

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Pavλίna Hanáková

Kresba postavy v předškolním období

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma „Kresba postavy v předškolním období“ jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou všechny citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce.

Jako autorka uvedené bakalářské práce dále prohlašuji, že v souvislosti s vytvořením této bakalářské práce jsem neporušila autorská práva třetích osob, zejména jsem nezasáhla nedovoleným způsobem do cizích autorských práv osobnostních a jsem si plně vědoma následků porušení ustanovení § 11 a následujících autorského zákona č. 121/2000 Sb., včetně možných trestněprávních důsledků vyplývajících z ustanovení § 152 trestního zákona č. 140/1961 Sb.

V Leskovci dne: Podpis autora:

Poděkování

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

Obsah

Úvod	5
1. Vývoj dítěte	7
1.1. Předškolní věk.....	8
1.1.1 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku	10
1.1.2 Psychomotorický vývoj dítěte předškolního věku	13
1.1.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku	16
2. Kresba.....	19
2.1. Počátky kresby u dětí předškolního věku	19
2.2. Kresba postavy.....	22
2.3. Diagnostika kresby	23
3. Cíl výzkumné části	26
4. Výzkumný soubor	27
4.1. Průběh sběru dat.....	28
5. Výzkumná metoda.....	29
6. Výsledky výzkumného šetření	30
6.1. Srovnání biologického a mentálního věku dětí.....	30
6.2. Má mladší sourozenec vliv na mentální věk staršího sourozence?	34
6.3. Má vysokoškolské vzdělání rodičů vliv na mentální věk dítěte?	35
7. Diskuze	37
Závěr.....	39
Seznam literatury	40
Seznam příloh.....	43

Úvod

Bakalářská práce je zaměřena na kresbu dětí v předškolním věku. Nejprve se práce zabývá problematikou a charakteristikou předškolního dítěte, jeho kognitivním, psychomotorickým a emočním vývojem. Předtím si stručně projdeme všemi vývojovými obdobími, kterými dítě plynule putuje. Jakmile nás bakalářská práce seznámí se zvláštnostmi dítěte předškolního věku, naváže na tematiku kresby. V kapitole zaměřené na kresbu se seznámíme s původem kresby, vysvětlíme si, jak probíhají počátky kresebných procesů u dětí a jakým způsobem se dítě v kreslení vyvíjí po dobu předškolního věku.

K výběru tohoto tématu motivoval autorku zájem o kresbu dětí v předškolním věku a následné uplatnění získaných znalostí v budoucí praxi, jakožto učitelky v mateřské škole. Za pomoci dětské kresby se dá získat velké množství poznatků o dítěti předškolního věku a je velice zajímavé a obohacující sledovat její průběh.

Ve výzkumné části se autorka soustředí na souvislost mezi biologickým a mentálním věkem u dětí předškolního věku, na základě výtvarného projevu vybraných dětí.

Cílem této práce je poskytnout ucelené údaje a informace o předškolním období, o zvláštnostech dítěte předškolního věku, o změnách, kterými dítě v předškolní době prochází a o důležitosti kresby v tomto věku dítěte. V praktické části dále rozebíráme různé aspekty, které by mohly mít vliv na mentální věk dítěte, jenž je zjistitelný z kresby postavy u dítěte.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. Vývoj dítěte

Vzhledem k tomu, že předškolní období je jen jedno z těch fází, kterými si dítě projde v průběhu svého dětství, je vhodné seznámit se s každou fází vývoje blíže. Vágnerová (2012) rozděluje období dětství do několika částí. V její publikaci se setkáváme s pojmy prenatalní období, novorozenecké období, kojenecké období, batolecí období, období předškolního věku a následně školního věku.

Kopecká (2011) popisuje prenatalní období jako periodu od početí do porodu. Vývoj trvá 40 týdnů (280 dnů). Autorka sama zmiňuje, že plod reaguje na různé podněty z vnějšího prostředí a díky těm stimulujícím impulsům se má možnost lépe tělesně i duševně rozvíjet. S tímto tvrzením souhlasí Průcha (2015), který tvrdí, že už v prenatalním období dochází k určitému druhu komunikace mezi matkou a dítětem. Vágnerová (2012) také připouští, že plod má schopnost reagovat na určité podněty, ale navíc se dle ní v prenatalním období vytvářejí ty předpoklady, které jsou nezbytné pro následující život lidského jedince. Prenatální období končí porodem; dle Thorové (2015) je porod velice náročný proces, ať už psychického či fyzického rázu a k jehož úspěšnému dokončení dochází tehdy, jakmile je rodička obklopena pocitem bezpečí, soukromí a má zajištěný dostatek kvalitní lékařské péče.

Po porodu vstupuje dítě do další neméně důležité fáze, a to je novorozenecké období. Dítě se začíná adaptovat na úplně odlišné prostředí, než je to, ve kterém doposud žilo a samotné narození je pro něj obrovská změna v jeho dosavadním způsobu života (Vágnerová, 2012). Za novorozenecké období jsou považovány první čtyři až šest týdnů po porodu dítěte (Thorová, 2015). Velice důležitou informací je, že „nejde o období pasivní závislosti a nemohoucnosti, jak bylo ve starších učebnicích novorozenecké období (a celé období prvních tří měsíců) zpravidla označováno“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 30). Péče o novorozence má obrovský dopad na následující vývoj dítěte, a proto je velice důležitá citová vazba, která by se měla vytvořit mezi dítětem a rodičem a s tím spojený i jejich těsný vztah (Murray, 2016).

Po období novorozeneckém začínáme nazývat dítě kojencem a nastává tedy období kojenecké. Vágnerová (2012) charakterizuje toto období jako dobu od jednoho měsíce věku dítěte až do jednoho roku. Navíc též přiznává, že se v této době a v celkovém vývoji kojence začínají projevovat rozdíly v individualitě u jednotlivých dětí. Thorová (2015) dle mého názoru, toto tvrzení podporuje, jelikož se v její publikaci setkáváme s postojem, že děti si v této době procházejí velkými změnami – motorické změny, somatické změny a

neuropsychické změny. Každé dítě je ve svém vývoji jedinečné a tyto změny a jimi způsobené rozdíly mezi dětmi, se odehrávají u každého dítěte odlišně.

Ve vývoji dítěte nyní následuje období batolecí. Jak již bylo zmíněno, kojenecké období končí v jednom roce a dítě se poté již označuje jako batole. Thorová (2015) označuje vývoj dítěte v tomto období jako bouřlivý. „Teprve teď, na začátku druhého roku života, získává dítě ve skutečnosti druhově specifické charakteristiky, které člověka odlišují od ostatních živočišných druhů – chodí vzpřímeně a začíná mluvit“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 72). Dítě v této době začíná expandovat do jiného světa, než ve kterém doposud bylo zvyklé žít, začíná uvolňovat své vazby (např. na matku) a osamostatňuje se. Již si uvědomuje svou existenci a také možnosti, které se mu nabízejí. Začíná se chovat jako aktivní subjekt a touží po sebezprosažení (Vágnerová, 2012).

Největší pozornost budeme samozřejmě věnovat předškolnímu období. Plynule navazuje na všechny výše zmíněné, proto byla alespoň zčásti definována.

1.1. Předškolní věk

Zpravidla ve věku 3 let vstupuje dítě do věku, který označujeme jako předškolní věk. Konec tohoto období se dá směřovat do věku šesti let, ale většinou je ukončován sociálně, a to nástupem dítěte do základní školy (Thorová, 2015).

Předškolní období se dá charakterizovat určitými způsoby a je určeno několika definicemi. „Předškolní období je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat jej pouze z tohoto hlediska – jednak spoustu dětí do školky nechodí, jednak rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87). Je tedy podstatné vědět, že základem pro správný vývoj dítěte v předškolním věku není instituce mateřské školy, ale rodina sama. V rodině se pokládají všechny základy, které může dále mateřská škola doplnit a rozvíjet. Průcha a Košťátková uvádějí (2013), že rodinné prostředí se dá prezentovat jako nejvýznamnější činitel ve vývoji dítěte. Dle těchto autorů má definitivní vliv na to, jaká osoba a osobnost z dítěte vyroste. Šmelová (2014) přiřazuje k předškolnímu období tvrzení, že se jedná o nejdůležitější etapu v životě lidského jedince, která ho může ovlivnit po celý zbytek života.

Podle Vágnerové (2012, s. 177) je předškolní věk „charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost,

pro předškolní věk je typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou“.

Předškolní období je časově poměrně široké. Pro dítě je to období plné výrazných změn, jelikož dochází k rozvoji všech stran osobnosti dítěte – změny mohou nastat v emoční či sociální rovině, ale také se rozvíjí řeč, myšlení, paměť apod. (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V předškolním věku hraje zásadní roli **dětská hra**, proto je třeba uvést její zásadní znaky a zdůraznit její roli v předškolním období.

Jucovičová, Žáčková se shodují na obrovské důležitosti dětské hry v tomto období. Dětskou spontánní hru charakterizují jako správný prostředek, díky kterému se dítě přirozeně rozvíjí a pokládají se tak základy dalším navazujícím funkcím, jako je čtení, psaní, počítání (Jucovičová, Žáčková, 2014). Dítě se může učit například trpělivosti, spolupráci, dodržování pravidel. Dětská hra je dle Opravilové (2016) vysoce ceněna. Považuje ji jako správnou cestu k úspěšné socializaci dítěte a jeho rozvoje po všech stránkách. V předškolním období by měla být hra převažující činností, na kterou se dítě zaměřuje (ať už v rodinném prostředí, či v mateřské škole). Hosková (2006) navíc ukazuje na obrovský vliv dospělého člověka na průběh dětské hry. Dospělý jedinec může být na jednu stranu ve hře vítán a děti budou rády, že ho mohou zapojit do průběhu jejich hry, ale může nastat i situace, kdy dospělý jedinec dokáže hru negativně ovlivnit. Zejména mladší děti se přestanou chovat spontánně a mohou se začít podřizovat dospělé autoritě.

Dle Šmelové (2014) není dětské hře v předškolním věku stále věnován takový prostor, jaký by si zasloužila. Autorka dále uvádí, že dětská hra vychází z potřeb dítěte (Šmelová, 2014). Opravilová (2016) se připojuje s tvrzením, že by dítě při hře mělo vyjít ze svých vlastních přání a představ a také by si samo mělo určit pravidla hry. Nejdůležitější je, aby tak dítě činilo spontánně a při hře získalo určité zkušenosti a rozvíjelo se po všech oblastech.

Beníšková (2010) dokonce považuje za nejdůležitější činnost v předškolním období právě hru samotnou. Udává, že ke hře se neodmyslitelně pojí dětská fantazie a ta dítěti dodává rozumovou a citovou bilanci, či rovnováhu. Fantazie může mít dle autorky pro děti uklidňující funkci, jelikož se pomocí ní dítě může srovnávat s realitou.

Nyní částečně opustíme důležitost dětské hry v předškolním věku a posuneme se k funkci mateřské školy v předškolním období.

Dítě předškolního věku nastupuje v tomto období do mateřské školy. V tomto věku již má zájem o ostatní děti v jeho věku, o hru a o kolektivní aktivity. Dokáže fungovat samostatně, zvládá sebeobsluhu (Thorová, 2015). „Funkce mateřské školy souvisí se společenskými potřebami. Jsou formulovány prostřednictvím stávajícího kurikula (Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, 2004) vyplývajícího ze strategie vzdělávací politiky státu“ (Šmelová, 2013, s. 15). V mateřské škole probíhá výchovně vzdělávací proces odlišně než na základní škole. Učitelka připravuje činnosti pro děti, které jsou předem velice pečlivě promyšlené (připraveny tak, aby dítě celkově rozvíjely), a snaží se budít v nich zájem a danou tematiku. Nenásilně děti vede a pomáhá jim vytvářet si představy o okolním světě (Oprailová).

1.1.1 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku

Vzhledem k tomu, že praktická část této bakalářské práce je zaměřena na kresbu postavy u předškolních dětí a vyhodnocována bude podle škály Goodenoughové, budeme věnovat podstatnější část teorie především kognitivnímu vývoji, jelikož metoda dle Goodenoughové je zaměřena na rozumový vývoj dítěte.

„Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. V předchozím stádiu předpojmovém užívalo slov nebo jiných symbolů jako předpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90). Jucovičová a Žáčková (2014) charakterizují kognitivní procesy, mezi procesy, kterými lidský jedinec poznává sebe samotného i okolní svět.

Vágnerová (2012) určuje několik způsobů, jakým dítě nahlíží na svět. Představíme si postupně všechny, jsou totiž velice důležité pro pochopení myšlení dítěte v předškolním věku.

Jako první definuje Vágnerová (2012) pojem **centrace**. Vysvětlit ho podle ní můžeme tímto způsobem. Jakmile dítě reaguje na určitý, pro něj zásadní podnět, má tendenci k přehlédnutí menších a nevýraznějších rysů, a naopak se soustředí na ten hlavní a podstatný znak, který pro něj může být nejvýraznější na první pohled. Dítě zatím není schopné registrovat a vzít v úvahu více parametrů. Thorová (2015, s. 388) se vyjadřuje k centraci podobně, a to tímto způsobem: „centrace je schopnost myslet a uvažovat jen o jednom

aspektu problému, dítě nepracuje s množinami (třídami) a podmnožinami (podtřídami), je fixované pouze na jednu vlastnost.“

Další pojem, který zmiňuje Vágnerová (2012), je **egocentrismus**. Egocentrismus je pojem, který se váže především k předškolnímu věku a dá se říci, že v tomto období je považován za normální. Jedná se o situaci, kdy se dítě snaží prosadit svou vlastní vůli navzdory přáním ostatních a podsouvá svá přání a záměry druhým lidem. Nedělá to však ze zjištěných důvodů, v tom případě by se dal použít pojem egoismus. Dítě se pouze snaží o upoutání pozornosti na svou osobu (Kroupová, 2016). Beníšková (2010) zmiňuje fakt, že když dítě v předškolním věku vypráví nějaký příběh, nebo určitou skutečnost ostatním lidem, předpokládá, že posluchači jsou obeznámení se vším, stejně jako on sám. Proto se někdy dokáže divit, proč posluchači nereagují na jeho povídání stejným způsobem jako on. Posluchačům se proto někdy může zdát jeho vyprávění nesrozumitelné.

Fenomenismus je dle Blatného (2010) velmi charakteristický pro dětské poznávání světa. Uvádí, že svět je pro dítě takový, jak jej vnímá dítě. Jinými slovy můžeme říct, že dítě vidí určité skutečnosti a nepřipouští si další alternativy, kterými by se daly ty skutečnosti vysvětlit. Thorová (2015) uvádí typický příklad pro fenomenismus. Tatínek dítěte si nasadí masku, dítě to na vlastní oči sleduje, slyší mluvit pod maskou svého tatínka, ale stejně se pořád bojí masky, kterou má otec na obličej.

Další způsob nazírání na svět, který uvádí Vágnerová (2012) je **prezentismus**. Popisuje jej jako stále trvající vázanost na přítomnost, či na svět, jak aktuálně pro dítě vypadá.

Způsoby, jakými dítě nazírá na svět, jsou již uvedeny. Nyní se seznámíme se způsoby, jakými dítě zpracovává získané informace. Vágnerová (2012) uvádí způsoby čtyři. Magičnost, antropomorfismus, artificialismus a absolutismus. Všechny čtyři pojmy si vysvětlíme.

Magické myšlení je popsáno jako iracionální a fantazijní (Thorová, 2015). Beníšková (2010) ho popisuje jako prostředek, kterým si dítě pomáhá při interpretaci dění, co dítě vidí kolem sebe ve světě. Dítě si interpretuje realitu dle svého způsobu, aby ji dokázal snadněji zpracovat a lépe se s ní vyrovnat. Dítě si dle autorky také někdy může propojit skutečné vzpomínky s fantazií. Jucovičová a Žáčková (2014) se domnívají, že magické myšlení souvisí hlavně s fantazií a s dětským světem pohádek.

Antropomorfismus je dle mého názoru jedním z nejpodstatnějších pojmů, který se váže k předškolnímu věku. Vágnerová (2012) jej charakterizuje tak, že dítě si promítá znaky,

či vlastnosti živých objektů i do těch neživých objektů. Jako příklad uvádí autorka malého chlapce, který ostříhal své plyšové zvířátko a nerozuměl tomu, proč zvířátku chlupy nedorostou, zatímco jemu vlasy rostou a to neustále.

Leiferová (2004) charakterizuje **arteficialismus** tak, že dítě si myslí, že všechno ve světě a vše co dítě obklopuje, je nějakým určitým výtvozem lidí. Thorová (2015) k tomu přidává své tvrzení, že se jedná u dítěte o určitou víru v omnipotenci člověka.

Absolutismus u dítěte představuje určitou představu o tom, že každé zjištění či poznání má ve světě jednoznačnou platnost a je definitivní. Podle dítěte se jedná o určité dogma. Dítě se totiž potřebuje ve světě cítit jistě; tato potřeba mu pomáhá lépe světu porozumět a uchopit jej. Dítě kvůli absolutismu nechápe, že dospělí jedinci mohou mít odlišné či relativní názory na určitou problematiku (Vágnerová, 2012).

1.1.1.1 Vývoj paměti v předškolním období

Vývoj paměti je v předškolním věku vázán na zralost mozkových struktur, které se k paměti pojí a vyvíjí se ve spolupráci s ostatními kognitivními procesy (Vágnerová, 2012). Jucovičová a Žáčková (2014) uvádějí, že v předškolním věku dochází k mohutnému rozvoji paměti, což jde ruku v ruce s nárůstem koncentrace dětské pozornosti. Autorky dále tvrdí, že ke správnému rozvoji paměti dochází u předškolních dětí tehdy, jsou-li správně stimulovány (paměťové hry, aktivity zaměřené na zapamatování). Nebojí se tvrdit, že u dětí, u kterých k takové stimulaci nedochází, se paměť nerozvíjí tak dobře, jako u dětí, jenž mají v tomto směru podnětnější prostředí a okolí. Opravilová (2014) se k této problematice vyjadřuje konstatováním, že děti v předškolním věku mají, co se týče zapamatování, obrovský smysl pro detail. Dále zmiňuje pojmové učení, které je již pro děti z hlediska zapamatování mírně složitější. Pamatovat si pojmy, či různé koncepty, je pro děti složitější, jelikož si mnohdy zapamatují pouze daný pojem, ale úplně nerozumí jeho významu a obsahu (Opravilová, 2014).

1.1.1.2 Vývoj řeči v předškolním období

Špaňhelová (2008) prozrazuje, že v předškolním období dochází k velice rychlému rozvoji řeči. Dále se zmiňuje o tom, že kolem třetího roku života zvládá dítě říct krátké říkačky, či básničky, zatímco ve čtyřech letech je dítě schopné používat gramaticky správný čas, pád, ale je stále ještě v pořádku, pokud se dítě někdy pomýlí. Dle Vágnerové (2012) tvoří většinu komunikativních dovedností dítěte především otázky, které začínají známými příslovci – např. jak a proč. Předškolní děti se často vyptávají na různé oblasti zájmu a my

tedy můžeme vidět, jakým způsobem děti v tu danou chvíli uvažují. Thorová (2015) upozorňuje na dětskou patlavost (dyslalii), která se může vyskytnout v průběhu předškolního období. Časem se ale dyslalie mění na správné vyslovování všech hlásek. Abychom tvrzení Thorové správně porozuměli, je potřeba vysvětlit si co vlastně pojem „dětská patlavost“ znamená. Klenková (2006) popisuje dětskou patlavost (dyslalii) jako poruchu komunikačních schopností u dětí a popisuje ji jako nejčastější vývojovou vadu. Jedná se o špatné vyslovování jedné, či více hlásek mateřského jazyka. Tato vada vzniká, když se vyvíjí výslovnost a objevuje se přibližně do šestého, či sedmého roku dítěte. Vzniká, když dítě nesprávně napodobuje slova, která kolem sebe slyší a tím pádem si je špatně fixuje.

Thorová (2015) dále uvádí, že dítě v předškolním věku zvládá vyprávět různé pohádky, příběhy a jednoduché události. Špaňhelová ještě udává tvrzení (2008), že řeč u dětí předškolního věku by neměla postrádat konkrétnost, vstřícnost a měla by pro dítě symbolizovat jen kladný charakter. Je též důležité, aby rodič zvládal zpětnou vazbu k dítěti a upozorňoval jej na dobré, či i horší postupy v mluvení.

Thorová (2015) zdůrazňuje, že v tomto věku má dítě rádo různé básničky a písničky. Je proto nesmírně důležité, aby děti v mateřské škole přišly do styku se spoustou písní, říkanek a básniček, jelikož rozvíjejí dítě v několika oblastech (řeč, paměť, rytmus).

Stožický a Sýkora (2015) souhlasí s tím, že dítě se v předškolním období hodně ptá. Také doplňují, že ve čtyřech letech dítě zvládá plynulejší a hladší mluvu a v pozdějším věku života již dítě používá jazyk pro různé hry (hraní rolí).

Vágnerová (2012) se domnívá, že se děti předškolního věku učí od starších osob napodobováním jejich stylu mluvy, či napodobováním jejich slovního projevu. Při komunikaci s dětmi je tedy nesmírně důležité dbát na správnou výslovnost a na vhodné věty, které dětem říkáme. Autorka dále uvádí, že tyto napodobovací procesy u dětí, jsou selektivního charakteru. Můžeme si to vysvětlit tak, že dítě nepřejímá úplně všechno, co slyší a vidí, ale vybírá si, které reakce chce a nechce přejmout. Dle Špaňhelové (2008, s. 78) nabírá řeč v předškolním věku velmi rychlého zdokonalování.

1.1.2 Psychomotorický vývoj dítěte předškolního věku

Vedle kognitivního vývoje se zaměříme i na psychomotorický vývoj dítěte předškolního věku, jelikož je nutné znát jeho fyzickou stavbu, včetně všech psychomotorických schopností a dovedností.

Jucovičová a Žáčková (2014) tvrdí, že v předškolním věku se mění somatické vlastnosti u dětí. V tomto období narůstá hmotnost dětí, jejich výška, obvodové míry a také roste svalová hmota. V psychomotorickém vývoji můžeme v této fázi vývoje vidět velké rozdíly, které jsou naprosto běžné.

Thorová (2015) uvádí, že u dítěte se ve třech letech začíná vytrácet baculatost a dítě se začíná vytahovat do větší výšky. Dlouhé kosti rostou a prodlužují se. Kolem šestého roku dítěte dochází k osifikace zápěstních kůstek, což umožňuje následný lepší rozvoj jemné motoriky. Autorka též nazývá období, kdy je dítě mezi pátým a sedmým rokem, jako období první vytáhlosti.

Podle Vyskotové a Macháčkové (2013) je psychomotorický vývoj více plynulý, než byl v předcházejících vývojových obdobích. Od tří let začíná být dítě více samostatné a k tomu se váže postupný rozvoj koordinace těla a motorických dovedností. Autorky též konstatují, že dítě v této době začíná být více jistější v pohybu a je mnohem více obratnější, než tomu bylo dříve. Thorová (2015) se vyjadřuje k motorice a souvisejícím činnostem podobně. Uvádí, že u dítěte se postupně lepší cit pro rovnováhu (skákání po jedné noze) a komplexně se rozvíjejí různé motorické činnosti (chůze, kotoul, sportovní aktivity).

Stožický a Sýkora (2015) se vyjadřují k růstu v předškolním období tak, že je nejpomalejší ze všech vývojových fází v období dětství. Na tělesné hmotnosti totiž dítě nabere přibližně dva kilogramy. Co se týká výšky dítěte, také ta se nějak zásadně nemění. Autoři uvádějí, že dítě v tomto předškolním období povyroste o přibližně šest až osm centimetrů. Dále zmiňují, že předškolní děti můžeme popsat jako hubené, především tehdy, pokud zkusíme porovnat tělesnou stavbu s předchozím (batolecím) obdobím. Jucovičová a Žáčková (2014) navíc uvádějí, že s přibývajícím vahou a výškou dochází ke zlepšování koordinace všech tělesných pohybů a činností.

Je také důležité zmínit, jaká rizika úrazů či nemocí mohou hrozit dětem v předškolním věku. Stožický a Sýkora (2015) uvádějí především ty úrazy, které mají přímou souvislost se společenskými hry v kolektivu. Jakmile si dítě hraje ve skupině dětí, především ve venkovním prostředí, snadno se může přihodit nějaký úraz. Mimo úrazy můžeme zmínit velice časté infekce dýchacích cest, které také postihují děti hlavně v tomto věku. Jako velice aktuální se mi jeví tvrzení autorů o dětské obezitě. V poslední době je poměrně časté, že se setkáme s dítětem s obezitou, než tomu bylo dříve, kdy měly děti lepší pohybové návyky. Autoři také upozorňují na zdravotní problémy, které jsou spojeny se špatným držením těla.

Vyskotová, Macháčková (2013) dále uvádí, že se zlepšuje koordinace dítěte tehdy, jakmile dozrávají funkce mozečku. Dítě se od tří let zpravidla samo nají, zvládá sebeobsluhu a dle Thorové (2015) se v předškolním věku rozvíjí zručnost a obratnost, která je spojena s koordinací obou horních končetin. Též se začíná vyhraňovat lateralita, o které si více řekneme v následující podkapitole.

1.1.2.1 Lateralita a úchop psací potřeby

K psychomotorice se váže i pojem lateralita. Je důležité říci, že při kreslení můžeme u dítěte sledovat vyhraněnost i úchop psací potřeby a zjistit, jestli dítě pracuje s pastelkou správně. Na obě oblasti se zaměříme v následující kapitole a vysvětlíme si je.

„Lateralitou rozumíme asymetrii párových orgánů, zejména přednostní užívání jedné z párových končetin (ruky, nohy), nebo smyslových orgánů (oko, ucho)“ (Slowík, 2016, s. 131). Pokud má dítě vyhraněnou lateralitu, ukazuje nám to, zdali je dítě pravák, nebo levák. Slowík (2016) rozlišuje tři typy lateralit – praváctví, leváctví, ambidextrie (nevyhraněná lateralita). Lateralita má podle něj též spojitost s projevy obou mozkových hemisfér a jedná se o dědičný znak.

Beníšková (2007) dokazuje, že většina každodenních potřeb je uzpůsobena pro praváky. Uvádí též, že vyhraněných leváků je v naší populaci asi 10 %. Autorka též zmiňuje, že v dřívějších dobách byli leváci násilně přeučováni na praváctví. Podle Healeyho (2002) je těžké bojovat proti situacím a tradicím, které se v devatenáctém století a na začátku století dvacátého objevovaly. Zmiňuje, že děti, které preferovaly svou levou ruku při různých činnostech, byly bity, aby se naučili používat ruku pravou. Beníšková (2012) též zdůrazňuje, aby rodiče, kteří mají potomka leváka, nenutili dítě násilím používat ruku pravou a na závěr dodává, že praváctví a leváctví je absolutně rovnocenná záležitost a je jen na dítěti, jakou ruku si vybere.

Nejčastější zkouška lateralit (vyhraněnosti) je v našich zemích od Matějčka a Žlaba z roku 1972. Kroupová (2016) popisuje, že tato zkouška je zaměřena především na vyhodnocení lateralit u očí, uší, horních a dolních končetin. K samotnému provedení zkoušky je dle autorky potřeba krabice s pomůckami a prázdný čistý papír. V testu je devatenáct položek, díky kterým můžeme zjistit, jakým způsobem se u dítěte lateralita vyvinula. Je důležité, aby tento test probíhal hravou formou a aby se dítě necítilo nepohodlně. Důležité je, aby test probíhal individuální formou. Každá položka v tomto testu je přesně slovně definována a dítě plní určitý úkol. Kroupová dále uvádí, že souhrn všech získaných

výsledků slouží jako základ pro výpočet koeficientu, který nám ukáže pravostrannou či levostrannou dominanci.

Jakmile máme určenou a vyhraněnou laterální, můžeme se zaměřit na správný úchop psací potřeby. Dítě v předškolním období může držet tužku (psací potřebu) různými způsoby. V tomto období a věku, ve kterém se dítě nachází, se může správný úchop podchytit a upravit (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Beníšková (2007, s. 116) se vyjadřuje ke správnému úchopu psací potřeby tímto způsobem: „Správný úchop tužky by bylo dobré naučit dítě už v předškolním věku při začátcích kreslení“. Ten správný úchop (špetkový úchop), jakým by mělo dítě držet psací potřebu, si můžeme popsat na těchto řádcích: „Špetkový úchop je takový, že tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Prsty by měly být vzdáleny od hrotu tužky asi 3-4 cm“ (Gregora, Kropáčková, 2016, s. 97).

Vyskotová, Macháčková (2013) zdůrazňují, že je nesmírně důležité dbát na materiál psacího náčiní. Autorky doporučují, aby se ze začátku používaly měkké psací či kreslicí potřeby (např. voskovky), jelikož se tak u dítěte lépe nastartuje vyhovující tužkový úchop.

1.1.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

V následující kapitole se zaměříme na emoční vývoj dítěte předškolního věku. Po kognitivní a psychomotorické oblasti je to další nedílná součást této bakalářské práce, která je nezbytná pro pochopení psychiky a mentality dětí předškolního věku.

Dle Vágnerové (2012) je prožívání emocí u dětí předškolního věku již stabilnější a více vyrovnané než v předchozím vývojovém období (batolecí věk) a uvádí, že emoce dětí v předškolním věku jsou zpravidla velice intenzivní a často se střídají. Pocity, jako vztek, zuřivost se nevyskytují tak často, jako v batolecím období, jelikož dítě předškolního věku již částečně chápe příčiny vzniku situací, které pro něj nejsou úplně příjemné. Thorová (2015) se v emočních dovednostech dítěte předškolního věku zmiňuje o tom, že u dětí se již vyskytují sebe reflexivní emoce, např. hrdost, či pocity viny. Dále zmiňuje, že v předškolním období nastupuje role svědomí. Špaňhelová (2008) definuje svědomí dítěte jako jeho určité prožívání a hodnocení jeho vlastních činů, motivů a citů.

Vágnerová též uvádí (2012), že v předškolním období se rozvíjí emoční inteligence. Na vysvětlenou můžeme říci, že se jedná o ty situace, kdy děti začínají chápat své pocity, ale i pocity ostatních lidských jedinců. Děti též již částečně umí ovládat své emoční projevy.

Valenta, Michalík a Lečbych (2012) upozorňují na to, že pojem emoční inteligence je použita pro popsání emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Autoři řadí mezi tyto vlastnosti vcítění, přizpůsobivost, oblíbenost, přátelskost, laskavost, úctu apod. Též tvrdí, že lidé, u kterých se emoční inteligence rozvíjí dobrým směrem, mohou v životě dosáhnout velké spokojenosti. Vágnerová (2012) se připojuje s tvrzením, že u dětí předškolního věku se začíná rozvíjet i schopnost empatie, kterou autorka považuje za součást emoční inteligence. Starší předškolní děti si totiž již uvědomují, že vnější výraz není to zásadní a jednoznačné kritérium, na které by se měly soustředit. Děti dokáží již pochopit, že všichni lidé nemusejí dávat své emoce neustále najevo, ale že ty pravé emoce, co se v nich odehrávají, dokáží i skrývat pod povrch.

Hassonová (2015) je přesvědčená o tom, že naše myšlenky o různých emocích se utvářejí již v raném věku dítěte. Jako důkaz uvádí to, že děti často reagují na určitý podnět emocionálně velmi silně a nezáleží, v jaké situaci se zrovna dítě nachází a nejde ani o to, co tu obrovskou emoci vyvolalo. Thorová (2015) též zmiňuje, že v předškolním období již dítě emočně reaguje na úspěch, či neúspěch. S tím souhlasí Hoskovcová (2006) a uvádí, že jakmile předškolní dítě zažije neúspěch, nemělo by zůstat na tuhle situaci samotné. Vychovatel, pedagog či rodič, by měl reagovat určitým způsobem. Dle autorky je důležité, když dospělý jedinec navede dítě na správné řešení nepřímou, aby dítě mělo pocit, že tento problém později překonalo samo na základě svých myšlenkových operací.

Vágnerová (2012) přidává ke svým tvrzením ještě tu informaci, že dítě předškolního věku se v zásadě orientuje v základních emocích dobře. Problém nastává ve chvíli, kdy se dostáváme do komplexnějších a složitějších emocí. Pro děti předškolního věku je těžké pochopit a ujasnit si, že může v jeden moment pociťovat více emocí než jen jednu jedinou. Jedná se o emoční ambivalenci a pro děti je tento proces velmi složitý na porozumění.

Thorová (2015) uvádí, že u dítěte předškolního věku se zlepšuje kontrola emocí, ale i chování. Autorka hovoří též o střídání nálad, které začíná již ale býti vyváženější. Často se v předškolním věku setkáme se situacemi, kdy emoce u dítěte často přecházejí z jedné do druhé – střídání smíchu a pláče apod. Tyto prožitky se většinou váží na aktuální situaci a na uspokojení či neuspokojení potřeb dítěte v dané situaci (Vágnerová, 2012).

S emočním projevem je také úzce spojena socializace dítěte. Jucovičová a Žáčková (2014) tvrdí, že již před třetím rokem věku si dítě začíná uvědomovat své „já“ a začíná jej prosazovat. Jedná se o přirozený průběh, o přirozenou etapu jeho vývoje a počátky vrůstání

dítěte do společnosti. Dle Hoskovcové (2006) zůstává v předškolním věku rodina dítěte nadále tím nejdůležitějším a nejpodstatnějším činitelem, který se podílí na socializaci, nicméně dítě předškolního věku již projevuje zájem o kamarády a kontakt s vrstevníky. Vágnerová (2012) popisuje z hlediska socializace předškolní věk jako to období, kdy socializace probíhá i mimo rodinu. Dítě se setkává se sociálními skupinami, či navštěvuje instituci (mateřskou školu), kde dochází k dalšímu setkávání se s vrstevníky a ostatními novými autoritami. Dítě mimo rodinu získává potřebné zkušenosti, které jsou nezbytné pro jeho další osobnostní vývoj.

2. Kresba

V následující kapitole bude pojednáno o kresbě. Kresba provází lidstvo již od nepaměti a v této bakalářské práci se na ni zaměříme z toho důvodu, že se praktická část týká kresby postavy u dětí předškolního věku. Vysvětlíme si, co kresba je, proč lidé kreslí, a především se budeme soustředit na kresbu u dětí předškolního věku.

Zaměříme se na otázku, kam vlastně sahají počátky kresby u člověka. Při hledání odpovědi nás mohou stopy a důkazy zavést až do pravěku, kde se objevovaly první kresby, malby a rytiny. Tyto vzácné dochované kresby se například nacházejí na území Austrálie, Afriky, Asie, ale nalézt je můžeme i na Evropském kontinentu. Mnohá z těchto zobrazení můžeme označit jako umělecká díla (Ebelová, 2012). Tyto nástěnné kresby můžeme nalézt a obdivovat ve vybraných jeskyních, ale doposud nevím jejich konkrétní funkci. Müller (2014) se domnívá, že tyto kresby mohly dříve sloužit jako informační prostředek – tudíž k předávání informací dalším generacím apod., nebo mohlo jít o určitý druh rituálu, anebo se lidé prostřednictvím této kresby potřebovali vyrovnat s určitým silným zážitkem, který mohl přijít například při lovu.

Vidíme, že počátky kresby jsou tedy datovány již od pravěkých časů. Dále kresba plynule přecházela do všech období, kde hrála svou podstatnou roli (zdobení kostelů, domů, dekorace).

2.1. Počátky kresby u dětí předškolního věku

Helus (2011) upozorňuje na to, že předškolní děti aktualizují velice rády kreslením svou nově nabytou zručnost. Dle Vágnerové (2012, s. 187) je kresba u dětí „neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe“. Autorka dále rozděluje stádium dětské kresby do tří fází. Postupně si všechny fáze představíme: 1. fázi Vágnerová (2012) nazývá presymbolickou, senzomotorickou. Tato fáze je typická tím, že pro dítě je daleko pozoruhodnější průběh samotného výtvarného aktu (kreslení, čmárání), než výsledná kresba. Týká se to především batolat – užívají si průběh kreslení, ale finální výsledek je už nezajímá. Druhá fáze se nazývá fáze přechodu na symbolickou úroveň. V této době dítě chápe, že může prostřednictvím psací potřeby a papíru nakreslit to, co by chtělo, nebo to, co pro něj má určitý význam. Chápe, že dokáže nakreslit reálné věci, které mu mohou něco symbolizovat. Může dojít k pojmenování daného objektu na obrázku. Třetí fáze je uvedena jako fáze primárního symbolického vyjádření. V tomto stadiu již dítě cíleně kreslí

konkrétní věc, která ho svým způsobem zaujala. V této kresbě ale můžeme najít znaky, které má dítě k danému objektu subjektivně dané.

„Předškolní období je také považováno za zlatý věk dětské kresby“ (Thorová, 2015, s 383). Podle Valenty, Michalíka, Lečbycha (2012) se dítě snaží o první kresebné projevy (čárání) mezi prvním a druhým rokem. Těž tvrdí, že „zpočátku se objevují čáry naznačující „kývavý“ pohyb, dále čáry všemi směry, kolem druhého roku kruhová čáranice, kolem třetího roku jednoduchá znaková kresba“ (2012, s. 162).

Dle Bednářové (2017) dělá největší radost dětem kolem druhého roku života sledovat, jak tužka zanechává svou stopu na papíře. Zároveň však přichází dítě na myšlenku, že on je iniciátorem toho daného pohybu a stopu může jakkoli měnit. To mu činí radost. Toto období označuje autorka jako období „čáranic“ a vyjadřuje ve své knize velkou důležitost tohoto období. Jedná se o fázi, která by pak měla plynule navazovat na počáteční pokusy o záměrně vedenou linii. Stehlíková Babyrádová (2014) upozorňuje mimo jiné při výtvarném projevu na důležitost zvládnutí jemné motoriky. Tu můžeme, podle autorky, s dětmi rozvíjet jednoduchými způsoby – stříhání, lepení apod. K fázi čáranic připojuje Stehlíková Babyrádová (2014) ještě tvrzení, že nejde o žádné dětské představy, které dítě předává pomocí výtvarných potřeb na papír, ale jedná se jen o odraz psychomotorických schopností a dovedností.

Helus považuje kresbu za velice důležitou, důraz však dává i na samotnou spontánní kresbu, na kterou dojde tehdy, když dítě není do činnosti nuceno, ale samo si ji zvolí: „Opravdovou radost ale způsobuje dítěti spontánní kresba. Jejím vývoji je věnována odborníky značná pozornost. Vysuzuje se z ní na intelektový rozvoj dítěte, jeho citové rozpoložení, traumatické prožitky. Kresbou si dítě zpřítomňuje to, co prožilo hezkého (výlet s rodiči, návštěvu u babičky); zpřítomňuje si to, po čem touží (chce mít pejska, kočičku); odreagovává nepříjemný zážitek (kreslí násilné scény) apod.“ (Helus, 2011, s. 286). Můžeme tedy vidět obrovskou důležitost kresby pro dítě v tomto věkovém období.

Mlčáková (2009) uvádí, že o kresbu u dětí předškolního věku je velký zájem odborníků z různých oblastí a profesí. O dětské výtvary se zajímají psychologové, pedagogové, ale také i odborníci na výtvarnou výchovu. U předškolních dětí vidíme, díky kresbě, úroveň rozumových znalostí a dovedností dítěte. Pro nás je nesmírně důležité tvrzení autorky, že díky kresbě můžeme včas zachytit nedostatky v oblasti jemné motoriky, nebo i zrakové percepce. Stehlíková Babyrádová (2014) totiž zdůrazňuje, že rozvoj zraku a celkové

zrakové percepce se řadí k těm nejdůležitějším pojmům, jež jsou vázány s výtvarnou činností u dětí předškolního věku. Valenta, Michalík a Lečbych (2012) doplňují, že grafomotorika a již zmíněná vizuomotorika patří ke kritériím, která se posuzují na základě diagnostiky školní zralosti. Je proto důležité, aby dítě pracovalo na rozvíjení těchto zásadních oblastí (například kreslením, malbou apod.). Jucovičová a Žáčková (2014) navíc považují zvládnutí těchto oblastí v předškolním věku jako významný determinant ve zvládnání činností, které se již váží ke školnímu věku.

Dle Stehlíkové Babyrádové (2014) je u dítěte předškolního věku nesmírně důležitá fantazijní složka, díky které dovede dítě živě snít. Tato fantazie je pak propojena s kresbou a dítě ji umí předat do svých výtvorů.

Mlčáková (2009) dále ukazuje, že dítě kolem tří let již zvládá nakreslit obrysový tvar a první uzavřené tvary, které dítě v tomto věku kreslí, jsou kruhovitého charakteru. Současně se vyvíjejí linie, jako jsou přímky či úsečky a je nutno podotknout, že horizontální linie nastávají až po vertikálních liniích. Valenta, Michalík a Lečbych (2012) doplňují toto tvrzení informacemi, že tříleté dítě ovládá nápodobu linií a čar všemi směry – vertikální i horizontální a tyto linie též zvládne napodobit dle předlohy.

Dítě kolem čtvrtého roku zvládne nakreslit křížek (tudíž zvládne dát dvě linie dohromady) (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012). Dle těchto autorů, dítě, které bude o rok starší – tedy mít okolo pěti let, již nakreslí čtverec. Vyskotová a Macháčková (2013) uvádějí, že dítě v pěti letech zvládne i trojúhelník a umí na papíře kombinovat různé tvary a barvy. Bednářová (2015) doporučuje u pětiletých dětí již pravidelně zařazovat různá grafomotorická rozvíjející cvičení.

Thorová (2015) uvádí, že okolo pátého roku života se děti dostávají do stadia konvenční dětské kresby. Jedná se o to, že dítě si začíná vytvářet svůj osobitý styl kreslení a mizí všeobecně známá a univerzální pojetí postav, aut, či domů. Též uvádí, že na obrázku začínají přibývat náležité detaily.

Vágnerová (2012) doplňuje, že v kresbě vyjadřuje dítě předškolního věku své názory na svět. Dítě kresbou ukazuje nějakou skutečnost, která je ale pro něj takhle srozumitelnější, méně ohrožující a pochopitelně i zjednodušená.

U šestiletého dítěte se vývoj kresby začíná zpomalovat a dítě již nedělá tak znatelné pokroky jak dříve (Thorová 2015). Autorka též zdůrazňuje technické pokroky u dítěte okolo 6

a více let. Tyto starší děti již začínají cítit obrovskou touhu o přesné zachycení reality, ale jejich výtvar mnohdy neodpovídá jejich představám.

Předškoláci, u kterých probíhá vývoj bez velkých nápadností, zpravidla sami vyhledávají činnosti, které se týkají grafomotoriky a kreslení. Jestliže se ale dítě v předškolním věku těmto činnostem záměrně vyhýbá a nechce na nich pracovat, může to být známka opožděných grafomotorických schopností a dovedností (Bednářová, 2015).

2.2. Kresba postavy

Kresba lidské postavy se vyskytuje přibližně kolem třetího roku života dítěte. Pojetí lidské postavy se tvoří na základě zkušeností s vlastním tělem dítěte, ale převážně pozorováním ostatních lidí (Vágnerová, 2012). Děti v počátcích kresby lidské postavy kreslí pětiprvkového hlavonožce (hlava a čtyři končetiny) (Thorová, 2015). Ke kresbě hlavonožců dochází dle Heluse (2011) na přelomu mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte. Oproti tomu se setkáváme i s názorem, že k této fázi, když dítě kreslí hlavonožce, dochází již dříve a to mezi 30. – 36. měsícem věku dítěte (Valenta, Michalík, Lečbých, 2012). Můžeme si tedy povšimnout, že tito autoři přisuzují objevování se hlavonožců již v dřívější době. Zmínění autoři prezentují období mezi třetím až šestým rokem věku jako nejvýznamnější etapu ve vývoji dětské kresby. Vágnerová (2012) v této části textu vysvětluje, proč dítě zpočátku kreslí pouze hlavonožce. Je to dáno tím, že dítě kreslí to, co je pro něj v tuto dobu nejdůležitější. Dítě nejvíce vnímá hlavu jedince a končetiny. Soustředí se i na detaily v obličejí a končetin si všímá pro to, že ty potřebuje dospělý jedinec pro jakoukoliv svou libovolnou aktivitu. Bednářová (2015) popisuje, že hlavonožci nejsou zdaleka vůbec propracováni, a že se zpravidla jedná pouze o kruh, který pro dítě představuje hlavu a z tohoto kruhu vychází čtyři končetiny, představující horní a dolní končetiny. Thorová (2015) navazuje s tvrzením, že po stadiu pětiprvkového hlavonožce, nastává okamžik, kdy dítě začíná kreslit lidskou postavu s trupem. Zpočátku je tato postava kreslena samozřejmě jednodimenzionálním způsobem (horní a dolní končetiny). Ke zmíněným hlavonožcům se autorka vyjadřuje tak, že je dítě může kreslit jen pár dnů, nebo naopak i několik týdnů. Stadium hlavonožce tudíž nelze časově definovat.

Vágnerová (2012) představuje po stadiu hlavonožců další fázi dětské kresby. Nazývá ji jako stadium subjektivně fantazijního zpracování. Na velkou úlohu fantazie jsme již upozorňovali v předcházející kapitole. Vágnerová uvádí, že toto stadium je typické pro předškolní děti ve věku čtyř až pěti let. Děti často kreslí detaily, které pro nás nejsou až tak

podstatné. Autorka dále upozorňuje, že pro tuto fázi vývoje kresby lidské postavy jsou typické tzv. „průhledné kresby“. Dítě může tedy postavu postupně oblékat, nejčastěji se ale objevují části těla, které nejsou viditelné (orgány jako je srdce apod., pupík atd.). Thorová (2015) zdůrazňuje v této fázi téměř to samé, jako Vágnerová. Souhlasí s tím, že děti nadměrně zdůrazňují detaily a k transparentnosti kresby přidává důvod, proč tímto způsobem děti kreslí. Děti zatím nedokáží vyobrazit překrytí určitých předmětů.

Po této druhé fázi obvyklé přichází poslední fáze, kterou nazýváme stadium realistického zobrazení (Vágnerová, 2012). Mlčáková (2009) definuje, že k této fázi dochází, jakmile dítě kreslí „z paměti“, dle svých představ. Dítě již zvládá přidávat detaily, který mají význam k danému objektu, nebo člověku. Pokud si tuto fázi převedeme do kresby postavy, zjistíme, že dítě již kreslí dvoudimenzionálně a postava bývá oblečená. Oblečení nám často ukáže, zdali se na obrázku jedná o muže či ženu.

Thorová (2015) popisuje, že po pátém roce věku dítěte se kresba postavy značně mění. Končetiny jsou již dvoudimenzionální, ale postavě chybí krk. Dítě většinou hlavu postavy nasazuje přímo na tělo, které dítě zpravidla zobrazuje jako ovál, kruh, trojúhelník, nebo obdélník. Autorka též uvádí, že s přibývajícím věkem dítěte narůstá celistvost obrázku.

Šimíčková – Čížková (2003) uvádí, že u kresby postavy pětiletého dítěte již můžeme vidět přechod ke dvoudimenzionální kresbě. Hlava postavy je pro pětileté dítě stále ještě nejdominantnějším prvkem, proto tvoří většinu těla a takový trup zůstává stále zobrazován mnohem menší než samotná hlava. Dle autorky dochází k vyvážení těchto proporcí kolem šestého roku dítěte. Nakreslená postava již bývá zobrazována symetricky a dítě kreslí postavu po jednotlivých částech, které k sobě připojuje.

Do období předškolního věku může spadat i dítě sedmileté. Jeho kresba již ukazuje tělesné proporce, které jsou mnohem přesnější než v dřívějším věku. Často se v tomto věku objevuje i krk (Šimíčková – Čížková, 2003). Thorová (2015) doplňuje, že od sedmého roku dítěte začíná dítě připevňovat horní končetiny na správné místo a dvoudimenzionálně znázorněny se objevují prsty a chodidla.

2.3. Diagnostika kresby

Müller (2014) charakterizuje diagnostiku kresby s určitou podmínkou. Tvrdí, že je nesmírně důležité, aby tento diagnostický proces měl svá přesná pravidla. Zdůrazňuje, že nejde jen o výsledný výtvarný projev, ale jedná se samozřejmě o celý průběh výtvarného aktu,

tudíž je důležité sledovat, jak klient prožívá tuto výtvarnou činnost, či jak se při ní vůbec chová.

Dětská kresba má svou zásadní roli v diagnostice dítěte. Z dětské kresby totiž můžeme vyčíst spoustu zajímavostí. Mladším dětem je totiž velmi blízké vyjadřovat se pomocí kreslení a nám to může prozradit spoustu zásadních informací, které se dějí ve vnitřním světě dítěte. Při analýze dětské kresby vždy počítáme s tím, že dítě do svých výtvarných projevů projektuje své vlastní představy, své vlastní emoce (Škoda, Doulík, 2011).

Müller (2014) uvádí, že kresba, jakožto diagnostický prostředek, hraje velmi zásadní roli, jelikož dokáže u dítěte odhalit různé odchylky a nesrovnalosti. Kresebné techniky při diagnostice dítěte rozděluje do dvou kategorií – neprojektivní kresebné techniky (kresba lidské postavy, obkreslování dle předloh) a projektivní kresebné techniky (kresba postavy, kresba stromu, kresba začarované rodiny apod.).

Šimíčková – Čížková (2003) prezentuje kresbu či malování jako velmi častou projektivní techniku v rámci diagnostiky, ale i jako prostředek určité terapie. Sama autorka ale uvádí metodu kresby lidské postavy od Francis Goodenoughové, kterou se budeme zabývat v praktické části této bakalářské práce, jako velmi propracovanou.

Dle Pešové a Šamalíka (2006) můžeme diagnostiku dítěte předškolního věku provádět všeobecně známými metodami. Rozhovory, pozorování, dotazníkové metody se řadí k těm standartním technikám, ale velkou roli v diagnostice hraje podle autora i samotná kresba. Jak již bylo zmíněno, dává nám mimo jiné možnost nahlédnout do vnitřního světa dítěte.

Müller (2014) doplňuje, že při diagnostice výtvarného projevu klienta, a především při interpretaci závěrů, by se nemělo s těmito informacemi zacházet neuvážlivě. Klient by se měl cítit bezpečně a je nutné, aby interpretaci kresby prováděl pouze odborník, který je na tuto problematiku specializován. Neméně důležitá je pochopitelně citlivost a intuice, se kterou by měl odborník ke klientovi přistupovat.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

3. Cíl výzkumné části

Bakalářská práce se nazývá „Vývoj kresby u dítěte předškolního věku“. Z tohoto důvodu se první část teoretické části této bakalářské práce zabývá celkovou charakteristikou dítěte předškolního věku. Autorka bakalářské práce zde uvádí vývoj dítěte předškolního věku, jeho kognitivní, psychomotorický i emoční vývoj a uvádí i různá specifika, která jsou pro dítě předškolního věku typická. Všechny zmiňované oblasti jsou nezbytné pro porozumění zvláštnostem u dítěte předškolního věku.

Ve druhé části se autorka zabývá kresbou. Obecně charakterizuje vývoj kresby z historického hlediska, především se ale dále zabývá vývojem kresby u dětí. Samostatnou podkapitolou v této práci je vývoj kresby postavy u dítěte, který je pro nás velice důležitý, jelikož ve výzkumné části byla využita metoda, která vychází z kresby lidské postavy.

Cílem výzkumné části tedy je, porovnat biologický a mentální věk u dětí předškolního věku na základě kresby postavy a hodnocení dle škály Goodenoughové, který je zaměřen na rozumové a kognitivní schopnosti dítěte.

Dílčí cíle výzkumné oblasti

- Ve výzkumné části se budeme zabývat porovnáním biologického a mentálního věku u vybraných dětí a zjistíme, zdali se v mateřské škole nacházejí děti, jejichž biologický a mentální věk souhlasí, či pokud například jsou mentálně napřed, nebo je naopak jejich mentální věk podprůměrnější. Podstatnou věcí je i srovnání biologického a mentálního věku mezi skupinami dívek a chlapců.
- Dále srovnáme mentální věk u dětí, které mají staršího sourozence, či mladšího sourozence. Koťátková (2014) totiž uvádí, že pro starší dítě v rodině může být mladší sourozenec většinou důvod k tomu, že se dítě mírně „postarší“ a bude se dříve chovat jako starší dítě, než ve skutečnosti je. Tento samotný proces může být pro starší dítě výhodou i nevýhodou. Každopádně v tomto výzkumu kresby postavy vezmeme vliv sourozence v úvahu, jelikož nám může výsledek ukázat například vyšší mentální věk staršího dítěte.
- Na základě kresby postavy srovnáme v závěru mentální věk i u dětí, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání a u dětí, u kterých se v nejbližší rodině vysokoškolské vzdělání nevyskytuje.

4. Výzkumný soubor

Výzkum probíhal v Mateřské škole Leskovec. Tato mateřská škola se nachází přibližně 7 km od města Vsetín a je součástí Základní školy Leskovec. Mateřská škola je jednotřídní a věkové rozpětí dětí, které tuto mateřskou školu navštěvují, se pohybuje ve věku od tří do sedmi let. V této mateřské škole byla autorka měsíc na souvislé pedagogické praxi. Měla tudíž možnost poznat děti i jejich rodiče daleko více než jen při jednorázové návštěvě mateřské školy. Rodiče souhlasí s tím, že autorka bakalářské práce použije do své výzkumné části obrázky postavy, které nakreslilo jejich dítě a autorce též podepsali informovaný souhlas (viz příloha 1).

Výzkumný soubor se skládal ze 22 dětí z Mateřské školy Leskovec. Dětem byl úkol kresby postavy zařazen do třídního vzdělávací plánu tak, aby korespondoval s podtématem, které bylo zvoleno na daný týden, kdy probíhalo samotné testování. Nebyl tedy nijak narušen výchovně vzdělávací proces a dané podtéma ze školního vzdělávacího plánu bylo dodrženo.

Doplňující informace o dětech, o jejich rodinách již autorka znala z průběhu své předchozí praxe. Další otázky ochotně doplnily milé paní učitelky, které v mateřské škole pracují. Výhodou autorky bakalářské práce bylo to, že ji děti znaly a ochotně pracovaly na úkolu, který jim ona sama zadala. Každé dítě kreslilo jinak dlouhou dobu a některé samozřejmě s větší snahou, jiné s menší. Velmi příjemná práce s dětmi přinesla opravdu povedené kresby.

Nyní se můžeme podívat na tabulky, které nám ukáží četnost jevů, na které se budeme dále zaměřovat a soustředit.

Tabulka č. 1: Četnost žáků dle pohlaví

Četnost žáků podle pohlaví		
	absolutně	relativně
dívky	14	64%
chlapci	8	36%
Celkem	22	100%

Tabulka č. 2: Četnost sourozenců u dětí

Četnost sourozenců u dětí		
	absolutně	relativně
dívky	11	61%
chlapci	7	39%
Celkem	18	100%

Tabulka č. 3: Četnost vysokoškolsky vzdělaných rodičů u dětí

Četnost vysokoškolsky vzdělaných rodičů u dětí		
	absolutně	relativně
dívky	2	67%
chlapci	1	33%
Celkem	3	100%

4.1. Průběh sběru dat

Před samotnou kresbou postavy těchto dětí musela autorka bakalářské práce přesvědčit samotné děti, aby se účastnily hravou formou kreslení postavy, získat podepsaný informovaný souhlas od rodičů (viz příloha č. 1), vyjednat souhlas s panem ředitelem Mateřské a Základní školy v Leskovci a samozřejmě domluvit se na termínu testování s paní učitelkou v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že autorčina měsíční souvislá praxe probíhala právě zde, snadno se s paní učitelkou našel termín testování.

Testování probíhalo ve čtvrtek 13. dubna roku 2017 v budově mateřské školy, přímo v kmenové třídě dětí, které tuto mateřskou školu navštěvují. Testování probíhalo individuální formou a na všechny dotazy dětí autorka ochotně a vstřícně odpovídala. Žádné dítě neodmítlo kresbu postavy. Děti reagovaly na autorku bakalářské práce jako na svou paní učitelku, která zde ještě měsíc před samotným testováním absolvovala svou souvislou pedagogickou praxi. Dětem nedělalo problém obrázky autorce odevzdat. Děti byly při práci velice trpělivé, jelikož při kresbě postavy strávily poměrně dlouhou dobu. Samotné testování trvalo přibližně 15 minut.

5. Výzkumná metoda

Ve výzkumu této bakalářské práce byl využit test kresby lidské postavy, který byl následně hodnocen na škále dle Goodenoughové. Valenta, Michalík, Lečbých (2012) tvrdí, že tato metoda je vhodná již pro nejmenší děti předškolního věku. Pracovat se s ní ovšem ještě dá i na prvním stupni základní školy, jelikož autoři uvádějí, že je vhodná do věku jedenácti let.

Psycholožka Goodenoughová v roce 1926 vymyslela techniku, kterou sama nazvala jako „*Draw a man test*“ (test nazývaný „Nakresli pána“). Tento test, či tato metoda, byla založena na předpokladu, že určité prvky, které se vyskytují v kresbě, mohou určitým způsobem souviset s mentálním věkem dotazovaného dítěte. Navíc by tato informace mohla být užita jako ukazatel, či jako určité měřítko inteligenčních schopností u dětí. Tentýž autor nadále uvádí, že objekt muže byl zvolen zřejmě z toho důvodu, že je jeho představa pro děti všeobecně známá a jednoduchá. Pojetí jiných objektů, například domů aj., se totiž mohou u dětí zásadně lišit napříč kulturami (Malchiodi, 1998).

Celá hodnotící škála Goodenoughové u kresby postavy pána je rozdělena do 73 položek. Hodnocení kresby, kterou dítě nakreslí, probíhá následovně: Posuzovatel si pozorně prohlédne nakreslený obrázek a na základě těchto 73 položek, které definovala Goodenoughová, udává určitý počet bodů, které se pak převedou na mentální věk dítěte. Dítě dosáhne nejlepšího výsledku právě tehdy, když v kresbě zanechá co nejvíce znaků a rysů, které jsou bodovány a uvedeny ve škále Goodenoughové. Tato škála, ze které můžeme vyčíst již zmíněný mentální věk, je rozdělena na dvě části z hlediska pohlaví – pro chlapce a dívky. Dívčí a chlapecké výtvořky se tudíž posuzují zvlášť.

Podle této metody bylo v bakalářské práci vyhodnoceno 22 obrázků, které nakreslily děti ve věku od tří do necelých sedmi let. Jednotlivé obrázky autorka bakalářské práce pečlivě prošla a přidělila každému z nich určitý počet bodů.

Zadání daného úkolu pro děti znělo: „*Vezměte si papír a pastelky, případně tužku a nakreslete libovolného pána. Záleží naprosto na vás, jak ten pán bude vypadat. Máte tolik času, kolik jen chcete. Až budete hotoví, obrázek mi odevzdejte.*“

6. Výsledky výzkumného šetření

V následující části této bakalářské práce se zaměříme na to, jak se dílčí cíle výzkumu projevily v praxi. Výsledky kresby postavy dětí, které byly posouzeny dle škály Goodenoughové si představíme v následujících tabulkách. Tato kapitola je rozdělena na již zmíněné tři dílčí cíle, se kterými se postupně více seznámíme.

6.1. Srovnání biologického a mentálního věku dětí

Dílčí cíl č. 1 byl zaměřen na porovnání biologického a mentálního věku u dotazovaných dětí. Pro větší přehlednost byly tyto výsledky rozděleny z hlediska pohlaví do dvou tabulek. V následujících tabulkách můžeme vidět všechny dotazované dívky a všechny dotazované chlapce seřazené z hlediska biologického věku. Jejich mentální věk, který vyšel na základě posouzení dle Goodenoughové se nachází hned ve vedlejším sloupci. Počet bodů, které dítě získalo v určených položkách, vidíme v pravém sloupci. Při posuzování položek na základě kresby postavy dle škály Goodenoughové dbala autorka bakalářské práce na přesnost výsledků.

Dívky

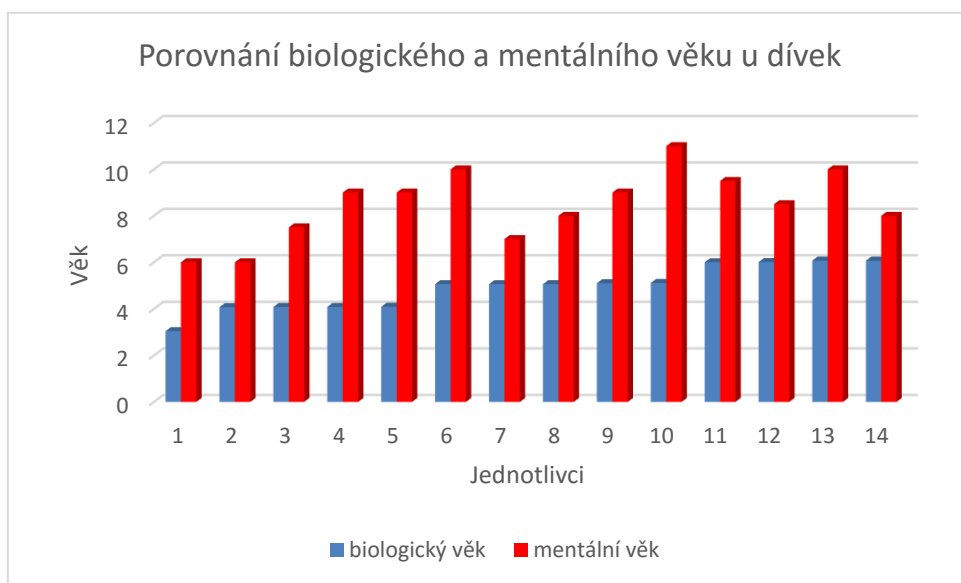
V případě dívek nám výzkum ukázal, že v této mateřské škole se nenachází ani jedna dívka, která by měla podprůměrný mentální věk. Ba naopak. Všechny dívky vyšly nadprůměrně. Celkové výsledky vidíme v této tabulce:

Tabulka č. 4: Srovnání biologického a mentálního věku u dívek

	biologický věk	biologický věk	mentální věk	suma bodů
1	3 roky a 4 měsíce	3,04	6	17
2	4 roky a 7 měsíců	4,07	6	17
3	4 roky a 8 měsíců	4,08	7,5	24
4	4 roky a 8 měsíců	4,08	9	31
5	4 roky a 9 měsíců	4,09	9	29
6	5 let a 6 měsíců	5,06	10	35
7	5 let a 6 měsíců	5,06	7	21
8	5 let a 6 měsíců	5,06	8	26
9	5 let a 10 měsíců	5,1	9	29
10	5 let a 11 měsíců	5,11	11	38
11	6 let	6	9,5	32
12	6 let a 1 měsíc	6,01	8,5	28
13	6 let a 7 měsíců	6,07	10	35
14	6 let a 7 měsíců	6,07	8	26

V následujícím grafu můžeme vidět rozdíly mezi dívkami v biologickém a mentálním věku. Jak již bylo zmíněno, všechny dívky vyšly s nadprůměrnými hodnotami, což je patrné i v následujícím grafu. Graf je seřazen od nejmladší dívky, která je ve věku tří let a čtyř měsíců, až po nejstarší dívku, jež za pět měsíců dovrší sedmý rok. Svislá osa ukazuje věk dětí a vodorovná znázorňuje děti jakožto jednotlivce.

Graf č. 1: Porovnání biologického a mentálního věku u dívek



Nejvíce bodů v této škále získala téměř šestiletá dívka. Na základě škály Goodenoughové získala 38 bodů a její mentální věk odpovídá 11 letem. Její nakreslená postava byla vskutku propracovaná a je přiložena v přílohách (příloha č. 2).

Další neobvyklý úkaz nastal u tříleté dívky, která se dostala se sedmnácti body na mentální věk, který odpovídá šestiletému dítěti. Autorka ze své praxe může potvrdit, že tato dívka se nejen u většiny aktivit, ale i při jednání s lidmi, jevila skutečně nadprůměrně. Její kresbu můžeme též nalézt v příloze (příloha č. 3).

Chlapci

U opačného pohlaví bylo z uvedených hodnot zjištěno, že jeden z chlapců se nachází na hranici podprůměru a průměru. Jeho biologický věk je pět let a jeden měsíc a po zkoumání a hodnocení jeho kresby postavy nám vyšel jeho mentální věk v hodnotě čtyřech let. Kresbu jeho postavy můžeme nalézt v příloze č. 4.

U nejmladších tří chlapců jsme se po zkoumání pohybovali v průměrných hodnotách. Jejich biologický věk je u všech téměř čtyři roky a mentální věk je též v hodnotě čtyř let.

Tudíž můžeme říci, že u všech tří chlapců souhlasí biologický věk se zjištěným mentálním věkem.

Čtyři chlapci ve věku šest a více let se jeví tak, že mají nadprůměrný mentální věk. U všech čtyř chlapců byly body získané na základě posouzení dětské kresby dle škály Goodenoughové nad hodnotou třiceti bodů. Jejich mentální věk popisujeme jako nadprůměrný a hodnoty jsou přibližně kolem deseti let mentálního věku. Více si ukážeme v tabulce č. 5.

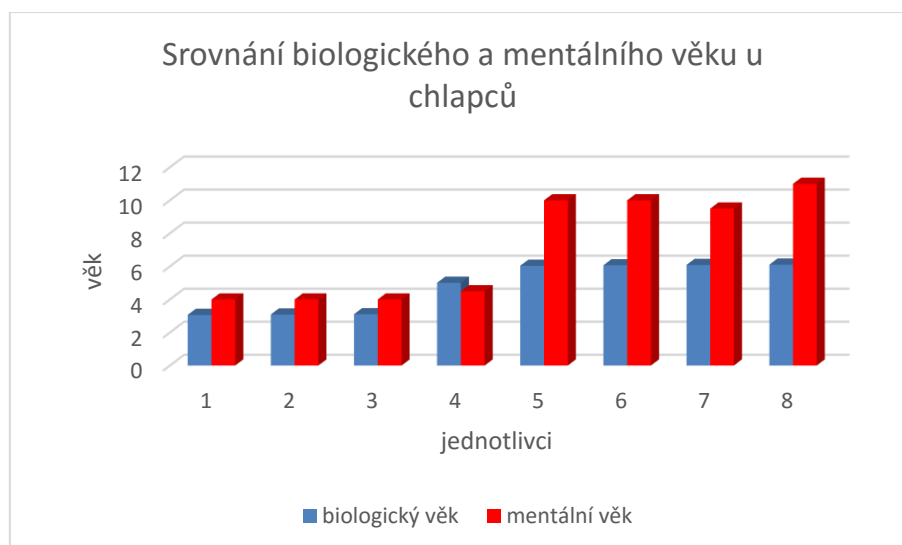
Tabulka č. 5: Srovnání biologického a mentálního věku u chlapců

	biologický věk	biologický věk	mentální věk	suma bodů
1	3 roky a 7 měsíců	3,07	4	8
2	3 roky a 9 měsíců	3,09	4	7
3	3 roky a 11 měsíců	3,11	4	9
4	5 let a 1 měsíc	5,01	4,5	10
5	6 let a 4 měsíce	6,04	10	31
6	6 let a 7 měsíců	6,07	10	31
7	6 let 9 měsíců	6,09	9,5	30
8	6 let a 11 měsíců	6,11	11	35

V této tabulce přehledně vidíme, jaké bodové ohodnocení získali tito chlapci předškolního věku. Jako nejlepší výsledek můžeme označit nejstaršího chlapce, který získal třicet pět bodů. Kresba postavy jej bavila a na výsledku je to znát. Jeho výtvar bude představen v příloze č. 5.

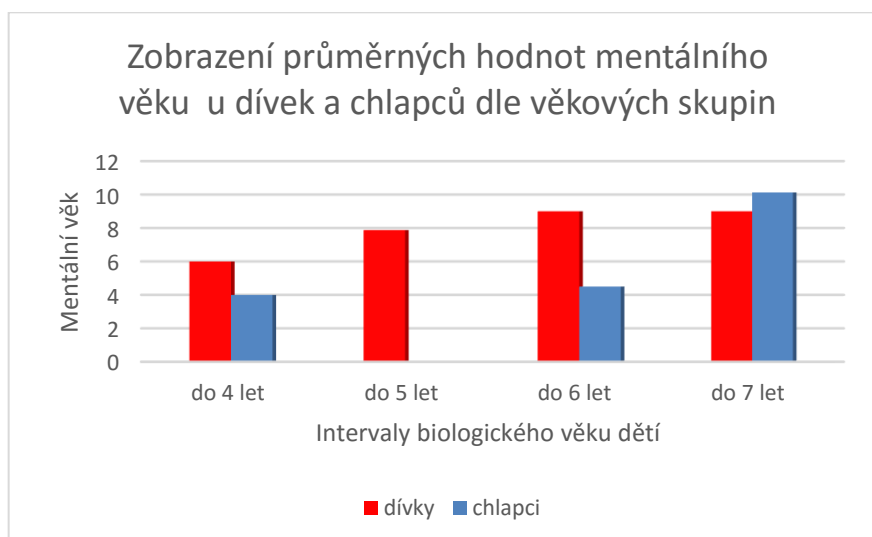
Stejně tak, jako byl na předchozí straně uveden graf pro srovnání mentálního a biologického věku u dívek, se nyní podíváme na graf srovnávající tytéž hodnoty u chlapců. Svislá linie značí opět věk dětí a vodorovná linie nám znázorňuje jednotlivé chlapce, kteří se výzkumu účastnili.

Graf č. 2: Porovnání biologického a mentálního věku u chlapců



Celkově tedy zjišťujeme, že všechny dívky na základě kresby postavy pána vykazují nadprůměrný mentální věk a u chlapců se zde vyskytuje jeden chlapec, kterého můžeme zařadit do mírného podprůměru, tři chlapci jsou v průměrných hodnotách a zbývající čtyři chlapci se dají označit jako nadprůměrní, jelikož jejich mentální věk převyšuje věk biologický. V závěru tohoto dílčího cíle se podíváme na graf, který nám znázorňuje průměrné hodnoty vypočítaného mentálního věku u dívek i chlapců, které jsme si pro tuto chvíli rozdělili do věkových skupin (věková skupina do čtyř let, do pěti let, do šesti let a do sedmi let). Graf nám tedy přehledně znázorňuje získané hodnoty mentálního věku u všech dětí, rozdělených do věkových kategorií.

Graf č. 3: Zobrazení průměrných hodnot mentálního věku u dívek a chlapců dle věkových skupin



6.2. Má mladší sourozenec vliv na mentální věk staršího sourozence?

V následující podkapitole se zaměříme na dílčí cíl č. 2. Jak již bylo zmíněno, budeme se zabývat problematikou sourozenců u dětí předškolního věku. U vybraných dvaceti dvou dětí jsme zjistili, že přesně polovina z nich (tudíž jedenáct dětí) má v rodině mladšího sourozence. Podívejme se tedy na to, jak vypadá mentální věk u těchto starších sourozenců a jestli můžeme brát v potaz ten daný předpoklad, že starší sourozenec by teoreticky mohl mít mentální věk vyšší než jeho vrstevníci, kteří doma mladšího sourozence nemají. Tabulky jsou rozděleny opět z hlediska pohlaví, pro větší přehlednost.

Tabulka č. 6: Seznam dívek (zvýrazněné dívky, které mají mladší/ho sourozence)

	biologický věk	biologický věk	mentální věk	suma bodů
1	3 roky a 4 měsíce	3,04	6	17
2	4 roky a 7 měsíců	4,07	6	17
3	4 roky a 8 měsíců	4,08	7,5	24
4	4 roky a 8 měsíců	4,08	9	31
5	4 roky a 9 měsíců	4,09	9	29
6	5 let a 6 měsíců	5,06	10	35
7	5 let a 6 měsíců	5,06	7	21
8	5 let a 6 měsíců	5,06	8	26
9	5 let a 10 měsíců	5,1	9	29
10	5 let a 11 měsíců	5,11	11	38
11	6 let	6	9,5	32
12	6 let a 1 měsíc	6,01	8,5	28
13	6 let a 7 měsíců	6,07	10	35
14	6 let a 7 měsíců	6,07	8	26

U dívek můžeme souhlasit s tvrzením Koťátkové (2014), že pokud má dítě mladšího sourozence, můžeme vidět, že se starší sourozenec posouvá na vyšší úroveň, chová se jinak než jeho vrstevníci a je tedy možné, že jeho mentální věk je vyšší než u některých jeho vrstevníků. V této skupině můžeme toto tvrzení potvrdit, nicméně je důležité zmínit, že pro větší reliabilitu výsledků by bylo potřeba zařadit do výzkumného subjektu více jedinců a bylo by vhodné výzkum provést i v jiných mateřských školách. Vyšší mentální věk u dětí, které mají mladšího sourozence, nemusí být vždy díky mladšímu sourozenci. Jak zmiňovala Koťátková (2014), někdy může být mladší sourozenec pro toho staršího výhodou, ale v určitých situacích i nevýhodou.

Tabulka č. 7: Seznam chlapců (zvýrazněni chlapci, kteří mají mladší/ho sourozence)

	biologický věk	biologický věk	mentální věk	suma bodů
1	3 roky a 7 měsíců	3,07	4	8
2	3 roky a 9 měsíců	3,09	4	7
3	3 roky a 11 měsíců	3,11	4	9
4	5 let a 1 měsíc	5,01	4,5	10
5	6 let a 4 měsíce	6,04	10	31
6	6 let a 7 měsíců	6,07	10	31
7	6 let 9 měsíců	6,09	9,5	30
8	6 let a 11 měsíců	6,11	11	35

V této skupině, kde jsou zvýrazněni chlapci, kteří jsou též staršími sourozenci, se nám opět potvrdila skutečnost, že mentální věk převyšuje věk biologický. Na základě tohoto dílčího cíle výzkumu tedy můžeme potvrdit, že tito starší sourozenci mohou mít vyšší mentální věk než jejich vrstevníci. Může to být dáno tím, že tito chlapci jsou staršími sourozenci, nicméně jak již autorka zmínila výše, mladší sourozenec nemusí být vždy důvod k tomu, aby starší sourozenec měl vyšší mentální věk. V tomto výzkumu se nám skutečnost potvrdila, ale pro větší spolehlivost výsledků by bylo zapotřebí provést rozsáhlejší výzkum.

6.3. Má vysokoškolské vzdělání rodičů vliv na mentální věk dítěte?

Jako poslední dílčí cíl bylo určeno porovnání mentálního věku dětí, jejichž rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání. V naší dotazované skupině se jedná pouze o tři děti. Dvě dívky a jednoho chlapce.

Tabulka č. 8: Dívky, jejíž rodiče mají vysokoškolské vzdělání

	biologický věk	biologický věk	mentální věk	suma bodů
1	3 roky a 4 měsíce	3,04	6	17
6	5 let a 6 měsíců	5,06	10	35

U obou dívek vidíme výrazný rozdíl v biologickém a mentálním věku. Je tedy možné, že vliv rodičů, kteří absolvovali vysokou školu, zde bude ve výchově určitými způsoby patrný. Je nutné si povšimnout, že v tomto prováděném výzkumu vyšel u dívek, které hrají roli v dílčím cíli č. 3, mentální věk téměř dvounásobný.

Tabulka č. 9: Chlapec, jehož rodiče mají vysokoškolské vzdělání

	biologický věk	biologický věk	mentální věk	suma bodů
5	6 let a 4 měsíce	6,04	10	31

Výchova rodičů, jenž mají vysokoškolské vzdělání, může mít velký podíl nejen na mentálním věku dítěte. I u chlapce opět vidíme velký rozdíl mezi biologickým a mentálním věkem. Nicméně musíme brát v potaz tu skutečnost, že máme dvacet dva zkoumaných jedinců a pouze tři z nich mají rodiče, kteří absolvovali vysokou školu. Je tedy nutné brát tento výsledek pouze jako doplňující a rozhodně jej nemůžeme zobecňovat, vzhledem k minimálnímu počtu rodičů dětí z této mateřské školy, kteří jsou vysokoškolsky vzdělání.

Jelikož se tato mateřská škola nachází v malé vesnici, je vcelku běžné, že zde není moc vysokoškolsky vzdělaných jednotlivců. I tak autorka považovala za zajímavé, porovnat výsledky, které se ukázaly v dílčím cíli č. 3.

Pro zajímavost jsou uvedeny v přílohách kresby dětí z dílčího cíle č. 3. Kresba dívky číslo jedna je totožná s přílohou č. 3, jelikož se jedná o jednu a tu samou tříletou dívku. Kresba druhé dívky, jejíž rodiče mají vysokoškolské vzdělání a bylo vyhodnocena jako nadprůměrná se nachází v příloze č. 6 a kresba chlapce, který je hodnocen taktéž v dílčím cíli č. 3 a jeho výsledek je znázorněn v tabulce č. 6, je ke shlédnutí připojena v příloze č. 7.

7. Diskuze

V této bakalářské práci byla při výzkumné části využita metoda dle Goodenoughové. Výzkumu se účastnily děti z Mateřské školy Leskovec. Děti byly požádány o to, aby nakreslily postavu pána. Na základě těchto výtvorů získalo každé dítě určitý počet bodů za položku, která byla v kresbě zobrazena. Autorka měla po testování k dispozici dvacet dva kreseb dětských postav a po vyhodnocení získala u každé kresby určitý počet bodů, který poté převedla na mentální věk dítěte. Tento získaný mentální věk byl srovnán s biologickým věkem dítěte. Dále byly vytvořeny tři kategorie – podprůměr, průměr a nadprůměr. Do podprůměrného mentálního věku byly zařazeny děti, které vyšly z testování s nižším mentálním věkem, než byl jejich biologický věk, do kategorie průměru byly zařazeny děti, jejichž mentální věk byl podobný, jako jejich biologický věk a děti, u kterých byl mentální věk vyšší než jejich biologický věk, byly zakomponovány do kategorie nadprůměru. Je důležité zmínit, že chlapci a dívky mají odlišné tabulky pro přepočítání získaných bodů v kresbě postavy na mentální věk. V dalších dílčích cílech se autorka soustředila na určitou souvislost mezi mladšími a staršími sourozenci a též zkusila porovnat mentální věk u dětí, kteří mají rodiče vysokoškolsky vzdělané.

Při kresbě postav v Mateřské škole Leskovec nenarazila autorka na žádný problém. Všechny děti pracovaly pilně, se zaujetím a výsledky kreseb byly uspokojivé. Děti trpělivě pracovaly, vždy autorce po nakreslení postavy řekly své postřehy a autorka se později mohla pustit do vyhodnocování těchto kreseb. Dle autorky si děti práci na postavě užívaly a bavily se u toho. Práce byla vskutku plodná a vzešlo z ní dvacet dva povedených kreseb. Nálada dětí v tomto věku je velice snadno ovlivnitelná je proto důležité umět děti namotivovat na danou činnost. Autorka přišla do mateřské školy na návštěvu po delší době, děti ji rády viděly a jakmile zjistily, že pro ně má jejich bývalá paní učitelka nějaký úkol, všichni soustředěně poslouchali a úkol splnili na výbornou.

Aktuální nálada dětí se nedá nijak ovlivnit, proto byla autorka připravena na to, že některé děti mohou být unavené, popřípadě nemocné, nebo bez nálady. Děti mohou dokonce v rodinném prostředí prožívat v danou dobu nepříliš příjemné chvíle (rozvod rodičů, hádky) a všechny tyto souvislosti mohou mít vliv na konečný výsledek kresby postavy. V den, kdy probíhalo testování, autorka žádnou takovou situaci nezaznamenala. Děti byly milé, upovídané a s radostí pracovaly na zadaném úkolu. Děti dokonce měly ze svých výsledků i radost.

Autorce se s dětmi na těchto výtvorech pracovalo velice dobře. Je to dáno určitě i tím, že atmosféra v této mateřské škole je vždy velice příjemná. Autorka navíc prostředí a děti v této mateřské škole dobře zná a ráda se za dětmi vrací. Vlídne paní učitelky v mateřské škole navíc přizpůsobily výchovně vzdělávací proces tomuto testování.

Při vyhodnocování těchto kreseb se autorka setkala s tím, že někdy děti zvládly nakreslit sebemenší detaily (řasy, obočí), ale často jim chyběly podstatnější části těla, jako jsou například dlaně, či uši. Kresba postavy u dětí je velice zajímavé téma, ať už pro odborníky z řad psychologů, ale také samozřejmě pro učitele. Nicméně je třeba dbát i na osobnost dítěte, jeho oblibu výtvarné výchovy a další různé aspekty.

Jako zajímavost by bylo vhodné uvést, že v této třídě byla přítomna při mapování dvojčata (dívka a chlapec), jejichž mentální věk se poměrně lišil. Po vyhodnocení kreseb obou dětí autorka zjistila, že rozdíl v jejich mentálním věku jsou celé dva roky. Šestiletá dívka se pohybovala na hranici mentálního věku osmi let a její sourozenec, bratr, byl dle své kresby ohodnocen mentálním věkem, který činí deset let.

U zkoumaných jedinců bylo zjištěno, že všechny dívky v Mateřské škole Leskovec vyšly s nadprůměrnou hodnotou mentálního věku. U chlapců se vyskytl jedinec s podprůměrnou hodnotou mentálního věku, než je jeho biologický věk. Ostatní tři jednotlivci vyšli v průměrných hodnotách mentálního věku a čtyři nejstarší chlapci měli hodnotu jejich mentálního věku nadprůměrnou.

Na základě tohoto výzkumu bylo zjištěno, že děti v této mateřské škole jsou mentálně velmi vyspělé. Ze dvaceti dvou dětí je zde jen jedno, které můžeme zařadit do kategorie podprůměrného mentálního věku

Vzhledem k dílčím cílům č. 2 a 3. nemůžeme výsledky zobecnit. Malé počty dětí nám neumožňují se zásadní platností říct, že mladší sourozenec může mít vliv na mentální věk staršího sourozence. Vysokoškolské vzdělání rodičů dítěte může mít taktéž vliv na mentální věk dítěte, které tyto rodiče vychovávají, ale vzhledem k tomu, že se tato skutečnost týkala pouze tří dětí, nelze tak tento výsledek s definitivní platností označit.

Závěr

Dětská kresba byla stěžejním tématem celé této bakalářské práce. Jejím cílem bylo poskytnout ucelené údaje o předškolním věku a důležitosti kresby v tomto období.

V teoretické části této bakalářské práce se autorka zabývá tematikou předškolního dítěte, popisuje jeho kognitivní, psychomotorický a emoční vývoj a ostatní skutečnosti, které se váží k předškolnímu věku. Další úsek bakalářské práce je věnován problematice dětské kresby. Autorka charakterizuje stadia kresby u dětí předškolního věku a zdůrazňuje podstatu a zásadní roli kresby v předškolním věku.

Ve výzkumné části se autorka zaměřila na kresbu postavy u dětí předškolního věku. Výzkum probíhal v Mateřské škole Leskovec a výsledky tohoto výzkumu jsou prezentovány v předchozí kapitole této bakalářské práce. Cílem tohoto výzkumu bylo určit spojitost mezi biologickým a mentálním věkem dětí předškolního věku.

Pro autorku byla tato bakalářská práce obrovskou zkušeností, ze které může nadále čerpat ve své budoucí pedagogické praxi.

Seznam literatury

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi pastelkami: grafomotorická cvičení a nácvik psaní pro děti od 3 do 5 let – 1. díl*. Praha: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0276-7.
2. BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.
3. BENÍŠKOVÁ, Tereza. *Když dítě lže*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2309-9.
4. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
5. EBELOVÁ, Kateřina. *Maska v proměnách času a kultur*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-2470-6.
6. GREGORA, Martin a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vývoj batolete od jednoho roku do tří let*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5085-9.
7. HASSON, Gill. *Emoční inteligence: jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Přeložil Lucie PÁROVÁ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 8024756307.
8. HEALEY, Jane M. *Leváci a jejich výchova*. Přeložil Jiří PAPOUŠEK. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-701-9.
9. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024730370.
10. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 9788024714240.
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
12. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 9788024711102.
13. KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011-. ISBN 978-80-247-3875-8.
14. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
15. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

16. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
17. LEIFER, Gloria. *Úvod do porodnického a pediatrického ošetrovatelství*. Vyd. 1. české. Praha: Grada, 2004. ISBN 8024706687.
18. MALCHIODI, Cathy A. *Understanding children's drawings*. New York: Guilford Press, 1998. ISBN 1572303727.
19. MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
20. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
21. MURRAY, Lynne. *Psychologie malých dětí: jak vztahy podporují vývoj dětí od narození do dvou let*. Přeložil Viola SOMOGYI. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 9788075530110.
22. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
23. PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
24. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
25. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
26. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
27. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3818-4.
28. STOŽICKÝ, František a Josef SÝKORA. *Základy dětského lékařství*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 9788024629971.
29. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
30. ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4217-4.

31. ŠMELOVÁ, Eva, Martina FASNEROVÁ a Jitka PETROVÁ. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3877-1.
32. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1907-8.
33. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7378-0.
34. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
36. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
37. VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Kresba postavy u dívky biologického věku 5 let a 11 měsíců, odpovídající mentálnímu věku 11 let

Příloha č. 3 – Kresba postavy u dívky biologického věku 3 roky a 4 měsíce, odpovídající mentálnímu věku 6 let

Příloha č. 4 – Kresba postavy u chlapce biologického věku 5 let a 1 měsíc, odpovídající mentálnímu věku 4,5 let

Příloha č. 5 – Kresba postavy u chlapce biologického věku 6 let a 11 měsíců, odpovídající mentálnímu věku 11 let

Příloha č. 6 – Kresba postavy u dívky biologického věku 5 let a 6 měsíců, odpovídající mentálnímu věku 10 let

Příloha č. 7 – Kresba postavy u chlapce biologického věku 6 let a 4 měsíce, odpovídající mentálnímu věku 10 let

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, že studentka Pavlína Hanáková může použít kresbu mého dítěte do své bakalářské práce na téma „Kresba postavy v předškolním období“. Zároveň může uvést stručné informace o dítěti a dále s nimi v bakalářské práci disponovat. Nebude uvedeno jméno ani příjmení dítěte, vše je anonymní.

V Leskovci dne:

Podpis rodiče:.....

Příloha č. 2 – Kresba postavy u dívky biologického věku 5 let a 11 měsíců, odpovídající mentálnímu věku 11 let



Příloha č. 3 – Kresba postavy u dívky biologického věku 3 roky a 4 měsíce, odpovídající mentálnímu věku 6 let



Příloha č. 4 – Kresba postavy u chlapce biologického věku 5 let a 1 měsíc, odpovídající mentálnímu věku 4,5 let



Příloha č. 5 – Kresba postavy u chlapce biologického věku 6 let a 11 měsíců, odpovídající mentálnímu věku 11 let



Příloha č. 6 – Kresba postavy u dívky biologického věku 5 let a 6 měsíců, odpovídající mentálnímu věku 10 let



Příloha č. 7 – Kresba postavy u chlapce biologického věku 6 let a 4 měsíce, odpovídající mentálnímu věku 10 let



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Pavčina Hanáková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	KRESBA POSTAVY V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ
Název v angličtině:	A FIGURE DRAWING IN PRESCHOOL PERIOD
Anotace práce:	Bakalářská práce na téma „Kresba postavy v předškolním věku“ je rozdělena na dvě části. Teoretická část a praktická část. Teoretická část obsahuje obecné informace o dítěti předškolního věku a o podstatě kresby v tomto období a praktická část je zaměřena na zkoumání rozdílů biologického a mentálního věku u dětí, na základě zkoumání kresby postavy u těchto dotazovaných dětí.
Klíčová slova:	Předškolní věk, dětská kresba, kresba postavy, test postavy, Goodenoughová, biologický věk dítěte, mentální věk dítěte.
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis with title "A figure drawing in Preschool period" is divided into two parts - theoretical part and practical part. The theoretical part deals with the general information about preschool child and the essence of drawing in this age period. The practical part is focused on the study of differences in biological and mental age of children which is based on examination of human figures drawings by interviewed children.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, children's drawing, figure drawing, figure test, Goodenough, children's biological age, children's mental age.
Přílohy vázané v práci:	Informovaný souhlas. Zajímavé přílohy kreseb postav od dotazovaných dětí.
Rozsah práce:	43
Jazyk práce:	Čeština