

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

VERONIKA GATTERMAYEROVÁ

III. ročník - prezenční studium

Obor: Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání a výchova ke zdraví se
zaměřením na vzdělávání

VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY

Bakalářská práce

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

OLOMOUC 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

Ve Vsetíně, dne 8. dubna 2011

.....

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat paní Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za cenné rady, poskytnuté materiály a odborné vedení při zpracování mé bakalářské práce. Dále také mé poděkování patří vedení Mateřské školy Horní Lideč a vedení Mateřské školy Bouzov za poskytnutí možnosti výzkumu mezi dětmi. V neposlední řadě děkuji mé rodině, za její trpělivost a podporu.

Obsah

Úvod	5
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Předškolní věk	8
1.1 Tělesný vývoj	10
1.2 Emoční vývoj	11
1.3 Vývoj kognitivních funkcí	12
1.4 Motorický vývoj	15
1.5 Sociální vývoj	16
2 Dětská kresba	18
2.1 Stádia dětské kresby	18
2.2 Kresba lidské postavy	22
2.3 Význam a využití dětské kresby	23
II VÝZKUMNÁ ČÁST	25
3 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	26
4 Výzkumný soubor	27
5 Výzkumná metoda	30
5.1 Grafická projektivní metoda	30
5.2 Metody statistického zpracování	31
6 Analýza výzkumných dat	33
6.1 Výzkumná otázka č. 1	33
6.2 Hypotéza č. 1	33
6.3 Hypotéza č. 2	34
6.4 Hypotéza č. 3	36
7 Diskuze	38
Závěr	41
Seznam použité literatury	42
Seznam příloh	46

Úvod

Předložená bakalářská práce je zaměřena na problematiku předškolního věku, vývoje dětské kresby, vývoje kresby lidské postavy a závislosti mentálního věku na věku biologickém u dětí předškolního věku. K výběru tohoto tématu motivovala autorku nejen skutečnost, že jde o velmi zajímavé téma, ale také to, že získané poznatky využije při budoucí práci pedagoga, například při výuce předmětů obsažených v oboru základy společenských věd.

Záměrem bakalářské práce je snaha zjistit, zda mentální věk dětí předškolního věku odpovídá jejich věku biologickému. Autorka se v bakalářské práci snaží poukázat právě na závislost mezi biologickým a mentálním věkem u dívek a chlapců předškolního věku z Mateřské školy Horní Lideč a z Mateřské školy Bouzov.

Hlavním cílem práce je poukázat na souvislost mezi vývojem kresby lidské postavy u předškolních dětí a jejich mentálním věkem a na základě zjištěných údajů poukázat na problematiku závislosti mezi věkem biologickým a věkem mentálním u dívek a chlapců předškolního věku, tedy ve věku od tří do šesti let. Dalším cílem práce je poskytnout ucelené informace o předškolním období, o změnách, které se objevují u dětí v tomto období, dále poukázat na problematiku vývoje dětské kresby obecně a poskytnout informace o vývoji kresby lidské postavy.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, z části teoretické a z části výzkumné. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se věnuje rozdělení vývojových období podle vybraných autorů. Především se však autorka v této kapitole věnuje předškolnímu věku, časovému vymezení tohoto období z pohledu vybraných autorů. Dále je zde popsán tělesný vývoj, emoční vývoj, vývoj kognitivních funkcí, motorický vývoj a v neposlední řadě vývoj sociální u dětí předškolního věku. Druhá kapitola je věnována problematice vývoje dětské kresby. Jsou zde uvedeny různá členění vývoje dětské kresby podle několika vybraných autorů. Také se zde autorka věnuje kresbě lidské postavy a vývoji této kresby. Najdeme zde podkapitulu věnovanou významu a využití dětské kresby. Výzkumná část bakalářské práce je věnována analýze nakreslených obrázků lidské postavy, které kreslily děti předškolního věku z Mateřské školy Horní Lideč a z Mateřské školy Bouzov. Cílem

analýzy těchto obrázků je zjistit mentální věk jednotlivých dětí a následně určit závislost mezi zjištěným věkem mentálním u dětí v uvažovaném souboru a jejich věkem biologickým.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní věk

Lidský život můžeme rozdělit do několika etap, vývojových období, která provází vývoj každého člověka od jeho početí až po smrt. Zde můžeme uvést výčet jednotlivých období a to z pohledu různých autorů. Názorově nejbližší se mi jeví rozdělení daných vývojových období podle Šimíčkové - Čížkové (2008), která rozděluje vývojová období na prenatální období, novorozenecké období, kojenecké období, období batolete, období předškolního věku, období mladšího školního věku, období dospívání- prepuberta a puberta, období adolescence a poslední je dospělost.

Oproti tomu Vágnerová (2008), uvádí odlišné rozdělení vývojových období, kterými jsou prenatální období, perinatální období, novorozenecké období, kojenecké období, předškolní věk, mladší školní věk, pubescence, adolescence, mladá dospělost, střední dospělost, starší dospělost a posledním vývojovým obdobím je stáří.

Jako další můžeme přiblížit rozdělení vývojových období dle názoru Kelnarové, Matějkové (2010), kde existují období prenatální, perinatální, neonatální, kojenecké, období batolete, předškolní věk, školní věk, období dospívání (které dále rozděluje na pubescence a adolescence), dospělost (dospělost dělí na období mladé dospělosti, střední dospělosti a pozdní dospělosti), stáří (období raného stáří, období vlastního stáří, dlouhověkost) a jako poslední obdobím uvádí smrt a umírání.

Helus (2009) rozděluje periodizaci vývoje na kojenecké období (první rok života), batolecí období, předškolní věk, raný školní věk, pubescence, adolescence, dospělost- raná, střední, pozdní a stáří.

Dle Kohoutka (2008) známe vývojová období novorozeněte, kojence, batolete, předškolního věku, mladšího školního věku, puberty, adolescence, dospělosti a stáří.

Skorunková (2008) uvádí následující periodizace vývojových období: Prenatální období, novorozenecké období, kojenecký věk, batolecí věk, předškolní věk, mladší školní věk, střední školní věk, pubescence, adolescence, mladá dospělost, střední dospělost, starší dospělost, stáří.

Dále můžeme uvést nové rozdělení vývojových období dle Trpišovské, Vacínové (2006), jedná se o prenatální období, novorozenecké období, období nemluvněte, období batolete, předškolní věk, školní dětství, puberta, adolescence, dospělost, stárnutí a stáří.

Jako poslední můžeme uvést rozdělení vývojových období podle Musila (2006), který uvádí antenatální období (podobdobí mladozáradečné, embryonální, fetální, prenatální), první dětství (období nemluvněte, období batolete), druhé dětství (předškolní věk, školní věk), pubescence, hebetické období (adolescence, anaplastické období), období životní stabilizace a vrcholu, střední věk, senium (preasenum, kmetství, patriarchální věk, období umírání a smrt).

Bakalářská práce je věnována období předškolního věku. Toto období je podle názoru Šimíčkové - Čížkové (2008) charakteristické tím, že se zde objevují dva hlavní determinanty, které se podílí na dalším vývoji dítěte. První determinant se projevuje mezi třetím až čtvrtým rokem života, kdy nastupuje dítě do mateřské školy, druhý determinant se projevuje v období po šestém roce života, kdy dítě nastupuje do první třídy základní školy. Zde je důležité zmínit, že najít jednotné časové vymezení předškolního věku je velice obtížné, protože každý autor uvádí jiná vymezení. Z tohoto důvodu je zde uvedeno následující vymezení období předškolního věku podle vybraných autorů.

Nejprve se budeme věnovat období předškolního věku dle Vágnerové (2005), která uvádí, že období předškolního věku začíná již ve třech letech života dítěte a končí mezi šestým až sedmým rokem. S tvrzením Vágnerové (2005) souhlasí také Švingalová (2003, s. 37) svým postojem, že „předškolní období je vymezeno od 3 - 6 až 7 let (resp. do vstupu do školy jako do významného vývojového a sociálního mezníku).“ Kohoutek (2008) uvádí, že období předškolního věku trvá od konce třetího roku až do šestého roku a můžeme ho označit také jako první dětství. Jiný názor zastává Šimíčková - Čížková (2008), která uvádí, že období předškolního věku nastává až mezi pátým až šestým rokem života dítěte. Vágnerová (2008) nazývá období předškolního věku také věkem hry. Konec tohoto období stanovuje mezi šestým až sedmým rokem života dítěte, přičemž uvádí, že konec období není určen pouze fyzickým věkem, ale především sociálně, tedy nástupem dítěte do školy. Jak dále Švingalová uvádí (2003, s. 37), „hlavní potřebou dítěte je v tomto věku aktivita

a sebeprosazení.“ Pavlas a Vašutová (1999) označují předškolní období jako věk iniciativy, jelikož hlavní potřebou dítěte je zde především jeho aktivita a sebeprosazení.

1.1 Tělesný vývoj

Podle názoru Riegerové, Přidalové, Ulbrichové (2006) dochází v období předškolního věku k řadě biologických změn znatelných na organismu dítěte. Mezi tyto biologické změny řadí především změny v růstu, ke kterým dochází kolem čtvrtého roku. Dítě v tomto období roste pomaleji a zachovává si stále ještě dětský ráz. Postupně také dochází k rozvoji centrální nervové soustavy a vegetativních funkcí. Ke konci tohoto vývojového období se začínají měnit především tělesné proporce.

Kohoutek (2008) uvádí následující biologické změny, ke kterým dochází v období předškolního věku. Co se kostry týče, tak její růst je zpomalen a kosti dětí nejsou dosud plně kalcifikovány, tedy nedošlo k úplnému vápenatění. V pěti letech se začínají prodlužovat horní i dolní končetiny. Páteř má již zakřivení jako v dospělosti, což znamená, že je dvakrát esovitě zahnutá, není však doposud ještě zpevněná. Dítě má na počátku školního věku všechny mléčné zuby, k jejichž ztrátě začíná docházet mezi pátým až šestým rokem života dítěte. V tomto období se začínají vyvíjet velké svalové skupiny, avšak svalstvo u dítěte předškolního věku není zřetelné. Šimíčková - Čížková (2008) doplňuje, že na konci předškolního období nastává perioda růstu, mluvíme o období vytáhlosti, kdy se postava dětí zvyšuje, prodlužují se horní i dolní končetiny. Dále pokračuje osifikace kostí, přičemž již zmiňované kostnatění se završuje zhruba ve věku šesti let, kdy dochází k osifikaci zápěstních kůstek. Právě ona osifikace zápěstních kůstek má velký význam pro následný rozvoj jemné motoriky. Dále se ve svém díle Kohoutek (2008, s. 69) přiklání k názoru, že „každým rokem vyroste dítě asi o 7 cm a přibude na hmotnosti asi o 2 kg. V šesti letech váží děti asi 20 až 30 kg a měří 115 až 117 cm. Na konci tohoto období se zpravidla prořezávají první stálé zuby.“ Jiný názor zastává Machová (2008, s. 209), když uvádí, že „průměrné roční přírůstky tělesné výšky se pohybují kolem 6 cm. Hmotnost se zvyšuje asi o 2 kg za rok. V šesti letech měří průměrné dítě asi 118 cm a váží přibližně 22 kg.“

1.2 Emoční vývoj

Podle názoru Vágnerové (2008) jsou děti v období předškolního věku více stabilní a vyrovnanější než tomu bylo v předcházejícím období, tedy v období batolecím. Šimíčková - Čížková (2008) uvádí, že konkrétní činnost se stává hlavním zdrojem citových zážitků dítěte.

„Typický způsob emočního prožívání předškolních dětí lze shrnout do několika bodů: **Vztek a zlost** nebývají tak časté, protože děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací, jejich nezbytnost, resp. význam úmyslu jiné osoby. Zlostné reakce se objevují zejména, když je dítě frustrováno a jeho ještě nerozvinutá povaha emočních projevů selže. Některé **projevy strachu** bývají v předškolním věku vázány na rozvoj dětské představivosti. Děti mívají tendenci se vzájemně strašit, navozovat si tak pocity spojené s mnohdy nepříjemným vzrušením. V závislosti na typu temperamentu se míra bázlivosti dětí liší. Předškolní dítě, které chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání, **dokáže se na něco těšit**“ (Vágnerová, 2008, s. 41).

Novotná, Hříchová, Miřhová (1998) zastávají názor, že v předškolním období si dítě dotváří své sebepojetí a osobní identitu. V tomto období se také začíná objevovat první elementární svědomí a dítě si začíná uvědomovat první pocit viny. Předškolák si již začíná postupně uvědomovat sám sebe, což je důležitý mezník v rozvoji jeho vlastní osobnosti. Děti jsou v tomto období citlivé na uznání a pochvalu rodičů, s nimiž se identifikují. Jako další můžeme uvést názor Šimíčková - Čížková (2008), která tvrdí, že v období předškolního věku se rozvíjí sociální, intelektuální, estetické a etické city. City sociální se rozvíjí zejména ve vztahu k dospělým a dále ve vztahu k vrstevníkům. Pro dítě jsou nejdříve důležité jeho vztahy k dospělým a až později se zvyšuje potřeba vrstevnických vztahů. V předškolním období si dítě začíná vytvářet vztah k sobě samému, tedy tzv. sebecit. Intelektuální city vyvolávají pozitivní, kladné reakce a jejich typickým projevem se stává radost, která se objevuje pokaždé, když dítě provádí nové činnosti a získává nové zkušenosti. Estetické city umožňují vnímat krásno, které se rozvíjí při poslechu hudby nebo při dětské kresbě. Při rozvoji etického cítění začíná dítě rozpoznávat, co je dobré a co je naopak špatné. Začíná cítit vinu, když je pokáráno.

1.3 Vývoj kognitivních funkcí

Podle Šimíčkové - Čížkové (2002) patří mezi kognitivní funkce především čítí a vnímání, pozornost, paměť, představy, fantazie, myšlení a duševní vývoj. Jiný názor zastává Wedlichová a Heřmanová (2008), když uvádí, že mezi kognitivní funkce patří pouze vnímání, paměť, myšlení a fantazie. Dle názoru Vágnerové (2005) dítě v období předškolního věku poznává nejbližší svět, tedy svět kolem něj a pravidla, která v tomto světě platí. Způsob, jakým dítě poznává svět, se v tomto věku mění, ale tato změna není nijak výrazná.

Dále zde můžeme zmínit názor Vágnerové (2005), podle které existují charakteristické znaky uvažování dětí v předškolním věku, mezi které patří **centrace**, která je charakterizována jako podmíněná redukce informací. V centraci jde o to, že dítě ulpívá na určitém znaku, který bývá nejčastěji percepčně¹ nápadný, a přehlíží znaky jiné, které jsou již méně nápadné, méně výrazné. Jako další znak uvažování v tomto období můžeme uvést **egocentrismus**, což je ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být nějakým způsobem odlišné, což znamená, že dítě nechápe, proč by mělo danou situaci posuzovat z více hledisek. Důraz na určitou, tedy na zjevnou podobu světa, se nazývá **fenomenismus**. Pro dítě se stává nejdůležitější to, jak se mu daná situace jeví, svět je pro dítě takový, jak vypadá a podstatu světa předškolák vesměs ztotožňuje s viditelnými znaky. Dalším charakteristickým znakem uvažování dětí předškolního věku je **prezentismus**, tedy přetrvávající vázanost dítěte na přítomnost, což znamená, že dítě ulpívá na aktuální podobě světa. Vázanost na vnímaný obraz představuje subjektivní jistotu, kdy je daná situace opravdu taková, protože dítě ji tak vidí. Dále zde patří **magičnost**. Magičnost znamená tendenci pomáhat si při interpretaci toho, co se děje v reálném světě, fantazií a právě za pomoci fantazie poznání reálného světa zkreslovat. Rozdíl mezi fantazijní reprodukcí a skutečností není u dítěte předškolního věku velký. **Animismus**, **antropoformismus** spočívá v tom, že dítě dává neživým objektům lidské vlastnosti. Děti sice již umí rozlišovat mezi tím, co je živé, a tím, co je neživé, ale ještě tyto skutečnosti přehlíží a očekávají od neživých věcí projevy lidských vlastností. Dále zde

¹ PERCEPCE – vnímání (Barták, 2008, s. 213).

autorka řadí **arteficialismus**, což je jistý způsob výkladu vzniku světa kolem nás, především jeho typických vlastností. Přesvědčení, že každé poznání musí mít jednoznačnou platnost, se nazývá **absolutismus**. Absolutismus je jedním z projevů potřeby jistoty u dítěte.

Šimíčková - Čížková (2008) uvádí, že vnímání u dětí předškolního věku je synkretické², dítě tedy ještě není schopno rozeznávat základní vztahy mezi předměty. Dítě vnímá především ty předměty, které jsou pro něj nějakým způsobem poutavé, dokáží upoutat jeho pozornost a předměty, které mají vztah k činnosti. Vnímání je v tomto období již aktivní. Wedlichová, Heřmanová (2008) doplňují, že vnímání se v předškolním věku stává analytičtější, protože dítě je schopno vnímat více detailů a nevnímá věci pouze jako celek. Postupně dochází ke zlepšování zrakového vnímání, při kterém se děti učí poznávat a rozlišovat jednotlivé barvy. Zlepšuje se také sluchové vnímání. Zlepšení sluchového vnímání se projevuje především pokroky v řeči.

Podle názoru Vágnerové (1999) dochází v období předškolního věku také k rozvoji myšlení. Jde o dlouhodobý proces a to především proto, že děti ignorují informace, které by jim překážely v jejich jednoduchém chápání světa. „Piaget (1970, in Vágnerová, 1999, s. 128) nazval předškolní období fází, pro kterou je charakteristické názorné, intuitivní myšlení. Názorné myšlení je stále ještě myšlením prelogickým, to znamená, že:

1. Nerespektuje plně všechny podstatné znaky reality a bývá do značné míry subjektivně zkresleno (např. pod vlivem vjemové nepřesnosti, emočně zabarvené potřeby apod.).
2. Nerespektuje plně zákony logiky.“

Skorunková (2008) předpokládá tři hlavní znaky myšlení dětí předškolního věku. Jako první znak můžeme uvést **názorné, intuitivní myšlení**. Tento druh myšlení je charakteristický tím, že předškolák už sice dokáže uvažovat v pojmech, ale jeho myšlení ještě stále nerespektuje plně zákony logiky. Usuzování je vázáno na

² SYNKRETISMUS – mechanické spojování, míšení různých prvků, názorů (Vebrová, Krajíček, 2006, s. 320).

konkrétní skutečnost, kterou předškolák vnímá. Znak, který je charakteristický tím, že dítě ještě nedokáže brát v úvahu jiné hledisko, než je to jeho vlastní, se nazývá **egocentrismus**. Při egocentrismu jde o to, že dítě ulpívá na velmi subjektivním pohledu a má tendenci zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. Posledním znakem myšlení dětí předškolního věku je podle autorky **magičnost myšlení**, která se projevuje tím, že dítě zapojuje do úsudku vlastní fantazii. Předškoláci ještě nejsou schopni dělat veliký rozdíl mezi tím, co je skutečností, a tím, co je fantazií. Dle Vágnerové (1999) se v myšlení předškolních dětí projevuje větší vazba na poznávanou realitu. Z tohoto důvodu je pro dítě důležitá aktuálně vnímaná podoba světa. Podle názoru Kohoutka (2008) je pro myšlení dětí předškolního věku charakteristické to, že je úzce spjata s vývojem řeči a je závislé na konkrétních životních situacích.

Co se týče paměti, tak podle názoru Šimíčkové - Čížkové (2008) je jejím základním rysem v tomto období konkrétnost a mimovolnost, přičemž první projevy úmyslné paměti se začínají objevovat až ke konci předškolního období. Podle názoru Pavlase a Vašutové (1999) můžeme doplnit, že z počátku si dítě pamatuje poměrně lehce, aniž by byla potřeba velkého úsilí. Později, tedy zhruba v druhé polovině tohoto období, již dochází k úmyslnému zapamatování. Problematikou paměti se též zabývá Vágnerová (2005), která uvádí, že v období předškolního věku dochází k rozvoji explicitní³ sémantické⁴ paměti a tento rozvoj se projevuje **zvýšením kapacity paměti a rychlostí zpracovávání informací**, přičemž rozvoj této oblasti je podmíněn především zráním příslušných mozkových struktur, pozitivně jej ovlivňuje i charakteristická stimulace. Jako příklad zmiňované specifické stimulace můžeme uvést paměťové hry. Zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací významně závisí na schopnosti selektivního a systematického zaměření pozornosti. Tato pozornost se zlepšuje již mezi třetím až šestým rokem života dítěte. Kapacita pracovní schopnosti roste s věkem. Rychlost zpracování informací narůstá přibližně o 15-20 % za rok. Jako další projev rozvoje explicitní sémantické paměti můžeme

³ EXPLICITNÍ – výslovný, přímý, jasný, zřetelný, přímo vyjádřený (www.slovník-cizich-slov.cz).

⁴ SÉMANTIKA – součást sémiotiky zabývající se studiem vztahů mezi formou a významem vztahů (Vebrová, Krajíček, 2006, s. 305).

uvést **rozvoj paměťových strategií**. Jde především o způsoby, které slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací. Tyto způsoby jsou v předškolním věku ještě velmi omezeny. Ani děti ve věku pěti až šesti let si ještě nejsou schopny uvědomovat, že existují způsoby, které by jim umožnily zapamatování, a proto ještě spontánně nepoužívají žádné paměťové strategie. V předškolním věku může být neúmyslné zapamatování efektivnější a to především díky neschopnosti dětí používat paměťové strategie, které usnadňují úmyslné zapamatování. Jako poslední autorka uvádí **rozvoj metapaměti**, tedy obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech, které jsou v předškolním věku na nízké úrovni. Proto dochází k tomu, že pokud děti něco vědí, tak ještě nedokáží tyto znalosti využít též prakticky.

1.4 Motorický vývoj

Podle názoru Šimíčkové - Čížkové (2008) se v předškolním období mění pohybové funkce dítěte a to v závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, který podmiňuje celý psychický vývoj. Pavlas a Vašutová (1999, s. 61) zdůrazňují, že „motorický vývoj bychom mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, větší hybnost a elegance pohybů, protože do řízení motoriky stále více zasahuje mozková kůra.“

Šimíčková - Čížková (2008) uvádí, že v předškolním období se vyvíjí jak motorika hrubá, tak i motorika jemná. Dle pojednání Skorunkové (2008) se u tříletého dítěte začíná zdokonalovat motorika, dítě dokáže chodit a běhat po nerovném terénu, eliminuje se množství jeho pádů a je postupně schopno chodit po schodech i bez pomoci při držení. Oproti tomu Kohoutek (2008) se přiklání k názoru, že děti začínají bezpečněji běhat teprve ve čtyřech letech a jejich běh se v tomto období stává hladkým, jistým a rychlým.

„Tříleté dítě již zakončilo důležitou etapu vývoje, v níž se naučilo chodit a pohybovat se už plně po způsobu dospělých. Dítě si osvojí mnohem náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnou pozornost, vysoký stupeň koordinace rozličných drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin“ (Wedlichová, Heřmanová, 2008, s. 18). Šimíčková - Čížková (2008) zastává názor, že dítě je již schopno manipulovat s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč, rozvíjí se manuální

zručnost a to vše především díky rozvoji jemné motoriky, ke kterému dochází právě v období předškolního věku. Po čtvrtém roce se začíná projevovat převaha jedné ruky, snižuje se počet obouručních. S názorem Šimíčkové - Čížkové (2008) souhlasí Pavlas a Vašutová (1999), když uvádí, že v období předškolního věku se rozvíjí hlavně jemná motorika, která vyjadřuje přesnější svalovou koordinaci. Rozvoj celé manuální zručnosti úzce souvisí s dětskou hrou. S názorem Pavlase a Vašutové (1999) souhlasí Skorunková (2008), která rovněž uvádí, že se v předškolním období rozvíjí manuální zručnost. Skorunková (2008) dále uvádí, že u dítěte předškolního věku se rozvíjí také pohybová obratnost a koordinace.

1.5 Sociální vývoj

Podle názoru Vágnerové (1999) navazuje dítě předškolního věku kontakty s dalšími lidmi, kteří nejsou součástí jeho rodiny, především navazuje vztahy se svými vrstevníky. Přičemž prvními vrstevníky, které si dítě nemůže samo vybrat, jsou jeho sourozenci a až poté nastupují další vrstevníci, tedy kamarádi. Předškolák si vybírá kamarády podle 4 kritérií. Jako první je uvedeno pohlaví, kdy si dítě vybírá první kamarády mezi vrstevníky stejného pohlaví, tedy dívky se kamarádí spíše s dívkami a chlapci se kamarádí s ostatními chlapci. Druhým kritériem je zevnějšek. V tomto kritériu má veliký vliv předsudek, protože dítě si vybírá kamaráda, který je atraktivní, jelikož atraktivita je preferována dospělými i vrstevníky. Dalším kritériem je vlastnictví zájmového předmětu, protože dítě se bude raději kamarádit s druhým dítětem, který vlastní například auto, se kterým si spolu budou hrát. Posledním kritériem je způsob chování. Předškolák se chce kamarádit s populárními jedinci, kteří bývají přátelští, sociálně zdatnější a lépe ladění.

Šimíčková - Čížková (2008) zastává názor, že hra je v tomto období hlavní činností, ve které probíhá proces socializace. S tímto názorem souhlasí Machová (2008), když uvádí, že děti se v tomto vývojovém období věnují především hře. Kolem třetího roku života dítěte jde především o hry, při kterých se rozvíjí jeho tvořivost. Později, kolem čtvrtého roku života, jsou děti již schopny hrát složitější hry, tedy hry s pravidly, při kterých se rozvíjí výrazně jejich myšlení, představivost, paměť, řeč, motorika (hrubá i jemná), ukázněnost a v neposlední řadě také jejich sebeovládání. Novotná, Hříchová, Miňhová (1998) poukazují na skutečnost, že v dětské hře dochází

k hlavní změně v tom, že v období batolecím se děti věnovaly pouze paralelní hře, v předškolním období se děti věnují hře s vrstevníky nebo s dospělými. Problematice dětské hry se též věnuje Kohoutek (2008) podle jehož názoru mají děti v období předškolního věku v oblibě především následující hry: **Hry pohybové**, mezi které řadí například hry s míčem, různé tanečky, skoky do výšky, skoky ze schodů, přeskakování, prolézání průlezek, honičky, hry na schovávanou. Důležité jsou také **hry na někoho**. Zde patří především hry na učitele, na mateřskou školu, na kamarády a kamarádky, na tatínky a maminky, na zdravotníky, na holiče, na průvodčího, listonoše, policisty, vojáky, prodavače. Jako poslední hry, které jsou u dětí v tomto období oblíbené, uvádí **hry konstruktivní**, mezi které autor řadí kreslení, modelování, nejružnější stavby z plastelíny, z písku či kostek. Pro dívky jsou důležité především hry s panenkami, díky kterým mohou dívky cvičit v podstatě všechny budoucí role matky a vychovatelky.

Dále Novotná, Hříchová, Miňhová (1998, s. 29) uvádí, že „hlavní znaky dětské hry jsou: Spontánnost, funkční libost, vážnost, plánování, intelektualizace, bohatost, tvořivost, symbolismus.“

2 Dětská kresba

Podle názoru Choboly (1975) kreslí a malují děti již od nejmladšího věku zejména obrázky, které charakterizují především figurální náplň. Díky těmto obrázkům vyjadřují děti své zážitky z přírody, ze života nebo i zážitky zprostředkované četnou, vyprávěním, divadlem apod. Skorunková (2008, s. 19) uvádí, že „kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.“ Piaget, Indelherdová (2001, s. 61) uvádí, že „kresba je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou.“ Podle názoru Hříchové, Novotné, Miňhové (1998) můžeme dětskou kresbu považovat za zvláštní způsob dětské řeči. S názorem Hříchové, Novotné, Miňhové (1998) souhlasí Uždil (2002), když uvádí, že začátky dětské kresby jsou podobné řeči mluvené. Názor o podobnosti mezi řečí a kresbou dále rozvíjí Šimíčková - Čížková (2008, s. 73), když uvádí, že „celý výtvarný proces dítěti umožňuje neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání.“ Podle názoru Davida (2008) je dětská kresba jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte.

Uždil (2002, s. 13) uvádí, že „radost z právě vznikající stopy je daleko větší než zájem na konečném výsledku. To vede k mnoha úvahám o prvotním významu motorického (pohybového) činitele v kresbě. Stručně řečeno zdá se, že okolnosti, že se kreslí (proces) je zpočátku důležitější, než co se kreslí, než předmět zobrazení a podobnost mezi ním a výtvozem.“

2.1 Stádia dětské kresby

Podle názoru Švingalové (2003) dochází v předškolním období k značnému pokroku ve vývoji dětské kresby. Objevuje se spontánní kresba a dítě je schopno ve své kresbě napodobovat podle předlohy.

Za nevhodnější vymezení lze považovat rozdělení vývoje dětské kresby podle Šimíčkové - Čížkové (2008), když rozděluje vývoj dětské kresby na následujících pět období.

- Jako první autorka uvádí **stádium črtací experimentace**, které je prvním vývojovým stupněm dětské kresby. Stádium črtací experimentace začíná u dítěte přibližně před druhým rokem, přičemž je toto stádium charakteristické aktivitou, která je motorická, přesto prozatím ještě poměrně málo koordinovaná, bezplánovitá a bezobsažná. Dítě začíná při této aktivitě črtat na papír.
- Na stádium črtací experimentace navazuje **stádium prvotního obrazu**, které nastupuje postupně po třetím roce života dítěte. Stádium prvotního obrazu je charakteristické tím, že vzniká prvotní obraz, který vzniká v situaci, kdy dítě začne spojovat svou kresbu s určitým významem. Dítě tedy v tomto stádiu postihuje analogii mezi motorickým tahem a pozorovanou realitou. Přesto kresba dítěte ještě není všeobecně srozumitelná, její význam zná především dítě, které je autorem onoho výtvoru.
- Jako další stádium můžeme uvést **stádium lineárního náčrtu**, které nastupuje kolem čtvrtého roku. V tomto stádiu si dítě začíná vytvářet určitou základní hrubou podobu nějakého zvoleného objektu s jeho hlavními znaky. Tyto znaky bývají prozatím pouze schematicky naznačeny. Lineární náčrt je již kresbou, která je uvědomělá a dítě nejčastěji v tomto období kreslí člověka.
- Čtvrtým stádiem je **stádium realistické kresby**, které u dítěte nastupuje mezi pátým až šestým rokem. Ve stádiu realistické kresby již dochází k oddělení dětského zážitku od reality. Dítě sice kreslí stále a rádo, ale není schopno ještě kreslit podle předlohy, proto často kreslí podle své fantazie. Začíná však na předmětech rozlišovat jejich objektivní znaky a proto se ve většině případů stává kresba dvojdimenzionální.
- Jako poslední stádium uvádí autorka **stádium naturalistické kresby**, kterým je vývoj dětské kresby ukončen. Toto poslední stádium nastupuje u dětí po desátém roce života. Ve stádiu naturalistické kresby se ztrácí realistické prvky, protože dítě začíná kreslit ne podle toho, co o předmětu ví, ale kreslí podle toho, jak se mu předmět jeví ve skutečnosti. Pro toto období je charakteristické zlepšování proporcí, které již ve většině případů

odpovídají realitě, kresba je perspektivní, stínovaná a dítě se snaží o stereometrické⁵ prostorové zobrazování a také o zachycování pohybu.

S rozdělením vývoje dětské kresby Šimíčkové - Čížkové (2008) souhlasí Mičák (1996), když uvádí následující pět stádií vývoje dětské kresby, mezi která patří stádium črtací experimentace, stádium prvotního obrazu, stádium lineárního náčrtu, stádium realistické kresby a jako poslední stádium uvádí stádium naturalistické kresby.

Jako další můžeme přiblížit rozdělení vývojových období podle Davida (2008), který uvádí následující rozdělení dětské kresby na 6 stádií. Jako první dítě prochází **obdobím skvrn**, které je charakteristické pro děti do jednoho roku života. Na období skvrn následuje **stádium čmáranic**, kterým děti prochází kolem jednoho roku života. Toto stádium je velmi důležité, protože může odhalit spoustu věcí. Třetím stádiem je **stádium čarání**, které následuje po období čmáranic a souvisí především s rozvojem organických funkcí. Tato stádium je úzce spojeno s vývojem intelektu dítěte. Další stádium se nazývá **stádium hlavonožců**, které autor nazývá též stádiem univerzálních postav. Stádiem hlavonožců prochází děti ve věku tří až pěti let. U kresby dětí, které se nachází v tomto období vývoje dětské kresby, si můžeme všimnout charakteristických znaků stádia hlavonožce, mezi které patří nakreslené kolečko, které dítě kreslí místo hlavy a trupu a které zároveň v očích dítěte znázorňuje obojí. Postupně se ke kolečku připojí dvě čárky, které znázorňují ruce a další dvě čárky, které znázorňují nohy. Tyto končetiny nebývají ještě stejně dlouhé a často jsou nesprávně napojeny. Jako páté stádium uvádí autor **sklápění**, které je definováno ve věku pěti až sedmi let dítěte. Charakteristické pro kresbu dětí ve stádiu sklápění je nepřítomnost perspektivy⁶ a disproporční zobrazení předmětů. Posledním stádiem je **vizuální realismus**, který je charakteristický pro děti ve věku sedm až dvanáct let. Dítě se snaží nakreslit to, co opravdu vidí, například dům zvnějšku a pokud chce nakreslit to, co se nachází v domě, tak nakreslí jen to, co můžeme opravdu vidět okny. S názorem Davida (2008) se zcela neztotožňují autorky Hříchová, Novotná, Miňhová

⁵ STEREOMETRIE – geometrie prostorových útvarů (www.slovník-cizích-slov.cz).

⁶ PERSPEKTIVA – způsob zobrazování skutečnosti v rovině založené na menším měřítku vzdálených předmětů a zblížení rovnoběžných čar (Barták, 2008, s. 215).

(1998), podle kterých se vývojové období dětské kresby mezi čtvrtým až sedmým rokem nazývá fází schematického (lineárního) náčrtu, kdy dítě zobrazuje předměty pomocí několika čar.

Vágnerová (2005) uvádí 3 fáze vývoje dětské kresby: **Fáze presymbolická, senzomotorická**, která je charakteristická čmáraním v batolecím věku. Poté následuje **fáze přechodu na symbolickou úroveň**. V této fázi se čárání stává symbolem pro zobrazení reality. Poslední fází je **fáze primárního symbolického vyjádření**, kdy již dítě dokáže kresbou znázornit něco, co je skutečné. Oproti tomu Piaget, Indelherdová (1997) uvádí, že ve vývoji dětské kresby existuje **nahodilý realismus**, kdy dítě kreslí čmáranici a význam této čmáranice odhalí až v průběhu samotné kresby. Poté následuje **nepochopený realismus**, kdy dítě ještě není schopno syntézy, tedy sjednocení či spojení, a klade prvky vedle sebe, aniž by tyto prvky koordinovalo v celek. Na nepochopený realismus navazuje **intelektuální realismus**. V této fázi vývoje kresba znázorňuje pojmové vlastnosti předlohy bez ohledu na vizuální perspektivu. Jako poslední stádium autorka uvádí **zrakový realismus**, který je charakterizován tím, že dítě kreslí to, co je opravdu vidět z jeho pohledu, a zároveň již dokáže nakreslit předměty podle plánu a metrických poměrů.

Kerschensteiner (in Ondrůjová, 1930, s. 87 – 89) uvádí, že existují následující stádia vývoje dětské kresby: „Dítě nejdříve kreslí schéma. Zakresluje to, co ví, bez ohledu na skutečný tvar a vzhled věcí. Na druhém stupni počíná růsti smysl pro linii a formu. Kresba zůstává schematická, ale je dbáno formální, tvarové spojitosti. Třetí stupeň vyznačuje se tím, že kresba přibližuje se vzezřením předmětu kreslenému. Na tomto stupni prostorové zakreslení ještě zcela chybí, nebo je nesprávné. Čtvrtý stupeň, který již bezvadnému tvarovému a prostorovému zakreslení skutečnosti, bývá dosažen jen nepatrným procentem školáků.“

Mlčák (1996) ve svém díle uvádí, že C. Burt rozčlenil vývoj dětské kresby na tato stádia: **Stádium čárání**, které nastává ve věku od dvou do pěti let, poté následuje **stádium linií**, které se objevuje u dětí ve věku čtyř let. Na stádium linií následuje **stádium popisného symbolismu**, kterým prochází děti ve věku pěti až šesti let. **Stádium popisného realismu** nastává ve věku sedmi až osmi let. Jako další stádium autor uvádí **stádium vizuálního realismu**, které je charakteristické ve věku devíti až deseti let dítě. Předposlední stádium se nazývá **stádium potlačení kresebného**

projevu. K tomuto stádiu dochází u dětí ve věku jedenácti až čtrnácti let. Jako poslední je uvedeno **stádium uměleckého oživení**, ke kterému dochází v období rané adolescence.

2.2 Kresba lidské postavy

„Lidská postava bývá nejoblíbenějším a nejčastějším námětem dětských kreseb. Setkáváme se s ní poprvé mezi třetím až 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“ (Šimíčková - Čížková, 2008, s. 75). S tímto názorem se ztotožňuje též Mlčák (1996), když uvádí, že u dětí mezi třemi až čtyřmi roky života se stává lidská postava hlavním tématem jejich kresby. S míněním Mlčáka (1996) částečně souhlasí Vágnerová (2005), když uvádí, že dítě začíná kreslit lidskou postavu ve třech letech. „Ve čtyřech letech kreslí postavu jako hlavonožce. V pěti letech jde již o detailnější kresbu, postava má hlavní části. V šesti letech je kresba postavy obvykle dobře propracovaná“ (Švingalová, 2003, s. 38). Podle názoru Vágnerové (2005) děti kreslí především to, co je nějakým způsobem zaujme, co dokáže upoutat jejich pozornost, právě proto velmi často kreslí lidské postavy, které jsou pro ně velmi zajímavé.

Vágnerová (2005) uvádí, že vývoj kresby lidské postavy prochází následujícími stádii: **Stádium hlavonožce**, které se začíná objevovat u dětí ve třech letech. V tomto období je pro děti nejdůležitější obličej, protože hraje podle dětí nejdůležitější roli při sociálním kontaktu a proto se soustředí na zakreslení detailů obličeje. Další důležitou částí těla jsou pro děti končetiny, jelikož znázorňují pohyb. Na stádium hlavonožce poté navazuje **stádium subjektivně fantazijního zpracování**, které se začíná objevovat u dětí mezi čtyřmi až pěti lety. V tomto období se děti soustředí při kresbě lidské postavy na detaily, které jsou pro ně důležité, ale ne zcela odpovídají realitě. Všechny detaily mají společné to, že dávají smysl existenci trupu. Poslední stádiem je **stádium realistického zakreslení**, které nastává na konci předškolního věku, kdy se výtvoři předškoláků stále více začínají podobat realitě.

Za nejlepší vymezení vývoje kresby lidské postavy lze považovat vymezení podle Mlčáka (1996), který uvádí, že vývoj kresby lidské postavy prochází následujícími obdobími. Jako první je uveden **ovál**, který v kresbě lidské postavy symbolizuje

především obličej a nevyjádřený trup. Na období oválu navazuje **období hlavonožce**, který je ve skutečnosti oválem, který znázorňuje nejdůležitější lidské prvky, mezi které patří ústa, oči, nos, vlasy, ke kterému dítě postupně začíná nesprávně napojovat končetiny a vzniká onen hlavonožec. Po období hlavonožce následuje **dvojdimenzionální**, tedy plošná kresba, která se objevuje u dětí kolem pátého roku života a je charakteristická tím, že dítě kreslí trup (kruh, ovál, trojúhelník nebo kosočtverec), krk ale prozatím v tomto období opomíjí. Pro zakreslení nohou je charakteristické to, že jsou nakresleny poměrně daleko od sebe. Proporce hlavy, trupu a délka končetin nejsou ještě v souladu. Nejvíce propracovaná je hlava, která je pro dítě v tomto období nejspíš nejdůležitější. Kolem šestého roku již dochází ke **zdokonalování formálních prvků** a také dochází ke zdokonalování jednotlivých proporcí. V tomto období děti lidskou postavu zřetelně člení, paže nasazují k trupu a na hlavě se začínají objevovat vlasy. Také se v tomto období objevují první náznaky oblečení, může jít například o zakreslení knoflíku. V sedmém roce dochází k ještě **detailnějšímu zakreslení a zdokonalení proporcí**, které již odpovídají realitě. Dítě kreslí nohy blíže u sebe, paže jsou správně napojeny k trupu a objevuje se nejhlavnější znak tohoto období, kterým je zakreslení krku. Postupně se objevuje čím dál tím více detailů, jako příklad můžeme uvést klobouk, tkaničky. Dítě podle oblečení rozlišuje mužskou a ženskou postavu, přičemž ženská postava bývá nakreslena dvoudílně s velmi nápadným pasem. V osmém roce dítě **mění techniku kresby a tvar obrysu těla**. Děti tvarují jednu linii a kreslí současně krk, rameno a paže, které jsou již nakresleny podél těla. Zlepšuje se také zakreslení dolních končetin, které se sbíhají v rozkroku. V tomto období se začíná objevovat **profilová kresba**, která se objevuje v souvislosti s první snahou dítěte zakreslit postavu v pohybu. Profilová kresba však bývá nedokonalá, protože děti často nesprávně napojují paže, celé tělo je nakresleno z profilu, ale hlava z profilu zakreslena není. Devátý rok je charakteristický tím, že se objevuje kresba **postavy v pohybu**, často dochází k zakreslení postavy při chůzi. Mezi desátým a jedenáctým rokem se vývoj kresby lidské postavy ukončuje. Objevuje se **snaha znázorňovat člověka v perspektivě** a značná **plastičnost** v kresbě lidské postavy.

2.3 Význam a využití dětské kresby

Podle názoru Šturma, Vágnerové (1982) můžeme zájem psychologů o dětskou kresbu datovat již do doby počátků experimentální psychologie. Tento názor dále rozvíjí Mičák (1996), který upřesňuje, že zájem psychologů o dětskou kresbu můžeme datovat již do osmdesátých let minulého století. Svoboda (1992) uvádí, že kresba lidské postavy patří do grafických projektivních metod a patří k nejpoužívanějším tematickým kresebným vyšetřovacím postupům. Kresebné ztvárnění se vyvíjí v závislosti na tělesném a duševním vývoji dítěte. „Kresba je cennou výpovědí o duševním světě dítěte ve třech rovinách rozličného stupně komplexnosti. Odráží úroveň relativně dílčích schopností zrakového vnímání, představivosti a paměti, jemné motoriky a senzomotorické koordinace a integrace těchto funkcí. Kresba odráží dosaženou úroveň vývoje rozumových schopností. V kresbě se promítají některé osobnostní charakteristiky jedince“ (Šturma, Vágnerová 1982, s. 7 – 8). Šimíčková - Čížková (2008) uvádí, že z psychologického hlediska je důležitý celý proces kresby a výpověď dítěte, nikoliv pouze výsledný produkt. Svoboda (1992) uvádí, že kresba lidské postavy může být užitečná též při hlubším klinickém rozboru konkrétního jedince. Šimíčková - Čížková (2008) dále uvádí, že pomocí kresby se u dítěte naplňuje potřeba komunikace. „Kresby lidské postavy se používá v širokém měřítku pro klinickou diagnostiku nejrůznějších, často specializovaných problémů. Tak se můžeme setkat s jejím použitím při diferenciaci deviantních⁷ a nondeviantních sexuálních agresorů, nebo při diagnostice anxiety⁸, hostility⁹ atd.“ (Svoboda, 1992, s. 149).

⁷ DEVIACE – odchýlení se z cesty k cíli (Hartl, 1993, s. 36).

⁸ ANXIETY – úzkost (Hartl, 1993, s. 18).

⁹ HOSTILITA – nepřátelský postoj vůči sobě nebo jiným osobám, s projevy nepřátelství a agrese (Hartl, 1993, s. 64).

II VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumná část bakalářské práce je věnována kresbě lidské postavy u chlapců a dívek předškolního věku v Mateřské škole Horní Lideč a v Mateřské škole Bouzov a následnému vyhodnocení této kresby podle metody Goodenoughové - Harrise. Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je stanovit mentální věk chlapců a dívek předškolního věku ve vybraném souboru na základě jejich vývoje kresby lidské postavy, k čemuž je rovněž použita metoda Goodenoughové - Harrise.

K výzkumu byly použity výzkumné otázky a hypotézy, které jsou zvoleny tak, aby směřovaly k naplnění hlavního cíle bakalářské práce.

Výzkumná otázka č. 1: Jaký je mentální věk dětí v uvažovaném souboru?

Hypotéza č. 1: Četnost věku průměrného až nadprůměrného u dětí v uvažovaném souboru je větší než četnost věku podprůměrného.

Hypotéza č. 2: Mezi biologickým a mentálním věkem dívek v uvažovaném souboru je vysoká závislost a kladný vztah.

Hypotéza č. 3: Mezi biologickým a mentálním věkem u chlapců v uvažovaném souboru je střední závislost a kladný vztah.

K určení mentálního věku dětí v uvažovaném souboru je použita metoda Goodenoughové - Harrise. Při porovnávání četnosti nadprůměrného až průměrného mentálního věku s četností podprůměrného mentálního věku je použit Test dobré shody Chí - kvadrát. K určení vztahu mezi věkem biologickým a věkem mentálním u dětí ve vybraném souboru je využit Spearmanův koeficient pořadové korelace.

4 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření v Mateřské škole Horní Lideč a v Mateřské škole Bouzov probíhalo ve dnech 1. - 10. 12. 2010. V této době bylo v mateřských školách přítomno celkem 38 dětí. O kresbu byly požádány všechny děti, přičemž jeden chlapec kreslení odmítl a jedna dívka si chtěla obrázek nechat. Vrácené výkresy tedy představují 95 % (Graf 1).

Graf 1. Návratnost



Respondenti jsou rozděleni do dvou skupin a to podle pohlaví na chlapce a dívky. Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 18 chlapců a 18 dívek, každá skupina tedy představuje 50% dětí (Graf 2).

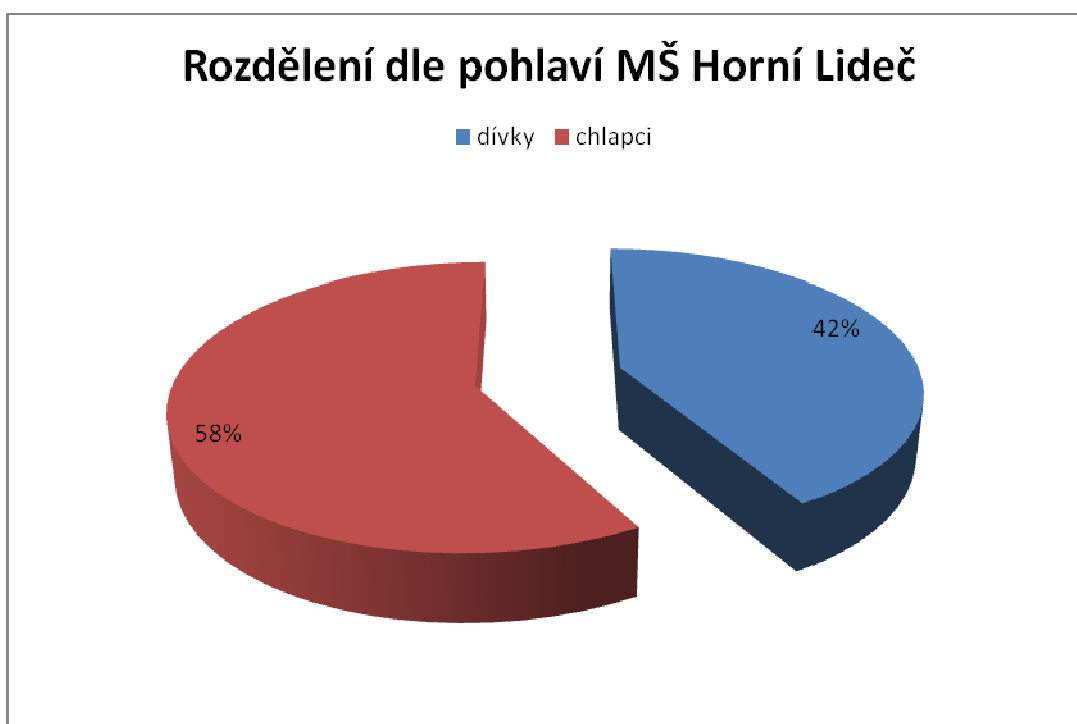
V Mateřské škole Horní Lideč se výzkumného šetření zúčastnilo 7 chlapců a 5 dívek, tedy chlapci představují 58,33 % a dívky představují 41,67 % (Graf 3).

V Mateřské škole Bouzov se výzkumného šetření zúčastnilo 11 chlapců a 13 dívek, chlapci tedy představují 45,83 % a dívky představují 54,16 % (Graf 4).

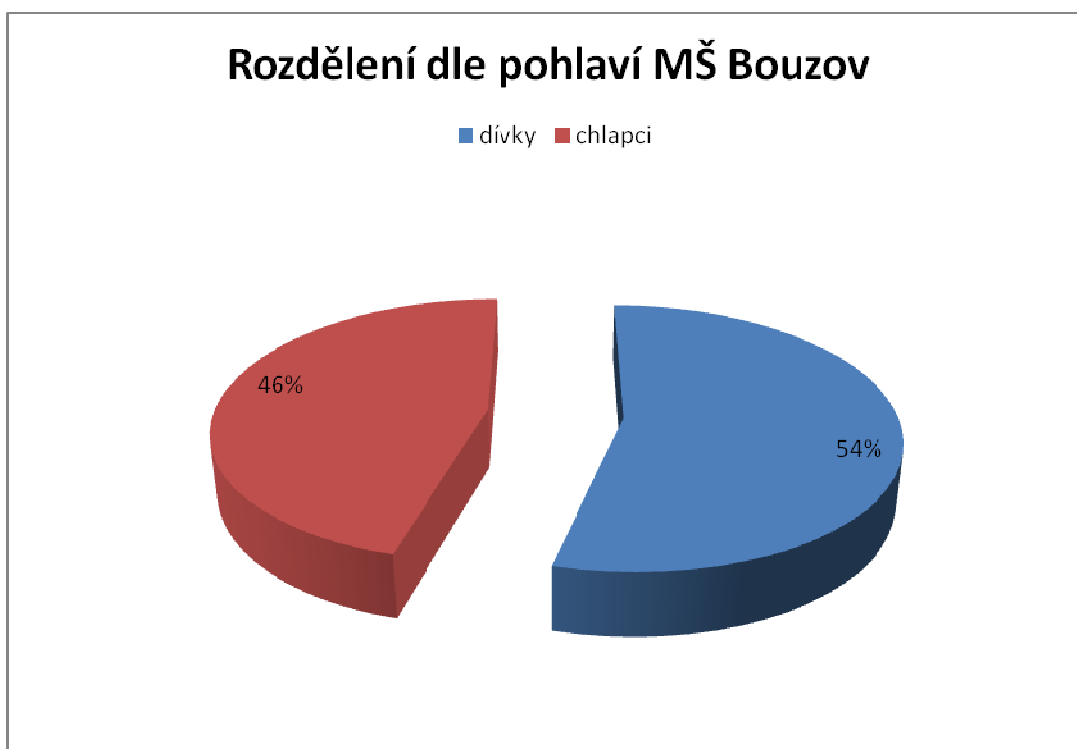
Graf 2. Celkové rozdělení dětí



Graf 3. Rozdělení dětí v MŠ Horní Lideč



Graf 4. Rozdělení dětí v MŠ Bouzov



5 Výzkumná metoda

Ve výzkumné části bakalářské práce byla použita grafická projektivní metoda a metoda Goodenoughové - Harrise. Dále byly použity statistické metody Test dobré schody Chí - kvadrát a Spearmanův koeficient pořadové korelace.

5.1 Grafická projektivní metoda

Kresba patří k nejstarším a nejpůvodnějším výrazovým projevům psychických stavů člověka a má značnou projektivní hodnotu. Ve výzkumné části je použita grafická projektivní metoda s tématem lidské postavy (Svoboda, 1992).

Následně jsou obrázky lidské postavy hodnoceny podle metody Goodenoughové - Harrise. Jako první se zmiňovanou metodou zabývala Florencie L. Goodenoughová, která si v praxi všimla dokonalosti kreseb, která stoupala spolu s věkem dítěte. Zhodnotila kresby postavy člověka u dětí ve věku tři až čtrnáct let. Kresbu lidské postavy zvolila Goodenoughová proto, že byla přístupná jak dětem předškolního věku, tak i dětem věku školního. Poté podle kresby lidské postavy vypracovala normy na hodnocení inteligence. Autorka hodnotila na kresbě lidské postavy pouze 51 bodů. Tuto metodu později rozpracoval Harris, který přidal k 51 bodům dalších 22 bodů a ostatní body přepracoval a zpřísnil. Vzniklo tedy 73 bodů a metoda se stala propracovanější. Jako příklad hodnocených bodů můžeme uvést hlavu, krk, oči, uši, nos, vlasy, zápěstí, horní končetiny, dolní končetiny, detail obuvi, dvojdimenzionálnost končetin a další (Peschaková, 1968).

Podle této metody jsme vyhodnotili 36 obrázků kresby lidské postavy u dětí ve věku od tří do šesti let. U každého obrázku jsme tedy ohodnotili všech 73 bodů a na základě součtu získaných bodů jsme podle metody Goodenoughové – Harrisa stanovili mentální věk každého dítěte (Tab. 1).

5.2 Metody statistického zpracování

Ve výzkumné části byl využit Test dobré shody Chí - kvadrát. Jak uvádí Chráska (2007, s. 71) „u této kategorie testu významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.“

Pro případ výše uvedeného šetření je test dobré shody Chí - kvadrát vhodnou metodou. Zda danou hypotézu přijmeme nebo odmítneme se dle Chrásky (2007) rozhodne na základě testování nulové hypotézy. Zde je vypočítáno testové kritérium, které udává určitou číselnou charakteristiku, tato je odvozena ze zjištěných dat. V daném testu je tímto testovým kritériem hodnota,

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

kde χ^2 nám označuje testové kritérium Chí - kvadrát, **P** je tzv. pozorovaná četnost a **O** je četnost očekávaná. Očekávaná četnost odpovídá nulové hypotéze.

Další statistickou metodou, která byla použita, je Spearmanův koeficient pořadové korelace. Pomocí této metody kvantitativně stanovíme, jak těsný je vztah mezi zkoumanými jevy (Chráska, 2007). V našem případě se jedná o vztah mezi biologickým věkem dívek předškolního věku a jejich věkem mentálním a o vztah mezi biologickým věkem chlapců předškolního věku a jejich věkem mentálním.

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$$

Kde r_s je Spearmanův koeficient pořadové korelace, **n** je počet srovnávaných dvojic hodnot (v našem případě počet dětí) a **d** rozdíl pořadí pro jednu dvojici hodnot.

„Koeficient může nabývat hodnot od 0 do + 1 nebo od 0 do -1. Hodnota 0 vypovídá o tom, že mezi srovnávacími jevy není žádný vztah. Kladný výsledek

vypovídá o tom, že vyšším hodnotám u jednoho měřeného jevu odpovídají také spíše vyšší hodnoty u druhého jevu a zároveň nižším hodnotám u prvního jevu odpovídají také nižší hodnoty u jevu druhého“ (Chráska, 2007, s. 104).

6 Analýza výzkumných dat

V této kapitole jsou analyzována získaná data a jsou zde ověřovány výzkumné otázky a hypotézy.

6.1 Výzkumná otázka č. 1

Podle metody Goodenoughové - Harrisa jsme určili mentální věk dětí předškolního věku ve vybraném souboru a porovnali jsme jej s jejich věkem biologickým. Výsledky v tabulce 1 ukazují, že na základě porovnání věku mentálního a věku biologického jsme zjistili, že 5 dětí mělo podprůměrný mentální věk, 5 dětí průměrný mentální věk a 26 dětí mělo nadprůměrný mentální věk. Z uvedených hodnot vyplývá, že mezi dětmi ve vybraném souboru se vyskytují spíše jedinci, kteří mají nadprůměrný mentální věk. Tato nadprůměrnost se vyskytuje jak u dívek, tak u chlapců.

Tab. 1. Rozdělení dětí dle mentálního věku

	podprůměrný	průměrný	nadprůměrný
dívky	1	2	15
chlapci	4	3	11
celkem	5	5	26

6.2 Hypotéza č. 1

Podle údajů uvedených v tabulce 2 jsme vypočítali hodnotu testového kritéria

Chi - kvadrát, která je $\chi^2 = 18,8$

Počet skupin - N (2)

Stupeň volnosti - $\chi^2(2-1=1)$

Kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$

Z výše uvedeného výpočtu vyplývá, že hodnota vypočítaného testového kritéria 18,8 je větší než kritická hodnota, která je udána 3,841 (Chráška, 2007). Z toho důvodu musíme nulovou hypotézu odmítnout a přijmout hypotézu alternativní. Četnost průměrného až nadprůměrného mentálního věku je větší než četnost věku podprůměrného. Alternativní hypotézu tedy nelze vysvětlovat na základě náhody, nelze ji tedy připsat pouze na vrub náhody.

Tab. 2. Test dobré shody χ^2 - kvadrát

	pozorovaná četnost P	očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
podprůměrný	5	18	-13	169	9,4
průměrný až nadprůměrný	31	18	13	169	9,4
	$\Sigma 36$	$\Sigma 36$			18,8

6.3 Hypotéza č. 2

Podle údajů uvedených v tabulce 3 jsme vypočítali Spearmanův koeficient pořadové korelace.

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 206}{18 \cdot 323} = 0,79$$

Z výše uvedeného výpočtu vyplývá, že koeficient pořadové korelace se nachází v rozmezí hodnot $0,70 \leq r_s < 0,90$, což znamená v interpretaci vysokou závislost (Chráska, 2007). Výsledek se zároveň nachází v rozmezí v 0 až +1, můžeme tedy usoudit, že vztah mezi biologickým věkem dívek a jejich věkem mentálním je kladný, to znamená, že čím vyšší je biologický věk, tím vyšší je věk mentální.

Tab. 3. Porovnání věků dívek

dívka	biologický věk	pořadí dle biologického věku	mentální věk	pořadí dle mentálního věku	rozdíly pořadí d	d ²
1.	4	11,5	3	17,5	-6	36
2.	4	11,5	5	12	-0,5	0,25
3.	5	4,5	6	7	-2,5	6,25
4.	3	17,5	5	12	5,5	30,25
5.	4	11,5	5	12	-0,5	0,25
6.	5	4,5	8	1	3,5	12,25
7.	3	17,5	3	17,5	0	0
8.	4	11,5	5	12	0,5	0,25
9.	4	11,5	5	12	0,5	0,25
10.	6	1,5	7	3,5	-2	4
11.	4	11,5	7	3,5	8	64
12.	5	4,5	6	7	-2,5	6,25
13.	6	1,5	7	3,5	-2	4
14.	4	11,5	5	12	-0,5	0,25
15.	5	4,5	7	3,5	1	1
16.	4	11,5	6	7	4,5	20,25
17.	4	11,5	5	12	-0,5	0,25
18.	4	11,5	4	16	-4,5	20,25
						Σ 206

6.4 Hypotéza č. 3

Podle údajů uvedených v tabulce 4 jsme vypočítali Spearmanův koeficient pořadové korelace.

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 449,5}{18 \cdot 323} = 0,54$$

Z uvedeného výpočtu vyplívá, že koeficient pořadové korelace se nachází v rozmezí hodnot $0,40 \leq r_s < 0,70$, což znamená v interpretaci střední (značnou) závislost (Chráska, 2007). Výsledek se zároveň nachází v rozmezí 0 až +1, z čehož můžeme tedy usoudit, že vztah mezi biologickým věkem chlapců a jejich věkem mentálním je kladný, to znamená, že čím vyšší je biologický věk, tím vyšší je věk mentální.

Tab. 4. Porovnání věků chlapců

chlapec	biologický věk	pořadí dle biologického věku	mentální věk	pořadí dle mentálního věku	rozdíl pořadí d	d ²
1.	5	7,5	7	3,5	-4	16
2.	4	14,5	5	11,5	-3	9
3.	6	2	4	15	13	169
4.	5	7,5	9	1	-6,5	42,25
5.	5	7,5	6	7,5	0	0
6.	4	14,5	3	17,5	3	9
7.	6	2	6	7,5	5,5	30,25
8.	3	18	3	17,5	-0,5	0,25
9.	4	14,5	5	11,5	-3	9
10.	4	14,5	5	11,5	-3	9
11.	4	14,5	6	7,5	-7	49
12.	6	2	7	3,5	1,5	2,25
13.	5	7,5	6	7,5	0	0
14.	5	7,5	5	11,5	4	16
15.	5	7,5	4	15	7,5	56,25
16.	4	14,5	4	15	0,5	0,25
17.	5	7,5	7	3,5	-4	16
18.	5	7,5	7	3,5	-4	16
						Σ 449,5

7 Diskuze

Ve výzkumné části bakalářské práce jsme použili grafickou projektivní metodu, kdy byly děti předškolního věku požádány o nakreslení lidské postavy, přesné zadání bylo: Nakreslete maminku nebo tatínka. Následně jsme obrázky kresby lidské postavy vyhodnotili na základě metody Goodenoughové - Harisse, která spočívá v tom, že nakreslená lidské postavy je rozdělena na 73 prvků a za každý prvek, který je obsažen v kresbě konkrétního dítěte, se přičte 1 bod. Poté jsme sečetli celkový počet bodů a na základě tohoto počtu bodů jsme určili mentální věk jednotlivých chlapců a dívek z Mateřské školy Horní Lideč a z Mateřské školy Bouzov a tento zjištěný mentální věk byl porovnán s biologickým věkem dětí. Pokud byl mentální věk stejný jako věk biologický, bylo dítě přičteno do kategorie průměrného mentálního věku, jestliže byl mentální věk menší než věk biologický, bylo dítě přičteno do kategorie podprůměrný mentální věk. Do nadprůměrného mentálního věku byly započítány děti, u kterých byl zjištěný mentální věk vyšší než jejich věk biologický. Ze zjištěných údajů jsme zjistili, že mezi dívkami předškolního věku z Mateřské školy Horní Lideč a z Mateřské školy Bouzov se v době šetření vyskytovala 1 dívka s podprůměrným mentálním v porovnání s jejím věkem biologickým, 2 dívky s průměrným mentálním věkem a 15 dívek s mentálním věkem nadprůměrným. U chlapců jsme zjistili, že se ve vybraném souboru vyskytují 4 chlapci s podprůměrným mentálním věkem, 3 chlapci s průměrným mentálním věkem a 11 chlapců s mentálním věkem nadprůměrným. Celkově tedy můžeme konstatovat, že pouze 5 dětí mělo podprůměrný mentální věk, 5 dětí mělo průměrný mentální věk a 26 dětí mělo mentální věk nadprůměrný. Podle zjištěných výsledků se tedy zdá, že se ve vybraném souboru vyskytují spíše děti průměrného až nadprůměrného mentálního věku než děti, které mají podprůměrný mentální věk. Zdá se tedy, že děti předškolního věku jsou na svůj biologický věk mentálně velmi vyspělé, což může být zapříčiněno zvyšujícím se zájmem dospělých o prospívání dětí, větším zájmem ze strany rodičů, kdy se více věnují dětem, více si s nimi hrají a kreslí. Svůj podíl na tomto jevu mohou mít též učitelky a vychovatelky v mateřských školách, které se dětem více věnují a jsou vzdělány v oboru, popřípadě mají dlouholeté zkušenosti z praxe.

Dalším cílem výzkumné části bylo zjistit, zda četnost věku průměrného až nadprůměrného bude větší než četnost věku podprůměrného u dětí předškolního věku

ve vybraném souboru, tedy zda se u dětí ve vybraném souboru vyskytuje menší počet mentálně podprůměrných jedinců než ostatních. K tomuto zjištění jsme zvolili metodu Test dobré schody Chí - kvadrát. Za pomoci této metody jsme určili pozorovanou četnost, kterou jsme porovnali s četností očekávanou a rozdíl dosadili do vzorce. Podle zjištěných výsledků se zdá, že se ve vybraném souboru vyskytují spíše děti průměrného až nadprůměrného mentálního věku než děti, které mají podprůměrný mentální věk. Zdá se tedy, že ve vybraném souboru je menší počet dětí s podprůměrným věkem než ostatních.

Také jsme se také snažili zjistit, jaký je vztah mezi biologickým a zjištěným mentálním věkem chlapců a dívek ve vybraném souboru. K tomuto vztahu byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace. Za použití této metody jsme při porovnávání biologického věku dívek a jejich věku mentálního vypočítali koeficient pořadové korelace $r_s = 0,79$, což se jeví jako vysoká závislost mezi biologickým a mentálním věkem. Dále jsme zjistili, že výsledek pořadové korelace $r_s = 0,79$ se rovněž nachází v rozmezí 0 až +1, což se jeví jako kladný vztah, tedy v závislosti s vzrůstajícím biologickým věkem dívek poroste též jejich věk mentální. Ze zjištěných údajů u dívek ve vybraném souboru se zdá, že mezi biologickým a mentálním věkem u dívek je vysoká závislost a kladný vztah. Podobný výsledek jsme zjistili při porovnávání biologického a mentálního věku chlapců v uvažovaném souboru, kde jsme vypočítali koeficient pořadové korelace $r_s = 0,54$, což se jeví jako střední (značná) závislost mezi biologickým a mentálním věkem chlapců. Výsledek $r_s = 0,54$ se zároveň nachází v rozmezí hodnot 0 až +1, což v interpretaci znamená kladný vztah, tedy v závislosti s vzrůstajícím biologickým věkem chlapců poroste i jejich věk mentální. Ze zjištěných údajů u chlapců ve vybraném souboru se zdá, že mezi biologickým a mentálním věkem u chlapců je střední (značná) závislost a kladný vztah.

Ve výzkumné části jsme použili grafickou projektivní metodu - kresbu lidské postavy, kterou jsme zvolili proto, abychom zajistili materiál pro další výzkum a mohli vypracovat výzkumné otázky a ověřit zvolené hypotézy. Další metoda, kterou jsme použili ve výzkumné části, je metoda Goodenoughové - Harrisové, díky které jsme se mohli pokusit stanovit mentální věk dětí v uvažovaném souboru. Tato informace je nezbytná pro další výzkum a tvoří základ pro celou výzkumnou část bakalářské práce.

Zjištěné údaje byly dále rozpracovány za pomoci Testu dobré schody χ^2 - kvadrát a Spearmanova koeficientu pořadové kolerace. Test dobré schody χ^2 - kvadrát jsme zvolili proto, že patří do testů významnosti a je zde vypočítáno testové kritérium, které udává určitou číselnou charakteristiku. Díky tomuto se nám podařilo ověřit, že četnost průměrného až nadprůměrného mentálního věku je větší než četnost věku podprůměrného. Spearmanův koeficient pořadové kolerace jsme zvolili proto, že se jevil jako nejlepší možnost pro zjištění závislosti a vztahu mezi dvěma jevy. Můžeme tedy konstatovat, že všechny zvolené metody se zdají být zvolené správně, protože jsme díky nim mohli získat podklady pro výzkumnou část a ověřit výzkumné otázky a stanovené hypotézy.

Závěr

V teoretické části bakalářské práce se autorka věnuje rozdělení vývojových období podle vybraných autorů. Především se však autorka věnuje předškolnímu věku, časovému vymezení tohoto období z pohledu vybraných autorů. Dále je zde popsán tělesný vývoj, emoční vývoj, vývoj kognitivních funkcí, motorický vývoj a v neposlední řadě vývoj sociální u dětí předškolního věku. Další úsek teoretické části je věnován problematice vývoje dětské kresby. Jsou zde uvedeny různá členění vývoje dětské kresby podle několika vybraných autorů. Také se zde autorka věnuje kresbě lidské postavy a vývoji této kresby. Najdeme zde část věnovanou významu a využití dětské kresby.

Výzkumná část bakalářské práce je věnována analýze nakreslených obrázků lidské postavy, které kreslily děti předškolního věku z Mateřské školy Horní Lideč a z Mateřské školy Bouzov. Cílem analýzy těchto obrázků bylo zjistit mentální věk jednotlivých dětí a následně se pokusit určit, jaká je závislost a vztah mezi věkem biologickým a zjištěným věkem mentálním u dětí v uvažovaném souboru. Poslední kapitola shrnuje výsledky, kterých bylo dosaženo v této části bakalářské práce. Ve výzkumné části byly zodpovězeny výzkumné otázky a ověřeny výzkumné hypotézy, k čemuž byla použita grafická projektivní metoda a Metoda Goodenoughové - Harrise. K analýze získaných dat byly použity statistické metody Test dobré schody Chí - kvadrát a Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Seznam použité literatury

Literatura

BARTÁK, Matěj. *Kapesní slovník cizích slov pro 21. století*. 1. vyd. Praha : Plot, 2008. 303 s. ISBN 978-80-86523-90-3.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha : Jiří Budka, 1993. 297 s. ISBN 80-901549-0-5.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 103 s. ISBN 978-80-7290-396-2.

HOLOUŠOVA, D. KROBOTOVA, M. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. 117 s. ISBN 80-244-1237-3.

HŘÍCHOVÁ, Miloslava; NOVOTNÁ, Lenka; MIŇHOVÁ, Jana. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

HŘÍCHOVÁ, Miloslava; NOVOTNÁ, Lenka; MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie pro učitele*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita, 1998. 82 s. ISBN 80-7082-473-5.

CHOBOLA, Ladislav. *Dětská kresebný projev a klasikové jeho teorie*. 1. vyd. Brno : Univerzita J. E. Purkyně, 1975. 199 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KELNAROVÁ, Jarmila; MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie : pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. 162 s. ISBN 978-80-247-3270-1.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. 1. vyd. Brno : Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7375-185-2.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008. 269 s. ISBN 978-80-7184-867-7.

MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava : Scholaforum, 1996. 25 s. ISBN 80-86058-05-0.

MUSIL, Jiří. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. 70 s. ISBN 80-7318-361-7

ONDRŮJOVÁ, Ludmila. *Dětská kresba: Přehled dosavadního pedopsychologického badání o hlavních jejích problémech, příspěvek k jejímu experimentálnímu zkoumání*. Brno : 1930, Společnost nových škol. 202 s.

PAVLAS, Ivan; VAŠUTOVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. 135 s. ISBN 80-7042-153-3.

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Barbel. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha : Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

RIEGEROVÁ, Jarmila; PŘIDALOVÁ, Miroslava; ULBRICHOVÁ, Marie. *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu : (příručka funkční antropologie)*. 3. vyd. Olomouc : Hanex, 2006. 262 s. ISBN 80-85783-52-5.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 3. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7041-490-3.

SVOBODA, Mojmír. *Metody psychologické diagnostiky dospělých*. 1.vyd. Praha : CAPA, a.s., 1992. 262 s. ISBN 80-7064-036-5.

ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Poznávání duševního života člověka*. 3. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 111 s. ISBN 80-244-0329-3.

ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, Jitka, et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠTURMA, Jaroslav; VÁGNEROVÁ, Marie. *Kresba postavy : (Modifikace testu F. Goodenoughové) : Příručka k testu*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. 102 s.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila; VACÍNOVÁ, Marie. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2006. 108 s. ISBN 80-7044-792-3.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7372-307-1.

VEBROVÁ, Jitka; KRAJÍČEK, Tomáš. *Slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha : Plot, 2006. 367 s. ISBN 80-86523-77-2.

WEDLICHOVÁ, Iva; HEŘMANOVÁ, Vladislava. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2008. 143 s. ISBN 978-80-7414-044-0.

Časopisy

PESCHAKOVÁ, Lila. Vývin kresby postavy človeka u detí : Pokus o štandardizáciu skúšky Goodenoughovej - Harrisa. In *Československá psychologie*. Praha : [s.n.], 1968. s. 259-272. ISSN 0009-062-X.

Elektronické zdroje

Slovník cizích slov online [online]. 2005-2011 [cit. 2011-03-07]. Slovník cizích slov. Dostupné z WWW: <<http://www.slovník-cizich-slov.cz/>>.

Seznam příloh

Informovaný souhlas.....příloha č. 1

Příloha č 1. Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Souhlasím s tím, že se mé dítě zúčastní mapování vývoje dětské kresby formou hravého malování. Výsledky budou získávány a posuzovány anonymně a nebudou veřejně prezentovány.

Dne.....

Podpis.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Gattermayerová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY
Název v angličtině:	CHILDREN'S DRAWING DEVELOPMENT
Anotace práce:	Hlavním cílem práce je poukázat na souvislost mezi vývojem kresby lidské postavy u předškolních dětí a jejich mentálním věkem a na základě zjištěných údajů poukázat na problematiku závislosti mezi věkem biologickým a věkem mentálním u dívek a chlapců předškolního věku, tedy ve věku od tří do šesti let. Dalším cílem práce je poskytnout ucelené informace o předškolním období, o změnách, které se objevují u dětí v tomto období, dále poukázat na problematiku vývoje dětské kresby obecně a poskytnout informace o vývoji kresby lidské postavy.
Klíčová slova:	Předškolní věk Tělesný vývoj

	Emoční vývoj Vývoj kognitivních funkcí Motorický vývoj Sociální vývoj Dětská kresba Vývoj dětské kresby Kresba lidské postavy Vývoj kresby lidské postavy
Anotace v angličtině:	The main goals of this thesis are: establish connection between development of children's drawing and mental age preschool age child and <u>through the use of ascertained indications</u> establish dependence between biological and mental age of preschool age girls and boys it means between three and six age. One of the objectives is also to afford <u>comprehensive</u> information about preschool age, changes in this preschool age, establish problematization development of children's drawing and provide to informatics about development of drawing human stature.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age Physical development Emotive development Development of a cognitive function Motor development

	Social development Children's drawing Development of children's drawing Drawing human stature Development of drawing human stature
Přílohy vázané v práci:	Informovaný souhlas
Rozsah práce:	46
Jazyk práce:	Čeština