

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Lucie Navrátilová

III. ročník - prezenční studium

Obor: Učitelství pro mateřské školy

Vývoj detské kresby a grafomotorika v mateřské škole

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. et. Mgr. Iveta Tichá

Olomouc 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

V Mohelnici dne 20. 6. 2012

í í í í í í í í í í í í í í .

Vlastní podpis

Podkování:

Děkuji Mgr. et. Mgr. Ivetě Tiché za odborné vedení, poskytování cenných rad a podnětů týkajících se obsahové a formální stránky mé bakalářské práce.

Také děkuji Paní editelce Janě Pospíšilové a učitelkám MTMNa Zámečku, které mi umožnily realizovat výzkumné části práce.

Obsah

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ÁST	7
1. Osobnost dítěte předkolního věku	7
1.1 Tělesný a pohybový vývoj	7
1.2 Vývoj poznávacích procesů	8
1.2.1 Vnímání	9
1.2.2 Myšlení	10
1.2.3 Paměť	11
1.2.4 Pozornost	11
1.2.5 Představitivost	12
1.2.6 Emoce	12
1.3 Vývoj emoční a sociální	13
2. Tělesná zralost	15
2.1 Hlediska tělesné zralosti	16
2.2 Diagnostika tělesné zralosti	17
2.3 Příznaky nezralosti	19
2.4 Odklad tělesné docházky a předčasný nástup	20
3. Grafomotorika	21
3.1 Grafomotorický vývoj v předkolním věku	22
3.2 Laterarita	23
3.3 Držení psacího náčiní	24
3.4 Držení tužky	26
3.5 Pomůcky pro správné držení tužky	26

4. Výtvarný projev dětí	27
4.1 Vývojová stádia detské kresby	27
4.2 Vývoj kresby ľudskej postavy	30
4.3. Znaký detské kresby	32
4.4 Význam a využitie detské kresby	33

II. VÝZKUMNÁ ČASŤ ... 35

5. Metodologie výzkumu	35
5.1 Cíl výzkumu	35
5.2 Výzkumný problém	35
5.3 Metody výzkumu	35
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku	36
5.5 Kritéria práce	36
5.6 Zadání a pr b h práce	36
6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	38
6.1 Výsledky kreseb	38

DISKUSE 50

ZÁV RÍ 51

SEZNAM POUÍITÉ LITERATURY

ANOTACE

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si zvolila na základě vlastního zájmu a aktuálnosti problematiky grafického vývoje dítěte v mateřské škole.

V dnešní moderní době začíná být podle nejrecentnějších výzkumů stále více dětí s odkladem školní docházky. Příčinou je nejčastěji nedostatečná připravenost pro základní školu. Právě dnešní moderní doba díky její hektičnosti a technickému rozvoji způsobuje nedostatečnou připravenost dítěte po grafické stránce. Rodiče se dítěti nevěnují tolik, což dříve, spontánní a volnou hru nahradily počítače, televize a další vymoženosti dnešní moderní doby. Právě díky tomuto technickému rozvoji dítěti nerozvíjí svou fantazii, nedostatečně procvičuje jemnou i hrubou motoriku a z tohoto důvodu vznikají problémy v grafomotorice a tím i ve vývoji dětské kresby.

Předmětem mé bakalářské práce je vývoj dítěte jak po osobnostní stránce, tak po stránce školní zralosti, grafomotoriky a vývoje dětské kresby.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř následujících kapitol, vycházejících ze studia odborné literatury. První kapitola pojednává o osobnostním vývoji dítěte, jeho tělesném vývoji, vývoji poznávacích procesů, emocionálním a sociálním vývoji. Druhá kapitola se zabývá školní zralostí, příznaky nezralosti, kritérii a diagnostikou školní zralosti. Třetí kapitola se vztahuje k problematice grafomotoriky, grafomotorickému vývoji v předškolním věku, lateralitou, pomůckami pro správné držení tužky, držením psacího náčiní a držením pera. Poslední čtvrtá kapitola se věnuje výtvarnému projevu dítěte, vývojovým stádiím dětské kresby, vývojem kresby lidské postavy, znaky, významem a využitím dětské kresby.

Výzkumná část je zaměřena na analýzu kreseb a doložení vývoje kresby lidské postavy, přičemž bylo podrobena výzkumu dvanáct respondentů, nebo-li výzkumných vzorků ve věku od tří do šesti let.

Cílem mé bakalářské práce je základní uvedení do problematiky vývoje dětské kresby a grafomotoriky v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Osobnost dítěte předškolního věku

„V širokém slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození (někdy i v etn. vývoje prenatálního) až do vstupu do školky.“ (Langmaier, Krejčíková, 2005, s. 84)

„Předškolní období v užším slova smyslu je „v něm mateřská školka, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska; mnoho dětí do školky nechodí, rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská školka dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“ (Langmaier, Krejčíková, 2005, s. 85)

„Předškolní období má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na samém začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem je to vstup do mateřské školky a na konci, po dovršení určitého roku, nástup do základní školky. Název pro toto období není jednotný. V literatuře se můžeme setkat s pojmem „předškolní dětství“ (Kuric, 1986) nebo „druhé dětství“ (Příhoda 1967). Trefanovi (1980) používá názvu „starší předškolní věk“ (Plevová, 2005, s. 68)

Genetika ovlivňující utváření osobnosti je mnoho. Mezi biologické faktory patří například vlivy v prenatálním (plodnost, těhotenství), perinatálním (během porodu) a postnatálním (od narození po smrt) období, dále pak dosažený stupeň vývoje jedince neboli jeho charakterové vlastnosti, schopnosti, dovednosti, zájmy, postoje a návyky. Mezi vnější vlivy patří zejména výchova a sociální prostředí, ve kterém se během svého života nachází.

1.1 Tělesný a pohybový vývoj

Podle Berdychové a kol. (1980) po tělesné stránce prožívá dítě prudký tělesný rozvoj, jeho váha se stále zvyšuje, i když k nejvyššímu změnám dochází do tří let. Koncem předškolního věku dosahuje dítě jedné třetiny konečné váhy v dospělosti a více než dvoutřetinu výšky, které pravděpodobně dosáhne v dospělosti.

„Typická baculatost se m ní ve tihlost a vznikají disproporce mezi r stem kon etin, trupu a hlavy. Pokra uje osifikace kostí, ve v ku esti let dovr-uje osifikace záp stních k stek, coflmá význam pro rozvoj jemné motoriky.õ (Plevová, 2005, s. 68).

..V závislosti na intenzivním rozvoji mozkové k ry, který podmi uje celý psychický vývoj, se m ní pohybové funkce dít te. Zdokonaluje se hrubá motorika.õ (Plevová, 2005, s. 68).

Andersenová a kol. (1994) uvádí, že zvládnutí hrubé motoriky má základní význam pro správný rozvoj jedince. Dovednosti, zam ené na tuto oblast pomohou dít ti získat sebed v ru, zdokonalit se v koordinaci pohyb a prohloubit samostatnost. Aktivní pohybové innosti podn cují t lesný vývoj a vedou ke zlep-ení návyk m v oblasti spánku a jídla. Dít by v prvních letech svého flivota m lo zvládnout udržování rovnováhy, b h, skákání na jedné noze, b h posko ný, skákání snoflmo, chytání a házení.

K mnoha innostem provád ným každý den, pot ebujeme jemné a p esné pohyby, neboli zvládnutí jemné motoriky, které je nutným p edpokladem pro psaní a schopnost sebeobsluhy, nap . schopnost obléknout se a najíst se. K jemné motorice adíme koordinaci jemných pohyb a senzomotoriku. Jemnou motoriku u d tí m flame rozvíjet mnoha zp soby, nap íklad prací se stavebnicí, skládankami z papíru, navlékáním korálek , p eléváním tekutin, st íháním n flkami, kreslením jednoduchých tvar a dal-ími innostmi.

„Vcelku bychom mohli motorický vývoj v p ed-kolním v ku ozna it jako neustálé zdokonalování a zlep-ování pohybové koordinace a elegance. Pohyb z stává neustále nejp írozen j-í pot ebou dít te.õ (Plevová, 2005, s. 68).

1.2 Vývoj poznávacích proces

„Poznávání se v tomto v ku projevuje p edev-ím zam enosti na nejbliž-í sv t a pravidla, která v n m platí. M ní se zp sob, jakým dít poznává, ale nejde o zásadní kvalitativní prom nu poznávacích strategií.õ (Vágnerová, 2005, s. 174)

„Mlad-í -kolní d ti je-t nerozumí souvislostem a vztah m mezi jednotlivými formami existence. Neberou v úvahu mořnost, fl uspo ádání m fl být navráceno do p vodního stavu. Vázanost na aktuální, smyslov prezentovaný obraz iní sv t subjektivn

prom nřiv j-ř, neřl jaký reáln ě je. Flavell (1988, v Steinberg a Belsky, 1991) ve svřch experimentech ukazoval, jak si mlad-ř p ed-kolnř d ři pletou vn j-ř vřhled s podstatou skute nosti. Kdyřn co n jak vypadá, tak to podle jejich nřzoru takov ě i musř břt a naopak.ř (Vágnerovř, 2005, s. 176)

Poznřvacř procesy se u p ed-kolnřho d řte vyvřjejř velmi intenzivn ě. Mezi poznřvacř procesy řadřme vnřmřnř, my-řlenř, pam ě, pozornost, p edstavivost a ě.

1.2.1. Vnřmřnř

Podle Plevov ě (2005) p evlřdř vnřmřnř synkretick ě (celistv ě), p ě kter ěm d řt nevy le uje podstatn ě řsti p edm t ě a nerozeznř zřkladnř vřtahy mezi nimi. Vnřmřnř p edev-řm nřpadn ě p edm ty, kter ě upoutaly jeho pozornost a kter ě majř vřtah k provřd ěn ěinnosti. V tomto období se rozvřjř vnřmřnř zrakov ě, sluchov ě, řichov ě, chu ov ě a hmat.

Ve zrakov ěm vnřmřnř d řt zřřnř rozli-ovat n kter ě dopl kov ě barvy jako je r řlovř, fialovř a oranřlovř. Nedostatky ve zrakov ěm vnřmřnř mohou komplikovat zrakovou pam ě, dřle tak ě vřvoj vřslovnosti. Zrakov ě vnřmřnř m řeme rozvřjet mnoha ěinnostmi, nap řklad sklřdřnř puzzle, hledřnřm a ř řd ěnřm p edm t ě podle ur ětřch hledisek podobnosti, pexeso a dal-ř ěinnosti.

Co se tř ě sluchov ěho vnřmřnř je d řt řchopno analyzovat zvuky r řnřch zdroj ě a p edm t ě, nap řklad zp v ptřk ě. Podle Kutřlkov ě (2005) zvř-enř hladina hluku ohrořuje nřř sluch, v-eobecn ě je nazřvřna jako akustickř smog. Sluchov ě vnřmřnř m řeme procvřovat nejl ěpe formou r řnřch břsnř a p řsnř.

Dochřzř ke zp es ovřnř řichov ěho a chu ov ěho vnřmřnř. Podle Kutřlkov ě (2005) pat ř řich k nejstar-řm smysl ěm. D řt p ed-kolnřho v řku dokřře jřř rozeznat sladk ě, kysel ě, ho k ě, slan ě a dal-ř chut ě. řichov ě vnřmřnř m řeme rozvřjet posuzovřnřm v nř nap řklad ko enř, kv řtin, kosmetiky a potravin. Chu ov ě vnřmřnř m řeme rozvřjet nap řklad posuzovřnřm chutř potravin.

Hmatem jřř dovede rozli-řt vlastnosti p edm tu a pojmenovat je. V p řpad ě, ře d řt nebude mřt dostatek hmatovřch informacř, tak ě slova budou vyvolřvat omezenou p edstavu. Hmat tak ě řzce souvisř s vřvojem jemn ě motoriky a pohybovou koordinacř. Procvřovat jej

máme například poznáváním předmětů hmatem, poznávání materiálů různých předmětů a jejich vlastností.

„Rozvoj vnímání je ovlivněn nejen stavem analyzátorů, ale také myšlením a hlavně vlastní zkušeností dítěte. Vnímání je aktivní, je spojeno s aktivní činností a s experimentováním, pasivní vnímání, bez zapojení pohybu a řeči (jen poslouchat) je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte. Neprůběžné je vnímání času a prostoru.“ (Plevová, 2005, s. 69).

„Z didaktického hlediska je potřeba co nejdříve zhodnotit úroveň jednotlivých poznávacích funkcí.“ (Šaňka, 1997, s. 54).

1.2.2 Myšlení

Myšlení je těsně spjata s řečí, výsledky myšlení jsou vyjádřeny pomocí řeči.

„Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, a je tudíž neprůběžné, má mnohá omezení.“ (Vágnerová, 2005, s. 174).

Dítě zpočátku vyvíjí především manipulační myšlení, což znamená, že dítě dokáže myslet, uvažovat a kombinovat znaky pouze těch předmětů, se kterými se setkal a má možnost s nimi přímo zacházet. Dítě přemýšlí nad tím, co se bezprostředně týká jeho činnosti. Nedovede však mnoho věcí předvídat.

„Kolem čtyř let dítě opouští fázi „předpojmového myšlení“ a dostává se do fáze „náznorného myšlení“, pro které však zůstává dominantním bezprostřední vjem spojený s asociovanou představou a profítkem.“ (Šaňka, 1997, s. 57).

„Výkony náznorného myšlení mezi 3. a 6. Rokem označuje Piaget jako „předoperační stadium“. Průběžnost náznorných operací je totiž ještě velmi nízká.“ (Šaňka, 1997, s. 57).

„Dítě nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Neustále se zaměřuje na to, co vidělo a na to, co u toho profílo.“ (Plevová, 2005, s. 70).

Dítě také provádí myšlenkové operace, mezi které patří iřazení například od nejvtěššího po nejmenší, dále řídění na základě podobnosti znaků, analýzu neboli

mylenkový rozbor na části, syntézu což je spojování částí do celku, srovnávání, abstrakce a konkretizace pojmů a nakonec zobecnování, kdy zjišťuje společné znaky celé skupiny.

1.2.3 Paměť

„Základním rysem paměti, jak uvádí i Vágnerová, Valentová (1994) je neustálé přehodnocení konkrétnosti a mimovolnosti, první projevy úmyslné paměti se projevují koncem předškolního věku. Převládá paměť mechanická (opírá se o vnější náhodné znaky), avšak rozvíjí se u tří pamětí slovní, logická (postihuje vnitřní vztahy).“ (Plevová, 2005, s. 69).

Čáková (1997) uvádí, že paměť je dosud nespolehlivá díky subjektivním prožitkům a touhám dítěte předškolního věku zasahujících do vnímání a vybavování. Díky organické plasticitě mozku děti osvojují značné množství informací. Děti se u tří zpočátku mechanicky, tím si snadno osvojují říkanky bez jakéhokoliv soustředění na obsah, uspokojuje se pouze rytmem a rýmem. Ve vrcholu této fáze se jim začíná uplatňovat i první úmyslné zapamatování.

Paměť je zpočátku vázána na bezprostřední zážitky, které dítě prožije. Děti si poté vzpomenu a zapamatují si informaci, když v čase znovu vidí nebo slyší. V předškolním věku se děti nejlépe učí opakováním. V mateřské škole máme paměť procvičovat nejlépe zajímavými a motivovanými písničkami a básničkami.

1.2.4 Pozornost

„Pozornost je na začátku ještě nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se dítě učí déle a lépe soustředí, vytváří se počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštěnostech a na druhu činnosti.“ (Plevová, 2005, s. 69).

„Přelétavost dítěte pozornosti je v raných vývojových fázích nezbytnou podmínkou nástupu a bohatosti počtu informací. Dosud slabé nervové buňky však zatím ani nedovolují dlouhodobější, jednorázový akt pozornosti.“ (Čáková, 1997, s. 56).

Zlepování pozornosti můžeme provádět různými zajímavými, silně motivovanými činnostmi, vytvořením vhodných pracovních podmínek, náladou, energií a především hrou, například pozorování zajímavého předmětu a posléze jeho popsáním.

U tří u předškolních dětí se můžeme setkat s poruchami pozornosti. Mezi nejznámější patří ADD, neboli porucha pozornosti bez hyperaktivity a ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou. Takovéto děti mají potíže s přechodem k jiné činnosti, snadno se nechají rozptýlit okolními podněty, mají potíže se soustředěním se na daný úkol a jeho dokončením, jeho neustálou potřebou pohybu, impulzivitou a malým sebeovládáním.

1.2.5 Představitivost

Podle Gaiky (1997) jsou stále jemnější a bohatší dětské představy díky vzrůstající kvalitě paměti, pozornosti, emočního prožívání, manipulačních aj. schopností. Bohatá dětská fantazie se vyznačuje konkrétností, citlivostí a svérázností. Nejvíce uplatnění má však fantazie v námetových hrách. Děti se při hře a líčení jaké události nechávají unést vlastní fantazií.

„Dítě mezi třetím a čtvrtým rokem života nedovede je správně odlišit smyšlenku od skutečnosti, takže snadno považuje za skutečné to, co slyšelo v pohádce, vidlo na obrázku. Z toho často pramení zdánlivá lefl dítěte, nebo dítě vydává svou představu a především svou touhu za skutečnost. Samozřejmě není správné za takové poínání dítěte trestat.“ (Berdychová a kol., 1980, s. 17)

„Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým představám a potřebám.“ (Vágnerová, 2005, s. 182)

Dítě si pomocí fantazijních představ vysvětluje realitu. Představitivost můžeme rozvíjet při výtvarných činnostech, konstruktivních činnostech a předčítáním pohádek.

1.2.6 e

Nejnápadn jím znakem rozvoje dítěte je e . e je p evládajícím dorozumívacím prostředkem. Dítě ve třech letech dokáže vyjádřit své základní potřeby, přání a city. Rozumí e i dospělých i jeho vrstevník . Začíná se aktivně samostatně vyjadřovat a zajímat se o okolní svět. Na začátku předškolního období e zaostává za myšlením, dítě dovede vykonat činnost, ale nedovede ji pojmenovat. Na konci předškolního období e p edbývá myšlení, kdy si dítě vymýšlí slova pro pojmenování neznámých věcí.

„Dítě zajímá přirozeně, ptá se „proč“ („druhé ptací období“). V předškolním věku si osvojí 2000 až 2500 nových výrazů, jeho celkový slovní fond obsahuje v pěti letech 3000 až 4000 slov, což je ve srovnání s tříletým dítětem velký pokrok. Zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku (skloňování, časování), e se stává p evládajícím dorozumívacím prostředkem.“ (Plevová, 2005, s. 70)

„e je odrazem šířky a objemu jeho poznání.“ (Berdychová a kol. 1980, s. 29)

Podle Langmaiera a Krejčíkové (2005) je důležitým pokrokem ve vývoji uflívání e i k regulaci svého chování. Od tří let je dítě schopno řídit své chování podle slovní instrukce tím, že ji nahlas opakuje a později jí pomocí „vnitřní e i“.

1.3 Vývoj emoční a sociální

„City tvoří v tomto věku nejdříve jšou část osobnosti dítěte a také základ jeho psychického vývoje.“ (Berdychová a kol. 1980, s. 17)

Jak uvádí Plevová (2005) zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. Dítě má radost ze spontánní činnosti, vztek a zlost jsou méně četné. Kolem čtvrtého roku je to p evládá strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a cizích lidí, který postupem času pomalu ustupuje. Rybářová (1988) uvádí, že dítě si uflí v předškolním věku začíná uv domovat strach ze smrti, z nemoci nebo z války.

V tomto období se začínají rozvíjet vyšší city a to především city sociální, intelektuální, estetické a etické. City sociální se vyvíjejí ve vztahu k dospělému, který zpočátku dominuje a ve vztahu k vrstevníkům, který narůstá afl s potřebou partnera ke hře. Dítě si vytváří vztah i k sobě samému. City intelektuální se projevují především radostí z poznání a z nové činnosti. Estetické city umožní vnímat krásu například hudby, pohádek,

výtvarných prací a okolního světa. Díky etickému citu dítě začíná vnímat co je dobré a co je špatné. Pro rozvíjení vyšších citů je obzvláště důležitý správný vzor dospělého.

„Hlavní inností, ve které probíhá proces socializace je hra. Hra odráží složitě vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení. Hra je významným socializačním motivem, je základní psychickou potřebou. Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte, umožňuje nám pozorovat vývojové zvláštnosti.“ (Plevová, 2005, s. 72)

Podle Šašky (1997) hra v předškolním období prochází zákonitými změnami. Děti dospívají od hry „paralelního přes „společnou a konkurenční“ k kooperativní.

„Dítě pracuje a tvoří hrou a ve hře. To je zcela převládající spontánní innost předškolního věku. Dítě, které si nehraje je svým způsobem nedělní a zvláštní.“ (Matějka, 1986, s. 123)

2. ^Tkolní zralost

„K významným událostem v životě člověka patří jistě po celé generace nástup do školy. S postupným zvyšováním nároků na vzdělání stoupá i zájem o všechny faktory, které mohou mít podíl na úspěšnosti vyrovnávání se dítěte s požadavky školy. Ve vývoje psychologické literatury se setkáváme v této souvislosti s termíny školní zralost, připravenost, zpusobnost, pohotovost apod. Otázka školní zralosti nešla pozornosti jistě J. A. Komenského, který stanovil 6. Rok jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky, ale zároveň upozornil na možnost „nezralosti“ některých dětí. (Petrová, 2005, s. 84)

„V době, ve které dítě dosahuje školní zralosti, je ovlivněna vedle kulturní úrovně rodiny zvl. formou uspokojování základních psychických potřeb v předškolního období i možnými zdravotními i vrozenými vadami, popřímo některými organickými vadami dítěte. (Šaňková, 1997, s. 67)

„Školní zralostí rozumíme dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě jistě samo schopno bez tržnosti a újmy na zdraví splnit úkoly, které na něj budou v souvislosti se školní docházkou kladeny. (Berdychová a kol., 1980, s. 87)

Školní zralostí rozumíme dosáhnutí takového stupně vývoje, kdy je dítě jistě samo schopno bez tržnosti a újmy na zdraví splnit úkoly, které na něj budou v souvislosti se školní docházkou kladeny. (Berdychová a kol., 1980, s. 87)

Školní zralostí rozumíme dosáhnutí takového stupně vývoje, kdy je dítě jistě samo schopno bez tržnosti a újmy na zdraví splnit úkoly, které na něj budou v souvislosti se školní docházkou kladeny. (Berdychová a kol., 1980, s. 87)

Školní zralostí rozumíme dosáhnutí takového stupně vývoje, kdy je dítě jistě samo schopno bez tržnosti a újmy na zdraví splnit úkoly, které na něj budou v souvislosti se školní docházkou kladeny. (Berdychová a kol., 1980, s. 87)

Henek (1975) uvádí, že pro školní zralost dítěte není důležité, zda-li dítě jistě n kterých písmena, umí-li trochu psát nebo odvíkat ústelnou adu. Mnohem důležitější je, aby dítě vstupující do školy bylo tělesně zdravé, bylo vypořádáno základní hygienické návyky, bylo samostatné v sebeobslužných činnostech, udržovalo své věci v pořádku, poslouchalo dospělého, mělo bohatou slovní zásobu a další faktory.

Školní zralostí rozumíme dosáhnutí takového stupně vývoje, kdy je dítě jistě samo schopno bez tržnosti a újmy na zdraví splnit úkoly, které na něj budou v souvislosti se školní docházkou kladeny. (Berdychová a kol., 1980, s. 87)

Školní zralostí rozumíme dosáhnutí takového stupně vývoje, kdy je dítě jistě samo schopno bez tržnosti a újmy na zdraví splnit úkoly, které na něj budou v souvislosti se školní docházkou kladeny. (Berdychová a kol., 1980, s. 87)

Školní zralostí rozumíme dosáhnutí takového stupně vývoje, kdy je dítě jistě samo schopno bez tržnosti a újmy na zdraví splnit úkoly, které na něj budou v souvislosti se školní docházkou kladeny. (Berdychová a kol., 1980, s. 87)

Školní zralostí rozumíme dosáhnutí takového stupně vývoje, kdy je dítě jistě samo schopno bez tržnosti a újmy na zdraví splnit úkoly, které na něj budou v souvislosti se školní docházkou kladeny. (Berdychová a kol., 1980, s. 87)

„Otec s matkou by měli v poklidu a s rozvahou vybrat pro svého potomka co možná nejlepší kolu. Dítě by měli přivést na to, že jde o změnu pozitivní otě tím zabrání, aby jí nepřivedem kolu odmítalo.“ (Melgosa, Posse, 2003, s. 130)

2.1 Hlediska těkolní zralosti

Kutálková (2005) uvádí, že k zápisu musí jít podle zákona dítěti, které v den nástupu do základní školy dosáhnou veku šest let, tedy dítěti narozené do 31. srpna v etn . čím více se dítě blíží k tomuto datu, tím je však více opatrnosti na místě .

Podle Klégrové (2003) nejsou všechny děti stejné, tudíž ne u všech postupuje vývoj stejným tempem. Někdy pozorujeme plynulý pokrok, někdy jde o vývoj ve skocích, někdy se u dítěte nápadně rychle rozvíjí e , zatímco v kreslení zaostává. Po ase se to zase může obrátit. Každé dítě je individualita s vlastním osobitým tempem vývoje.

Petrová (2005) uvádí tyto oblasti posuzování zralosti dítěte: oblast tělesné zralosti, kognitivní zralosti, emo ní, motiva ní a sociální zralosti.

V oblasti tělesné (biologické) zralosti bývají posuzovány obvykle následující znaky:

- věk dítěte, jeho výška a hmotnost,
- p im enost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace,
- vysp lost jemné motoriky (stupe koordinace oka a ruky),
- dokon ení 1. strukturální p em ny,
- míra zralosti CNS,
- celkové zdraví dítěte.

Tělesnou zralost posuzuje především pediatr v rámci předškolních zdravotních prohlídek, vyjad ují se k ní i rodi e a u itelé MTM

V oblasti kognitivní (duševní, rozumové) zralosti bývají za azovány k posuzování následující jevy:

- p echod od celostního k pro len nému vnímání,
- analyticko ó syntetická ěinnost,
- konkrétní myšlenkové operace p i zacházení s názorným materiálem,
- trvalejší zám rná pam ě, její logické prvky,
- odli ení reality a sv ěta fantazie, sklon k realismu,

- p ekonávání egocentrismu,
- v lí ovládaná pozornost (krátkodobá),
- tvo ivý, aktivní p ístup ke sv tu,
- p im ený vývoj e i,
- rozli-ení hry a povinnosti.

Tato stránka p ipravenosti dít te na vstup do -koly je výrazn ovlivn na jak vrozenými dispozicemi, tak dosavadním pr b hem vývoje dít te a zvlá-t pak rodinné prost edí a výchova.

Oblast emo ní, motiva ní a sociální zralosti se týká takových jev , jako jsou:

- adaptace na reffim -koly,
- kontrola okamffitých nápad a impulz ,
- odpovídající pracovní tempo, kladný p ístup k u ení, ochota spolupracovat, p evzetí nové role fláka a spolufák, za len ní do skupiny vrstevník ,
- relativní emocionální stabilita a odolnost v í frustracím,
- kladný postoj k sob , p im ená sebed v ra.

Dít musí být pro práci ve -kole dostate n motivováno a p ipraveno emo n . Dít by m lo mít kladný postoj ke -kole, k u iteli a ke spolufák m. K tomu pot ebuje dostatek prostoru, aby se aktivn vyrovnalo s novou situací, necítilo se zasko eno a zavaleno nároky.

2.2 Diagnostika -kolní zralosti

„Posuzování -kolní zralosti probíhá obvykle ve dvou etapách. Screening provád jí asto jífl -kolní léka i, u itelky mate ských -kol i elementaristky p i zápisu dít te do základní -koly. P i výskytu pochybností i problém dochází k podrobn j-ímu vy-et ení, provád nému v pedagogicko-psychologických poradnách odbornými psychology.õ (Svoboda a kol. 2001, s. 626)

„K nejznám j-ím a nejuffvan j-ím test m -kolní zralosti pat í eská verze Kernova testu, vypracovaná Jiráskem ó Orienta ní test -kolní zralosti. P vodní Kern v test Grundeistungstest (obsahoval -est úloh ó mání, obkreslení jednoduché v ty, nakreslení d tské postavy, obkreslení skupiny bod a dv úlohy simultánního postihování mnofství) byl modifikován pro na-e pom ry.õ (Svoboda a kol. 2001, s. 626)

Test obsahuje tři úkoly, jak uvádí Kutálková (2005):

- kresba lidské postavy, ze které lze vyčíst nejen techniku držení tužky, ale i reálný stupeň vývoje kresby (tedy biologický věk, který může být nižší i vyšší, než je kalendářní), prvky, které upozorní na možnou lehkou mozkovou dysfunkci, nebo na jiné, které psychické vlastnosti jako jsou nejistota, bázlivost, ale i třeba přehnané sebehodnocení.
- napodobení psacího písma nás celkem spolehlivě informuje o schopnosti přesně rozlišit tvary, směr čáry nebo velikost prvků.
- obkreslení skupiny bodů nás informuje nejen o přesnosti napodobení polohy, ale i tvaru obrazce.

„Místo pro vodního Kernova testu ověřeno hodnocení se používá pro třídovou klasifikaci. Autor podotýká, že „orientační testový výsledek je poměrně spolehlivý podklad pro závěr o zralosti, nestačí však pro spolehlivé posouzení nezralosti“. Sám popisuje testu hlavní diagnostické hodnoty.“ (Svoboda a kol., 2001, s. 626)

„Test je možno zadávat individuálně, pokud je však snímán skupinově (alespoň u dvou dětí souasně), přináší navíc informaci o tom, zda je dítě schopné se podílet práci kolektivu. Administrace a vyhodnocení jsou rychlé.“ (Svoboda a kol., 2001, s. 627)

Každá část testu je obodována příslušnými body, uvedenými v manuálu. Celkem dítě může získat 15 bodů. 3 až 6 bodů značí nadprůměr, tudíž vysokou pravděpodobnost úspěchu ve škole. 7 až 11 je průměrný výsledek a 12 až 15 je podprůměrný výsledek, na jehož základě je nutné test po těchto měsících zopakovat.

Svoboda a kol. (2001) uvádí, že Kondáček konstruoval další metodu slovníků vyšetření školní zralosti pod názvem Obrázková slovní zkouška. Ta zjišťuje slovní zásobu a pohotovost u dětí před vstupem do základní školy. Kondáček doporučuje test kombinovat s Jiráskovým testem školní zralosti a s kresbou lidské postavy podle Goodenoughové. Materiál testu tvoří asi 30 barevných obrázků, na nichž je například pes, strom, lovk skákající do vody apod. Úkolem pokusné osoby je sdělit experimentátorovi co je na obrázku, nebo co vyobrazená osoba dělá. Příklady správných odpovědí a jejich hodnocení obsahuje příloha k testu. Výsledky testu jsou uvedeny v percentilech a v pěti stupních. Administrace trvá několik minut.

2.3 P í iny nezralosti

„Dnes je ov ěno, ťe neprosp ěchu velké ěsti d ětí má svou p í inu v nep ípravenosti na ěkolu. Na ě spole nosti v ěk z ěleťí na kaťd ěm d ět ěi a tak je vyvíjena snaha tuto p í inu odstranit. Jsou moťné dva zp ťosoby:

- a) d sledná a cílev domá pé e o v ěstranný rozvoj d ět ěte v p ed ěkolním v ěku,
- b) odklad ěkolní doch ězky. (Tím se umoťní d ět ěi v pr ěb ěhu roku vyzr ět a pak se úsp ěn ě zapojit do ěkolní pr ěce). ě (Homola, 1977, s. 8)

Pokud není d ět dostate ěn zral ě pro ěkolu, m ě ťeme uvaťlovat o n ě kterých p í in ěch nezralosti. Nej ěast ě j ě p í iny vedoucí k deficitu v oblastech signifikantních pro dosaťení ěkolní zralosti jsou p í iny dle Svobody (2001), které uv ědí R ědlov ě (2004):

- nedostatky v ěchovného prost ědí a p ťosobení,
- nedostatky v somatick ěm v ěvoji,
- neurotický pohybový v ěvoj,
- ran ě po ěkození CNS,
- v ěrazn ě podpr ěm rn ě intelekt aťl oligofrenie.

Podle Svobody a kol. (2001) ne v ě echny d ět ěi se slab ěm v ěsledkem v testech musí b ět nutn ě nezral ě pro ěkolu. Kombinuj ě se zde organick ě faktory s v ěchovnou insuficienc ěí, kterou je moťno zam ěn ěnými postupy zm ěrnit ěi odstranit. Jir ěsek d ěl ě faktory ěkolní nezp ťosobilosti do t ě ě skupin:

- faktory do ěasn ě brzd ěící du ěevn ě zr ěn ěí, jako je málo podn ětn ě v ěchovné prost ědí, citov ě karence a do ěasn ě psychick ě traumatizace,
- faktory zp ťosobuj ěící ireparabiln ě nezp ťosobilost ke ěkoln ě doch ězce, nap ěklad celkov ě defekt intelektu,
- faktory zp ťosobuj ěící trval ě nebo obt ěťn ě kompenzovateln ě handicap pro za ězen ě do norm ěln ě ěkoly.

2.4 Odklad –kolní docházky a předasný nástup

Pro děti, které nejsou dostatečně zralé, a připravené pro základní školu existuje možnost odkladu –kolní docházky.

Klégrová (2003) uvádí možnosti odkladu –kolní docházky, nebo předasného nástupu do základní školy.

Dle současných legislativy „není-li dítě před dovršení –estého roku v tuto dobu nebo du-evně připraven vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce, odloží mu ředitel školy za útek povinné –kolní docházky o jeden rok. ředitel rozhodne na základě odborného posouzení lékaře, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálního pedagogického centra“ (§ 34, odst. 2, Zákon o soustavě základních... škol 29/84, ačl 258/96 Sb.). Rozhodnutí o odkladu –kolní docházky na základě žádosti rodiče a odborného doporučení vydává ředitel školy, kde bylo dítě zapsáno.

Existuje také možnost dodatečného odkladu –kolní docházky, který je v zákoně definován takto: „Pokud se u žáka prvního ročníku základní školy v průběhu prvního pololetí –kolního roku projeví nedostatečná tělesná nebo du-evní vyspělost ke –kolní docházce, může ředitel školy po projednání se zákonnými zástupci dodatečně odložit plnění povinné –kolní docházky na následující –kolní rok.“ (§ 34, odst. 3, Zákon o soustavě základních... škol 29/84, ačl 258/96 Sb.). Dodatečný odklad je tedy poslední možnost.

O předasném nástupu mluvíme tehdy, nastupuje-li dítě do základní školy před dovršením –estého roku. Dle –kolského zákona „dítě, které dovrší –estý rok v tuto dobu před útekem –kolního roku, může být přijato do školy, je-li tělesně i du-evně připraven vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce“ (§ 34, odst. 1, Zákon o soustavě základních... škol 29/84, ačl 258/96 Sb.). Do základní školy mohou být tedy zapsány děti, které dovrší v koněesti let nejpozději do 31. 12. daného roku. V minulosti byla možnost předasného nástupu pojímána liberálně. V současné době si ředitel u přijímání dítěte mladšího –esti let vyžádá odborné posouzení jeho vývoje v pedagogicko-psychologické poradně. Měme řící, že dnes už většinou řádají o předasný nástup rodiče, jejichž dítě je nadprůměrně vyspělé.

3. Grafomotorika

„Pro označení grafomotorické (grafické) složky psaní používáme termín grafomotorika, složený ze slov grafó a motorika. Ve Dvořákov Logopedickém slovníku (2001, s. 74) jiřil pod samostatným heslem grafomotorika teme: „specifická motorika, koordinovaná pohybová aktivita p i grafických projevech (kreslení, psaní apod.)õ. Podle Pedagogického slovníku (2001, s. 69) je grafomotorika „soubor psychomotorických inností, které jedinec vykonává p i psaní.õ (Ml áková, 2009, s. 10)

„D leřtým p edpokladem zvládnutí psaní je ur itá úrove grafomotorických schopností. Jsou-li tyto schopnosti naru-eny nebo nerozvinuty, dochází k obtížím v grafickém projevu.õ (Jucovi ová, fiá ková, 2008, s. 103)

Jucovi ová a fiá ková (2008) uvádí tyto p edpoklady kvalitního osvojení psaní:

- odpovídající úrove hrubé motoriky,
- jemná motorika ruky, mluvidel, mikromotorika o ních pohyb ,
- zapamatování a napodobení pohybu (pohybová pam),
- motorická koordinace (koordinace pohybu levá ruka-pravá ruka, ruka-noha),
- senzomotorická koordinace (propojení vnímání s pohybem),
- percep n -kognitivní dovednosti (orientace na plo-ě a v prostoru, vnímání a reprodukce rytmu, pam).

A tyto zásady grafomotorického nácviku :

- vycházíme z toho, co dít jiřil zvládá,
- motivace hrou,
- pozvolna postupujeme od hrub-ích pohyb k jemn j-ím,
- k dal-ímu cvi ení p echázíme ařl po zautomatizování pohybu,
- vyuřlíváme názornost,
- postupujeme od provád ní pohybu jednou rukou, ob ma rukama sou asn ařl po st ídání obou rukou,
- postupn zmen-ujeme psací plochu,
- dáme dít ti dostatek asu,
- hodnotíme a oce ujeme p edev-ím snahu a uplat ujeme pozitivní p ístup.

MI áková (2009) uvádí správnou hygienu p i psaní:

- správné sezení a drfění t la p i psaní,
- správný úchop tuflky, neboli –petkový úchop,
- nato ení psací podloflky ó Penc 1966 doporu uje, aby okraj se–itu byl odchýlen od okraje desky lavice o 15-20°,
- osv tlení psací plochy ó sv tlo by m lo u pravák dopadat zleva a u levák zprava,
- doba, kdy dít pí–e ó psaní má probíhat v dob , kdy je dít odpo até a koncentrované,
- vytvá ení radostné atmosféry.

3.1 Grafomotorický vývoj v p ed–kolním v ku

„D lefítým p edpokladem zvládnutí psaní je ur itá úrove grafomotorických schopností. Jsou-li tyto schopnosti naru–eny nebo nerozvinuty, dochází k obtíflm v grafickém projevu.õ (Jucovi ová, fiá ková, 2008, s. 103).

Kutálková (2009) uvádí, fle v p ed–kolním v ku dít te je nezbytnou sou ástí nápln mate ské –koly p íprava na psaní. Ke grafomotorickému nácviku jsou ur eny grafomotorické cviky. D lefíté je kaflký cvik nejprve zkusit prstem ve vzduchu, poté ho dít obkresluje a nakonec reprodukuje na papír bez p edlohy. Za ínáme vfldy velkým formátem, který zvolna zmen–ujeme podle toho, jak se dít ti da í pohyb rytmizovat.

„Grafomotorická cvi ení za ínáme pohybem vedeným z ramenního kloubu, ve stoje, na velkou svislou plochu. Za ínáme kreslit na tabuli, následn na velký formát papíru, postupn p echázíme na men–í formát.õ (MI áková, 2009, s. 36)

Podle Jucovi ové a fiá kové (2005) za azujeme následující prvky:

- volné márání po plo–e. Pohyb vychází z ramene, je krouflivý, áry by m ly být oblé, pohyb vedeme v–emi sm ry, plynule, zapl ujeme plochu dotyky prstem, –t tcem apod.
- klubí ka (ob ma sm ry), kruhy (ob ma sm ry), spirály (ob ma sm ry), ovály (proti sm ru hodinových ru í ek).
- Oblouky (pozd ji í vázané). Horní, dolní pohyb za íná z leva doprava.
- Vlnovky zleva doprava, zpo átku mírné, postupn hlub–í.
- Kli ky, osmi ky (leflaté, stojaté), hadovky.
- Zátrhy (horní, dolní), ostré obraty.

- úary (svislé shora dol a naopak, úíkmé, vodorovné, lomené, vycházející z jednoho bodu, protínající se apod.).
- Plo-né cviky (obtahování r zných prvk na plo-e).
- adové cviky (obtahování kresebných prvk v ádku). Tyto cviky jsou vhodné k nácviku jednotahovosti, zachování sm ru zleva doprava, nácviku orientace na ádku, nácviku zachování vzdálenosti, vý-ky, zp sobu napojení apod.
- Jednoduchá kresba s postupným p idáváním více detail .

Podle Kutálkové (2009) grafomotorické dovednosti u d tí pí-ících levou rukou rozvíjíme stejn jako u d tí pí-ících pravou rukou, jen musíme více dohlédnout na sklon tufky. Levoruké dít h e vidí na výsledek svého snažení, posunem ruky si hotový ádek schovává, a má proto tendence vytá et ruku nad ádek, nebo nad hotovou kresbu. Tím vzniká takzvané dráповité drflení, kdy tufka mí í sklonem od t la. Kreslením na rovné plo-e se tomuto dá lehce p edejít. P i práci na stole je dobré od za átku výrazn více neft u pravák naklán t tvrtku papíru. Horní levý roh je nejvý-e a horní linie papíru se sklání ost e dol . Ruka z stává pod ádkem a tím je na hotové tvary dob e vid t.

D leffité je také, aby dít m lo kvalitní pastelky a tufky. Pozd ji m fle psát místo inkoustem kuli kovým perem.

3.2 Lateralita

Lateralitu m fleme chápat jako p ednostní uflívání jednoho z párových orgán , nebo jako ur itou odli-nost, nesoum rnost, rozdílnou aktivitu jednoho z párových orgán . P irozeným projevem laterality je leváctví i praváctví.

„Lateralitu a její funk nost spat ujeme v r zných spontánních pohybových innostech dít te, zejména v-ak p i kreslení a psaní. To znamená výtvarné, pracovní, ale i t lesné výchov .õ (K i- anová, 1998, s. 8)

Typy laterality uvád né K i-tanovou (1998,) jsou:

- lateralita souhlasná, cofl znamená p evahu jedné strany u v-ech párových orgán ,
- lateralita nesouhlasná, neboli zk ífená m fle být nap íklad vedoucí pravá ruka a vedoucí oko pravé,
- lateralita neur itá, nevyhran ná.

Podle Drnkové a Syllabové (1991) se lateralita dále dělí podle druhu a je označována značkami:

- L = vyhraněné, výrazné leváctví
- L- = méně vyhraněné, mírné praváctví
- A = nevyhraněná, neurčitá lateralita (ambidextria)
- P- = méně vyhraněné, mírné praváctví
- P = vyhraněné, výrazné praváctví.

Pojmova máme rozlišit je-li lateralita tvarovou a funkční. Lateralita se týká buď tvaru (lateralita tvarová), nebo innosti párových orgánů (lateralita funkční).

„Hodnotíme-li hlavní funkční pevalu jednoho z párových orgánů, pak orgán pe ednostně uřlvaný se označuje jako oran vedoucí, zatímco druhý je orgánem pomocným.“ (Sovák, 1979, s. 8)

Objektivní a komplexní posouzení laterality je často d lefitým momentem pro jeho další vývoj a pe edevším v souvislosti se vstupem do školky je aktuální v d t, kterou rukou dít bude psát a jak zvládá psaní levou rukou. Vyhraněný pravák píše bez vekeré pochybnosti pravou rukou. Vyhraněný levák tuto samozřejmost nemá. Je vystaven mnohým více- i méně intenzivním tlakům z vnějšího okolí. (Kisánová, 1998, s. 9)

Podle Kisánové (1998) lateralitu dělí posuzují často ze subjektivních hledisek nejprve rodiče, poté uitelky v mateřských školách a uitelé na základních školách mohou zvládnout objektivní diagnostiku. V závažných, často rozporných situacích pomohou odborníci z pedagogicko-psychologických poraden.

Zkouška laterality je celá sada, mezi nepouřlvanými, které uvádí Z. Matějka a Z. Filab má máme za adit vkládání korálků do lahvičky, dále pak zasouvání kolíků do otvorů, tleskání jednou rukou do druhé, vkládání klíče do zámku a zamykání jej, sáhnutí na oko, na nos, navlékání nití do jehly a další zkoušky.

3.3 Drřlení psacího náčiní

Mláková (2009) uvádí správný úchop psacího náčiní, který popsal Pens (1966) u dětí pířících pravou rukou. Pero (tufku) drřlí první tři prsty: palec, ukazováček a prostřední prst. Věchny jsou mírně ohnuty. První láněk prostředního prstu podpírá pero z pravé strany zdola, palec pe idrřluje pero z levé strany a ukazováček shora. Tufku drřlíme zlehka asi 3 cm od

hrotu, pero drflíme asi 3-4cm od hrotu tak, aby svíralo s plochou papíru úhel 45°. Pero sm ůje k pravému rameni, nebo k levému u d tí pí-ících levou rukou. Pí-ící ruka spo ívá lehce na prvních dvou lánících malíku, aby se ruka mohla voln pohybovat po podlofke.

„Situaci d tí pí-ící levou rukou popsal Sovák (1985). Psací ná íní drflí dít v levé ruce obdobn (zrcadlov) jako pravák. Tufka í pero, p idrflované neprohnutým ukazová kem, sm ůje k rameni (vedle ramene). Ruka se stá í spí-e h betem vzh ru, opírá se p edloktím tak, aby záp stní kloub byl uvoln n. Prsty pí-ící ruky z stávají pod linkou. Psací ná íní si flák odkládá k levé stran . Vhodné je osv tlení zleva zp edu. Tufka se drflí lehce, asi 3cm od hrotu (Stantlerová, 1992).ō (MI áková, 2009, s. 56)

Jucovi ová a fiá ková (2008) uvád jí ásté chyby drflení psacího ná íní:

- Nesprávný ůchop ó nepodlofený prost edník pod tufkou, p íli-né p ek ífení palce a ukazováku.
- K e ovitý ůchop ó je zp soben velkým napínáním ve svalech a jejich staflením. Je p íli-prohnutý palec, ukazová ek, ztuhlé záp stí, -patná poloha záp stí.
- Velký p ítlak ó ásto d sledek k e ovitého ůchopu, nebo pouflíváním nevhodného psacího ná íní.
- ůchop správný, ale p íli-nízko u hrotu nebo p íli-vysoko.
- Chybný sklon psacího ná íní ó správn by tufka a podlofka m ly svírat úhel 45 stup .
- Vytá ení záp stí (ásté u levák) z boku, shora, nebo zespodu
- Nesprávné sezení.

Drflení tufky nacvi ujeme s dít tem bez velkého vysv tlování, pomocí názorné ukázky a napodobovacího reflexu. Pokud to nesta í, lze vyuflít motivovaného popisu, který je blízky d tskému sv tu. Návyk správného drflení tufky je nejd leflit j-ím vkladem pro zahájení výuky psaní a kreslení.

3.4 Drflení t la

„Na správné sezení p i psaní má vliv více faktor (postavení páte e, svalstvo trupu, horních i dolních kon etin, ale také vhodný výb r nábytku). P i nácviku správného sezení p i psaní se zam ůjeme na polohu jednotlivých ástí t la v tomto po adí: nohy, hrudník, pafe, hlava.õ (Jucovi ová, fiá ková, 2008, s. 113)

Podle Jucovi ové a fiá kové (2008) má deska stolu být ve vý-i flaludku dít te, m fle být ve vodorovné poloze, nebo mírn naklon ná (ideální je, aby pafe dít te svírala pravý úhel). Vý-ka sedáku by m la být taková, aby se chodidla dotýkala podlahy celou plochou, stehno a lýtko by m lo svírat pravý úhel. Hrana sedáku fidle by m la být tam, kde kon í okraj stolu. Délka sedáku by m la odpovídat zhruba 75% délky stehna. Díky správné vý-ce stolu i fidle a jejich vzájemnému pom ru je sezení pohodlné. Hrudník se p i psaní neopírá o desku stolu a je mírn p edklon ý. P edloktí se lehce opírá o podlofku, ramena jsou ve stejné vý-ce. Hlava je mírn vp edu v prodloužení hrudníku, nemá se vychylovat do stran. Vzdálenost o í od podlofky by m la být mezi 25 a 30 cm. Sv tlo by m lo dopadat na desku stolu u pravorukého dít te zleva a mírn zep edu, u levorukého dít te zprava a mírn zep edu.

3.5 Pom cky pro správné drflení tufky

„Pro správné drflení tufky se doporu ují kompenza ní pom cky, takzvaný trojhranný program. Jedná se o trojhranné psací pot eby, pryflové, plastové, d ev né nástavce na tufky, pera s ergonomicky tvarovanou úchopovou ástí.õ (Ml áková, 2009, s. 56)

„Kris anová (1998) uvádí, fle n kte í u itelé doporu ují dát dít ti do podpaří m kkou houbi ku, kterou si dít p idrfluje a zaji-uje si tím drflení tufky zdola.õ (Ml áková, 2009, s. 57)

„Zapletal (1992) navrhuje, aby p i nácviku správného úchopu tufky drflely d ti v dlani prstení kem a malí kem malou kuli ku.õ (Ml áková, 2009, s. 57)

„Temberová (1989) doporu uje pro správné drflení tufky i pera zhotovit dít ti úzký papírový kornout a tufku do n j zabalit. Konec kornoutu upozor uje dít , kam sm uje konec tufky.õ (Ml áková, 2009, s. 57)

I p es tyto pom cky se ne vfdy poda í správný úchop tufky nacvi it. D lefité je vytrvat, jelikofl dít se v tomto v ku u í nápodobou a opakováním.

4. Výtvarný projev dítěte

„Vlastní zátky dtské výtvarné, e i se podobají e i mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky p echázejí neohrani en jeden do druhého a jsou tu d ív, neř se spojí s n jakým v cným významem, tak n jak je to i s prvními kreslí skými zátky.õ (Uřdil, 2002, s. 13)

Výtvarná výchova ped-kolních d tí je podle Razákové (1974) d lefitou sou ástí výchovn vzd lávacího procesu u d tí. Nejp irozen j-í inností dítěte v mate ské -kole je hra, proto hry s výtvarnými prost edky a materiály mají v mate ské -kole plné oprávn ní. Lze p i nich ásto dosáhnout zajímavých a p ekvapivých výsledk . Dítě by p i své tvo ivosti nem lo být omezováno, jeho nápady, my-lenky a p edstavy by nem ly být usm r ovány dosp lým lov kem. Dosp lý si ásto neuv domuje, jak neblaze na dítě p sobí svými pofladavky. Vezme tím dítěti elán, chu k innosti a radost ze svobodného výtvarného projevu.

„Celý výtvarný proces dítěti umofl uje neverbální, symbolickou e , jejíř pomocí m fle vyjád ít své pocity, p ání, obavy a p edstavy, které jsou vlastní jeho prořřvání.õ (Petrová, Plevová, 2005, s. 73)

Podle Kohlové (1996) je podstatný proces, ne výsledek. To znamená, fle dítěti mohou svobodn objevovat r zné druhy materiál a jejich vlastnosti. Nemusejí napodobovat díla dosp lých, ani svých kamarád . Jen ony sami se stávají um lci.

4.1 Vývojová stádia dtské kresby

V této kapitole se snaříme stru n zam ít na jednotlivá vývojová stádia dtské kresby. Podrobn ji se v-ak zam íme na fáze, kterými dítě prochází v mate ské -kole.

„Dítě zátná kreslit pom rn brzy. Jiř koncem druhého roku řivota se rádo chopí tuřky nebo pastelky, i k ídy. Ve vývoji dtské kresby rozli-ujeme n kolik stup , jimíř kařdé dítě musí projít. Bylo by málo výchovn prosp -né, kdybychom se snařili tento vývoj násiln urychlit nebo dokonce n který stupe p esko ít.õ (Henek, 1983, s. 109)

„Protoře zdravé dítě kreslí v témře v ku na celém sv t p íblířn stejným zp sobem, m fleme p íjmout p edpoklad o stadiálnosti vývoje dtské kresby.õ (Petrová, Plevová 2005, s. 73)

Výtvarný projev dítěte vychází z radosti ze hry, snahy něco napodobit kresbou, seberealizace a vzniká kolem druhého roku dítěte podobně jako řeč.

Petrová a Plevová (2005) uvádí členění podle Píhody (1967):

1) Stadium rtačí experimentace

„Je prvním vývojovým stupněm, který začíná u dítěte již před druhým rokem. Jde o motorickou, poměrně málo koordinovanou, bezplánovitou a bezobsažnou aktivitu, která je založena na hárání dítěte tužkou po papíru.“ (Petrová, Plevová 2005, s. 73)

Neznámý účel konkrétní v cíli a nemají žádný věcný význam. Z pohledu dítěte jde jen o radost z pohybu. Kresba zpočátku přesahuje formát papíru, jelikož drží kreslicí náčin v plné dlani, později se usměrní a respektuje hranice papíru. První hárání je pro dítě příjemnou zkušeností.

„Má-li dvouleté (nebo i mladší) dítě po ruce něco co lze dobře uchopit (třeba silný kousek křídla) ohání se pařmi tak, že centrum „grafického pohybu je v ramenním kloubu.“

„Účary podle toho vypadají: jejich sklon a prohnutí prozrazují kývavý pohyb, který by se dal zrcadlově promítnout v ovál. Počase se uplatní ramenní i zápěstní kloub, účary se otáčejí v menším oblouku, vznikají hustá „klubka“, objevují se však i jednotlivé „úsečky“, v těsnosti sledující otáčivý pohyb ruky; účary vedené „přes tělo“ jsou méně časté.“ (Uřídil, 2002, s. 14)

„Později vznikají kruhové, elipsové a spirálové tahy.“ (Petrová, Plevová 2005, s. 73)

2) Stadium prvotního obrazu

„Nastupuje postupně po třetím roce života dítěte. Prvotní obrys vzniká tehdy, jestliže dítě spojí svou kresbu s určitým významem. Dítě tedy postihne analogii mezi motorickým tahem a pozorovanou realitou. Nejdomnělejší dítě spojuje kresbu s určitým významem až v průběhu hárání, později kresbu předchází určení jejího významu. Dítě je schopno ztvárnit novou kombinaci barev a křivek znovu opakovat. Kresba je tedy není všeobecně srozumitelná.“ (Petrová, Plevová 2005, s. 74)

Uffidil (2002) uvádí, že někteří odborníci jsou přesvědčeni o náhodné podobnosti mezi klubkovitou ústnicí a prototypem lidské postavy. Dítě svou prvotní představu často opouští a vymýšlí ji během kreslení za jinou, věcnější, nebo lépe odpovídající tomu, co už mezitím na papíře vzniklo. V období hledání obsahů, nalézá dítě pro své náhodně vzniklé grafické útvary „výklad“ také tím způsobem, že je podobné k tvarům neurčitým částem přírody: k vodě, sněhu, noci, kamení a podobně.

Tato kresba znamená více věcí a má více významů, například spletená ústnice může znamenat hada, klubíčko, vodu, vycházku, psa apod.

3) Stádium lineárního nártu

„Stádium lineárního nártu nastupuje kolem tvrtého roku, dítě si vytváří základní hrubou podobu nějakého zvoleného objektu s jeho hlavními znaky, které jsou prozatím schematicky naznačeny. Lineární nárt je již kresbou uvdomlou a tématicky zaměřenou nejastěji na lovka. Toto stádium je výrazem difúzního a dosud komplexního vnímání světa, v němž fantazie dítěte splývá s realitou. Co dítě nakreslí, který detail zvýrazní, se řídí zcela subjektivním názorem a pocitem dítěte, nikoli objektivní důležitostí. Dítě kreslí z představy (co o skutečnosti ví, nikoli co vidí), co se mu líbí, k němu má kladný vztah, je obvykle velké a barevné (uplatňuje se kognitivní egocentrismus). Nezvládá ještě proporce a prostor, kreslí i to, co nemůže být vidět (transparence).“ (Petrová, Plevová 2005, s. 74)

Je to období vrcholící fantazie, dítě si často vymýšlí. Kreslí lovky, domy, slunce, stromy, dopravní prostředky. Celé období je obdobím takzvané znakové kresby, kdy dítě určených věcí dodrhuje jejich typické znaky, například slunce je kulaté. Dalším typickým znakem je ustálená barevnost, kdy dítě už ví, že například tráva je zelená, slunce žluté a zájem o tvar. Velikost zobrazených věcí vypovídá o důležitosti pro dítě.

„Dítě zobrazuje jen ty znaky, o kterých ví, nebo které je zajímají a kterým přikládá větší význam.“ (Razáková, 1974, s. 10)

4) Stadium realistické kresby

„Ve stadiu realistické kresby, které u dítěte nastupuje mezi pátým a šestým rokem, dochází k oddělení detského zážitku od reality. Dítě kreslí ale stále podle své představy, nikoli podle předlohy. Začíná však na předem tech rozlišovat jejich objektivní znaky a kresba se stává dvojdimenzionální. Hlavním rysem popisovaného stadia je obohacování předvodního nártu v rýhách a typickými detaily.“ (Petrová, Plevová 2005, s. 74)

Mezi šestým a osmým rokem můžeme pozorovat rozdíly v kresbách u dívek a chlapců. Dívky jsou v kresebném projevu pevnější a vyspělejší než chlapci. Postupem času tento rozdíl vymizí.

5) Stadium naturalistické kresby

„Vývoj detské kresby je ukončen stadiem naturalistické kresby, které u dítěte nastupuje po desátém roce. V tomto stadiu se ztrácí realistické prvky, protože dítě začíná kreslit ne podle toho, co o předem tu ví, ale jak se mu předem skutečně jeví. Pro toto období je charakteristické zlepšování proporcí, kresba je perspektivní, stínovaná a dítě se snaží o stereometrické prostorové zobrazování, o zachycení pohybu.“ (Petrová, Plevová 2005, s. 74)

4.2 Vývoj kresby lidské postavy

„Lidská postava bývá nejoblíbenější a nejčastější námětem detských kreseb. Setkáváme se s ní poprvé mezi třetím a čtvrtým rokem, výjimečně i dříve v závislosti na tom, jak často dítě kreslí, jaké má nadání a jaká je úroveň jeho výchovné stimulace v rodině.“ (Petrová, Plevová, 2005, s. 75)

„Schopnost kreslit postavy předpokládá zvládnutí jemné motoriky, koordinace ruky a zraku a správné umístění ústí vlastního těla.“ (Andersenová, Fischgrundová, Lobascherová, 1994, s. 51)

Petrová, Plevová (2005) uvádí následující fáze ve vývoji kresby lidské postavy:

- První obraz člověka se rodí z úhelníků, které mají oválnou formu. Oválná hlava však dítě nevnímá jako obrys opravdové hlavy. Vnímá je jako hranici, v níž jsou

uzavřený dřevěný lidské znaky jako ústa, oči, nos a vlasy. Přímě k hlavě jsou připojeny dvě vertikální čáry, nebo několik paprskovitých čar. Tento typ kresby označujeme jako „hlavonofleč“.

- Další grafickou figurou charakteristickou je křivka, v níž se již uplatňuje dřevěná schopnost měnit směr čar. Read (1996) uvádí, že první náznaky lidské postavy mohou mít základ v této grafické figurě.
- Od tohoto globálního znázornění směřuje vývoj k diferenciaci. Postupně přibývá vyznačení očí, nosu, úst a někdy se objeví i náznak vlasů. Později jsou znázorněny ruce, které dítě připojuje k hlavě. Trup bývá vyznačen poměrně pozdě, jelikož pro malé dítě nemá podstatnou důležitost.
- Kolem pátého roku dítě opouští lineární znázornění a přechází ke kresbě dvojdimenzionální, neboli plošné. Proporce hlavy a trupu, délka a připojení končetin nejsou dosud v souladu, trup bývá zobrazován menší než hlava, která je pro dítě stále nejvýznamnější.
- Další vývoj kresby ve věku kolem šesti let směřuje ke zdokonalení znaků a proporcí jednotlivých částí lidského těla. Dítě kreslí lidskou postavu zcela z čar. Pakle nasazuje k trupu, hlavu pokrývá vlasy, lidskou postavu kreslí stále po jednotlivých částech, které k sobě mechanicky připojuje (montovaná kresba). Dále můžeme pozorovat narůstání detailů, jako jsou uši, vlasy, oděv. Vlasy znázornuje v tvárně jenom po obvodu hlavy.
- V sedmém roce již dochází ke zpevnění proporcí. Pakle dříve ve tvárně přepad umísťují na správném místě, ve výšce ramen. Objevuje se i krk, ale zatím jeho obrysová linie nenavazuje na linii hlavy nebo trupu. Dítě zdokonaluje oblečení postavy i úsměv.
- Kresba v osmém roce již přechází do profilu, mění se také její kresebná technika. Dítě ve tvárně tvarují jednu linii a kreslí souasně krk, rameno, paži (integrovaná kresba). Profil lidské postavy je zpočátku nedokonalý, často se můžeme setkat se smíšeným profilem.

- V devíti letech se jim může setkat s pokusem zachytit kresbou pohyb. Oblíbené má v této době jeho podstatných rysů a obléčení se vyznačuje detaily jako rukáv, výstřih, pásek a podobně.
- V desíti a jedenácti letech se kresby vyznačují pokusy o perspektivní zachycení, stínování a tvarování. V tomto věku je vývoj kresby prakticky ukončen a v dalších letech jde jen o jeho zdokonalování.

4.3 Znak dětské kresby

Podle Razákové (1974) kresby dětí předkolního věku na celém světě mají společné znaky. Tento jev označíme jako naivní realismus. Naivní realismus je typický dětský způsob zobrazení skutečnosti, v němž jsou uplatněny zvláštní výrazové prostředky. Děti zobrazují především ty znaky, které ho zajímají a kterým přikládá větší význam. Mnohdy dospělí hledají projevy naivního realismu v kresbách dětí považují za nedostatky a chyby a netuší, že tu zatím jde o jeden ze stupňů vzestupné vývojové křivky dětských kreseb. Naivní realismus je vyvoláván u dětí znalostí znaků, které předmět obsahuje, a zájem dítě o ně přechází ve snahu věc v kresbě zobrazit.

Nejčastější znaky, projevování naivního realismu v kresbách dětí jsou:

- Transparence, což znamená průhlednost, rentgenologický pohled při zobrazování předmětů průhledných, i neprůhledných. Děti zobrazuje všechny znaky, o kterých ví, i když z neprůhlednosti v předu stojícího předmětu vyplývá, že nemohou být vidět.
- Středování pozorovacích hledisek se v dětské kresbě projevuje tak, že dítě nakreslí jeden předmět zároveň zepředu i z profilu, neboli ze strany.
- Deformace, projevující se znárodním zvláštním úseky, která je v pohybu, v poměru k ostatním proporcím figury.
- Výtvarné vyprávění uplatní děti především při kreslení ilustracím a při kreslení podle vlastního záměru. Děti zobrazuje na jednom papíře více situací, které spolu jak souvisí a které by v jedné statické kresbě nestačilo v takovém rozsahu zachytit.

- Přechod z jedné představy na druhou dochází tehdy, kdy dítě nemá dostatečně jasnou představu zobrazovaného, nebo je-li ovlivněno předcházející kresbou jiného tématu.
- Automatismus, neboli mechanické opakování již jednou zobrazeného předmětu i postav.
- Překrývání se v kresbách projevuje tím, že si dítě uvědomuje určitý tvar a tak jej také nakreslí. Aby tento tvar neporušilo, nekreslí přes něj jiný tvar.
- Kolorit, neboli barevnost, kdy se dítě snaží barevně zobrazit předměty i postavy děje. U některých typicky zbarvených předmětů bývá barva pro dítě neměnná, například tráva je zelená, zatímco postavy mohou být pestře zbarveny.

4.4 Význam a využití dětské kresby

„Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte, pomocí výtvarného projevu můžeme poznat lépe schopnosti dítěte, jeho problémy a v neposlední řadě nám výtvarný projev umožní seznámit se s tím, jak dítě vidí svět, jak reaguje a vyrovnává se svým okolím. Kreslí skálopečnost souvisí s vývojem motorickým, rozumovým a s emocionální zkušeností dítěte, je tedy pevně svázána s celkem duševního života.“ (Petrová, Plevová, 2005, s. 76)

„Pomocí kresby se u dítěte uspokojuje také potřeba komunikace, kresba se užívá často jako prostředek k navázání kladného kontaktu dítěte s dospělým. Kresba jako lébný prostředek se využívá v arteterapii, kde nejde o dokonalé konečné dílo, ale o vyjádření pocitů. Využívání výtvarného projevu patří v psychologii mezi oblíbené a velmi používané psychometrické i projektivní postupy.“ (Petrová, Plevová, 2005, s. 76)

Davidová (2005) uvádí využití kresby v psychologii také jako testovou metodu. Například kresba zvířecí rodiny, při které dítě nakreslí rodinu jako zvířata. Jedná-li se o divoká zvířata, vychází nejčastěji agresivní city dítěte ke členům rodiny. Pokud dítě ztvární zvířata domácí a dobře známá, symbolizují láskyplné ovzdušnění, které v jeho rodině vládne. Dále je možné využít test KFD (Kinetic family drawing), který spočívá v tom, že poplákáme dítě, aby nakreslilo každého člena rodiny při nějaké činnosti. Takovým způsobem můžeme dát dítěti najevo, jaké má vztahy s lidmi ve svém okolí. Nejrozšířenější test rodiny se skládá ze dvou částí.

V první části dítě dostane zadání nakreslit „rodinu“, bez jakéhokoli dalšího upesnění. V druhé části dostane úkol „nakresli svou rodinu“. Stává se, že dítě odmítne splnit zadání pod záminkou, že jeho rodinu představuje již první kresba, kterou ztvárnil. Jakmile je obrázek dokreslen, je požádáno, aby dítě popsal, co nakreslilo a na co k němu mělo.

II. VÝZKUMNÁ ÁST

5. Metodologie výzkumu

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části mé práce je doložení postupného vývoje kresby lidské postavy u dětí v mateřské škole a zjištění jejich grafických návyků při kreslení, na základě shromáždění individuálních prací a cíleného pozorování při plnění zadaného úkolu.

5.2 Výzkumný problém

Formulace výzkumného problému:

- Jaký je postupný vývoj kresby lidské postavy u dětí v mateřské škole?
- Jaká je úroveň grafomotorických schopností u dětí v mateřské škole?

5.3 Metody výzkumu

V praktické části jsem se rozhodla využít metody pozorování řízené kresby a analýzy dětské kresby, kdy jsem se díky probíhající praxi v mateřské škole stala zúčastněným pozorovatelem.

„Pozorování patří k nejzákladním technikám sběru dat.“ (Ferjenčík, 2000, s. 151)

Podle Rádlové a kol. (2004) nás u analýzy dětské kresby zajímá především komparace kresebné úrovně formální i obsahové. Zajímá nás tedy, zda konkrétní ontogenetické znaky v kresbě dítěte nastupují a odeznívají v souladu s normou.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Jako výzkumný vzorek pro svůj výzkum jsem zvolila dvanáct náhodně zvolených respondentů, dítí ve věku od 3,2 do 6,11 let. Výzkum probíhal v osmi třídách mateřské školy Na Zámečku v Mohelnici. Jde o pět dívek: Helenu, Annu, Lucii, Amélii, Anetu a osm chlapců: Jana, Filipa, Dominika, Václava, Patrika, Martina a Daniela. V třídě počet chlapců je ovlivněn dobrovolností výzkumu.

Mateřská škola Na Zámečku se nachází ve městě Mohelnice, okresu Třebíč. Zřizovatelem je město Mohelnice. Jedná se o osmitřídní mateřskou školu, v jejích třídách se nachází 28 dětí a v jedné, logopedické třídě 15 dětí. Složení třídy je uspořádáno podle věku dětí. Je to budova pavilónového typu, propojená spojovacími chodbami, v níž se nachází 6 tříd. Součástí mateřské školy je odloučené pracoviště MŠ Zámecká 11, kde se nachází 2 třídy. Jednotlivé třídy jsou pojmenovány dle tematických názvů: „Sluníčko, Koťátko, Třetí, Rybíky, Fiabíky, Beručky, Motýlci a Hvězdičky.“ Každé oddělení má k dispozici část rozlehlé zahrady, která dětem zajišťuje dostatek pohybové aktivity každý den. Mateřská škola pracuje podle školního vzdělávacího programu s názvem „Skládáme mozaiku“, který byl vypracován dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

5.5 Kritéria práce

Mezi základní kritéria výzkumné části mé práce jsem zařadila dobrovolnost účastí dítěte, libovolné časové rozpětí na dokončení kresby, pevně stanovený počet kresby o muflská postava, pevně stanovené místo kresby o pirozené prostředí třídy v mateřské škole a pevně stanovené pomůcky.

5.6 Zadání a průběh práce

Zadání práce je inspirováno modifikací Kernova testu Jiráskem a to konkrétní částí kresby lidské postavy. Dítě pracovalo zcela dobrovolně a v pirozeném prostředí třídy mateřské školy. Před zahájením práce mu byl poskytnut jeden list papíru formátu A4 a černý fix o průměru 1mm. Konkrétní zadání práce znělo takto: „Na tento list papíru nakresli pána, jak nejlépe dovedeš!“

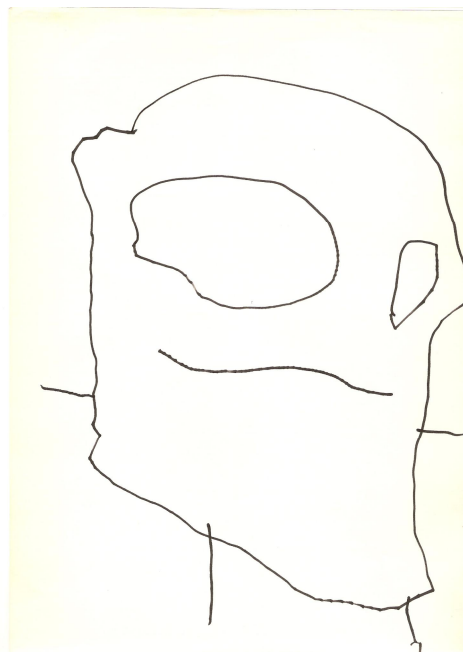
Průběh práce byl po celou dobu kresebné innosti pozorován a byly z něj zaznamenávány tyto záznamy: pohlaví, v k, as kreslení, lateralita, drfění tufky, drfění t la, po átek kresebné innosti, průběh kresebné innosti a ukon ení kresebné innosti.

Na počátku kresebné innosti byl sledován především přístup dítěte k zadanému úkolu. V průběhu kresebné innosti bylo zji- ováno drfění tufky, drfění t la, lateralita a zaznamenávána soust ed nost, i nesoust ed nost dítěte na zadaný úkol, rychlost kreslení a případné komentá e, kterými dítě doprovázelo kresebnou innost. Při ukon ení kresebné innosti byl sledován zejména způsob ukon ení kresby dítěte.

Na záv r byla vypracována diskuze k jednotlivým pracím výzkumných vzork .

6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

6.1 Výsledky kreseb



Pohlaví: chlapec

V k: 3,2

as kreslení: 6 minut

Lateralita: nevyhraněná

Držení tužky: –patný úchop

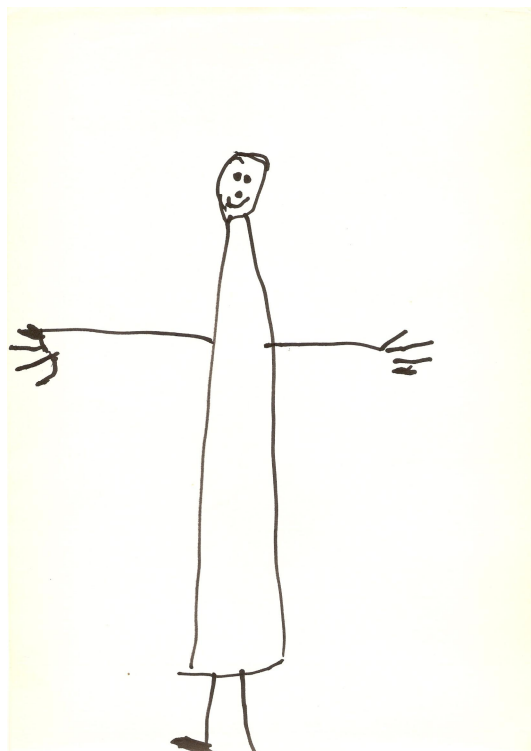
Držení těla: Sedí na kraji židle, trup vytožený do strany, ramena nejsou ve stejné výšce

Pořádek kresebné činnosti: ochotně přijímá zadaný úkol

Průběh kresebné činnosti: Beze slova, vždy po jednom tahu odchází a po určité době se ke kresbě vrací a dokresluje další části. Předává si tužku z jedné ruky do druhé, neví, kterou si vybrat.

Ukončení kresebné činnosti: beze slova pokládá tužku, ke kresbě se již znovu nevrací

Diskuze: Tuto kresbu máme označit jako typické znázornění hlavonošce, které je provedené v kresbě chlapce z hlediska vývoje kresby lidské postavy v normě. Nohy i ruce jsou nitkovité, bez jakéhokoli náznaku chodidel, i prstů. Hlava zabírá většinu kreslicí plochy a máme na ní upozorovat náznak očí a úst. Chlapec vyuffil celou plochu papíru.



Pohlaví: dívka

V k: 3,10

as kreslení: 3 minuty.

Lateralita: pravák

Drflení tufky: –patný úchop.

Drflení t la: shrbená páte , hlava p íli–blízko výkresu.

Po átek kresebné innosti: ochotn p ijímá zadanou úlohu, na práci se t –í.

Pr b h kresebné innosti: kresbu komentuje se slovy „Pán má dlouhý kabát, –koda, fle nenosí kabelkuõ.

Ukon ení kresebné innosti: vrací tufku se slovy „D kujiõ a odchází.

Diskuze: znázorn ní lidské postavy neodpovídá uvedenému v ku dít te. Je vid t, fle dívka je velmi vysp lá. Nohy a ruce jsou stále nitkovité, ale znázornila jífl prsty a chodidla. Hlava jífl nezabírá celou plochu papíru, je zde místo i pro znázorn ní trupu. Kresba odpovídá kresb dít te mezi tvrtým a pátým rokem. Dívka vyuffila v t–inu plochy papíru a kresbu umístila doprost ed kresebné plochy.



Pohlaví: dívka

V k: 4,2

as kreslení: 2,5 minuty

Lateralita: pravák

Drflení tufky: –patný úchop

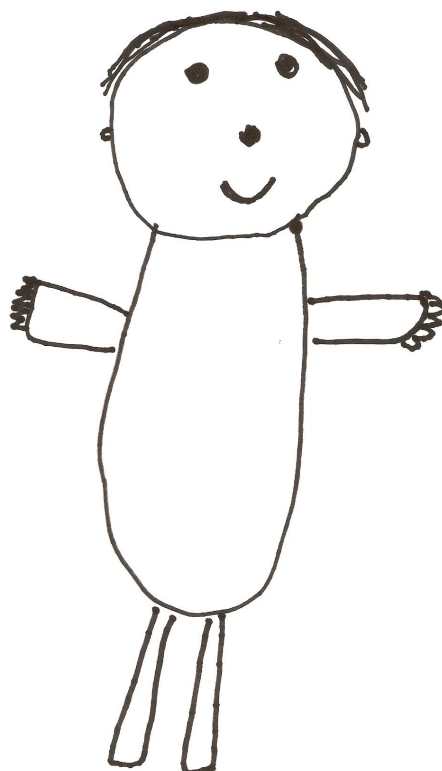
Drflení t la: trup vyto ený do strany, ramena nejsou ve stejné vý–ce

Po átek kresebné innosti: k práci ji dovedla kamarádka. Za íná kreslit se slovy „Namaluju vám pána jak jde na nákupõ.

Pr b h kresebné innosti: kresbu neustále komentuje: „ Toto je nos, toto jsou ou-ka, toto vlásky a toto je jazykõ

Ukon ení kresebné innosti: pokládá tufku se slovy: „ Na nákup jde bez ta-ky, tak nemusí mít ruce.õ

Diskuze: kresba dít te odpovídá uvedenému chronologickému v ku. M fme zde pozorovat jifl náznak trupu. Nohy jsou nitkové s náznakem prst , av–ak co je zvlá–tní, fle dít nezobrazilo postav ruce. Hlava má stále velký, dominantní a nepravidelný tvar s detaily obli eje jako jsou o i tvo ené klubí kem, nos a ústa. Na hlav m fme vid t jifl ná rt vlas .



Pohlaví: dívka

V k: 4,7

as kreslení: 3 minuty

Lateralita: pravák

Drflení tufky: správný úchop

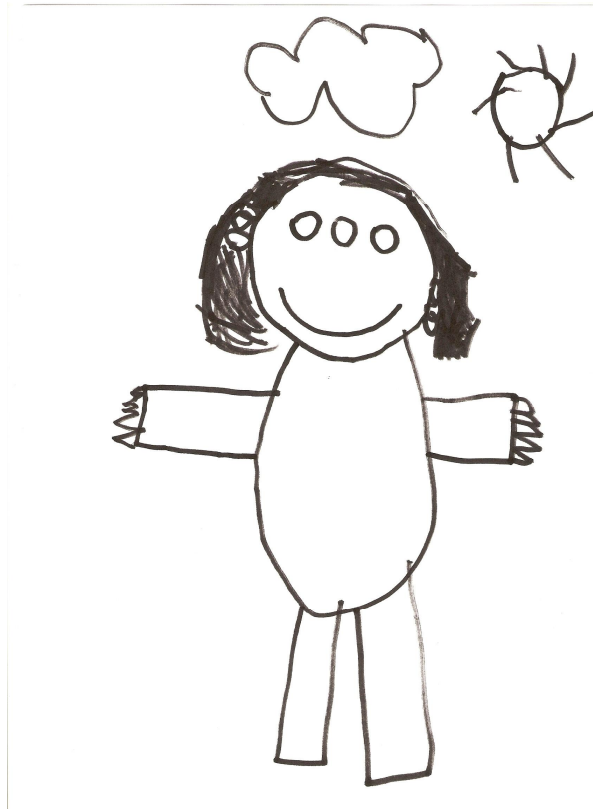
Drflení t la: sedí na kraji židle.

Po átek kresebné innosti: na zadaný úkol reaguje pozitivn , okamžit se pou-tí do kreslení

Pr b h kresebné innosti: kreslí velice pomalu, soust edí se, nekomentuje kresbu.

Ukon ení kresebné innosti: beze slova odchází od kresby a vede kamarádku se slovy: „
Ani ka vám taky pom fle.õ

Diskuze: kresba této dívky odpovídá uvedenému v ku. Postava je len na na hlavu a trup. Kon etiny jsou jifl zobrazovány dvojdimenzionáln , tedy nejsou nitkovité, cofl není pro tento v k je-t tolik typické, ale ani nevyly itelné. Kresba je dále obohacena prsty na rukou, kterých v-ak není správný po et, dále vidíme vlasy, u-i, nos, ústa a o i. Dívka se snažila zaplnit celou plochu papíru. Kresba je umíst na ve st ední ásti.



Pohlaví: dívka

V k: 4,10

as kreslení: 3,5 minuty

Lateralita: pravák

Drflení tufky: správný úchop

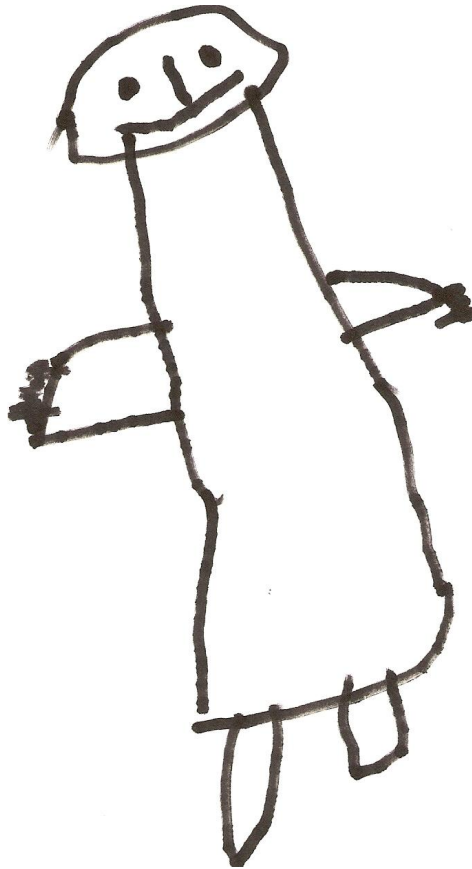
Drflení t la: správné drflení t la

Po átek kresebné innosti: ochotn p ijímá zadaný úkol

Pr b h kresebné innosti: zajímá se o význam kresby, ptá se, kdo v-echno její kresbu uvidí, kam bude odnesen.

Ukon ení kresebné innosti: pokládá tufku se slovy: „Aby pánovi nebylo smutno tak tam má sluní ko a mrá ek.

Diskuze: Tato dívka je v mírném vývojovém p edstihu v kresb lidské postavy. M fleme si v-ímnout dvojdimenzionálního zobrazení kon etin se správným po tem prst a hustých vlas . Dále se zde objevují pro tento v k typické znaky jako o i, ústa a nos. T lo je odd leno od trupu, hlava není st edem plochy. Netypické pro zadání úkolu je též zobrazení slunce a mraku.



Pohlaví: chlapec

V k: 5,2

as kreslení: 1 minuta

Lateralita: pravák

Drflení tufky: –patný úchop

Drflení t la: shrbená páte , hlava p íli–blízko u podlofky

Po átek kresebné innosti: ochotn p ijímá zadaný úkol

Pr b h kresebné innosti: b hem kresby pok ikuje na kamarády, nesoust edí se

Ukon ení kresebné innosti: po dokon ení se zvedá a odchází, po chvíli se vrací zp t a dokresluje ruce.

Diskuze: tato kresba neodpovídá uvedenému v ku chlapce, je na nižší vývojové úrovni. Je zde zobrazena hlava a trup, kon etiny jsou zobrazeny dvojdimenzionáln , neodpovídá v–ak po et prst na rukou, chybí krk, u–í, vlasy, chodidla. Typické znaky jako ústa, nos a o i zde v–ak nalezneme. Chlapec nevyužil celou kresebnou plochu, kresba je umíst na v pravém rohu papíru.



Pohlaví: dívka

V k: 5,7

as kreslení: 3 minuty

Lateralita: pravák

Drflení tufky: –patný úchop

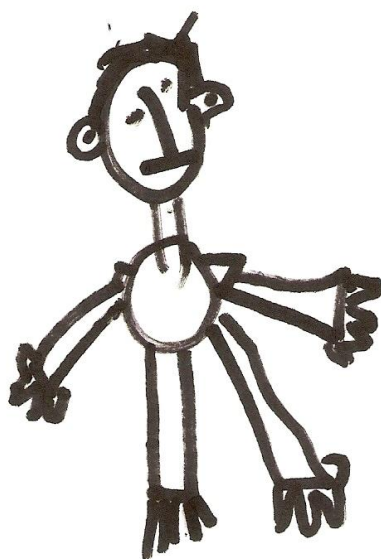
Drflení t la: lokty jsou k e ovit drfleny u trupu

Po átek kresebné innosti: na zadaný úkol reaguje negativn

Pr b h kresebné innosti: na kresbu se soust edí, nekomentuje ji

Ukon ení kresebné innosti: po dokon ení pokládá tufku a beze slova odchází

Diskuze: tato kresba neodpovídá uvedenému v ku dívky, je na nižší vývojové úrovni. Je zde zobrazena hlava a trup, kon etiny jsou zobrazeny nitkovit , neodpovídá po et prst na rukou, chybí krk. Typické znaky pro tento v k jako nos, o i a vlasy zde v–ak nalezneme. U–i jsou zobrazeny neúm rn velké. Ústa jsou otev ená s náznakem nejspí–e –pi atých zub . M fleme si v–imnout i vyobrazení as kolem o í a pupíku ve tvaru tverce. Od pasu m fleme vid t dv neidentifikovatelné nitky s kuli kami, pro které dívka nemá vysv tlení. Byla vyuffita celá kresebná plocha, kresba je umíst na ve st edu papíru.



Pohlaví: chlapec

V k: 5,9

čas kreslení: 4 minuty

Lateralita: levák

Drflení tufky: –patný úchop

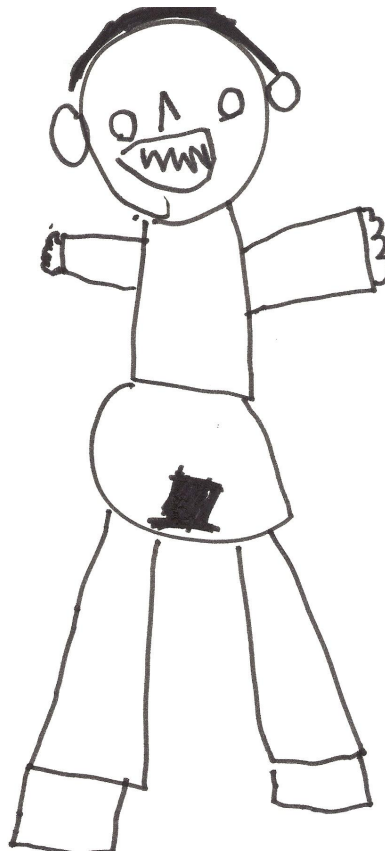
Drflení t la: trup vyto ený do strany, ramena nejsou ve stejné vý-ce, sedí na kraji fiddle, hlava je p íli–naklon na nad podlofkou

Po átek kresebné innosti: ochotn p ijímá zadaný úkol

Pr b h kresebné innosti: na kresbu se velice soust edí, nenechá se vyru-ít okolními podn ty,

Ukon ení kresebné innosti: po dokon ení pokládá tufku se slovy: „Zase se mi to nepovedlo a odchází.

Diskuze: tato kresba neodpovídá uvedenému v ku chlapce, je na níž-í vývojové úrovni. Je zde zobrazena hlava, trup, krk, kon etiny jsou zobrazeny dvojdimenzionáln , neodpovídá v-ak po et prst na rukou, u-i, vlasy. Ústa, nos a o i jsou vyobrazeny velice zjednodu-en . Chlapec nevyužil celou kresebnou plochu, kresba je velmi malá a je umíst na v horní ásti listu.



Pohlaví: chlapec

V k: 5,11

as kreslení: 2 minuty

Lateralita: levák

Drfění tufky: správný úchop

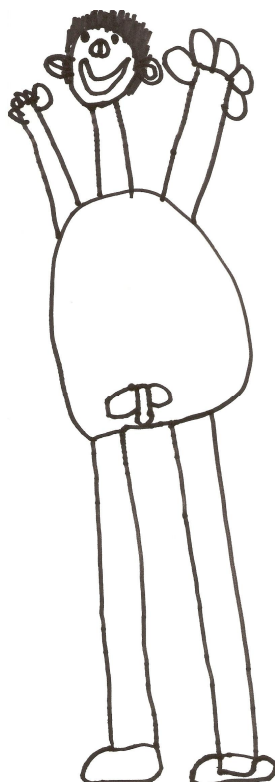
Drfění t la: shrbená páte , hlava p íli–blízko u podlofky

Po átek kresebné innosti: ochotn p íjímá zadaný úkol, na práci se t –í

Pr b h kresebné innosti: b hem kresby je nesoust ed ný, neustále se rozhlíí a sm je se

Ukon ení kresebné innosti: po dokon ení se zvedá a beze slova odchází

Diskuze: tato kresba neodpovídá uvedenému v ku chlapce, je na níí–í vývojové úrovni. Je zde zobrazena hlava, trup, krk, kon etiny jsou zobrazeny dvojdimenzionáln , neodpovídá v–ak po et prst na rukou a vycházejí z krku, u–i, vlasy, chodidla, nos a o i. Ústa jsou otev ená s náznakem –pi atých zub . Je zde vyobrazen i hranatý pupík. Chlapec vyuffil celou kresebnou plochu, kresba je umíst na ve st edu papíru.



Pohlaví: chlapec

V k: 6,4

as kreslení: 4 minuty

Lateralita: pravák

Drflení tufky: správný úchop

Drflení t la: správné drflení t la p i sezení

Po átek kresebné innosti: sám p ichází k innosti a ptá se, jestli by mohl také plnit úkol

Pr b h kresebné innosti: na práci se velice soust edí, n kolikrát po ítá prsty na rukou, neř se ujistí, ře nakreslil opravdu správný po et

Ukon ení kresebné innosti: po dokon ení pokládá tufku se slovy: „Nechal jsem tam místo je-t pro paní a odchází

Diskuze: tato kresba odpovídá uvedenému v ku chlapce. Je zde zobrazena hlava, trup, krk, kon etiny jsou zobrazeny dvojdimenzionáln , odpovídá po et prst na rukou, ruce vycházejí z trupu, u-i, vlasy, chodidla, nos, otev ená ústa a o i. Uprost ed trupu se nachází podle chlapcova vysv tlení penis a hýřd . Chlapec nevyuffil celou kresebnou plochu.



Pohlaví: chlapec

V k: 6,9

as kreslení: 7 minut

Lateralita: pravák

Drflení tufky: správný úchop

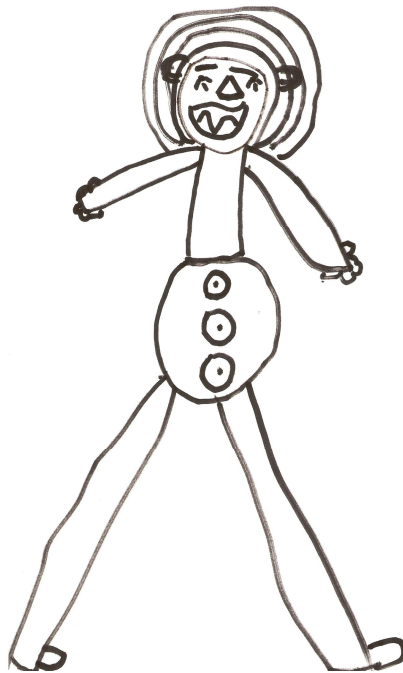
Drflení t la: správné drflení t la p i sezení

Po átek kresebné innosti: p ijímá zadaný úkol se slovy: „Pokud se mi to nepovede, tak to vyhodíme.õ

Pr b h kresebné innosti: na kresbu se velice soust edí, neustále se ptá zda-li je jeho obrázek krásný

Ukon ení kresebné innosti: po dokon ení pokládá tufku se slovy: „Myslím, fle se mi povedl, m fle–si ho nechat.õ

Diskuze: tato kresba odpovídá uvedenému v ku chlapce. Jsou zde vyobrazeny v–echny náležitosti, postava je jifl dokonce oble ena. Jediné co zde chybí je krk. Chlapec vyuffil celou kresebnou plochu, kresba je umíst na ve st edu papíru.



Pohlaví: chlapec

V k: 6,11

as kreslení: 5 minut

Lateralita: levák

Drfění tufky: –patný úchop

Drfění t la: sedí na kraji fiddle

Po átek kresebné innosti: ze zadaného úkolu má strach

Pr b h kresebné innosti: neustále se ptá, zdali jednotlivé ásti nakreslil správn

Ukon ení kresebné innosti: po dokon ení pokládá tufku se slovy: „Toto nejsou knoflíky, ale pupíkyø odchází.

Diskuze: tato kresba neodpovídá uvedenému v ku chlapce, je na nižší vývojové úrovni. Je zde zobrazena hlava, trup, krk, kon etiny jsou zobrazeny dvojdimenzionáln , neodpovídá v–ak po et prst na rukou a vycházejí z krku, u–i, vlasy, obo í, chodidla, nos a o i. Ústa jsou otev ená s náznakem –pi atých zub . M fleme si v–innout t ech „kole ekø umíst ných v trupu, cofl podle chlapcova vysv tlení jsou pupíky. Chlapec vyuffil celou kresebnou plochu, kresba je umíst na ve st edu papíru.

DISKUZE

Hlavním cílem výzkumu bylo doložení postupného vývoje kresby lidské postavy a analýza prací dětí v mateřské škole. Potvrdilo se tvrzení, že každé dítě dosahuje individuálních výsledků. Kresby, na kterých děti odpovídají stádiím vývoje kresby lidské postavy, zatímco na které děti, spíše chlapci jsou v kresbě vývoje opožděni a neodpovídají tomuto členění. Přesněji máme tři děti, které ze sedmi chlapců neodpovídají vývojovým stádiím, zatímco u dívek jsou vývoje opožděny dvě z pěti zkoumaných a dvě jsou v mírném vývojovém předstihu kresby lidské postavy.

Mezi nejčastěji vyzorované chyby máme například chybné umístění nosu, vlasy, chodidla, končetiny vycházející z krku s nesprávným počtem prstů, v jednom případě i chybné umístění končetiny. Na kresbách jsem nacházela také na které mnohdy neidentifikovatelné detaily. S charakteristickými znaky kresby lidské postavy jako ústa, oči a hlava jsme se však setkali u každé kresby. Kresba byla ve většině případů umístěna uprostřed kresebné plochy, jen v některých případech byla vyobrazena v rohu, v horní či levé straně listu. Taktéž byla využita i kresebná plocha.

Dále bylo zjištěno, že pouze dva chlapci ze sedmi zkoumaných, mají správné držení tužky při kreslení a ty tři chlapci mají špatný úchop tužky. U dívek byla zjištěna pouze jedna z pěti zkoumaných se správným držetím tužky při kreslení a tři se špatným úchopem tužky. Nejčastěji vyzorovaným chybným úchopem tužky byl dlouhý úchop u pravorukých dětí a drápkovitý úchop u dětí píšících levou rukou. Ze zkoumaných dětí bylo osm píšících pravou rukou, tři píšících levou rukou a u jednoho byla vyzorována stále nevyhraněná laterálníta.

V kresbách výzkumných vzorků jsem se setkala jak se stádiem prvotního obrazu, tak se stádiem lineárního nártu a stádiem realistické kresby. Nalezla jsem zde také typické vyobrazení hlavy a nosu.

Na základě těchto kreseb výzkumných vzorků si učitelka mateřské školy může udělat prvotní obraz o vývoji dítěte a případnému odkladu školní docházky, kterých v posledních letech přibývá. Poslat dítě do školy je velice závažné rozhodnutí, které je nutno konzultovat s učitelkou mateřské školy, editelkou základní školy a s pedagogicko-psychologickou poradnou. Konečné rozhodnutí je však jen na rodičích. Brzký vstup nedostatečně vyvinutého dítěte do základní školy přispívá k dítěti traumatizovanému, proto je nutné tento krok velice dobře promyslet.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala především vývojem dětské kresby a grafomotorikou v mateřské škole.

V teoretické části jsem se zaměřila na celkový vývoj dítěte v mateřské škole. Dítě se v mateřské škole vyvíjí ve všech směrech, jak po stránce tělesné, tak emoční, sociální. Z hlediska poznávacích procesů, kam patříme vnímání, paměť, představitivost, myšlení, řeč a pozornost. Kromě osobnostní stránky se vyvíjí i stránka grafická, s níž úzce souvisí tělesná zralost a vývoj dětské kresby.

Významnou částí mé práce bylo vlastní doložení vývoje kresby lidské postavy u dětí v mateřské škole, realizované v mateřské škole Na Zámečku v Mohelnici. A to zejména vzhledem k položení výzkumné otázky: „Jaký je postupný vývoj kresby lidské postavy u dětí v mateřské škole?“ a „Jaká je úroveň grafomotorických schopností u dětí v mateřské škole?“ Pro zodpovězení svých otázek jsem použila metody pozorování řízené kresby a analýzy kresby. Z mého výzkumu vyplynuly následující skutečnosti.

V kresbách výzkumných vzorků jsem našla veškerá stadia vývoje dětské kresby, která jsou podle Píhody (1967) uváděna. Přibližně polovina ze dvanácti zkoumaných dětí nebyla na uváděné vývojové úrovni kresby lidské postavy a více jak tři čtvrtiny dětí neměly správný úchop tužky a správné držení těla. U jednoho dítěte byla zjištěna nevyhraněná laterální.

Během vypracování práce jsem si uvědomila, že vývoj dětské kresby je individuální a u každého dítěte probíhá s jinou intenzitou. Hlavním cílem je však správný vzor rodiče a učitelů v mateřské škole, správný přístup a dostatek podnětů ke správnému vývoji jedince.

Cílem mé bakalářské práce bylo základní uvedení do problematiky vývoje dětské kresby a grafomotoriky v mateřské škole.

Domnívám se, že stanovený cíl mé bakalářské práce se mi podařilo naplnit.

Seznam poufíté literatury

ANDERSENOVÁ, J. a kol. Dobrý start do -koly: Jak m fete p ipravít va-emu dít ti dobrý vstup do -koly. Praha: portál, 1994. 114 s. ISBN 80-85282-92-5.

BERDYCHOVÁ, J. a kol. Výchova dít te p ed-kolního v ku. Praha: Horizont, 1980. 96 s. ISBN 40-041-80.

A KA, O. Psychologie dít te. Ti-nov : Sursum, 1997. 156 s. ISBN 80-85799-03-0.

DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dít te.. Praha : Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-415-1

DRNKOVÁ, Z., SYLLABOVÁ, R. Záhada leváctví a praváctví. Praha: Avicentrum, 1991. 88 s. ISBN 80-201-0113-6.

HENEK, T. Hrou p ipravujeme na -kolu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 135 s. Knihy pro rodi e. ISBN 14-263-83.

HOMOLA, M. a kol. Rozumíte svému dít ti?. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 92 s. Rodi m o výchov d tí. ISBN 14-657-77.

JUCOVI OVÁ, D., fiÁ KOVÁ, H. Reeducace specifických poruch u ení. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KLÉGROVÁ, J. Máme doma prv á ka. Praha: Mladá fronta, 2003. 114 s. fíijeme s d tmi. ISBN 80-204-1020-1.

KOHLOVÁ, M. 200 výtvarných inností: Nám ty pro tvo ivost d tí od 3 let. Praha: Portál, 1996. 272 s. ISBN 80-7178-417-6.

K ΓMANOVÁ, L. Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1998. 45 s. ISBN 80-7041-914-8.

KUTÁLKOVÁ, D. Jak p ipravít dít do 1. t ídy. Praha: Grada, 2005. 168 s. ISBN 80-247-1040-4.

LANGMEIER, J., KREJ Í OVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

MAT J EK, Z. Rodi e a d tí. Praha: AVICENUM, 198., 336 s. ISBN 08-011-86.

MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion, 2003. 195 s. život a zdraví. ISBN 80-7172-613-3.

MILÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a psychomotorická činnost dítěte*. Praha : Grada Publishing a. s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

PLEVOVÁ, I. *Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky*. In TYPÍKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc, 2005. s. 73-83. ISBN 80-244-0629-2.

PLEVOVÁ, I. *Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky*. In TYPÍKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc, 2005. s. 84-92. ISBN 80-244-0629-2.

PLEVOVÁ, I. *Období předškolního věku*. In TYPÍKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc, 2005. s. 68-72. ISBN 80-244-0629-2.

SOVÁK, M. *Výchova leváky v rodině : Aktuální problémy speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 116 s. ISBN 14-472-79.

SVOBODA, M. a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.

UHLÍŘ, J. *Barvy, klišé, papír a auto: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětský věk a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 435 s. ISBN 80-246-0956-8

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Navrátilová
Katedra nebo ústav:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. et. Mgr. Iveta Tichá
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Vývoj dětské kresby a grafomotorika v mateřské škole.
Název v angličtině :	Development of children's drawings and graphomotor in kindergarten.
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá vývojem dětské kresby a grafomotorikou dítěte v mateřské škole. Teoretická část pojednává o vývoji dítěte v mateřské škole, školní zralosti, grafomotorickým vývojem a vývojem dětské kresby. Empirická část je zaměřena na analýzu a doložení vývoje kresby lidské postavy u dětí v mateřské škole.
Clíčová slova:	Preškolní věk, školní zralost, odklad školní docházky, kresba, grafomotorika.
Anotace v angličtině :	This bachelor work deals with the development of children drawings and grapho-motor activity in the kindergartens. The theoretical parts describes the development of a child in the kindergarten, the school maturity, grapho-motor activity and the development of children drawings. The empirical part focuses on the analysis and proving the development of children drawings of a human body among children in the kindergartens.
Clíčová slova v angličtině :	Pre-school age, school readiness, school suspension, drawing, graphomotor.
Přílohy vázané k práci:	- CD
Rozsah práce:	51 stran
Jazyk práce:	český