.

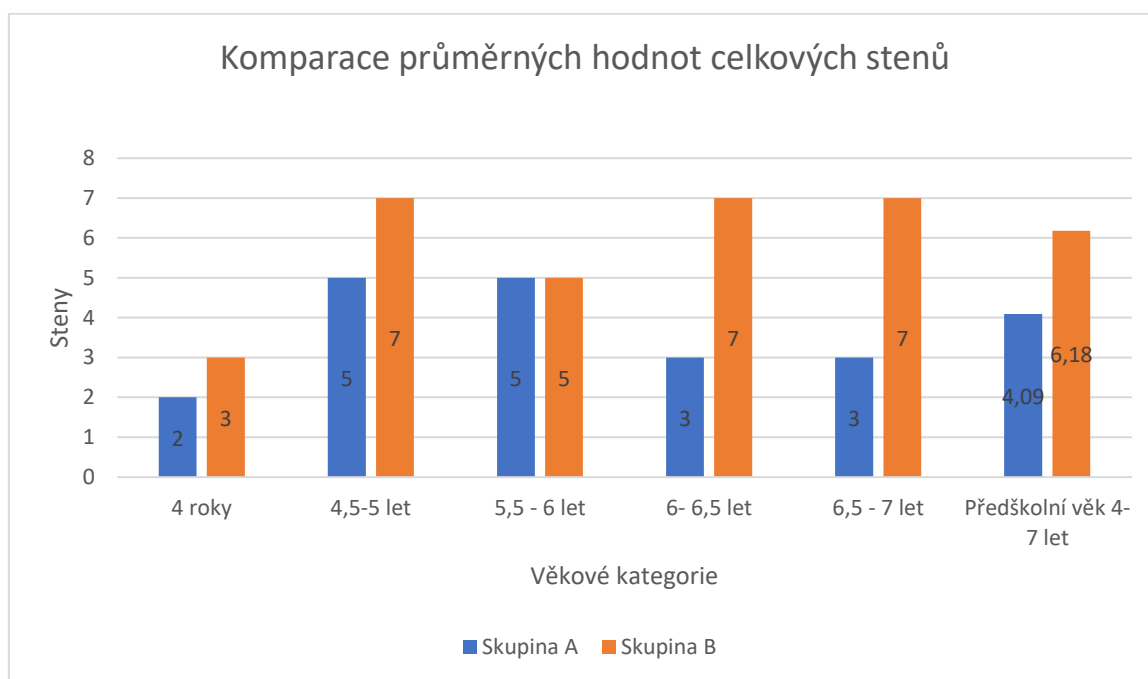
⁶ Viz Příloha č. 2

Z hlediska vývoje dosáhly nejlepších výsledků děti věkových skupin 6–6,5 let a 6,5 a 7 let s výsledkem vyššího průměru (hodnota stenu 7). Vyššího průměru dosáhla i věková skupina 4,5–5 let. Zde však musíme zdůraznit velký vliv již zmíněné kresby č.15, která měla na celkovou úroveň věkové skupiny velký vliv. Bez ní by věková skupina dosahovala pásma středního průměru (hodnoty 6. stenu). Průměrnou hodnotu pásma celé skupiny A však neovlivnila.

4.1.3 Srovnání sledovaných skupin

Níže uvedený graf znázorňuje srovnání sledované skupiny A se skupinou B z hlediska dosažených stenů v rámci jednotlivých věkových kategorií, ale i v rámci celkového vzorku předškolních dětí ve věku od 4 až do 7 let. Právě tato poslední položka grafu ověřuje platnost stanovené hypotézy.

Graf č. 1: Komparace průměrných hodnot celkových stenů



Shrnutí a interpretace výsledků

Na základě grafu lze konstatovat, že kresby skupiny B, tedy kresby skupiny dětí spadající do mateřské školy z běžné lokality, jsou na vyšší vývojové úrovni než kresby skupiny A, což jsou kresby od dětí z mateřské školy ze sociálně vyloučené lokality.

Děti skupiny A dosahují pásma vyššího podprůměru (hodnota 4. stenu) a děti skupiny B dosahují pásma středního průměru (hodnota 6. stenu). Rozdíl mezi skupinami činí rozpětí dvou stenů.

Z grafu je také patrné, že největší rozdíl mezi sledovanými skupinami byl v rámci věkových kategorií 6–6,5 let a 6,5 a 7 let. Rozdíl činí rozmezí 4 stenů, což je poměrně velké rozpětí. Tato skutečnost je nepříznivá především pro skupinu A, především protože se jedná o děti předškolního věku, které budou zanedlouho nastupovat do základních škol.

Naopak vyrovnané jsou kresby dětí věkové kategorie 5,5–6 let, které dosahují o obou skupin pásma nižšího průměru.

4.2 Ověření druhé hypotézy

Druhá hypotéza ověřuje, zda se v kresbách dětí předškolního věku z mateřské školy z běžného prostředí objeví vlivem podnětějšího prostředí více detailů než v kresbách dětí téhož věku z mateřské školy ze sociálně vyloučené lokality.

I pro zhodnocení druhé hypotézy byl využit Test kresby postavy dle Šturmy a Vágnerové, jelikož detaily v kresbě hodnotí obsahová část tohoto uvedeného testu. Výsledky obou sledovaných skupin jsou zaznamenány v tabulkách a následně vyjádřeny v grafech.

Tabulky obsahují číslo kresby, pohlaví autora, jednotlivé položky obsahové části testu a jejich ohodnocení, celkovou hodnotu získaných bodů a sten, do něhož kresby náleží. Různost stenů i přes stejně dosažený počet bodů, je dána pohlavím a věkem dítěte.

4.2.1 Výsledky skupiny A

Následující tabulka shrnuje výsledky sledované skupiny A, dětí z mateřské školy ze sociálně vyloučené lokality.

Tabulka č. 5: Výsledky Testu kresby lidské postavy – skupina A

KRESBA	CH/D	POLOŽKY OBSAHOVÉ ČÁSTI TESTU															VÝSLEDKY	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	CELKEM	STEN
Č. 1	CH	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Č. 2	CH	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	6	6
Č. 3	CH	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	6	6
Č. 4	D	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	7	6
Č. 5	CH	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	7	6
Č. 6	CH	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	7	6
Č. 7	D	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	7	4
Č. 8	CH	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	7	5
Č. 9	D	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	7	3 H
Č. 10	D	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	7	3 H
Č. 11	CH	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	7	4
CELKEM		9	2	11	7	0	3	9	0	10	9	1	8	1	0	0		4,72 = 5

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že kresby dětí skupiny A dosáhly v rámci obsahové části testu v průměru 5. stenu, který řadíme do pásma nižšího průměru.

Nejnižších hodnot dosáhly tři kresby (č.1, č.9, č.10). Zajímavé je, že dvě z těchto kreseb kreslily dívky. Jedná se o kresbu č. 9 a kresbu č. 10. I přesto, že tyto kresby mají označení H, což znamená, že se velmi blížily 4. stenu, výsledek je stále velmi nízký.

Pět kreseb z celé skupiny A, tedy téměř 50 % kreseb, dosahovalo pásma středního průměru (hodnota 6. stenu), což byla současně nejvyšší dosažená hodnota.

Můžeme si také povšimnout, že třetí položku testu splnilo všech jedenáct dětí. Naopak neúspěšné byly položky č. 5, 8, 14, 15, které neobsahovala ani jedna kresba sledovaných dětí.

4.2.2 Výsledky skupiny B

Následující tabulka shrnuje výsledky skupiny B, skupiny dětí z mateřské školy z běžného prostředí.

Tabulka č. 6: Výsledky Testu kresby lidské postavy – skupina B

		POLOŽKY OBSAHOVÉ ČÁSTI TESTU															VÝSLEDKY	
KRESBA	CH/D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	CELKEM	STEN
Č. 12	CH	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	4
Č. 13	CH	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	7	7
Č. 14	CH	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	7	7
Č. 15	D	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	9	8
Č. 16	CH	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4	3
Č. 17	CH	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	9	7 H
Č. 18	D	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	9	6
Č. 19	CH	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	10	7 H
Č. 20	D	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	10	6 H
Č. 21	D	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	13	9
Č. 22	CH	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	9	6
CELKEM		10	6	11	8	3	4	5	1	11	10	5	7	6	2	0		6,36 = 6

Uvedená tabulka shrnuje výsledky kreseb dětí ze skupiny B, dětí z mateřské školy z běžné lokality. Tabulka názorně vyobrazuje, že průměrným dosaženým stenem je 6. sten, který náleží pásma středního průměru.

Zatímco celkového nejvyššího stenu v rámci skupiny B dosáhla dívčí kresba č. 15 (viz kapitola: Ověření první hypotézy) v obsahové části dosáhla nejvyššího výsledku také kresba dívky, ale kresba č. 21. Tato kresba dosáhla 9. stenu, který řadíme do pásma středního

nadprůměru. Naopak nejnižšího výsledku dosáhla kresba č. 16, která se nachází v pásmu středního podprůměru (hodnota 3.stenu).

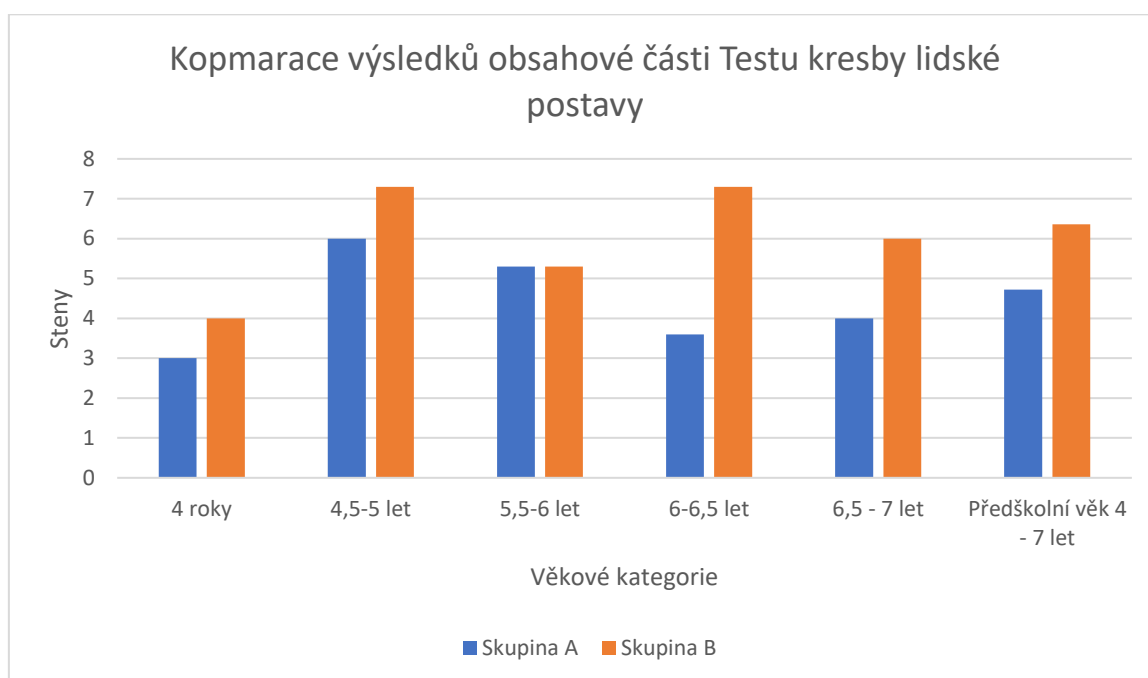
I v této sledované skupině dosáhly lepších výsledků dívky, jejichž kresby se pohybují v pásmu vyššího průměru (hodnota 7. stenu), kdežto kresby chlapců spadají do pásma středního průměru (hodnota 6. stenu).

Z tabulky je také možné vyčíst, že nejúspěšnější položkou testu ve sledované skupině byla položka č. 3 a č.11, za kterou dostalo bod všech jedenáct kreseb. Naopak velmi neúspěšnou položkou v rámci této sledované skupiny byla pouze položka č. 15, za níž nedostala bod ani jedna kresba.

4.2.3 Srovnání sledovaných skupin

Následující graf komparuje výsledky obou sledovaných skupin.

Graf č. 2: Komparace výsledků obsahové části Testu kresby postavy



Interpretace

Uvedený graf znázorňuje komparaci výsledků obsahové části testu obou sledovaných skupin. Tedy skupiny A se skupinou B. Graf sleduje srovnání dosažených stenu v rámci jednotlivých věkových kategorií, ale současně i celé sledovaných skupin. Hodnoty výsledků celé sledované skupiny jsou uvedeny v položce Předškolní věk 4–7 let. Právě tato položka je

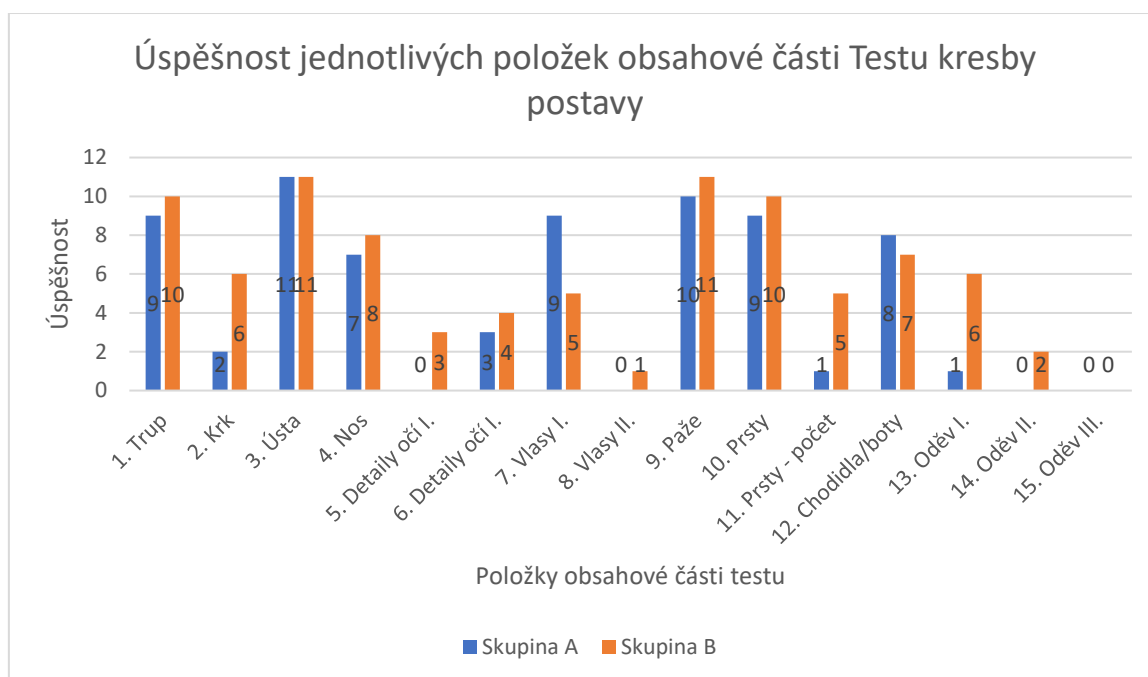
pro nás určující, jelikož nám odpovídá na druhou hypotézu, zda se v kresbách dětí skupiny B objeví více detailů než v kresbách u dětí ze skupiny A.

Z grafu můžeme vyčíst, že sledovaná skupina A dosáhla v obsahové části testu, která hodnotí množství detailů v kresbě, téměř 5. stenu, který odpovídá pásmu nižšího průměru, kdežto skupina B dosáhla úrovně 6. stenu, který je řazen do pásma středního průměru.

Skupina A měla v kresbě méně detailů, než skupina B. rozdíl však činil rozsah pouze jednoho stenu.

Považuji za zajímavé získané výsledky porovnat i z hlediska úspěšnosti v rámci jednotlivých položek testu. Toto srovnání nám znázorní následující graf.

Graf č. 3: Úspěšnost jednotlivých položek obsahové části Testu kresby lidské postavy



Interpretace

Z grafu č. 3, který znázorňuje úspěšnost jednotlivých položek obsahové části testu, je zřejmé, že největší problém dětem z obou skupin dělalo znázornění položky č. 15 Oděv III. Dalšími položkami s nízkou úspěšností v obou skupinách byly položky č. 5, 8 a 14.

Naopak v položce č. 3 uspěly všechny děti obou skupin. Položky č. 1, 9, 10 měly také velmi vysokou úspěšnost. Můžeme si však povšimnout, že v porovnání se skupinou B uspělo v rámci skupiny A vždy o jedno dítě méně.

Jedinými položkami, v níž měla větší úspěch skupina A oproti skupině B, byly položky č. 7 a 12.

5 DISKUSE

Tato kapitola se zaměřuje na interpretaci získaných výsledků a zhodnocení hypotéz, stanovených na počátku výzkumu. Na základě získaných výsledků však již možné konstatovat že dvě hypotézy se v rámci výzkumného šetření potvrdily.

První hypotéza

První hypotéza byla potvrzena. Kresby dětí z mateřské školy z běžného prostředí jsou na vyšší vývojové úrovni než kresby dětí ze sociálně vyloučených lokalit.

Pro ověření hypotézy byl využit Test kresby lidské postavy. Kresby dětí skupiny A dosáhly pásma vyššího podprůměru (hodnota 4. stenu) a kresby dětí skupiny B dosáhly pásma středního průměru (hodnota 6. stenu). Hodnoty se tedy lišily rozpětím dvou stenů.

I přesto, že difference výsledků byla předpokládána, výsledný rozdíl dvou stenů byl poměrně nečekaný, jelikož v průběhu výzkumného šetření, tzn. při samotném zadávání testu a jeho realizaci nebyly výrazné rozdíly mezi dětmi zaznamenány.

Ověřování hypotézy tedy potvrdilo skutečnost, že prostředí a jeho podnětnost má výrazný vliv na vývoj dítěte a projeví se i v jeho kresbě, jelikož kresba dle mnoha autorů (Vágnerová, 2017, Pugnerová, in Šmelová, 2015) zachycuje vývojovou úroveň dítěte.

Ověřování první hypotézy taktéž potvrdilo již známou skutečnost, kterou uvádí mnoho autorů zabývajících se dětskou kresbou (Vágnerová, 2017; Davido, 2008; Uždil 2002), a to že kresby dívek (vždy v rámci sledované skupiny) jsou vyspělejší a propracovanější a dosahují tedy vyšší vývojové úrovně.

Zajímavé je i srovnání v rámci stanovených věkových podkategorií. A to především protože, když opomenou první věkovou kategorii dětí 4–4,5 let, dopadly nejhůře děti věkové kategorie 6–6,5 a 6,5–7 let, s výsledkem v pásmu středního podprůměru. Jedná se o děti, které budou zanedlouho nastupovat do základních škol a tato úroveň by jim mohla činit značné obtíže.

Jak již bylo uvedeno výše, rozdíly v kresbách byly poměrně velké. Je možné předpokládat, že vznikly vlivem několika následujících faktorů. Především prostředím a motivací dětí.

Prostředí, v němž děti kreslily bylo u skupiny B výrazně klidnější a děti se na kresbu mohly mnohem lépe soustředit.

Dalším faktorem, který mohl ovlivnit výsledek výzkumného šetření byla motivace dětí. Děti skupiny B měly mnohem větší zájem o kresebnou činnost. Tato skutečnost mohla být ovlivněna i vyrušením dítěte z jeho rozehrané hry.

Druhá hypotéza

Druhá hypotéza bakalářské práce předpokládala, že kresby dětí předškolního věku z mateřské školy z běžného prostředí budou obsahovat více detailů než kresby dětí z mateřské školy ze sociálně vyloučené lokality.

Pro ověření stanovené hypotézy byl opět využit Test kresby lidské postavy dle Šturmy a Vágnerové z roku 1982, jelikož obsahová část tohoto testu se zaměřuje právě na detaily v kresbě.

I druhá hypotéza se na základě výzkumného šetření potvrdila. Kresby dětí z mateřské školy pocházející z běžného prostředí (skupina B), obsahovaly více detailů než kresby dětí z mateřské školy ze sociálně vyloučené lokality (skupina A).

Děti skupiny A dosáhly úrovně odpovídající pásmu nižšího průměru (hodnota 5. stenu), kdežto děti skupiny B dosáhly výsledku, který odpovídá střednímu průměru (hodnota 6. stenu). Zde činilo rozdíl rozpětí pouze jednoho stenu. Důležitým poznatkem však je, že rozdíl obou sledovaných skupin byl v rámci pásma průměru. Obě skupiny tedy dosáhly úrovně, která spadá do průměrného pásma.

Je zajímavé, že nejnižší počet detailů měly, v rámci skupiny A, tři kresby, z čehož autory dvou kreseb byly dívky. Jednalo se o kresbu č. 9⁷ a kresbu č. 10⁸. Tato skutečnost by mohla vyvracet výše uvedené tvrzení, že dívky mívají v kresbě více detailu než chlapci. Ve skupině B však tato situace nenastala. Dívky měly vyšší počet detailů v kresbě než chlapci.

Nejvyšší počet detailů měla Kresba č. 21⁹, kresba dívky ze skupiny B, která dosáhla úrovně 9. stenu, který řadíme do pásma středního nadprůměru. Nejedná se však o stejnou kresbu, která dosáhla nejvyšší úrovně v rámci první hypotézy a úspěšnost skupiny neovlivnila.

Považuji za zajímavé zmínit i úspěšnost jednotlivých položek obsahové části Testu kresby lidské postavy v jednotlivých kresbách. Nejproblematictější položkou, za kterou nezískalo bod ani jedno dítě v rámci obou sledovaných skupin byla položka č. 15, která se zaměřovala na

⁷ Viz – Příloha č. 3

⁸ Viz – Příloha č. 4

⁹ Viz – Příloha č. 5

zakreslení alespoň dvou součástí oděvu, který by byl neprůhledný. Z vývojového hlediska se však jedná o naprosto běžný jev, jelikož například Vágnerová (2017) uvádí, že neprůhledné části oděvu začínají děti zobrazovat až ve školním věku. Nejúspěšnější položkou byla naopak položka č. 3, které sledovala zobrazení úst. Tuto položku zakreslily všechny děti obou sledovaných skupin.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla členěna na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část bakalářské práce se skládala ze dvou kapitol. První kapitola se zaměřovala na charakteristiku dítěte předškolního věku. Druhá kapitola se věnovala významu a vývoji dětské kresby. Problematika kresby dětí předškolního věku je již poměrně velmi prozkoumanou a zpracovanou oblastí. Autoři zabývající se kresbou nám nabízí mnoho cenných informací, poznatků a klasifikací znázorňující vývoj dětské kresby. Na základě vypracování své práce můžu říci, že kresba je skutečně opodstatněně označována jako významný nástroj k poznání dítěte.

Praktická část práce obsahovala vymezení cíle výzkumného šetření, charakteristiku použité metodologie a výzkumné metody, popis respondentů a vlastní výzkum.

Cílem mé bakalářské práce byla analýza a komparace kreseb dětí předškolního věku ze sociálně vyloučeného prostředí s kresbami dětí téhož věku z běžného prostředí. Na základě uvedeného zpracování kreseb se mělo zjistit, zda se v kresbách objeví vliv zmíněného znevýhodněného a méně podnětného prostředí a jakým způsobem se případně projeví.

Kresby byly hodnoceny především prostřednictvím Testu kresby lidské postavy dle Šturmy a Vágnerové z roku 1982.

Na základě výzkumného šetření, které spočívalo v podrobném vyhodnocení kreseb všech zúčastněných dětí, jsem dospěla k závěru, že nepodnětné prostředí sociálně vyloučených lokalit má negativní vliv vývoj kresby a současně tedy i na samotný vývoj dítěte, který kresba odráží. Kresby dětí ze sociálně vyloučeného prostředí totiž dosahovaly nižších, některé i podprůměrných výsledků, byly stylizovanější a obsahovaly méně detailů.

Při komparaci v rámci jednotlivých věkových kategorií jsem narazila na úskalí vzniklé v důsledku malého vzorku respondentů, kdy jedna kresba s vyšším výsledkem výrazně ovlivnila skóre celé sledované skupiny. Při dalším výzkumu bych proto příště zajisté volila větší množství sledovaných respondentů.

Z výzkumu vyplynulo mnoho dalších zajímavých informací, které současně podněcují k dalšímu výzkumnému šetření. Z hlediska dalšího zkoumání by bylo například jistě velmi zajímavé, zaměřit se na podporu kresebných a grafomotorických schopností u dětí ze znevýhodněného, sociálně vyloučeného prostředí a sledovat její vliv, a to především u dětí před

nástupem do základních škol, jelikož grafomotorika, která s kresbou úzce souvisí, tvoří základ pro pozdější osvojení si psaní a její příznivý vývoj je tedy velmi důležitý.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.

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

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel a Helena, HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-247-2985-5.

KURIC, Josef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Editor Tomáš HAVELKA. Praha: Academia, 2007, 132 s. ISBN 9788020014511.

LANGMAIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 3. doplněné vydání. Praha: Avicenum, 1974.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 978-80-200-149-3

VANÍČKOVÁ, Eva, Hana PROVAZNÍKOVÁ a Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ. *Násilí v rodině: syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-008-4

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

Strategický plán sociálního začleňování Vrbenska 2015-2018. [online]. 2015. [cit 2019-5-13]. Dostupné z: <https://www.vrbnopp.cz/filemanager/files/201905.pdf>

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upravené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

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

ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: (Modifikace testu F. Goodenoughové): Příručka k testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982

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

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-384-7

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017.
ISBN 978-80-7496-333-9.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1: Stenové normy

Tabulka č. 2: Údaje o respondentech

Tabulka č. 3: Výsledky Testu kresby lidské postavy – skupina A

Tabulka č. 4: Výsledky Testu kresby postavy – skupina B

Tabulka č. 5: Výsledky Testu kresby lidské postavy – skupina A

Tabulka č. 6: Výsledky Testu kresby lidské postavy – skupina B

Graf č. 1: Komparace průměrných hodnot celkových stenů

Graf č. 2: Komparace výsledků obsahové části Testu kresby postavy

Graf č. 3: Úspěšnost jednotlivých položek obsahové část Testu kresby lidské postavy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Kresba č. 11 – chlapec, skupina A, 6,5 – 7 let

Příloha č. 2: Kresba č. 15 – dívka, skupina B, 4,5 – 5 let

Příloha č. 3: Kresba č. 9 – dívka, skupina A, 6 – 6,5 let

Příloha č. 4: Kresba č. 10 – dívka, skupina A, 6 – 6,5 let

Příloha č. 5: Kresba č. 21 – dívka, skupina A, 6 – 6,5 let

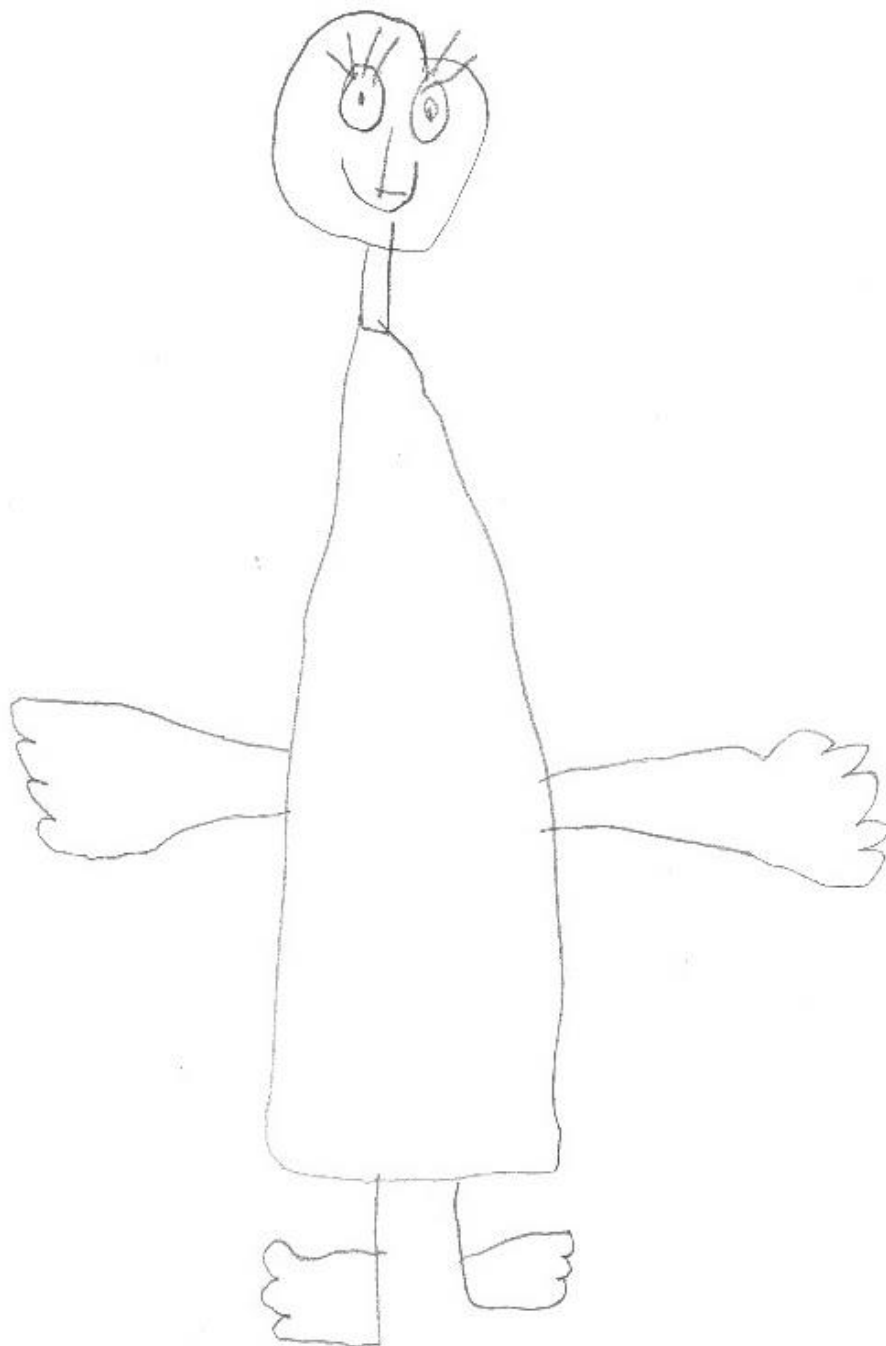
Příloha č. 6: Test kresby lidské postavy dle Šturmy a Vágnerové

PŘÍLOHY

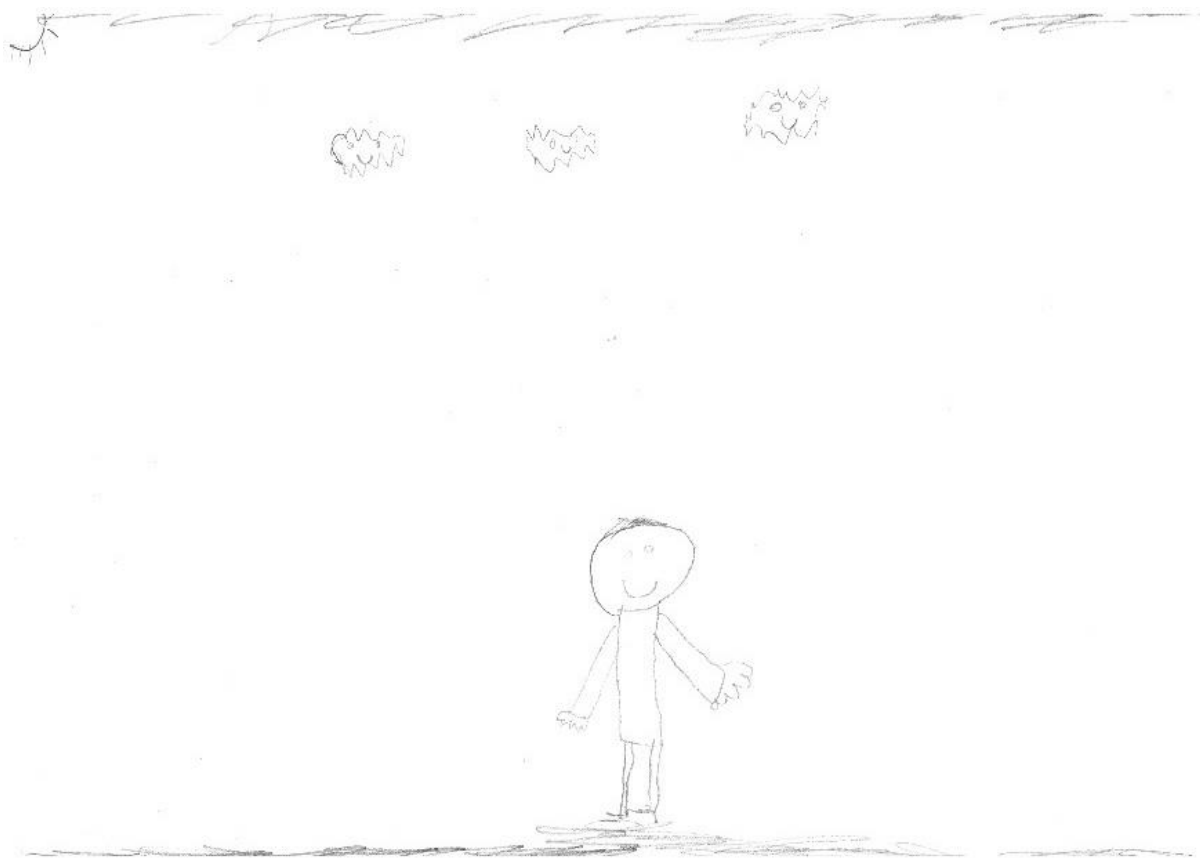
Příloha č. 1: Kresba č. 11 – chlapec, skupina A, 6,5 – 7 let



Příloha č. 2: Kresba č. 15 – dívka, skupina B, 4,5 – 5 let



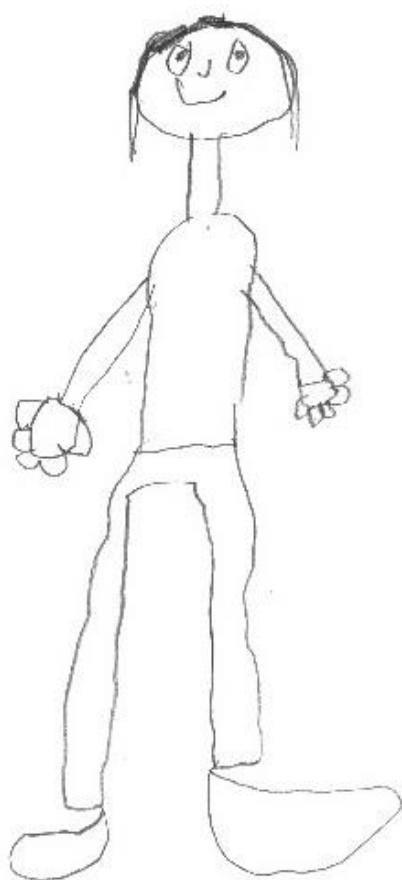
Příloha č. 3: Kresba č. 9 – dívka, skupina A, 6 – 6,5 let



Příloha č. 4: Kresba č. 10 – dívka, skupina A, 6 – 6,5 let



Příloha č. 5: Kresba č. 21 – dívka, skupina A, 6 – 6,5 let



Příloha. č. 6: Test kresby lidské postavy dle Šturmy a Vágnerové

OBSAHOVÁ ČÁST TESTU	
1.	Trup – jakékoliv dvojdimenzionální znázornění trupu
2.	Krk – dvojdimenzionální, odlišení hlavy a trupu
3.	Ústa – každý jasný způsob provedení
4.	Nos – každý jasný způsob provedení
5.	Obočí nebo řasy
6.	Panenka oka
7.	Vlasy – jakýkoliv způsob provedení, stačí čmáranice
8.	Vlasy – lepší než čmáranice, nesmí prosvítat hlava
9.	Paže – jakýkoliv způsob provedení
10.	Prsty – jakýkoliv způsob provedení
11.	Prsty ve správném počtu
12.	Chodidla nebo boty – jakýkoliv způsob provedení
13.	Oděv I. – jakékoliv znázornění oděvu. Stačí knoflíky
14.	Oděv II. – alespoň 2 součásti oděvu správně provedeny, bez průhlednosti
15.	Oděv III. – úplné oblečení zřetelně znázorněné
FORMÁLNÍ ČÁST TESTU	
16.	Proporce hlavy – hlava je menší než polovina trupu a větší než desetina trupu
17.	Profil je správně znázorněn
18.	Nos je dvojdimenzionální
19.	Proporce oka – vodorovný rozměr je větší než svislý
20.	Připojení paží k trupu nebo ke krku
21.	Připojení paží k trupu na správném místě
22.	Paže nejsou upaženy nebo vzpaženy
23.	Ramena jsou spolehlivě vyznačena
24.	Paže dvojdimenzionální
25.	Proporce paží – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé jako trup
26.	Symetrie horních končetin – paže jsou v přibližně stejné délce i šířce
27.	Kloub lokte
28.	Prsty ve dvou dimenzích

29.	Trup – délka je větší než šířka
30.	Připojení nohou a trupu
31.	Nohy jsou dvojdimenzionální
32.	Proporce nohou – délka obou nohou nesmí být menší než délka trupu, a ne větší než 2délky trupu
33.	Symetrie dolních končetin – obě nohy jsou v přibližně stejné délce i šířce
34.	Proporce chodidla – chodidlo je dvojdimenzionální, délka je větší než šířka
35.	Chodidlo je rozčleněno – zřetelné oddělení podpatku nebo paty

ANOTACE

Jméno a příjmení studenta:	Sarah Kreutzová
Katedra:	Psychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Janka Křížová
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Vývoj dětské kresby v předškolním věku
Název v angličtině:	Child Drawing Development in the Preschool-Age
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá vývojem dětské kresby v předškolním věku.</p> <p>Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část charakterizuje období předškolního věku a poskytuje podrobně rozpracovaný popis fyzického, psychického a sociálního vývoje dítěte. Druhá kapitola nastiňuje vývoj a význam dětské kresby a možnosti jejího využití. Praktická část práce se věnuje zkoumání vlivu sociálně znevýhodněného prostředí na kresbu dítěte.</p>
Klíčová slova:	Předškolní věk, dětská kresba, Test kresby lidské postavy, sociálně znevýhodněné prostředí
Anotace v angličtině:	<p>The Bachelor thesis deals with child drawing development in the preschool age.</p> <p>The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part characterizes preschool period and provides detailed description of physical, mental and social child's development.</p> <p>The second chapter the thesis outlines development and importance of child's drawing and possibilities of this application.</p> <p>The practical part of thesis deals with research influence of socially disadvantaged milieu on child's drawing.</p>
Klíčová slova v angličtině:	preschool-age, children's drawing, human figure test, socially disadvantaged milieu

Přílohy vázané v práci:	Pět příloh: 5 zajímavých ilustrací a Test kresby lidské postavy dle Šturmy a Vágnerové
Rozsah práce:	56 stran
Jazyk práce:	Český