

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Brno 2012

Ilona Kabelková

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

**Asociální projevy a chování v kresbách předškoláků
a jejich školní zralost**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Hana Jůzlová

Vypracovala:
Ilona Kabelková

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Asociální projevy a chování v kresbách předškoláků a jejich školní zralost“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 27. 3. 2012

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Haně Jůzlové, za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat celé své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

Ilona Kabelková

OBSAH

Úvod	3
1. Osobnost dítěte předškolního věku	5
1.1 Motorický vývoj předškolního dítěte	5
1.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte	6
1.3 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku	8
1.4 Úloha rodiny při přípravě dítěte na školní docházku	10
1.5 Dílčí závěr	13
2. Edukace dítěte předškolního věku	14
2.1 Specifika předškolního vzdělávání	14
2.2 Problémové chování předškoláků	17
2.3 Role pedagoga v mateřské škole	21
2.4 Školní zralost a připravenost	24
2.5 Dílčí závěr	26
3. Dětský výtvarný projev	27
3.1 Vývoj dětské kresby	27
3.2 Specifika dětské kresby	29
3.3 Diagnostické využití dětské kresby	32
3.4 Kresba rodiny a kresba Začarované rodiny	33
3.5 Dílčí závěr	35
4. Asociální projevy a chování v kresbách dětí a jejich školní zralost	36
4.1 Cíl bakalářské práce, použité metody	36
4.2 Charakteristika zařízení, kde probíhalo výzkumné šetření	37
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku	38
4.4 Vlastní výzkumné šetření, výsledná analýza	40
4.5 Závěry výzkumného šetření	49
Závěr	51
Resumé	52
Anotace	53
Seznam použité literatury	54
Seznam příloh	55

Úvod

Motto:

„Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce“.

Robert Fulghum

Pro svoji bakalářskou práci jsem si vybrala téma „Asociální projevy a chování v kresbách předškoláků a jejich školní zralost.“ Toto téma jsem zvolila v souladu se svým vlastním zájmem o danou problematiku a také z důvodu budoucí práce s dětmi.

Hlavním cílem bakalářské práce je pomocí analýzy kresby odkrýt určité prvky, které mohou vést k asociálním projevům v chování a dále pomocí kreseb zjistit úroveň školní zralosti. Výzkumné šetření je zaměřeno na děti předškolního věku v Mateřské škole Za Lávkami v Dačicích, v průběhu školního roku 2011/2012.

Předmětem bakalářské práce jsou kresby dětí – **kresba rodiny a kresba Začarované rodiny**, ze kterých vycházím. Kresba vypovídá o vnitřním světě dítěte a zároveň se v ní odráží způsob, jak dítě chápe realitu. Rozbor dětské kresby se využívá pro diagnostické účely, převážně v pedagogicko-psychologických poradnách.

Kresba rodiny je projektivní metodou, která nám může pomoci orientovat se v oblasti citového prožívání, vztahů a postojů dítěte k jednotlivým členům rodiny. V dětské kresbě se zaměřím na nejvýraznější odlišnosti z hlediska: celkového dojmu, velikosti postav, pořadí postav, způsobu zobrazení, výrazu jednotlivých postav a zobrazení jednotlivých částí těla, šrafování, stínování, vynechání některé osoby, eventuality použití barev, zvláštní pozornosti věnované některé části kresby a nápadného gumování. Tyto odlišnosti mohou být později jednou z příčin asociálního chování. V rámci posouzení školní zralosti si budu všimnout, jaká je grafomotorika, soustředěnost a chování u dětí při kresbě a úroveň kresby vzhledem k věku. Příčiny asociálního chování vychází z rodiny, proto jsem zvolila kresbu rodiny, posléze kresbu Začarované rodiny, kde můžu odhalit negativní vazby v rodině, které mohou být příčinou různých projevů problematického chování.

Bakalářská práce je vypracovaná za použití metod – analýza kreseb dětí, pozorování dětí, rozhovor s dětmi a učitelkami. Dále vychází ze studia odborné literatury a dokumentů. V praktické části je použito kvalitativní výzkumné šetření.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. V teoretické části se v první kapitole zabývám charakteristickými a významnými změnami v oblastech motorického, kognitivního, emočního a sociálního vývoje dětí předškolního věku. Také zmiňuji úlohou rodiny při přípravě dítěte na školní docházku. Ve druhé kapitole se zaměřuji na specifika předškolního vzdělávání, problémové chování předškoláků, školní zralost a jaká je role pedagoga v MŠ. Třetí kapitola je věnována vývoji dětské kresby a jejímu významu. Dále se v ní věnuji kresbě rodiny a kresbě začarované rodiny. V praktické části - čtvrtá kapitola, prezentuji analýzu kreseb.

Kresba v sobě skrývá mnohé. Pro dospělého má zvláštní význam, neboť mu umožňuje podhalit tajemství dětského světa.

1. Osobnost dítěte předškolního věku

„Svět malého předškoláka, říká se mu „kouzelný“, protože fantazie v tomto věku je v nebývalém rozvoji a tvoří právě ta největší kouzla.“ (Matějček, Z. 1986, s. 123).

Předškolní věk zahrnuje období od dovršení třetího roku života dítěte do ukončení šestého roku. Období je charakterizováno pozoruhodnými změnami v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji. Dochází ke změnám ve vývoji osobnosti dítěte. Toto období je označováno jako věk iniciativy. Hlavní potřebou dítěte je aktivita, dochází zde k prosazování sebe sama (Klenková, J., Kolbábková, H. 2002). Přitom však je nutné mít stále na zřeteli, že rozdíly mezi dětmi jsou značné (Mertin, V., Gillernová, I. 2003).

1.1 Motorický vývoj předškolního dítěte

V tomto věku se zdokonaluje a roste kvalita **pohybové koordinace**. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Dítě je hbitější a také pohyby jsou elegantnější. V rámci společných činností s rodiči nebo jinými dospělými dokáže velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Je to vhodný začátek pro zahájení sportů, jako je lyžování, plavání nebo třeba jízda na kole. Také hry tohoto období jsou velmi často spojeny s pohybem. Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností (Mertin, V., Gillernová, I. 2003). V předškolním období by dítě mělo také zvládat sebeobslužné činnosti.

U dítěte se rozvíjí **jemná motorika**, zejména souhrn drobného svalstva prstů. S rozvojem manuální zručnosti dochází ke zdokonalování konstruktivních schopností dítěte, které využívá při konstruktivních hrách a činnostech (Klenková, J., Kolbábková, H. 2002). Dítě si v tomto období rádo hraje s různými materiály – plastelínou, kamínky, knoflíky, látkou. Je stále jakoby okouzleno rozmanitými tvary, které rádo napodobuje, zvláště se zapojením hmatu, různě je řadí a porovnává. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje **lateralita** a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák, nebo levák.

S rozvojem jemné motoriky dochází k rozvoji **kresby a grafomotoriky**. Spontánní čárání se objevuje kolem dvou let. Čára či „kolečko“ je pro dítě

mnohoznačné a často ho popisuje pokaždé jinak (provedení je vázáno na momentální vyladění dítěte či na používaný materiál). Následuje rozvoj kresby, až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary, spontánně malovat postavu člověka, nejprve v podobě hlavonožce. „*Objevují se názory, že ztvárnění postavy člověka jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu vidění světa tříletým dítětem, které skutečně z osob, které ho obklopují, vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí, a obličeje či hlavy, které se k němu sklánějí.*“ (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 12). Výtvarné projevy předškoláka jsou povětšinou značně kreativní. Rodiče by měli podporovat možnost spontánního uměleckého vyjadřování dítěte, především vytvořením vhodných podmínek, jako jsou pracovní prostor, různé vhodné materiály a dostatek podnětů (Mertin, V., Gillernová, I. 2003).

1.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Vnímání je pro dítě předškolního věku ze všech poznávacích procesů nejdůležitější. Vnímáním dítě získává informace o okolním světě. Můžeme ho rozdělit na zrakové, sluchové, dotykové, chuťové, čichové, vnímání prostoru a času. Vnímání se u dětí postupně zdokonaluje. Nejvíce se rozvíjí tím, co dítě subjektivně a bezprostředně upoutá, jeho vlastními prožitky (Klenková, J., Kolbábková, H. 2002). „*Percepce (vnímání) je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy.*“ (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 12). Důležitý je rozvoj zrakové a sluchové diferenciacce, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Prostor vnímá dítě nepřesně, stačí výrazný podnět, který ho dokáže zcela „poplést“. Nepřesně vnímá také časové úseky – přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem a naopak. Čas umí posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti: „Ještě se třikrát vyspím a pojedu k babičce“ (Mertin, V., Gillernová, I. 2003).

V tomto období dochází k intenzivnímu rozvoji fantazie. Dítě ji uplatňuje nejen při hrách, ale i v každodenních situacích (Klenková, J., Kolbábková, H. 2002).

Představy předškoláka jsou barvitě a bohatě. Vnímané jevy a jednotlivé detaily jsou doplňovány tzv. **dětskou konfabulací**, což představují u dítěte smyšlenky, o kterých je přesvědčeno, že jsou pravdivé. Je proto nevhodné trestat ho za lži v době, kdy je pro něj velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace. Dospělý sehrává roli jakéhosi průvodce směrem k pochopení a přijetí reálného světa. „*Představy jsou pro*

předškoláka nutné, ve své „činnosti v představách“ si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu.“ (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 13).

V předškolním období též dochází k procesu **decentrace**. Dítě se učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jevů nezávisí na něm. Opakované zkušenosti ze sociálních interakcí ho postupně vedou k tomu, že jeho dosud egocentrické hledisko je postupně a citlivě „opravováno“. *„Jeho hra, imitace, identifikace s druhými, stále kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace působí jako klíčový vývojový činitel.“ (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 13).*

K uzavření fáze symbolického, **předpojmového** myšlení dochází mezi třetím a šestým rokem. Jejím těžištěm je osvojování mateřštiny, postupné ujasňování rozdílu mezi pojmy jeden, někteří, všichni – dále postupuje vhléd do světa znaků. Dítě v předškolním období již dobře ví, že vše kolem něho má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“ Zcela nezastupitelnou úlohu zde sehrávají dospělí, kteří mají dost trpělivosti, času a často i znalostí, aby neutuchající zvědavost dítěte uspokojovali.

V předškolním období dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení, které je typické pro tzv. **předoperační stadium**. Je to doba, kdy je dítě plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Na této cestě se učí od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování. Myšlení je dosud těsně vázáno na vnímané nebo představované. Je také dosud **prelogické**, tzv. předoperační, dítě nepostupuje podle logických operací, myšlení je stále vázáno na konkrétní činnosti a jeho aktivitu. Předškolní dítě je egocentrické, chybí odlišení mezi psychologickou realitou a objektivním světem reality. K dalším charakteristikám myšlení patří **antropomorfismus** (tendence polidšťovat předměty), **prezentismus** (chápání všeho ve vztahu k přítomnosti), **fantazijní přístup** (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností).

V období mezi třetím a šestým rokem též dochází ke zkvalitňování řečových dovedností. Výrazně se rozšiřuje slovní kapacita a také dochází k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování. U dítěte se také zvětšuje rozsah i složitost vět, užívá souvětí souřadná i podřadná, roste zájem dítěte o řeč.

V předškolním období převládá komunikativní složka řeči – řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace

jedince do skupiny. Zároveň se rozvíjí kognitivní, expresivní složka řeči a regulační funkce řeči.

Paměť má převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování. Kolem pátého roku se začíná uplatňovat záměrná paměť. Převažuje paměť mechanická. Často nás může překvapit, jak rozsáhlé celky je dítě schopno obsáhnout. Jde zatím spíše o paměť konkrétní a krátkodobou, ale již mezi pátým a šestým rokem nastupuje vliv paměti dlouhodobé. Dítě je schopno zapamatovat si především citově zabarvené situace z předchozích let (Mertin, V., Gillernová, I. 2003).

1.3 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku

S motivačně volní charakteristikou předškoláka je třeba připomenout neutuchající **potřebu být aktivní**. Projevuje se verbálně, občas plynulým tokem otázek a také v rovině lokomotoriky – stálým poskakováním, poposedáváním a různými pohyby. Tato aktivita má biologický i psychosociální aspekt. Kromě výrazné potřeby aktivity, iniciativy je stejně silná potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti, bezpečí. Dítě předškolního věku potřebuje stabilní zázemí, které mu dává energii a chuť do zkoumání. Do dalších významných potřeb tohoto období dále patří potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity, seberealizace.

Nejsnáze a nejefektivněji můžeme předškoláka motivovat novými podněty v rámci herní činnosti se známými a vrstevníky.

Vůle v tomto věku je kolísavá, protože jsou pro dítě podstatné jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké potřeby nebo konkrétní činnosti. *"Čím je předškolák nejvíce frustrován? Jistě tím, že mu znemožníme projevovat aktivitu, být v pravidelném a dostatečném kontaktu s vrstevníky i dospělými. Předškolák se ještě nedokáže vyrovnat s nepřiměřenou odpovědností, vytýkáním „lži“, nejistým zázemím. Zdravé dítě předškolního věku se poměrně snadno vyrovnává s přechodnými nároky, se stresem, ale horší je to v případě dlouhodobého neuspokojování některých základních potřeb. Potom se projevují klasické formy obranných mechanismů. Může jít o agresivní projevy chování vůči okolí i sobě, může jít o „stažení dítěte do svého světa.“* (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 15).

Období předškolního věku je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Prožívání je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Začíná docházet k ovládnutí citových projevů, dítě dokáže už být kritické i samo k sobě, také hodnotí své chování, umí se litovat, zlobit se samo na sebe. S pocitem vlastní identity a sebevědomí se vytváří sebecit. U zdravého dítěte by měla převažovat veselá nálada, postupně by měl ustupovat strach z neznáma a na důležitosti by měly získávat sociální city – láska, nenávisť, antipatie, sympatie.

Schopnost spolupracovat a pochopení pro druhého se rozvíjí mezi vrstevníky. Dítě již umí pomáhat slabším, je schopno vést druhé, podřídit se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem, ale také vážně soupeřit. Velmi významný je v tomto období **vztah matky a otce**, jemuž dítě věnuje velkou pozornost. V této době se pokládají základy citového chování, prožívání. Důležité je, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jakou velkou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům, jaké modely chování má možnost každodenně pozorovat. Již zde jsou pokládány základy k tomu, jak kvalitní mezilidské vztahy budou ve společnosti, až předškolní děti dospějí a jaké partnerské vztahy budou schopny samy realizovat.

S rozvojem sociálních vztahů a emocí souvisí **morálně-etický vývoj** předškoláka. Kolem třetího roku již mají děti zvnitřněny základní sociální normy. S tímto také souvisí rozvoj svědomí. *„Řada autorů se shoduje v tom, že dítě předškolního věku vnímá dospělého jako neoddiskutovatelnou autoritu, která reprezentuje tzv. imanentní spravedlivost.“* (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 17). Z tohoto důvodu je trestuhodné, když dospělí svým chováním toto idealistické vidění světa dětí zklamávají. Role dospělých, ale i ostatních, kteří jsou s dítětem v kontaktu, je pro formování morálního cítění dítěte, pro vytváření etických principů v tomto věku nezastupitelná.

V procesu socializace dítěte dochází ke změnám ve **třech klíčových rovinách**.

Zkvalitňuje se a vyvíjí **sociální reaktivita**. Vývoj probíhá plynule od narození, ale předškolní období prvně poskytuje dítěti odlišné vztahy s vrstevníky, s rodiči, prarodiči, širší rodinou, ale také se sourozenci a s cizími dospělými. Vzniká zde možnost, kdy dítě může procvičovat sociální aktivity, diferencovat a vytvářet kvality vyšší úrovně.

K vývoji dochází i v oblasti **sociálních kontrol** neboli k přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. Jde o postupný proces. Ne u všech rodin dochází k prosazování norem „sociálně žádoucích.“

Význam má také rovina **osvojování sociálních rolí**, která se děje uvnitř i vně rodiny. Uvnitř rodiny dítě pozoruje chování náležící k určitým rolím (matka, otec, chlapec, dívka), jehož uplatňování, trénování, modifikování se děje i mimo rodinu, převážně ve skupině vrstevníků nebo v mateřské škole, kde má možnost srovnávání osvojených způsobů chování.

S probíhajícím procesem socializace v předškolním období je pro práci v mateřské škole důležité věnovat pozornost významným sociálním vztahům.

Dochází k růstu **významu vrstevníků**, což umožňuje rozvoj kognitivních struktur, řeči, myšlení, rozvoj motoriky a také interiorizaci sociálních norem – schopnost oddělit se od přímého „dohledu“ dospělého. Dítě potřebuje vrstevníky ke svým hrám, ve skupině zkouší mimo rodinu to, co v ní odporovalo. Zkouší různé role, různé formy chování a eviduje reakce okolí na ně. Také se je učí modifikovat, zažívá situace, kdy skupinu řídí, kdy je skupinou odháněno, kdy je skupinou obdivováno. Je lepší, když se dítě naučí adekvátně komunikovat ve skupině v předškolním věku než ve školních letech, kdy jsou děti vůči sobě mnohem kritičtější.

Kontakt s dětmi má význam též pro **formování vlastního Já**, pro vytváření schopnosti měnit úhel pohledu a stejnou situaci chápat z hlediska druhého pro ujasňování, jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být, což je začátek rozvoje sebepojetí, sebehodnocení. Základ pro formování mezilidských vztahů se předává v rodině, ale v předškolním věku sehrává stejně důležitou úlohu dětské společnosti (Mertin, V., Gillernová, I. 2003).

1.4 Úloha rodiny při přípravě dítěte na školní docházku

Jedním z činitelů podílejících se na vývoji dítěte je výchova v rodině. **Rodina** je prvotním přirozeným společenským útvarům, do kterého dítě přichází, založeným na vazbách biologických, psychických a společenských. Rodina je jakési společenství, ve kterém její členové mají útočiště před světem. Rodina je základem socializace, formuje člověka na zařazení do společnosti, předává tradice a návyky.

„Výchovná funkce vychází ze Zákona o rodině. Prostřednictvím této funkce rodiče přebírají odpovědnost za svoje děti, zajišťují jim odpovídající výchovu, vzdělání, bezpečí a vštěpují správné mravní zásady.“ (Bartoňová, M. 2004, s. 45). Rodiče zde

působí jako jeden z činitelů, kteří pomocí svých schopností a možností pomohou dítěti ke zdárnému zahájení školní docházky (Bartoňová, M. 2004).

Dlouhodobá úroveň stimulace dítěte je rozhodujícím faktorem jeho následující školní úspěšnosti. Důležité je i rodinné klima. Za riziko lze pokládat rodinný rozvrat. Z hlediska školy je významný i pohled rodičů na vzdělání. Hlavně jejich zájem o to, co dítě dělá ve škole, co se učí, i faktická podpora a pomoc mají velký vliv na to, jak přistupuje ke vzdělání samo dítě. Důležitý vliv má také stabilní **rodinné prostředí a socioekonomický statut rodiny**. V dnešní době představuje chudoba faktor nepříznivě ovlivňující vzdělávací rozvoj dítěte. Očekávání ohledně vzdělávacích výsledků dítěte v souvislosti se školní docházkou má také velký význam. Každý rodič klade důraz na jiné skutečnosti. Někteří výrazně preferují spokojenost dítěte, jiní zdůrazňují dobré známky, které dítěti umožní vstoupit do výběrového vzdělávání, apod. Toto očekávání ovlivňuje hodnocení vzdělávacích výsledků. Důležité jsou také rodičovské ambice – někteří očekávají pouze jedničky a jakákoli jiná známka je pro ně nepřijatelná. Naproti tomu jsou rodiče, kteří také chtějí pěkné známky, ale nepokládají je za střed života dítěte. Někteří rodiče se domnívají, že za vzdělání je plně zodpovědná škola. Na druhou stranu existuje i mnoho těch, kteří uznávají vlastní absolutní zodpovědnost a školu pokládají za instituci, jež částečným způsobem napomáhá. Z těchto přístupů musíme očekávat odlišnou pomoc při vzdělání dítěte (Mertin, V., Gillernová, I. 2003).

„Rodina tedy představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj dítěte.“ (Mertin, V., Gillernová I. 2003, s. 204). V dobré rodině, dochází k uspokojování potřeb všech členů rodiny. Dítě představuje nevyčerpatelný zdroj podnětů pro rodiče, v interakci s ním dochází k oboustrannému rozvoji zkušeností. Vzájemnou interakci a komunikaci mezi nimi, objasňuje způsob výchovy. Výchovný styl je součástí životního stylu rodiny.

K. Lewin vytvořil zjednodušenou typologii stylů výchovy.

- **Autokratický styl** je charakteristický rozkazy, hrozbami, tresty, přísností, málo respektuje přání a potřeby dětí, poskytuje malý prostor pro samostatnost a iniciativu dítěte.
- **Liberální styl** rodičů neklade požadavky, nekontroluje a nepožaduje jejich důsledné plnění, nedává dětem meze a hranice, málo jim pomáhá k vytyčení vlastních cílů.

- **Integrační styl** hlavně podporuje iniciativu dítěte, udílí méně příkazů, dává více námětů, otevírá větší prostor pro samostatné rozhodování, vyjadřuje porozumění a podporu (Mertin, V., Gillernová, I. 2003).

V některých rodinách se zdravými dětmi, ale častěji v rodinách s postiženými dětmi může dojít k „zafixování“ nevhodných postojů k dítěti. Jeden z negativních výchovných postojů představuje **výchova zavrhuující**. Bývá spíše ve skrytých podobách. Dítě bývá často trestáno, omezováno. Jednou z příčin může být to, že dítě již svou existencí připomíná nezdár, či hluboké zklamání. Odpor se projevuje chladným vztahem mechanickou péčí o dítě, bez účasti citů. **Výchova rozmazluující** je charakterizována hlavně přílišným citovým lpěním na dítěti. Může to také souviset s malým počtem dětí v rodině. Rodiče se podřizují jejich přáním a náladám, posluhují mu, čímž postupně ztrácejí autoritu. Dochází k vytváření nepřírozeného prostředí, jakoby zbaveného problémů a překážek. Tato výchova vede k malé samostatnosti a k malému sebevědomí dětí. **Perfekcionalistická výchova** se projevuje v chování rodičů tím, že kladou na dítě bez ohledu na jeho reálné možnosti příliš vysoké nároky. Tím se někdy snaží popřít například jeho postižení. Po dítěti chtějí dosáhnout toho, co se nepodařilo uskutečnit jim samotným. Dítě často těmto požadavkům nestačí, což vede k pocitům méněcennosti a neurotickým projevům. **Výchova úzkostná** se projevuje tím, že rodiče příliš lpí na dítěti, zbavují ho vlastní identity, omezují ho v aktivitě. Dítě může reagovat buď svým protestem až třeba agresivním chováním proti rodičům, vyhledává různé party nebo naopak reaguje stažením se „do sebe“, pasivním podřízením. Z dítěte vyrůstá buď nepříjemný suverén, nebo jedinec se sníženým sebecitem a sebedůvěrou. **Autoritářská výchova** je výchova bez mála podpory a povzbuzení. Je tvrdá, přísná, klade na dítě velké požadavky, které jsou neúměrné vzhledem k psychickým i fyzickým možnostem dítěte. Bývá potlačena vůle, dítě nemůže projevit své potřeby, zájmy. Dítě se v průběhu života neumí rozhodnout, nemá vlastní iniciativu a je nesamostatné. Následky této výchovy, obvykle zůstávají jako trvalý charakterový rys dítěte na celý život. Ideální přístup pro výchovu je **přístup demokratický**. Dítě má určitou míru volnosti. Rodiče neužívají tělesné tresty, pěstují v něm vědomí příslušnosti k rodině s naplněním pocitu lásky, bezpečí a jistoty. Výsledkem je vyrovnaná sebevědomá osobnost po všech stránkách. Ideální typ rodičů a ideální typ výchovy neexistuje. Každá metoda může mít rozdílné výsledky v závislosti na tom, kdo a jak ji používá (Bartoňová, M. 2004).

Nejvýznamnější vztahový rámec dítěte předškolního věku představuje nadále rodina, která funguje jako zdroj jistoty, bezpečí, zázemí a bezvýhradného přijetí. Především **rodičovská dyáda** je také významným prostředím pro formování pohlavní identity. S tím také souvisí zájem o chování rodičů. Právě předškolní věk je významný pro pocit spokojenosti v partnerských vztazích v dospělosti. Klíčem k přirozenému a vyváženému vývoji dítěte je přítomnost obou rodičů v normální každodenní rodinné interakci.

V rodině je také velmi významné intenzivní celoživotní pouto tvořící **vazby se sourozenci**. Pozice v sourozenecké konstelaci má vliv i na postavení v partnerských vztazích v době dospělosti a také pro odhad chování opačného pohlaví či míry empatie pro jejich chování. Pro předškoláka má podstatný vztah také **vazba s prarodiči**. Prarodiče poskytují jakousi alternativní rodičovskou dyádu s určitými odlišnostmi. Mají zpravidla více času, jsou většinou pozitivně nastaveni na interakci s dítětem, také často bývají tolerantnější k drobným prohřeškům, nebrání se určitým otázkám a jejich dlouhodobému probírání. Poskytují dítěti mnoho alternativních zážitků, umožňují mu zvažovat různé postoje, které mohou být mezi prarodiči a rodiči odlišné. Umožňují mu pochopit kontinuitu života, kontakt s omezením (handicapem), s nemocí, někdy se smrtí. Lze říci, že vztah dítěte a prarodičů je oboustranně vzájemně obohacující a rodiče by ho měli podporovat (Mertin, V., Gillernová, I. 2003).

„Rodinná výchova skutečně není jediný činitel ovlivňující rozvoj osobnosti, je to však činitel důležitý a stojí za to orientovat se v něm. Porozumět může znamenat nepřeceňovat, ale ani nepodceňovat vliv výchovy v rodině na vývoj osobnosti.“ (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 214).

1.5 Dílčí závěr

V předškolním období dochází u dítěte k velkým změnám, které mají vliv na jeho další rozvoj. U dítěte dochází k osamostatňování, rozvíjí se motorické, kognitivní, emoční, motivační a sociální schopnosti a dovednosti. Pro správný vývoj dítěte je stále nejdůležitější vliv rodiny, způsob výchovy a podnětnost rodinného prostředí.

2. Edukace dítěte předškolního věku

Během předškolního věku dochází u dítěte k plynulejšímu vývoji, k větší diferenciaci v jednotlivých oblastech dětské psychiky. Je to období, kdy rodina stále zůstává základem výchovného působení, na kterém potom staví mateřské školy, speciální mateřské školy a stacionáře (Bartoňová, M. 2004).

2.1 Specifika předškolního vzdělávání

Kritiku dosavadní předškolní výchovy a vzdělávání s sebou přináší období po listopadu 1989. Nebyly vytvářeny optimální podmínky pro práci učitelů a pro přirozený rozvoj dětské osobnosti. V souladu s kurikulární politikou, vyplývající z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice byl zaveden do vzdělávací soustavy nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí a žáků od 3 do 19 let. Vznikly Rámcové vzdělávací programy pro různé druhy škol (Šmelová, E. 2004).

Program výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku v mateřských školách vychází z **Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání** z roku 2004 (dále jen RVP PV). Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tyto pravidla se vztahují na pedagogické činnosti, které probíhají ve vzdělávacích institucích. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách. RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, který představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů. RVP PV určuje společný rámec, který je třeba dodržet. Za předpokladu zachování společných pravidel si může škola vytvořit a realizovat svůj vlastní školní program.

Legislativně vychází vzdělávání v předškolním věku z nového školského zákona, tj. **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Náležitosti dále upravuje **vyhláška č. 43/2006 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. **14/2005 Sb.**, o předškolním vzdělávání.

Hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání jsou formulovány v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- Akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku.
- Umožňovat rozvoj a vzdělání každého jedince, podle jeho možností a potřeb.
- Vytváření základů klíčových kompetencí.
- Definovat kvalitu předškolního vzdělávání.
- Zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů MŠ.
- Vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí každé mateřské školy.
- Umožňovat MŠ využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám a potřebám.
- Poskytovat rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci MŠ.

Obsah předškolního vzdělávání slouží k dosahování vzdělávacích záměrů a k naplňování vzdělávacích cílů. *„I když je vzdělávací obsah v RVP PV členěn do několika vzdělávacích oblastí, je zachováno integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí.“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004, s. 15).

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi. **Rámcovými cíli**, které představují záměry předškolního vzdělávání. **Klíčovými kompetencemi**, které vyjadřují výstupy dosažitelné v předškolním vzdělávání. **Díličními cíly** se vyjadřují konkrétní záměry vzdělávacích oblastí, co by měl pedagog sledovat, co by měl u dítěte podporovat. **Díliční výstupy** jsou díliční poznatky, dovednosti postoje a hodnoty, které díličním cílům odpovídají.

RVP PV stanovuje cíle, které napomáhají rozvoji dítěte. Obecné záměry předškolního vzdělávání vyjadřují **rámcové cíle**:

- **Rozvoj dítěte, jeho učení a poznání**
- **Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost**
- **Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí**

Klíčové kompetence vyjadřují očekávané výstupy rámcových cílů. Obecně jsou formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů

a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Klíčové kompetence tvoří základ na všech úrovních vzdělávání, dá se na ně navazovat v dalším stupni vzdělávání.

Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání jsou:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činnostní a občanské

Každá klíčová kompetence je podrobně rozpracovaná, pedagogům nabízí představu, o tom, co by měl předškolák na konci předškolního období zvládnout.

Podle RVP PV jsou **vzdělávací oblasti**:

- **Biologická – Dítě a jeho tělo** – stimulace a podpora růstu dítěte, podpora jeho fyzické pohody, zlepšování tělesné zdatnosti, učení se sebeobslužným dovednostem, vedení ke zdravým životním návykům a postojům.
- **Psychologická – Dítě a jeho psychika** – podpora duševní pohody, psychická zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, citů a vůle, také jeho sebepojetí a sebenahlížení, kreativity, stimulace osvojování a rozvoje vzdělávacích dovedností.
- **Interpersonální – Dítě a ten druhý** – podpora utváření vztahů k jinému dítěti či dospělému, posilování a obohacování vzájemné komunikace, zajišťování pohody těchto vztahů.
- **Sociálně-kulturní – Dítě a společnost** – uvedení dítěte do společenství ostatních lidí a pravidel soužití s ostatními. Uvedení do světa materiálních a duchovních hodnot, do světa kultury, osvojování si potřebných dovedností, návyků, postojů, umožnění aktivně se podílet na utváření společenské pohody.
- **Environmentální – Dítě a svět** – založení u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, vlivu člověka na životním prostředí a vytvoření elementárních základů pro otevřený a odpovědný postoj k životnímu prostředí.

Každá z těchto vzdělávacích oblastí v sobě zahrnuje vzájemně propojené kategorie, dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky). **Dílčí cíle** vyjadřují, co by měl pedagog u dítěte sledovat a podporovat. **Vzdělávací nabídka** představuje soubor praktických a intelektových činností, které pedagog dítěti nabízí a které jsou vhodné k naplňování cílů a k dosahování výstupů. **Očekávané výstupy** jsou pouze orientační pro pedagogy, jejich dosažení není pro dítě povinné, nechávají prostor pro individuální možnosti a potřeby dítěte (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004).

Školní vzdělávací program Mateřské školy Za Lávkami v Dačicích je zaměřen na environmentální výchovu s názvem **Vesmír, Země, člověk a my děti**.

2.2 Problémové chování předškoláků

Vyvstává otázka, zda se v průběhu staletí a zejména v posledních desetiletích nezměnilo i samo dítě, zda jeho dětství není jiné, než bylo dříve. Rozhodně se změnila životní podmínky současných dětí, a to tak podstatně, že musíme vzít v úvahu dopad těchto změn na jejich charakteristické znaky a projevy. Současné dětství se heterogenizuje – stává se víc a víc rozmanitým. Ve vývoji dítěte ale nejvíce pozornosti vyvolává **podnětnost prostředí**, vyplývající z odlišnosti kultur, z rozdílů vzdělanostní úrovně rodičů, jejich majetkových poměrech, výchovných stylech, kvalitě škol a využívání mimoškolních vzdělávacích příležitostí, z odlišností hodnotových preferencí působícího okolí (Helus, Z. 2004).

Chování je výsledkem souhry mnoha působících podmínek vnějších a vnitřních, někdy společných pro určitý druh chování a skupinu osob, jindy individuálně odlišných. Nežádoucí problémové chování je vnímáno jako negativní reakce na signály vnějšího prostředí a emocí. Za určitých podmínek se také označuje jako porucha chování. Řešením je hledání způsobů a nastolování podmínek pro změnu chování takových dětí.

Rozlišujeme **děti s problémy v chování** a **děti s poruchami chování**. Rozdíl je ve třech základních aspektech. V **motivaci** chování – v záměrech jedince, v **trvání** problémového chování, ve **způsobech pedagogického vedení** takového žáka.

Dítě s problémy v chování o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit. Normy nenarušuje úmyslně, porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími

požadavky a jeho vnitřními dispozicemi. Nálepkou problémového dítěte trpí, vyvolává v něm negativní emocionální zážitek. Pro nápravu svého chování většinou volí další neadekvátní rozhodnutí. Tyto problémy jsou spíše krátkodobé a často bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím. K nápravě vedou cílená pedagogická opatření v rámci systému a prostředí školy, v plánování výuky, ve využívání rozličných pedagogických metod přímo ve výuce.

Dítě s poruchami chování není s danými normami v konfliktu, ale nepřijme je popřípadě, dochází k ignorování. Takové dítě zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání. Porušuje normy dlouhodobě a vývojová specifika morálního vývoje způsoby jeho nežádoucího chování prohlubují. Dítě musí podstoupit speciální péči. V jejím průběhu speciální pedagogové a psychologové cílenými speciálně pedagogickými a psychologickými metodami ovlivňují chování žáka tak, aby jej směřovali k chování, které je přijatelné (Vojtová, V. 2005).

„Projevy problémového chování dítěte v mateřské škole jsou signálem, jímž dítě říká: POMOZ MI! Nalézám se totiž v bezvýchodné situaci a bez cizí pomoci ji nedokáže vyřešit.“ (Sagi, A. 1995, s. 7).

Stupeň narušování norem je kritériem pro zařazení dítěte do jedné ze tří skupin poruchového chování:

Disociální chování – jde o nespolečenské a nepřiměřené chování, které však lze zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy, nenabývá sociální dimenze. Toto chování se objevuje v určitých vývojových obdobích (nástup školy, puberta) nebo bývá průvodním jevem jiného primárního postižení (např. lehké mozkové dysfunkce, neuróz apod.). Disociální chování mívá přechodný charakter a přiměřeným opatřením je v pozitivním slova smyslu snadno ovlivnitelné.

Asociální chování – toto chování se projevuje výraznějšími problémy. Je v rozporu se společenskými normami a s očekáváním sociálního okolí. Dítě opakovaně a dlouhodobě narušuje společenské normy, ale nepřekračuje právní předpisy. Dopad jeho chování má negativní vliv i na něj samotného. Mezi projevy asociálního chování patří útky, toulky, záškoláctví, demonstrativní poškozování, závislostní chování.

Antisociální chování – jde o takové chování, kterým dítě jedná proti zákonům společnosti. V podstatě jde o trestnou činnost. Antisociální chování a jeho důsledky poškozují dítě i společnost. Mezi formy takového jednání patří veškerá trestná činnost (krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy), stupňované násilí

a agresivita, terorismus, organizovaný zločin a trestná činnost související se závislostmi (Vojtová, V. In: Pipeková, J. 2006).

Osobnost dítěte je **bio-psycho-sociální** jednotka. Systémy ovlivňující jeho vývoj jsou **společnost, rodina a škola**. Dítě je mnohdy vystaveno citovým zážitkům, které nedokáže vnitřně zpracovat jako orientující a posilující zkušenost, jako něco smysluplného, jde o emocionálně přetížené dětství. Mezi **nejčastější zdroje emočních zátěží dětství** patří: kolize mezi rodiči, nedostatek citového pouta „tepla“, problémy ve škole a se školou, některé výchovné styly, zklamání v životních cílech, touhách, aspiracích (Helus, Z. 2004).

Porucha chování u předškolních dětí má spíše specifický charakter, děti jsou hyperaktivní, mají problém s udržením pozornosti, nevydrží delší dobu u jedné činnosti, jsou nesoustředěné. Mají velmi nízkou frustrační toleranci, neumějí adekvátně reagovat na některé podněty, snadněji se vyruší, rozčílí. V mateřské škole můžeme setkat s dětmi úzkostnými, agresivními, sociálně narušenými, s dětmi, které mají poruchy vnímání a řeči.

V tomto období života lze dítěti s problémovým chováním pomoci. Je však nutné, aby si dítěte někdo všimnul a dokázal mu správně pomoci. V životě člověka neexistuje významnější období pro jeho motorický, sociální, emocionální a kognitivní vývoj, než doba, kdy navštěvuje mateřskou školu. Už nikdy se v našem životě nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od narození do nástupu do školy (Sindelárová, B. 1996).

Od běžných dětí se „problémové“ dítě odlišuje tím, že je v určitých vlastnostech mimořádné. Přesto, že je každé z těchto dětí individuálně odlišné, dají se vysledovat některé společné vlastnosti. Některé vlastnosti mají do jisté míry všechny děti, ty „problémové“ jich však mají výrazně víc, v čemž spočívá jejich **mimořádnost**.

- **Emocionálnost** – dramatický typ je nepřehlédnutelný a nepřeslechnutelný, lehce rozpoznatelný. Své aktivity doprovázejí hlasitým projevem, výrazně dávají najevo své city, jejich projev je spontánní. Na druhé straně to mohou být i děti tiché, které svou emocionalitu obracejí do sebe, dopředu hodnotí situace, do nichž mají vstupovat, vytváří si plán toho, jak budou v očekávané situaci postupovat. Jak u dramatického, tak tichého typu, bývají reakce velmi silné, téměř se neobjevuje „zlatá střední cesta.“

- **Vytrvalost** – jsou-li zaujati nějakou činností, nedaří se je od ní odlákat. Rádi se dávají do diskuse a mají odvahu prosazovat svoje vlastní názory.
- **Citlivost** – ve zvýšené míře vnímají přicházející podněty. Jsou citlivé na zvuky, pachy, chutě. Bývají přehlcené podněty v místech, kde je velké množství lidí (hypermarkety, divadla, kina). Dokážou pohotově a přesně vycítit vaši náladu, která se na ně může lehce přenášet. Špatná nálada u rodiče může vyvolat v dítěti neklid a zlobení.
- **Vnímavost** – nechávají se strhnout náhodným podnětem, který se vyskytne v jejich blízkosti.
- **Přízpůsobivost** – obtížně se vyrovnává se změnou zažitého rituálu, působí mu problémy přecházet mezi činnostmi, může paradoxně reagovat i na příjemné překvapení nelibě. Mohou se u něj objevovat výrazné problémy s adaptací na školku, na novou paní učitelku, na změnu bydliště apod.
- **Pravidelnost** – obtížně se učí pravidelnosti v běžných denních úkonech. Rodiče se nemůžou spolehnout na to, kdy půjde spát, kdy bude jíst. Má potíže dodržovat jakoukoli pravidelnost v denním režimu.
- **Energie** - od narození se u nich projevuje nadmíra energie. Kojenci jsou neklidní, starší děti jsou schopni „artistických“ výkonů, mají trvalou potřebu pohybu, případně nějaké činnosti. Nevydrží v klidu od chvíle, kdy se probudí až po usnutí. Mají potřebu stále něco dělat, prozkoumávat, montovat, objevovat.
- **První reakce** – mnoho dětí z této skupiny má tendenci odmítnout všechno co je pro ně nové (situace, myšlenka, osoba). Potřebují více času na seznámení se s novým, teprve potom jsou schopni toto přijmout.
- **Nálada** – některé z těchto dětí mají sklon brát svět kolem sebe velmi vážně. Přemýšlejí o něm, rozebírají ho z různých stran, hledají, kde udělali chybu, co by se mělo změnit, častěji bývají posmutnělé se sklonem k pláči (Sheedyová-Kurcinková, M. 1998).

Mezi další problémy objevující se už v MŠ patří **agresivita**. S těmito projevy se stále více setkáváme nejen u dospělých, ale i u dětí. V MŠ snad ještě nemůžeme přímo hovořit o agresi jako takové - forma fyzických trestů, šikanování, zákazů, křiku, výčitek. Ale že jsou děti k sobě zlé, bezohledné, s tím se můžeme setkat i v MŠ. Agresivita stoupá, nemá-li jedinec dostatek životního prostoru. To je zapříčiněno

především ve velkých městech, hustota obyvatel a zároveň jsou omezovány možnosti uvolňování energie přirozeným způsobem, např. fyzickou prací, pohybem. Na děti pak působí – malé byty, naplněné třídy, nedostatek pohybového využití ve škole i mimo ni, nedostatečné a omezené možnosti uplatnění v zájmové a sportovní činnosti, úbytek prostoru ke hrám, to vše může vyústit v agresivní chování. Z hlediska vývoje jedince nelze říci, že by byla agresivita vrozená. Vrozené jsou různé formy reakcí na nepříjemné pocity. Učí-li se dítě od nejútlejšího věku křikem, vztekem a zuřivostí překonávat překážky a dosahovat cíle, aniž by mu dal někdo najevo, že to nelze, proč by v tomto způsobu chování nepokračovalo dále. Vzory agresivního chování můžeme nalézt ve filmech plných násilí. Děti si velmi dobře vybavují scény spojené s agresí a ty pak používají ve svých hrách, s tím to se setkávají učitelky v MŠ běžně. I dospělý může dítěti poskytovat model agresivního chování, řeší-li konflikty křikem, rozčilováním, ponižováním druhého či fyzický napadením. Ke vzniku agresivního chování může přispívat i příliš kamarádská a volná výchova (Zelinková, O. 1999).

Problémové děti v mateřské škole představují pro učitelku v první řadě výzvu. Chce-li takovým dětem efektivně pomoci, potřebuje obvykle spolehlivou spolupráci příslušného odborníka (Sagi, A. 1995).

2.3 Role pedagoga v mateřské škole

„Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesní kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálněpsychologické profesní dovednosti.“ (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 21).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vymezuje legislativně požadavky na odbornou kvalifikaci učitele v mateřské škole. Povinnosti předškolního pedagoga jsou obsaženy v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

RVP PV (2004) stanovuje pro předškolní pedagogy tyto odborné činnosti:

- Analýza věkové a individuální potřeby dítěte v rozsahu potřeb zajištění profesionální péče, výchovy a zdělávání

- Realizaci individuální a skupinové vzdělávací činnosti cílevědomě směřující k rozvoji dítěte, rozšíření jeho kompetence
- Samostatné projektování výchovné a vzdělávací činnosti, provádění a hledání vhodných strategií a metod pro individualizované i skupinové vzdělávání
- Využívání oborových metodik a uplatňování didaktických prvků odpovídajících věku a individualitě dítěte
- Projektování a provádění individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
- Provádění evaluační činnosti – hodnocení a sledování výsledků své práce
- Uplatňování výsledků evaluace v projektování a v procesu vzdělávání
- Provádění poradenské činnosti pro rodiče a ve věcech výchovy a vzdělávání
- Analýza vlastní vzdělávací potřeby a naplňování sebevzdělávacích činností
- Evidence názorů, přání a potřeb partnerů ve vzdělávání a reagování na podněty

Předškolní pedagog by měl vést vzdělávání tak, aby se děti cítily v pohodě po všech stránkách, rozvíjely se v souladu se svými schopnostmi a možnostmi, měly dostatek podnětů k učení a radost z něho. Pedagog by měl posilovat sebevědomí dětí a jejich důvěru ve vlastní schopnosti, dostatečně podporovat a stimulovat rozvoj jejich řeči a jazyka. Také by měl děti seznamovat se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité, tak aby pochopily, že mohou pomocí vlastních aktivit ovlivňovat své okolí. Děti by měly obdržet speciální pomoc a podporu, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují.

Ve vztahu k rodičům má předškolní pedagog usilovat o vytváření partnerských vztahů, umožňovat přístup rodičům za svým dítětem do třídy, účastnit se jeho činností, podílení na tvorbě programu školy, vést s nimi průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Učitelky se pohybují ve složité síti sociálních vztahů, která je v mateřské škole bohatá, složitá, ale zároveň nesmírně zajímavá. Základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole tvoří **interakce učitelky a dětí**. Jejich zvládnutí klade na učitelky vysoké nároky a specifické profesní požadavky. Setkávají se s dětmi různého věku, odlišných temperamentových i jiných osobnostních rysů a vlastností. S dětmi vyrůstajícími v rozdílných výchovných, sociokulturních, ekonomických podmínkách, případně s různě handicapovanými dětmi. Tyto rozdíly podmiňují šíři i variabilitu užití

profesních dovedností ve vztahu k dětem. Dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou a zároveň je pro něj vzorem a modelem chování a reagování.

Další rovinu tvoří **vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi** v rámci jedné mateřské školy. Mají svou nezpochybnitelnou důležitost, významně se podílejí na rozvíjení sociálního a emočního klimatu. V dobrém kolektivu se snáze zvládají obtížné situace a ubývá náročných konfrontací zásadního typu. Velmi důležitá je rovina **vztahů mezi učiteli a rodiči**. Praxe i běžná zkušenost rodičů ukazuje, že tato rovina interakcí může být pro učitelku obtížná, protože své dovednosti lépe uplatňuje v interakci s dětmi, které jsou středem jejího profesního působení. Rodiče jsou sociálními partnery ve zcela jiné poloze. Do této interakce vstupuje fakt, že rodiče jsou jistě prvními „učiteli“ svého dítěte. S jistým zjednodušením lze říci, že učitelka je expertem na výchovu a vzdělávání v mateřské škole, rodiče jsou jím doma. Úspěšná učitelka v tomto směru je ta, která navrhuje, projektuje a realizuje různé formy a druhy vzájemných kontaktů s rodiči. Důležitá je i rovina, která poukazuje na to, že učitel má poměrně jasně vymezené **místo ve společenských vztazích**. Společnost klade na profesní roli učitele nemalé nároky. K roli učitele patří příslušná odborná úroveň, profesní dovednosti, osobní charakteristiky. *„Všechny typy a druhy interakcí s různými sociálními partnery se odehrávají v konkrétní sociální situaci, jež může ovlivnit celý jejich výsledek. Je důležité rozoznat, které prvky vzájemných interakcí souvisejí výrazněji se situačními charakteristikami, které s osobnostními charakteristikami sociálních partnerů a respektovat je.“* (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 25).

K úspěšnému zvládnutí různých činností a vztahů využívají učitelky profesní dovednosti, které se vztahují k obsahu činnosti samé, k jejich metodickému zpracování a také sociální, speciálně výchovné a diagnostické dovednosti.

Sociální dovednosti jsou významnou součástí profesní kompetence a lze je považovat za základ uplatňování i jiných skupin profesních dovedností. Prvky sociálních dovedností jako je vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti hrají roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Pro mateřskou školu to platí bez výhrady.

Na efektivním zvládnutí profese učitelky mateřské školy se podílejí zejména dovednosti vztahující se k sebereflexi, sebepoznávání, otevřenosti pro nové poznávání ostatních sociálních partnerů, rozlišování a porozumění sociálním vztahům, vzájemnému porozumění, komunikaci a jejím specifikám v daném prostředí, zvládnutí

konfliktů a náročných situací, organizaci a vedení skupin, rozšiřování možností pro rozvoj jednotlivce (Mertin, V., Gillernová, I. 2003).

2.4 Školní zralost a připravenost

Školní zralost je jedním z předpokladů připravenosti jedince na školu po stránce tělesné, duševní i sociální, je to dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno účastnit se vyučovacího procesu. Jedním z kritérií zápisu je věková hranice, a to k 31. srpnu dosažených 6 let. Dítě však nemusí být v tomto věku dostatečně připraveno na školní proces. Posouzení školní zralosti se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách (Bartoňová, M. 2004).

„Rodina vnímá nástup dítěte do školy jako potvrzení normality. Role školáka je pro dítě spojena s vyšší sociální prestiží, ale na druhé straně souvisí i se zásadní změnou životního stylu, s většími nároky na dítě a s důrazem na plnění povinností.“ (Přinosilová, D. 2007, s. 120).

Školní připravenost dítěte závisí na působení jeho sociálního prostředí, nejvíce na rodině a předškolním zařízení, které navštěvuje. Monatová (2000) v této souvislosti rozlišuje vnější a vnitřní připravenost dítěte. **Vnější připravenost** se může projevat jako zájem o zevní prostředí vyučování nebo dítě pojímá učení jako hru a úkoly nepovažuje za povinné, popř. nemá dosud vytvořeny návyky rozumové práce, a proto nedovede přemýšlet. **Vnitřní připravenost** znamená vlastní způsobilost ke školní docházce. Určitou úroveň poznatků a rozumových schopností, citů, adaptability, učebních dovedností a návyků i zájem a snahu učit se (Přinosilová, D. 2007).

K předpokladům pro úspěšný školní začátek patří, zralost organismu, která vede k lepšímu využití dětských schopností, dítě se lépe soustředí a udržuje pozornost. Zralost centrálního nervového systému, která pomáhá dítěti dobře se adaptovat na školní prostředí, odolnost vůči zátěži. Zrání ovlivňuje úroveň motoriky a senzomotorické koordinace. Na zrání závisí rozvoj zrakového i sluchového vnímání, schopnost spolupráce obou hemisfér.

Mezi příčiny **školní nezralosti** patří nedostatečný somatický vývoj, nedozrálост centrálního nervového systému, neurotické projevy dítěte nebo sociální nezralost. Školní nezralost se projevuje neklidností, impulsivností, či naopak těžkopádností,

bázlivostí. Pokud tyto děti nastoupí do školního procesu i přes tyto projevy, mají problémy s přizpůsobivostí.

Školní úspěšnost je spojena i s rozvojem poznávacích procesů, které ovlivňují dědičné dispozice. Mezi další faktor patří dostatečně stimulující prostředí.

Do oblasti školní zralosti se zařazuje:

- **Tělesná schránka** s sebou přináší tělesnou zdatnost dítěte a jeho dobrý zdravotní stav. Již by měla být dokončena první strukturální proměna, důležitý je rozvoj jemné a hrubé motoriky a senzomotorické koordinace.
- **Duševní vyspělost** se představuje nejen dostatečnou vyzrálostí centrálního nervového systému, ale i úrovní všech psychických funkcí. Jde o úroveň záměrné pozornosti, dostatečně rozvinutého vnímání, analyticko-syntetickou činnost, úroveň paměti, celkový rozvoj řeči, schopnost komunikace.
- **Emoční zralost** je dána dosažením určité citové stability, schopností sebehodnocení, osamostatnění se. Je dána také dostatečnou vyzrálostí volných vlastností, schopností přijímat nové poznatky a být zvědavým. Dítě dokáže zvládnout pocit strachu, trémy, je odolné vůči zátěži.
- **Sociální zralost** znamená schopnost být delší dobu bez matky, přijímat autoritu, schopnost žít v kolektivu, podřídit se školnímu režimu, přijmout roli žáka.

Vágnerová (2000) uvádí pojem **školní připravenost** jako předpoklady dítěte, důležité pro zvládnutí školního procesu. Jde o kompetence, které jsou základem školní připravenosti a zahrnují v sobě:

- **Chápání hodnoty a významu školního vzdělání** - zde je potřebná motivace dítěte ke škole, kterou mnohdy postrádají děti z rodin s nižším sociálním statusem.
- **Dosažení socializační úrovně dítěte** - rozumí zvládnutí role školáka, základů verbální komunikace. Pokud má dítě nějaké komunikační nedostatky a nezvládá dostatečně vyučovací jazyk, nemůže ve škole uspět.
- **Ztotožnění se a přijetí základních norem hodnot a chování** - dítě si určité normy přináší z rodiny, ve škole by se pak mělo naučit respektování a uznávání základních morálních norem či principů lidského jednání (Bartoňová, M. 2004).

V posledních 20-25 letech dochází k významné změně pohledu na vstup dítěte do základní školy, a tedy i na pojetí školní zralosti. Tato změna souvisí s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice a v psychologii. Je evidentní, že biologické předpoklady (např. schopnosti, zralost jedince) ovlivňují vzdělávací výsledky jen částečně. Vhodným pedagogickým a psychologickým přístupem lze úspěšně vzdělávat i děti se somatickými problémy. Stále více se prosazuje ekologický, systémový přístup k psychickým jevům. „V současnosti tedy můžeme pojímat školní zralost/připravenost (způsobilost vstoupit do školy) jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy. Stejný vzdělávací výsledek lze totiž dosáhnout změnou kterékoli z uvedených charakteristik.“ (Mertin, V., Gillernová, I. 2003, s. 220).

2.5 Dílčí závěr

Významnou událostí v životě dítěte je vstup do mateřské školy, který je prvním krokem do vzdělávacího procesu. Po vstupu zde získává první zkušenosti – umět se zapojit do kolektivu, navázat vztahy s vrstevníky a učitelkami. V této době představují učitelky pro dítě vzor. Role pedagoga je velmi významná. Již v mateřských školách, pozorujeme děti s určitými náznaky problémového chování a je na učitelích, aby těmto dětem vhodným způsobem dokázali pomoci. V rámci školní zralosti a připravenosti je důležitá spolupráce rodiny s mateřskou školou, kterou dítě navštěvuje, aby následný vstup do základní školy byl úspěšný a co nejméně komplikovaný.

3. Dětský výtvarný projev

Kresba je jeden ze základních a přirozených způsobů zobrazování a zmocňování se reálného i fantazijního světa dítětem a sama o sobě je činností pro většinu dětí velmi přitažlivou, příjemnou a vyhledávanou. Pomocí kresby může příslušný odborník dítěti hlouběji porozumět, neboť kresba v sobě ukrývá velmi zajímavý, účinný a cenný poznávací, diagnostický, vzdělávací a výchovný nástroj. Relativní snadnost s jakou je možné tento produkt kreativní činnosti dítěte získat, budí zájem pedagogů i psychologů. Názory moderních odborníků na četné problémy spojené s analýzou dětského kresebného projevu se navzájem různí. Příkladem mohou být názory na prvotní příčiny kresebného projevu dítěte. „*Někteří autoři spatřují v kreslení dítěte herní aktivitu, jiní specifickou obrazovou řeč, jiní projev potřeby dětské seberealizace, další naopak pouhou snahu o věrné napodobování grafické činnosti dospělých. Často se také objevují pokusy studovat dětskou kresbu v souvislosti s vývojem pojmového myšlení.*“ (Mlčák, Z. 1996, s. 3). Většina psychologů se shoduje v tom, že dětská kresba není jen projevem výtvarného talentu, ale vždy celé osobnosti dítěte. V tomto ohledu představuje cennou a originální výpověď o psychickém světě dítěte a také cestu k jeho hlubšímu poznání a porozumění (Mlčák, Z. 1996).

3.1 Vývoj dětské kresby

Psychologie chápe dětskou kresbu jako globálního ukazatele psychického vývoje, v němž se promítají náhodné, ale především zákonité vývojové změny.

Jako první vymezil fáze dětské kresby **C. Burt**. V jeho pojetí má kresba sedm vývojových stádií:

1. **stadium čárání (ve věku 2 – 5 let, s vrcholem ve 3 letech)**
2. **stadium linií (ve věku 4 let)**
3. **stadium popisného symbolismu (ve věku 5 – 6 let)**
4. **stadium popisného realismu (ve věku 7 – 8 let)**
5. **stadium vizuálního realismu (ve věku 9 – 10 let)**
6. **stadium potlačení kresebného projevu (ve věku 11 – 14 let)**
7. **stadium uměleckého oživení (v rané adolescenci)**

Jednodušší členění klasifikoval **Václav Příhoda**:

- **stadium črtací experimentace**, která se objevuje u dítěte již před druhým rokem. Tato aktivita spočívá v čarání dítěte tužkou po papíru. Pohyby vycházejí nejdříve z motoriky ramenního kloubu, později zápěstního kloubu. Ve stadiu črtání je zřetelně patrná vývojová tendence od plynulých pohybů k pohybům izolovaným. Vzniká kombinace čar, kterým dětská fantazie přisuzuje rozmanité významy.
- **stadium prvotního obrysu** se objevuje po třetím roce dítěte. Prvotní obrys vzniká tehdy, když dítě spojí kresbu s určitým přesným významem. Později kresbu předchází určení jejího významu, kdy se dítě rozhodne nakreslit určitý objekt a je schopné tuto kombinaci čar na vyzvání zopakovat.
- **stadium lineárního náčrtu** nastupuje kolem čtvrtého roku, dítě si vytváří hrubou podobu některého zvoleného objektu s jeho hlavními znaky. Lineární náčrt je již kresbou uvědomělou, nejčastěji zaměřenou na člověka, zvířata, dům, strom apod. Je stadiem, v němž fantazie splývá s realitou. Významným tématem je člověk (tzv. hlavonožec). Kresba má doposud málo podrobností. Obecně platí, že čím je dítě mladší, tím je kresba obsahově chudší.
- **stadium realistické kresby** začíná mezi pátým a šestým rokem, dochází k oddělení dětského zážitku od reality, i když dítě kreslí stejně jako v dřívějších stádiích stále podle své představy. Začíná však rozlišovat na předmětech jejich objektivní znaky. Kreslí i individuální znaky jako např. oblek u člověka, deštník apod. Kresba se stává plošnou, nelineární. Dítě v tomto stadiu kreslí to, co o daném předmětu ví, a ne to, co vidělo v předloze. Kresba je dosud disproporční ve velikosti předmětů, objevují se i stereotypní způsoby jejich zobrazování.
- **stadium naturalistické kresby**, zde je završen vývoj dětské kresby, nastupují po desátém roce. Zde dítě kreslí podle toho, jak se mu předmět skutečně jeví. Zlepšují se proporce předmětů, kresba se pojímá perspektivně, je naznačeno stínování. Typická je kresba podle modelu. Se vzrůstem myšlení, dítě považuje svou kresbu za nedokonalou a ke škodě věci začíná svůj kreslený projev potlačovat (Mlčák, Z. 1996).

3.2 Specifika dětské kresby

Dětské výtvarné činnosti nejsou ničím nahodilé, ale jsou úzce svázány s celkem duševního života dítěte (Uždil, J. 1978).

Obecně je kresba dítěte spontánním a přirozeným vyjádřením vyvíjející se struktury a dynamiky celé osobnosti. Odráží kvalitu dětského vnímání, paměti, fantazie a kreativity, jemné motoriky, myšlení a intelektových schopností a povahových vlastností. Také informuje citlivého vnímatele o postojích dítěte k rodičům, sourozencům, lidem obecně, zvířatům, věcem a také i k sobě samému. Kresba je složitě utvářený odraz kognitivní, emocionální i sociální osobnostní sféry, v oblasti normality, tak i v oblasti psychopatologie. Z podrobnějšího rozboru lze usuzovat na široké spektrum poruch psychického vývoje, na splněná i nesplněná přání, na pocity životní jistoty a bezpečí, nebo na pocit ohrožení základních psychických potřeb dítěte, na inklinaci dítěte k určitému psychologickému typu či specifickému chování. Dětskou kresbu lze využívat jako účinného prostředku sloužícího k navázání sociálního kontaktu dospělého s dítětem, jako metodu psychodiagnostickou a také i jako metodu pozitivně ovlivňující terapii mnoha psychických poruch (Mlčák, Z. 1996).

Lze uvést několik postřehů, které vcelku platí. Pokud se u dítěte vyskytne naprostý nezáměr o kreslení, je to důkaz, že něco není v pořádku. Nejčastěji toto „něco“ bývá nedostatek vztahu k okolí, nedostatek schopnosti soustředit se k jedné činnosti nebo i naprostý nedostatek sebevědomí. Nikdo nemůže říci, jak často má dítě kreslit a co je v tomto směru „normální“. Vždy záleží na jedinci samém a na mnoha dalších okolnostech. Určitým nedostatkem, který může upozorňovat na možnou přítomnost jiných vad v duševním vývoji, je stereotypní a naprosto nevyvíjející opakování grafických typů už jednou vytvořených. Pokud se vyskytuje typ „hlavonožce“ až do šestého roku, je to jistě potřeba zvážit. Samo opakování téhož typu nemusí být považováno za nedostatek, děti se rády a neúnavně opakují. Badatelé se shodují v tom, že duševně zaostalé, méně vyvinuté dítě má viditelné potíže s provedením syntézy jednotlivých částí svého obrazu (Uždil, J. 1978).

V kresbách předškolních dětí můžeme sledovat tyto různé charakteristické zvláštnosti:

- **Výtvarná schematičnost** se projevuje tím, že dítě znázorňuje jen typické vlastnosti zobrazovaných předmětů, nekreslí podle předlohy, ale z paměti a podle své představy. Jeho pojetí zobrazeného předmětu nemusí být v souladu se skutečností, protože to pro dítě v tomto věku není významné.
- **Celistvost a názornost** se projevuje tím, že v kresbě chybí perspektiva, zobrazené předměty jsou disproporční a roviny neodpovídají realitě.
- **Zdůraznění nebo vypouštění** osob a objektů v kresbě, dítě podle toho jakou významnost zobrazeným osobám a předmětům subjektivně přisuzuje, je buď zvětšuje, nebo naopak podstatné znaky vynechá, protože ho nezajímají.
- **Transparentnost** (tzv. rentgenové obrázky), na kresbě je vidět např. vnitřek předmětu, i když by ve skutečnosti měl na obrázku být jen vnějšek. Např. kresba domu, přes jehož neviditelné zdi vidíme vnitřek.
- **Personifikace** se projevuje jako přenášení lidských projevů a chování na zvířata či věci. Např. usmívající se sluníčko.
- **Grafické vyprávění**, dítě zobrazuje příhody na papíru v pásech nad sebou.
- **Emotivní funkce barev**, kdy dítě může dávat přednost určitým barvám (často to bývá žlutá a červená) a vybarvuje tak zobrazené předměty v rozporu s realitou (Přinosilová, D. 2007).

Význam barev – barvy a jejich barevné kombinace mají prokazatelný vliv na psychické a fyzické zdraví člověka. Preference barev a jejich vnímání jsou podmíněny emočními, motivačními, duchovními a dalšími stránkami osobnosti. Barva je pro dítě také nositelem určitého obsahu – žlutá je spojena s představou slunce, modrá představuje nebe a zelená je spojena s představou přírody (Davidová, R. 2008).

Symbolika barev:

Červená - je barva krve, ohně a síly. Je to posilující, fyzicky stimulující barva. V oblíbenosti mají především hyperaktivní a agresivní děti a také děti s nedostatečnou kontrolou emocí.

Růžová - představuje jemnější kvalitu červené. Symbolizuje lásku, je to barva naivity a nezralosti. V kombinaci s černou může ukazovat na negativní pocity v sobě samém.

Modrá - je spojená s klidem, vyrovnaností, také i s pasivitou a konzervativními tendencemi. Může představovat tradici, oddanost a přetrvávající hodnoty. Používají ji děti, které mají pod kontrolou svoji emotivitu. Pokud dítě v šesti letech používá modrou barvu, znamená to, že je dobře adaptované. Používání výhradně modré, poukazuje na přílišnou sebekontrolu.

Oranžová - je barvou extrovertů, síly a nebojácnosti. Oranžová představuje „sociální barvu“. Pomáhá mobilizovat jedince, kteří prožívají např. depresi.

Žlutá - barva slunce, tepla a světla. Bývá barvou levé hemisféry. Je také spojována s rozvojem samostatnosti. Někdy může ukazovat závislost dítěte na dospělém.

Zelená - představuje rovnováhu mezi modrou a žlutou. Znamená klid, naději, vytrvalost, stálost, sílu a energii. Zelená má uklidňující účinky. Preferují ji děti s dobrým sociálním cítěním. Zelenou v kombinaci s červenou používají sexuálně zneužívané a týrané děti.

Fialová - představuje splynutí klidu modré a energie červené. Může to být barva změny, znovuzrození a proměny. Malé děti ji používají zřídka, což může být příznakem neklidu a nezralosti. V častém používání s modrou barvou to signalizuje úzkost.

Černá - je barva temnoty, prázdnoty a chaosu. V dětské kresbě představuje určitou míru úzkosti, může také vypovídat o bohatém vnitřním životě. Časté používání černé barvy obvykle signalizuje deprese nebo prožité trauma.

Hnědá - symbolizuje barvu země a pokory. Tuto barvu preferují trpělivé, spolehlivé a silné osoby. Tato barva může odrážet špatnou rodinnou i sociální adaptovanost dítěte a jeho různé konflikty.

U dětí jsou barvy teplé obecně oblíbenější než barvy studené. Dítě zobrazuje věci, jemu milé a ty, ke kterým má pozitivní vztah teplými barvami. Tyto barvy svědčí, o jeho vyrovnanosti naopak tmavé barvy ukazují na tendenci ke smutku, úzkosti a odporu k něčemu. Bledé odstíny vyjadřují citovou nevyrovnanost nebo také špatný zdravotní stav.

Extrovertní děti používají hodně barev, hlavně pak jasné barvy – žlutou, oranžovou, červenou. Dětem **introvertním**, se kterými je obtížnější navázat kontakt, stačí menší počet barev – průměrně jedna až dvě. Nejčastěji to bývá zelená, fialová, šedá či černá. Dobře sociálně adaptované dítě používá obvykle 4-6 barev.

Použití barvy v bizarních kombinacích může v určité souvislosti představovat snahu dítěte zaujmout diváka či potřebu naznačit prožité trauma (Davido, R. 2008).

3.3 Diagnostické využití dětské kresby

Diagnosticky můžeme dětskou kresbu využít:

1. Kresba jako orientační informace o celkové vývojové úrovni

Výkon dítěte v kresbě je nutno vždy posuzovat v souvislosti s výsledky dosaženými v inteligenčních testech. Kresba některých dětí může být výrazně lepší nebo naopak horší než jsou jejich rozumové schopnosti. Zde by mohlo hrozit podhodnocení nebo nadhodnocení schopností dítěte. Patří sem kresebné techniky zaměřené na kresbu lidské postavy.

2. Kresba jako nástroj pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností

Selhání v kresbě může svědčit o poruše zrakového vnímání, jemné motoriky, senzomotorické koordinace nebo integrace těchto funkcí. Nejčastěji jde o zkoušky obkreslování předloh.

3. Kresba jako informační zdroj o způsobu citového prožívání

Na mysli je zde zejména aktuální emocionální ladění a tendence k určitému emočnímu reagování, sebehodnocení apod. K tomu účelu se využívají různé projektivní kresebné a tematické metody a techniky (např. Test hvězd a vln, Test stromu apod.)

4. Kresba ozřejmující určité specifické vztahy a postoje dítěte

Zde jde hlavně o vztahy a postoje dítěte k druhým lidem z jeho prostředí, které dítě nechce, nebo nedovede ozřejmit jiným způsobem, a které právě vyjádří kresbou. V této oblasti získáváme informace o dítěti z kresby rodiny a kresby Začarované rodiny, které se v oblasti psychodiagnostiky často využívají (Přinosilová, D. 2007).

Rozsáhlé možnosti diagnostického využití kresby skýtá i proces výchovy a vzdělávání, zejména při práci s dětmi mladšího školního věku, kdy orientační analýza může zásadním způsobem pomoci. Např. při hodnocení školní připravenosti, posuzování vývoje grafomotoriky či nesprávného vývoje laterality, ale i při práci s dětmi s neurotickými, mentálně retardovanými, či jinak pro školní práci handicapovanými (Mlčák, Z. 1996).

V pedagogické práci učitele se hlubší znalosti o vývoji kresby mohou stát orientačním a doplňujícím prostředkem k posouzení úrovně psychického vývoje dítěte. Výrazně opožděný vývoj kresby je pro učitele vždy upozorněním na eventuální poruchy

psychického vývoje dítěte a také faktem signalizujícím nutnost podrobnějšího vyšetření, např. v pedagogicko-psychologické poradně (Mlčák, Z. 1996).

3.4 Kresba rodiny a kresba Začarované rodiny

Kresba rodiny je projektivní metodou, která nám pomáhá orientovat se v oblasti citového prožívání, vztahů a postojů dítěte k jednotlivým členům rodiny. Nejvíce se využívá u dětí ve věku 6-12 let. Mladší děti zpravidla ještě nejsou schopny zvládnout svou představu o rodině, tak aby přinesla jiné diagnostické poznatky, než přibližnou orientaci jejich vývoje.

Při hodnocení jsou důležité zejména tyto aspekty:

Celkové pojetí kresby rodiny – každý člen zde bývá zobrazen ve své typické činnosti a roli. Při hodnocení je nutno brát v úvahu i vyspělost dítěte. Mladší děti většinou kreslí rodinu jen jako výčet postav, starší již vkládají do kresby děj a činnost.

Realistické zobrazení rodiny – vždy je nutno konfrontovat kresbu se skutečnou situací dítěte a s informacemi o něm a jeho rodině, které máme k dispozici. Dítě může zobrazit reálnou situaci zpravidla v případě konfliktů v rodině, které ho trápí. Také jeho zobrazení kresby může vycházet z jeho přání, aby tomu tak bylo.

Způsob ztvárnění jednotlivých postav – zde hodnotíme velikost, proporce, detaily, vyjádření aktivity, umístění postav na obrázku apod.

- **Velikost postavy** – symbolizuje význam dotyčné osoby pro dítě. Velikost nemusí odpovídat skutečnosti. Velikost sourozence je signálem významu, jaký v rodině podle dítěte má. Vždy se doporučuje pohovořit s dítětem nad obrázkem a vyžádat si jeho vysvětlení a interpretaci kresby.
- **Způsob zobrazení postavy** – pokud je zobrazená osoba vyčerněná nebo vyšrafovaná, může to svědčit o strachu a nejistotě dítěte vůči ní. Pokud je postava kreslená slabě nebo přerušovanými čarami, může to být znamením nějakého problému s touto osobou. Obecně je projevem úzkosti a nejistoty mazání, škrtnání a překreslování postavy.
- **Proporce a zpracování postavy** – zde se může jednat o otočení některé postavy zády, což může značit negativní vztah, odmítání dotyčného. Pokud u některé

postavy chybí určitá část těla, může to znamenat snahu či přání toho dotyčného nějak omezit.

- **Pořadí, v jakém jsou postavy kresleny** – vč. jejich umístění mezi ostatními nám mohou objasnit vzájemné vztahy ve smyslu pozitivním a negativním. Osoby, které jsou nakreslené blízko u sebe, si mohou být blízké i psychicky. Větší vzdálenost může znamenat potřebu distancovat se od dotyčného, ale i pocit izolace.
- **Vynechání některého člena rodiny** – může znamenat, že dítě dotyčnou osobu odmítá, chce, aby zmizela z jeho života. Při rozhovoru nad obrázkem to děti vysvětlují tím, že zapoměly dotyčnou osobu nakreslit. Dítě může nakreslit do své rodiny i učitelku, listonoše apod. Může to značit problém, kdy dítě nerozlišuje blízké a cizí lidi. Tyto kresby nacházíme u dětí citově deprimovaných (Přinosilová, D. 2007).

Kresba Začarované rodiny – v této kresbě má dítě nakreslit rodinu, kterou (jakoby) začaroval kouzelník. Každého člena začaroval do některého zvířete, které ho nejlépe vystihuje (nejvíce odpovídá jeho povaze). To do jakých zvířat dítě své členy rodiny promění, má v sobě určitou symboliku, kterou si dítě ani nemusí uvědomovat. Po nakreslení obrázku je potřeba si s dítětem pohovořit a vyptat se na to, kdo je na obrázku a ve které zvíře se dotyčná osoba proměnila a proč, co obvykle dělá a jaká je. Důležité je zjistit, zda dítě nekreslí určité zvíře proto, že např. jiné zvíře neumí nakreslit.

Symbolické zobrazení lze hodnotit podle předpokládaných vlastností:

- **Psychické vlastnosti a projevy chování** – maminka je pilná, tak je včelka, sestra je tvrdohlavá, tak je koza.
- **Vnější, viditelné znaky** – tatínek má mohutnou postavu, proto je slon, bratr je nejmenší, proto je kuřátko.
- **Vztah dotyčného člověka k dítěti** – maminka mě stále ochraňuje, proto je kvočna, dědeček mi dává moudré rady, proto je sova.

Způsob zobrazení členů rodiny se také mění s postupným vývojem dítěte, může se měnit vlivem módních trendů (např. kresba dinosaurů, pokémonů apod.)

Metoda se využívá v klinické i poradenské praxi k vyšetření rodinných vztahů. Je nutné dávat získané informace do vzájemných souvislostí s ostatními poznatky o dítěti a jeho rodině (Přinosilová, D. 2007).

3.5 Dílčí závěr

Při kresbě rodiny a kresbě Začarované rodiny musíme být vždy opatrní. Psychologické testy by neměly být dostupné nepsychologům. Psychologický test musí splňovat přinejmenším požadavky objektivity, standardizace, reliability a validity. Test kresby rodiny není standardizován. Nelze srovnat individuální výsledek se závaznými normami. Kresba vyjadřuje vědomé i nevědomé přání, představy, tužby a cíle. Z kreseb nelze činit kategorické závěry. Nejde o kreslířské umění, ale o sdělení. Mimo jiné lze považovat kresbu za metodu screeningu, naznačující, že některému dítěti, respektive jeho vztahům v rodině je vhodné věnovat zvláštní pozornost.

4. Asociální projevy a chování v kresbách dětí a jejich školní zralost

4.1 Cíl bakalářské práce, použité metody

Hlavním cílem bakalářské práce je pomocí analýzy kresby odkrýt určité prvky, které mohou vést k asociálním projevům v chování a dále pomocí kreseb zjistit úroveň školní zralosti. Výzkum je zaměřen na děti předškolního věku v Mateřské škole Za Lávkami v Dačicích, v průběhu školního roku 2011/2012.

Dílčí cíle:

- z kresby Začarované rodiny a kresby rodiny rozpoznat možné projevy emocí a sociálních vztahů v rodině.
- hledání odpovědi na otázku, co vše můžeme z kresby poznat v souvislosti se školní zralostí.

V rámci kvalitativního výzkumu jsem si stanovila tři výzkumné otázky, jejichž platnost v praktické části ověřuji.

1. Ověřit jaká je úroveň grafomotorických schopností dětí před nástupem do základní školy.
2. Ověřit, zda děti z „problémových“ rodin používají stejný výběr barev jako děti z „bezproblémových“ rodin.
3. Odhalit zda se symbolika vlastností zvířat promítá do zobrazovaných zvířat v kresbě začarovaná rodina a tudíž i do vztahů v rodině z pohledu dětí.

Metody zpracování bakalářské práce

Samotné výzkumné šetření bylo provedeno kvalitativně. Při jeho realizaci byly použity kresby dětí předškolního věku. Další využití metody a techniky byly pozorování dětí, rozhovor s dětmi a učitelkami a také studium odborné literatury a dokumentů.

4.2 Charakteristika zařízení, kde probíhalo výzkumné šetření

Dačice je město, které je známé především vynálezem kostkového cukru. Nachází se nedaleko hranic s Rakouskem. Mateřská škola Za Lávkami je součástí právního subjektu, který sdružuje šest mateřských škol v Dačicích a přilehlých obcí. MŠ Za Lávkami má tři pavilony. Ve dvou z nich jsou umístěny třídy a třetí pavilon je hospodářský, jehož součástí je školní kuchyně. MŠ preferuje věkově smíšené třídy, které mají velký význam pro život ve skupině a pro vzájemné kontakty. Mladší děti se učí od starších a naopak. V těchto věkově smíšených třídách mají děti přirozené podmínky pro svou socializaci, která je hlavním přínosem předškolního období pro celý život. Učitelky i ostatní zaměstnanci MŠ se snaží podporovat a ovlivňovat zdravý vývoj dětí. Svou výchovně vzdělávací prací přispívají k vytváření zdravého životního stylu a všestranně rozvíjejí každého jedince podle jeho individuálních možností. První třída má název „U Veverky Zrzečky“ a druhá třída se jmenuje „U Krtečka“. V každé třídě je zapsáno 28 dětí. V MŠ vyučují čtyři učitelky. Třídy jsou dostatečně prostorné, skládají se ze tří částí – třídy, herny a ložnice. Uspořádání vyhovuje individuálním i skupinovým činnostem. Nachází se zde hrací i pracovní koutky.

MŠ obklopuje rozlehlá zahrada, což umožňuje dětem vykonávat aktivity i venku. Zahrada je vybavena různými prvky jako je chýška, hnízdo se skluzavkou, kladinky, kládové houpačky, tabule, pružinové houpačky, pískoviště. Děti si zde mohou vyzkoušet práci na záhonech a společně s učitelkami pečují o bylinkovou zahrádku. V blízkosti MŠ je vlaková zastávka, což umožňuje jezdit na výlety do přírody.

Ve školním vzdělávacím programu se MŠ zaměřila na environmentální výchovu, název programu je „Vesmír, Země, člověk a my děti“. Cílem je vést děti ke kladnému vztahu k přírodě jako celku, jehož součástí jsme i my – lidé. Do jednotlivých bloků výuky s názvy např. Lesní království, Země je našim domovem zařazují prvky environmentální výchovy. Snahou je, aby si děti vytvořily pěkný vztah k rodnému místu a okolí. V MŠ se starají o rostliny ve třídě i na školní zahradě. Chovají morčata a akvarijní rybičky. Jde především o snahu, aby děti pochopily význam pojmu životní prostředí – podpora, ale i pomoc. Z hlediska globálního pojetí jde také o rozvíjení poznatků o jiných zemích, poznávat pojem vesmír, zeměkoule. Každoročně pořádají ve spolupráci se sdružením rodičů „Lávky“ oslavu Dne Země. MŠ je členem sítě mateřských škol se zájmem o environmentální výchovu.

V MŠ nabízejí – logopedickou prevenci, adaptaci nových dětí za přítomnosti rodičů, plavecký výcvik v bazénu v J. Hradci nebo pobyt v Solné jeskyni. Pro předškolní děti pak program Předcházíme poruchám učení, edukativně stimulační skupiny, výuku anglického jazyka, výuku hry na zobcovou flétnu „Hrátky s flétnou“, práci s hlínou – „Hrajeme si a kouzlíme s hlínou“, přírodovědný kroužek „Skřítki“.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Kresby rodiny a kresby Začarované rodiny se zúčastnilo deset dětí předškolního věku. U všech dětí jsem se z hlediska **školní zralosti** zaměřila na sledování úrovně grafomotoriky, soustředěnosti a chování při kresbě, na vývojovou úroveň kresby vzhledem k věku.

Z hlediska zkoumání **asociálních projevů** byly vybrány kresby čtyř dětí, u kterých se objevilo nejvíce nápadností ze sledovaných oblastí z hlediska celkového dojmu, velikosti postav, pořadí postav, způsobu zobrazení, výrazu jednotlivých postav a zobrazení jednotlivých částí těla, šrafování, stínování, vynechání některé osoby, eventuality použití barev, zvláštní pozornosti věnované některé části kresby, oprav a nápadného gumování.

Na tyto děti jsem se zaměřila i při pozorování během celého dne v mateřské škole. Pomocnou metodou mi byly rozhovory s učitelkami.

Jména dětí jsou změněna, vzhledem k osobní ochraně údajů o dětech.

Charakteristika dětí:

Chlapec Kája

Věk – 6,4 let

Chlapec nastoupil do MŠ ve třech letech. Adaptace proběhla dobře. Rodina je na nižší sociální úrovni. Při nástupu chlapce do MŠ byla rodina úplná. Nyní se však rodina rozpadá. Matka s dětmi odešla od otce, nyní má nového přítele. Chlapec má velmi rád otce, ale tráví s ním pouze omezenou dobu. V mateřské škole, Kája začal mluvit později, nejprve s dětmi, potom s učitelkami. Dodnes kontakt s učitelkami nevyhledává, na nic se neptá, jeho slovní zásoba je chudší. V kolektivu dětí je oblíbený, ale hru nerozvíjí, spíše se podřizuje ostatním. Do řízených činností během dne se zapojuje,

ale bývá pasivní. Nevydrží dlouho u zadaného úkolu, úkoly je mu nutné opakovat, potřebuje individuální pomoc. Grafomotorika je na nízké úrovni, kresba je obsahově chudá. Má křečovité držení psacího náčiní. Pohybové schopnosti odpovídají věku, rád hraje fotbal. V sebeobsluze je samostatný.

Dívka Terežka

Věk – 6, 1 let

Dívka nastoupila do mateřské školy v tomto školním roce. Adaptace proběhla dobře. Tato dívka je v pěstounské péči. Před tím byla v dětském domově. Rodina o pěstounskou péči dlouho usilovala, v současné době si však s děvčátkem neví rady. Rodina je na nízké sociální úrovni, přesto dívku dostala do pěstounské péče. Terežka je velmi mazlivá, stále by někomu seděla na klíně. Velice ráda si povídá, její rozumové schopnosti, znalosti z okolního světa jsou na nižší úrovni. Má neurotické potíže, ohledně chození na WC pokud se mění činnosti v mateřské škole. Z výpovědi rodičů, také doma se u ní projevuje častější chození na WC, pokud dochází k nějaké změně. V kolektivu dětí je méně oblíbená, i když si s ní děti hrají. Paní učitelky chování dívky dobře vysvětlily. Soustředí se na činnosti kratší dobu. Při plnění úkolů potřebuje více času, zadaný úkol je jí nutno opakovat. U této dívky jenutná individuální pomoc. Grafomotorika je na nízké úrovni, křečovité držení psacího náčiní. Kresba v šesti letech je na velmi nízké úrovni. V sebeobsluze je samostatná.

Chlapec Honzík

Věk – 5, 9

Do MŠ nastoupil ve čtyřech letech. Adaptace proběhla dobře. Honzík působil jako spokojený chlapec. Rodina byla úplná, hodně jim pomáhal dědeček. V současné době matka odešla s dětmi ke třetímu partnerovi. Matka nechce Honzíka k otci pouštět. Chlapcovo chování se díky tomu výrazně zhoršilo. Velký vliv na něj má i jeho starší, nevlastní bratr, kterému je dvanáct let. Dříve byla matka vstřícná radám učitelek, dnes s nimi moc nekomunikuje. V kolektivu dětí je celkem oblíben, umí si získat na svoji stranu hlavně mladší kamarády. Zhoršila se i soustředěnost na činnosti, stále chce být první, někam chvátá. Grafomotoriku je třeba procvičovat, dosti tlačí na tužku, nesprávně drží psací náčiní. Kresba je nedokonalá. Úkoly je třeba zadávat po menších krocích, aby se mohl více soustředit. Má rád sport, kde se může uvolnit. U Honzíka se objevují i prvky hyperaktivity.

Chlapec Daniel

Věk – 6,5

Do MŠ nastoupil ve třech letech. Zpočátku velmi plakal, matka to těžce nesla. Rodina je úplná, Daniel je jedináček. V kolektivu dětí je oblíbený. Má vadu výslovnosti, přesto hodně a docela nahlas mluví. Při řízených činnostech pokud není vyzván, neprojevuje se nebo náhle vykřikne, že to ví, ale často je to jenom, aby na sebe upozornil. Daniel je i při individuálních činnostech velmi nejistý, potíže mu dělají pracovní listy, kdy má sám pracovat. Při hrách je snadno ovladatelný jinými, nemá vůdčí postavení, hry nevyhledává. Také dost žaluje na ostatní. Grafomotorika je na špatné úrovni. Matka s ním hodně pracuje, ale zlepšení postupuje velmi pomalu. Chlapec má špatné držení psacího náčiní. Kresba odpovídá věku. Při cvičení bývá neobratný, nešikovný. Sebeobsluha – pomoc při úpravě oblečení.

4.4 Vlastní výzkumné šetření, výsledná analýza

Praktická výzkumná část bakalářské práce byla uskutečněna v měsících leden a únor. Dětem v mateřské škole byly postupně zadávány úkoly, kresba rodiny a kresba Začarované rodiny. Byly jim nabídnuty pastelky. Každý den jedno dítě nakreslilo, v rámci individuální práce, oba výkresy. Úkol byl zadán: „Nakresli svoji rodinu“. Následně: „Co kdyby přišel kouzelník a začaroval Vaši rodinu do zvířátek“.

Po skončení kresby jsem s každým dítětem pohovořila o nakresleném. Většina dětí byla sdílná, za pomoci otázek mi celkem podrobně vyprávěly, co nakreslily. V kresbě Začarovaná rodina jsem se zaměřila, proč právě dané zvíře zobrazuje danou osobu. Někdy totiž děti neumějí nakreslit zvíře, které by chtěly a to by mohlo celkový výsledek ovlivnit.

Děti jsem pozorovala během her a dalších činností v mateřské škole. Všimla jsem si mimo jiné jejich zapojení mezi dětmi, jejich postavení v kolektivu dětí, úrovně hry a zaměření, komunikace mezi dětmi i učitelkami. S učitelkami jsem vedla rozhovory o dětech ohledně školní zralosti a rodinného prostředí.

Školní zralost

Z hlediska sledování **školní zralosti** jsem se zaměřila na sledování úrovně grafomotorických schopností, soustředěnosti na činnost, chování dětí při kresbě, a na úroveň kresby vzhledem k věku.

Na základě stanovení výzkumné otázky - **ověřit jaká je úroveň grafomotorických schopností dětí před nástupem do základní školy** jsem sledovala:

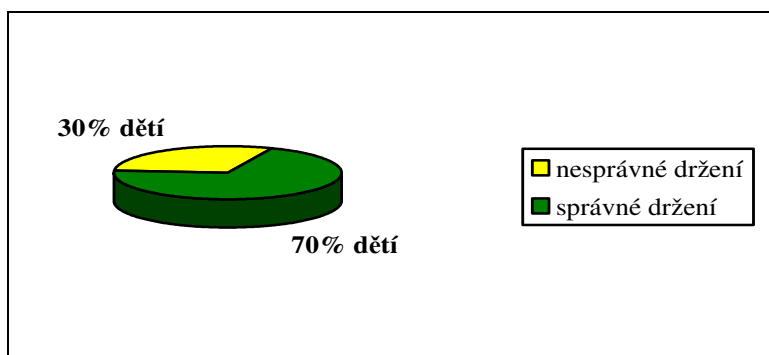
1. Správné držení psacího náčiní.
2. Správnou výšku držení psacího náčiní.
3. Správné držení těla
4. Uvolněnost ruky

Grafomotorika je soubor psychomotorických činností, které dítě vykonává při psaní a kreslení.

Při kresbě jsem sledovala:

1. Správné držení psacího náčiní.

Správný úchop je pro lidskou ruku nejpřirozenější a nejefektivnější z hlediska pohybů dlaně a prstů. Správný úchop je špetkový (příloha č. 1).

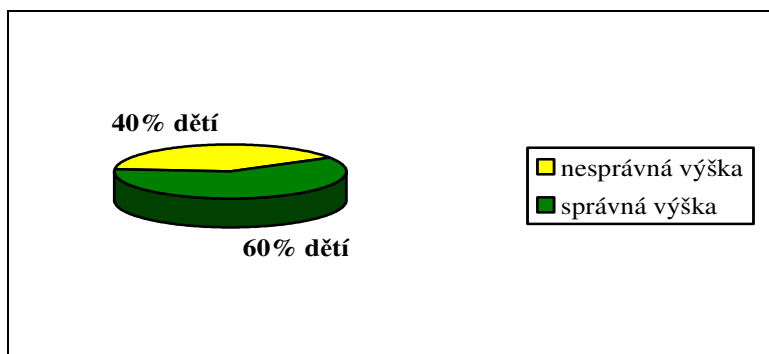


Graf č. 1 - výsledky správné držení psacího náčiní.

Z deseti sledovaných dětí během kresby - tři děti mají křečovitě držení psacího náčiní. Tyto děti mi říkaly, že je už bolí ruka, při kreslení druhého obrázku.

2. Správná výška držení psacího náčiní.

Mezi hrotem tužky a prsty by měla být mezera asi 3 cm. Pokud dítě drží tužku níže, bývá omezen pohyb prstů. Prsty se nemohou pohybovat a vzniká v nich napětí. Drží-li dítě tužku příliš vysoko, je tužka špatně ovladatelná.

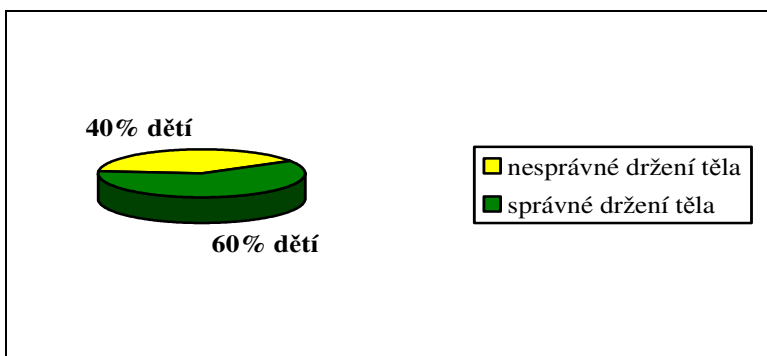


Graf č. 2 - výsledky správné výšky držení psacího náčiní

Z deseti sledovaných dětí během kresby - tři děti měly držení psacího náčiní příliš nízko. Držení psacího náčiní příliš vysoko se projevilo u jednoho dítěte. Celkem tedy čtyři děti nedodržují správnou výšku psacího náčiní.

3. Správné držení těla

Správná poloha těla při psaní má vliv na pohyblivost jednotlivých kloubů páteře a jejich vzájemné propojení. Při sezení se chodidla opírají o zem, tím je zajištěna stabilita. Výška stolu by měla dosahovat asi do půlky hrudníku. Tělo má být mírně nakloněno dopředu, ale nemělo by se opírat o stůl. Jedna ruka drží tužku, druhá ruka má být volně položena na stole rovnoběžně s tělem a hranou stolu a přidržuje papír. Ramena dítěte by měly být ve stejné výšce. Hlava je mírně skloněna v ose páteře, oči ve vzdálenosti 25 -30 cm od papíru (příloha č. 2).



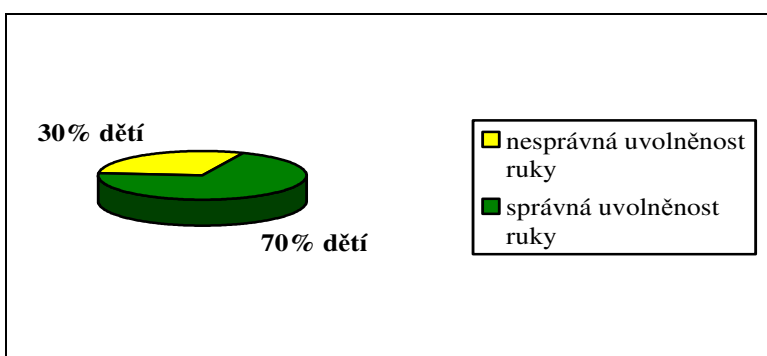
Graf č. 3 - správné držení těla

Z deseti sledovaných dětí během kresby - čtyři děti měly špatné držení těla. Jedno dítě se příliš naklání nad stůl a tři děti stále dávaly oči blízko k papíru.

Výška stolu je v mateřské škole v pořádku, je však dobré upozornit rodiče, aby i doma měly děti vhodnou výšku stolu.

4. Uvolněnost ruky

Při psaní je důležitá uvolněnost ruky, což významnou měrou ovlivňuje grafický výkon dítěte. Nadměrný tlak neumožňuje plynulost pohybu ruky a tím plynulost vedení čar. Tlak na podložku je patrný z linie kresby, která je vytlačena, kostrbatá, často přerušovaná nebo naopak příliš tence vedená.



Graf č. 4 - uvolněnost ruky

Z deseti sledovaných dětí během kresby - tři děti příliš tlačí na tužku, sedm dětí má uvolněnost ruky v pořádku.

Soustředěnost, chování dětí při kresbě

Všechny děti se zapojily do kreslení. U tří dětí se při kreslení druhého obrázku Začarovaná rodina objevila nesoustředěnost, začaly se vrtět, chtěly si povídat a kresbu uchvátaly. Na kresbu Začarované rodiny používaly méně barev, většinou už jenom jednu pastelku.

Jedna dívka se neustále vrtěla, poposedávala, nevěděla, jak to má nakreslit. Dvakrát odešla na WC. Při pozorování her tato dívka nevydrží dlouho u hračky, ani se nesoustředí při řízených činnostech. Bude doporučena na vyšetření školní zralosti do pedagogicko-psychologické poradny.

Úroveň kresby vzhledem k věku

Z deseti sledovaných dětí se u jedné dívky se objevila velmi nízká úroveň kresby vzhledem k věku i v porovnání vzhledem k vrstevníkům. Dívce je 6, 1 let a postava neodpovídá věku, také zobrazení zvířat je na velmi nízké úrovni. Dívka půjde na vyšetření školní zralosti. U dalších dvou dětí je formální stránka kresby na nižší úrovni.

Na základě stanovení výzkumné otázky - **ověřit jaká je úroveň grafomotorických schopností dětí před nástupem do základní školy** jsem sledovala: správné držení psacího náčiní, správnou výšku držení psacího náčiní, správné držení těla a uvolněnost ruky. Z výzkumu vyplynulo, že je potřeba grafomotoriku procvičovat a zdokonalovat.

Návrhy pro procvičování grafomotoriky:

Pro rozvoj grafomotoriky je vhodné procvičovat grafomotoriku na velké ploše, provádět uvolňující cviky, které vycházejí z ramenního kloubu, loketního kloubu, procvičování zápěstí a jemné prsty rukou. V mateřské škole využívají pískovničku, mazací tabulky, jednotažné cvičení - zajíc (příloha č. 3) a různé pracovní listy s prvky grafomotoriky - šneček (příloha č. 4), omalovánky. Vhodné je i využití trojhranného programu.

Analýza kreseb z hlediska možných projevů asociálního chování

Z kresby Začarované rodiny a kresby rodiny v rámci rozpoznání možných projevů emocí a sociálních vztahů v rodině byly vybrány kresby čtyř dětí, u kterých se objevilo nejvíce nápadností ze sledovaných oblastí – hledisko celkového dojmu, velikost postav, pořadí postav, způsobu zobrazení, výrazu jednotlivých postav a zobrazení jednotlivých částí těla, šrafování, stínování, vynechání některé osoby, eventuality použití barev, zvláštní pozornosti věnované některé části kresby, oprav a nápadného gumování.

V analýze kreseb u jednotlivých dětí, jsou popsány nápadnosti, z kterých můžeme usuzovat na možné projevy nežádoucího chování, které by mohly v pozdějším věku vyústit v asociální projevy chování.

Kresba rodiny - děti byly vyzvány, aby nakreslily svou rodinu. Kresba rodiny je projektivní metodou, která nám může pomoci orientovat se v oblasti citového prožívání, vztahů a postojů dítěte k jednotlivým členům rodiny

Začarovaná rodina - děti ztvárnily svou rodinu začarovanou do zvířat. Na jejich základě jsem si všímala vztahů a povahy jednotlivých členů rodiny, jak je vidí dítě svými očima.

Kája - Kresba rodiny a kresba Začarované rodiny (příloha č. 5)

Celkový dojem kresby - obsahové i formální provedení kresby (postav) je na nižší úrovni. Postavy i zvířata jsou na výkrese rozmístěny rovnoměrně a usmívají se. V obou je použito málo barev, Kája patří mezi introverty.

Kresba rodiny

Na první dojem působí kresba optimisticky, ale po rozhovoru s chlapcem jsem zjistila, že je to pouhé jeho přání (rodina je v rozvodovém řízení). Matka s otcem se drží za ruku, značí to, že by si Kája přál, aby se v rodině vše urovnalo. On se drží za ruku se svojí sestrou. Všichni se usmívají, ale opak je zde pravdou.

Začarovaná rodina

Matka je nakreslena jako zajíc a je otočena zády. Může to znamenat, že Kája dává vinnu za rozpad rodiny právě matce. Otec - koloušek, Kája – vlk, setra – liška jakoby se dívali na matku, co bude dále. Sice se usmívají, ale tato rodina se rozpadá.

Oni tři jdou stejným směrem, za to matka zůstává sama. Otočení na jinou stranu než ostatní naznačuje izolaci, nebo nezájem o rodinu z matčiny strany.

Tereзка - Kresba rodiny a kresba Začarované rodiny (příloha č. 6)

Kresba rodiny

U této dívky je zřetelný výrazně opožděný vývoj kresby. Znázornění jak rodiny, postav, zvířat je obsahově chudé. Chybí detaily postav i zvířat.

Zarážející je, že na otázku proč ona není zobrazena v rodině, odpověděla, pro mě tam není místo. Dívka je v rodině v pěstounské péči a situace tam není dobrá.

Začarovaná rodina

V Začarované rodině se nakreslila, pojmenovala členy rodiny: maminka – pejsek, taťka – kravička, bratr – králík a Tereзка – koník. Na tatínka použila žlutou barvu, která není moc vidět. Tuto barvu používá dosti často i v ostatních kresbách, jakoby nechtěla, aby to bylo vidět. Podle síly čáry Tereзка kreslí tenké čáry, což svědčí o nízké sebedůvěře, dítě může být ustrašené, má určité zábrany. Dívka vykazuje nedozrálou i v ostatních oblastech školní zralosti, byl jí doporučen odklad školní docházky. Půjde na vyšetření školní zralosti do pedagogicko-psychologické poradny.

Honzík - Kresba Rodiny a Začarované rodiny (příloha č. 7)

Kresba rodiny

Honzík chtěl ještě nakreslit svého biologického otce, škrtnul ho, protože matka ho k němu nechce pouštět. Honzík má biologického otce velmi rád, vždycky se k němu těší, ale neví, proč o něm matka nemluví hezky. Matka čeká miminko, proto je nakreslen vedle matky kočárek. Matka je v kresbě oddělena bratrem od otce, může se jednat o problémy mezi rodiči, které dítě trápí. V pořadí postav, které nám symbolizují jaký, má dítě k dané osobě vztah, Honzík nakreslil prvně sebe, pak babičku, maminku, bratra a nakonec otce. Většina dětí nakreslila prvně matku nebo otce. Je patrné, že v této rodině nejsou harmonické vztahy. Zajímavé je, že Honzík a bratr mají vybarvený obličej. Honzík zobrazil i babičku, která má v nové rodině dosti vlivné postavení.

Začarovaná rodina

Honzík sebe nakreslil jako jelena, působí rozpačitě a zmateně, nejspíš nechápe a nerozumí určitým souvislostem v rodině a cítí se zmatený. Honzík naopak od ostatních dětí kreslí silné čáry, což může svědčit o pravděpodobnosti agresivity.

Daniel - Kresba rodiny a kresba Začarované rodiny (příloha č. 8)

Kresba Rodiny i Začarované rodiny u chlapce odpovídá věku, jsou zobrazeny detaily. Tento chlapec nakreslil velké postavy i zvířata v porovnání s ostatními dětmi. Velká postava bývá typická pro děti, které mají sklon k sebeprosazování, někdy až k agresivnímu reagování, děti mají snahu nějak vyniknout. Nápadnost ve velikosti nakreslené postavy může být signálem nějakých potíží v sebepojetí a ve vztazích s okolním prostředím. Dítě se může cítit potlačované a bezvýznamné, chtělo by nějakým způsobem zaujmout nebo být středem pozornosti. Také zaplnění celé plochy papíru obrázkem svědčí dítěti, které může být nedozrálé.

Daniel vykazuje nedozrálost i v ostatních oblastech školní zralosti, byl doporučen k vyšetření školní zralosti do pedagogicko-psychologické poradny.

Při pozorování chlapce při hrách a ostatních činnostech bylo vidět, že se chce opravdu nějak prosadit, upozornit na sebe. Při řízených činnostech vykřikuje, při hrách občas skrytě někomu ublíží. Při rozhovoru a učitelkami, maminka klade na chlapce velké nároky, které on sám nemůže splnit, chce tudíž nějak vyniknout, upozornit na sebe.

Jako druhou výzkumnou otázku jsem si stanovila - **ověřit, zda děti z problémových rodin používají stejný výběr barev jako děti z bezproblémových rodin.**

Jako problémové rodiny byly na základě rozhovorů s učitelkami, stanoveny tři rodiny. Dvě rodiny jsou na nižší sociální úrovni, jedna rodina je v rozvodovém řízení.

To jaké barvy a barevné kombinace děti používají, má vliv na jejich psychické i fyzické zdraví. Barva je také nositelem určitých obsahů. Teplé barvy svědčí o vyrovnanosti jedince, zobrazuje s nimi většinou věci milé. Tmavé barvy mohou vyjadřovat smutek, úzkost opor k něčemu. Bledé odstíny pak mohou symbolizovat citovou nevyrovnanost či špatný zdravotní stav. Větší počet barev používají extrovertní děti, nejvíce pak červenou, žlutou, oranžovou a bílou barvu.

Introvertní děti, se kterými se špatně navazují kontakty, používají malý počet barev, jednu až dvě. Dobře sociálně adaptované děti používají 4 - 6 barev.

Z výzkumného vzorku deseti dětí jeden chlapec používá hodně modrou barvu, na kresbu začarované rodiny použil jenom modrou, což u dětí šestiletých může svědčit o dobré adaptaci a také to ukazuje na přílišnou sebekontrolu.

Z výzkumného vzorku deseti dětí se nám podařilo ověřit, že děti z „problémových“ rodin používají jiný výběr barev, než děti z „bezproblémových“ rodin.

Jejich kresby na „první pohled“ nejsou tak pestrobarevné, jako ostatních. Závěrem lze konstatovat, že právě kresby dětí z těchto „problémových“ rodin již na první pohled byly odlišné, od kreseb ostatních dětí, tudíž nás vedli k dalšímu zkoumání. Děti většinou použily tmavé barvy, bledé odstíny, celkově používaly málo barev.

Ve třetí výzkumné otázce - **odhalit zda se promítá symbolika vlastností zvířat do zobrazovaných zvířat v kresbě Začarovaná rodina a tudíž i do vztahů v rodině z pohledu dětí.**

Divoká dravá zvířata vycházejí z agresivních citů, domácí zvířata, důvěrně známá zvířata symbolizují láskyplné ovzduší v rodině.

Z výzkumného vzorku deseti dětí se v kresbách vyskytovala tato zvířata:

Domácí zvířata – pes 8x , kočka 5x, kravička 2x, koník 2x, králík 1, beránek 1x.

Volně žijící zvířata – zajíc 7x, koloušek 2x, myš 2x, liška 2x, jelen 2x, vlk 2x.

Exotická zvířata – žirafa 2x, opice 2x, medvěd 2x, lev 1x, klokan 1x.

Ptáci – ptáček 2x, sova 1x.

V kresbě Začarovaná rodina jsem se jedné dívky ptala, proč je tatínek nakreslený jako lev, odpověděla, že je veliký. Na otázku, bratr je přece taky veliký je jako žirafa, odpověděla, že tatínek je přece hlavní. Při rozhovoru s učitelkami otec v této rodině má opravdu dominantní postavení. Další chlapec nakreslil otce i sebe jako zajíce. Na mou otázku, proč nakreslil tatínka většího než sebe, mi odpověděl, že se o ně stará, tak je větší. Jiný chlapec mi na otázku, proč je bratr jako opice, odpověděl, že bratr se neustále směje, poskakuje a je veselý. Další dívka mi odpověděla, že nakreslila bratra jako sovu, protože velmi často rád spí. Chlapec mi odpověděl, že sám sebe nakreslil jako klokana, protože umí rychle běhat.

Při rozhovorech s dětmi se mi u většiny z nich, podařilo zjistit, že do zobrazovaných zvířat promítají vlastnosti skutečných zvířat, ale podle jejich představy.

Většina dětí kreslí členy začarované rodiny do zvířat, tak že svými vlastnostmi odpovídají vlastnostem zvířat. Někdy také zobrazují členy rodiny podle velikosti zvířat

nebo barvy zvířat. Například – proč je maminka jako liška, protože má rezavé vlasy. Bratr je žirafa, protože je vysoký.

4.5 Závěry výzkumného šetření

Dílčí cíl - hledání odpovědi na otázku, co vše můžeme z kresby poznat v souvislosti se školní zralostí.

Z hlediska sledování **školní zralosti** můžeme kromě úrovně grafomotoriky, sledovat soustředěnost dětí na činnost, chování dětí při kresbě, úroveň kresby vzhledem k věku. Toto vše je možné při kresbě odhalit a posoudit.

Z hlediska grafomotoriky je důležité, aby děti měly zafixovaný správný úchop psacího náčiní, což je zásadní podmínkou pro zvládnutí pozdějšího psaní.

Z výzkumu vyplynulo, že téměř polovina dětí má špatnou úroveň grafomotoriky. Je nutné se na tento nedostatek zaměřit.

Dílčí cíl - z hlediska rozpoznání možných projevů emocí a sociálních vztahů v rodině je kresba pomocnou metodou pro pedagogy a vede je k zamyšlení nad dětmi, je také přínosnou metodou, která pomáhá k orientačnímu hodnocení dětí.

Dobrý učitel, který získá základní teoretické poznatky dětského kresebného projevu, osvojí si je, ví, že kresba dětí je zajímavou a stále překvapující metodou, která poslouží jako jeden z klíčů k poznávání tajemství dětské osobnosti.

Podle mého pozorování vytypovaných dětí a rozhovorů s učitelkami se mi potvrdili zjištěné skutečnosti z kreseb dětí.

Paní učitelky znají děti a jejich rodiny většinou od tří let věku dětí, proto když u šestiletých dětí zkouší kresbu rodiny a kresbu Začarované rodiny, většinou se jim vztahy v rodině potvrdí.

Na základě dalších zjištění v oblasti diagnostiky dětí, učitelky citlivě sdělují rodičům nápadnosti v chování jejich dětí. Ne vždy se setkávají s dobrou spoluprací. Hlavní nedostatek v současné době je přetíženost rodičů, kteří nemají na děti čas. Často chybí správný vzor u rodičů, rodiny jsou neúplné.

Přesto je spolupráce s rodiči velmi důležitá. Právě v předškolním věku lze vhodným působením na děti mnohé ovlivnit. V pozdějším školním věku, mohou některé nápadnosti v chování dětí přerůstat v asociální projevy.

Závěr

Kresba je důležitou součástí dětského vývoje. Ovlivňuje rozvoj percepce, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, fantazie, kreativity, vůle i další oblasti. Z kresby můžeme získat cenné informace o vývoji dítěte, o jeho osobnostní struktuře. Je třeba zdůraznit, že vztahy mezi rysy kresby a psychologickými charakteristikami testovaných dětí jsou někdy velmi volné a rozhodně nelze mechanicky a univerzálně usuzovat z kresby na odpovídající vlastnosti a stavy dítěte.

Nejpřirozenější prostředí, které má vliv na život a výchovu dítěte je rodina. V každé rodině je vytvářeno určité klima, které má vliv na postoje, chování a celou osobnost dítěte. Rodina by měla zajišťovat dítěti základní biologické a tělesné potřeby, ale také pečovat o jeho celkový rozvoj po stránce tělesné, duševní, citové, intelektuální a morální. Někdy právě ne vše rodina dítěti poskytne. Dítě nedokáže někdy své emoce verbalizovat, proto je v kresbě může určitým způsobem vyjádřit. S emocemi dětí, sociálními vztahy v rodině, které se objevují v kresbách, je třeba zacházet opatrně a citlivě.

Každý člověk, který pracuje s dětmi, jim potřebuje rozumět. Většina dětí má zálibu v kresbě a tak se kresba stává „královskou cestou“ pro pochopení dítěte, respektive jeho osobnostních vlastností i sociálních vztahů.

Resumé:

Tato bakalářská práce na téma „Asociální projevy a chování v kresbách předškoláků a jejich školní zralost“ je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Cílem mé bakalářské práce bylo pomocí analýzy kresby dětí odkrýt určité prvky, které mohou vést k asociálním projevům v chování a dále pomocí kreseb zjistit úroveň školní zralosti.

V teoretické části jsem se pokusila objasnit základní pojmy, kterými jsou vývoj a charakteristické změny dítěte předškolního věku a vliv rodiny při výchově dítěte. V rámci edukace dětí předškolního věku jsou objasněny základní specifika předškolního vzdělávání, problémové chování, školní zralost a role pedagoga v mateřské škole. Dále jsou objasněna specifika, vývoj a využití kresby rodiny, začarované rodiny.

Praktická část analyzuje samotné výsledky kreseb dětí předškolního věku.

ANOTACE:

Téma této bakalářské práce pojednává o asociálních projevech chování a školní zralosti u dětí předškolního věku. V teoretické části jsou shromážděny poznatky o vývoji dětí v předškolním věku, vlivu rodiny i pedagogů. Dále je vymezen pojem školní zralost, projevy asociálního chování, vývoj kresby, její význam a využití. V praktické části jsou vyhodnoceny kresby dětí z hlediska projevů asociálního chování a posouzení úrovně školní zralosti.

Klíčová slova:

dítě, předškolní věk, školní zralost, asociální projevy a chování, kresba, rodina

ANNOTATION:

The topic of my Bachelor's work deals with asocial behavioral manifestations and school readiness of preschool age children. The findings about preschool age children evolution and influence of family and teachers are in the theoretical part of my work. I also talk about terms school readiness, asocial behavioral manifestations, drawing development, its sense and use. Children's drawings from the view of the asocial behavioral manifestations and evaluation of the level of school readiness are evaluated in the practical part of my work.

Keywords:

child, preschool age, school readiness, asocial manifestations and behaviour, drawing, family

Seznam použité literatury:

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- GILLERNOVÁ, Ilona, MERTIN, Václav (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 240 s. ISBN 80-7178-888-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s. ISBN 594042-250261.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989. 335 s. ISBN 08-011-86.
- MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. 25 s. ISBN 80-86058-05-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostka ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. 102 s. ISBN 80-7178-067-7.
- SHEEDYOVÁ-KURCINKOVÁ, Mary. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál, 1998. 284 s. ISBN 80-7178-174-6.
- SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996. 63.s. ISBN 80-85282-70-4.
- UŽDIL, Jaroslav. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 128 s. ISBN 14-245-78
- VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: MU, 2005. 94 s. ISBN 80-210-3532-3.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1999. 196 s. ISBN 80-7178-317-X.

Seznam příloh

Příloha č. 1 : Správný úchop psacího náčiní (Nauč mě správně psát, Tymická H.)

Příloha č. 2: Správné držení těla při sezení (Nauč mě správně psát, Tymická H.)

Příloha č. 3: Jednotážné cvičení – zajíc (Šimonovy pracovní listy, Borová B., Svobodová J.)

Příloha č. 4: Pracovní list – kreslení šnečka (Nauč mě správně psát, Tymická H.)

Příloha č. 5: Kája - Kresba rodiny a Začarované rodiny

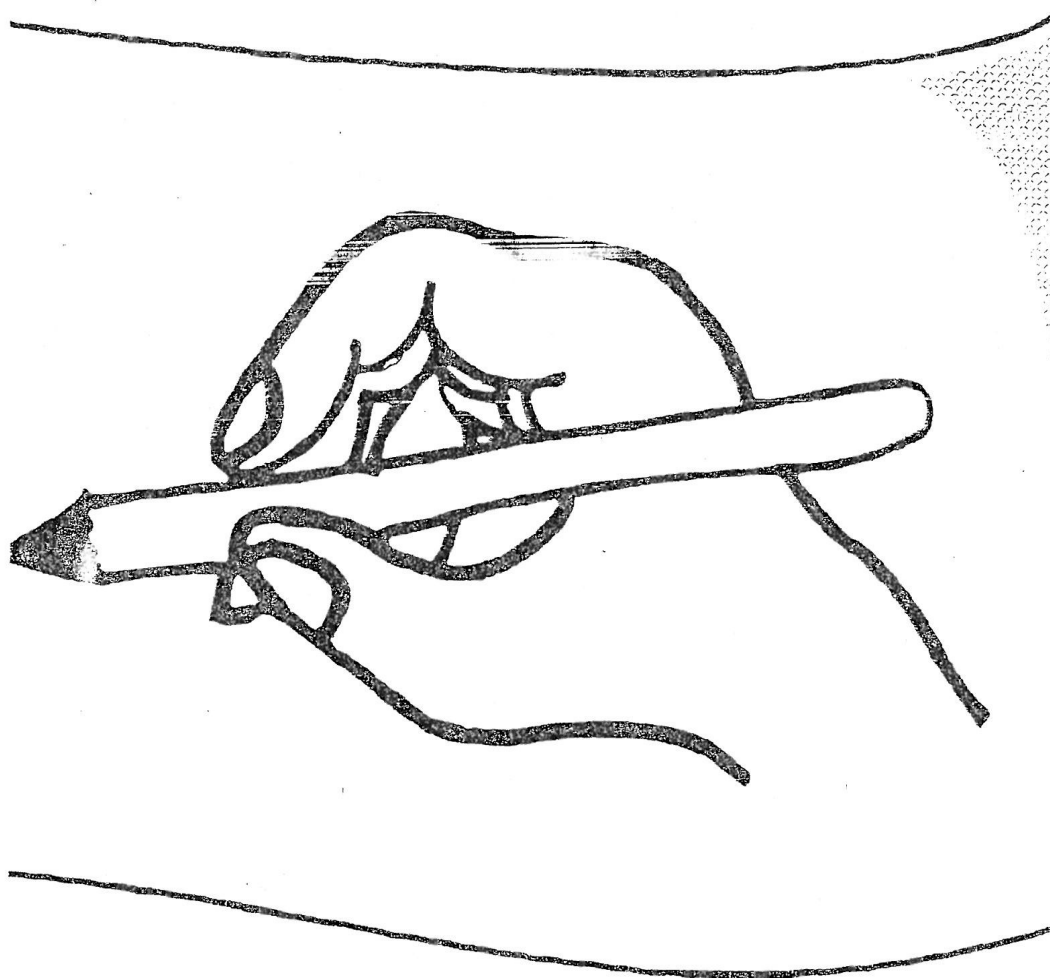
Příloha č. 6: Terezka - Kresba rodiny a Začarované rodiny

Příloha č. 7: Honzík - Kresba rodiny a Začarované rodiny

Příloha č. 8: Daniel - Kresba rodiny a Začarované rodiny

Přílohy

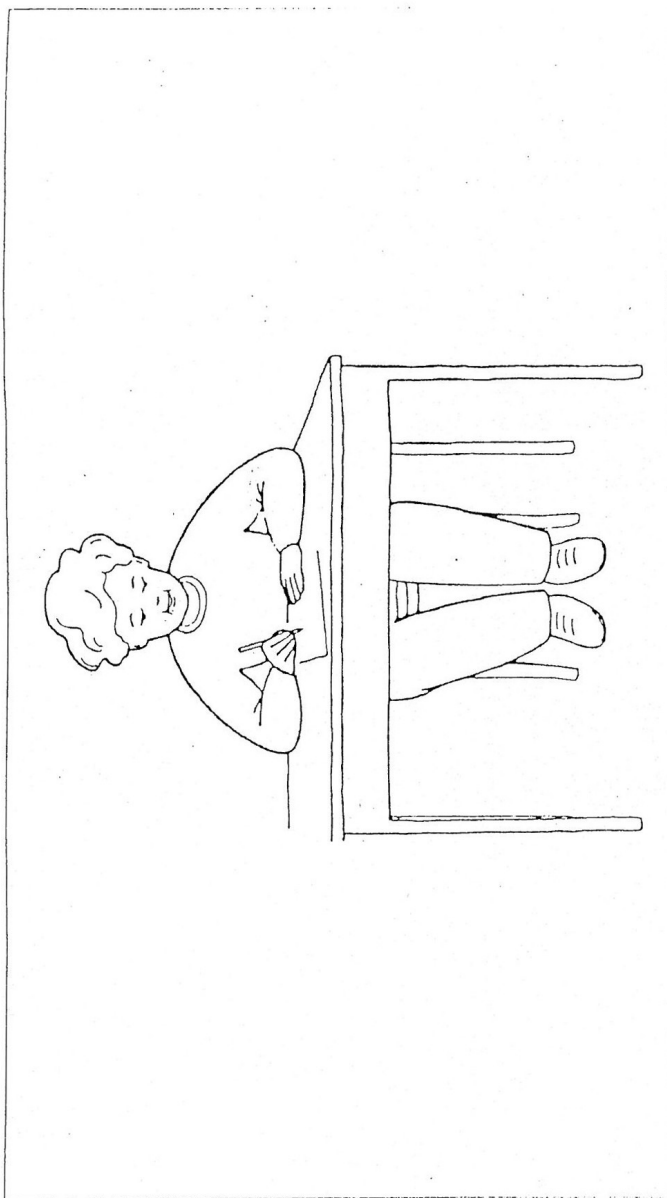
Příloha č. 1



Obr. 19: Správné držení tužky

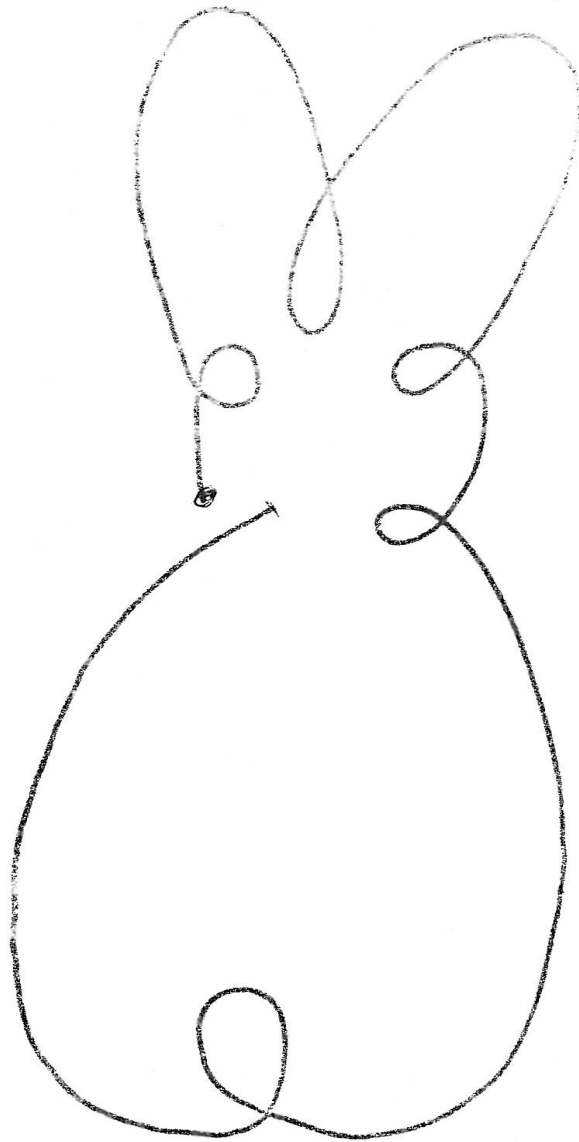
Příloha č. 2

Poloha těla při kreslení a psaní



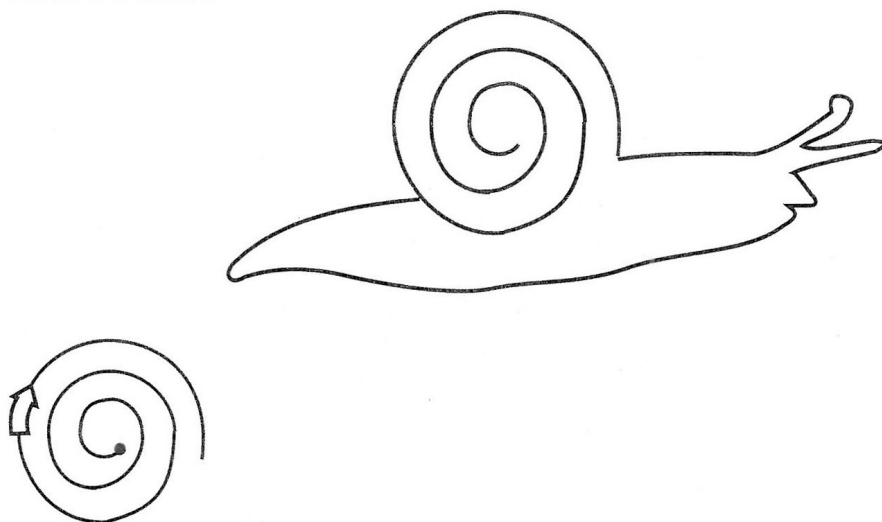
Poloha ušedě - správné sezení při kreslení a psaní.

Příloha č. 3



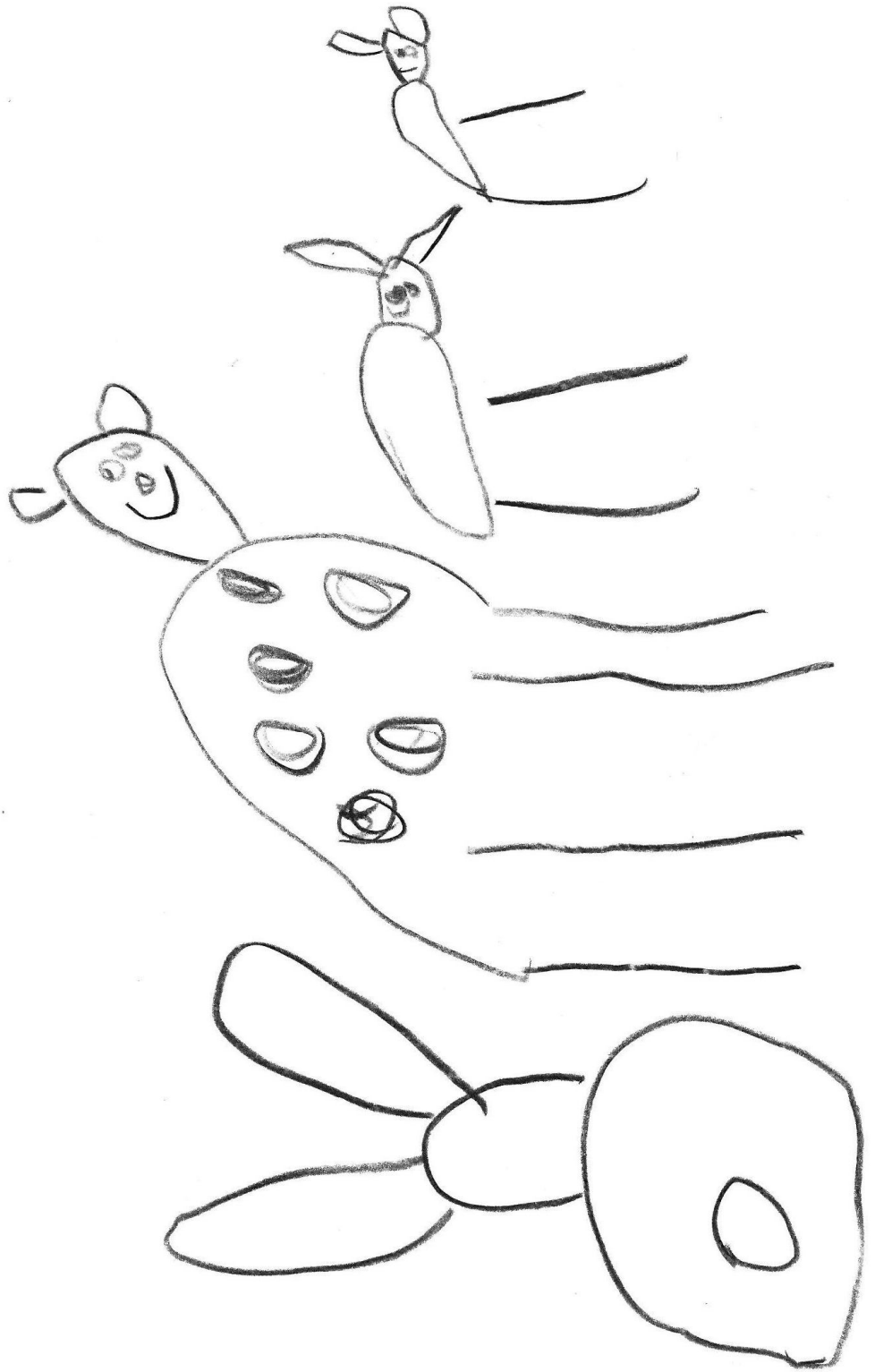
Příloha č. 4

KRESLÍM, KRESLÍM ŠNEČKA
PĚKNĚ DOKOLEČKA.



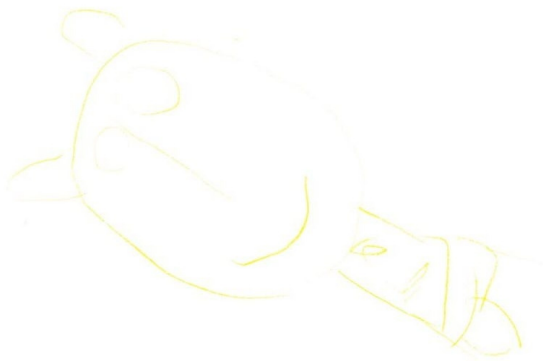
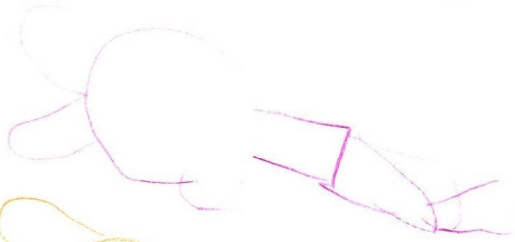
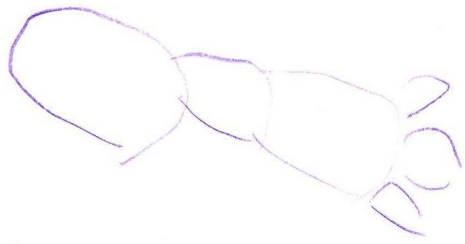
Příloha č. 5



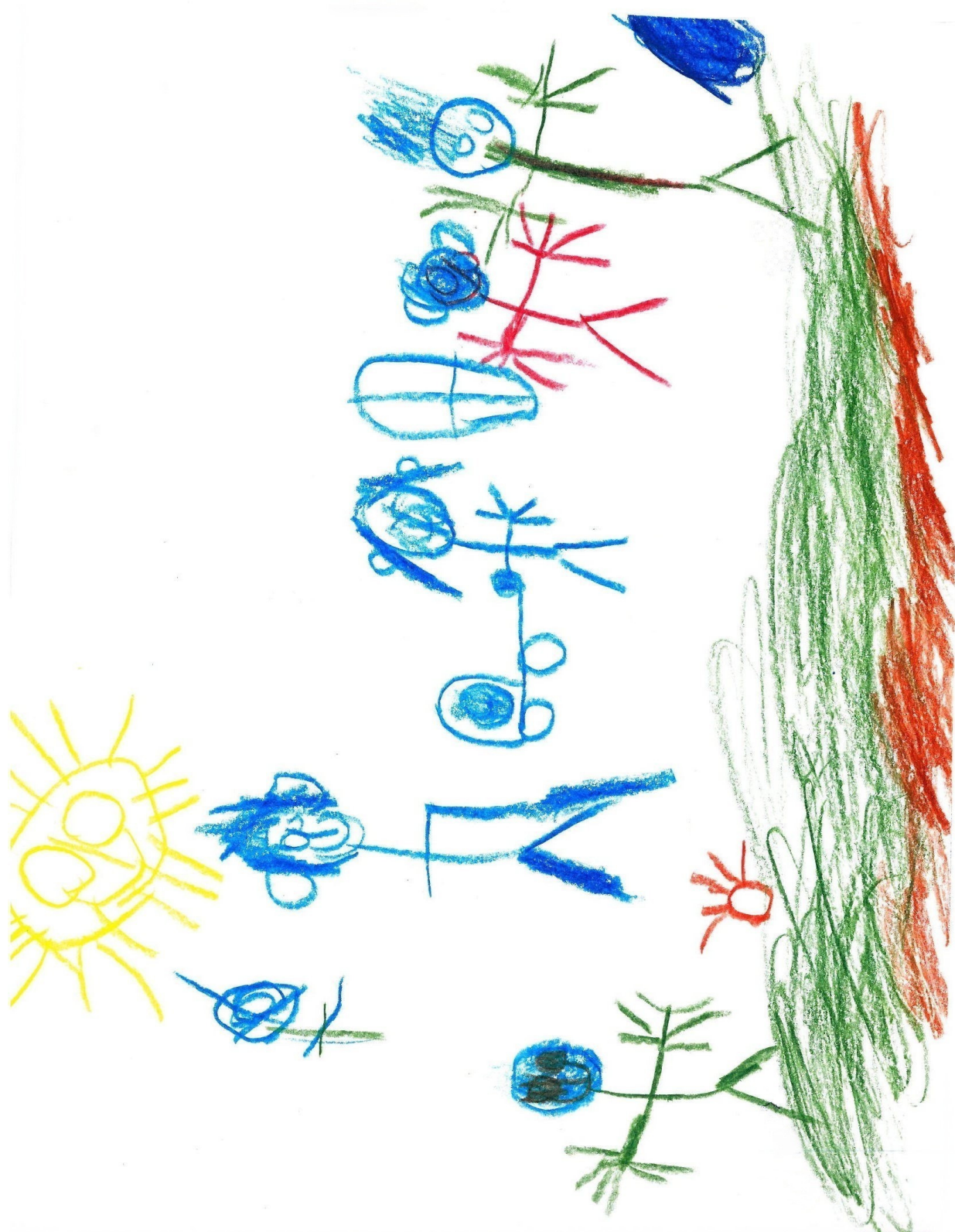


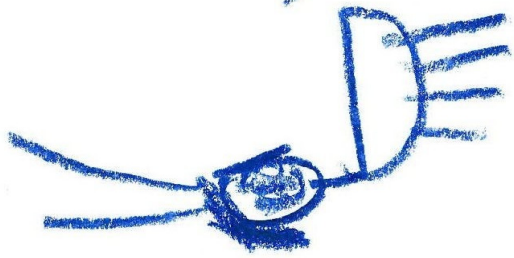
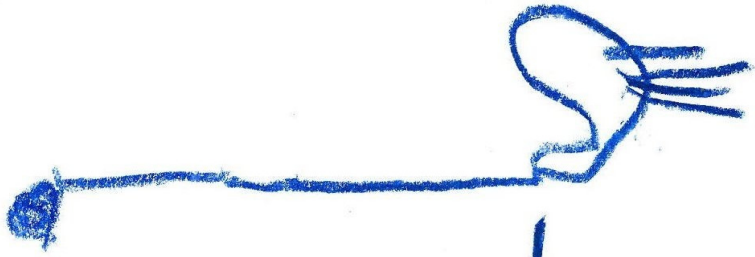
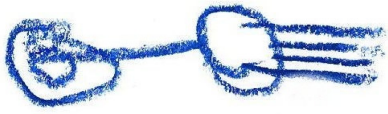
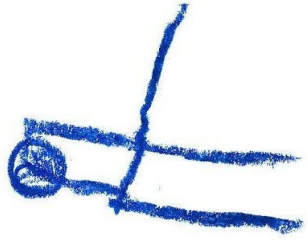
Příloha č. 6





Příloha č. 7





Příloha č. 8





