

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra psychologie a patopsychologie**

**Bakalářská práce**

Nikola Štugelová

Kresba postavy jako prostředek měření rozumového vývoje dětí  
předškolního věku

Olomouc 2020

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

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce Mgr. Lucie Křeménkové Ph.D., a použila jen uvedené informační zdroje.

V Olomouci dne

.....  
podpis

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost, ochotu a vstřícný přístup. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu v době studia. Poděkování patří i vedení mateřských škol, ve kterých probíhal výzkum, a v neposlední řadě i dětem za jejich spolupráci.

# Obsah

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST .....	7
1 Předškolní období.....	8
1.1 Tělesný a motorický vývoj .....	8
1.2 Kognitivní vývoj.....	10
1.3 Emoční vývoj.....	13
1.4 Sociální vývoj.....	14
1.5 Vzdělávání v mateřské škole .....	15
1.5.1 Montessori mateřská škola .....	16
2 Dětská kresba.....	17
2.1 Vývojová stádia kresby.....	17
2.1.1 Vývoj kresby podle Roseline Davido.....	18
2.1.2 Vývoj kresby podle Marie Vágnerové .....	19
2.2 Kresba postavy.....	20
2.3 Diagnostika dětské kresby .....	23
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	25
3 Cíle výzkumné části .....	26
4 Výzkumný soubor .....	27
5 Výzkumná metoda.....	29
6 Výsledky výzkumného šetření .....	30
6.1 Výzkumná otázka č. 1: Je rozdíl mezi kresbou lidské postavy dětí v mateřské škole běžného a Montessori typu?.....	30
6.2 Výzkumná otázka č. 2: Je v běžné mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek?.....	32
6.3 Výzkumná otázka č. 3: Je v Montessori mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek? .....	33
7 Diskuse .....	34
7.1 Interpretace výzkumné otázky č. 1: Je rozdíl mezi kresbou lidské postavy dětí v mateřské škole běžného a Montessori typu?.....	34
7.2 Interpretace výzkumné otázky č. 2 Je v běžné mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek? .....	35
7.3 Interpretace výzkumné otázky č. 3 Je v Montessori mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek?.....	35
7.4 Limity šetření.....	36

ZÁVĚR.....	37
Seznam použitých zdrojů.....	38
Seznam zkratek.....	42
Seznam tabulek.....	43
Seznam příloh.....	44

# ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá dětskou kresbou. Kresba pro dítě představuje jednu z nejpřirozenějších činností, jejímž prostřednictvím se může vyjadřovat. Pomocí kresby toho můžeme o dětech hodně zjistit, je tedy vhodné toho využít. Pokud se ale z obrázků dětí chceme něco dozvědět, musíme si osvojit určité poznatky, dovednosti a zkušenosti, týkající se dítěte a kresby.

Cílem teoretické části je charakterizovat vývoj předškolních dětí a dětské kresby. Teoretická část je členěna do dvou kapitol. První z nich popisuje vývoj předškolních dětí v oblasti tělesné, emoční a sociální, větší pozornost je vzhledem k tématu práce věnována kognitivnímu vývoji. Dále se stručně zabývá předškolním vzděláváním, vzhledem k volbě mateřských škol ve výzkumné části charakterizuje Montessori mateřskou školu. Druhá kapitola se zabývá dětskou kresbou, popisuje stadia dětské kresby, dále se zaměřuje i na vývoj kresby postavy a diagnostiku kresby.

Praktická část se zabývá analýzou rozumového vývoje prostřednictvím testu kresby lidské postavy Florence Goodenoughové. V rámci výzkumného šetření porovnává kresbu postavy dětí z různých typů mateřských škol (běžná a Montessori), dále srovnává výsledky chlapců a dívek.

## **I TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Předškolní období

Jak vysvětluje Šmelová (2014), předškolní období je vývojová fáze s jistými specifiky, která je důležité znát a respektovat, jelikož je tato životní fáze zásadní pro další vývoj jedince. Tato kapitola se tedy zabývá charakteristikou předškolního období, zaměřuje se na specifické znaky tělesného a motorického, kognitivního, emočního a sociálního vývoje. Dále se stručně zabývá předškolním vzděláváním a charakterizuje Montessori mateřskou školu.

V širším pojetí může předškolní věk označovat období trvající od prenatalního vývoje do vstupu do školy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podle Vágnerové (2012) předškolní období začíná třetím rokem života dítěte, konec této životní etapy přichází kolem 6.-7. roku, je však určen především zahájením povinné školní docházky. Thorová (2015) uvádí, že za předškolní období je běžně považován věk mezi 3 a 6 lety, podle některých teorií však probíhá od 2 do 5 let. Autorka opět uvádí, že konec období je vymezen spíše sociálně – nástupem do základní školy.

Vágnerová (2012, s. 177) uvádí, že „*předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality.*“ Obdobím iniciativy tuto vývojovou fázi označuje Erikson, který upozorňuje na to, že pro správný vývoj vedoucí až k postupnému rozvoji autoregulace, je zásadní podnětné prostředí s danými pravidly, ve kterém se dítě cítí bezpečně. Dále uvádí, že pokud nemá dítě dostatek příležitostí k vlastní aktivitě, může u něj docházet k pocitům viny nebo může později přehnaně moralizovat (Šmelová, 2014).

Předškolní období bývá někdy nazýváno zlatým věkem dětské hry. Velký přínos pro celkový rozvoj dítěte má spontánní hra. Oblíbená je fantazijní symbolická hra, při které dítě pomocí fantazie přeměňuje předměty na něco jiného (Thorová, 2015). Šmelová (2014) dodává, že symboličnost hry má význam pro rozumový vývoj předškolního dítěte. Dále uvádí, že děti v průběhu tohoto období postupně upouští od individuální hry, více vyhledávají společnost ostatních dětí, vytváří herní kolektiv.

## 1.1 Tělesný a motorický vývoj

Po 3. roce života se dítě začíná vyťahovat do výšky, průměrně roste o 7 cm za rok, dále rostou i dlouhé kosti (Thorová, 2015). Dochází ke změně tělesných proporcí, objevuje se



zploštění trupu, výraznější odlišení hrudníku od břicha. Zatímco podíl svalové tkáně se zvyšuje, u tukové tkáně dochází spíše k jejímu úbytku (Říčan, 2014). Ročně dítě přibere přibližně 2-3 kg, oproti předchozím vývojovým obdobím působí štíhleji (Kuric, 1986).

Změny v této oblasti již nejsou tolik výrazné jako v předchozích fázích vývoje. Dochází však k neustálému zdokonalování motoriky (Langmeier, Krejčířová, 2006). U osvojených pohybových dovedností tedy postupně přichází větší rychlost, obratnost a elegance (Říčan, 2014). Díky zlepšení motoriky dochází k zvládnání sebeobslužných činností, dítě dokáže provádět i jednodušší pracovní činnosti (Šikulová et al., 2005).

Na zdokonalování jemné motoriky má vliv i osifikace zápěstních kůstek, která nastává kolem 6. roku života dítěte (Thorová, 2015). Zdokonalení této oblasti přináší rozvoj manuální zručnosti, umožňuje zvládnání manipulačních činností s různými předměty jako je míč nebo tužka (Šimíčková – Čížková, 2010). Zlepšení v oblasti jemné motoriky tedy souvisí i s rozvojem kresby. Okolo čtvrtého roku se vyhraňuje laterální ruka (Gillernová, Mertin, 2003). Podle Thorové (2015) začíná být dominance ruky patrnější mezi 3.-4. rokem, k vyhranění dochází v 5 letech.

Postupné zdokonalování vizuomotoriky umožňuje spontánní grafický projev. Jeho kvalita se postupně zdokonaluje, dominantní ruka se uvolňuje. Přibližně ve dvou letech dítě drží tužku třemi prsty, někdy ji podepírá čtvrtým prstem. V předškolním věku dochází k dozrání motorických funkcí ruky. Zpočátku neobratné pohyby se zdokonalují, získávají sílu, směr a cíl. Dítě začíná kombinovat různé druhy čar (Vyskotová, Macháčková, 2013).

Uždil (2002) uvádí, že okolo 2. roku grafický pohyb vychází z ramenního kloubu. Po čase se postupně začíná uplatňovat i zápěstní kloub.

Podle průměrného vývoje motoriky rukou používá tříleté dítě příčný úchop s nataženým ukazováčkem, tříapůlleté dítě zvládne nakreslit kruh. Okolo 4. roku je schopno udržet štětec, stříhat nůžkami nebo nakreslit kříž. V 5 letech dokáže stříhat podle linie. Šestileté dítě kreslí se správným držením tužky. V tomto věku dítě zvládne nakreslit postavu s přibližně osmi detaily. V 7 letech napodobí asi 10 písmen, vystřihuje tvary (Loose et al., 2007).

V oblasti hrubé motoriky dochází ke zlepšování lokomoce a pohybové koordinace. Dítě by tak na konci tohoto období mělo být schopné pohybu v různém terénu, zvládat by mělo například i jízdu na koloběžce (Šimíčková – Čížková, 2010).

## 1.2 Kognitivní vývoj

Dítě v předškolním věku poznává především nejbližší okolí a pravidla, která je potřeba dodržovat (Vágnerová, 2012). Během předškolního období dochází k intenzivnímu rozvoji kognitivních procesů, které zahrnují vnímání, představivost, paměť, pozornost a myšlení (Šmelová et al., 2012). S vývojem myšlení souvisí i rozvoj řeči, jelikož se tyto dva procesy v mnohém navzájem ovlivňují (Šikulová et al., 2005).

### Vnímání

V tomto období dítě vnímá synkreticky, dochází tedy k vnímání podnětu jako celku. Většinou se zaměřuje především na předměty, které ho v danou chvíli zaujmou svou výrazností. Vnímání není pasivní, souvisí s experimentováním. Vjemy ovlivňuje egocentričnost dítěte, často tedy nebývají objektivní, vnímání je neanalytické (Šimíčková – Čížková, 2010).

Zrakem vnímáme nejvíce informací. Ke konci předškolního období dítě zvládá pojmenovat základní barvy i jejich odstíny. K rozvoji zrakové analýzy a syntézy dochází okolo 5. roku. V šesti letech odlišuje figuru a pozadí, orientuje se ve tvarech (Bednářová, Šmardová, 2007).

V oblasti sluchového vnímání by dítě mělo zvládnout reprodukovat předčítané texty, rozvíjí se sluchová paměť, rozlišování hlásek či sluchová analýza a syntéza (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vnímání prostoru je nepřesné, děti v tomto období například přeceňují jeho velikost, nevnímají hloubku. Postupně v tomto období dochází k osvojování prostorových pojmů jako daleko, blízko či uvnitř (Šikulová et al., 2005).

Děti se v tomto období zaměřují především na přítomnost, vnímání času u nich bývá často zkreslené. Vnímání plynutí času má dítě spojeno s pravidelným střídáním činností, které jsou pro daný časový úsek typické. Dítě se postupně začíná orientovat v ročních obdobích či dnech v týdnu a dalších časových pojmech (Bednářová, Šmardová, 2007).

### Představivost

Děti v tomto období mají velmi bohatou fantazii. Ta jim pomáhá při kompenzaci nedostatků v rozumových schopnostech. Fantazijní představy vznikají na základě toho, co dítě prožilo. Dítě však často při vyprávění přehání (Kuric, 1986).

U dítěte se objevují konfabulace, často nesprávně považovány za lhaní. Jde o kombinaci skutečných vzpomínek s fantazijními představami, kterou si dítě neuvědomuje (Šikulová et al., 2005).

### **Paměť**

U předškolních dětí je záměrná paměť poměrně nespolehlivá, k získávání nových vědomostí dochází spíše bezděčně (Čačka, 2000). Paměť je spíše konkrétní. Dítě si lépe pamatuje především citově zabarvené zážitky. Schopnost uchovávání informací je spíše krátkodobá, ke konci předškolního období však postupně nastupuje i dlouhodobá paměť (Gillernová, Mertin, 2003). Postupně dochází i k rozvoji úmyslné paměti (Šimíčková – Čížková, 2010). Dále je paměť převážně mechanická, dítě vnímá především náhodné souvislosti, podněty si pamatuje hlavně na základě barvy, tvaru nebo zvuku (Šikulová et al., 2005).

### **Pozornost**

S udržením pozornosti má na počátku tohoto období dítě ještě problém, postupně však dochází k jejímu posilování. Vliv na schopnost soustředění má mimo jiné i temperament dítěte (Šimíčková – Čížková, 2010).

Čačka (2000) uvádí, že rozvoji pozornosti mohou napomáhat například konstruktivní hry. Autor upozorňuje i na to, že na konci období se může větší stabilita pozornosti projevat i neochotou odpoutání se od vykonávané činnosti.

### **Myšlení**

Myšlení dětí předškolního věku je rigidní, vyznačuje se útržkovitostí, nekoordinovaností, není komplexní. Děti zvládnou řešit různé dílčí úkoly, při uvažování však opomíjí různá fakta, zjednodušují a vynechávají nehodící se informace (Vágnerová, 2012).

Podle Piageta prochází v oblasti rozumového vývoje děti ve věku od 2 do 7 let předoperačním obdobím, které člení na 2 substadia. Prvním z nich je **předpojmové (symbolické) myšlení** (Šmelová, Prášilová, 2018). Pro toto období je charakteristické užívání symbolů a znaků. Osvojení řeči (tedy soustavy kolektivních znaků) i vytváření symbolů (soustavy individuálních označujících prostředků) je založeno na schopnosti představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného. Objevuje se symbolická hra, představující nejvyšší formu egocentrického myšlení, dítě v jejím rámci přizpůsobuje skutečnost svým zájmům. Období se dále vyznačuje předpojmy, které dítě spojuje s prvními slovními znaky. Dítě není schopné odlišit, zda objekt, se kterým se setkalo, představuje jediné individuum nebo třídu odlišných

jedinců. U dítěte se objevuje obrysový pojem trvalého předmětu v poli blízké činnosti, ale prozatím ne ve vzdálenějším prostoru či delším časovém úseku. Předpojmy spojuje usuzováním, které je však primitivní, založené na bezprostředních analogiích. Dítě nedokáže postupovat deduktivně (Piaget 1999).

Kolem 4. roku života postupuje na úroveň **názorného (intuitivního) myšlení** (Šmelová, Prášilová, 2018). Langmeier a Krejčířová (2006, s. 90) uvádí, že dítě na této úrovni „*již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované – vždy se zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje.*“ Piaget (1999) uvádí několik pokusů s dětmi v tomto období. Pokud například naplníme dvě totožné sklenice stejným počtem korálků, následně korálky z jedné z nich přesypeme do sklenice jiného tvaru, děti si myslí, že se počet korálků změnil, i přesto, že vidí, že nebylo nic ubráno či přidáno.

Trvalost množin předmětů si tedy děti v předškolním období neuvědomují. Změna pohledu na objektu pro ně znamená změnu množství. Vnímají globálně nebo se naopak zabývají jen určitým detailem a změnu tak nepostřehnou. Porozumění dynamice proměn je pro předškolní děti velmi složité, zaměřují se proto na aktuální statické znaky skutečnosti. Starší předškolní děti však různým souvislostem začínají rozumět (Vágnerová, 2012).

Objevuje se také **fenomenismus**, představující vnímání světa podle viditelných znaků, případně podle představ dítěte. S fenomenismem souvisí **prezentismus**, který představuje vázanost na současnou podobu světa (Vágnerová, 2012). Charakteristický je i **kognitivní egocentrismus**. Dítě v tomto období ještě nerozumí tomu, že ostatní mohou mít jiné názory. Odlišná hlediska tedy často ignoruje (Říčan, 2014).

Dalším znakem je **magičnost**, která zkresluje poznání dítěte pomocí fantazie. Dále se objevuje **animismus** (respektive antropomorfismus). Na jeho základě dítě připisuje neživým předmětům lidské vlastnosti. Přesvědčení, že vše v okolním světě vzniklo tak, že to někdo udělal, označujeme jako **arteficialismus**. Dítě si tak například myslí, že hvězdy na nebe umístil nějaký člověk. Poznání má pro děti v předškolním věku neměnnou platnost, toto přesvědčení nazýváme **absolutismem** (Vágnerová, 2012).

Dochází k rozvoji kauzálního uvažování, které pomáhá s porozuměním určitých jevů pomocí poznání příčinných souvislostí, vztahů. Děti v předškolním věku jsou velmi zvědavé, zajímají se o příčiny dění. Zaměřují se na vnější podobnosti, chtějí vše empiricky potvrdit, nestačí jim logické odvození (Vágnerová, 2016).

Nádvorníková (2011) uvádí několik fází myšlení, které se vzájemně překrývají, doplňují. **Názorně – činnostní myšlení** závisí na vlastní manipulaci s věcmi, **názorně-obrazné myšlení** se už obejde bez bezprostřední činnosti s konkrétními předměty, dítě je zvládne něčím nahradit (např. obrázkem). Nejvyšší formou je **slovně-logické myšlení**, které probíhá na základě slovních podnětů, tedy představ dítěte (např. hádanky), pro tuto úroveň však musí mít dítě dostatek konkrétních představ, ze kterých může vycházet.

## Řeč

Dochází k velkému nárůstu aktivní slovní zásoby, ke konci předškolního období dítě používá přibližně 3500 slov (Kuric, 1986). Podle Říčana (2014) dokáže šestileté dítě užívat 2500 slov, zároveň v různé míře chápe další tisíce slov. Autor poukazuje na to, že k takovému vývoji aktivní i pasivní slovní zásoby je důležité podnětné prostředí. Thorová (2015) uvádí, že počet slov používaných předškolákem může být až okolo 5000.

Na začátku období dochází již k osvojování jistých mluvnických pravidel, zatím se však často objevuje jejich nesprávné aplikaci. Může se objevovat specifické tvarosloví, u některých slov mohou špatně pochopit jejich význam. Všechny tyto nepřesnosti však značí správný postupný vývoj jazyka (Blatný, 2016).

*„Řeč jako nástroj výměny myšlenek zařazuje dítě do myšlení společnosti nejen dospělých, nýbrž i jiných dětí“ (Příhoda, 1977, s. 215).*

Dítě se postupně učí vyjadřovat ve složitějších větách, zvládá zodpovídat dotazy ostatních. Na konci předškolního období by mělo dítě zvládnout výslovnost všech hlásek, v oblasti gramatiky by už nemělo docházet k výskytu větších nedostatků (Thorová, 2015).

## 1.3 Emoční vývoj

Oproti předchozímu vývojovému období začíná být emoční prožívání vyrovnanější. Emoce jsou však intenzivní, jsou spojeny s aktuální situací. Děti bývají v tomto období spíše pozitivně laděné, zlostné reakce nebývají tak časté jako dříve. Rozvíjí se u nich smysl pro humor (Vágnerová, 2012). V předškolním období se objevuje tzv. tabu humor, prostřednictvím fekálních (skatolických) „vtipů“ dítě zkouší hranice, je zvědavé na reakce okolí (Thorová, 2015).

Mezi dětmi nastávají různé hádky a konflikty, občasné agrese, posmívání či provokování jsou však normální. Tyto spory mohou vznikat například kvůli půjčování hraček,

děti je ještě nezvládnou samy vyřešit. Dítě získává schopnost asertivity a obrany, učí se zvládat různé role ve skupině či soupeření s ostatními (Thorová, 2015).

Dítě začíná svým emocím více rozumět a mluvit o nich se svým okolím. Učí se rozpoznávat i emoce ostatních. Začíná chápat, jak může svým jednáním ovlivnit pocity druhých (Šikulová et al., 2005). Dochází tedy k rozvoji emoční inteligence. V případě potřeby dokážou své emoce lépe ovládat (Vágnerová, 2012). Pláč kvůli zdánlivým drobnostem je však stále poměrně častý. Pod vlivem magického myšlení se objevují různé úzkosti a strachy (Thorová, 2015).

Díky zpětné vazbě od dospělých se děti učí zodpovědnosti a cílevědomosti, zvnitřňují si určité normy. Postupně dochází i k rozvoji sebehodnotící emoce, tvořící základ rozvoje svědomí, morálky či sebeúcty (Thorová, 2015).

Přichází také rozmach vyšších citů. Velkou roli zde hraje vzor dospělého. V oblasti sociálních citů se rozvíjí city k ostatním, dochází však i k budování citového vztahu k vlastní osobě. Poznávací city přináší potěšení z nových poznatků a zážitků. Estetické city přináší dítěti potěšení z toho, co se mu líbí. Etické cítění umožňuje dítěti chápat, co je a není správné (Šimíčková – Čížková, 2010).

## 1.4 Sociální vývoj

Zásadní je v procesu socializace role rodiny, jelikož se v ní dítě učí obecně platná pravidla chování. Na rodinu bývá v tomto období dítě velmi vázáno, postupně se učí zvládat delší odloučení od rodičů (Thorová, 2015). Dítě se postupně od rodiny odpoutává, začíná se více zajímat o vrstevníky (Šikulová et al., 2005).

*„Můžeme si povšimnout, že v tomto předškolním věku naprostá většina dětí po společnosti druhých dětí vysloveně touží. Jsou celé šťastné, když si jich druhé děti všimnou, když je vezmou do hry, když se před nimi samy mohou trochu předvést a vytáhnout, a ze všeho snad nejvíc, když si mohou svou novou kamarádku či kamaráda přivést k sobě domů a ukázat je svým rodičům“ (Matějček, 2000, s. 48).*

Děti předškolního věku tedy rády tráví čas s ostatními dětmi, nevystačí si pouze s rodinou. V tomto období je interakce s vrstevníky velmi významná pro vývoj dítěte. I když kamarádství v tomto věku často netrvalí dlouho, děti jejich prostřednictvím získávají spoustu

nových zkušeností, přínos mají i ty negativní. Při rozhovoru dětí se může objevovat tzv. egocentrická řeč, která se skládá z monologů (Říčan, 2014).

Pro předškolní dítě je jednou z hlavních činností hra. Ta má velký význam pro socializaci dítěte (Langmeier, 1983). Thorová (2015) uvádí, že pro sociální vývoj je důležitá například sociálně-dramatická hra. Jejím prostřednictvím si dítě zkouší různé sociální role, procvičuje si díky ní různé situace.

Dítě v tomto období už střídá různé role – jinou hraje k rodičům, učitelům či dětem. V každé z nich má jiné povinnosti, očekává se od něj něco jiného. Dítě každé z těchto rolí přizpůsobuje svoje chování (Říčan, 2014).

Slábnoucí strach z neznámých lidí v tomto období přechází v přiměřený stud či odstup. Velký vliv má temperament dítěte, může se například objevovat i tzv. sociální desinhibice, tedy nedostatečný sociální odstup od cizích lidí (Thorová, 2015).

## 1.5 Vzdělávání v mateřské škole

*„Úkolem institucionalizovaného předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatečným množstvím mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu a zajistit maximální rozvoj každého dítěte v rámci jeho individuálních rozvojových možností“* (Svobodová, 2010, s. 18).

Na předškolní vzdělávání má zákonný nárok každé dítě předškolního věku. Východiskem této vzdělávací etapy je kurikulum, zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí. Hlavní požadavky, vzdělanostní základ najdeme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Svobodová, 2010). Ten je členěn do oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. Tyto prolínající se oblasti respektují vývoj dítěte, jeho zrání a učení. Každá oblast obsahuje záměr a možná rizika. Stanoveny jsou i cíle pro učitele a očekávané výstupy pro děti. Prostředkem k jejich dosažení je vzdělávací nabídka (Šmelová, 2014).

Kořátková (2008) uvádí, že v současném pojetí mateřské školy jde především o péči a rozvoj dítěte a jeho dispozic. Respektují se individuální potřeby a zájmy, ty vedou k volbě metod a aktivit, kterými je můžeme dále rozvíjet a připravovat tak dítě na další vzdělávání. Důležité je také sociální učení a vztahový rozvoj.

Organizace dne v mateřské škole se vyznačuje střídáním činností, především spontánních a řízených. Ty řízené jsou plánovány, realizovány a hodnoceny učitelem na základě určených cílů. Spontánní aktivity si děti volí samostatně, učitel je však může v případě potřeby dále rozvíjet (Šmelová, Prášilová, 2018).

### 1.5.1 Montessori mateřská škola

Zakladatelkou Montessori pedagogiky je italská lékařka a pedagožka Marie Montessoriová. Tento typ alternativní školy se vyznačuje výrazným pedocentrem a důvěrou ve spontánní sebezvojení dítěte. Důležitou roli hraje **předem připravené prostředí se speciálními pomůckami** (Průcha, 2012). Pomůcky dětem pomáhají pomocí smyslů zhodnotit a pochopit svět, jsou složené z řady předmětů, seskupených podle různých vlastností jako je barva, tvar, velikost apod. Kromě smyslového prožitku je důraz kladen na experimentování, samostatné objevování a poznávání. V rámci jazykové výchovy se děti v mateřských školách tohoto typu učí i číst a psát (Krejčová et al., 2015).

Důraz je kladen na respektování tzv. **senzitivních fází**. Ty představují určitá období, která jsou obzvláště citlivá pro rozvoj určitých dovedností. Úkolem vychovatele je především připravit podněty a prostředky vhodné pro tyto fáze (Průcha, 2012). Má tedy spíše úlohu pozorovatele, který nabídne pomoc v případě potřeby, základním mottem je: Pomoz mi, abych to dokázal (Kotátková, 2008).

Dítě si samo volí činnost a místo jejího vykonávání. Na dítěti je i to, jestli aktivitu bude vykonávat samo či zapojí ostatní. Rozhoduje i o tom, v jakou dobu se do činnosti pustí, je motivováno **polarizací pozornosti** (Krejčová et al., 2015).

Ve třídě najdeme na zemi namalovanou či nalepenou elipsu, která slouží k setkávání dětí při zahájení a ukončení dne, děti si zde např. sdělují pocity či poznatky. Děti jsou připravovány na „**praktický život**“ – jedná se o trénování a upevnění aktivit každodenního života, děti používají skutečné funkční předměty. Nejdříve se však objevují tzv. předcvičení, která slouží k lepší pohybové koordinaci a kontrole (např. chůze po čáře do rytmu, přenášení věcí). Mezi samotné aktivity praktického života pak řadíme např. přelévání vody, nabírání lžící, mytí rukou či utírání prachu (Krejčová et al., 2015).



## 2 Dětská kresba

Výtvarný projev nám toho může o dítěti spoustu prozradit. Je tedy vhodné znát vývoj kresby, vědět, co by mělo dítě v daných stádiích zvládat. Tato kapitola se zabývá vývojovými stádii dětské kresby. Věnovat se bude i kresbě postavy, jelikož je lidská postava oblíbeným dětským motivem. V neposlední řadě se zabývá i diagnostikou dětské kresby, vzhledem k tématu bakalářské práce se zaměřuje na test kresby postavy F. Goodenoughové.

Kresba je přirozená součást vývoje, většinou přináší dětem pozitivní pocity, najdeme však i děti, které kreslení vyhledávají zřídka či se mu úplně vyhýbají (Bednářová, Šmardová, 2006).

Thorová (2015) uvádí, že napodobování tvarů závisí na kognitivním vývoji, dítě musí nejdříve porozumět struktuře tvarů. Ve 3 letech dítě zvládne napodobit kruh, ve 3,5 – 4,5 letech kříž, okolo 4. – 5. roku čtverec, trojúhelník okolo 5, 5 let, kosočtverec kolem 6. – 7. roku. U dětí jsou oblíbené grafomotorické prvky a symboly jako např. spirály a srdíčka. Šikulová et al. (2005) uvádí, že u podobnosti se zobrazovaným předmětem hraje velkou roli celková úroveň různých schopností a dovedností (např. motorika, poznávací procesy), vliv má i aktuální emoční vztah.

V kresbách můžeme sledovat i postupný vývoj práce s plochou. Mezi 3. – 4. rokem zobrazuje předměty v prostoru volně, mluvíme o difúzním stadiu. Kolem 5. roku přichází stadium základní linie, ve kterém dítě začíná předměty řadit podle horizontální spodní linie. Zhruba od 5–6 let mluvíme o stadiu smysluplných celků, obrázek bývá celistvější (Thorová, 2015).

### 2.1 Vývojová stádia kresby

Většina autorů, zabývajících se dětskou kresbou věří, že se v průběhu jejího vývoje v určitém pořadí objevují jisté zákonitosti, které jsou společné pro všechny zdravě se vyvíjející děti. Členění tohoto vývoje kresby na určitá stádia podle zvolených kritérií se může u jednotlivých autorů lišit (Hazuková, Šamšula, 2005). Zaměříme se na vývoj kresby podle Davidové a Vágnerové.

### **2.1.1 Vývoj kresby podle Roseline Davido**

Davido (2008) uvádí, že vývoj kresby souvisí s vývojem jedince, každý věk má specifický typ kresby, stadia kresby souvisí s vývojem intelektu.

#### **Období „skvrn“**

Jde o období přibližně do jednoho roku věku dítěte. Rodiče děti v tomto věku většinou ještě nenechávají „kreslit“, kdyby ale dítě v tomto věku dostalo např. tužku, vytvářelo by „skvrny“ (Davido, 2008).

#### **Stadium „čmáranic“**

Okolo 1 roku věku dítě rádo čmárá různými směry bez zvedání tužky z papíru. Pohyby tužkou bývají osobité, často neobratné. „Čmáranice“ mohou o dítěti mnohé odhalit – např. silné čáry, zabírající mnoho místa na papíře, kreslí většinou spokojené děti, o vývoji dítěte může vypovídat i držení tužky (Davido, 2008).

#### **Stadium „čárání“**

V tomto období děti v průběhu kreslení často mění námět nebo nedokončují kresbu. Objevuje se „náhodný realismus“ při kterém dítě své výtvořiny nahodile pojmenovává podle podobnosti či aktuálního nápadu. Okolo 2.-3. roku se objevuje „nezdařený realismus“, kdy dítě rádo kreslí uzavřené smyčky (loops), kterými se snaží o napodobení písma dospělých (Davido, 2008). Uždil (2002) poznamenává, že čáranice slouží jako určitá příprava pro skutečné kreslení, sledovat mezi nimi můžeme např. body, klikatky, klubíčka čar či různé spirály.

#### **Stadium „hlavonožců“, univerzálních postav**

Okolo 3. roku začíná dítě svým obrázkům dávat jistý obsah, kreslí postavy „hlavonožce“ – kolečko představuje zároveň hlavu i trup zepředu, k tomu připojí 2 čáry znázorňující nohy, často přidá i 2 další čáry představující ruce. Postupně postavě přidává více detailů – oči, ústa či pupek, znázorněné tečkou nebo malým kolečkem. Kolem 5. – 6. roku začíná přidávat kolečkem znázorněný trup (Davido, 2008).

#### **Vizuální realismus**

Toto stadium začíná okolo 7. roku, trvá přibližně do 12 let, záleží však na různých faktorech (např. mentální úroveň, prostředí, emoční zralost dítěte). Zobrazení v kresbě je objektivnější, dítě se snaží znázornit především to, co vidí. Předměty zobrazuje zvnějšku. U sedmiletých dětí se začíná objevovat profil (Davido, 2008).

## **Zobrazování v prostoru**

Jedná se o poslední stádium vývoje kresby, přichází většinou po 12. roce věku. Kresby mohou být vyumělkované, bývají propracovanější (Davidov, 2008). V tomto období bývá většinou vývoj kresebného projevu ukončován, u některých výtvarně nadaných dětí však může nadále představovat důležitý expresivní prostředek (Šimíčková – Čížková, 2010).

### **2.1.2 Vývoj kresby podle Marie Vágnerové**

Vágnerová (2017) popisuje několik fází vývoje kresby z kognitivního hlediska.

#### **Presymbolická fáze**

Jedná se o tzv. předkreslířské období. Čmárání může vycházet z potřeby komunikace s blízkými nebo nápodoby dospělých, tuto činnost může dítě doprovázet vokalizací (Vágnerová, 2017). Uždil (2002, s.13) dodává, že „*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.*“ Okolo 2. roku se objevují nekonkrétní čmáranice, děti se učí experimentováním. Čmárání je pro batolata zajímavou činností, více než výsledek je však uspokojují vykonávané pohyby. Dítě v tomto věku nerozumí tomu, že by mohlo něco zobrazovat. I zdánlivě bezvýznamné čmáranice však mohou vyjadřovat prvotní poznatky a pocity dětí. Čmárání se vyvíjí od horizontálně a vertikálně směřovaných čar s případnými tečkami přes kruhové linie a smyčky až k uzavřeným tvarům, které mohou něco znázorňovat. Náznaky tvarů (především kruhových) se objevují okolo 2.-3. roku (Vágnerová, 2017).

#### **Přechod na symbolickou úroveň**

Okolo 3. roku už dítě ví, že může grafomotoricky něco zobrazit, význam náhodně vzniklé kresby však často určuje podle podobnosti, dochází k dodatečnému kognitivnímu zpracování. Interpretaci obrázku může měnit. Chápání symbolického významu kresby často podněcuje dospělí svými dotazy na obsah kresby. Uvědomění možnosti něco zobrazovat dítě stimuluje k další tvorbě. Pro tuto úroveň má velký význam zvládnutí kruhového útvaru. Ten představuje základ zobrazení různých objektů, často i těch, které tento tvar nemají. Toto zjednodušení je ovlivněno rozvojem symbolického uvažování a nezralou senzomotorikou (Vágnerová, 2017). Ve třech letech dítě díky lepší regulaci pohybů rukou zvládá podle předlohy napodobit vertikální, horizontální i kruhové čáry (Langmeier, Krejčířová, 2006). Objevují se různé nedostatky či nedokonalosti, kresby už ale většinou bývají rozpoznatelné. Ke konci 3. roku někdy výtvořiny pojmenovávají i v průběhu či na začátku kreslení, začíná se objevovat

předběžný úmysl něco zobrazit. Okolo 3.- 4. roku přibývají jasnější tvary, čáry jsou jednoznačněji směřovány. Mladší předškolák skládá kresby ze základních grafických jednotek, tedy z kruhů či oválů, čar, teček a dalších tvarů. Jejich volba závisí na grafomotorické i kognitivní úrovni (Vágnerová, 2017).

### **Fáze symbolické kresby**

V tomto období už kresba symbolizuje určitý objekt, i když mu často chybí různé detaily. Postupně dochází k osvojení základních schémat zobrazovaných objektů (Vágnerová, 2017). Dítě se snaží o znázornění hlavního obrysu předmětu, kresby bývají univerzální a navzájem se podobají (Thorová, 2015). Rozvoj kognitivních schopností se ukazuje v diferenciaci zobrazení různých objektů, nárůstem detailů. Předškolní děti často opakují stejné náměty podle určitých kreslířských schémat, grafické znázornění objektu nemusí odpovídat jeho mentální reprezentaci. Předškolní děti nerady opouští své obvyklé postupy a způsob zobrazení. V kresbě se prolíná fantazie s realitou. Postupně mizí transparentní zobrazování, u starších předškoláků se začíná objevovat překrytí předmětů (Vágnerová, 2017).

### **Přechod k vizuálnímu realismu**

V této fázi dítě přesněji zobrazuje podobu objektu i jeho umístění v prostoru. S přelomem předškolního a raného školního věku přichází větší komplexnost kresby, lepší zpracování. Okolo 6.-7. roku se dítě dostává z prelogického uvažování do stádia konkrétních logických operací, zlepšují se proporce kresby. Pro dítě je důležité, aby zobrazovaný objekt odpovídal realitě, začíná se objevovat větší kritičnost k vlastním výtvorům. Ve školním věku je kresba flexibilnější. To vše je ovlivněno rozvojem myšlení (Vágnerová, 2017).

### **Fáze druhotné schematizace**

Přibližně okolo 11 let se může kresba zjednodušovat, děti ji mohou různě stylizovat. Tento proces proměny kresby však může nastoupit i dříve. Druhotná (postrealistická) schematizace znamená výrazné zjednodušení i dříve zvládnutých oblastí kresby, pro dítě reálná podoba znázorňovaného objektu už nemá tak velký význam. V tomto období již nelze kresbu využívat k orientačnímu odhadu úrovně rozumových schopností (Vágnerová, 2017).

## **2.2 Kresba postavy**

*„Kdybychom použili statistiky, a ptali se, čo z našeho predmetného okolí se ocitne v dětských kresbách najčastěji, zjistili bychom, že dítě je skoro dôsledně antropocentrické, že*

*středem jeho zájmu je člověk a teprve potom všechno ostatní, co s člověkem úžeji nebo vzdáleněji souvisí“ (Uždil, 2002, s. 20).*

Vágnerová (2017) uvádí, že vývoj kresby lidské postavy mívá typický průběh, který závisí na různých faktorech, vyznačuje se zpravidla progresivní diferenciací.

### **Stadium hlavonožců**

Šimíčková – Čížková (2010) uvádí, že děti začínají lidskou postavu kreslit kolem 3. – 4. roku. V závislosti na nadání dítěte či jeho okolí se však může objevit i dříve.

Představy dítěte o lidském těle vychází z jeho vlastních zkušeností, sledování a kontaktu s ostatními. Při navazování kontaktu je nejdůležitější obličej, proto se mladší děti ve svých kresbách zaměřují především na hlavu, jako další se přidávají končetiny. Primárním zobrazením lidské postavy jsou tedy „hlavonožci“ (Říčan, Krejčířová, 1995).

Hlavonožec představuje poměrně zjednodušené schéma bez některých důležitých detailů. Zobrazené detaily jsou často nesprávně umístěny. To vše je způsobeno nedostatečným rozvinutím kognitivních funkcí a grafomotoriky. Toto zjednodušené zobrazení nevyplývá z neznalosti lidského těla, dítě pouze nedokáže uplatnit všechny poznatky, zaměřuje se tedy na to, co je pro něj nejdůležitější a nejlépe rozlišitelné (Vágnerová, 2017).

Dítě při kresbě většinou postupuje podle vertikální osy, začíná hlavou. K znázornění lidské postavy pouze pomocí hlavy a nohou dochází pravděpodobně kvůli jejich velkému významu pro dítě. Hlava představuje základ bytosti, obličej má pro dítě největší význam kvůli navazování sociálního kontaktu, končetiny zase umožňují různé činnosti. Ruce můžeme sledovat přibližně u poloviny hlavonožců, dítě je většinou připojuje k největší části postavy, kreslí je jako poslední (Vágnerová, 2017).

K hlavě a nohám postupně přibývají detaily – oči, ústa, nos, náznak vlasů (Šikulová et al., 2005). Vágnerová (2017) dodává, že oči nakreslí většina dětí, ústa přibližně polovina z nich, nos a vlasy jen třetina. Znázornění těchto detailů může být někdy nepřesné, bývají ale většinou konzistentně uspořádány, oči se tedy objevují nad ústy a nos mezi nimi.

Při přechodu od hlavonožce k realističtějšímu zobrazení se u kreseb postavy mohou vyskytovat dlouhé nohy, ze kterých vychází ruce. Plocha mezi nohama zastupuje trup, tento otevřený prostor mohou děti později uzavřít nebo kreslit trup samostatně (Vágnerová, 2017).

### **Stadium subjektivně fantazijního zpracování**

U dětí ve věku 4-5 let se u kresby postavy vyskytují hlavně detaily, které jsou pro dítě

důležité, jejich zobrazení příliš neodpovídá realitě. Objevuje se transparentnost, dítě může zobrazovat např. obsah těla, postavě postupně přikresluje části oděvu (Vágnerová, 2012).

S rozvojem poznávacích schopností a zkušeností dítěte se začíná objevovat trup v podobě kruhu nebo elipsy. V předškolním věku mohou být ruce stále spojeny s hlavou, i když už dítě postavě kreslí i trup. U kresby postavy se objevuje pupek nebo knoflíky, tyto znaky mizí s vyžíváním dítěte (Říčan, Krejčířová, 1995).

Samostatný trup bývá zpočátku menší než hlava, to odpovídá jeho symbolickému významu pro dítě. U dětí ve věku 5-6 let však může trup dokonce převládat. Může se objevovat i lahovitý trup, u kterého zúžení představuje krk (Uždil, 2002).

Podle Šimíčkové – Čížkové (2010) dítě okolo 5. roku opouští lineární znázorňování, postavu začíná kreslit dvoudimenzionálně. Proporce těla zatím zobrazuje nesprávně. Šikulová et al. (2005) uvádí, že postava by v tomto věku měla mít zhruba všechny znaky lidského těla, objevuje se více detailů. Dítě v kresbě odlišuje postavu muže a ženy. Vágnerová (2017) uvádí, že většina pětiletých dětí zobrazuje i prsty, ruce bývají u starších předškoláků více diferencované.

### **Stadium realistického zobrazení**

Ke konci předškolního období dětská kresba více odpovídá skutečnosti, dítě spíše kreslí to, co vidí (Vágnerová, 2012).

Ke zdokonalení proporcí dochází okolo 6. roku, objevuje se jasnější členění postavy, přidávají se další detaily – uši, vlasy nebo oblečení. Objevuje se montovaná kresba, kdy dítě mechanicky připojuje jednotlivé části postavy (Šimíčková – Čížková, 2010).

Zobrazení detailů obličej se v tomto období rozvíjí. Na konci předškolního období bývají oči dvoudimenzionální a detailnější. Dvoudimenzionální zobrazení úst se ale často neobjevuje ani u dětí šestiletých. Nos děti často vynechávají či znázorňují krátkou svislou čarou, to se začíná měnit okolo 6. roku (Vágnerová, 2017).

V 7 letech už jsou děti většinou schopny správně umístit paže, začíná se objevovat krk, zdokonalují se vlasy a oblečení. U osmiletých dětí se objevuje integrovaná kresba, zlepšuje se například zobrazení nohou. V 9 letech můžeme pozorovat větší počet detailů oblečení či rysů obličej (Šimíčková – Čížková, 2010). Mezi 10. – 11. rokem přichází stínování a snaha o perspektivní zachycení, dochází k ukončení vývoje kresby (Šikulová et al., 2005).

## 2.3 Diagnostika dětské kresby

Pro mnohé děti je náročné vyjádřit své pocity slovy, kresba však představuje neohrožující **formu komunikace** (Bednářová, Šmardová, 2006). Kresba je pro dítě zábavnou, zajímavou činností. Do svých obrázků přenáší svá přání, zájmy nebo trápení (Davido, 2008). Svoboda et al. (2015, s. 271) dodává, že *„kreslení poskytuje i možnost motorického, resp. celého uvolnění, snižuje napětí, nejistotu a nedůvěru, která může komplikovat spolupráci. Kresebné metody nebývají časově ani jinak náročné a mohou poskytovat různé užitečné informace.“* Kresbu můžeme tedy nazývat *„královskou cestou k poznání dětské psychiky“* (Šimíčková – Čížková, 2010, s. 81).

Kresbu je možné posuzovat z obsahového (např. bohatost, námětová různorodost) i formálního (např. přesnost, vedení čáry) hlediska. Ty nemusí být vždy v jednotě (Bednářová, Šmardová, 2006). Vágnerová (2006, in Vágnerová 2017) uvádí, že neúspěch v kresebných testech nemusí znamenat opoždění celkového vývoje, může ale značit opožděný či narušený vývoj dílčí oblasti nebo problémy s koordinací. Davido (2008) však upozorňuje na to, že dítě nemůžeme soudit pouze na základě jednoho obrázku. Interpretaci obrázku musí provádět odborník s citlivým přístupem a odbornými znalostmi. Při určování diagnózy jsou důležité např. i sociální a kulturní souvislosti.

Kresba má pro diagnostiku velký význam, může poskytnout informace o celkovém vývoji dítěte, **úrovni jemné motoriky a grafomotoriky**, jejím prostřednictvím můžeme získat informace **o zrakovém a prostorovém vnímání či vizuomotorice** (Bednářová, Šmardová, 2006). Kresba může dále vypovídat o trvalejších **osobnostních vlastnostech** stejně jako o aktuálním **emočním stavu** (Vágnerová, 2017).

Kresbou můžeme posuzovat i **inteligenci** dítěte, toto hodnocení vychází z předpokladu, že děti ve stejném věku kreslí přibližně stejným způsobem. Posuzovat vývojovou úroveň jen na základě kresby však může být sporné. Podprůměrná kresba se může objevovat i u dětí průměrně či velice inteligentních, stejně tak můžeme u dítěte s podprůměrným intelektem vidět povedenou kresbu. Takové případy poukazují na individuální rozdíly oproti vrstevníkům, na nerovnoměrnosti vývoje (Bednářová, Šmardová, 2006). Svoboda et al. (2015) dodává, že kresbu k odhadu úrovně rozumových schopností můžeme používat jen v předškolním a raném školním věku.

## **Test kresby lidské postavy**

Test F. Goodenoughové z roku 1926 vychází z předpokladu, že kvalita dětské kresby závisí především na vývoji rozumových schopností. Dítě má nakreslit mužskou postavu, jak nejlépe dokáže. Tato kresba je pak hodnocena podle 51 daných položek. Ty se zaměřují na počet detailů, jejich zobrazení, proporce či propojení částí těla (Vágnerová, 2017). Výsledek se přiřadí k mentálnímu věku pomocí tabulky. Je stanoven počet bodů, kterého by měly děti dosáhnout v určitém věku (Davidov, 2008).

Test roku 1963 rozšířil a revidoval D. B. Harris. Dítě má za úkol nakreslit mužskou i ženskou postavu, obě jsou hodnoceny na základě 73 položek. Roku 1982 byl test kresby lidské postavy upraven a standardizován na českou populaci Vágnerovou a Šturmou. Testování mohou být děti ve věku 3,5 – 11 let. Kresbu hodnotíme podle 35 položek (15 obsahových, 20 formálních), celkový skóre je součtem obsahového a formálního skóre (Svoboda et al., 2015).



## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 Cíle výzkumné části

Jak bylo uvedeno v teoretické části bakalářské práce, kresba může sloužit jako prostředek k poznání dítěte. Mnozí autoři se shodují na tom, že vývoj dětské kresby závisí i na kognitivním vývoji. Kresbu tak můžeme využít i k orientačnímu odhadu rozumového vývoje.

Hlavním cílem výzkumné části je **analýza rozumového vývoje dětí předškolního věku prostřednictvím testu kresby lidské postavy**. Výzkumné šetření srovnává kresbu lidské postavy dětí z běžné a Montessori mateřské školy. Dále analyzuje kresbu v jednotlivých typech mateřských škol v závislosti na pohlaví dětí.

#### Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1: Je rozdíl mezi kresbou lidské postavy dětí v mateřské škole běžného a Montessori typu?

Výzkumná otázka č. 2: Je v běžné mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek?

Výzkumná otázka č. 3: Je v Montessori mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek?

## 4 Výzkumný soubor

K výzkumu byly vybrány dvě mateřské školy – první z nich je běžného typu, zatímco druhá vychází z principů Montessori pedagogiky. Obě tyto školy se nachází v Olomouckém kraji.<sup>1</sup> Výzkumný soubor tvoří celkem 24 dětí, oba typy mateřských škol jsou rovnoměrně zastoupeny (tabulka č. 2). Věkové rozpětí výzkumného souboru je od 4 let a 6 měsíců do 6 let a 8 měsíců (tabulka č. 1).

Před začátkem výzkumného šetření byly v obou mateřských školách získány informované souhlasy od rodičů testovaných dětí.<sup>2</sup> Získávání dat probíhalo v každé z mateřských škol v rámci jednoho dne. Děti test nevykonávaly individuálně, ale skupinově v počtu 2-3 dětí. Důvodem byla snaha o co nejmenší zásah do režimu dne.

V mateřské škole běžného typu se do výzkumu zapojily děti ze dvou tříd. První ze tříd byla homogenní, druhá heterogenní. V této mateřské škole se podařilo získat více kreseb od dívek (tabulka č.3). V mateřské škole Montessori typu byly obrázky získány od dětí z heterogenní třídy. Chlapci i dívky byli rovnoměrně zastoupeni (tabulka č.4).

**Tabulka č. 1 - Četnost věku**

Biologický věk dětí	Četnost	Relativní četnost (%)
4 roky 6 měsíců	1	4,16
4 roky 8 měsíců	1	4,16
4 roky 9 měsíců	2	8,33
4 roky 11 měsíců	2	8,33
5 let	4	16,66
5 let 3 měsíce	1	4,16
5 let 4 měsíce	1	4,16
5 let 6 měsíců	2	8,33
5 let 7 měsíců	1	4,16
5 let 10 měsíců	1	4,16
5 let 11 měsíců	2	8,33
6 let	1	4,16
6 let 1 měsíc	1	4,16
6 let 2 měsíce	1	4,16
6 let 4 měsíce	1	4,16
6 let 8 měsíců	2	8,33
	24	100

<sup>1</sup> Mateřské školy si nepřály být konkrétně jmenovány.

<sup>2</sup> Příloha č. 1

**Tabulka č.2 - Četnost dětí**

MŠ	Četnost	Relativní četnost (%)
Montessori	12	50
Běžná	12	50
Celkem dětí	24	100

**Tabulka č.3 - Četnost pohlaví v běžné MŠ**

Běžná MŠ	Četnost	Relativní četnost (%)
Chlapci	5	42
Dívky	7	58
Celkem dětí	12	100

**Tabulka č.4- Četnost pohlaví v Montessori MŠ**

Montessori MŠ	Četnost	Relativní četnost (%)
Chlapci	6	50
Dívky	6	50
Celkem dětí	12	100

## 5 Výzkumná metoda

Kresba je pro většinu dětí přirozenou a zajímavou činností. Kresebné testy mají tedy velké využití. V kresbě dítěte se odráží mnoho oblastí jeho vývoje. Výzkumné šetření se zaměřuje na rozumový vývoj. V předškolním období můžeme orientační úroveň kognitivního vývoje zjišťovat například prostřednictvím testu kresby lidské postavy. Právě lidská postava je jedním z nejoblíbenějších motivů dětské kresby, tato metoda nebývá stresující, dítě si ani neuvědomuje, že je nějakým způsobem testované.

K výzkumnému šetření byl tedy využit právě test kresby lidské postavy. Autorkou tohoto testu je F. Goodenoughová, která vycházela z předpokladu, že kresba dětí má zákonitý vývoj, a že se v průběhu vývoje dítěte zlepšuje provedení kresby, dochází k nárůstu detailů (Trpišovská, Vacínová, 2006).

Test kresby lidské postavy může být vykonáván individuálně i skupinově. Dítě dostane papír formátu A4 a instrukci: „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 et al., 2015).

Goodenoughová určila a přesněji definovala určité prvky postavy, každý z nich je hodnocen 1 bodem – např. vyskytuje se hlava = 1 bod, vyskytuje se oblečení = 1 bod (Davidová, 2008). D.B. Harris později původních 51 bodů Goodenoughové přepracoval a zpřisnil, přidal k nim 22 vlastních bodů (Peschaková, 1968).

Obrázky dětí byly hodnoceny právě podle hodnotící škály se 73 body. Získaný počet bodů byl následně převeden na mentální věk pomocí norem Peschakové (1968), ty jsou vytvořeny zvlášť pro chlapce i dívky.

## 6 Výsledky výzkumného šetření

V této části se objevují výsledky výzkumného šetření. Ty jsou prezentovány v tabulkách, u každé z nich se nachází i její popis.

### 6.1 Výzkumná otázka č. 1: Je rozdíl mezi kresbou lidské postavy dětí v mateřské škole běžného a Montessori typu?

Tabulka č. 5 – Vyhodnocení testu kresby lidské postavy dětí z běžné MŠ

	Biologický věk (BV)	Počet bodů	Mentální věk (MV)	MV-BV
1	4 roky 8 měsíců	24	7,5	+2 roky 10 měsíců
2	<b>4 roky 11 měsíců</b>	14	5,5	+7 měsíců
3	4 roky 11 měsíců	15	5	+1 měsíc
4	<b>5 let</b>	23	7	+2 roky
5	5 let	16	6	+ 1 rok
6	5 let 3 měsíce	26	8	+2 roky 9 měsíců
7	<b>5 let 6 měsíců</b>	12	5	-6 měsíců
8	5 let 10 měsíců	19	6	+2 měsíce
9	5 let 11 měsíců	31	9	+3 roky 1 měsíc
10	<b>6 let 4 měsíce</b>	32	10	+3 roky 8 měsíců
11	6 let 8 měsíců	27	8	+1 rok 4 měsíce
12	<b>6 let 8 měsíců</b>	25	8	+1 rok 4 měsíce

V tabulce č. 5 jsou chlapci označeni tučně. Z tabulky je patrné, že u většiny dětí (91,66 %) je mentální věk vyšší než biologický. Opačný případ nastal pouze u jediného dítěte (chlapec č.7), jeho mentální věk je o 6 měsíců nižší. Největší rozdíl mezi mentálním a biologickým věkem je 3 roky a 8 měsíců (chlapec č. 10), nejmenší rozdíl činí 1 měsíc (dívka č.3).

**Tabulka č.6** – Vyhodnocení testu kresby lidské postavy dětí z Montessori MŠ

	<b>Biologický věk (BV)</b>	<b>Počet bodů</b>	<b>Mentální věk (MV)</b>	<b>MV-BV</b>
1	<b>4 roky 6 měsíců</b>	10	4,5	0
2	4 roky 9 měsíců	14	5	+3měsíce
3	4 roky 9 měsíců	15	5	+3 měsíce
4	5 let	18	6	+1 rok
5	5 let	23	7	+2 roky
6	<b>5 let 4 měsíce</b>	17	6	+8 měsíců
7	<b>5 let 6 měsíců</b>	16	6	+6 měsíců
8	5 let 7 měsíců	22	7	+1 rok 5 měsíců
9	<b>5 let 11 měsíců</b>	18	6,5	+7 měsíců
10	6 let	20	6,5	+6 měsíců
11	<b>6 let 1 měsíc</b>	13	5	-1 rok 1 měsíc
12	<b>6 let 2 měsíce</b>	19	6,5	+4 měsíce

Chlapci jsou v tabulce č.6 opět označeni tučně. Můžeme vidět, že i v tomto typu mateřské školy je u většiny dětí (83,33 %) mentální věk vyšší než biologický. Mentální věk nebyl oproti biologickému věku vyšší pouze u dvou dětí. U jednoho dítěte (chlapec č. 11) byl mentální věk nižší o 1 rok a 1 měsíc, u druhého dítěte (chlapec č.1) odpovídal mentální věk biologickému. Největší rozdíl mentálního a biologického věku je 1 rok a 5 měsíců (dívka č.8).

**Tabulka č. 7** – Srovnání rozdílu mentálního a biologického věku dětí z běžné a Montessori MŠ

<b>Typ MŠ</b>	<b>Průměr MV-BV</b>	<b>Medián MV-BV</b>	<b>Modus MV-BV</b>
Běžná	+ 1 rok 6 měsíců	+ 1 rok 4 měsíce	+1 rok 4 měsíce
Montessori	+ 6 měsíců	+ 6 měsíců	+3 měsíce +6 měsíců

Z tabulky č. 7 vyplývá, že průměrně byl mentální věk vyšší u dětí z běžné mateřské školy. Průměrný přírůstek mentálního věku činil u dětí z běžné mateřské školy 1 rok a 6 měsíců, zatímco u dětí z mateřské školy Montessori typu to bylo 6 měsíců. Průměr a medián rozdílu mentálního a biologického věku je u Montessori mateřské školy shodný. U dětí z běžné

mateřské školy je medián tohoto rozdílu o dva měsíce nižší než jeho průměr. Nejčastější rozdíl mezi mentálním a biologickým věkem byl u dětí z běžné mateřské školy 1 rok a 4 měsíce, u dětí z Montessori 3 a 6 měsíců.

## 6.2 Výzkumná otázka č. 2: Je v běžné mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek?

**Tabulka č. 8** – Rozdíl mentálního a biologického věku chlapců a dívek z běžné MŠ

MV-BV		
	Chlapci	Dívky
1	+7 měsíců	+2 roky 10 měsíců
2	+2 roky	+1 měsíc
3	-6 měsíců	+1 rok
4	+3 roky 8 měsíců	+2 roky 9 měsíců
5	+1 rok 4 měsíců	+2 měsíce
6		+3 roky 1 měsíc
7		+1 rok 4 měsíce

Tabulka nám ukazuje, že u všech dívek je mentální věk vyšší než biologický. U dvou dívek (č.2 a č.5) však nebyl tento rozdíl příliš výrazný. U 80 % chlapců byl mentální věk vyšší než biologický, k opačnému případu tedy došlo pouze u jednoho chlapce (č.3).

**Tabulka č. 9** – Srovnání rozdílu mentálního a biologického věku chlapců a dívek z běžné MŠ

	Průměr MV-BV	Medián MV-BV	Modus MV-BV
chlapci	+1 rok 5 měsíců	+1 rok 4 měsíce	x
dívky	+1 rok 7 měsíců	+1 rok 4 měsíce	x

Z tabulky vyplývá, že průměrně jsou na tom o něco lépe dívky, průměrný rozdíl mentálního a biologického věku byl o 2 měsíce vyšší než u chlapců. Medián obou pohlaví je však shodný, činí 1 rok a 4 měsíce.



### 6.3 Výzkumná otázka č. 3: Je v Montessori mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek?

**Tabulka č.10** – Rozdíl mentálního a biologického věku chlapců a dívek z Montessori MŠ

MV-BV		
	Chlapci	Dívky
1	0	+3měsíce
2	+8 měsíců	+3 měsíce
3	+6měsíců	+1rok
4	+7měsíců	+2roky
5	-1 rok 1 měsíc	+1 rok 5 měsíců
6	+4 měsíce	+6 měsíců

V tabulce č. 10 můžeme vidět, že u všech dívek je mentální věk vyšší než biologický. Největší rozdíl se objevuje u dívky č. 4, nejmenší u dívek č. 1 a 2. Vyšší mentální věk se objevuje u 66 % chlapců, tento případ nenastal u dvou chlapců. U jednoho z nich (chlapec č. 1) mentální věk odpovídá biologickému, u druhého (chlapec č.5) je mentální věk nižší o 1 rok a 1 měsíc.

**Tabulka č.11** – Srovnání rozdílu mentálního a biologického věku chlapců a dívek z Montessori MŠ

	Průměr MV-BV	Medián MV-BV	Modus MV-BV
Chlapci	+2 měsíce	+5 měsíců	x
Dívky	+11 měsíců	+9 měsíců	+ 3 měsíce

Z tabulky č.11 je zřejmé, že průměrný přírůstek mentálního věku je vyšší u dívek. Průměrný přírůstek mentálního věku byl u dívek oproti chlapcům průměrně vyšší o 9 měsíců. Medián je u dívek o čtyři měsíce vyšší než u chlapců. Nejčastějším rozdílem mentálního a biologického věku u dívek byly 3 měsíce, u chlapců se žádná z hodnot neopakovala.

## 7 Diskuse

Výzkumné šetření se zabývalo analýzou rozumového vývoje dětí předškolního věku pomocí testu kresby postavy Florence Goodenoughové. Bylo vyhodnoceno 24 obrázků, získané body byly převedeny na mentální věk. Následně došlo ke srovnání dětí z běžné a Montessori mateřské školy. Dále byly v obou typech mateřských škol srovnáni chlapci s dívkami. Tato kapitola se zabývá interpretací výzkumných otázek.

### 7.1 Interpretace výzkumné otázky č. 1: Je rozdíl mezi kresbou lidské postavy dětí v mateřské škole běžného a Montessori typu?

U většiny dětí v obou mateřských školách byl mentální věk vyšší než biologický. Děti z běžné mateřské školy na tom však byly v této oblasti lépe. Zatímco u dětí z běžné MŠ se častěji objevovaly nadprůměrné výsledky, u dětí z Montessori MŠ mentální věk více odpovídal tomu biologickému. Nejčastější rozdíl mentálního a biologického věku v mateřské škole Montessori činil 3 a 6 měsíců. V obou typech mateřských škol se objevilo jedno dítě, kterému vyšel mentální věk nižší než biologický. U dítěte z Montessori mateřské školy byl však tento rozdíl větší (tabulka č. 6 – chlapec č. 11), zároveň se zde objevilo i dítě, jehož mentální věk odpovídal biologickému. Průměrný rozdíl mezi mentálním a biologickým věkem byl tedy u dětí z běžné mateřské školy oproti dětem z Montessori mateřské školy vyšší o 1 rok (tabulka č.7).

Kresby dětí z běžné mateřské školy byly obecně bohatější na detaily hlavy a především oblečení, tomu odpovídá i vyšší počet bodů. Je tedy zajímavé, že u kresby dětí z Montessori MŠ se neobjevovala snaha o větší počet detailů, zobrazení postavy bylo jednodušší s větším využitím geometrických útvarů. Dreyer a Rigler (1969) se ve své studii zabývající se porovnáváním kognitivního výkonu dětí z běžných a Montessori mateřských škol zaměřili i na volnou kresbu dětí. Poukazují na to, že u dětí z Montessori MŠ se kresba lidské postavy nevyskytuje tak často jako u dětí z běžné mateřské školy. Uvádí, že u Montessori dětí se v kresbě objevují spíše geometrické tvary. I Miezetes (1971 in Simons a Simons, 1984) na základě revize 5 studií, zabývajících se srovnáním těchto dvou typů mateřských škol, došel k zjištění, že děti z běžné mateřské školy na tom byly oproti dětem z Montessori MŠ v zobrazování postavy ve volné kresbě lépe.

## **7.2 Interpretace výzkumné otázky č. 2 Je v běžné mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek?**

Rozdíly mezi pohlavími při testu kresby postavy se ve svém výzkumu zabývala např. i Vinklerová (2002 in Kucharská a Májová, 2005). V jejím výzkumu, využívajícím modifikace Šturmy a Vágnerové, dívky dosáhly průměrně lepších výsledků než chlapci. Autorka se domnívá, že to může být způsobeno tím, že dívky bývají pečlivější a pozornější a v jejich kresbě se tak vyskytuje více detailů.

Předpoklad lepších výsledků děvčat se potvrdil i v tomto výzkumném šetření, u dívek z běžné mateřské školy se objevovala větší snaha o co nejlepší výsledek, většina jejich kreseb obsahovala více detailů.

Zajímavé však je, že průměrně jsou na tom v tomto typu mateřské školy obě pohlaví velmi podobně, průměrný rozdíl mentálního a biologického věku byl u dívek oproti chlapcům vyšší o 2 měsíce. Medián je u chlapců i dívek shodný. To však ovlivnilo například to, že se v této mateřské škole nepodařilo získat více kreseb od chlapců. Těch bylo o dva méně. Dále za zmínku stojí také nadprůměrný výkon chlapce č. 4<sup>3</sup> (tabulka č. 8). Biologický věk tohoto chlapce je 6 let a 4 měsíce, zatímco jeho mentální věk je 10. Chlapec se v průběhu kresby rozhodl z pána udělat vojáka. Kresba má mnoho detailů, zajímavé je především členění rukou či vyznačená kolena.

## **7.3 Interpretace výzkumné otázky č. 3 Je v Montessori mateřské škole rozdíl mezi kresbou lidské postavy chlapců a dívek?**

V testu kresby lidské postavy opět dosáhly lepších výsledků dívky. K tomuto zjištění došli i Raja a John (2014). I v jejich studii, zabývající se odhadem rozumového vývoje prostřednictvím testu Goodenoughové, dosáhlo vyššího mentálního věku větší procento dívek.

Předpoklad lepšího výsledku dívek se tedy potvrdil i v tomto typu mateřské školy. Jak uvádí Zacharová a Šimíčková – Čížková (2011), dívky se v průběhu dětství začínají vyvíjet dříve než chlapci, mají např. vyspělejší motoriku, bývají disciplinovanější. Oproti běžné mateřské škole byl průměrný rozdíl mezi chlapci a dívkami výraznější. Je však třeba upozornit

---

<sup>3</sup> Příloha č.2

především na kresbu chlapce č. 5<sup>4</sup>(tabulka č. 10). Jeho mentální věk vyšel výrazněji nižší. Během testování byl velmi zvědavý, hodně se vyptával na účel kresby. Chlapec byl komunikativní, snažil se ostatní pobavit, a to pravděpodobně i prostřednictvím této kresby. Postavu poměrně zjednodušil. Bylo vidět, že se nesnaží o nejlepší výkon. Chlapci s biologickým věkem 6 let a 1 měsíc tedy vyšel mentální věk 5 let. Postavě dominuje velká hlava. Uždil (2002) uvádí, že u starších dětí to může být patologickým příznakem. Bez dalších informací však nemůžeme vyvozovat žádné závěry, případnou patologii by mohl odhalit odborník.

## 7.4 Limity šetření

Na závěr výzkumného šetření je důležité poznamenat, že výsledky nemůžeme zobecňovat. Hlavním důvodem je především malý výzkumný soubor. Bylo by vhodné získat více obrázků z obou typů mateřských škol, případně zapojit i více typů alternativních mateřských škol. Výsledky výzkumného šetření mohlo mít vliv i nerovnoměrné zastoupení pohlaví. Na případnou významnost výsledků nemůžeme s jistotou poukazovat i z toho důvodu, že nebylo provedeno statistické zpracování dat, použita byla jen základní popisná statistika.

Kresbu mohlo ovlivnit například i aktuální rozpoložení dětí. Pro některé z dětí mohlo být rozptylující vykonávání testu ve skupině, bylo by tedy vhodnější jeho individuální provedení, při kterém by byl i větší prostor na následný rozhovor s dětmi o jejich kresbě.

Také je vhodné upozornit na to, že Montessori mateřská škola je zaměřena spíše na praktický život a práci s Montessori materiálem. Kresba obecně, tedy i kresba postavy, hraje větší roli spíše v běžné mateřské škole.

Dále je třeba brát v úvahu fakt, že úroveň kresby nemusí vždy odpovídat rozumovému vývoji. Z jednoho obrázku nelze vyvozovat žádné unáhlené závěry. Při diagnostice je vhodné brát v potaz různé okolnosti a využít více metod. Při práci s psychologickými diagnostickými metodami je také zásadní odborná kvalifikace. I když jsem se tedy seznámila se základními principy metody, není bez příslušného vzdělání a zkušeností vhodné děti dále diagnostikovat.

---

<sup>4</sup> Příloha č. 3

## ZÁVĚR

Bakalářská práce je rozdělena do praktické a teoretické části. Teoretická část přináší poznatky o vývoji předškolního dítěte a kresby. První kapitola tedy charakterizuje předškolní období, popisuje změny v tělesném a motorickém vývoji, uvádí specifika vývoje sociálního a emocionálního. Vzhledem k použití testu kresby postavy, který se zaměřuje na tuto oblast, je největší pozornost věnována kognitivnímu vývoji. Stručně tato část pojednává i o předškolním vzdělávání a Montessori pedagogice. Druhá kapitola je věnována vývoji dětské kresby, uvádí její stadia podle Davidové a Vágnerové. Dále popisuje vývoj kresby postavy a diagnostiku kresby se zaměřením na rozumový vývoj. Charakterizována je i výzkumná metoda testu kresby lidské postavy Florence Goodenoughové.

V rámci praktické části byla provedena analýza rozumového vývoje dětí předškolního věku pomocí testu kresby lidské postavy Florence Goodenoughové. Výzkumný soubor tvořilo 24 dětí, 12 z Montessori a 12 z běžné mateřské školy. Výsledky testu byly převedeny na mentální věk. Následně se srovnávaly děti z obou typů mateřských škol. V testu byly úspěšnější děti z běžné mateřské školy. Výzkum se zabýval i případnými rozdíly v kresbě chlapců a dívek v jednotlivých typech mateřských škol. V obou z nich dopadly lépe dívky.

Vyhodnocování kreseb bylo zajímavou zkušeností. Je však důležité vědět, že výsledek kresebného testu nemusí vždy odpovídat skutečnosti, a je třeba využít více různých metod, brát v úvahu různé souvislosti. Pro mé budoucí povolání je kresba velmi důležitá. Je vhodné, aby měl učitel mateřské školy znalosti nejen z oblasti vývoje dítěte, ale i z dětské kresby, a i když nemůže dítě sám diagnostikovat, je vhodné kresbu dětí sledovat a vědět, kdy případně doporučit odborníka.

## Seznam použitých zdrojů

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

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

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

DREYER, Albert S. and David RIGLER. Cognitive Performance in Montessori and Nursery School Children. *The Journal of Educational Research [online]*. May – June 1969, **62**(9) [cit. 18.5.2020]. ISSN: 00220671. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/27532248?seq=1>

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 807178799x

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

KUCHARSKÁ, Anna a Ludmila MÁJOVÁ, ed. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-217-2.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983.

LOOSE, Antje C., Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-256-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-x.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, 2011. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.

PESCHAKOVÁ, Lila. Vývin kresby postavy člověka u dětí: Pokus o štandardizáciu skúšky Goodenoughovej – Harrisovej. *Československá psychologie*. 1968, **3**(3), 259-279. ISSN 0009-062-X.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. Učebnice vysokých škol (SPN).

RAJA, Santhos and Biju JOHN. An Assessment of Drawing Age in Pre-School Children Using 'Draw-A-Man' Test. *Journal of Nepal Paediatric Society* [online]. January-April 2014, **34**(1) [cit. 18.5.2020]. ISSN 1990-7982. Dostupné z: <https://www.nepjol.info/index.php/JNPS/article/view/9299>

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.

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

SIMONS, J. A. and F. A. SIMONS. Montessori and Regular Preschools: A Comparison. *ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education* [online]. 1984 [cit. 2020-05-23]. ISSN ERICRIE0. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED247031.pdf>

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠIKULOVÁ, Renata, Ivana BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ a Iva WEDLICOVÁ. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-685-4.

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

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

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.

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

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-792-3.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

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



VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4062-1.

## **Seznam zkratek**

**apod.** – a podobně

**BV** – biologický věk

**č.** – číslo

**et al.** – et alii

**MŠ** – mateřská škola

**MV** – mentální věk

**např.** – například

**s.** – strana

**tzv.** – takzvaný

## **Seznam tabulek**

**Tabulka č. 1** – Četnost věku

**Tabulka č. 2** – Četnost dětí

**Tabulka č. 3** – Četnost pohlaví v běžné MŠ

**Tabulka č. 4** – Četnost pohlaví v Montessori MŠ

**Tabulka č. 5** – Vyhodnocení testu kresby lidské postavy dětí z běžné MŠ

**Tabulka č. 6** – Vyhodnocení testu kresby lidské postavy dětí z Montessori MŠ

**Tabulka č. 7** – Srovnání rozdílu mentálního a biologického věku dětí z běžné a Montessori MŠ

**Tabulka č. 8** – Rozdíl mentálního a biologického věku chlapců a dívek z běžné MŠ

**Tabulka č. 9** – Srovnání rozdílu mentálního a biologického věku chlapců a dívek z běžné MŠ

**Tabulka č. 10** – Rozdíl mentálního a biologického věku chlapců a dívek z Montessori MŠ

**Tabulka č. 11** – Srovnání rozdílu mentálního a biologického věku chlapců a dívek z Montessori MŠ

## **Seznam příloh**

**Příloha č.1** – Informovaný souhlas

**Příloha č.2** – Kresba lidské postavy chlapce z běžné MŠ s biologickým věkem 6 let a 4 měsíce a mentálním věkem 10 let

**Příloha č.3** – Kresba lidské postavy chlapce z Montessori MŠ s biologickým věkem 6 let a 1 měsíc a mentálním věkem 5 let

## Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, že se můj syn/dcera zúčastní krátkého, anonymního šetření zaměřeného na předškolní období. Šetření je určeno pro zpracování bakalářské práce v rámci oboru Učitelství pro mateřské školy (Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta, UP Olomouc). Šetření bude anonymní a proběhne v souladu s etickými principy testování a zpracování dat.

Dne.....

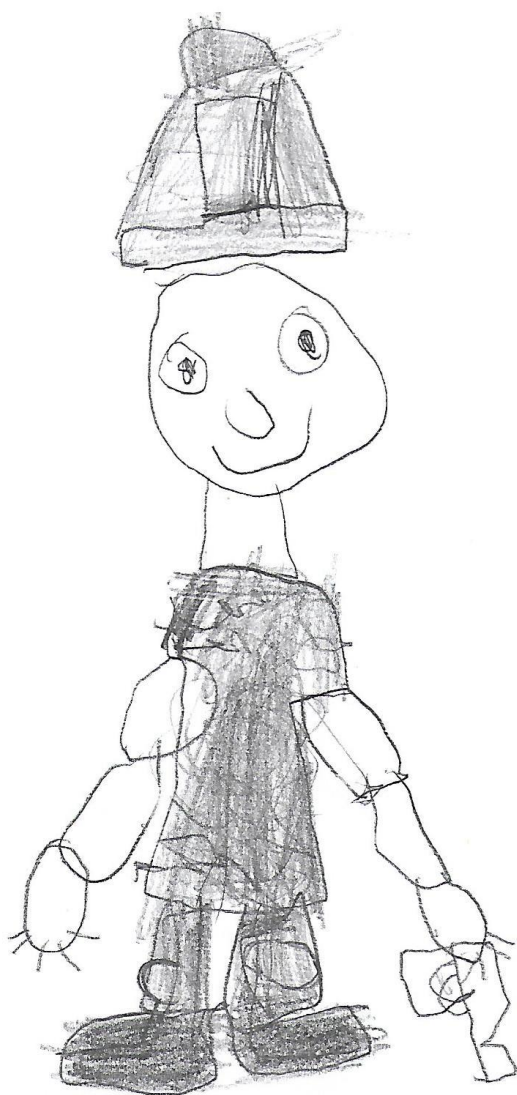
.....

podpis<sup>1</sup>

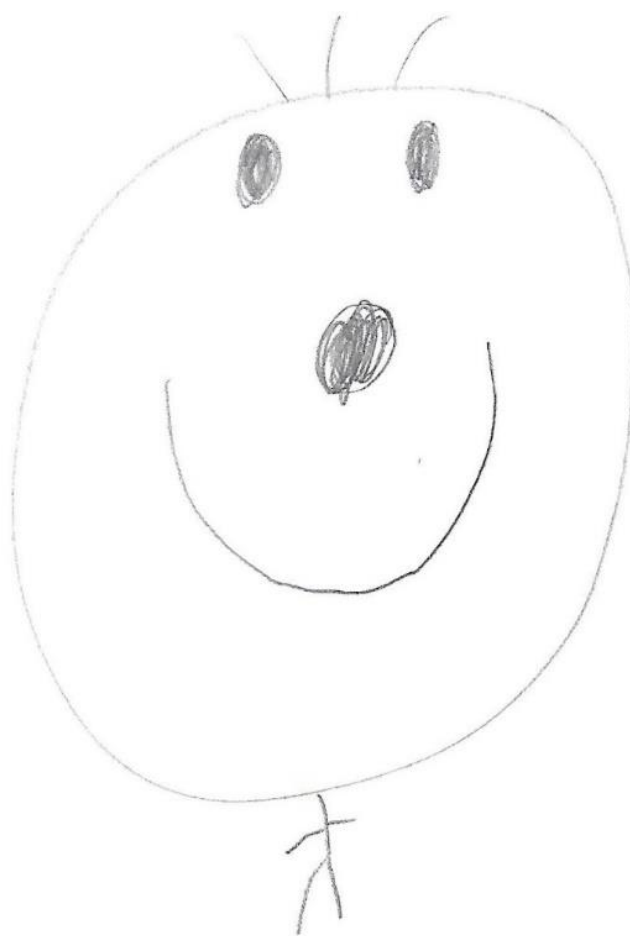
---

<sup>1</sup> Podpis zákonného zástupce je nezbytný při práci s nezletilými. Uvedený podpis (rodiče/zákonného zástupce) nebude nikde zveřejněn a je určen pouze jako doklad o souhlasu rodiče/zákonného zástupce s šetřením.

**Příloha č.2** – Kresba lidské postavy chlapce z běžné MŠ s biologickým věkem 6 let a 4 měsíce a mentálním věkem 10 let



**Příloha č.3** – Kresba lidské postavy chlapce z Montessori MŠ s biologickým věkem 6 let a 1 měsíc a mentálním věkem 5 let



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Nikola Štugelová
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Kresba postavy jako prostředek měření rozumového vývoje dětí předškolního věku
<b>Název v angličtině:</b>	A drawing of a figure as an instrument of measuring the intellectual development in preschool children
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce na téma „Kresba postavy jako prostředek měření rozumového vývoje dětí předškolního věku“ se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První z nich charakterizuje předškolní období se zaměřením na rozumový vývoj, dále stručně charakterizuje vzdělávání v mateřské škole a Montessori pedagogiku. Druhá kapitola se zabývá vývojem dětské kresby a její diagnostikou. Praktická část pomocí testu kresby lidské postavy F. Goodenoughové analyzuje rozumový vývoj předškolních dětí v návaznosti na navštěvovaný typ mateřské školy (běžná a Montessori) a pohlaví.
<b>Klíčová slova:</b>	dětská kresba, kresba lidské postavy, F. Goodenough, kognitivní vývoj, předškolní období, Montessori
<b>Anotace v angličtině:</b>	A bachelor thesis on „A drawing of a figure as an instrument of measuring the intellectual development in preschool children“ consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part is divided into two chapters. The first chapter characterizes the preschool age with a particular focus on the intellectual development and briefly describes the preschool education and the Montessori pedagogy. The second chapter outlines the development of children’s drawings and its diagnostics. The practical part analyses the intellectual development of preschool children based on the type of preschool attended (regular and Montessori) and gender, using the figure drawing test by F. Goodenough.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	children’s drawings, figure drawing, F. Goodenough, cognitive development, preschool age, Montessori
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	3 přílohy



<b>Rozsah práce:</b>	44 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český