

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Využití barevné modifikace  
Warteggova kresebného testu  
u dětí předškolního věku**

**Bakalářská práce**

**Autor bakalářské práce:**

Marie Stielová

**Vedoucí bakalářské práce:**

Mgr. Jana Kouřilová

**ČESKÉ BUDĚJOVICE 2010**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 23.4.2010

.....

Marie Stielová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení mé bakalářské práce, za ochotu v poskytování materiálů, informací a cenných rad.

Dále mé poděkování patří ředitelům a vychovatelům mateřských škol v Berouně, Seydlovo nám. 24/5, v Kladně, Bulharská 2331 a v Českých Budějovicích, Na Sadech 2035/19, kteří mi umožnili setkání s dětmi a provedení testu.

Taktéž děkuji Ing. Ladislavu Oulíkovi za překlad originálních textů z němčiny.

V neposlední řadě děkuji všem zúčastněným dětem za jejich kresby, bez nichž by moje práce nemohla vzniknout.

# OBSAH

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| I. Úvod.....                                                | 7  |
| II. Teoretická část.....                                    | 9  |
| 1. Projektivní metody.....                                  | 9  |
| 1.1. Pojem projekce, projektivní metoda a technika.....     | 9  |
| 1.2. Definice a charakteristika projektivních metod.....    | 10 |
| 1.3. Interpretace projektivních technik.....                | 11 |
| 1.4. Validita projektivních metod.....                      | 11 |
| 1.5. Dělení projektivních metod.....                        | 12 |
| 2. Grafické projektivní techniky.....                       | 13 |
| 3. Warteggův kresebný test (Wartegg-Zeichen-Test, WZT)..... | 15 |
| 3.1. Vznik a vývoj testu.....                               | 16 |
| 3.2. Testovací materiál.....                                | 16 |
| 3.3. Administrace.....                                      | 17 |
| 3.4. Hodnocení a interpretace.....                          | 18 |
| 3.5. Modifikace testu.....                                  | 19 |
| 3.5.1. Barevná modifikace Warteggova testu.....             | 20 |
| 4. Výtvarný projev dítěte.....                              | 21 |
| 4.1. Možnosti využití dětské kresby v diagnostice.....      | 21 |
| 4.2. Vývoj kresby v průběhu ontogeneze.....                 | 21 |
| 4.3. Nejčastější motivy dětské kresby.....                  | 23 |
| 4.4. Užití barev v kresbě.....                              | 24 |
| 4.5. Symboly užívané dítětem.....                           | 25 |
| 5. Předškolní období v ontogenezi člověka.....              | 26 |
| 5.1. Kognitivní vývoj.....                                  | 26 |
| 5.1.1. Paměť.....                                           | 27 |
| 5.1.2. Hra a kresba.....                                    | 27 |
| 5.1.3. Verbální schopnosti.....                             | 28 |
| 5.2. Emoční vývoj.....                                      | 28 |
| 5.3. Socializace.....                                       | 29 |
| 5.3.1. Morální uvažování.....                               | 29 |
| 5.4. Sebepojetí a rozvoj osobnosti.....                     | 29 |
| 6. Školní zralost.....                                      | 30 |

|        |                                                         |    |
|--------|---------------------------------------------------------|----|
| 6.1.   | Definice pojmu školní zralost.....                      | 30 |
| 6.2.   | Znaky školní zralosti.....                              | 31 |
| 6.2.1. | Somatické znaky školní zralosti.....                    | 31 |
| 6.2.2. | Psychické znaky školní zralosti.....                    | 32 |
| 6.2.3. | Sociální a emoční zralost.....                          | 32 |
| 6.3.   | Školní nezralost.....                                   | 33 |
| 6.4.   | Diagnostika školní zralosti.....                        | 33 |
| 6.4.1. | Orientační test školní zralosti (OTŠZ).....             | 34 |
| III.   | Empirická část.....                                     | 35 |
| 1.     | Cíle a hypotézy.....                                    | 35 |
| 2.     | Charakteristika výzkumného souboru.....                 | 35 |
| 3.     | Metody výzkumu.....                                     | 37 |
| 4.     | Získávání dat.....                                      | 37 |
| 4.1.   | Postup při získávání dat.....                           | 37 |
| 4.2.   | Osobní zkušenosti se získáváním dat.....                | 38 |
| 5.     | Zpracování dat.....                                     | 39 |
| 5.1.   | Obsahová stránka kreseb.....                            | 40 |
| 5.1.1. | Názvy kreseb.....                                       | 42 |
| 5.2.   | Formální stránka kreseb.....                            | 42 |
| 5.2.1. | Užití barev předškolními dětmi ve Warteggově testu..... | 43 |
| 5.2.2. | Pořadí vyplňování čtverců.....                          | 44 |
| 5.2.3. | Nesprávná pozice objektu.....                           | 45 |
| 5.2.4. | Nerespektování hranice čtverce.....                     | 45 |
| 5.3.   | Charakteristika podnětů.....                            | 45 |
| 5.3.1. | Čtverec č. 1 .....                                      | 46 |
| 5.3.2. | Čtverec č. 2 .....                                      | 48 |
| 5.3.3. | Čtverec č. 3.....                                       | 49 |
| 5.3.4. | Čtverec č. 4.....                                       | 51 |
| 5.3.5. | Čtverec č. 5.....                                       | 53 |
| 5.3.6. | Čtverec č. 6.....                                       | 54 |
| 5.3.7. | Čtverec č. 7.....                                       | 56 |
| 5.3.8. | Čtverec č. 8.....                                       | 58 |
| 5.4.   | Projev školsky zralých dětí ve Warteggově testu.....    | 59 |
| 6.     | Závěry výzkumu.....                                     | 60 |

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| IV. Závěr.....                    | 64 |
| V. Seznam použité literatury..... | 65 |
| VI. Anotace.....                  | 68 |
| VII. Abstract.....                | 69 |
| VIII. Seznam příloh.....          | 70 |
| IX. Přílohy                       |    |

# I. ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám využitím barevné modifikace Warteggova kresebného testu u předškolních dětí. Důvodem, proč jsem se zaměřila na skupinu dětí v tomto věkovém období, jsou mé několikaleté zkušenosti, které jsem získala při práci s dětmi v neziskové organizaci. Z toho pramení mé dlouhodobé osobní zaujetí touto věkovou kategorií. Hlubší zájem ve mě vzbuzuje i problematika školní zralosti. Je jednou z důležitých oblastí, jimiž se zabývají pedagogicko-psychologické poradny, kde bych po dokončení studia chtěla působit. Z tohoto důvodu jsem věnovala školní zralosti pozornost ve své práci.

Za důležitou součást psychologické diagnostiky dětí považuji kresbu, která kromě informací o grafomotorické a intelektové úrovni dítěte poskytuje také možnost projektivního využití. Na kresbě shledávám přínosnou především její přitažlivost a oblíbenost u dětské skupiny, která umožňuje nejen snáze navázat kontakt, ale také motivuje děti ke kvalitním výkonům. Avšak uvědomuji si, že grafické projektivní testy patří při samotném vyhodnocování mezi nejsložitější metody a interpretace jejich výsledků vyžaduje značnou zkušenost examinátora.

Barevná modifikace Warteggova testu E. Vetterové mě zaujala již v prvním ročníku mého studia na Jihočeské univerzitě, kde jsem si jí mohla vyzkoušet sama na sobě. Jedním z hlavních impulsů pro rozhodnutí zaměřit se na tuto diagnostickou metodu bylo zjištění, že v Čechách pro ni dosud neexistují žádné oficiální normy. Vědomí, že mohu třeba jen malým dílem přispět k jejich vytvoření, podpořilo moje rozhodnutí.

Jediným zásadnějším problémem, který jsem při zpracování své bakalářské práce musela řešit, bylo zajištění dostatečného množství odborné literatury. V češtině mi byla k dispozici pouze neoficiálně vydaná skripta paní E. Vetterové a několik krátkých zmínek v dalších odborných textech. Proto bylo nutno využít rovněž literaturu zahraničních autorů, včetně originálního Warteggova díla. Pro účely mé práce nebylo však třeba blíže studovat interpretační postupy tohoto testu.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. V první teoretické části se zaměřuji na obeznámení s projektivními metodami, zvláště kapitolu věnuji grafickým projektivním technikám. Jádrem teoretické práce je kapitola o Warteggově kresebném testu, v níž se věnuji jeho vzniku, administraci, modifikacím a to především barevné modifikaci Dr. Vetterové. Další témata, kterým

se v teoretické části věnuji, jsou dětská kresba, předškolní období a v závěru také školní zralost a její diagnostika.

Empirická část je založena na Warteggově kresebném testu, který jsem užíla jako hlavní výzkumnou metodu. Za doplňující metodu při zjišťování školní zralosti mi posloužil Orientační test školní zralosti od Jiráska. Testovány byly děti z mateřských škol v Berouně, v Českých Budějovicích a Kladně ve věku od čtyř let.

Cílem této práce bylo vytvoření typologie zpracování barevné modifikace Warteggova testu předškolními dětmi. Nejednalo se tedy o interpretaci a vyhodnocování získaného materiálu, ale o popsání charakteristických znaků v testu u této věkové kategorie. Okrajově bylo mým záměrem zjistit, zda lze Warteggův test využít při diagnostice školní zralosti a pomocí porovnání výsledků s Orientačním testem školní zralosti zjistit odlišnosti školsky zralých a nezralých dětí. Uvědomuji si, že zkoumaný vzorek je poměrně malý pro odborné psychologické závěry, avšak doufám, že tato práce svým dílem pomůže při vytváření norem barevné modifikace Warteggova testu pro českou populaci. <sup>(1)</sup>

---

<sup>(1)</sup> Tato práce je součástí širšího projektu v rámci studentských závěrečných prací, který se zabývá barevnou modifikací Warteggova kresebného testu.



## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Projektivní metody

Nedílnou součástí psychologických diagnostických metod tvoří projektivní techniky. Jejich nezastupitelnost vychází především z širokého pole jejich působnosti. Říčan a Ženatý (1988, s. 153) doslova uvádějí, že: „...takřka neexistuje diagnostický problém, při jehož řešení by nemohla být aspoň některá z nich užitečná, přinejmenším jako doplněk neprojektivních technik.“ Využívány jsou častěji v diagnostickém procesu pro získávání hypotéz, které jsou potom ověřovány dalšími metodami.

#### 1.1. Pojem projekce, projektivní metoda a technika

Termín projekční (projektivní) metoda zavedl v roce 1939 psycholog L. K. Frank. Jak však později upozorňuje sám autor tohoto názvu a mnozí další odborníci (Říčan, Ženatý, 1988), označení projektivní metoda je značně zavádějící a nešťastné, protože bývá spojováno a zaměňováno s pojmem projekce v psychoanalytické teorii. Projekce znamená v nejobecnějším slova smyslu promítnutí, vržení před sebe (Šípek, 2000). Do psychologie jej zavedl poprvé představitel psychoanalytické teorie Sigmund Freud v roce 1894 a označoval jím obranný mechanismus proti úzkosti, při kterém docházelo u člověka k připisování vlastních (nežádoucích) snah, pocitů a přání osobám v jeho okolí (Svoboda, 1999).

C. G. Jung (in Šípek, 2000) říká, že projekce je obecný psychologický mechanismus, který přenáší subjektivní obsahy na objekt, ať jsou jakéhokoli druhu. Podle něj je projekce nevědomá a automatická, což odpovídá skutečnosti jen částečně, protože právě v projektivních testech lze do jisté míry vědomě projektovat.

Později označil Freud projekci jako obecný princip ovlivnění vnímání aktuálních podnětů vzpomínkami na minulost. To představuje projekci coby obecně platný jev, který se uplatňuje v každé percepci. V konečném výsledku to znamená, že každé chování je ovlivněno projekcí vnitřních myšlenkových a emočních procesů formou smyslových vjemů, které pomáhají vytvářet vnější svět (Rabin in Šípek, 2000; in Říčan, Ženatý, 1988).

Osoba často nevědomě přenáší své vnitřní motivy na osoby a objekty a odhaluje tak své skryté stránky osobnosti. Tímto způsobem pomáhá projekce k spolehlivějším výsledkům psychologické diagnostiky.

Zabýváme-li se správným názvoslovím, neměli bychom se vyhýbat ani nejasnostem, které vyplývají v zaměňování pojmů *metoda*, *technika*, *test*. Tuto problematiku vysvětluje Stančák (1982, in Šípek, 2000) následujícím způsobem: za *projektivní metody* považuje všechny psychologické metody, které využívají projekci ve smyslu odhalování skrytých stránek osobnosti. Pod pojem *projektivní technika* spadá skupina metod, které spojuje obdobný způsob administrace či jiná výrazná charakteristika. Projektivním testem rozumí Stančák již konkrétní techniku, například Warteggův test.

## 1.2. Definice a charakteristika projektivních metod

Za původní a prvotní definici projektivní metody můžeme považovat tu od autora pojmu L.K. Franka (in Svoboda, 1999; s. 149), který ji definoval: „...jako metodu výzkumu osobnosti, konfrontující zkoumaného jedince s nějakou určitou situací, ve které bude odpovídat podle smyslu, který tato situace pro něj má, a podle toho, co cítí během této odpovědi.“ Jak upozorňují Říčan, Ženatý (1988), mnohem častěji než stručnou definici nalézáme výčty konkrétních technik a jejich charakteristiky. Dochází tak k ujasnění si rozsahu pojmu, ale mnohem méně k jeho vysvětlení.

Aby technika mohla být označena za projektivní, je třeba, aby vykazovala jisté rysy a charakteristiky, které jsou právě pro tuto skupinu metod typické (Svoboda, 1999, Anastasi 1968).

Zatímco výkonové testy se zabývají změřením a popsáním pouze jedné konkrétní složky osobnosti, projektivní metody se snaží podat komplexní obraz. Zaměřují se na složky osobnosti, které jsou nevědomé, skryté nebo špatně postihnutečné. K jejich odhalení přispívá podnětová situace (specifická pro každou techniku), která je značně neurčitá a mnohovýznamná a nabízí tak možnost vyššího počtu odpovědí a tedy i větší individualizaci výsledku. Na druhou stranu to však činí obtížnější jejich interpretaci a klade vysoké nároky na osobnost psychologa.

Kromě již zmíněných rysů projektivních metod uvádí Šípek (2000) další charakteristiky. Sem spadá nízká strukturovanost testů a neprůhlednost diagnostického záměru, díky kterému testovaný jedinec nemá takové možnosti

záměrně zkreslit výsledky. Atmosféra při testování projektivní metodou nepřipomíná zkouškové prostředí. To je zapříčiněno do jisté míry neobvyklostí úloh, která zároveň zabraňuje probandovi užít zaběhnuté způsoby reagování.

### **1.3. Interpretace projektivních technik**

Michal (1971, in Šípek 2000) nehledí na projektivní metody pouze z hlediska podnětového materiálu, ale důležitý je pro něj také projektivní přístup k interpretaci testových reakcí. Tento přístup vysvětluje jako očekávání, že bude platná projektivní hypotéza, tedy že zde dojde k promítnutí hlubokých a komplexních charakteristik osobnosti. To můžeme chápat tak, že záleží především na způsobu, jakým se bude materiál vyhodnocovat. Chce tím upozornit na skutečnost, že i některé projektivní testy lze vyhodnocovat psychometricky, tedy kvantitativně a stejně tak např. klasický inteligenční test může být vyhodnocen projektivně.

„Nejširší a nejvýznamnější kategorií v projektivních technikách je obsah. Jedním ze základních východisek při interpretaci, které je založeno na obsahu, je zjištění, jakou tematikou se proband zabývá, s jakou emoční intenzitou a s jakou frekvencí“ (Říčan, Ženatý, 1988; s. 88).

Oproti psychometrickým metodám, kde se uplatňuje racionální postup při vyhodnocování, je při interpretaci projektivních technik třeba brát v úvahu osobnost examinátora. Výsledky bývají ovlivněny a zkresleny tím, jak na examinátora proband působí, jaké vlastnosti mu přiřítá a jaké jsou examinátorovy interpretační dovednosti (Říčan, Ženatý, 1988).

### **1.4. Validita projektivních metod**

Jedním z hlavních témat kritiky projektivních metod je jejich sporná validita. Validitou testu rozumí Ferjenčík (2000; s. 205): „Do jaké míry měří test skutečně to, co jsme chtěli, aby měřil.“ Tedy podle Říčana, Ženatého (1988) se jedná o otázku, do jaké míry a za jakých okolností platí interpretované výsledky a jak se můžeme spolehnout na diagnostický závěr z nich odvozený.

Na rozdíl od psychometrických technik bývají projevy probandů příliš rozmanité a obtížně se hledá kategorizace, která by toto množství redukovala. Statistické zpracování je tím znesnadněno (Říčan, Ženatý, 1988). Jak ale dodává Šípek (2000), při násilné psychometrizaci, ke které se z důvodu vyšší validizace testu často přistupuje, dochází ke ztrátě mnoha informací, které mohou být zásadní.

V návaznosti na toto téma pracují Říčan, Ženatý (1988) s pojmem otevřená validita. Tou se rozumí skutečnost, že při použití projektivní metody si často examinátor není jistý, který aspekt osobnosti či duševní poruchy se mu u probanda zpřístupní a ukáže se jako validní. Obecně se však shledává, že validita projektivních technik roste se zkušenostmi, které odborník s danou metodou získává (Svoboda, 1999).

### 1.5. Dělení projektivních metod

Kritérií, kterých lze užít při dělení a kategorizaci projektivní techniky, je celá řada. Podle druhů činností, které se od probanda vyžadují, dělí projektivní testy například Říčan, Ženatý (1988):

- **Techniky interpretační** (Rorschach, Tematicko-apercepční test, Hand Test)
- **Techniky slovně asociační** (Asociační experiment, Doplnování vět)
- **Techniky imaginativně-verbální**
- **Preferenční techniky** (Lüscherův barvový test, Zazzův test zvířat)
- **Techniky výrazové** (grafologie, Mirův test myokinetické diagnostiky)
- **Techniky výtvarné** (Kresba postavy, Kresba stromu, Kresba rodiny, Warteggova technika, Johanssonova Technika kruhu a další)

Svoboda (1999) rozděluje projektivní techniky na základě projevu, který proband během testování užívá:

- **Verbální metody** – (Slovní asociační experiment, Rorschachův test, Tematicky apercepční test, Hand test, Testy nedokončených vět)
- **Manipulační metody** – tyto metody jsou charakteristické tím, že během administrace proband manipuluje s nějakým materiálem (Mozaikový test, Test barevné pyramidy)
- **Grafické metody** – do této kategorie spadají tematické kresebné techniky (např. Kresba postavy), techniky doplňování začatých kreseb (Warteggův test), volné kreslení, malba pomocí prstů nebo spontánní čmárání

Nadále bude v práci využíváno dělení Svobodovo, protože ho shledávám pro tuto práci vhodnější vzhledem k jeho ucelenosti a přehlednosti.

## 2. Grafické projektivní techniky

Grafické projektivní techniky zahrnují všechny techniky, při kterých proband vytváří obrazy podle vlastního pojetí, volí téma a svému dílu dává konkrétní estetickou podobu. Dochází při nich k využití spontánní tendence lidí ke grafickému a výtvarnému projevu (Říčan, Ženatý, 1988). Někteří autoři (Šípek, 2000; Michal in Švancara, 1974; Anastasi, 1968) označují tyto techniky pojmem expresivní, protože během nich dochází k sebevyjádření, v tomto případě kresbou.

Jak uvádí Svoboda (1999), kresba umožňuje zobrazovat vědomé i nevědomé rysy osobnosti vyšší měrou, než je tomu u mluveného projevu. Je tomu tak především díky tomu, že kresba patří k nejpůvodnějším výrazovým prostředkům psychických stavů člověka. V diagnostické praxi to znamená vysokou projektivní hodnotu těch technik, při kterých se kresba užívá.

Praktické využití se prokázalo především u testování dětí, které na kresebné úkoly reagují spontánně, což u nich souvisí s relativním psychickým uvolněním. U dospělých osob naopak často dochází k inhibici, která se může projevat na ochotě pracovat a na kvalitě produkce (Říčan, Ženatý, 1988).

Projektivní kresebné techniky lze dělit podle způsobu, jakým proband pracuje, respektive jaká je forma zadání.

Tematické kresebné techniky jsou založené na zadání konkrétní instrukce, aby proband nakreslil určité téma. Jakým způsobem je pojme a zpracuje je již výhradně na něm. Za nejčastější používanou tematicky zaměřenou kresebnou techniku je považována kresba lidské postavy.

- **Draw-a-Man (DAM)** – Goodenoughová je považována za průkopnici testů s tématem lidské postavy. Avšak tento test do projektivních technik nespadá, protože se zaměřuje na měření dětské inteligence a je vyhodnocován kvantitativně. Test je založen na teorii, že percepce lidské postavy a její ztvárnění je závislé na tělesném a duševním vývoji dítěte.
- **Draw-a-Person-Test (DAP)** – test Machoverové je prvním z projektivních testů osobnosti, který využívá kresbu postavy, konkrétně kresbu celé mužské a ženské postavy. Později z této variace vychází mnoho dalších modifikací, např. verze Gilberta, Ogdona, Urbana,...

- **Figure-Drawing-Test (FDT)** – Baltruschova verze kresby postavy použitelná i u dospělé populace.

Svoboda (1999) uvádí další řadu modifikací testů kresby postavy. Například Fayov požadoval kresbu člověka za deště, Zaks člověka s holí a Stewart kresbu autoportrétu. Ve všech verzích se při interpretaci hledí na celkový dojem kresby, velikosti figury, jejího umístění, kvalitu čar, vynechané či zvýrazněné části těla, disproporce, detaily a další. Často následuje po vyhotovení kresby rozhovor nad výtvozem, ať již o vlastnostech nakreslené postavy a její životní situace, či o postojích probanda během testování. Tím dochází k získání dalších cenných informací. Říčan (1995) spatřuje projekci v identifikování se probanda s kreslenou postavou, kdy jí dává rysy, které sám má nebo by si přál mít. Ze stejné teorie vycházejí i další tematické kresebné techniky.

S kresbou postavy souvisí i testy, které jsou určeny především dětem.

- **Kresba rodiny a kresba začarované rodiny** – u nás je zavedli Matějček se Strobachovou. U testu začarované rodiny má proband proměnit členy své rodiny, nejčastěji do zvířat.

Dalším častým tématem v projektivních kresebných testech je kresba stromu.

- **Baum-Test** – Test kresby stromu K. Kocha. Úkolem probanda je nakreslit jakýkoli ovocný (v některých verzích listnatý či nejhličnatý) strom. Interpretace vychází částečně z grafologie a zaměřuje svou pozornost jak na celek, tak i detaily kresby.
- **Test tří stromů** – Corbozův test vychází z úvahy, že se v této kresbě projevují u dětí vztahy mezi ním a jeho rodiči.
- **House-Tree-Person** ( Dům-strom-postava)

Kromě tematických kresebných technik se v psychodiagnostice někdy užívá volné kresby či malby, kdy proband není omezen tématem, které musí ztvárnit, a má větší možnost tvorby. Na druhou stranu to vyžaduje velikou zkušenost examinatora, aby takovou kresbu dokázal interpretovat.

- **Vícedimenzionální kresebný test (MDZT)** – test Blocha, Meiera a Schmida spočívá ve volné kresbě v časovém limitu jedné minuty, přičemž těchto minutových kreseb za sebou následuje třicet. Kvůli asociacím, které pak proband jednotlivým kresbám přiřazuje je někdy řazen mezi asociační testy.

Do grafických projektivních technik spadají dále techniky, při kterých se probandovi předkládá šablona s určitým podnětem, který má proband podle vlastní fantazie doplnit a dokreslit. Jak uvádí Schürer (in Půžová, 2009), základy a východiska projektivního doplňování naznačených tvarů lze nalézt v pojetí celostní (Gestalt) psychologie.

- **Warteggův kresebný test** – viz následující kapitola
- **S-test** – Tuompův a Heikinnenův test obsahuje tři esovité linie, které má proband využít při kresbě tří postav. Hodnotí se stereotypnost využití dané šablony.
- **Johannův Test kruhu** – v tomto testu má proband instrukci nakreslit kružnici se středem a posléze nakreslit něco dovnitř kruhu. Interpretuje se podle velikosti kruhu, jeho umístění, obsahu a jeho struktury. Johann zde vychází z Jungova „magického kruhu“, který symbolizuje lidské Já.

### **3. Warteggův kresebný test (Wartegg-Zeichen-Test, WZT)**

Ehrig Wartegg, rakousko-německý psycholog žijící v letech 1897 – 1983, uveřejnil prvotní verzi svého kresebného testu v roce 1939 v publikaci *Gestaltung und Charakter*.

V odborné literatuře se setkáváme s různými lehce odlišnými názvy tohoto testu. Například Fürstová (1997) mluví o Warteggově dokreslovacím testu (WDT). Říčan a Ženatý jej uvádí jako Warteggovu kresebnou techniku, Stančák užívá pojmenování Warteggův test (WTG) a Takala jej nazývá Wartegg Drawing Completion Test (WDCT) v překladu Warteggův kresebný doplňovací test (Půžová, 2009). Avšak původní název tohoto testu je Wartegg-Zeichen-Test (WZT), který se do českého jazyka překládá jako Warteggův kresebný test. Přikláním se k tomuto prvotnímu pojmenování a nadále jej budu v této práci využívat.

Úmyslem Wartegga (1953) bylo nabídnout metodiku, s jejíž pomocí bude umožněno nahlédnout do struktury vrstev kortikálního řízení od reflexních výchozích pozic až ke kvalitativní diferenciaci smyslových vztahů. Krejčířová, Vágnerová (2001) doplňují k možnosti hodnotit tímto testem osobnostní struktury navíc posuzování divergentních tvořivých schopností.

Tato metoda se na rozdíl od volných či obsahově omezených kresebných testů odlišuje podněty, které jsou probandovi nabízeny. Funkci podráždění zde plní

archetypální znaky, které jsou podle C. G. Junga zakotveny hluboko v každé osobnosti jako součást kolektivního nevědomí (Wartegg, 1953)..

### 3.1. Vznik a vývoj testu

První verze Warteggova testu z roku 1939 vychází z koncepce Gestalt psychologie a navazuje na Sanderův „Phantasie test“ (Test fantazie) z 20. let. Sander, dřívější oponent Gestalt psychologie, se domníval, že seskupení podnětů může být vnímáno třemi způsoby: mohou být posuzovány jako části, jako celky a jako „organizované celky“. Pro Wartegga byla tato teorie při tvorbě testu inspirací (Půžová, 2009).

První varianta testu byla zaměřena na zjištění tzv. charakterologického profilu, který obsahoval jednotlivé psychické struktury. Konkrétně se jednalo o cit – otevřenost a citlivost; fantazii - množství nápadů a zaměřenost na tvar; rozum – střízlivost a přesnost; vůli - pudovost a pevnost (Svoboda, 1999).

V roce 1953 přepracoval původní způsob interpretace na tzv. grafoskopickou diagnostiku vrstev, která vycházela z Lerschova vrstevového modelu osobnosti. V této verzi zvyšuje počet znaků, na které se zaměřuje. Interpretační způsob z roku 1953 se v České republice využívá nejvíce (Svoboda, 1999).

Poslední přepracování provedl Wartegg v roce 1963, v něm klade důraz na hledání osobnostního profilu, jeho vrstev a kvalit. Tento přístup nazývá reflexografickým profilem vrstev a na jeho základě vymezuje tři typy osobnosti – vzrušivou, útlumovou a senzibilní (Svoboda, 1999).

### 3.2. Testovací materiál

Test se skládá z předtištěného formuláře formátu A4 (Příloha č. 1). Horní polovina tohoto papíru je rozdělena na osm čtverců s délkou strany 4 cm s výraznými, černými okraji. Každé pole obsahuje započatou kresbu formou drobného podnětu, který má stimulovat ke kresebnému projevu (Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Použité archetypální znaky charakterizuje Wartegg (1953) takto:

1. **Bod** – představuje jemné, organické, nepatrné, přesto určité svou pozicí ve středu.
2. **Malá vlnovka** – organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení.



3. **Sled tří čar ve stejných odstupech** – naznačuje dynamické prodlužování vertikály nebo architektonické rozdělení prostoru.
4. **Malý černý čtverec** – zdůrazňuje hranatost, temnotu, tíži.
5. **Proti sobě ležící podélná a příčná čárka** – podněcuje k dynamickému uspořádání čar při současném překonání momentu napětí.
6. **Vodorovná a svislá čárka** – vyžaduje rozhodnutí, zda články spojit či rozpojit.
7. **Tečkovaný půlkruh** – ovlivňuje vcítění do jemného rozčlenění.
8. **Konkávní kruhový oblouk** – předpovídá harmonické uzavření a zaokrouhlení.

Znaky č. 1, 2, 7, 8 považoval spíše za ženský prvek a označoval je za jemné, něžné, organicky živoucí. Oproti tomu prvky 3, 4, 5 a 6 mající mužský akcent popisoval jako ztuhlé, vzpřímené, mechanicky napjaté, dynamicky zaměřené a staticky těžké. Mezi další kvality, které jednotlivým znakům přiřazoval, patří pojmy jako zaoblené, přímé, malé, velké, rozčleněné a nerozčleněné, statické a dynamické, uvolněné a zaměřené.

### 3.3. Administrace (Wartegg, 1953)

Proband při testování obdrží instrukci, aby dokreslil všech osm započatých kreseb tak, jak sám uzná za vhodné. Důraz je při tom kladen na nápad a nikoli jeho technické provedení. Stejně tak smí proband doplňovat pole v pořadí, v jakém mu připadá nejlehčí, a není třeba postupovat systematicky popořadě. Na zadní (popř. dolní) část archu proband zaznamenává, v jakém pořadí postupoval a co jednotlivé obrazy představují. Na závěr může uvést, který z uvedených podnětů mu byl nejpříjemnější a nejnepříjemnější a dále, kterou z hotových kreseb hodnotí jako nejlepší, příp. nejhorší.

V původní verzi tohoto testu měl proband k dispozici pouze obyčejnou tužku, v dalších variacích se přistupovalo i k barevnému zpracování pomocí pastelky. Používání pera, pravítka či kružítko však Wartegg nepřipouští. Co se týče gumování, to je během kreslení povoleno pouze na probandovo výslovné přání.

Test je možné zadávat individuálně i skupinově. Individuální způsob však Wartegg shledává jako výhodnější, vzhledem k možnosti získání vyššího počtu informací. Administrátor v takovém případě zapisuje pořadí a obsahy dokreslovaných znaků osobně, čas, který proband jednotlivým obrazům věnoval a

všechny mimické, gestikulační a fonetické reakce probanda během testování. V případě skupinové administrace je nutné pro přehled provádět test ve skupině s maximálním počtem 25 osob a vyloučit možnost vzájemného ovlivňování. Přitom je zdůrazněno, aby po každém ukončení jednotlivého obrazu byl zaznamenán jeho obsah a bylo tak spolehlivě zachyceno pořadí zpracování podnětů.

Test není při individuálním zadávání časově limitován, k jeho zpracování postačuje probandovi přibližně dvacet minut. Přitom Svoboda (1999) podotýká, že doba administrace bývá většinou kratší. Při skupinovém zadávání se zadává časový limit půl hodiny.

Věková kategorie, pro kterou je tento test určen, není přesně uvedena. Test je vhodný pro děti i dospělé (Svoboda, 1999). Při práci s mládeží Wartegg doporučuje přizpůsobit instrukci věku a jednotlivé započaté kresby postupně s dítětem projít.

### 3.4. Hodnocení a interpretace

Wartegg vycházel při vyhodnocování především z grafologie, která poměrně kvalitně odhaluje aktuální psychický stav i stálé součásti osobnosti. Tuto psychomotorickou výpověď přenesl i na kreslený projev. Ačkoliv shledává význam v symbolickém zpracování obsahů, přednost dává grafoskopickému vyhodnocení (Vetterová, 1994).

V České republice je nejvíce rozšířen vyhodnocovací postup z roku 1953, tzv. grafoskopická diagnostika vrstev. Pozornost se věnuje několika aspektům tvorby:

- **Profil vrstev** – pozornost je zde věnována rozdílům ve zpracování, které jsou podmíněné ontogenetickým vývojem. Wartegg (1953) ukazuje na druhy reakcí na podněty jako je překrytí (kresba přes okraj, překrytí znaku), ignorace tvaru, zahrnutí tvaru (postrádající smysl), asymetrické či symetrické opakování podnětu až k začlenění znaku do smysluplného zpracování. Pro každý věk (od tří do šesti let) se vyskytuje typický způsob zpracování a reakce na podnět.
- **Pořadí obrazů** – Lossen a Scott (in Wartegg, 1953) rozpracovali toto kritérium na základě Warteggova přesvědčení, že pořadí, v jakém proband obrazy doplňuje, není náhodné. Obecně lze rozdělit průběh na lineární a difuzní.
- **Struktura obrazu** – zde se pojednává o konečné formě zpracování jednotlivých obrazů. Konkrétně se zaměřuje na perseveraci (ulpívání),

asociaci, doplnění (adekvátní či neadekvátní rozvíjení znaku) či přesun podnětu (rozptýlení výchozích znaků do cizích polí) při zpracování znaku (Wartegg, 1953).

- **Charakterologické schéma** – na základě formálního a obsahového zpracování obrazů se usuzují osobnostní vlastnosti probanda. Tato část je postavena na Lerschenově osobnostním modelu vrstev, jehož hlavními složkami jsou endotymní základ a nadstavba. Právě toto charakterologické schéma se nejčastěji užívá při diagnostice osobnosti (Svoboda, 1999).
- **Kvalitativní profil** – vychází z charakteru odpovědi probanda na výzvu podnětu. Ta může být adekvátní či neadekvátní vzhledem k povaze znaků podle Wartegga (viz kapitola 3.2.). Dále v této části zohledňuje Wartegg (1953) archetypální funkci výchozích znaků, která je důležitá při projektivním hodnocení testu (Příloha č. 2). Z tohoto důvodu považuje Vetterová (1993) tuto část za nejhodnotnější jádro celého testu.

### 3.5. Modifikace testu

Z původní varianty Warteggova testu vychází mnoho dalších autorů. Někteří převzali pouze prvotní nápad dokreslování započatých znaků, jiní vycházejí přímo z originálního zadání.

Biedma a D'Alfonso v roce 1959 vytvořili test známý jako Wartegg-Biedma test (WZT-BD), který obsahuje paralelní podnětovou řadu k Warteggově testu.

Další autor Torrence, kterého Wartegg inspiroval, vypracoval baterii testů kreativity, jejíž názorová část také obsahuje dokreslování nestrukturovaných grafických podnětů (Schürer, 1970).

Wartegg (1953) uvádí Sachrovu verzi testu, která vznikla vypuštěním vnitřního členění původního testu. Díky tomu se ocitlo všech osm znaků v jednom společném prostoru. Tuto verzi doporučuje Wartegg využívat však jen pro kontrolní pokusy.

Mnoho autorů navázalo na původní Warteggovo zadání i materiál, ale přistoupili ke změně hodnotícího a interpretačního systému.

Svoboda (1999) užívá jako příklad Drawing Completion Test, který v roce 1952 vytvořila Kingetová a který se liší od původního právě ve skórování a interpretaci.

Odlišné hodnocení WZT využívá i Rennerová, která hodnotí test po formální a obsahové stránce. Formální stránku vyhodnocuje grafologicky, obsahové hodnocení založila na symbolice.

### **3.5.1. Barevná modifikace Wartegova testu**

Barevnou modifikaci Wartegova testu nabídla česká lékařka žijící ve Švýcarsku E. Vetterová.

V této verzi je kladen důraz na symbolický obsah kresby před zkoumáním grafologických detailů. Vzhledem k její zkušenosti v práci s dětmi a testem, doporučuje využívat při testování pastelky či fixy. Při vyhodnocování si tak všímá kromě obsahové a prostorové symboliky ještě významu barev. Ty mohou smysl symbolů zcela změnit či jej zvýraznit (Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Vetterová (1994) nedodrží striktně původní formulář, ale v případě potřeby (např. u mentálně postižených) doporučuje využívat zvětšený formulář o velikosti strany čtverce 10 cm, popř. symbol umístit samostatně na čtvrtku A4 i přes to, že se změnil původní čtvercový formát.

Podle autorky: „Test dovoluje posoudit osm rozličných způsobů, jakými je proband schopen v každodenním životě nasadit svou psychickou energii. Je to momentka, která může ale nemusí podléhat změnám, navozeným dalším vývojem, ať už spontánním nebo psychoterapeutickým“ (Vetterová, 1994, s. 2).

Každému z osmi archetypálních znaků přisuzuje autorka jedinečnou a specifickou odpověď (Vetterová, 1994). Podrobnosti viz Příloha č. 3.

Vetterová (1994) dále uvádí diagnostický parametr, na který se zaměřil v roce 1974 psycholog Brönimann. Ten se týká pracovního postupu při zpracování podnětů. Bylo zjištěno, že první tři znaky, které proband zpracuje, svědčí o aktuální problematice, která je nejbližší vědomé rovině. Na druhou stranu poslední tři zpracované podněty odkazují na nejzávažnější potlačené problémy. Ačkoliv Vetterová uvádí Brönimannovo zpracování, upozorňuje, že je třeba brát toto vysvětlení vždy v kontextu se symbolickým obsahem.

## 4. Výtvarný projev dítěte

Kresba je často označována jako brána do duše člověka. Nevědomě v ní odhaluje svou osobnost, vztahy ke svému okolí, pocity a prožitky, emotivitu, zájmy a aktivitu. Někdy dochází skrze kresbu k vyjádření psychických obsahů, které člověk neumí verbalizovat, či si je sám neuvědomuje. K tomuto vyjádření dochází pomocí symbolů a obrazů, které mírní naléhavé obsahy myslí. Odborníkům se tak nabízí možnost pochopit na první pohled skryté problémy nejen dospělého člověka, ale především dítěte (Švancara in Davido, 2001).

Pro dítě je kresba přirozenou činností, která je v prvních fázích vývoje doprovázena především funkční radostí (Piaget, 1997). Často je autory označována za formu hry, neboť její prvotní význam pro dítě tvoří samotná činnost bez ohledu na výsledek.

### 4.1. Možnosti využití dětské kresby v diagnostice

Pro využití dětské kresby v diagnostice se nabízí hned několik možností. U dětí v předškolním a mladším školním věku lze kresbu použít při odhadnutí orientační úrovně vývoje rozumových schopností. Tato možnost v pozdějším věku mizí, protože kresebné dovednosti dozrávají a jejich diferenční schopnost se ztrácí. Blíže rozpracovala tento pohled na dětskou kresbu například Goodenoughová v Testu kresby lidské postavy (Říčan, Krejčířová, 1995).

Další využití kresby dítěte nachází Říčan, Krejčířová (1995) v posouzení úrovně motorických schopností, zrakového vnímání a senzomotorické koordinace dítěte. Tyto schopnosti jsou navíc nezbytné k tomu, aby nedošlo ke zkreslenému výsledku při hodnocení mentální úrovně dítěte v kresebných testech. K testování těchto schopností dochází pomocí nejrůznějších testů obkreslování.

Využití dětské kresby nalézáme dále v předpokladu, že charakteristika kresby není dána náhodou, ale je ovlivněna zkušenostmi, osobnostními rysy a emocionálním laděním autora (Novák, 2004). K tomuto účelu nejlépe slouží projektivní testy, především tematické kresby např. kresba rodiny (Říčan, Krejčířová, 1995).

### 4.2. Vývoj kresby v průběhu ontogeneze

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, aniž by tento vývoj nějak závisel na uměleckých schopnostech (Davido, 2001). Z hlediska ontogeneze

provází kresba všechna vývojová období člověka a má konkrétní funkci podle věkových zvláštností (Klivar, 1987). Autoři se v dělení fází vývoje dětské kresby často rozcházejí, avšak nalezneme u nich fáze i charakteristiky, které jsou pro určitá období společná.

Liquet (in Piaget, 1997) chápe dětskou kresbu v prvotním záměru již jako realistickou, avšak dítě vyjadřuje nejprve to, co o předmětu ví, a teprve později to, co na něm vidí. Tento Lequetův výklad lze považovat za stěžejní a mnoho autorů z něj po celá desetiletí při zkoumání dětské kresby vychází. U Lequeta se setkáváme s názvy jednotlivých stádií, které značí, o jakou formu realismu se jedná:

1. **Nahodilý realismus.** Dítě je zatím ve fázi, kterou jiní autoři (např. Davido, 2001; Uždil, 2002), označují jako období čáranic a čmárání. Význam kresby dítě odhaluje teprve během samotné kresby, popř. po jejím dokončení. Někdy dokonce dochází ke změně původního záměru během kresby. Čmárání je vedeno všemi směry, aniž by dítě pozvedlo ruku z papíru. Samotný grafomotorický pohyb vychází z ramenního a loketního kloubu. Kresba často přesahuje hranice papíru či jej plně pokrývá.
2. **Nepochopený realismus.** V této fázi dítě ještě není schopno syntézy a prvky kresby klade vedle sebe, aniž by se snažilo je koordinovat v celek. Přesto dítě kreslí již s určitým záměrem. Mezi nejčastější motivy kresby patří člověk, který je vyjadřován formou tzv. hlavonožce. Postava je znázorněna kruhem, který vyjadřuje jak hlavu tak i tělo. K němu přiléhají dvě (popř. čtyři) čáry znamenající končetiny. Znázorněny bývají oči a ústa. Vágnerová (2005) vymezuje toho období od třetího roku dítěte.
3. **Intelektuální realismus.** Podle Burta (in Read, 1967) jsou kresby v tomto období spíše logické než vizuální. Dítě se pokouší sdělit všechno, co o objektu ví, či co je na něm zajímavá bez ohledu na zrakovou perspektivu. Běžnými znaky dětské kresby se stává transparentnost (tzv. rengenové vidění), disproporce (důležitější objekty jsou znázorňovány jako větší) a míšení různých perspektiv (např. postava z profilu má obě oči). Kern (1999) k těmto charakteristikám ještě uvádí umístování časové posloupnosti vedle sebe do jednoho obrazu. Toto období je charakteristické pro předškolní a částečně mladší školní věk.
4. **Zrakový realismus.** Kolem devátého roku dítěte nastupuje další období, které je charakteristické zcela novými rysy. Kresba již zaznamenává jen to,

co je vidět z hlediska jedné perspektivy, popř. se objevují snahy o znázornění hmotnosti pomocí překrývání a stínování. Dítě přechází do období, kdy již nekreslí podle vlastních představ, ale podle zrakového vnímání objektů.

Na Lequetova stadia navazuje Burt (in Read, 1967), který se zabývá vývojem kresby i po desátém roku dítěte. Zmiňuje se o **fázi potlačení**, která nastupuje kolem třináctého roku dítěte, kdy dítě začíná být ke svým pracím kritické, dochází k rozčarování a ke ztrátě odvahy kreslit. Pokud však tato fáze nezasáhne jedince příliš hluboko, dochází na počátku dospívání k dalšímu stádiu, které Burt označuje jako **umělecké oživení**, ve kterém již dochází k rozvoji opravdového umění.

### 4.3. Nejčastější motivy dětské kresby

Ačkoliv se může zdát, že dítě kreslí vše, co právě vidí kolem sebe, není tomu tak doslova. Naději na zvěčnění získávají teprve osoby a předměty, které mají pro dítě zvlášť trvalý, neměnný a obecný význam (Uždil, 2002). Klivar (1987) doplňuje toto tvrzení o preferenci kresby předmětů, které dítě nějak zaujaly či u něj vyvolaly silný emoční ohlas. Sledujeme-li tedy náměty, které dítě k zobrazování volí, zjišťujeme tak mnoho o jeho zájmech a zkušenostech (Ondrůjová, 1930).

Autoři, kteří se zabývali zkoumáním dětské kresby, se shodují na tom, že nejčastějším motivem, který se v kresbách dětí objevuje, je **lidská postava**. Švancara (in Davido, 2001) shledává kresbu postavy prvotním motivem. Důvodem je důležitost tohoto prvku v dětském životě. Díky osobám ve svém okolí si dítě uvědomuje samo sebe. Říčan a Krejčřřová (1995) poukazují, že se způsob zobrazování lidské postavy odvíjí od dětské zkušeností se sociálním kontaktem. Pro tento kontakt je nejdůležitější lidská tvář, která je také to první, co dítě v kresbách zobrazuje. Dalším prvkem, který hraje roli v kontaktu, jsou končetiny. Z těchto zobrazovaných částí vzniká již zmiňovaný hlavonožec. Teprve později dochází k znázornění těla a dalších detailů (uši, vlasy, prsty, oblečení).

Mezi další významné motivy, které dítě zobrazuje, jsou objekty, které s lidskou postavou souvisejí, především předměty z jejího prostředí. Zde můžeme v první řadě mluvit o kresbě **domu**. Ten vždy vykazuje znaky, které jsou spojeny s jeho užíváním – okna, dveře, komín. Grafický typ domu je však podmíněn dobou a architekturou, která převládá v okolí dítěte (Uždil, 2002). Podle Davidové (2001) obsahuje kresba domu symboly přístřeší, rodinného tepla a pohody.

Častým obsahem dětské kresby se stávají **zvířata**, která jsou především projevem srdečného vztahu dítěte k přírodě a pocitu sounáležitosti (Uždil, 2002).

Symbolika **stromu** souvisí podle Davidové (2001) se symbolem člověka. I zde nacházíme odkaz na růst, plodnost, sílu a tajemství. Podobně jako u kresby postavy se zobrazení stromu vyvíjí z jednoduchého schématu do propracovaných ztvárnění, přičemž k dělení na jehličnaté a listnaté stromy dochází až postupem času.

Dalším konkrétním tématům dětské kresby se podrobněji věnuje Uždil (2002):

Záliba v kresbě **dopravních prostředků** (auta, vlaky, letadla a lodě) spočívá v dětském zájmu o vše, co se pohybuje, popř. pohyb umožňuje. Často tento zájem přeroste – především u chlapců – do jakési specializace, při níž děti prokážou až konstruktérské schopnosti.

**Slunce** se stává nepostradatelným prvkem vyskytujícím se téměř v každé dětské kresbě. Dítě je užívá pro znázornění času, dne a světla a také oblohy. Slunce je již odpradáвна symbolem života. Uždil upozorňuje na grafickou skladbu slunce, díky které se dítěti technicky dobře kreslí.

Dalšími motivy dětských kreseb se stávají **předměty denního užívání** (nábytek), **postavičky ze seriálů** - vycházející z běžného okolí, fantazie či dávnověku (Krteček, Pokémon, dinosaurus).

Pro předškolní věk je charakteristické, že pokud kresby vznikly vědomě, vyskytují se objekty na ní zachycené jako izolované představy. Pro dítě znamená spojení představ a jejich společné znázornění již velký psychický výkon.

#### 4.4. Užití barev v kresbě

Význam barev na lidské prožívání byl znám již v antice. Červená barva byla symbolem hněvivosti a agresivity, modrá se pojila s věrností, pravdou a mírem, zelená vyjadřovala naději. V současné době je vliv barev všeobecně znám. Jako praktický příklad můžeme uvést pastelové barvy v nemocnicích, které slouží k uklidnění a odpočinku (Davidová, 2001).

Ve výtvarném projevu má barva svou nezastupitelnou funkci. Důležitou roli při výběru jednotlivých barev hraje emocionální stav dítěte či emocionální vztah k zobrazovaným objektům (Uždil, 2002). Stejně tak Šicková-Fibrice (2002) chápe barvu jako představitele intenzity a stavu emočního života. Z tohoto pohledu je chápána jako hodnotný zdroj informací například v arteterapii.



Ondrůjová (1930) posuzuje barvu v kresbě mladších předškolních dětí jako druhořadý prvek. Dítě volí barvu náhodně, popř. podle osobních preferencí. V tomto období ji ale zatím neužívá vždy adekvátně a její užití často neodpovídá reálně zobrazovanému objektu. Teprve v pozdějším období získávají předměty, které charakterizuje právě jejich barva, stálé barevné zobrazení i v dětské kresbě (zelená tráva, žluté slunce, modrá voda).

V ostatních případech však dítě bohatě uplatňuje svou zálibu v barvách. Často se v kresbách může objevit barevná nadsázka, která je charakterizována jasnými odstíny barev. Důvodem může být potřeba dítěte učinit objekty čitelnými a zřetelnými (Uždil, 2002).

O další vývojové změny barevného vyjádření dětí se zajímal například Švancara (1974). Ukázalo se, že děti kolem sedmého roku mají sklon k barevné samoučelnosti, jedenáctileté děti využívaly barvu k vyjádření dynamiky a děti od čtrnácti let již používaly spíše tlumené barevné vyjádření.

#### **4.5. Symboly užívané dítětem**

Warteggův test obsahuje - jak již bylo uvedeno - osm neurčitých podnětů, které dítě dále doplňuje. Z jistého pohledu lze na tyto podněty nahlížet jako na uspořádání geometrických prvků. Stejně tak i každá dětská kresba obsahuje geometrické obrazce, které mohou být označovány jako symboly.

O základních symbolech v dětském výtvarném projevu pojednává Babyrádová (1999). Podle této autorky má každý symbol svůj vlastní význam, který vyjadřuje. Mezi symboly řadí například bod, který podle ní znamená zastavení, koncentraci a střed; přímkou, která je v horizontální poloze symbolem klidu, plynutí a ve vertikální poloze vzruch a souvislost s lidským nevědomím. Kruh podle Babyrádové symbolizuje věčný koloběh života, světlo a naději.

Symbol ve výtvarném projevu musíme chápat jako prvek, který částečně vyjadřuje naši subjektivitu a částečně je vyjádřením naší archetypální zkušenosti se světem.

## 5. Předškolní období v ontogenezi člověka

Pokud bychom se zabývali pojmem předškolní období v jeho obecném smyslu, pak bychom museli vymezit toto časové období od narození dítěte až po jeho nástup do školy. Avšak vzhledem k zaměření své práce se v tomto případě přikláním k Vágnerové (2005) a Říčanovi (2004), kteří předškolním obdobím nazývají věk od tří let do nástupu k povinné školní docházce. Můžeme se setkat i s dalším označením, které se snaží toto období lépe či spíše blíže vystihnout. Mezi ně patří například Příhoda (1967), který název předškolní věk zavrhuje vzhledem k jeho mnohoznačnosti a na místo něj používá označení druhé dětství.

Nástup školní docházky je v České republice stanoven na šestý rok dítěte. Avšak i zde existují výjimky pro děti školsky nezralé formou odkladu povinné školní docházky až o dva roky. Matějček (2005) k tomuto tématu dodává, že ačkoliv bývá předškolní období považováno za důležité právě svou přípravou na nástup do školy, procházejí stejným obdobím i děti u tzv. přírodních národů, kde se formální vzdělávání dosud nevyskytuje. Nejedná se tedy o období přechodné a přípravné, ale o velkou a samostatnou vývojovou epochu, která má z hlediska vývoje svůj vlastní, hluboký význam.

### 5.1. Kognitivní vývoj

V oblasti poznávacích procesů dochází v předškolním období k velkému posunu. Podle Piageta (1968, 1970 in Vágnerová 2005) spadá kognitivní vývoj v tomto období do dvou fází. Jedná se o fázi symbolického, předpojmového myšlení, která spočívá ve schopnosti si „něco“ představovat, aniž by daný předmět či činnost musela být právě prováděna. Druhá fáze je označována jako fáze názorného, intuitivního myšlení. Jejím typickým znakem je egocentrické uvažování ulpívající v první řadě na zjevné podobě světa. Ačkoliv již dochází k manipulaci se symboly ve vědomí, jsou často omezené vzhledem k jejich vázanosti na osobní zkušenost dítěte (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) rozlišuje typické znaky uvažování předškolního dítěte do několika bodů, a to podle toho, jakým způsobem dítě hledí na svět, jakým způsobem si informace z něj vybírá a jak tyto informace zpracovává:

- **centrace** – znamená ulpívání na jednom (subjektivně) významném znaku

- **egocentrismus** – subjektivní pohled na svět, který zkresluje úsudky o něm; neschopnost hledět na svět očima někoho jiného
- **fenomenismus** – důraz na vnější podobu světa; „svět je takový, jaký se jeví“
- **prezentismus** – vázanost myšlení dítěte na přítomnost (to společně s fenomenismem utváří subjektivní jistotu)
- **magičnost** – tendence použití fantazie při interpretaci složitostí v reálném světě
- **animismus (antropomorfismus)** – neživé předměty mohou vykazovat stejné vlastnosti jako živé bytosti
- **arteficialismus** – způsob, jakým si dítě vykládá vznik okolního světa („někdo“ to vytvořil)
- **absolutismus** – víra v definitivní a jednoznačnou platnost poznání, nepochopení relativnosti názorů

Všechny tyto znaky se dále kombinují a prolínají do celého vnímání světa předškolního dítěte. Odráží se v chápání prostoru, času, počtu, schopnosti třídit, klasifikovat a dalších oblastech.

### 5.1.1. Paměť

Mezi další složky kognitivních procesů spadá paměť, která v tomto období zaznamenává změny menší, než je tomu u ostatních oblastí. Podle Vágnerové (2005) se jedná především o zvýšení kapacity paměti a zrychlení zpracování informací. Typické je její ovlivnění konfabulacemi, které Říčan (2004) vysvětluje jako míšení fantazie a reálných vzpomínek. V tomto období dosud nedochází k rozvoji paměťových strategií a metapaměti (Vágnerová, 2005).

### 5.1.2. Hra a kresba

Velikou kapitolu zaujímá v životě předškoláka hra. Kern (1999) charakterizuje hru jako chování, které nasměřuje k určitému cíli, ve kterém se střídá fáze napětí a uvolnění a které simuluje skutečnost. Podle tohoto autora navíc napomáhá při rozvoji kreativity i fantazie a umožňuje vyzkoušet si nejrůznější situace bez tlaku, který bývá charakteristický v reálné situaci.

Právě rozvoj symbolické hry je typický pro předškolní věk dítěte. Piaget (1997) ji přímo označuje za vrchol dětské hry. Její hlavní funkci vidí především při udržování citové a intelektuální rovnováhy dítěte, která může být ohrožena reálným světem, který dítě nechápe a je mu v podstatě cizí. Formou symbolické hry asimiluje skutečnosti reálného světa sobě samému, bez nátlaků a sankcí. I z toho důvodu se ve svém názoru na hru jako hlavní náplni dne předškoláka shodují odborníci jako například Vágnerová (2005), Říčan (2004) a Langmeier, Krejčířová (2006).

Stejně jako hra je kresba považována za neverbální symbolickou funkci (Vágnerová, 2005). Podrobněji se tomuto tématu věnuje předcházející kapitola. Doplnit můžeme, že tak jako ve všech oblastech vývoje i zde platí tzv. pravidlo postupného vývoje. V tomto případě to znamená, že kresba v předškolním věku zaznamenává několik stádií, avšak žádné z nich nemůže nastoupit bez toho, aniž by byla splněna fáze předchozí (Příhoda, 1967). Na výtvarném projevu dětí se však velkou měrou podílí také rozvoj jemné motoriky, ke kterému dochází díky zrání nervové soustavy a vývoji svalové tkáně, což umožňuje zvýšení koordinace původních pohybů (Říčan, 2004).

### **5.1.3. Verbální schopnosti**

Piaget (1997) označuje - vedle obrazné představy a symbolického gesta - řeč jako jeden z hlavních projevů symbolické funkce kognitivních procesů. Díky ní si můžeme slovně vybavovat události, které právě neprobíhají. S tím, že řeč souvisí s kognitivním vývojem, souhlasí i Vágnerová (2005, s. 194), která říká: „Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů.“

Typickým jevem předškolního období je tzv. egocentrická řeč. Charakteristické je pro ni to, že není určena pro posluchače, ale pouze pro dítě samotné. Díky tomu je zkratkovitá a dítě jí nemusí přizpůsobovat požadavkům komunikačního partnera. Její význam pro dítě může být různý, pro dítě však hlavní spočívá v zjednodušení orientace ve světě.

## **5.2. Emoční vývoj**

V ontogenetických obdobích, která předcházejí předškolnímu věku, vyvolávají podněty u dětí prudké bezprostřední reakce primitivního typu. Tento stav se však v předškolním věku mění, jak popisuje Příhoda (1967, s. 251): „Avšak

po třetím roce se vášně stále více diferencují vzhledem k situacím a zjemňují se útlumovými pochody v citová vzrušení.“ Charakteristickým pro předškolní období je rozvoj emoční inteligence, díky němuž dítě dokáže lépe ovládat své emoce, oddálit vlastní uspokojení a projevit empatii vůči druhým lidem (Vágnerová, 2005).

V předškolním období ubývá negativních emočních reakcí, objevují se projevy strachu závislé na životní zkušenosti a fantazii dítěte, smysl pro humor, optimismus a také schopnost se na něco těšit či se něčeho obávat vzhledem k uvědomování si blízké budoucnosti (Vágnerová, 2005).

### **5.3. Socializace**

Zdeněk Helus (2003, s. 93) definuje socializaci z hlediska cíle: „... jako proces utváření osobnosti jejím začleňováním do společnosti pro život v této společnosti.“ Ačkoliv základy socializace jsou pokládány u dítěte již ve věku batolete v rámci rodiny, v předškolním období dochází k přesahu rodiny. Děje se tak prvním kontaktem se společenskou institucí, kterou představuje v tomto období mateřská škola. Zde se dítě nejen setkává se skupinou vrstevníků, ale také s cizí autoritou a novými pravidly (Vágnerová, 2005). Učí se tak diferencovat, specifikovat sociální role a - jak dodává Říčan (2004) - tyto role střídat vzhledem k situaci.

#### **5.3.1. Morální uvažování**

V předškolním věku se dítě ocitá před problémem, který Erikson (1967, 2002) označil - ve své teorii psychosociálního vývoje - jako fázi iniciativy proti vině. Díky nadbytku energie se stále snaží přibližovat ke svému cíli (ten nutně nemusí být dítěti předem jasný). Avšak toto chování se musí naučit korigovat vzhledem k sociálním normám a požadavkům společnosti.

To se mu podaří především po zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi, kdy často dochází k negativnímu prožívání nežádoucího chování, označovaného právě jako pocity viny (Vágnerová, 2005). A právě tyto pocity jsou součástí autoregulace jedince a základním kamenem pro vývoj svědomí.

### **5.4. Sebepojetí a rozvoj osobnosti**

Podle Vágnerové (2005), dochází v tomto období k významnému rozvoji dětského sebepojetí. To je závislé na hodnocení jiných osob, a to především rodičů,

se kterými se dítě identifikuje. Do dětského vnímání sebe sama se promítá také jeho vlastní způsob uvažování, specifický pro předškolní věk (viz kap. 5.1.).

Dále je sebepojetí vázáno na vlastnosti a dovednosti, které dítě ovládá. Pro předškolní období je však charakteristické, že se děti přeceňují, jejich přístup k sobě je nekritický a nedokáží se hodnotit realisticky. Nemalý význam má při sebehodnocení kontakt s vrstevníky, se kterými se dítě srovnává (Vágnerová, 2005). Také genderová identita je důležitou součástí dětského sebepojetí. Její počátky vznikají při porozumění genderovým stereotypům a uvědomění si jejich stálosti. Tendencí dětí předškolního věku je tyto rozdíly zveličovat a nadhodnocovat vlastní gender, což je nezbytné pro snažší ztotožnění se se svojí rolí (Vágnerová, 2005).

## **6. Školní zralost**

Vstup do první třídy je pro dítě velkou změnou. Setkává se zde s novým prostředím, s novými vrstevníky, autoritou, znalostmi i dovednostmi, které musí zvládnout. Odlišný režim dne i jeho náplň se mění doslova ze dne na den. To všechno znamená pro dítě velkou zátěž. V moderní společnosti je na školní vzdělání a úspěch kladen velký důraz. To souvisí s vysokými nároky na dítě a plnění očekávání rodičů i učitelů. Přitom každé dílčí oslabení se může proměnit v handicap a pro dítě není horší start školní docházky, než selhání na jeho samotném začátku. To vede přirozeně ke snížení motivace a zájmu o učení. Je důležité, aby děti vstupovaly do školy s nadějí, že její požadavky zvládnou, tedy aby byly školsky zralé.

### **6.1. Definice pojmu školní zralost**

Šturma (Šturma in Řičan, 1995) chápe pod pojmem školní zralost dosažení vývojové úrovně, která dítěti umožní osvojit si se zdarem školní znalosti a dovednosti. Avšak upozorňuje na to, že pojem „zralost“ je spojován spíše s biologickým zráním a spontánním vývojem funkcí a struktur, zatímco vývoj probíhá vždy ve vzájemném působení jedince a vnějšího prostředí. Může tak docházet k mylnému názoru, že školní zralost je závislá pouze na biologickém zrání. Z tohoto důvodu dává Šturma přednost užití pojmu školní připravenost či způsobilost.

Problematikou školní zralosti a školní připravenosti se zabývá také Vágnerová (2005), která zdůrazňuje význam vývojových změn dítěte, které jsou

podmíněné jak zráním, tak i učením. Tyto změny označuje za nezbytné pro zvládnutí nové role, kterou dítě získává při nástupu do školy. Kompetence, které toto zvládnutí umožňují, dělí podle toho, co se více podílí na jejich rozvoji. Školní zralostí označuje kompetence, které jsou závislé na procesu zrání. Školní připravenost je podle Vágnerové více závislá na procesu učení.

Obecně lze říct, že nejčastěji se v odborné literatuře nalézá vymezení pojmu školní zralost jako stav dítěte, díky kterému je po fyzické, psychické a sociální stránce osobnosti způsobilé adaptovat se na školní prostředí a jeho požadavky.

Tímto se dostáváme ke konkrétním oblastem a aspektům, které jsou pro posouzení školní zralosti dítěte důležité.

## **6.2. Znaky školní zralosti**

V období mezi pátým a sedmým rokem dochází k podstatným změnám v několika oblastech vývoje dítěte. Tyto změny jsou důležité pro snadný a úspěšný vstup dítěte na základní školu a označují se také jako znaky školní zralosti. Kropáčková (2008) je rozděluje na fyzickou, psychickou, sociální a emoční složku školní zralosti.

### **6.2.1. Somatické znaky školní zralosti**

K posouzení tělesného vývoje dochází před nástupem do základní školy z toho důvodu, že tělesný a psychický stav nemusí být vždy v souladu. Šturma (Šturma in Říčan, 1995) zdůrazňuje nutnost spolupráce pediatra a psychologa při posuzování školní zralosti. Většinou k vyšetření tělesného stavu a vývoje dochází při pětileté preventivní prohlídce, aby bylo možno doporučit opatření, je-li jich třeba, ještě před nástupem do školy.

Na souvislost tělesného vzrůstu a školní úspěšnosti poukázali Jirásek (Jirásek in Švancara, 1974) a později také Těthalová (2009). Oba vyslovují názor, že děti vyšší postavy a tělesně zdatné se s nároky školy vypořádávají lépe než jejich vrstevníci. Jako důvod uvádí Těthalová mimo jiné vybavení škol, které je uzpůsobené pro děti určité výšky.

Kropáčková (2008) dále upozorňuje na významný somatický činitel, kterým je dobrá fyzická kondice. Ta se konkrétně odráží v lepším snášení únavy, tělesné zátěže a odolnosti proti infekcím.

### **6.2.2. Psychické znaky školní zralosti**

Po pátém roce dochází v závislosti na zrání organismu k diferenciaci mentálních funkcí a zároveň k zvýšení jejich vzájemné integrace (Šturma in Říčan, 1995).

Velká pozornost se při posuzování školní zralosti věnuje úrovni poznávacích procesů. V oblasti zrakového vnímání dochází k rozvoji schopnosti rozlišení horizontální polohy (pravo-levá orientace), zaostřování na blízko (rozpoznávání detailů) a kontrastnosti vnímání (poznání stejného tvaru z různého úhlu pohledu). V oblasti sluchového vnímání se vyvíjí fonemický sluch, tedy schopnost rozlišovat všechny fonémy rodného jazyka. Pro zralost poznávacích procesů je dále typická schopnost systematické explorace, analýza a syntéza a v neposlední řadě sekvenční percepce, tedy schopnost správně vnímat pořadí podnětů (Vágnerová, 2005).

Klíčovou oblastí, na které školní zralost závisí, je úroveň myšlení dítěte. Školsky zralé dítě by mělo vykazovat známky konkrétního logického uvažování, odpoutání se od dětského egocentrismu, magičnosti, prezentismu a fenomenismu. Dítě by mělo mít základní povědomí v kategorizování, základy početních představ, orientaci v čase, prostoru a množství. Pro školsky zralé dítě by neměl být problém komunikovat se svým okolím; slovní zásoba dítěte by přitom měla být přiměřeně bohatá a v řeči by se neměly vyskytovat agramatismy (Šturma in Říčan, 1995).

Pro zvládnutí školních požadavků je třeba, aby dítě dále vykazovalo jistou dávku sebekontroly, aktivity a schopnosti zaměřit pozornost. Tyto dovednosti bývají označovány jako pracovní vyspělost (Šturma in Říčan, 1995).

### **6.2.3. Sociální a emoční zralost**

Bezproblémový nástup do základní školy je podmíněn zralostí v sociální oblasti. Jaroslava Budíková (2004) uvádí, že pro dítě nesmí být velkým problémem navazovat vztahy s vrstevníky a začlenit se mezi ně, podřídit se cizí autoritě a komunikovat s okolím. Stejně tak musí být dítě připraveno zvládat případné zátěžové situace, neúspěch a být schopno odložit aktuální přání. Významným znakem je samostatnost, kterou dítě projevuje schopností odloučit se na delší čas od matky, respektive blízké osoby. A neméně důležitým předpokladem školní zralosti je emoční stabilita a odolnost proti frustraci.



### **6.3. Školní nezralost**

Šturma (Šturma in Říčan, 1995) se zmiňuje o pojmu školská nezralost, kterou definuje jako částečné oslabení ve vývoji některé psychické funkce a schopnosti. Zároveň se však intelektová úroveň školsky nezralého dítěte musí pohybovat v rámci širší normy. Pokud by intelekt nedosahoval ani lehčího průměru, nejednalo by se zřejmě pouze o školní nezralost, ale o celkové snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků, které ukládá základní škola. V takovém případě by se spíše zvažovalo, zda nezařadit dítě do speciální školy.

Za konkrétní projevy nezralosti u dětí označuje Šturma (Šturma in Říčan, 1995) chování neklidné, utlumené, překotné, impulzivní či naopak těžkopádné a neobratné. Patří sem děti, které se nedokáží soustředit a odbíhají od úkolů ke hře, kterou si chtějí však samy určovat. Děti infantilní, závislé a nesamostatné, nad míru bojácné a přecitlivělé, ale také děti prudké, výbušné, nepodřídivé, vzdorné a špatně navazující kontakt s učitelem či vrstevníky. Stejně tak i děti, které jsou příliš stažené do sebe, nekomunikují a mají sklon k negativismu či mutismu můžeme přiřadit do skupiny dětí školsky nezralých.

Na příčiny školní nezralosti, kterých se vyskytuje celá řada, se zaměřili a blíže je zpracovali například Jirásek a Tichá (Jirásek, Tichá in Říčan, 1995).

### **6.4. Diagnostika školní zralosti**

Mezi šestým a sedmým rokem dochází k mnohým významným vývojovým změnám, které jsem v této kapitole již podrobněji zmiňovala. Dosažení určité vývojové úrovně je nezbytným předpokladem pro zvládnutí školních požadavků. Avšak vývoj jedince probíhá vždy individuálně na základě jeho dědičných a vývojových dispozic stejně jako na základě vlivu prostředí. Není proto výjimkou, že k dosažení požadované úrovně dojde později, popř. ne ve všech oblastech rovnoměrně. Pro včasné odhalení těchto nerovnoměrností, které jsou důvodem školní nezralosti, se užívá orientační screeningové vyšetření školní zralosti a, je-li to nutné, podrobnější psychologické vyšetření (Vágnerová, 2008).

Výsledek orientačního testu může být považován za poměrně spolehlivý podklad k závěru o školní zralosti. Nelze jej však brát jako spolehlivý pro určení nezralosti (Jirásek in Švancara, 1974). Pokud dítě v orientačním testu selže, je třeba se zaměřit konkrétně na dílčí oblasti dítěte, které jsou podmiňující pro zralost. Do těch spadá především fonologická a vizuální percepce, grafomotorické

schopnosti, jazykové kompetence, rozumové schopnosti a sociálně adaptivní chování dítěte.

Školní nezralost je třeba posuzovat na základě celkového hodnocení všech uvedených hledisek.

#### **6.4.1. Orientační test školní zralosti (OTŠZ)**

V roce 1970 uvedl doc. Jirásek modifikaci Orientačního testu školní zralosti prof. Kerna („Grundleistungstest“). Na rozdíl od původní verze zpracování obsahuje Jiráskův test pouze tři úlohy. Všechny zobrazují – mimo jiné – vyspělost jemné motoriky, avšak jak upozorňuje Jirásek (Jirásek in Švancara, 1974), tomuto testu chybí zaměření na verbální projev dítěte. Přesto je dobrý výsledek v testu dostatečným potvrzením školní zralosti (Vágnerová, 2008).

První z úloh testu je kresba pána, která je pro děti přitažlivá a zároveň nejméně obtížná. Úkol je zaměřen na posouzení obecné rozumové úrovně. Další dva úkoly se týkají obkreslování, v prvním případě psacího písma (nesmyslná slova), v druhém případě se jedná o obkreslení skupiny teček (Příloha č. 4). Tato část testu je zaměřena především na posouzení senzomotorické koordinace. Pro děti je zároveň méně přitažlivá a více se přibližuje typu školních úloh. Tímto se zkoumá vůle dítěte k práci (Jirásek, 1970).

Test lze zadávat individuálně i skupinově. V druhém případě se zároveň může posuzovat schopnost dítěte pracovat v kolektivních podmínkách (Jirásek, 1970). Všechny části testu se hodnotí podle pětistupňové klasifikace, přičemž nejnižší součet všech testů znamená nejlepší výsledek.

### **III. EMPIRICKÁ ČÁST**

#### **1. Cíle a hypotézy**

Záměrem tohoto výzkumu bylo vytvořit typologii zpracování barevné modifikace Wartegova testu pro kategorii předškolních dětí. Jedná se tedy výhradně o deskripci vyskytujících se znaků u této věkové skupiny a nikoli interpretaci. Okrajově jsem se zaměřila na možnost využít Wartegův test jako nástroj pro diagnostiku školní zralosti či nezralosti, a to formou odhalení případných signálů školní zralosti či nezralosti v jejich kresebném pojetí.

Pro tuto práci jsem stanovila následující hypotézy:

1. V kresbách se budou objevovat charakteristické motivy předškolních dětí jako je lidská postava, dům, zvířata, strom, dopravní prostředky, slunce a předměty denního užívání. Tyto objekty se však budou vyskytovat převážně izolovaně.
2. U mladších předškolních dětí bude barva chápána jako druhořadý prvek a užívána neadekvátně. Zároveň budou v kresbách častěji zastoupeny základní a jasné odstíny barev.
3. V kresbách se budou vyskytovat druhy reakcí na podněty, které uvádí Wartegg (1953) u dětí předškolního věku - kresba přes okraj, překrytí znaku, ignorace tvaru, zahrnutí tvaru (postrádající smysl), asymetrické či symetrické opakování podnětu, začlenění znaku do smysluplného zpracování.
4. Vyskytnou se rozdíly mezi dětmi s nadprůměrným výkonem v Jiráskově testu (školsky zralé) a dětmi s průměrným a podprůměrným výkonem ve zpracování Wartegova testu.

#### **2. Charakteristika výzkumného souboru**

Při výběru výzkumného souboru jsem snažila postupovat tak, aby reprezentoval populaci, která byla předmětem mého zkoumání. Zkoumanou populací jsou zde děti předškolního věku navštěvující mateřskou školu. Ve skutečnosti by se jednalo o děti od 3 let do nástupu školní docházky. Avšak z důvodu, který uvedu dále, jsem přistoupila k zpracování materiálu od dětí s minimálním věkem čtyři roky.

Vzorek tvoří 40 dětí ve věku mezi 4;0 a 7;5 lety. Testování se zúčastnilo 20 chlapců a 20 dívek. Sběr dat probíhal od června 2009 do září 2009.

Při získávání kreseb jsem spolupracovala s mateřskými školami v Berouně, v Českých Budějovicích a Kladně.

| Věk           | Chlapci   | Dívky     |
|---------------|-----------|-----------|
| 4;0 - 4;5     | 1         | 1         |
| 4;6 - 4;12    | 1         | 1         |
| 5;0 - 5;5     | 2         | 3         |
| 5;6 - 5;12    | 6         | 6         |
| 6;0 - 6;5     | 3         | 4         |
| 6;6 - 6;12    | 3         | 5         |
| 7;0 - 7;5     | 4         | 0         |
| <b>Celkem</b> | <b>20</b> | <b>20</b> |

**Tab. 1. Rozložení výzkumného souboru podle věku a pohlaví**

Vzhledem k tomu, že jsem se ve výzkumu zaměřila na případné znaky školní zralosti ve Warteggově testu, považuji za nutné uvést také poměr dětí, které do školy nastupují přímo nebo po odkladu školní docházky (OŠD) na základě vyšetření školní zralosti z pedagogicko-psychologických poraden, popř. dětí, které do školy nenastupují z důvodu školní nezralosti či nízkého věku. Ačkoliv bylo původním záměrem shromáždit ve stejném poměru děti, které do školy po prázdninách nastoupí a nenastoupí, podařilo se to pouze vzhledem k věku a nikoliv k jejich reálnému stavu (důvodem byl často odklad školní docházky).

|                | Nástup do školy |                   | Děti zůstávající v mateřské škole |                    |
|----------------|-----------------|-------------------|-----------------------------------|--------------------|
|                | Klasický nástup | Nástup již po OŠD | Odklad školní docházky            | Děti mladšího věku |
| <b>Chlapci</b> | 3               | 4                 | 4                                 | 9                  |
| <b>Dívky</b>   | 8               | 0                 | 2                                 | 10                 |
| <b>Celkem</b>  | <b>11</b>       | <b>4</b>          | <b>6</b>                          | <b>19</b>          |

**Tab. 2. Rozložení výzkumného souboru podle nástupu do základní školy**

### **3. Metody výzkumu**

Za hlavní metodu v tomto výzkumu byl použit Warteggův test, který je blíže popsán v teoretické části. Vzhledem k charakteru zaměření výzkumu jsem se neřídila skórováním, které uvádí Wartegg, ale kritéria pro vyhodnocování a vytvoření typologie vznikala během samotného sbírání a třídění získaného materiálu. Konkrétně se jimi budu zabývat v následující kapitole zpracování dat.

Administrace testu odpovídala originálnímu zadání podle Wartegga. Změnou však byla možnost využití jak tužky tak i pastelky při vyplňování testu. Samotné zadávání se řídilo Warteggovým doporučením pro práci s dětmi a instrukce byly přizpůsobeny věku. Pořadí vyplňování polí jsem zaznamenávala osobně během testování, názvy polí jsem doplňovala po skončení testu ze slovní výpovědi dítěte.

Pro posouzení školní zralosti a možnosti následného srovnání výsledků ve Warteggově testu u dětí školsky zralých a nezralých bylo využito Orientačního testu školní zralosti od Jiráska, který je též popsán v teoretické části. Administrace i skórování výsledků proběhlo podle manuálu daného testu.

### **4. Získávání dat**

#### **4.1. Postup při získávání dat**

Ke sběru dat jsem přistoupila již v červnu 2009. Vedla mě k tomu nutnost „zastihnout“ v mateřských školách děti, které v září nastoupí do základní školy a dají se tedy teoreticky považovat za školsky zralé. V září 2009 jsem naopak vyhledávala děti, které čerstvě nastoupily do předškolního zařízení.

Mateřskou školu v Berouně jsem navštívila osobně a díky kontaktům paní ředitelky jsem navázala spojení i s mateřskými školami v Kladně a Českých Budějovicích. S těmi jsem se kontaktovala telefonicky, projednala své požadavky a dojednala si osobní schůzku.

Ve všech zařízeních byl test zadáván individuálně. Nejdříve jsem byla paní učitelkou dětem představena a poté ke mně byly děti postupně posílány. K testování jsem měla k dispozici vždy jeden dětský stůl z vybavení školky, který jsem považovala za nutnou podmínku pro kvalitní práci dětí. Snažila jsem se, aby byl vždy umístěn v klidnější části místnosti a dítě nebylo při práci nijak vyrušováno vrstevníky. Pořadí, v jakém ke mně děti chodily, bylo určováno paní učitelkou a

nezřídka se stalo, že dítě bylo vyrušeno ze hry. Uvědomuji si, že to mohlo ovlivnit ochotu k práci a kvalitu výsledku.

Před každé dítě jsem položila formulář přeložený na půl, aby na horní okraj papíru lépe dosáhly. Test jsem uvedla slovy: „Podívej, nějaký malíř/malířka zde začal do rámečků kreslit obrázky. Pak ale práci přerušil, protože musel na oběd/svačinu (podle toho, v které denní době jsem test zadávala). Tvým úkolem teď bude si na toho/tu malíře/malířku zahrát a dokreslit obrázky podle své vlastní fantazie. A nakonec mi obrázky, které nakreslíš, pojmenuješ jako každý/á správný/á malíř/ka.“ Postupně jsem pak všechny čtverce s dítětem prošla a ptala se ho, co tam malíř/ka zanechal/a nakresleno.

Děti byly upozorněny, že mohou kreslit jak obyčejnou tužkou, tak pastelkami. Tyto kresebné pomůcky jsem před dětmi vyložila na stůl, aby na ně dobře dosáhly. Stejně tak jsem upozornila děti, že mohou kreslit obrázky v jakém chtějí pořadí. Během kresby jsem znamenávala jak sled, ve kterém dítě pracuje, tak jeho slovní doprovod činnosti a dobu trvání. Na závěr jsem se ptala, jak by jednotlivé obrázky nazvalo, respektive co nakreslilo a který obrázek hodnotí za nejvíce a nejméně povedený.

Druhá fáze testování obsahovala vyšetření Orientačním testem školní zralosti, který následoval bezprostředně po Warteggově testu.

Díky tomu, že kresby byly anonymní a ke zpracování dat jsem potřebovala znát pouze věk a pohlaví dítěte, nebyl třeba písemný souhlas rodičů. O testování však věděli prostřednictvím letáčku a mohli se proti němu vyslovit.

## 4.2. Osobní zkušenosti se získáváním dat

Při získávání dat jsem se zaměřila mimo jiné proměnné i na čas, za který děti test vyplnily. **Průměrný čas zpracování** se u předškolních dětí pohyboval kolem sedmi minut. Při bližším zkoumání však vyjdou najevo velmi odlišné výsledky. Ty závisí především na formě zpracování, ke kterému dítě přistoupilo. Pokud dítě pouze jednoduše dokreslilo výchozí podnět, pohybuje se čas nejběžněji kolem 2 až 3 minut. Věnovalo-li však dítě kresbě větší úsilí, jehož výsledkem byl propracovaný obrázek, pohyboval se čas zpracování mezi 15 – 20 minutami. Je však samozřejmé, že na době, která byla pro zpracování nutná, se podepsalo také osobní tempo každého dítěte a motivace k plnění úkolu.

Jak jsem uvedla v úvodu empirické části, bylo mým původním záměrem do výzkumného souboru zahrnout děti již tříleté. Při samotném testování jsem však přistoupila k nutnému posunutí **věkové hranice**, která mi při práci s tímto testem vplynula, a tou byly přibližně čtyři roky. Zhruba od tohoto věku byly děti schopné pracovat na zadaném úkolu V některých případech nebylo možné použít materiál ani od dětí čtyřletých (Příloha č. 5). Myslím si, že u dětí mladších nelze Warteggův test příliš smysluplně využít pro projektivní hodnocení. Pokud dítě úkol pochopí a ve výchozím znaku něco skutečně spatřuje, jeho grafomotorické schopnosti mu často nedovolují svou představu patřičně zobrazit. Výsledkem jejich práce pak bývá většinou opakování výchozího znaku či jeho jednoduché doplnění, často neadekvátně pojmenované.

## 5. Zpracování dat

Při zpracování dat jsem postupovala od obsahové stránky, kde jsem se zaměřila na nejčastější motivy vyskytující se obecně ve Warteggově testu u předškolních dětí. Součástí této kapitoly jsou mimo motivů také názvy, kterými děti své kresby pojmenovávaly. Jednalo se mi o procentuální vyjádření nejtypičtějších projevů dětí z pohledu motivu i názvů. Kategorie a kritéria jsem si vymezila na základě podrobného prostudování všech dětských prací, tedy v průběhu samotného zpracování.

Zpracování dat z formálního hlediska obsahuje též procentuelní vyjádření nejčastějších kvalitativních projevů dětí v kresbě. V této části i části následující jsem částečně využila kritéria, která uvádí Wartegg (1953) ve svém skórování (např. nerespektování hranic čtverce).

V kapitole charakteristika podnětů jsem se zaměřila zvláště na každý z osmi čtverců z hlediska obsahového a formálního zpracování. V této části jsem přistoupila k porovnání projevů mezi chlapci a děvčaty pomocí grafů. Kategorie pro hodnocení obsahu zde vycházejí z nejčastějších motivů konkrétního čtverce.

V závěru jsem se věnovala projevům dětí, které v Jiráskově Orientačním testu školní zralosti dosáhly nadprůměrného výkonu. Částečně jsem zde využila porovnání s dětmi méně úspěšnými v Jiráskově testu, v některých kategoriích jsem však přistoupila k pouhému popsání vyskytujících se jevů.

## 5.1. Obsahová stránka kreseb

Motivy užívané obecně předškolními dětmi ve Warteggově testu jsem rozdělila do kategorií podle nejčastějšího výskytu v mém vzorku. Objekty, které se v kresbě objevily pouze jednou jsou zařazeny do kategorie s názvem Jiné.

1. Zvířata (*had, kočka aj.*)
2. Rostliny (*kytička, strom aj.*)
3. Stavby (*domeček, panelák, hrad, schody, ohrada aj.*)
4. Astronomické motivy (*slunce, hvězdy, měsíc aj.*)
5. Dopravní prostředky (*auto, letadlo, ponorka aj.*)
6. Lidská postava a její části (*obličej, oko, hlava aj.*)
7. Geometrické tvary (*obdélník, kříž, čtverec, kostka, kolečko, kruh aj.*)
8. Potraviny
9. Předměty denního užívání (*lampa, deštník, nábytek, oblečení aj.*)
10. Technika (*zbraně, roboti, počítače aj.*)
11. Nářadí (*kladivo, pila aj.*)
12. Dekorativní předměty (*ornamenty, náramky, mašle aj.*)
13. Hračky (*míč, stavebnice, drak aj.*)
14. Příroda (*mravenišť, kopce, pavučina, rybník, moře aj.*)
15. Počasí (*sníh, duha, mraky aj.*)
16. Čísla a písmena
17. Perseverace výchozího podnětu (*vlnky, čárky, oblouček aj.*)
18. Jiné (*ojedinělé motivy nezapadající do žádné kategorie, např. fontána, sněhulák*)

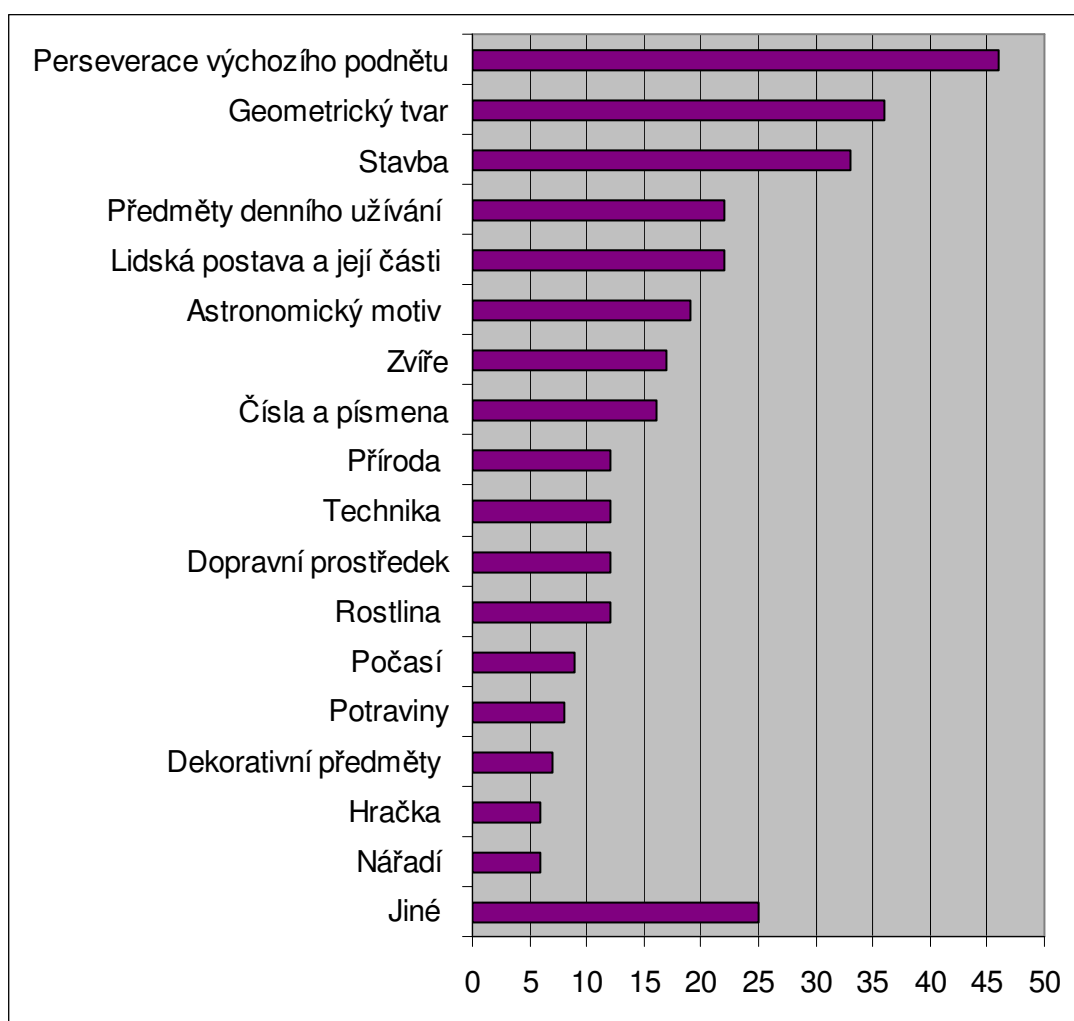
Celkový počet vyplněných čtverců činí 320, procentuální výskyt motivů se tedy počítá vzhledem k tomuto číslu (Graf 1).

U dětí předškolního věku se ve Warteggově testu nejčastěji vyskytovalo opakování výchozího podnětu (14,3 %), podle kterého byl obraz následně pojmenován. Po obsahové stránce lze tyto motivy označit také jako abstraktní zpracování, protože na rozdíl od dalších kategorií neoznačují žádný konkrétní předmět.

Druhým nejčastějším motivem jsou základní geometrické tvary (11,2 %) jako čtverec, obdélník nebo kruh, které jsou výsledky prostého doplnění výchozího tvaru.



Pro dítě znamenají dostatečně významný prvek bez jakéhokoli dodatečného rozvinutí. Za typické v předškolním věku můžeme označit motivy stavby (10,3 %), nejčastěji se vyskytoval - v závislosti na jednotlivých výchozích znacích - rodinný dům, panelák, schody a plot. Mezi významně opakující se prvky můžeme zařadit lidskou postavu (6,8 %) a to jak celou, tak i její části, především obličej. Dalším častým prvkem se stávaly předměty denního užívání (6,8 %), do kterých jsem nejčastěji řadila obrázky znázorňující vybavení domácnosti.



**Graf 1. Celkové zastoupení motivů u předškolních dětí**

Poměrně obvyklým obsahem dětské kresby se stávaly také astronomické motivy jako slunce či hvězdy (5,9 %) a zvířata (5,3 %). Významnou hodnotu pro předškolní děti mají čísla a písmena (5,0 %), jejichž znalost pro ně patrně znamená potvrzení vlastních kompetencí.

Kromě výše uvedených prvků se však v kresbách objevily i obsahy, které se vyskytly ve velice nízkém počtu (1x) a řadím je proto do kategorie Jiné (7,8 %). Konkrétně se zde objevil motiv sněhuláka, vodotrysku, varhan, drahokamu a další.

Motivy se v jednotlivých čtvercích často objevovaly bez souvislostí, vytržené z kontextu. Tento jev lze považovat u dětí předškolního věku za charakteristický. Pouze nepatrný počet polí (2,5 %) bylo doplněno pozadím (např. naznačením oblohy) či dalším prvkem, který z kresby tvořil ucelený obraz a to u chlapců i dívek ve stejném poměru.

### **5.1.1. Názvy kreseb**

Při zkoumání názvů, které děti svým kresbám dávaly, vyšlo najevo několik skutečností. Názvy byly z velké většiny tvořeny pouze jedním slovem označující nakreslený objekt. Dvou či dokonce víceslovné názvy se vyskytovaly mnohem méně (17,5 %). Za typické pro tuto věkovou kategorii můžeme považovat užití zdobného tvaru v názvu (42,8 %), který je adekvátním projevem dětí v předškolním věku. Jako konkrétní příklad lze uvést například názvy typu *sluníčko*, *domeček*, *kytička* apod. Častým jevem se stalo také neadekvátní užití názvu (11,2 %). V některých případech lze těžko rozlišit, zda se jedná o nepřesnost dítěte při znázornění zamýšleného nebo o běžný vývojový stupeň, kdy dítě pojmenovává kresbu až po dokončení na základě viditelných znaků (často neadekvátně). Běžnějším důvodem neadekvátního užití názvu však byla neznalost pojmu (např. nakreslený obdélník pojmenovaný jako čtverec apod.)

## **5.2. Formální stránka kreseb**

Kromě obsahové stránky lze posuzovat kresby i z pohledu formálního. Pro účely této práce se soustředím na hodnocení a popis jevů jako jsou užití barev a kresebného náčiní, nesprávné umístění objektu a nerespektování hranic čtverce. K těmto kategoriím jsem připojila také způsob a pořadí, jakým děti postupovaly při vyplňování daných čtverců.

Dalšímu podrobnějšímu zkoumání kreseb po formální stránce se věnuji u jednotlivých polí zvlášť, protože u každého znaku se vyskytly - kromě několika opakujících se postupů - specifické způsoby zpracování. Mezi opakující se formy

zpracování znaku patří symetrické a nesymetrické opakování znaku, funkční integrace, překrytí a ignorace.

### **5.2.1. Užití barev předškolními dětmi ve Warteggově testu**

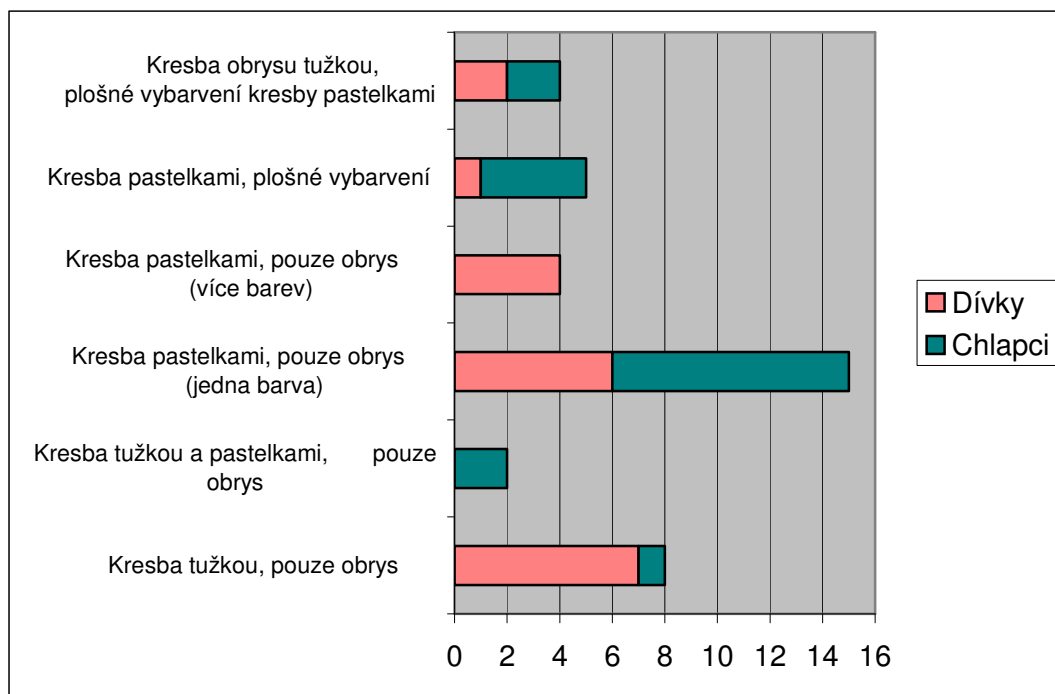
Jak již bylo uvedeno, při výzkumu jsem vycházela z barevné modifikace Warteggova testu podle E. Vetterové. Děti měly při tvorbě k dispozici jak obyčejnou tužku, tak pastelky (24 barev).

Následující procentuální vyhodnocení se vztahuje k počtu dětí ve vzorku, tedy k číslu 40. Jak ukazuje Graf 2, vysoké procento dětí (37,5 %) sáhlo po pastelce, kterou však za celou dobu vyplňování testu nevyměnilo za jinou barvu. Pastelka nejčastěji plnila funkci tužky, děti s ní kreslily pouze obrys daného objektu, v jeho vybarvení nepokračovaly. Populární se - z mého pohledu - stala při vyplňování obyčejná tužka, která taktéž sloužila především k vyznačení obrysu (20,0 %). Do plošného vybarvování se pustil pouze nepatrný počet dětí (12,5 %), z toho víc jak polovina navštěvovala v mateřské škole výtvarný kroužek. Stejně procentuální zastoupení (10,0 %) získala kresba obrysu za pomoci různých barev v jednotlivých polích a kombinace tužky a pastelek ať již při kresbě obrysových kontur či následného vybarvení předmětu. Při vyplňování testů se však pětina dětí nedržela jednoho způsobu zpracování, ale docházelo k jeho kombinování napříč jednotlivými poli.

K otázce adekvátního užití barev lze ve stručnosti uvést pár poznatků. Pokud dítě obrázek kreslilo, popř. vybarvovalo více barvami, užilo vždy adekvátní barevné odstíny vzhledem k obsahu své kresby. Neadekvátní použití barev jsem si zaznamenala při užívání pastelky, která plnila funkci obyčejné tužky. Tedy tehdy, kdy dítě kreslilo barvou pouze kontury svých kreseb a často ji během práce nevyměnilo za jinou barvu. V takovém případě dítěti zřejmě nevadilo, že například dům i kočka mají zelenou barvu.

Během zpracování dat jsem se zaměřila také na odstíny barev, které děti předškolního věku nejčastěji užívaly ve svých kresbách. Ve více než dvaceti polích se nacházely barvy jako červená, oranžová, žlutozelená, tmavě modrá a černá, která často sloužila místo obyčejné tužky. Ve více než deseti polích se vyskytla barva hnědá, žlutá, růžová, zelená, tyrkysová, apod. V méně než deseti čtvercích se objevily barvy jako šedá, různé odstíny hnědé a fialové. Podrobnější přehled viz

Příloha č. 6. Nejvíce polí s podnětovým znakem však bylo doplněno obyčejnou tužkou (30 %). Významnější rozdíly mezi použitím barev mezi chlapci a děvčaty však nebyly zjištěny.



Graf 2. Výtvarný styl vyplnění testu vzhledem k počtu dětí

### 5.2.2. Pořadí vyplňování čtverců

Jedním z kritérií, který Wartegg u svého testu hodnotí a na který poukazuje i Vetterová ve své barevné modifikaci, je pořadí, v jakém respondent čtverce doplňuje. Během práce dětí jsem tedy jejich postup zaznamenávala.

Postupně podle čísel jednotlivých polí postupovalo pouze nepatrné množství dětí (7,5 %). Postupně od osmého čtverce k prvnímu se vyplňování vyskytlo též, ale pouze minimálně (2,5 %). Daleko častěji se objevil způsob, kdy dítě vyplnilo postupně první čtyři čtverce a poté pokračovalo od osmého čtverce k pátému (12,5 %). Jedná se také o postupné a systematické vyplňování, ačkoliv částečně převrácené. V závěru lze tedy říct, že systematickým způsobem postupovala více než pětina dětí (22,5 %) a to hlavně dívky. Systematický postup se vyskytoval především u dětí s věkem pět a šest let.

Ačkoliv většina dětí nepostupovala systematicky, přesto se v celkovém přehledu ukázalo (Příloha č. 7), že první čtyři čtverce jsou nejčastěji vyplňovány v pořadí, ve kterém jsou na archu uspořádány. Pokud bychom hodnotili obtížnost

zpracování daných znaků podle pořadí, v kterém je děti vyplňovaly, pak by za nejobtížnější podnět mohl být považován čtverec č. 5. Za nejjednodušší při zpracování znaku čtverec č. 1.

### **5.2.3. Nesprávná pozice objektu**

Během vyhodnocování nebylo možné přehlédnout způsob, jakým některé děti přistoupily k zpracování podnětu. Jednalo se často o zakomponování znaku do kresleného objektu, který však vzhledem k dolnímu okraji čtverce nebyl ve správné pozici. Za to jsem považovala všechny kresby, které byly pootočeny od základny o víc než čtyřicet pět stupňů včetně (3,1 %).

Při bližším pohledu na rozložení nesprávné pozice objektů ve vztahu k jednotlivým polím (Příloha č. 8) si můžeme všimnout, že nejvíce k tomuto řešení vybízel znak č. 5, který je tvořen dvěma krátkými úhlopříčkami. V takovém případě byl objekt většinou natočen jen o čtyřicet pět stupňů. Natočení o sto osmdesát stupňů se vyskytlo jen u minima kreseb.

### **5.2.4. Nerespektování hranice čtverce**

Wartegg mezi kritéria vyhodnocování řadí též přesah hranic čtverce a tedy jejich nerespektování. Ačkoliv může prostor pro kresbu působit jako relativně malý, autor jej vytvořil s jistým záměrem. Proband by měl být schopen se danému prostoru umět přizpůsobit.

Za přesah jsem hodnotila všechny tahy tužkou či pastelkou, které byly vedeny až na černou hranici jednotlivých čtverců. U předškolních dětí tento jev nebyl výjimkou a objevil se ve více než šestině všech rámečků (15,6 %). Nejvíce k tomuto jevu docházelo u čtverců číslo 3 a 4, častým byl také u čtverce č. 8 (Příloha č. 9).

## **5.3. Charakteristika podnětů**

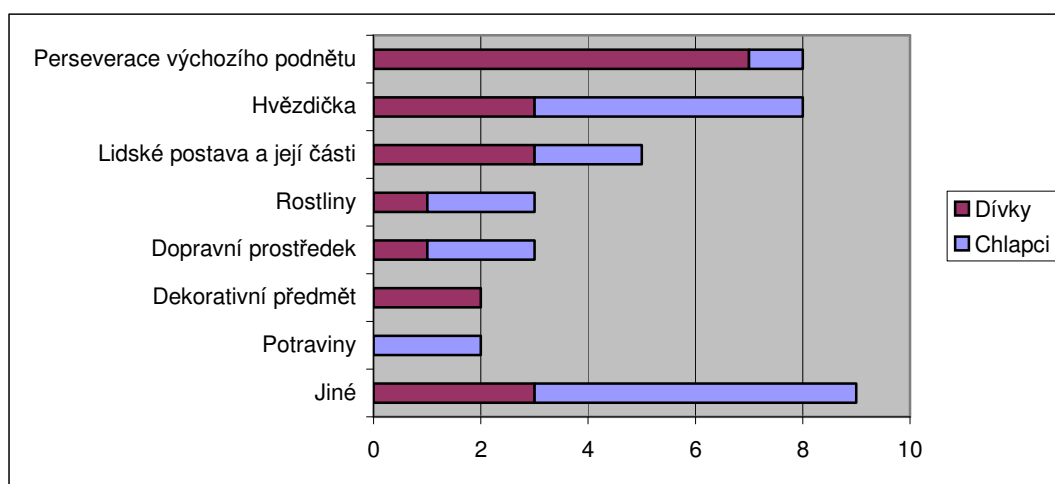
Každé pole s archetypálním znakem má za cíl podnítit probanda k vytvoření jedinečné a specifické odpovědi. K tomu nemusí však dojít v případě, jestliže proband nedokáže zachytit tuto jemnou výzvu a citlivě ji zařadit do své kresebné produkce.

V této kapitole se věnuji posuzování každého čtverce z hlediska porovnání výsledků mezi chlapci a děvčaty a to po obsahové a formální stránce kresby.

Výsledky byly zpracovány do tabulek a zde jsou prezentovány formou grafů a procentuálního vyjádření.

### 5.3.1. Čtverec č. 1

Charakteristika podnětu: Malý bod ve středu čtverce. Obrazec je charakteristický svou kulatostí, světlostí a centralitou (Svoboda, 1999). Wartegg (1953) označuje podnět v tomto poli jako jemný, organický, nepatrný a přesto určující svou pozicí ve středu. Podle barevné modifikace Vetterové (1994) klade tento podnět otázku, jak proband nevědomě vnímá svou osobnost, své Já a jak se prezentuje svému okolí.

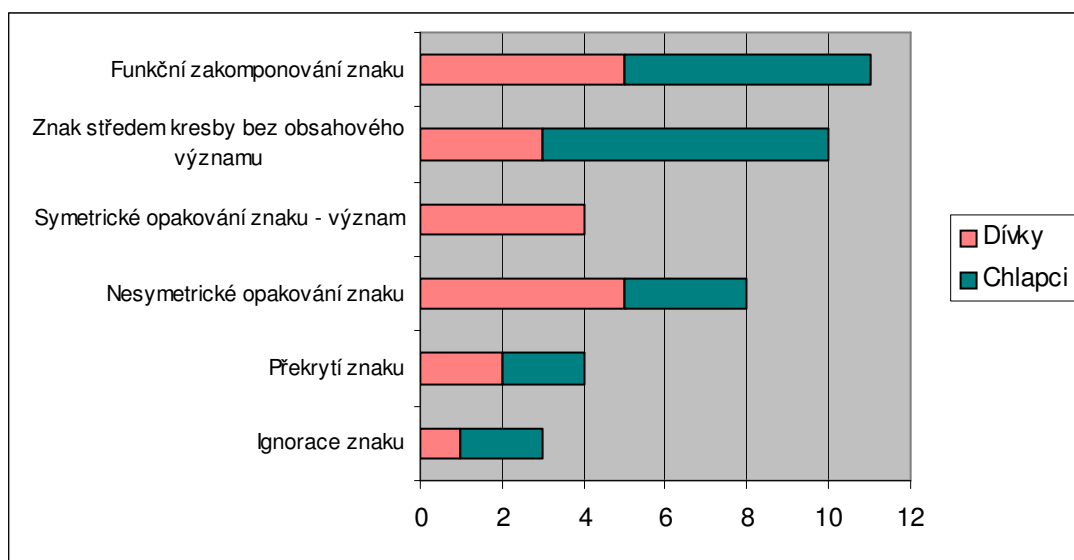


**Graf 4. Motivy objevující se ve čtverci č. 1**

U skupiny předškolních dětí se v prvním čtverci (Graf 4) objevovaly nejčastěji motivy hvězdiček (20 %) a stejně procentuálně zastoupeny byly opakujeící se výchozí podnět. Motiv hvězd převažoval ve zpracování chlapců, u dívek naopak opakování výchozího znaku. Samostatný podnět měl pro děti smysluplný význam, který označovaly nejrůznějším způsobem, např. kuličky, ťuplíky, tečky, kroužky, puntíky, kolečka apod. Často vyskytujícím obsahem kresby se stala lidská postava (12,5 %) nebo její části, nejčastěji hlava, oko. Stejně procentuálně zastoupené (7,5 %) se objevily motivy rostlin (kyticěk) a dopravních prostředků (auta, lodě). Další motiv, který se mezi předškolními dětmi alespoň jednou opakoval, byl předmět, který jsem označila jako dekorativní (mašle, náhrdelník) a potraviny, konkrétně koláč. Mezi originální motivy, které se vyskytly ve výzkumné skupině pouze jedenkrát, spadá například sněhulák, deka, vločka nebo labyrint. Do této

kategorie jsem zařadila také práce dětí, které by bylo možné označit jako nepochopení úkolu či originální přístup k zpracování.

Z pohledu formálního řešení (Graf 5) se nejběžnějším způsobem zpracování stalo plně funkční zakomponování znaku do kresby (27,5 %). V takovém případě byl bod využit jako zásadní a smysluplná součást kresleného objektu: oční zornice, klika u dveří auta, oko postavičky, střed květiny, knoflík sněhuláka, rozinka na koláči apod. Téměř stejně často děti (převážně chlapci) užíly výchozí bod jako střed svého obrázku (25 %), který však po obsahové stránce nenesl hlubší význam. Objevuje se zde jako střed hvězdy, labyrintu či sněhové vločky. V mnoha případech se dítě uchýlilo pouze k opakování výchozího znaku (především dívky), často nesymetricky a bez konkrétního obsahu (20 %). Méně častým jevem se stalo symetrické opakování podnětu (10 %), které v konečné podobě skrývalo konkrétní obsah (číslo na hrací kostce, náhrdelník). Jen v několika případech dítě při kresbě zcela ignorovalo výchozí podnět (7,5 %). Do podobné kategorie bychom mohli zařadit také překrytí výchozího znaku (10 %), kdy dítě bod do kresby sice zakomponovalo, ale neplní v něm žádnou funkci. Ukázky typických kreseb viz Příloha č. 10.1.



**Graf 5. Formální zpracování prvního znaku**

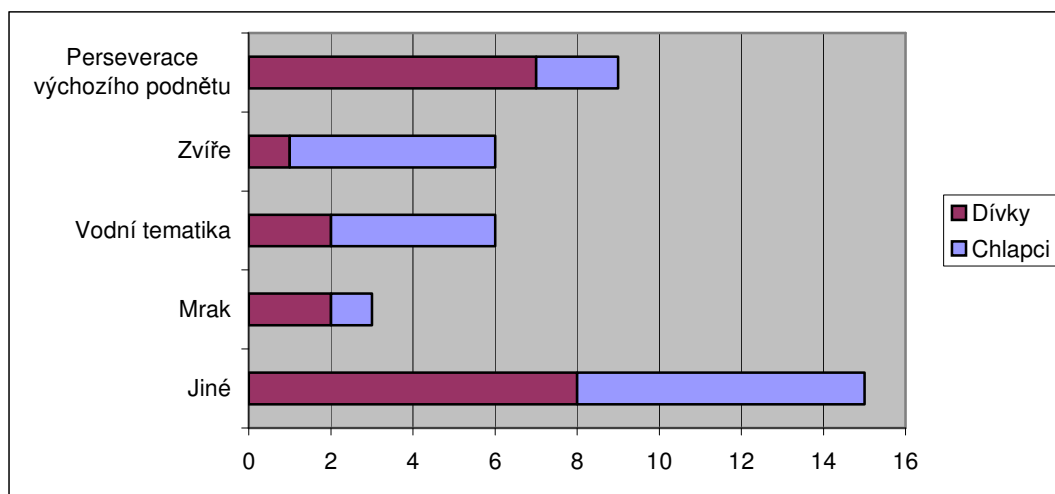
Odlišnosti v obsahové a formální stránce se mezi pohlavím neprojevovaly příliš markantně. Chlapci častěji než dívky volili téma hvězdy a potravin a po formální stránce využívali podnětový znak jako výchozí střed své kresby, aniž by však plnil obsahový význam. Dívky kreslily více dekorativní předměty a výrazně

častěji přistupovaly k opakování výchozího podnětu (ať již symetrického či nesymetrického), který na ně zřejmě daleko více působil po obsahové stránce jako samostatný dostatečně hodnotný objekt, vyjadřující např. vzorek na látce apod.

### 5.3.2. Čtverec č. 2

Charakteristika podnětu: Malá vlnovka, která nabádá k živému, pohyblivému, plynoucímu (Svoboda, 1999). Pro Wartegga (1953) představoval tento znak organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení. Vetterová (1994) ve své modifikaci uvádí, že toto pole odhaluje, jak je citově zabarvená rezonance k okolí a jiným osobám.

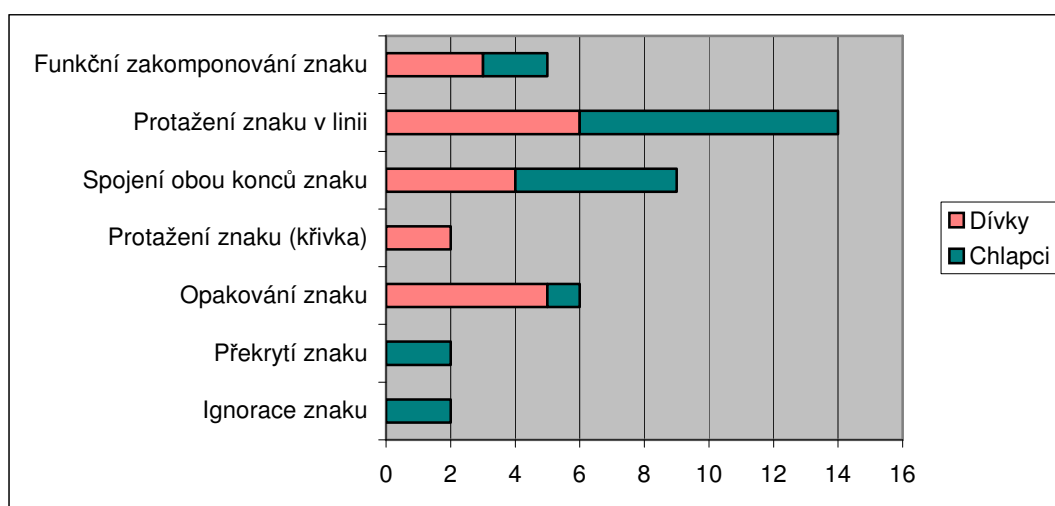
Jak znázorňuje následující graf (Graf 6), ve druhém čtverci se motivy kreseb značně lišily a vyskytlo se zde mnoho originálních zpracování (35 %). Do této kategorie řadíme motivy jako slunce, kostel, dort, bič a další. Nejčastěji se vyskytujícím tématem se stal samotný výchozí podnět (22,5 %), který dal jméno celému obrázku: vlnka, oblouček, proužek. Výchozí znak tohoto čtverce často inspiroval děti (více chlapce) k vytvoření obrázku s vodní tematikou (15 %). Typickým motivem se stal rybník a moře (někdy s rybou či ponorkou). Z procentuelního pohledu se stejně často vyskytovalo téma zvíře (15 %). Oblíbeným zvířecím druhem se stala žížala či had, zato za originální námět lze považovat slona a velblouda. Dalším opakujícím se motivem byl mrak (7,5 %).



Graf 6. Motivy vyskytující se ve čtverci č. 2



Z hlediska zpracování výchozího znaku se nám ukázalo několik charakteristických způsobů užívaných předškolními dětmi (Graf 7). Procentuálně stejně bylo zastoupeno překrytí výchozího znaku a jeho ignorace (5 %). Stejně často se vyskytlo protažení výchozího znaku do prostoru čtverce, čímž vznikl tvar podobný např. bludišti či hadovi. Protažení znaku ve směru horizontálním (32,5 %), především však v jednom směru, se naopak stalo nejčastějším způsobem zakomponování znaku do kresby. Tento způsob nejčastěji umožňoval využít znak jako součást vodní hladiny. Poměrně častým jevem bylo také propojení obou konců výchozího znaku (22,5 %), které v konečné podobě vyjadřovalo například mrak. Další způsob, který se vyskytoval, bylo pouhé opakování původního znaku (15 %). Při úplném zakomponování podnětu (12,5 %) do kresby byl využit původní tvar znaku. V takovém případě byl součástí většinou originálních motivů, např. kostela, slona, dortu apod. Ukázky typických kreseb viz Příloha č. 10.2.



**Graf 7. Formální zpracování druhého znaku**

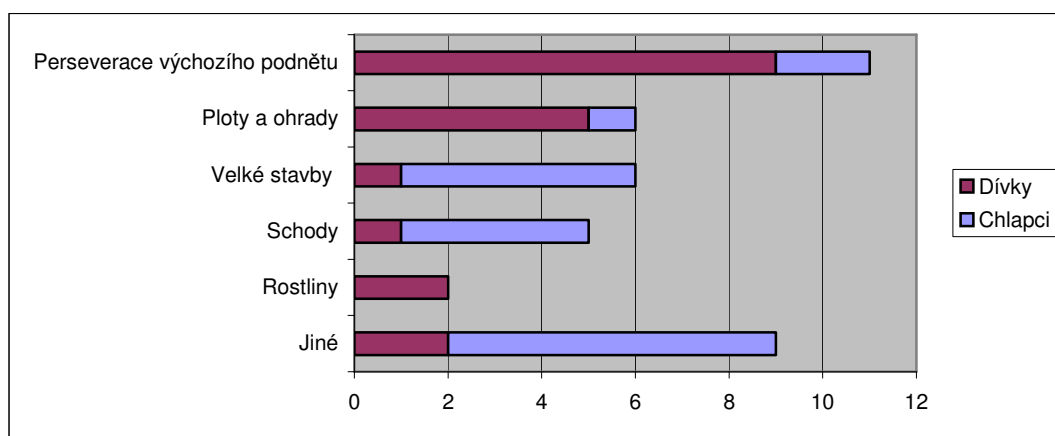
### 5.3.3. Čtverec č. 3

Charakteristika podnětu: Tři vzrůstající čáry představují podle Wartegga (1953) dynamické prodlužování vertikály, architektonické rozdělení prostoru. Podle Svobody (1999) znázorňují kvalitu rigidity, pořádku a pravidelnosti. Tento čtverec odpovídá na otázku, jak jedinec dokáže nasadit svou energii. Objevit se zde může odvaha i strach, ctižádost a stagnace, sebepřeceňování či nedostatek trpělivosti. (Vetterová, 1994).

V následujícím grafu (Graf 8) vidíme, že nejčastějším tématem ve třetím čtverci se opět stal jeho původní podnětový znak (27,5 %). Děti byly tyto kresby nazývány jako čárky, čáry nebo pruhy. Velice častým motivem se dále staly nejrůznější ohrady, ploty, zahrady či zábradlí (15 %) a jen o něco méně častěji se vyskytovala tematika schodů (12,5 %) a velkých staveb (12,5 %), kam bychom zařadili konkrétně motivy domů, hradů, stájí apod. Do kategorie Jiné (22,5 %) jsou zařazeny originální způsoby zpracování. Jako příklady takového zpracování můžeme uvést deštníky, vodotrysk, varhany, jezdicí pás, nebo čáry hlasitosti (volume).

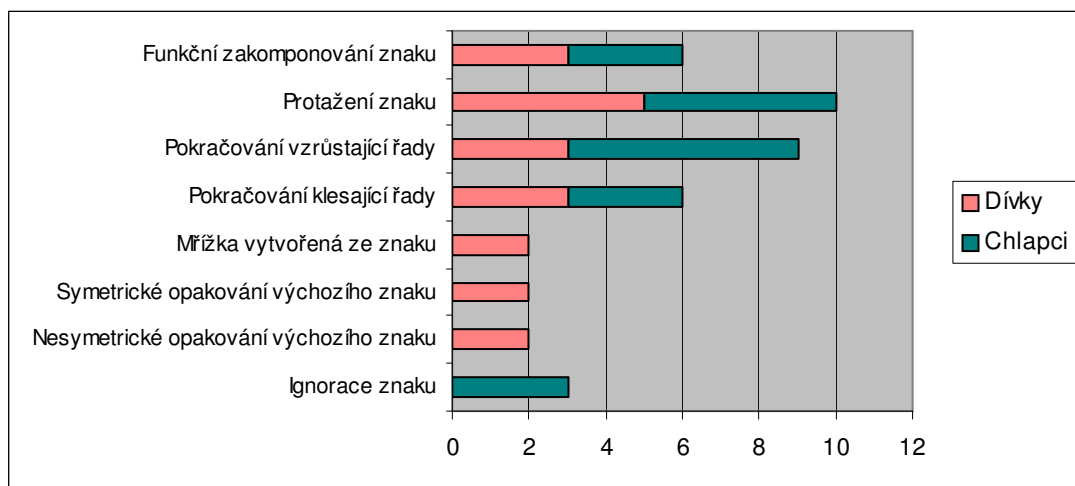
Chlapci při zpracování tohoto pole častěji volili motiv stavby, schodů či originální zpracování. U děvčat naopak převládala témata rostlin, plotů a především opakování výchozího podnětu.

Po stránce formálního zpracování (Graf 9) si můžeme všimnout, že nejčastějším způsobem bylo protažení stávajících čar (25 %) a zaplnění zbývajících prostoru čtverce stejným způsobem, což vyjadřovalo většinou plot či ohradu. Hojně se vyskytovalo pokračování vzrůstající řady (22,5 %), které charakterizovalo po obsahové stránce většinou schody. Stejný výskyt můžeme zaznamenat u funkčního zakomponování znaku do kresby (15 %), což lze chápat také jako rozvinutí kresby bez jakéhokoli opakování původního znaku (př. varhany, kytky aj.) a pokračování do klesající řady (20 %), které se stalo vyjádřením např. pro vodotrysk. Stejně procento dětí (5 %) opakovalo výchozí znak nesymetricky nahodile a symetricky podle daného vzorce (tři velikosti čar stále se opakující) nebo vytvořilo z daných znaků mřížku. Ukázky typických kreseb viz Příloha č. 10.3



**Graf 8. Motivy vyskytující se ve čtverci č. 3**

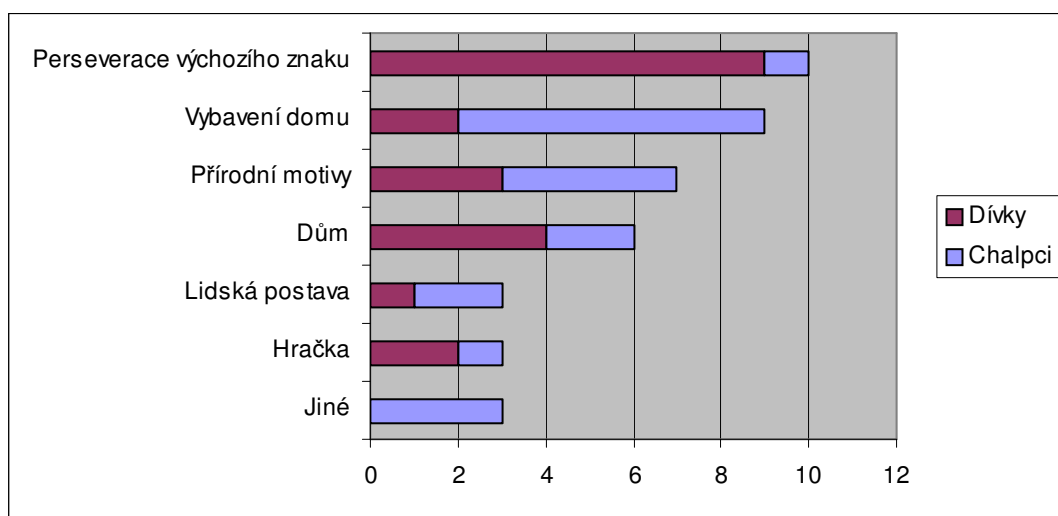
Výrazný rozdíl ve formě zpracování mezi pohlavími je, že chlapci o něco častěji pokračovali ve vzrůstající řadě a nebo – na rozdíl od děvčat – tento znak ignorovali. Dívky využívaly častěji rozdílných způsobů zpracování (symetrické i nesymetrické opakování či doplnění do mřížky).



**Graf 9. Formální zpracování třetího znaku**

### 5.3.4. Čtverec č. 4

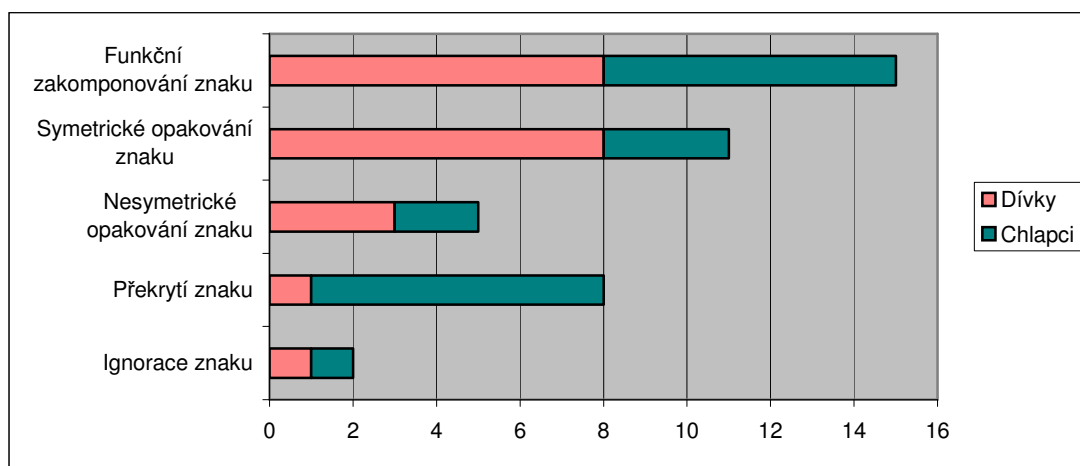
Charakteristika podnětu: Malý černý čtvereček je vystihován jako těžký, masivní, statický, úhlový a solidní (Svoboda, 1999). Tento znak odhaluje hlavní, zatěžující problém, pramen strachu a komplexů (Vetterová, 1994).



**Graf 10. Motivy vyskytující se ve čtverci č. 4**

Typickým motivem čtvrtého čtverce (Graf 10) se stalo opakování jeho výchozího podnětu (25 %), díky kterému se obsahem kresby stávaly nejrůznější kostky a čtverce. Tento jev byl charakteristický více pro obsah dívčích kreseb. Chlapecké kresby obsahovaly spíše předměty, které by se daly označit pojmem vybavení domu (22,5 %). Vyskytly se zde obrázky dlaždiček, oken, stolu, lampy, kuchyňského robota nebo počítače. Častým tématem byl samotný dům (15 %), který se vyskytoval v kresbách u obou pohlaví. Objevovaly se také nejrůznější motivy přírody (17,5 %), konkrétně vložka, hvězda, měsíc, pavučina a krokodýl s řekou. Stejně procentuálně zastoupeny (7,5 %) se objevily motivy lidských postav, hraček (stavebnice, létající drak) a další odlišná zpracování.

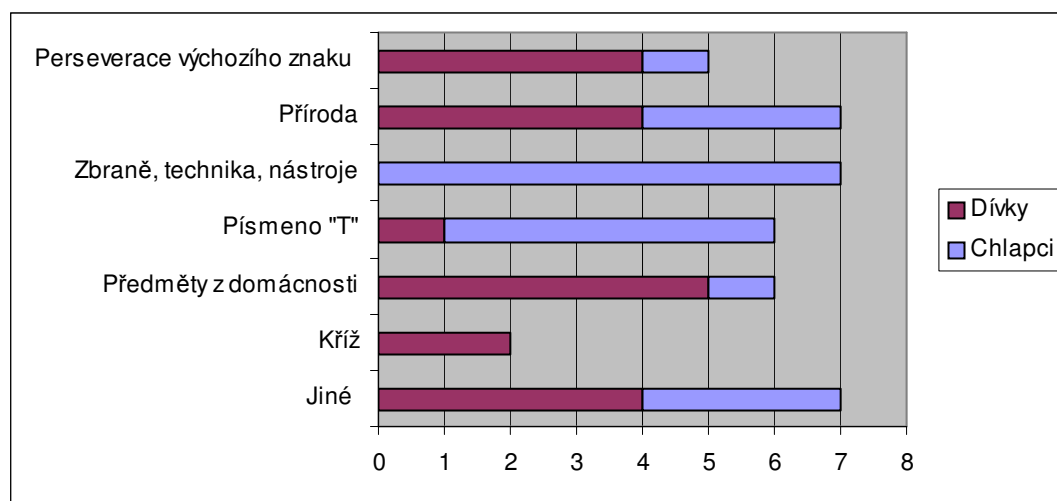
Vysoké procento dětí (37,5 %) se uchýlilo při zpracování znaku (Graf 11) k pouhému opakování výchozího podnětu, ačkoliv v několika případech šlo o opakování podle určitého pravidla. Výrazně častěji užívaly tohoto způsobu dívky, které navíc dávaly přednost právě symetrickému opakování. U chlapců naopak převažovala forma překrytí znaku (20 %). V takovém případě byl sice součástí obrázku, ale neplnil v něm žádnou funkci. V mnoha případech (37,5 %) děti využily původní znak jako funkční součást své kresby, často jako okno domu nebo oko postavy. I u tohoto čtverce se objevila ignorace znaku a to u chlapců i dívek ve stejné míře. Ukázky typických kreseb viz Příloha č. 10.4.



**Graf 11. Formální zpracování čtvrtého znaku**

### 5.3.5. Čtverec č. 5

Charakteristika podnětu: Dvě úhlopříčné čáry vyjadřují ideu konfliktu a dynamiky (Svoboda, 1999). Stejně tak podle Vetterové (1994) odhaluje tento znak schopnosti řešit problémy a konfliktní situace. Výsledkem může být zjištění schopnosti praktického řešení, ale i blokad a nerealistických představ.



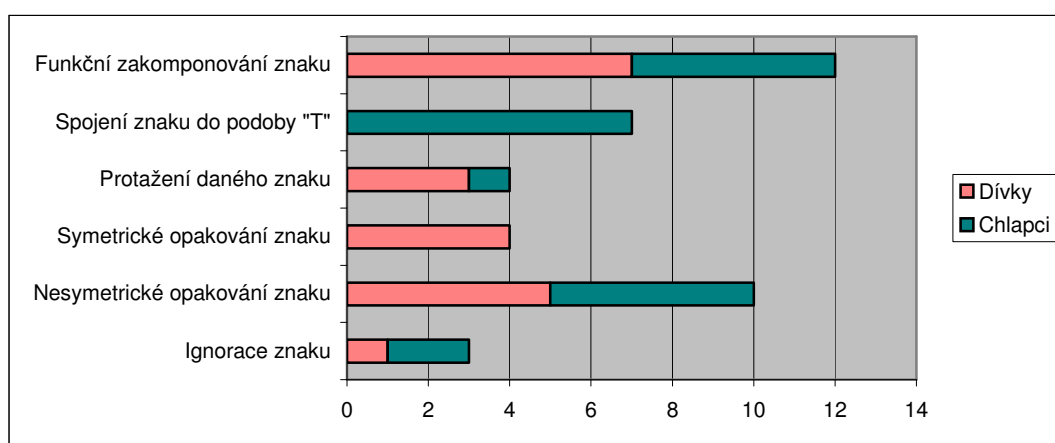
**Graf 12. Motivy vyskytující se ve čtverci č. 5**

V pátém čtverci (Graf 12) se velice často vyskytovaly motivy přírody (17,5 %), zbraní, techniky a pracovních nástrojů (17,5 %) a zcela specifických a originálních námětů (17,5 %). Do kategorie Přírodních motivů spadá například kresba stromu, ptáčka, jezera, dinosaura a hvězdy. V kategorii Zbraní, techniky a nástrojů, která se stala v tomto čtverci doménou chlapců, jsou zařazeny kresby šípu, kuše, kladiva, pumpičky a antény. Kategorie Jiné zahrnuje například kresbu létajícího draka, drahokamu, mříží aj. Opakujícím se motivem bylo písmeno „T“ (15 %), které poloha výchozího znaku asociuje. Tento motiv se výrazně častěji objevoval v kresbách chlapců. U dívek se naopak stejně často objevovaly kresby předmětů z domácnosti (15 %), například stoleček, hrneček a lampička. I v tomto čtverci děti předškolního věku zůstaly v některém případě pouze u opakování původního znaku (12,5 %), který dal název celé kresbě, nejčastěji čárky a čáry. Opět se tímto způsobem prezentovaly především dívky. U dívčího pohlaví se dále několikrát objevil také motiv kříže (5 %).

Forma využití původního znaku (Graf 13) tak, že se stal po obsahové stránce součástí nějakého složitějšího obrázku (30 %), byla v tomto čtverci nejčastějším

případem. Ačkoliv tyto obrázky nebyly vzhledem k věku dítěte příliš propracované, svědčily o tom, že se dítě nespokojilo pouze s opakováním znaku a hledalo jeho smysl hlouběji, než bylo patrné na první pohled. Naproti tomu jednoduchou syntézou daných čar došlo často po formální i obsahové stránce k vytvoření písmena „T“ (17,5 %). Tento jev byl charakteristický především u chlapců, kteří s dalším rozvíjením tohoto znaku nepokračovali. Velice častou formou zpracování pátého podnětu se stalo jeho symetrické (10 %), ale především nesymetrické (25 %) opakování, přičemž symetrické se objevovalo jen v dívčích kresbách. Několikrát se objevilo také protažení výchozích čar (10 %), čímž vznikl jakýsi kříž.

Zajímavostí u tohoto čtverce se stalo využití prostoru při kresbě. Vysoké procento dětí (40 %) zaplnilo svou kresbou pouze dolní levý roh čtverce (místo, kde se vyskytuje výchozí znak) a zbytek čtverce ponechaly prázdný. Ukázky typických kreseb viz Příloha č. 10.5.



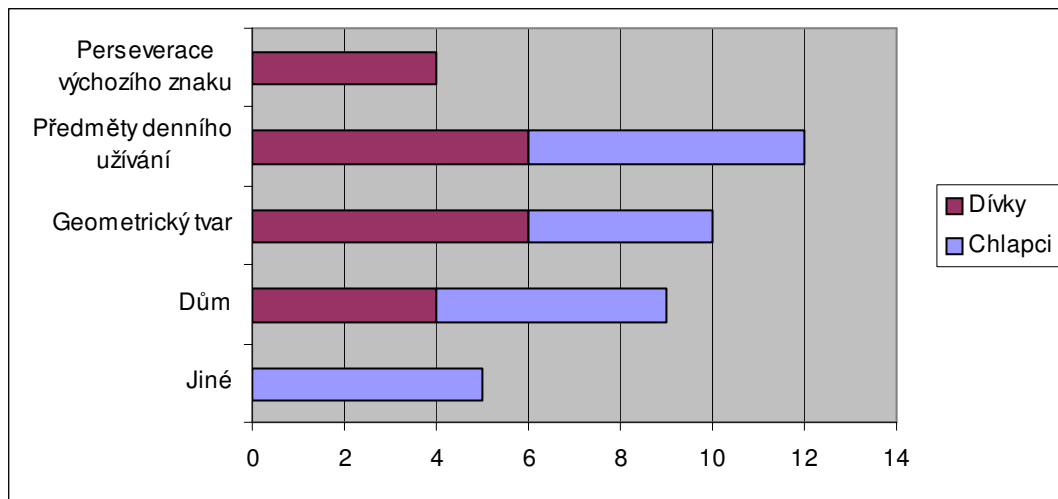
**Graf 13. Formální zpracování pátého znaku**

### 5.3.6. Čtverec č. 6

Charakteristika podnětu: Dvě kolmé čáry vyvolávají tendence k spojení či naopak k izolování a osamocení (Svoboda, 1999). Vetterová (1994) zde pokládá otázku, jaká je schopnost vnitřní a vnější integrace, zda lze objevit konkrétní možnost či tato integrace není možná vůbec.

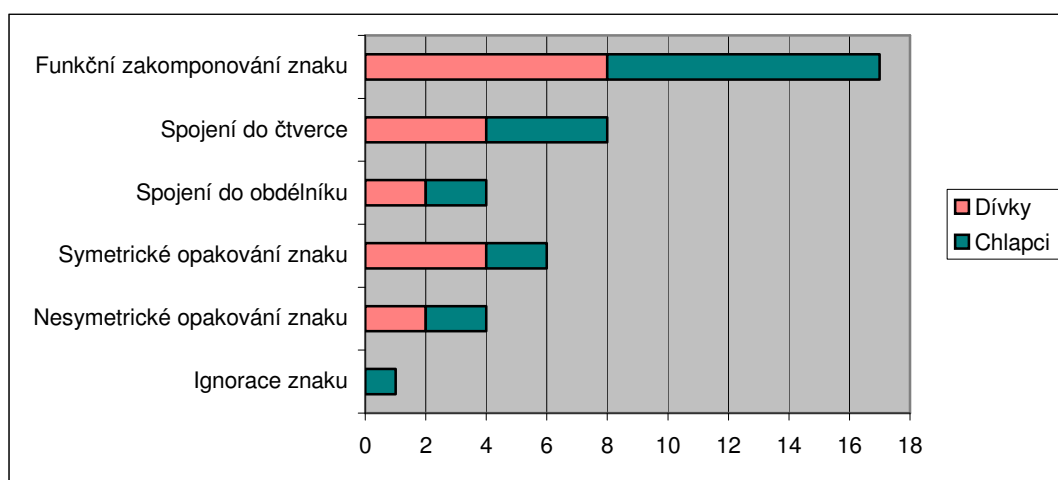
V šestém čtverci (Graf 14) se nejčastěji objevovaly motivy předmětů denního užívání (30 %). Konkrétně se jednalo například o misku, krabici, dveře, skříň, kladivo, auto a lednici. Typickým tématem se stal dům (22,5 %), který se v kresbách dětí významně opakoval. O něco častěji se vyskytovaly ještě geometrické tvary

(25 %), a to vždy čtverec nebo obdélník. Dívky kresby v tomto čtverci často označovaly názvy podle výchozího podnětu, tedy nejčastěji čárky, čáry nebo proužky (10 %).



**Graf 14. Motivy vyskytující se ve čtverci č. 6**

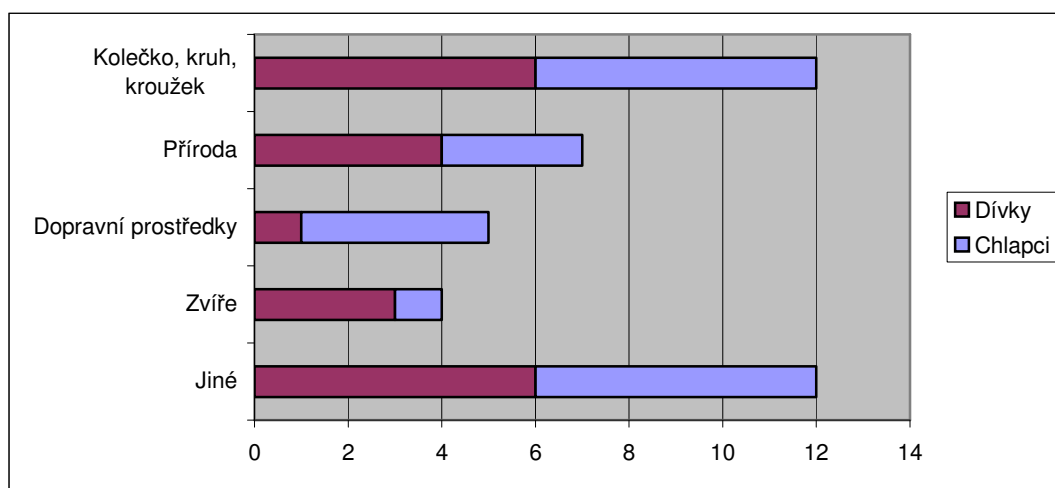
Vysoké procento dětí se v tomto případě nespokojilo po formální stránce (Graf 15) s pouhým opakováním znaku či jeho prostého spojení do geometrického tvaru a zakomponovaly jej hlouběji do své kresby (42,5 %). Často se tak stal základem pro kresbu domu, auta apod. Běžným způsobem zpracování byla snaha spojit dané čáry ve čtverec (20 %) nebo obdélník (10 %). Typickým způsobem zpracování znaku bylo symetrické (15 %) a nesymetrické (10 %) opakování podnětu. Ukázky typických kreseb viz Příloha č. 10.6.



**Graf 15. Formální zpracování šestého znaku**

### 5.3.7. Čtverec č. 7

Charakteristika podnětu: Půlkruh tvořený drobnými body prozrazuje senzibilitu a vcítění se do jemného rozčlenění (Svoboda, 1999). Podle barevné modifikace Vetterové (1994) klade tento podnět otázku, jakou máme představu partnerského svazku a jeho významu na erotické úrovni.



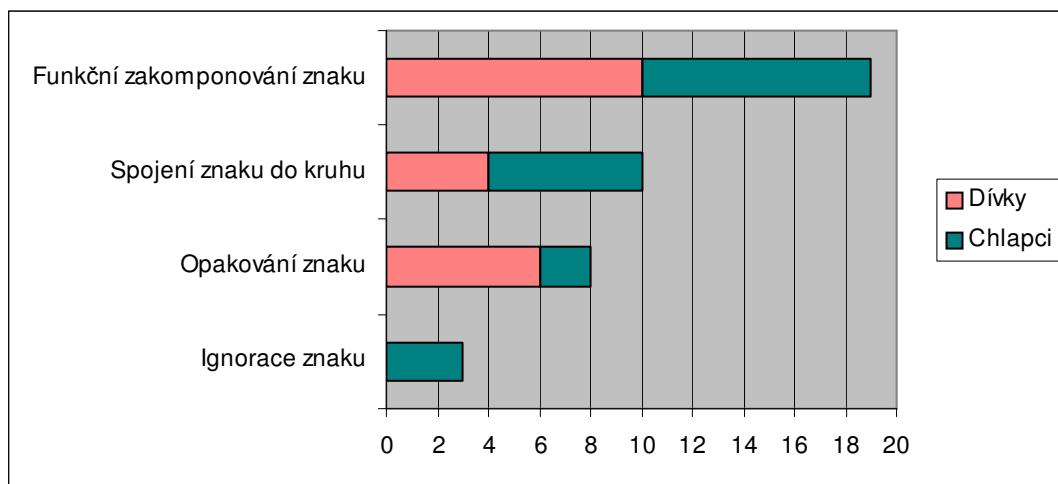
**Graf 16. Motivy vyskytující se ve čtverci č. 7**

Mezi nejčastější motivy (Graf 16), které děti v tomto poli zobrazovaly, patří na prvním místě kolečka, kruhy a kroužky (27,5 %), které vznikly spojením původního znaku, který k tomuto řešení vybízí. Přesto dětem samotný symbol stačil a dále jej většinou nerozváděly. Hojným prvkem, který se objevil, byly přírodní motivy (17,5 %), kam spadají kresby převážně slunce a květin. U dívek převládalo nadále zobrazování zvířat (10 %), hlavně koček. U chlapců se výrazně častěji objevovaly dopravní prostředky (12,5 %) jako auta, loď aj. V kategorii Jiné (27,5 %) jsou obsaženy všechny originální kresby a zpracování. Jako příklad můžeme uvést obrázek pružiny, pily, vajíčka, náramku, deštníku a další. Zajímavostí je, že se v tomto čtverci nevyskytovala žádná kresba, která by byla pojmenována podle výchozího podnětu, jak tomu často bylo ve čtvercích předcházejících.

Jak již bylo zmíněno, znak v sedmém poli přímo vybízí k spojení ve tvaru kruhu (25 %), čehož mnoho dětí využilo, aniž by pokračovalo v přidávání detailů. Největší procento dětí (47,5 %) zakomponovalo výchozí znak hlouběji do svého obrázku a učinilo z něj nepostradatelný prvek kresby. U opakování znaku zůstala jen pětina dětí, převážně děvčata (20 %). V tomto případě je míněno, že opakovaly tvar

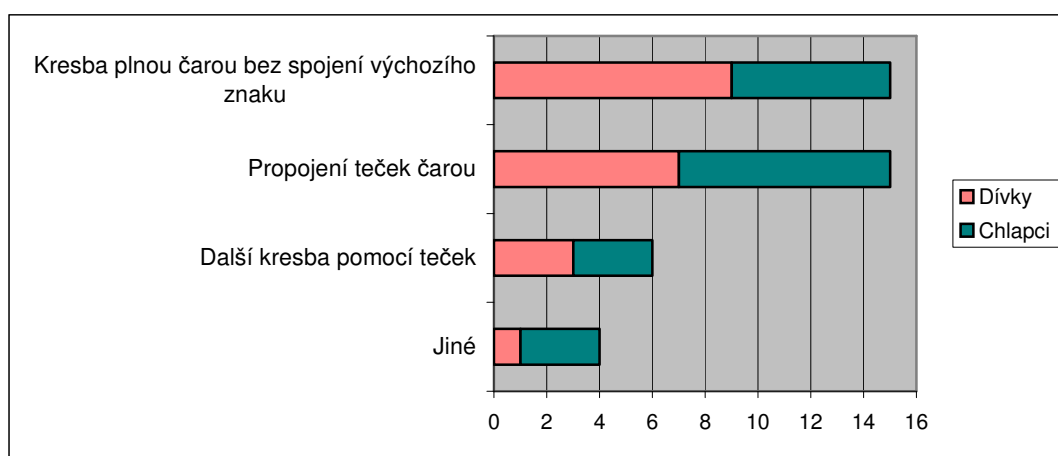


výchozího znaku, tedy malý půlkruh či oblouček. (Graf 17.1.) Výrazným jevem se stalo vytvoření kruhu z výchozího podnětu (ať již zakomponovaný do další kresby či ponechaný samostatně), ke kterému přistoupila téměř polovina dětí ze vzorku (47,5 %).



**Graf 17.1. Formální zpracování sedmého znaku**

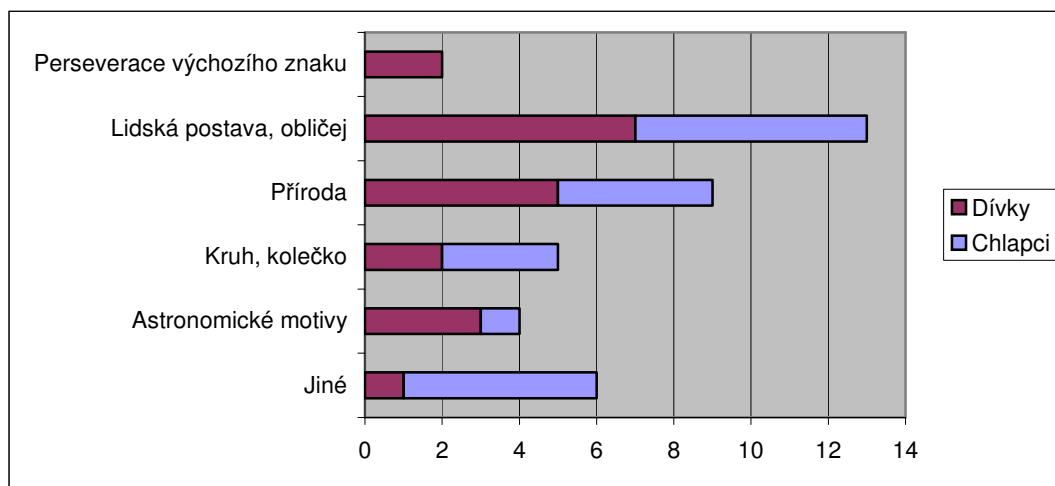
Vzhledem ke specifičnosti výchozího podnětu zařazuji ještě další přehled formálního zpracování (Graf 17.2.), tentokrát z pohledu spojení či nespojení jednotlivých bodů původního znaku. Stejně procento dětí (37,5 %) pokračovalo v kresbě plnou čarou, přičemž buď původní body propojily čarou nebo je nechaly nespojené. Mnohem méně dětí (15 %) se inspirovalo výchozím znakem a v kresbě pokračovalo pomocí jednotlivých teček. Ukázky typických kreseb viz Příloha č. 10.7.



**Graf 17.2. Formální zpracování sedmého znaku**

### 5.3.8. Čtverec č. 8

Charakteristika podnětu: Podle Svobody (1999) je tento znak charakteristický svými tendencemi k harmonickému zaokrouhlení a uzavřenosti. Podle Vetterové (1994) vybízí k odhalení okolností, za kterých se cítíme v bezpečí, v klidu a ochraně.

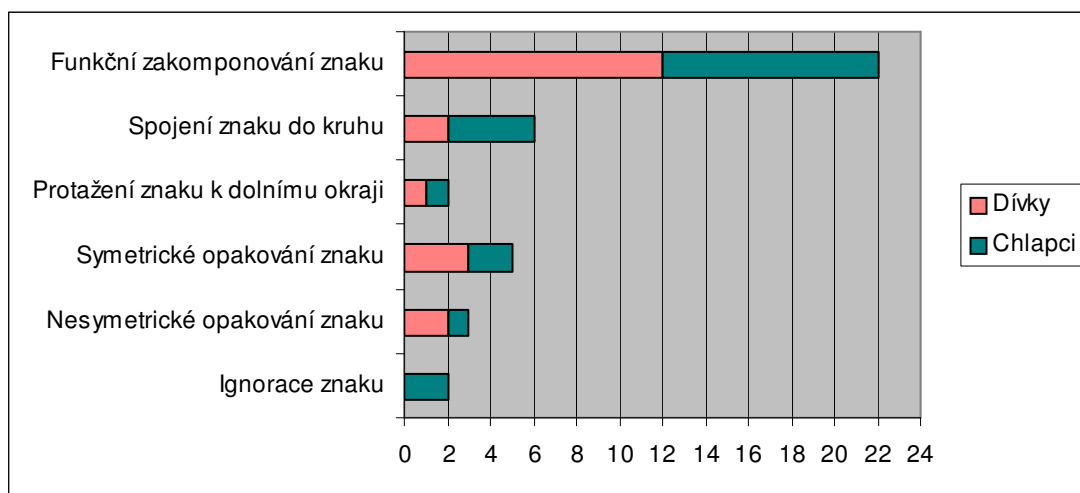


**Graf 18. Motivy vyskytující se ve čtverci č. 8**

Nejtypičtější motivem osmého čtverce (Graf 18) se stala lidská postava a ještě častěji její obličej (32,5 %). U obou pohlaví se toto téma vyskytovalo stejně často. Poměrně často se objevily motivy přírody (22,5 %), konkrétně duha, mraveniště, kopce, ale i zvířata - především kočka. Astronomické motivy (10 %) zobrazovala především děvčata. Nejčastějším motivem bylo slunce. Několikrát se objevil také motiv samostatného geometrického tvaru - kolečka či kruhu (12,5 %). Stejně jako v předchozích čtvercích i zde se objevilo pouhé opakování základního podnětu (5 %), podle kterého nesla kresba název, nejčastěji oblouček, ale také měsíček či vlnka. Opět byly hlavními představitelkami tohoto zpracování dívky. V kategorii Jiné jsou zahrnuty originální motivy jako např. ponorka, kobliha, pneumatika, míč aj.

Vysoké procento dětí integrovalo výchozí podnět do své kresby (55 %). V takovém případě byl výchozí podnět spojen do kruhu a vznikaly kresby slunce, obličejů aj. V jiném případě dítě integrovalo znak jiným způsobem, pak vznikaly nejčastěji kopce, měsíc, smutný úsměv či miska s ovocem. Ani uzavření znaku do kruhu bez přidání dalších detailů nebylo výjimkou (15 %). Symetrickým

opakováním znaku (20 %) vznikla především duha či obrázek s prostým názvem obloučky. Tento jev se o něco více vyskytoval v kresbách děvčat než chlapců. Také nesymetrickým opakováním (7,5 %) vznikly obrázky s názvem obloučky apod. Několikrát se objevilo protažení znaku k dolnímu okraji čtverce (5 %), díky čemuž vzniklo např. mraveniště. Při zpracování výchozího znaku (Graf 19) využila polovina dětí (50 %) asociace, kterou daný znak vyvolává, a spojením oblouku vytvořila kruh, základ pro hlavu, slunce či samostatné kolečko. Ukázky typických kreseb viz Příloha č. 10.8.



**Graf 19. Formální zpracování osmého znaku**

## 5.4. Projev školsky zralých dětí ve Wartegově testu

Tato kapitola je zaměřena na projevy předškolních dětí, které v Jiráskově Orientačním testu školní zralosti dosáhly nadprůměrného výsledku a lze je tedy považovat za školsky zralé.

Z celkového počtu dětí v mém výzkumném souboru dosáhlo nadprůměrného výsledku pouze sedm dětí. Vzhledem k tomuto malému vzorku lze přisuzovat následujícímu posuzování znaků a závěrů pouze orientační význam.

Porovnáme-li obsahovou stránku kreseb dětí školsky zralých s dětmi ostatními (Příloha č. 11), zjistíme několik drobných rozdílů. Výrazně častěji kreslily školsky zralé děti motivy stavby (a vše co s ní souvisí), potravin (koláč, dort), hraček a počasí (mraky, duha, vločky). Zároveň zde zcela chybí motivy náradí a předmětů denního užívání. Nejmarkantnější diference se nachází v kategorii Perseverance výchozího podnětu. U dětí nadprůměrně úspěšných v Jiráskově testu jsem

nezaznamenala ani jediný případ, kdy by podnět opakovaly a svou kresbu následně pojmenovaly po výchozím znaku. To znamená, že perseveraci lze považovat za rys nezralosti ve Wartegově testu.

Výrazným znakem kreseb u školsky zralých dětí - oproti zbytku výzkumné skupiny - byl častý výskyt kreseb s pozadím, v kontextu. Z celkového počtu všech polí s uceleným obrazem (2,5 %), byly v polovině případů autory děti školsky zralé.

Názvy obrázků, které byly většinou jednoslovné (80,3 %), obsahovaly i u dětí školsky zralých zdrobněliny (32,1 %). Rozdílem však bylo, že názvy nakresleného objektu užily vždy adekvátně.

Po formální stránce (Příloha č. 12) školsky zralé děti ve více než polovině případů (62,5 %) zakomponovaly archetypální znak smysluplně do své kresby. Poměrně často také doplnily výchozí znak do jednoduchého tvaru bez přidání dalších detailů či prvků kresby (17,8 %). Pakliže se z formálního hlediska objevovalo opakování výchozího znaku, pak vždy bylo uspořádáno symetricky (12,5 %). U žádného školsky zralého dítěte se neobjevilo nesymetrické opakování výchozího znaku ani jeho ignorace.

Další otázkou je, jak děti školsky zralé využily možnost pracovat s tužkou a pastelkami (Příloha č. 13). Výrazně častěji tyto děti přistoupily k plošnému vybarvování, a to jak tužkou, tak pastelkami. V kresbě kontury za použití pastelky či tužky se již tak výrazné rozdíly nevyskytly.

Co se týče pořadí, ve kterém při vyplňování čtverců děti postupovaly, převládal difusní postup nad lineárním. Avšak i k lineárnímu některé děti přistoupily. V několika případech se vyskytla nesprávná pozice objektu ve čtverci, tedy jeho otočení (nejčastěji u čtverce č. 5). Ve čtvrtině (25 %) všech doplňovaných čtverců se vyskytlo nerespektování hranice, tedy kresba či vybarvování přes okraj daného pole. V žádném z těchto kritérií však děti školsky zralé výrazně nevynikaly oproti dětem ostatním.

## **6. Závěry výzkumu**

V kresbě předškolních dětí ve Wartegově testu se po obsahové stránce nejčastěji vyskytovala perseverace (opakování) výchozího podnětu, podle kterého byl následně obraz pojmenován. Zdá se, že pro děti v tomto věku mají samostatné výchozí podněty (v tomto případě čáry, bod, tečky) dostatečně smysluplný význam,

který není třeba nijak dále rozvíjet a doplňovat. V mnoha případech se vyskytl také motiv geometrického tvaru (kruhu, čtverce), který vznikl pouze prostým doplněním počátečního znaku. I tomto případě byl výsledným produktem jednoduchý a žádným způsobem nerozvinutý geometrický tvar. Dalšími motivy, které se ve Warteggově testu objevily u předškolních dětí, byly stavby (dům, plot, schody), lidská postava a její části, předměty denního užívání, astronomické motivy (slunce, hvězdy) a zvířata. Motiv písmen a číslic, který nebyl výjimkou, lze považovat u dětí předškolního věku za potvrzení jejich vlastních kompetencí. Ojediněle se nevyskytoval ani motiv dopravního prostředku, rostlin a techniky. Tímto se nám potvrzuje první část hypotézy č. 1, která předpokládala, že se **v kresbách budou objevovat charakteristické motivy předškolních dětí jako je lidská postava, dům, zvířata, strom, dopravní prostředky, slunce a předměty denního užívání.**

Po srovnání charakteristických motivů, které se objevují u chlapců a dívek, lze mezi nimi konstatovat jistý rozdíl. Nejvýraznější se vyskytuje u perseverace výchozího podnětu, který se v kresbách chlapců vyskytoval významně méně než u dívek. U chlapců naopak převažovaly motivy dopravních prostředků, techniky, písmen a číslic. V ostatních kategoriích nebyl mezi oběma pohlavími výraznější rozdíl.

Ve většině případů kreslily děti předškolního věku objekty izolovaně bez kontextu a dalších souvislostí. Tento způsob lze u nich považovat za typický a potvrzuje to druhou část hypotézy č. 1, která praví, že **objekty se budou vyskytovat převážně izolovaně.**

Typickým označením objektů se staly u této věkové kategorie jednoslovné názvy, ve většině případů ve tvaru zdvojnásobení. Označení bylo v mnoha případech adekvátní, neadekvátní se vyskytlo především u pojmenování geometrického tvaru (čtverec, obdélník), což bylo zřejmě zapříčiněno neznalostí pojmu.

K formální stránce zpracování výchozího znaku v jednotlivých čtvercích lze uvést, že ve více než třetině případů děti začlenily podnět do smysluplného zpracování a to bez ohledu na pohlaví respondenta. V necelé čtvrtině případů děti opakovaly výchozí znak a to jak symetricky, tak asymetricky. V tomto způsobu zpracování výrazně převažovaly dívky nad chlapci. V překrytí podnětu, v bezsmyslném zahrnutí do kresby a v jeho ignoraci převažovali naopak chlapci, ačkoliv i u dívek se tento způsob reakce na podnět vyskytl. Tímto je potvrzena hypotéza č. 3, která předpokládá, že se **v kresbách budou vyskytovat druhy reakcí**

**na podněty, které uvádí Wartegg (1953) u dětí předškolního věku - kresba přes okraj, překrytí znaku, ignorace tvaru, zahrnutí tvaru (postrádající smysl), asymetrické či symetrické opakování podnětu, začlenění znaku do smysluplného zpracování.**

Co se týče barev a způsobu jejich využití v tomto testu, předškolní děti preferovaly základní odstíny barev a nejčastěji se objevovala barva červená, oranžová, zelená a modrá. Vysoké procento dětí použilo při doplňování testu pouze obyčejnou tužku nebo černou pastelku, která též plnila funkci tužky. Typickým způsobem využití barev se u předškolních dětí stala kresba všech kontur jedinou barvou (popř. tužkou). Plošné vybarvování se obecně vyskytovalo u těchto dětí pouze ojediněle a nelze je tedy považovat za charakteristický projev předškolního věku. Z hlediska adekvátního použití barev lze konstatovat, že v případech, kdy bylo plošné vybarvení použito, děti užívaly adekvátní barevné tóny. Avšak při kresbě kontur častěji docházelo k znázornění a použití neodpovídající barvy u daného objektu. Zde se nám potvrdila hypotéza č. 2, která praví, že **u mladších předškolních dětí bude barva chápána jako druhořadý prvek a užívána neadekvátně. Zároveň budou v kresbách častěji zastoupeny základní a jasné odstíny barev.**

U dětí tohoto věku převažoval difusní postup zpracování polí nad lineárním. Přesto nebyl výjimkou ani systematický postup, přičemž převládalo vyplnění čtverců v pořadí 1, 2, 3, 4 a 8, 7, 6, 5. Nesprávná pozice objektu se vyskytovala v kresbě dětí pouze ojediněle a to s převahou ve čtverci č. 5, který k takovému způsobu zpracování částečně vybízí. U dětí předškolního věku nebylo výjimkou ani přesáhnutí hranic čtverce a tedy nerespektování daného prostoru. Domnívám se však, že v mnoha případech byl tento jev zapříčiněn především nedostatečně rozvinutou jemnou motorikou.

Při sledování možných signálů školní zralosti ve zpracování Warteggova testu lze poukázat jen na několik drobných znaků. Za nejvýraznější signál školní zralosti lze považovat absenci perseverace výchozího podnětu po obsahové stránce. U dětí nadprůměrně úspěšných v Jiráskově Orientačním testu školní zralosti jsem nezaznamenala žádný motiv, který by byl pojmenován podle výchozího podnětu a skládal se pouze z opakování tohoto znaku. Dále se u dětí zralých objevovaly pouze adekvátní názvy u vyobrazeného objektu. Častěji než u ostatních dětí se vyskytl motiv kresby v kontextu, tedy s pozadím či dalším doplňujícím prvkem. Po formální

stránce převažovalo funkční zakomponování znaku do kresby, jednoduché doplnění výchozího znaku a symetrické opakování znaku. U dětí školsky zralých jsem zaznamenala absenci nesymetrického opakování podnětu a jeho ignoraci. Hypotéza č. 4: „**Vyskytnou se rozdíly mezi dětmi s nadprůměrným výkonem v Jiráskově testu (školsky zralé) a dětmi s průměrným a podprůměrným výkonem ve zpracování Warteggova testu**“ je tedy platná. Pro vyřčení určitých závěrů by však bylo třeba potvrdit výskyt těchto a dalších znaků u větší výzkumné skupiny.

Během zpracování dat jsem se dotkla spodní hranice vývojové úrovně, u které se domnívám, že výtvarný projev dítěte ještě umožňuje projektivní interpretaci jeho výtvorů. Tato hranice se věkově pohybovala přibližně kolem čtvrtého roku dítěte. Děti mladší často kreslí bez určitého záměru a své kresby pojmenovávají po dokončení. V takovém případě lze jejich výtvary hodnotit spíše z hlediska grafomotoriky.

## IV. ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zaměřena na využití barevné modifikace Wartegova testu u české populace a to konkrétně u dětí předškolního věku. Cílem bylo vysledování charakteristických znaků, které se objevují ve zpracování testu právě touto věkovou kategorií a zároveň objevení možných signálů školní zralosti v jejich pojetí. Jako hlavní metoda byl užit Wartegův kresebný test a jako doplňková metoda Jiráskův Orientační test školní zralosti. Výzkumnou skupinu tvořily děti z mateřských škol ve věku 4-7 let.

V teoretické části jsem se věnovala hlavním oblastem souvisejícím s tématem mé práce – projektivním metodám a grafickým projektivním metodám, dětské kresbě, předškolnímu věku a školní zralosti. Stěžejní kapitola se věnovala Wartegovu testu a jeho modifikacím s důrazem na barevnou modifikaci. V této části jsem čerpala z české i zahraniční odborné literatury.

Empirická část je zaměřena na samotný výzkum, který se věnoval vytváření typologie zpracování Wartegova testu předškolními dětmi. Data byla zaznamenána do tabulek a v této práci prezentována formou grafů. Charakteristické znaky kreseb této věkové kategorie po obsahové i formální stránce pak byly shrnuty v závěru výzkumu. Výsledky školsky zralých dětí byly porovnány s výsledky ostatních dětí z výzkumné skupiny. Z důvodu malého vzorku však nelze učinit jednoznačné závěry, přestože toto porovnání ukázalo drobné rozdíly ve zpracování dětmi školsky zralými a nezralými.

Uvědomuji si, že tento výzkum je poněkud omezený. Na jeho základě nelze stanovit přesná kritéria pro posouzení školní zralosti či nezralosti Wartegovým testem a tedy ani uvést závěry pro diagnostickou praxi. Pro směrodatnější závěry bych doporučila využít větší výzkumný vzorek včetně vzorku školsky zralých dětí, který by bylo možné získat během vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách. Zároveň by tak byly zajištěny klidnější podmínky pro práci dětí, kterou nelze v mateřských školách bezpodmínečně zaručit.

Věřím, že tato práce poskytne zajímavé podněty pro další výzkumy v oblasti Wartegova testu a bude přínosem i při vytváření norem barevné modifikace Wartegova testu pro českou populaci.



## V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANASTASI, A. *Psychological testing*. New York: Macmillan Publishing Company, 1988. 817 s. ISBN 0-02-946000-X.

ALLEN, K., E., MAROTZ, L.R. *Přehled vývoje dítěte. Od prenatálního období do 8 let*. [Přel. z amer. orig.] 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 132 s. ISBN 80-210-2079-2.

BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-7226-637-3.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. [Přel. z franc. orig.] 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.

ERIKSON, E., H. *Dětství a společnost*. [Přel. z angl. orig.] 1. vyd. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.

GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z. *Psychologie*. 3.vyd. Praha: Fortuna, 2003. 120 s. ISBN 80-7168-876-2.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

KELLER, G., THEWALTOVÁ, B. *Jdeme do školy*. [Přel. z něm. orig.] 1. vyd. Praha: Nový život, 1994. 91 s. ISBN 80-900166-9-3.

KERN, H., MEHLOVÁ, CH. a kol. *Přehled psychologie*. [Přel. z angl. orig.] 3. vyd. Praha: Portál, 1999. 287 s. ISBN 80-7367-121-2.

KLIVAR, M., POLCAR, M. *Kresba v životě člověka. Funkce a netradiční techniky*. 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1987. 120s.

KREISOVÁ, Z. *Krok za krokem 1.třídou*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008. 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., SVOBODA, M. (ed.) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka. Pro rodiče dětí od 5 let.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, A., MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – PF, 2005. 96 s. ISBN 80-7290-217-2.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1.třídy.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 168 s. ISBN 80-247-1040-4.

LANHMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Z. *Možnosti využití kresebného projevu dítěte v psychologické praxi.* Československá psychologie, 1957, roč. I, č. 1, s. 53 – 60.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když kreslí svou rodinu.* 1.vyd. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.

ONDRŮJOVÁ, L. *Dětská kresba.* Brno: Společnost nových škol, 1930. 200 s.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte.* [Přel. z franc. orig.] 2. vyd. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let.* 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1967. 461 s.

PŮŽOVÁ, J. *Specifika kresby dětí s poruchami chování podle Warteggova kresebného testu.* Brno, 2009. 75 s. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě MU v Brně. Vedoucí bakalářské práce prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc.

READ, H. *Výchova uměním.* [Přel. z angl. orig.] 1. vyd. Praha: Odeon, 1967. 421 s.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem.* 2.vyd. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie.* 1.vyd., Praha: Grada, 1995. 400 s. ISBN 80-7169-168-2.

ŘÍČAN, P., ŽENATÝ, J. *K teorii a praxi projektivních technik.* 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1988. 206 s.

SCHÜRER, M. *Co ukazuje Warteggův test u normálních školáků.* Československá psychologie, XIV, 1970, 5, s. 1-17.

SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 342 s. ISBN 80-7178-327-7.

ŠICKOVÁ-FIBRICI, J. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.

ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6.

ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1974. 388 s.

TAKALA, M. *Studies of the Wartegg Drawing Completion Test*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1964. 110 s.

TĚTHALOVÁ, M. *Koho pošleme do školy? Informatorium 3-8*, 2009, roč. XVI., č.2, str.12-13. ISSN 1210 –7506.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, J. *Otázky dětské kresby*. 1. vyd. Praha: ÚDLUT, 1967. 12s.

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

VETTEROVÁ, E. *Modifikace Warteggova kresebného testu pro diagnózu a terapii*. Nепublikovaná skripta. Ateliér arteterapie PF JU, Č. Budějovice, 1994.

WARTEGG, E. *Schichtdiagnostik – Der Zeichentest (WZT)*. Verlag: Hogrefe Gottingen, 1953. 107 s.

## VI. ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá kresebnou produkcí dětí předškolního věku ve Warteggově kresebném testu. V teoretické části práce je prostřednictvím analýzy odborné literatury podán pohled na problematiku projektivních metod, grafických projektivních metod, výtvarného projevu dětí, předškolního období v ontogenezi člověka a školní zralosti. Jádrem této části je charakteristika Warteggova kresebného testu a jeho barevné modifikace. V empirické části jsou analyzovány kresby předškolních dětí získané pomocí Warteggova kresebného testu, a to z pohledu obsahového a formálního. Cílem bakalářské práce bylo popsat charakteristické znaky kresby předškolních dětí ve Warteggově testu a vytvořit typologii pro tuto věkovou kategorii. Snahou bylo také zjistit odlišnosti zpracování školsky zralých a nezralých dětí v tomto testu pomocí porovnání výsledků s Jiráskovým Orientačním testem školní zralosti.

### **Klíčová slova:**

Projektivní metody, grafické projektivní metody, Warteggův kresebný test, výtvarný projev dítěte, předškolní období, školní zralost.

## **VII. ABSTRACT**

The thesis focuses on the drawing of Preschool children in the coloured modification of Wartegg Drawing Test. The theoretical side of the thesis consists of, the analysis of a specialized literature, an overview of projective methods, graphic projective methods, children's drawing and the period of preschool children and their school maturity. Particular within the thesis, is the main characteristics of the Wartegg Drawing Test and coloured modification of it's method. The empirical part analyses the form and content of the preschool children's drawings, collected per Wartegg Drawing Test. The aim of thesis was to describe the characteristics of preschool children participating in the Wartegg Drawing Test, then creating the typology of their age group. The objective was to determine the differences between mature and immature school children by comparing the results using Jirasek's Orientation Test of School Maturity.

### **Key words:**

Projective methods, graphic projective methods, Wartegg Drawing Test, children's drawing, period of preschool children, school maturity.

## VIII. SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č. 1** – Warteggův kresebný test (prázdný formulář) – zmenšeno

**Příloha č. 2** – Archetypální funkce výchozích podnětů podle Wartegga

**Příloha č. 3** – Symbolický význam jednotlivých polí Warteggova kresebného testu podle Vetterové

**Příloha č. 4** – Orientační test školní zralosti

**Příloha č. 5** – Vyplnění Warteggova testu chlapci ve věku od tří do čtyř let

**Příloha č. 6** – Paleta využitých barev při testování Warteggovým testem

**Příloha č. 7** – Přehled pořadí vyplňování jednotlivých čtverců

**Příloha č. 8** – Přehled polí s nesprávnou pozicí objektu

**Příloha č. 9** – Přehled polí s kresbami přesahující hranici čtverce

**Příloha č. 10** – Ukázka motivů a způsobů zpracování jednotlivých polí

Warteggova testu předškolními dětmi

**Příloha č. 10.1.** – Čtverec č. 1

**Příloha č. 10.2.** – Čtverec č. 2

**Příloha č. 10.3.** – Čtverec č. 3

**Příloha č. 10.4.** – Čtverec č. 4

**Příloha č. 10.5.** – Čtverec č. 5

**Příloha č. 10.6.** – Čtverec č. 6

**Příloha č. 10.7.** – Čtverec č. 7

**Příloha č. 10.8.** – Čtverec č. 8

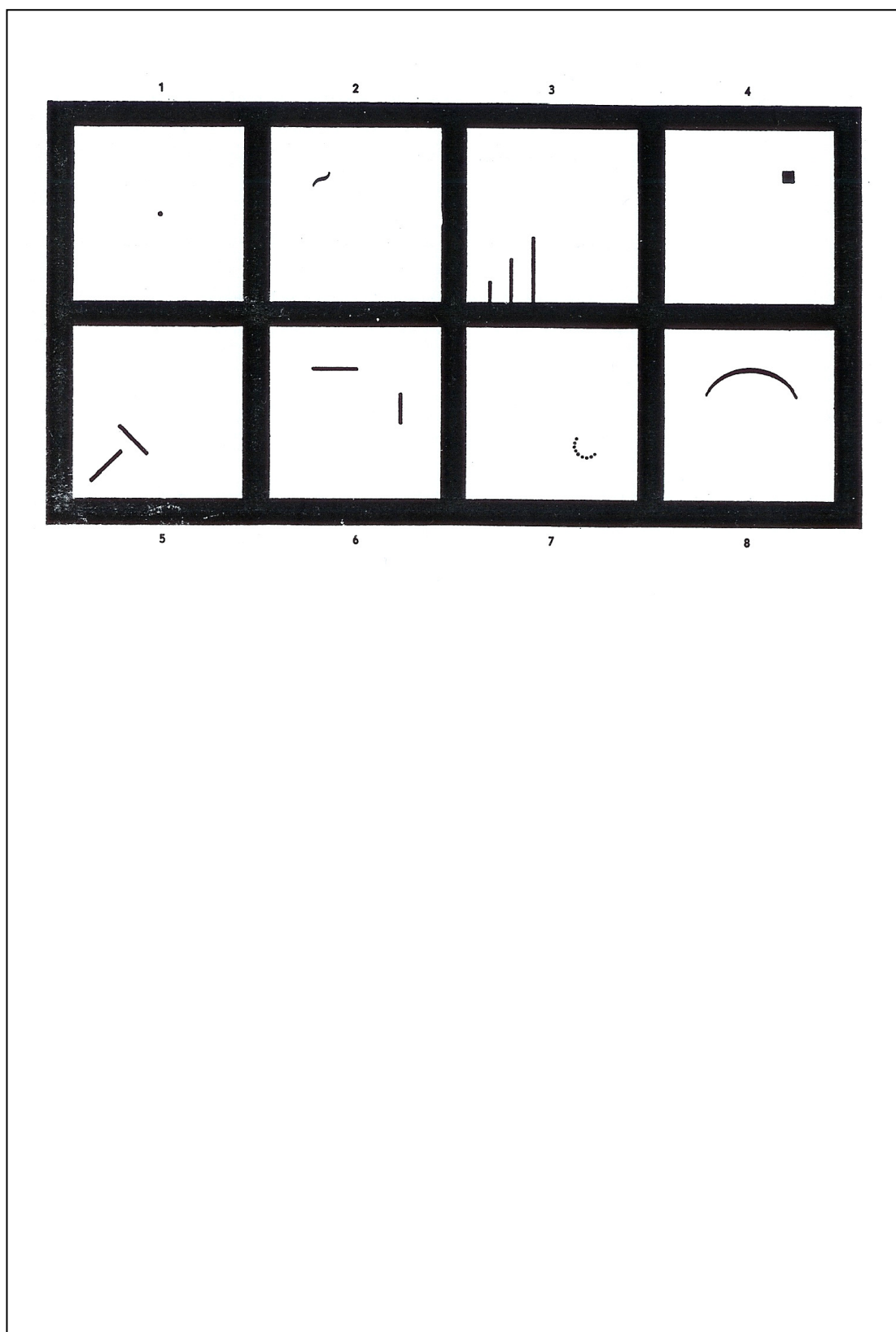
**Příloha č. 11** – Obsahová stránka u školsky zralých a ostatních dětí

**Příloha č. 12** – Formální zpracování znaků školsky zralými dětmi









**Příloha č. 13** – Počet polí vyplněných určitým způsobem u dětí školsky zralých a dětí ostatních

# IX. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Warteggův kresebný test (prázdný formulář) - zmenšeno











**Příloha č. 2 – Archetypální funkce výchozích podnětů podle Wartegga**

|                                                                                     | <b>Archetyp</b>                                                                                            | <b>Význam</b>                                      | <b>Alternativa</b>                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Začátek - střed - nyní                                                                                     | sebenalezení,<br>centrování                        | sebejistý - labilní                                                                                   |
|    | Životní jádro -<br>vzrušovací schopnost -<br>vzrušení, které dává<br>nebo ohrožuje život -<br>přízpusobení | afektivita - kontakt                               | vzrušovací schopnost -<br>otupělost, citovost -<br>studenost, otevřenost -<br>zdrženlivost až blokáda |
|    | Stupňování - vzestup -<br>přehánění - šířka -<br>hloubka                                                   | snažení, stálost,<br>intencionální domenze         | zaměření - bez<br>zaměření, ctižádost -<br>deprese, stálost -<br>kolísavost, široký - úzký            |
|  | Ohrožení - temnota -<br>noc - sen - strach - vina<br>- smrt                                                | nevědomí - pozice<br>strachu, nutkavosti a<br>viny | vědomí - nevědomí,<br>pevný - ohrožený,<br>strohý - fantazijní                                        |
|  | Protiklad jako odpor -<br>prosazení                                                                        | vitalita - řízení vůlí                             | vitální - slabý, aktivní -<br>pasivní, rozhodný -<br>nerozhodný                                       |
|  | Protiklad jako<br>oddělenost,<br>rozčleněnost                                                              | integrace - racionální<br>řízení                   | integrováný -<br>neintegrováný,<br>racionální - naivně<br>digusní                                     |
|  | Cítění - tušení -<br>zjemnění                                                                              | senzibilita -<br>odevzdanost - vkus, takt          | senzibilní - hrubý,<br>odevzdaný - perverzní,<br>jemnocitný - hrubý                                   |
|  | Vazba - ochrana -<br>harmonie                                                                              | citová základna,<br>vyrovnanost                    | schopnost vazby -<br>zatvrzelost, harmonie -<br>disharmonie, vyzrálost -<br>infantilita               |

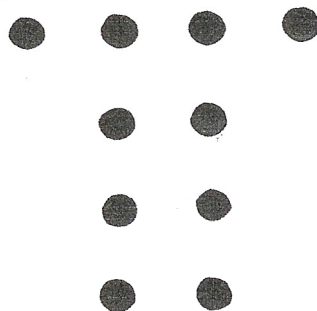


**Příloha č. 3 – Symbolický význam jednotlivých polí Warteggova kresebného testu podle Vetterové**

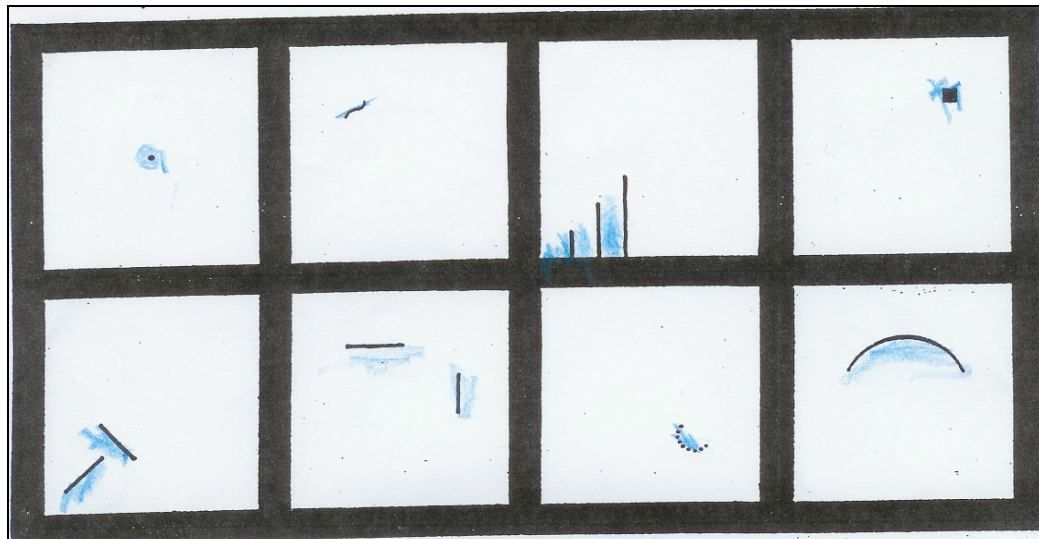
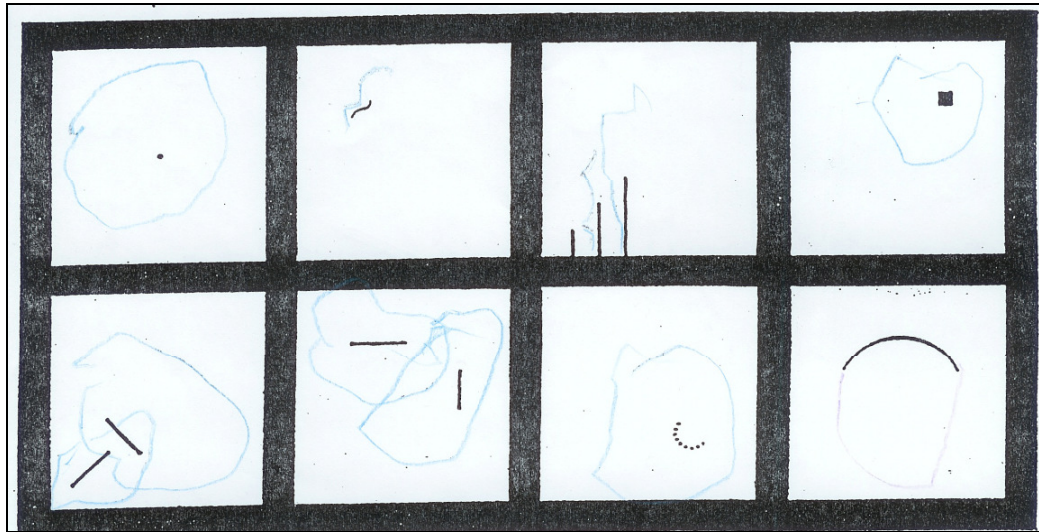
|                                                                                     | <b>Otázka</b>                                                                          | <b>Odpověď</b>                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Jak proband nevědomě vnímá svůj střed osobnosti, své Já, jak se prezentuje svému okolí | sebejistota - nejistota, extraverte - introverte, soběstačnost - závislost, agresivita - deprese |
|    | Jaká je citově zabarvená rezonance na okolí, na jiné osoby, Já ve vztahu k Ty          | přístupnost - nepřístupnost, závaznost - nezávaznost, spontánnost - sebeochranné odmítání        |
|    | Jaká je schopnost nasadit "vývojovou energii"                                          | progrese - regrese, ctižádost - stagnace, odvaha - strach                                        |
|  | Jaký je hlavní, zatěžující problém, pramen strachu a komplexů                          | konkrétní odpověď - nedostatečná intuice v tomto bodě                                            |
|  | Jaká je schopnost řešit problémy a konfliktní situace                                  | praktické řešení - neschopnost tohoto, blokády, nerealistické představy                          |
|  | Jaká je schopnost integrace vnější a vnitřní                                           | konkrétní možnost - nemožnost integrace                                                          |
|  | Jaká je představa partnerského svazku a jeho významu na erotické úrovni                | schopnost vyváženého "dávat -přijímat", egoistické a narcistické zaměření, jemnost - hrubost     |
|  | Za jakých okolností se cítí proband v bezpečném klidu, ochráněn                        | všeobecné - specifické odpovědi                                                                  |

Příloha č. 4 – Orientační test školní zralosti

Les ju la.

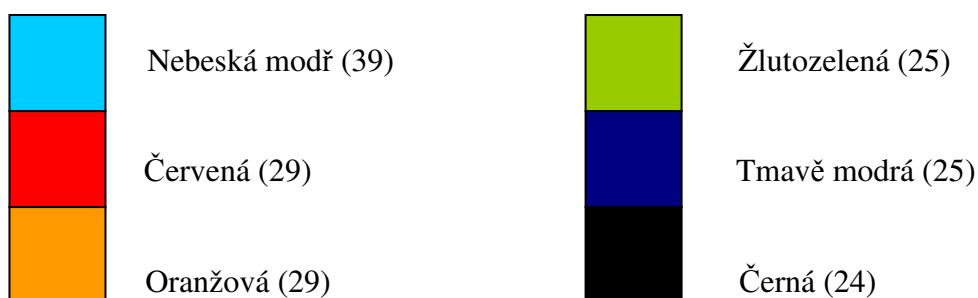


**Příloha č. 5 – Vyplnění Warteggova testu chlapci ve věku od tří do čtyř let**

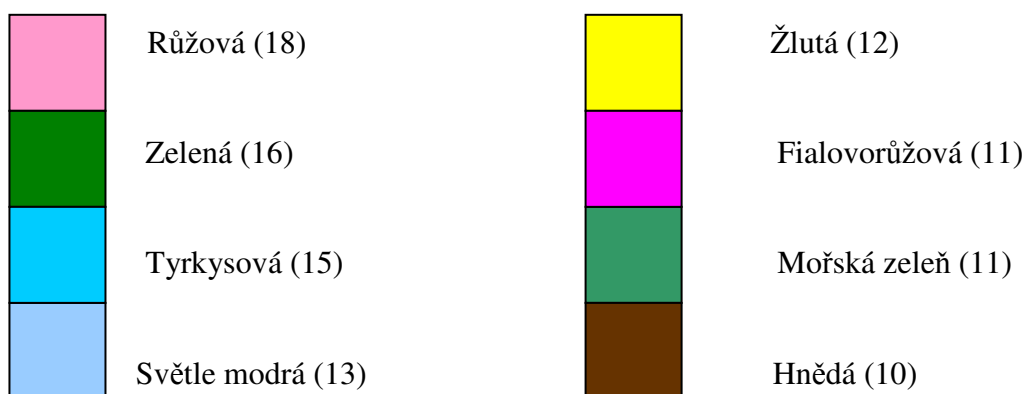


## Příloha č. 6 – Paleta využitých barev při testování Wartegovým testem

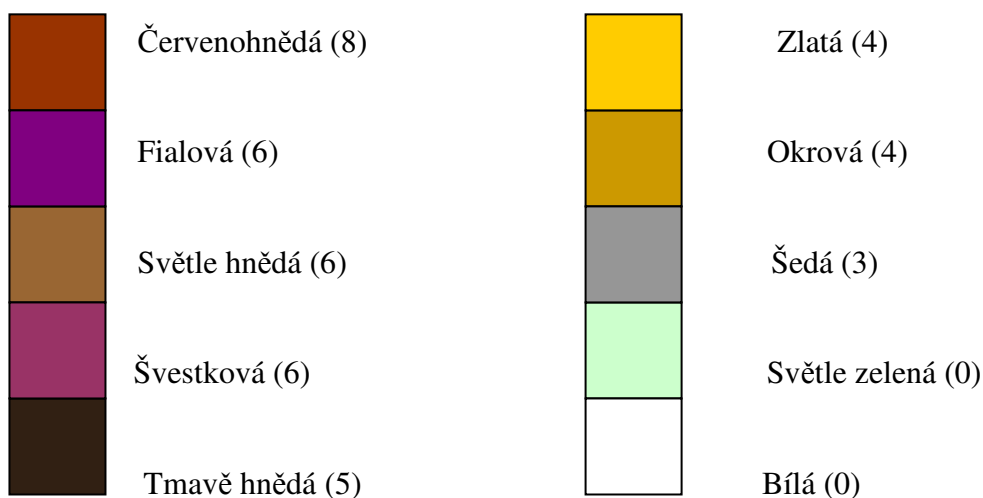
Nejčastěji se vyskytující odstíny barev (počet čtverců obsahující tuto barvu):



Časté odstíny barev v dětském zpracování Wartegova testu (počet čtverců obsahující tuto barvu):



Barevné odstíny objevující se v kresbách dětí nejméně (počet čtverců obsahující tuto barvu):



Příloha č. 7 – Přehled pořadí vyplňování jednotlivých čtverců

Čtverec č. 1

|            |    |   |   |   |   |   |    |   |
|------------|----|---|---|---|---|---|----|---|
| Pořadí     | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7  | 8 |
| Počet dětí | 13 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | 10 | 3 |

Čtverec č. 2

|            |   |    |   |   |   |   |   |   |
|------------|---|----|---|---|---|---|---|---|
| Pořadí     | 1 | 2  | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Počet dětí | 2 | 13 | 2 | 3 | 4 | 4 | 6 | 6 |

Čtverec č. 3

|            |   |   |    |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|----|---|---|---|---|---|
| Pořadí     | 1 | 2 | 3  | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Počet dětí | 8 | 4 | 13 | 7 | 3 | 2 | 1 | 2 |

Čtverec č. 4

|            |   |   |   |    |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|----|---|---|---|---|
| Pořadí     | 1 | 2 | 3 | 4  | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Počet dětí | 1 | 2 | 3 | 12 | 6 | 5 | 3 | 8 |

Čtverec č. 5

|            |   |   |   |   |   |   |   |    |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Pořadí     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8  |
| Počet dětí | 4 | 2 | 3 | 5 | 8 | 3 | 3 | 12 |

Čtverec č. 6

|            |   |   |   |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pořadí     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Počet dětí | 2 | 0 | 9 | 2 | 7 | 9 | 8 | 3 |

Čtverec č. 7

|            |   |   |   |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pořadí     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Počet dětí | 1 | 9 | 4 | 2 | 3 | 8 | 5 | 4 |

Čtverec č. 8

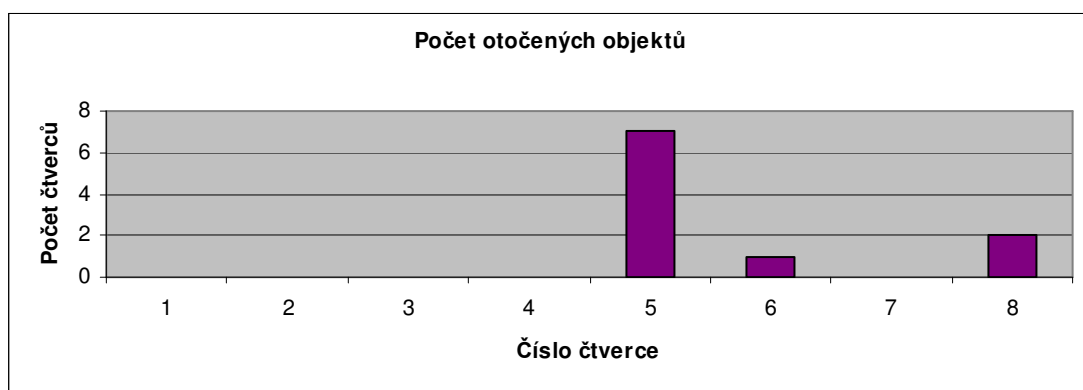
|            |   |   |   |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pořadí     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Počet dětí | 8 | 4 | 4 | 3 | 8 | 3 | 3 | 5 |

Legenda

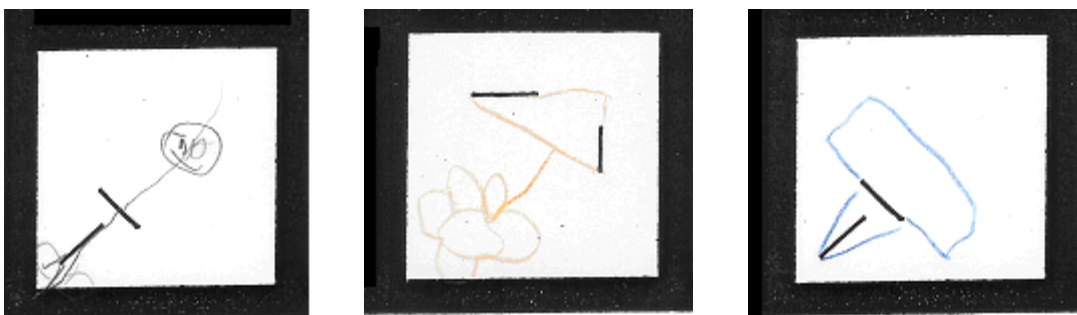


Nejčastější pořadí vyplnění daného čtverce

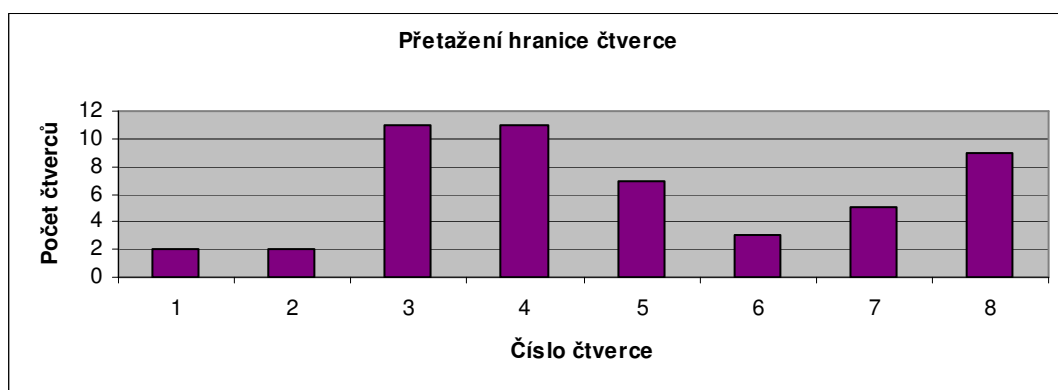
## Příloha č. 8 – Přehled polí s nesprávnou pozicí objektu



### Ukázky polí



## Příloha č. 9 – Přehled polí s kresbami přesahující hranici čtverce



### Ukázky polí





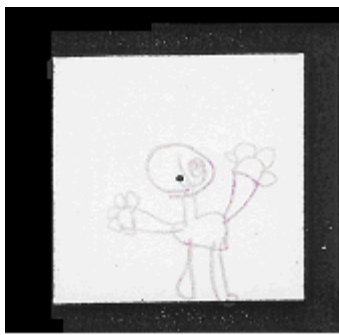
**Příloha č. 10 – Ukázky motivů a způsobů zpracování jednotlivých polí  
Wartegova testu předškolními dětmi**

**Příloha č. 10.1. - Čtverec č. 1**

**Motivy**



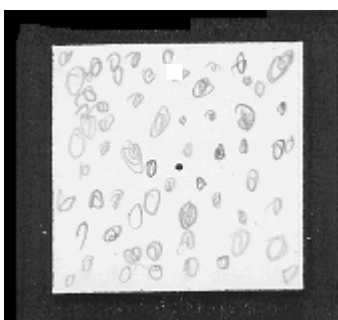
Hvězda



Pandulák (lidská postava)



Kytička (rostlina)



Tečky (perseverance)

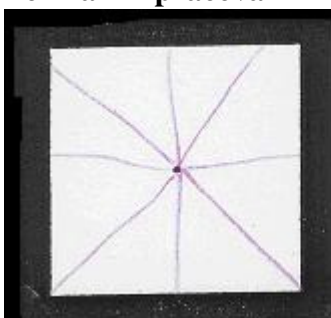


Koláč (potravina)

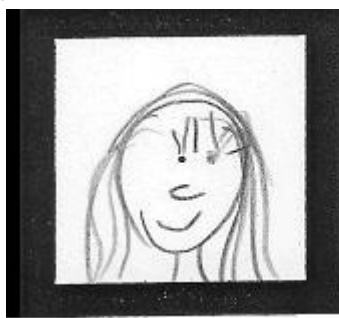


Sněhulák (jiné)

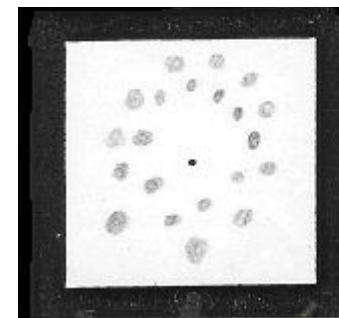
**Formální zpracování znaku**



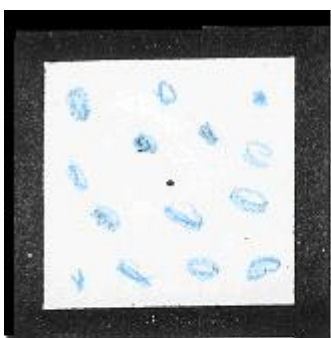
Bod středem bez významu



Funkčně zakomponovaný



Symetrické opakování



Nesymetrické opakování



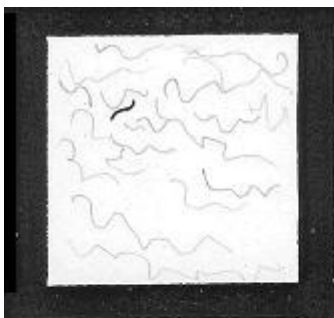
Překrytí znaku



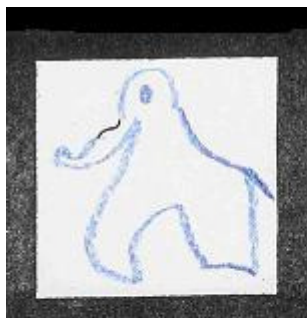
Ignorace znaku

## Příloha č. 10.2. - Čtverec č. 2

### Motivy



Vlnky (perseverance)



Slon (zvíře)



Moře s rybkou (vodní téma)



Mrak



Džbán (jiné)

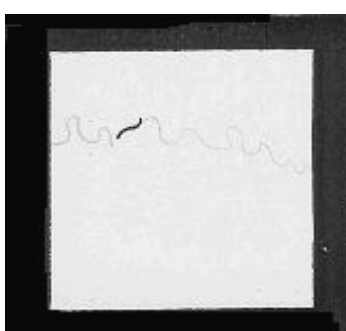


Žížala (zvíře)

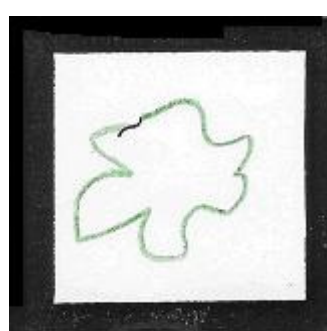
### Formální zpracování znaku



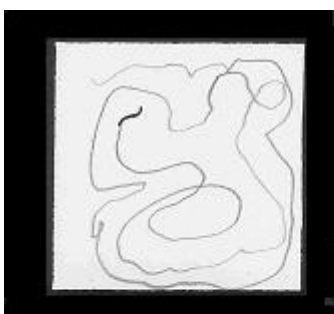
Funkční zakomponování



Protažení v linii



Spojení konců znaku



Protažení do křivky



Opakování znaku

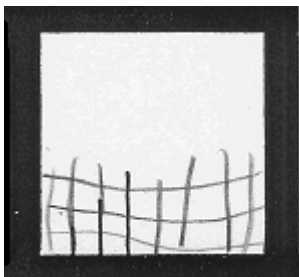


Překrytí znaku

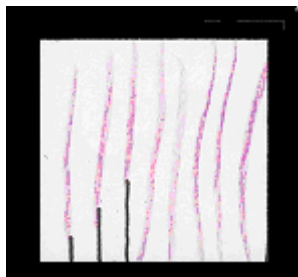


## Příloha č. 10.3. - Čtverec č. 3

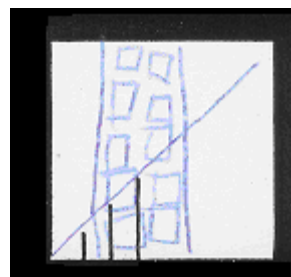
### Motivy



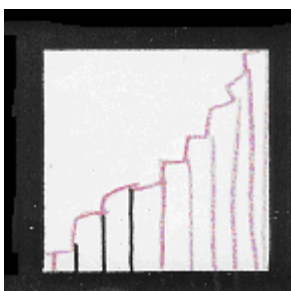
Plot



Čáry (perseverance)



Panelák (stavba)



Schody



Kytičky (rostliny)

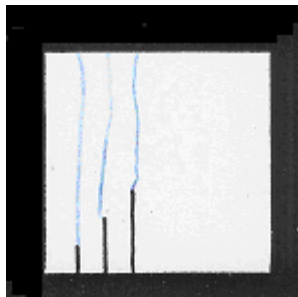


Deštníky (jiné)

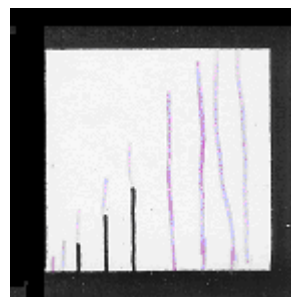
### Formální zpracování znaku



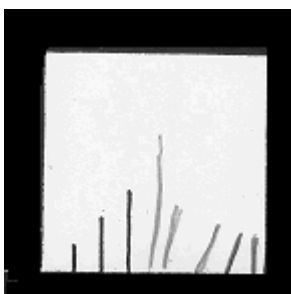
Funkční zakompon.



Protažení znaku



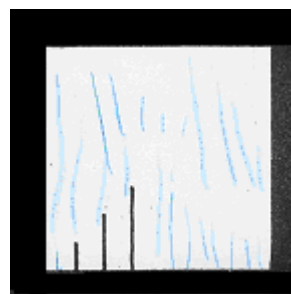
Pokrač. vzrůst. řady



Pokrač. klesající řady



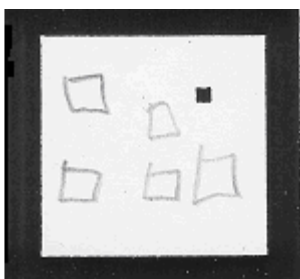
Symetrické opakování



Nesymetrické opakování

## Příloha č. 10.4. - Čtverec č. 4

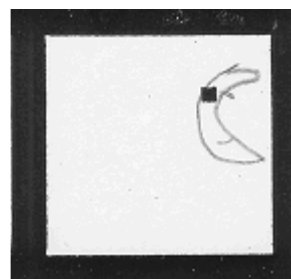
### Motivy



Čtverce (perseverace)



Obraz (vybavení domu)



Měsíc (přírodní motiv)



Dům



Drak (hračka)

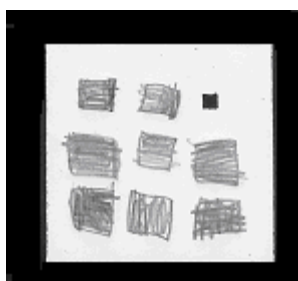


Paní (lidská postava)

### Formální zpracování znaku



Funkční zakomponování



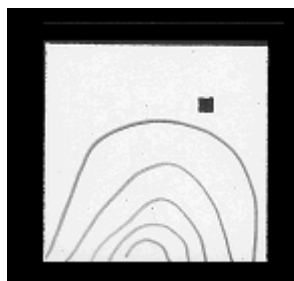
Symetrické opakování



Nesymetrické opakování



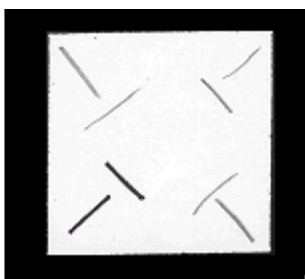
Překrytí znaku



Ignorace znaku

## Příloha č. 10.5. - Čtverec č. 5

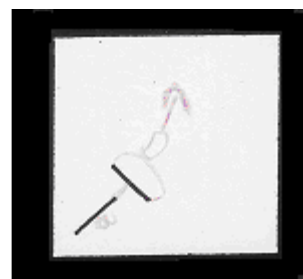
### Motivy



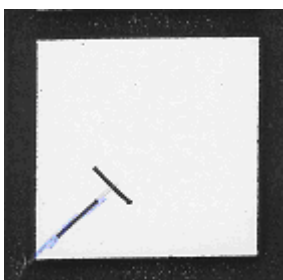
Čárky (perseverance)



Ptáček (příroda)



Kuše (zbraně,...)



Písmeno „T“



Hrneček (předmět z dom.)

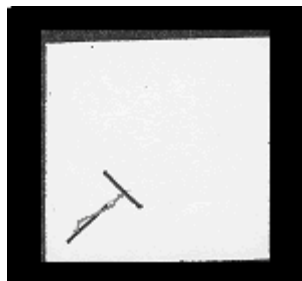


Drak (jiné)

### Formální zpracování znaku



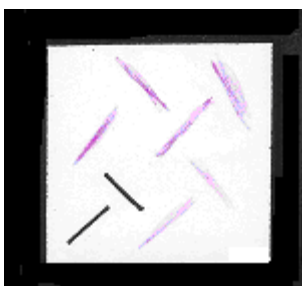
Funkční zakomponování



Spojení do podoby „T“



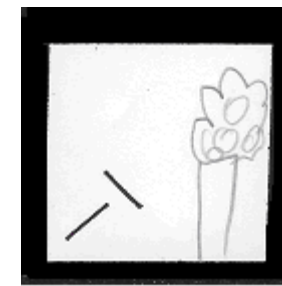
Protažení znaku



Symetrické opakování



Nesymetrické opakování



Ignorance znaku

## Příloha č. 10.6. - Čtverec č. 6

### Motivy



Čáry (perseverace)



Dveře (předměty den. užív.)



Čtverec (geom. tvar)

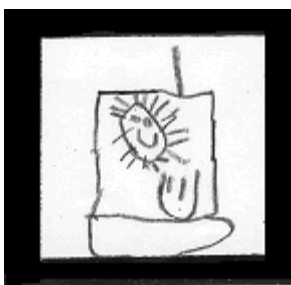


Dům

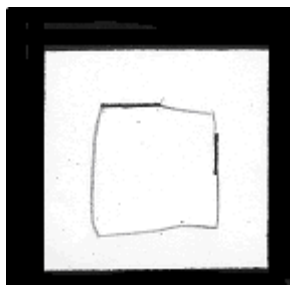


Auto (jiné)

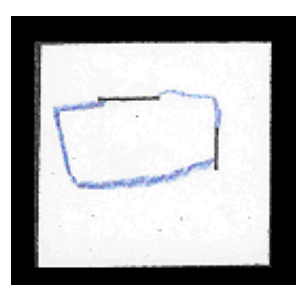
### Formální zpracování znaku



Funkční zakomponování



Spojení do čtverce



Spojení do obdélníku



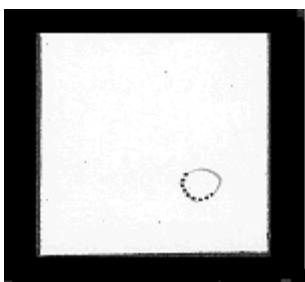
Symetrické opakování



Nesymetrické opakování

## Příloha č. 10.7. - Čtverec č. 7

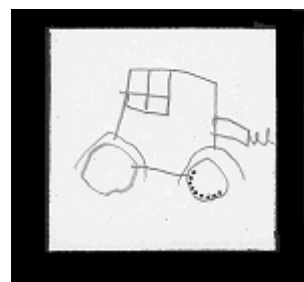
### Motivy



Kolečko



Kytička (příroda)



Auto (doprav. prostř.)



Kočka (zvíře)



Deštník (jiné)

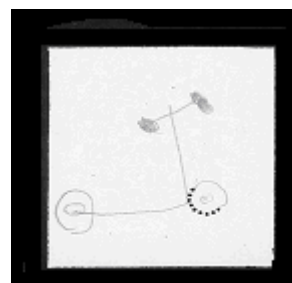
### Formální zpracování znaku



Funkční zakomponování



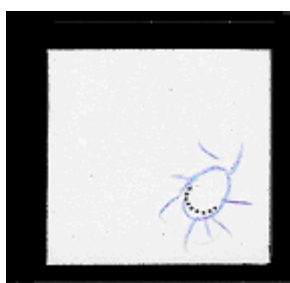
Opakování znaku



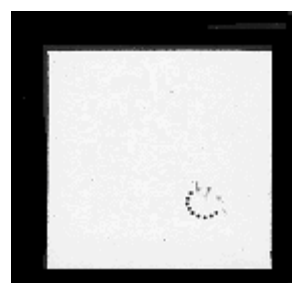
Spojení znaku do kruhu



Plná čára bez spojení znaku



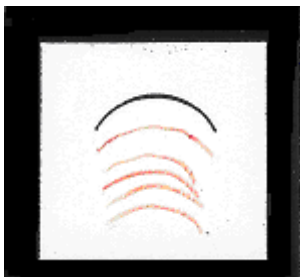
Plná čára se spojením znaku



Kresba pomocí teček

## Příloha č. 10.8. - Čtverec č. 8

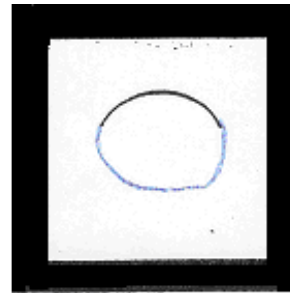
### Motivy



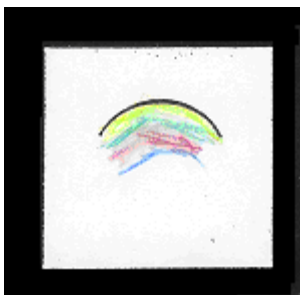
Obloučky (perseverace)



Hlavička (obličej)



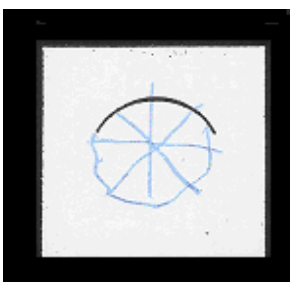
Kolečko



Duha (příroda)



Sluníčko (astronom. motiv)

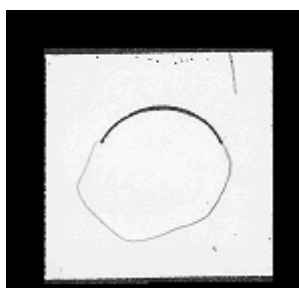


Míč (jiné)

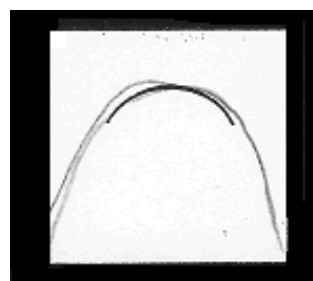
### Formální zpracování znaku



Funkční zakomponování



Spojení do kruhu



Protažení k okraji

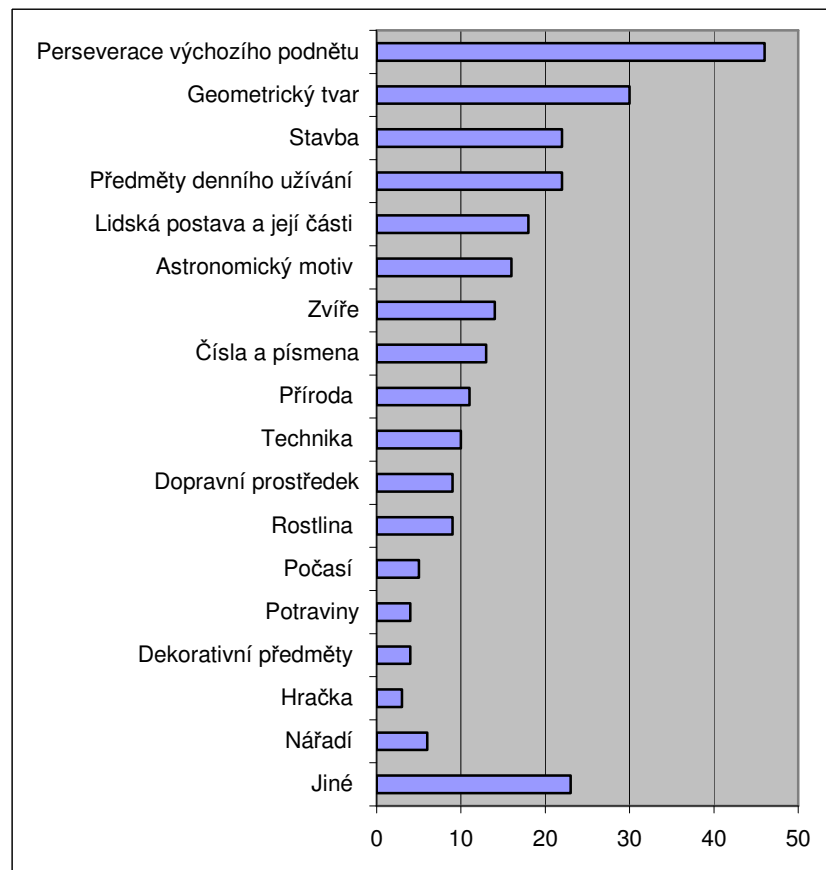
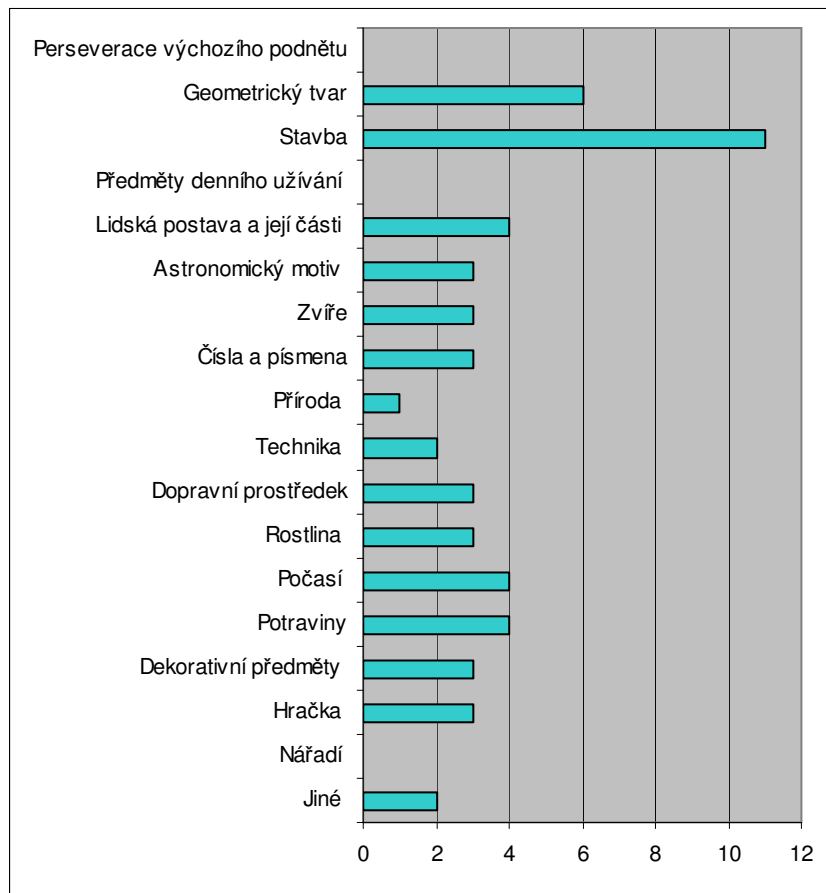


Symetrické opakování

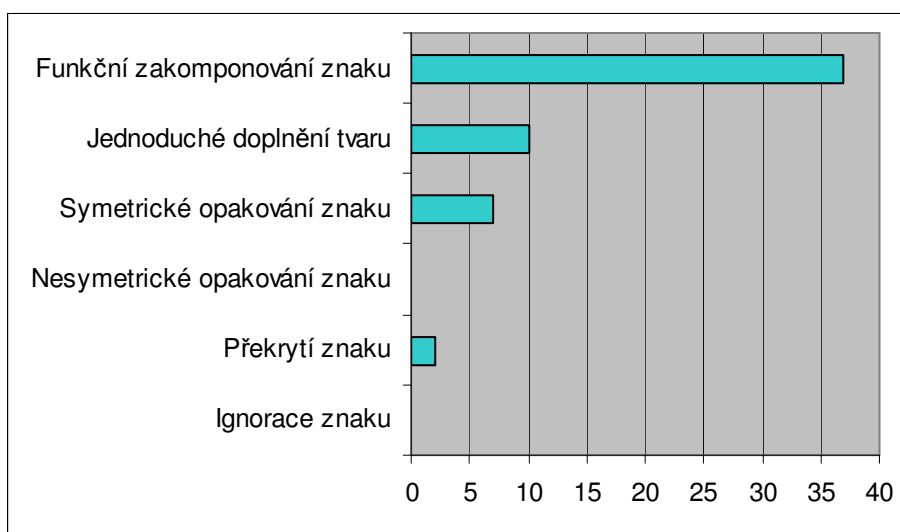


Nesymetrické opakování

## Příloha č. 11 – Obsahová stránka u školsky zralých a ostatních dětí



### Příloha č. 12 – Formální zpracování znaků školsky zralými dětmi



### Příloha č. 13 – Počet polí vyplněných určitým způsobem u dětí školsky zralých a dětí ostatních

