

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

## **Využití barevné modifikace**

### **Warteggova kresebného testu u adolescentů**

Bakalářská práce

**Autorka bakalářské práce:**

Monika Hrudková

**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 10. 4. 2010

-----

Monika Hrudková

## **Poděkování**

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

Dále mé poděkování patří panu ing. Ladislavovi Oulíkovi za překlad z originálního německého textu.

V neposlední řadě děkuji vedení a učitelům základních škol za ochotu a spolupráci při získávání kreseb od studentů. Taktéž děkuji všem zúčastněným dětem za jejich kresby, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

# OBSAH

I. Úvod .....	1
II. Teoretická část.....	3
1. Projektivní metody.....	3
1.1. Definice projektivních technik, charakteristika.....	3
1.2. Interpretace projektivních technik.....	5
1.3. Dělení projektivních technik.....	6
1.4. Grafické projektivní metody.....	7
2. Warteggův kresebný test (Wartegg-Zeichen-Test, WZT).....	10
2.1. Vznik a vývoj testu.....	11
2.2. Administrace.....	12
2.3. Vyhodnocení a interpretace.....	13
2.4. Modifikace testu.....	14
3. Dětská kresba.....	16
3.1. Vývoj dětské kresby v ontogenezi.....	16
3.2. Dětská kresba v diagnostice.....	18
3.3. Význam barev.....	19
4. Období dospívání – adolescence.....	21
4.1. Charakteristika období.....	22
4.2. Psychologické vyšetření dospívajících.....	24
III. Empirická část.....	26
1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	26
2. Metoda výzkumu.....	26
3. Charakteristika výzkumného souboru.....	27



4. Postup při získávání dat.....	27
5. Metoda zpracování dat.....	28
6. Obsahová stránka kreseb.....	29
7. Reakce na konkrétní archetypy.....	32
7.1. Pole č. 1.....	34
7.2. Pole č. 2.....	37
7.3. Pole č. 3.....	40
7.4. Pole č. 4.....	43
7.5. Pole č. 5.....	46
7.6. Pole č. 6.....	48
7.7. Pole č. 7.....	50
7.8. Pole č. 8.....	52
7.9. Komplexnost obrazu.....	54
8. Práce s prostorem.....	55
9. Využití barev.....	55
10. Názvy kreseb.....	56
11. Závěry výzkumné studie.....	58
IV. Závěr.....	61
V. Seznam použité literatury.....	62
VI. Anotace.....	64
VII. Abstract.....	65
VIII. Seznam příloh.....	66
IX. Přílohy.....	67

# I. ÚVOD

V rámci studia psychologie jsem měla možnost seznámit se teoreticky i prakticky s různými psychologickými testy, přes testy inteligence, specifických schopností, až po projektivní metody, které mi jsou subjektivně bližší. Na rozdíl od testů, u nichž se výsledky interpretují podle přesně daných schémat, vyžadují projektivní techniky jakýsi cit, intuici, psycholog se stává detektivem, diagnostická situace je pro něj v tomto směru výzvou a zároveň představuje velkou zodpovědnost.

Předmětem této práce se stal Warteggův kresebný test, který se také řadí mezi projektivní techniky. Jeho původní interpretační systém je velmi složitý a podle mého názoru pro diagnostiku osobnosti ne příliš účelný. Přesto v sobě nese značný diagnostický potenciál, jak ovšem ukázala ve své práci lékařka E. Vetterová. Velmi zajímavé a přínosné jsou její teorie o tom, jaké odpovědi vyvolává každý z osmi archetypálních znaků a jakou informaci může nést pořadí dokreslení daných předloh.

Od vedoucí mé práce jsem se dozvěděla, že barevná modifikace WZT ještě nemá v psychologické praxi své pevné místo, protože chybí normy pro určité věkové skupiny, diagnózy apod. Proto je třeba nejdříve zjistit, co je pro dané skupiny v práci s WZT typické.

Ona skutečnost byla rozhodujícím faktorem, proč jsem si vybrala toto téma bakalářské práce. Věřím, že výsledky mohou alespoň částečně přinést nová poznání a budou přínosem pro praxi. Další motivací pro mě byl fakt, že mám možnost se blíže seznámit s touto technikou a nasbírat nové zkušenosti, které snad budu moci jednou využít v budoucnu. Nezanedbatelná je i zkušenost s jednáním s danou cílovou skupinou, které jsem se věnovala v některých seminárních pracích v rámci vývojové psychologie.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části- teoretickou a praktickou. Úkolem té první je podat uceleně teoretická východiska k tématu. Zabývám se zde projektivními metodami obecně, přičemž věnuji větší pozornost grafickým technikám. Jádrem je bližší seznámení se s Warteggovým kresebným testem, kde sleduji posun od grafologického k projektivnímu pojetí s akcentací jeho barevné modifikace. Dále se věnuji dětské kresbě a jejímu vývoji v ontogenezi, včetně jejího diagnostického využití, a v neposlední řadě psychologickým specifikám období adolescence.

Praktická část si klade za cíl zjistit typické znaky zpracování barevné modifikace WZT u adolescentů, jak z obsahového tak z formálního hlediska. Nezabývám se zde

interpretací, jedná se především o sběr dat. Test jsem předkládala žákům osmých a devátých tříd na třech základních školách v jižních Čechách. Kresby byly zanalyzovány, výsledky shrnuty a zadány do grafů a následně okomentovány. Výsledky byly následně porovnány se stanovenými hypotézami. Ze závěrů potom můžeme vyvozovat úsudky, na kolik je tato metoda vhodná k diagnostice osobnosti dospívajících nebo k posouzení jakých dílčích psychických funkcí lze WZT využít.

Uvědomuji si, že je vzorek celkem malý a je zřejmé, že výsledky výzkumu nepostačí zcela ke stanovení bezpečných a přesných závěrů k psychologickému či terapeutickému využití. Jednotlivé podněty skrývají nespočet možností, jak kresebně reagovat, proto jsem přesvědčena, že je potřeba ještě mnohem více respondentů. Jsem si vědoma toho, že výsledky lze také posuzovat např. vzhledem k pohlaví, typu navštěvované školy a dalším různým proměnným. Vzhledem k malému množství respondentů jsem však od této myšlenky upustila. Bude pro mě úspěchem, přispěje-li má práce k dalšímu výzkumnému úsilí v této oblasti.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Projektivní metody

Projektivní (projekční) techniky jsou důležitou a velmi oblíbenou součástí psychologické diagnostiky, především jako klinický nástroj. Rozumíme jimi nástroje, které konfrontují vyšetřovaného se značně neurčitou situací, na kterou má reagovat podle toho, co pro něj tato situace znamená. Má se za to, že reakce subjektu odpovídá jeho osobnosti, takže umožňuje diagnostické úsudky v tomto směru (Urban in Šípek, 2000). Podle Šípka (2000) jsou jakýmsi kompromisem mezi kontrolovanou podmětovou situací spolu s vyhodnocováním výsledků podle přesně daného schématu, jako jsou např. inteligenční testy, a mezi zcela volným, nestrukturovaným projevem vyšetřované osoby.

Svoboda (1999) doporučuje používat projektivní techniky jako vedlejší metodu k získávání hypotéz, které jsou potom ověřovány jinými metodami, nebo naopak jimi potvrzovat hypotézy získané jinými způsoby.

Přes častost používání projektivních technik se jim věnuje poměrně málo výzkumného úsilí, rovněž příručky ke klasickým projektivním technikám vycházejí beze změn nebo s menšími dodatky (Říčan, Ženatý, 1988). Nahlédneme-li do literatury věnované projektivním technikám, zjistíme, že převažují zejména citace z osmdesátých let, popřípadě ještě starší.

#### 1.1. Definice projektivních technik, charakteristika

K definici projektivních technik bychom mohli přistupovat pomocí definice pojmu projekce. V tomto ohledu se může zdát označení „projektivní“ techniky celkem nešťastné. Podle Šípka (2000) je tím důvodem jejich zaměňování s Freudovským chápáním projekce jako jeden z obranných mechanismů. Je jím míněno přičítání vlastních žádostí a pohnutek, které jsou egem zamítány, jiným osobám a okolí. Pozdější Freudova definice je rozšířena o tvrzení, že se projekce uskutečňuje i tam, kde nejsou konflikty, ale jako princip ovlivňování vnímání světa kolem sebe vlastními

vzpomínkami. V diskusích se ozývaly námitky, že reakce na testový materiál nemusí být ani nevědomá ani obranná.

Někteří autoři doporučují vyhnout se záměně termínu projekce ve smyslu obranného mechanismu nahrazením jiného pojmu. Například Rabin (1981) doporučuje pojem externalizace,<sup>1</sup> Cattell (1964) pojem dynacepce<sup>2</sup> a Bellak (1975) se snaží termín projekce nahradit pojmem aperceptivní distorze<sup>3</sup> (in Říčan, Ženatý, 1988).

Název projekční technika zavedl roku 1939 psycholog L. K. Frank. Ten definoval projekci, ke které dochází při aplikaci projekčních technik, přirovnáním projektivní techniky k projekčnímu plátnu spektroskopu, kdy jde v obou případech o nepřímé metody hodnocení skrytých vlastností (Říčan, Ženatý, 1988). Projekční techniku definoval jako metodu výzkumu osobnosti, kdy je jedinec konfrontován s nějakou neurčitou situací, ve které bude reagovat podle toho, co u něj tato situace vyvolává a co během ní cítí. Podle Franka tkví základ projekční techniky v tom, že evokuje to, co různými způsoby vyjadřuje jeho soukromý svět a vlastní osobnost (tamtéž).

Přes různost definic a pokusů nahradit ho jiným pojmem se označení projektivní techniky pevně uchytilo a po desetiletí přetrvává, avšak je potřeba uvědomovat si významovou komplikovanost a houževnatost tohoto výrazu.

K definici projektivních technik můžeme přistupovat kromě vysvětlení základního pojmu projekce také tím, že budeme identifikovat rysy, kterými se projektivní techniky vyznačují. Z definic různých autorů zabývajících se touto tematikou (Anastasi, 1968; Svoboda, 1999; Šípek, 2000; Švancara, 1974; Říčan, Ženatý, 1988) můžeme vyvodit jednotlivé charakteristiky projektivních technik: Na rozdíl od úzce zaměřených testů schopností chtějí projektivní techniky poznávat celou osobnost zkoumaného jedince, jsou těsně vázány na nitěrné, jaderné charakteristiky osoby. Podněty jsou slabě strukturovány, takže vyvolávají velký počet nejrůznějších odpovědí. Nesporným kladem je, že má proband minimální možnost záměrně zkreslit výsledky, protože diagnostický záměr těchto technik je neprůhledný. Dalším pozitivum představuje fakt, že nevyvolávají atmosféru zkouškové situace jako jiné metody. Je uváděna charakteristika, že mnohdy odrážejí vliv psychoanalytických koncepcí. Často bývá projektivním metodám vytýkána sporná validita. Interpretace a získávání dat se ve

---

<sup>1</sup> Tendence přenášet do okolního světa svá pudová přání, konflikty, způsoby myšlení a nálady (Hartl, Hartlová, 2004).

<sup>2</sup> Akcentuje motivační faktory v percepci a koncepci vnější reality

<sup>3</sup> Zkreslení vnímání závislého na vlastní zkušenosti

velké míře opírá o neformalizovanou zkušenost examinátora. Mnohoznačnost odpovědí velmi znesnadňuje jednotné skórování, obtížná je případná kvantifikace, což klade obrovské nároky na psychologa, jeho vědomosti, zkušenosti a intuici. Tomuto tématu bude věnováno více pozornosti v části „Interpretace projektivních technik“.

Anastasi (1968) považuje některé projektivní techniky vhodné pro „prolomení ledů“ v počátečním kontaktu mezi klientem a examinátorem. Situace vyšetření se probandovi může zdát zajímavá a zábavná. Dále také uvádí, že zejména nonverbální techniky jsou užitečné u malých dětí, mentálně postižených, u osob s poruchou řeči a s jazykovým znevýhodněním.

Říčan a Ženatý (1988) při psychologickém vyšetření doporučují užití některých projektivních technik u autistických a špatně kontakt navazujících dětí na počátku vyšetření. Techniky náročnější mají být zpravidla použity po navázání dobrého kontaktu s klientem. Všeobecně varují před tím, že u adolescentů a dospívajících kumulace jakýchkoliv projektivních technik spíše zhoršuje vztah probanda k examinátorovi, proto se zkušenosti klinické zpravidla omezují na jednu až dvě projektivní techniky.

## **1.2. Interpretace projektivních technik**

Při interpretaci projektivních technik bývá více než u jiných technik výsledek velmi citlivý na schopnosti examinátora a na jeho intuici. Jelikož normy pro vyhodnocování projektivních technik jsou většinou neadekvátní, zcela chybí nebo jsou založeny na nejasně popsané populaci (Anastasi, 1968), jsou potom kladeny značné nároky na profesionální osobnost psychologa, kdy je předpokladem široké vzdělání, sžitost s kulturou, neúnavný zájem o individualitu druhého člověka a trpělivost. Výsledky může ovlivnit i vztah mezi vyšetřovaným a vyšetřujícím, kde jde hlavně o to, jak proband psychologa vnímá a jak chápe celou situaci vyšetření. Stejně tak volba projektivních technik je do určité míry záležitostí osobní preference daného psychologa. Z toho vyplývá, že celková objektivita při interpretaci projektivních technik je nízká (Říčan, Ženatý, 1988).

U projektivních technik je mechanismus projekce oboustranný, představují mnohoznačnost podnětů i pro psychologa, to znamená, že při interpretaci projikuje i vyšetřující osoba. Proto je důležité, aby byl diagnostik osobou sebe dobře znalou a aby tak umožnil co možná nejmenší zkreslení výsledků (Šípek, 2000).

Je důležité mít na paměti, že žádnou techniku nelze interpretovat izolovaně mimo kontext jiných diagnostických technik a o výsledcích přemýšlet vždy v souvislostech s informacemi, které víme a které jsme o probandovi získali odjinud. Zejména jsou důležité informace, které byly zjištěny v minulosti jinými specialisty (Říčan, Ženatý, 1988).

### 1.3. Dělení projektivních technik

V literatuře se setkáváme s různým dělením projektivních technik podle různých kritérií. Například Říčan, Ženatý (1988) volí třídění projektivních technik podle druhů činnosti, které se od probanda vyžadují, na:

- **Techniky interpretační** (Rorschachův test, Tématicko – apercepční test, Test ruky)
- **Techniky slovně asociační** (Asociační experiment, Doplnování vět, Doplnování příběhů)
- **Techniky imaginativně – verbální** (Ahsenův Eidetický rodičovský test)
- **Techniky scénické** (Scenotest)
- **Techniky výtvarné:**
  - **Kresebné tématické techniky** (Kresba postavy podle Machoverové, Kresba stromu podle Kocha, Kresba rodiny)
  - **Kresebné doplňovací techniky** (Warteggova technika)
  - **Jiné kresebné techniky** (Blochův Vícedimenzionální kresebný test MDZT, Johanssonova Technika kruhu, Bender- Gestalt, Tylův Test čáry života)
  - **Ostatní výtvarné techniky** (Malování jako projektivní technika, Technika mozaiky podle Lowenfeldové)
- **Preferenční techniky** (Lüscherův barvový test, Szondiho test, Barevná pyramida, Zazzův Test zvířat)
- **Techniky výrazové** (analýza mimiky a pantomimiky, grafologie)

Dále by mohly být uvedeny klasifikace např. podle Franka, Šípka, Stančáka a jiných. Pro účely této bakalářské práce bude použito jednodušší a přehlednější dělení projektivních metod podle Svobody (1999) na metody:

- 1) **Verbální** (Slovní asociační experiment, ROR, TAT, Hand test, Szondiho test, Testy nedokončených vět)
- 2) **Grafické** (Kresba postavy, Baum test, Warteggův kresebný test, Myokinetická psychodiagnostika)
- 3) **Manipulační** – Podstatou těchto technik je, že vyšetřovaná osoba manipuluje nějakým materiálem, nebo vybírá, či volí určitý materiál. (Lüscherův test, Barevný pyramidový test, Chromatický asociační experiment)

#### 1.4. Grafické projektivní metody

Kresba a malování představují oblíbené a často užívané projektivní techniky v psychologické praxi, přestože je jejich validita považována za nejistou. Vyšetřovaný při nich vytváří nějaké obrazy podle vlastního pojetí a dává svému výtvaru konkrétní estetickou podobu. Kresba patří k nejstarším výrazovým projevům psychických stavů člověka a její projektivní hodnota je podle Svobody (1999) značná. Tyto techniky využívají spontánní tendence člověka k výtvarnému vyjadřování, která je patrná především u dětí. U adolescentů a dospělých dochází často k útlumu, který se projevuje nižší ochotou produkovat a ovlivňuje i kvalitu produkce a tedy i interpretovatelnost techniky (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

Anastasi (1968) považuje tyto metody nejen jako diagnostický nástroj, ale význam mají podle ní i terapeutický. Pomocí grafické techniky si subjekt může ulehčit od svých emočních problémů.

Psychologická diagnostika využívá tématické kresebné techniky, kdy klient kreslí na dané téma, např. má nakreslit lidskou postavu nebo začarovanou rodinu. Dále techniky doplňování začatých kreseb (Warteggův test), volné kreslení, spontánní čmárání či malby pomocí prstů (Svoboda, 1999). Warteggovu kresebnému testu bude věnována celá kapitola, zde jsou uvedeny některé nejčastější grafické projektivní techniky.

K nejpoužívanějším tématickým technikám patří **kresba lidské postavy**. Goodenoughová vycházela z předpokladu, že dětská kresba se vyvíjí a projevuje se přibýváním detailů, vzrůstající správností a přesností provedení. Dokazovala, že tento



kresebný vývoj odráží jednak vývoj specifických funkcí spjatých s kreslením, ale také úroveň mentálního rozvoje, proto je v jejím pojetí kresba lidské postavy především ukazatelem úrovně inteligence dítěte (Šturma, Vágnerová, 1982).

Jako projektivní osobnostní test je kresba postavy považována Machoverovou (Svoboda, 1999). Vyšetřované dítě má za úkol nakreslit lidskou postavu a, když je hotovo, na druhou stranu papíru nakreslit postavu opačného pohlaví. Podle Machoverové, jak uvádí Svoboda (1999), dochází k projekci v tom smyslu, že se proband identifikuje s kreslenou postavou a dává jí rysy, které si myslí že má nebo touží mít. Kreslená postava, zejména opačného pohlaví, může být identifikována jako člověk probandovi významný, často to bývá rodičovská osoba.

Interpretace může být přímá (např. dívka vybaví kreslenou postavu dlouhými vlasy, které touží mít), nebo symbolická (např. malý rozměr figury může značit nejistotu a pocity méněcennosti). Sledují se znaky kresby jako např. pořadí kreslených figur, nakreslení očí, kvalita čar apod. Hodnotí se kvalitativně. Vyplyvající závěry z testu je však třeba chápat hypoteticky a ověřovat je jinými metodami (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

V kresebných testech se používají i jiná témata. Například Kochův **Test kresby stromu** (Baum test) vychází z předpokladu, že strom patří k nejstarším symbolům lidstva, a proto je považován za ideálního nositele projekce. Jedná se o vývojový test a test struktury osobnosti a může vypovídat o emocionální zralosti dětí i dospělých i o poruchách v emocionální a sociální oblasti (Svoboda, 1999).

Svoboda (1999) také uvádí, že při vyhodnocování je pozornost věnována jak celku, tak detailům kresby. Sleduje se řada znaků: velikost, tvar koruny, přítomnost či nepřítomnost různých detailů apod. Švancara (1974) se kriticky staví k velkému množství významů u jednotlivých znaků, které tím staví psychologa do málo strukturované podnětové situace, do které projikuje sám sebe. Podobně jako u všech ostatních kresebných testů je dobré pohovořit nad obrázkem s vyšetřovanou osobou.

V naší klinické praxi je velmi oblíbená metoda **Kresba rodiny**. Vžilo se zadání „*Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny*“ (Matějček, Strohbachová, in Říčan, Krejčířová a kol., 1995, str. 308). Kresba v podstatě vypovídá o vlastní rodině dítěte. Interpretuje se hlavně z těchto hledisek: Které osoby jsou nakresleny a které naopak chybějí, jak jsou zobrazeny a jaké role jim autor přiřknul, v jaké situaci je rodina zobrazena. Test je vhodný pro děti od 6 do 12 let a před administrací je nutné se ujistit, že dítě odpovídá z kresebného hlediska normě (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

Do grafických projektivních technik patří dále Kresba začarované rodiny od Matějčka a Strohbachové a Buckova technika House-Tree-Person.

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

Tento test vytvořil německý psycholog Ehrig Wartegg. V odborných publikacích se s ním můžeme setkat pod lehce odlišnými označeními, jako Warteggova kresebná technika (Říčan, Ženatý, 1988), Warteggův dokreslovací test (Fürst, 1997), Warteggův test (Stančák, 1982). Originální název podle autora je Wartegg-Zeichen-Test, zkráceně WZT.

Jeho teorie představuje složitý, promyšlený systém založený na tradiční vrstevné teorii (Říčan, Ženatý, 1988).

Tato technika spočívá v tom, že se probandovi předkládá arch, na kterém je osm čtvercových polí o velikosti 4x4 cm, černě ohraničených a v každém je započatý znak, určitá podnětová situace (bod, vlnovka, čtverec atd.) Jeho úkolem je obraz podle vlastní fantazie, úvahy a umění doplnit.

Znaky, které zvolil, charakterizuje takto (Wartegg, 1953, str.11):

1. **bod**– jemné, organické, nepatrné, přesto středně určité
  2. **malá vlnovka**– organicky uvolněné, citové hnutí nebo vzrušení
  3. **tři zvětšující se čáry**– naznačuje dynamické prodlužování vertikály, architektonické rozdělení prostoru
  4. **malý čtvereček**– hranatost, temnota, tíže
  5. **proti sobě ležící podélná a svislá čára**- podněcuje k dynamickému uspořádání čar při současném překonání napětí
  6. **vodorovná a svislá čára**- vyžaduje rozhodnutí, zda spojit či oddělit
  7. **tečkovaný půlkruh**- ovlivňuje vcítění do jemného rozčlenění
  8. **konkávní kruhový oblouk**- předpovídá harmonické uzavření a zaokrouhlení
- Jednotlivým prvkům ještě přisuzuje ženský akcent: 1 – 2 – 7 – 8 (jemné, něžné, organicky živoucí) a mužský akcent: 3 – 4 – 5 – 6 (ztuhlé, vzpřímené, mechanicky napjaté, dynamicky zaměřené, staticky těžké).

Test slouží k hodnocení osobnostní struktury a lze ho využít jako zkoušku kreativity, která souvisí do určité míry s inteligencí. Korelace mezi WZT a WISC je totiž velmi vysoká ( $r = 0,79$ ), což znamená, že výsledky v této zkoušce ovlivňuje i inteligence. Pomocí WZT je možné sledovat asociační reakce na konkrétní podněty, obsah kreseb a způsob jejich zpracování (Svoboda, 1999).

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) také uvádějí, že WZT je možné používat jako součást testové baterie v klinické a poradenské praxi při volbě povolání, výchovném poradenství nebo ve forenzní psychologii a při diagnostice neuróz. Naopak Fürst (1997) považuje za odvážné používat tento test k diagnóze osobnosti u mladistvých, je vhodný spíše k posouzení výtvarného nadání.

## 2.1. Vznik a vývoj testu

E. Wartegg vydal první verzi svého kresebného testu v roce 1939 v práci *Gestaltung und Charakter*. „*Vychází především z koncepce Gestalt psychologie a svůj test charakterizuje jako relativně univerzální metodu umožňující postihnout strukturu osobnosti, její vlastnosti a funkce, ale i příslušné neurofyziologické základy*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, str. 314). Způsob hodnocení byl posouzen na hodnocení dílčích psychických procesů, přičemž se u každého popisovaly dvě vlastnosti: cit (otevřenost, citlivost), fantazie (zaměřenost na tvar, množství nápadů), rozum (střízlivost, přesnost) a vůle (pudovost, pevnost) (Svoboda, 1999).

V roce 1953 navrhl mnohem složitější způsob vyhodnocování, kdy mluví o grafoskopické diagnostice vrstev v díle *Schichtdiagnostik – Der Zeichentest (WZT)*.

Další posun v interpretačním přístupu můžeme sledovat o deset let později, kdy autor akcentuje profil vrstev, profil kvalit a stanovuje tzv. „reflexologický profil vrstev“, kdy přiřazuje vyšetřovanou osobu k typu vzrušivému, útlumovému nebo senzibilnímu (Svoboda, 1999).

Jak uvádí Vetterová (1994), Wartegg vychází ve svých přístupech z poznatků a potřeb psychologie 50. let, tedy doby, která byla charakteristická snahou o signifikaci, matematicky vyjádřené, statistické hodnocení a nutností vysvětlit něco tak složitého jako psyché exaktními pozorováními. To vedlo řadu psychologů k bezvýhradnému přijetí učení I. P. Pavlova o podmíněných reflexech. Wartegg používal grafoskopii, která precizně posuzuje jak stálé psychické komponenty, tak momentální duševní stav.

Wartegg (1953) považuje za nutné, aby experimentálně psychologické metody (tak jako ostatní technické metody) měly statisticky podložené normy a prováděly exaktní měření. Nabízí proto přesně měřící metodiky a zvolené archetypické znaky považuje za předem zpřesněné podmínky podráždění, které směřují na měřitelné srovnání funkcí podnětu a vjemu. Přitom odmítá intuitivní hodnocení a symbolický

výklad obrazu sice uznává, ale důrazně varuje před jeho přeceňováním. Podle něj toto nemůže stačit požadavkům vědy.

U nás byla tato technika populární v 60. letech, ale většinou se spoléhalo na neformální obsahovou analýzu doplněných kreseb a původních hodnotících kritérií se tolik nepoužívalo (Říčan, Ženatý, 1988).

V České republice je WZT velmi málo rozšířen, možná kvůli poměrně složitému vyhodnocování. V publikacích českých autorů se o této technice píše jen stroze a nenajdeme mnoho podrobných informací např. o interpretaci výsledků.

## **2.2. Administrace**

Způsob administrace podle Wartegga (1953):

Po předložení testovacího archu dostanou vyšetřované osoby instrukce takové, že mají pokračovat uvnitř čtvercového ohraničení na zadaných čarách, dokud nevznikne osm malých obrazů, které je instinktivně uspokojí. Mohou kreslit obrazce v pořadí, které jim připadá nejlépe. Na zadní straně kreslicího archu (nebo na spodní polovině) napíšou čísla obrazců v pořadí jejich vlastního provedení, přičemž vedle každé číslice poznamenají, co dotyčný obraz představuje. Nakonec mohou uvést, která ze zadaných čar jim byla nejpříjemnější a která naopak a mimo to, který z hotových obrazů považují za nejlepší příp. za nejhorší. Je nutné instrukci přizpůsobit příslušnému věku, pokud pracujeme s dětmi a mládeží.

Test je možno zadávat individuálně i ve skupinách. Při individuálním vyšetření examinátor sám zaznamenává pořadí a obsahy výkresů, mimické, gestikulační a fonetické reakce. Wartegg také připouští možnost, že v případě nouze může proband kreslit sám doma, pokud existuje nějaká záruka, že při tom nebude ovlivněn jinými osobami. Je-li to možné, měl by být časově zaznamenán začátek a konec každého obrazu, event. položit dotaz jaké nerealizované nápady dotyčný ke znakům měl. Čas na práci je neomezený.

Při skupinovém testování se musí dohlédnout na to, aby nedošlo ke vzájemnému ovlivňování, proto se test provádí ve skupinách maximálně do 25 osob. Při instrukci se musí dbát na to, aby každý pochopil zadané čáry jako započaté obrazy a aby všichni zaznamenali pořadí výkresů. Skupinový test se přerušuje po 30 minutách, což je na začátku zdůvodněno tím, že většina osob potřebuje pro vypracování 20 minut.

Kreslí se středně tvrdou tužkou, gumování nesmí být naznačeno přítomností gumy, ale může být povoleno pouze na zvláštní přání. Barevné tužky se podávají jen po jednotlivém opakovaném požádání.

### 2.3. Vyhodnocení a interpretace

V České republice se používá vyhodnocovací postup z roku 1953, tzv. diagnostika vrstev (Svoboda, 1999), ve které se hodnotí tyto komponenty (Wartegg, 1953):

#### 1. Profil vrstvy.

Zjišťují se reakce na předlohy. Autor si všímá ontogenetického vývoje v kresbě a stanovuje podle toho stupně a vrstvy zpracování podnětu. Proband může výchozí subjekt překrýt (překrytí znaku, přečmárání nebo začernění plochy), zanedbat jej (znak zůstane nedotčen nebo plocha zcela prázdná, tzn. úloha je neřešena), zahrnout ho (znak postrádá smysl), respektovat (znak může být rozptýleně nahromaděn nebo asymetricky opakován), tónovat (přejíždění znaku nebo okraje, perseverace<sup>1</sup> okraje či zamřížování plochy) nebo jej fixovat (symetrické opakování znaku, pokračování řad). U 3-6letých dětí toto představuje normální průchozí fáze, zatímco u starších mladistvých a dospělých osob nabývá patologického akcentu.

#### 2. Kvalitativní profil

Dokazuje, do jaké míry je subjekt usměrněn výchozím podnětem u každého samostatného obrazu. Přistupuje zde k archetypickým signálům ve smyslu C. G. Junga, které jsou podle něj hluboce zakotveny jako kolektivní zkušenost. Sestavil pro každý znak archetyp, potom z něho vycházející význam a nakonec alternativu vyplývající z adekvátního příp. neadekvátního vnímání. Např. „1. znak: *archetyp- začátek, střed, okamžik; význam- sebenalezení, centrování; alternativa- sebejistý, labilní*“ (str. 27).

#### 3. Pořadí obrazů

Tj. sled, v jakém proband doplňuje předlohy. Švýcarský psycholog Brönmann v 70. letech zjistil, že tři jako první dokreslené archetypy dovolují usuzovat na aktuální problematiku probanda, která je nejsnadněji terapeuticky zpracovatelná, protože se nachází nejbližší vědomí. Oproti tomu znaky doplněné naposled náleží

---

<sup>1</sup> perseverace- setrvačnost, ulpívání na určitém slově, větě, myšlence, představě. V tomto případě opakování určitého znaku, obtahování okraje apod. (Hartl, Hartlová, 2004).

k nejzávažnějším, komplexním, protože nejvíce potlačeným problémům (in Vetterová, 1994).

#### **4. Struktura obrazu**

Sem patří hlavně perseverace ve smyslu uvíznutí podnětu v paměti jako kolektivní přizpůsobení se prostředí a asociativní rozšíření obrazu, které je chápáno jako individuální psychický akt. Dále sem patří přesunutí (rozptýlení výchozích znaků do charakterově cizích polí nebo přesunutí obvyklých motivů k neadekvátním výchozím znakům) a doplnění (tj. další rozvíjení výchozího znaku do konečného obrazu).

#### **5. Charakterologické schéma**

Hodnotí se formální a obsahové zpracování jednotlivých obrázků, různé druhy zpracování jsou přiřazovány určitým osobnostním vlastnostem.

Výsledkem hodnocení jsou hypotézy předpokládající osobnostní vlastnosti probanda.

Vyhodnocování WZT je velmi komplikované a pro rutinní diagnostiku se používá jen charakterologické schéma (Svoboda, 1999).

Takala (1964) považuje za nezbytné používat u adolescentů a dospělých odlišný skórovací systém. Důvodem pro to je nižší motivace ke kreslení v tomto období. Vyhodnocovací systém shrnul pod následující kategorie:

- senzomotorické reakce
- obsahová oblast
- kvalitativní charakteristiky vyjádření

### **2.4. Modifikace testu**

Kromě Wartegových hodnotících schémat existuje ještě několik dalších modifikací. Svoboda (1999) uvádí čtyři:

Např. M. Kingetová (Drawing Completion Test) interpretuje výsledky testu vzhledem ke čtyřem osobnostním entitám: intelekt, představivost, emoce, aktivita.

Dále Rennerové hodnocení WZT z roku 1953 vychází z grafologického zpracování formy a částečně i z hlubinně psychologické interpretace. Formální hodnocení se zaměřuje na provedení kreseb, přičemž každý znak může mít jak

negativní, tak pozitivní význam. Obsah kresby vychází ze symboliky. Protože každý znak může nést více významů, jeho upřesnění je dáno až následným zkoumáním.

Biedma a D'Alfonso vypracovali paralelní podmětovou řadu k WZT v testu Wartegg- Biedma test, zkráceně WZT- BD.

V dětské klinické praxi je více využívána barevná modifikace Warteggova testu od E. Vetterové, české lékařky žijící ve Švýcarsku. Preferuje spíše symbolickou výpověď obsahu, prostoru a symboliku barev než charakter různých grafologických detailů (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Její variace testu kromě volné možnosti použít pastelky a fixy spočívá v tom, že opustila od čtvercového formátu. Probandům předkládala jednotlivé archetypy ve zvětšených kvadrantech, později je překreslovala na normální čtvrtky (Vetterová, 1994).

Autorka uvádí, že každý z osmi archetypálních znaků vyvolává jedinečnou, specifickou odpověď. Např. bod signalizuje, jak proband nevědomě vnímá svůj střed osobnosti, jak se prezentuje okolí. Odpovědí může být sebejistota- nejistota, soběstačnost- závislost, extroverze- introverze atd., ( symbolika ostatních sedmi znaků podle Vetterové v příloze).

Dále se vyjadřuje k Brönnimannovu posouzení pracovního postupu při zpracování původního Warteggova protokolu (viz podkapitola Vyhodnocení a interpretace). Na základě svých zkušeností potvrzuje platnost některých jeho hodnocení, k jiným má výhrady.

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001, podle úst. sdělení Y. Mazehoové) uvádějí, že barevná modifikace Warteggova testu je užitečná i pro kontrolu terapeutického působení.



### **3. Dětská kresba**

V kresbě člověk zaznamenává své vnitřní představy, psychické procesy jako myšlení, paměť, podává sdělení o citovém a prožitkovém světě, dává mu možnost zobrazit postoje ke skutečnosti, přání aj.

Už malé děti podléhají kouzlu kreslení, které jim přináší uspokojení. Ondrůjová (1930) uvádí, že prvotní motivací ke kreslení je nápodoba a spontánnost pohybu. Z výzkumů vyplývá, že děti pozorovaly kreslení (a psaní) dříve, než se o ně sami pokusily. Zajímala je spíše činnost jako taková než její produkt. Pro dítě je kreslení spontánní, radostnou činností, je pro ně hrou. Vedle nápodoby je důležitá motorická složka, která je vývojově podmíněna.

Dětská kresba je jedním z nevhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Podle Davidové (2001) v sobě kresba zahrnuje jak hru, snění, tak realitu. Kreslení dítě většinou baví a nikdo ho do něj nemusí nutit. Vědomě či nevědomě zaznamenává na papír svá přání. Téma kresby je aktuální, dítě vyjadřuje především to, co ho zaujalo, co v něm vyvolalo největší citový ohlas. Kreslí tak, jak skutečnost samo prožívá, proto má kresba významnou výpovědní hodnotu. Davidová také uvádí, že kresba představuje v psychologické praxi nejvhodnější způsob vyjadřování. Pro dítě a často i pro dospělého, může být obtížné vyjádřit slovy to, co cítí hluboko v nitru, nemusí své myšlenky vyjádřit přesně, protože slovní zásoba je ještě neúplná a získaná teprve nedávno.

Co se týče obsahu kresby, pomineme-li čmáranice, které jsou zprvu náhodné a později je dítě může i pojmenovat, je jeho prvním a klíčovým tématem lidská postava. Je to logické, protože první, co malého kojence začne zajímat, když začne rozšiřovat svůj zájem i na vnější svět, jsou lidé. Dítě zajímají víc než ostatní podněty, protože se hýbají, vydávají zvuky, zprostředkovávají kontakt s okolním světem, uspokojují jeho potřeby atp. (Vágnerová, 2005). Mezi další nejčastější náměty dětské kresby patří zvířata, dům, dopravní prostředky a rostliny (Ondrůjová, 1930).

#### **3.1. Vývoj dětské kresby v ontogenezi**

Vývojem prochází dítě řadou kvalitativních i kvantitativních změn a jeho kresba zákonitě také. Každému věku odpovídá specifický typ kresby, která prochází určitými

stádii. Luquet (in Piaget, Inhelderová, 2007) tato stádia vymezil a podal jejich výklad, který je ve své podstatě platný dodnes. Na základě svých studií o dětské kresbě dokázal, že do osmi až devíti let děti kreslí to, co o skutečnosti ví, a že je jejich kresba v podstatě realistická. Teprve později graficky vyjadřují, co na ní skutečně vidí.

Avšak ještě před tím, než si dítě uvědomí, že má kresba nějakou vypovídající hodnotu, prochází kolem jednoho roku stádiem tzv. **čmáranic**. Jde hlavně o motorickou činnost, která je pro batole zajímavá sama o sobě a její výsledek ho příliš nezajímá (Vágnerová, 2005).

Realismus kresby prochází podle Luqueta (in Piaget, Inhelderová, 2007) čtyřmi fázemi. **Nahodilým realismem** nazývá čáranice, které bývají dodatečně pojmenovány. Dítě totiž postupně zjistí, že čarání může být prostředkem k zobrazení reality. Následuje **nepochopený realismus**, kdy dítě není schopno syntézy a jednotlivé prvky nekomponuje do celku (např. klobouk nakreslí nad hlavou). Dále období **intelektuálního realismu** představuje fázi, kdy kresba vyjadřuje spíše názor dítěte na zobrazený objekt bez ohledu na zrakovou perspektivu, např. tvář nakreslená z profilu má druhé oko. Typická je absence perspektivy a průhlednost. Kolem osmi let nastoupí období **zakového realismu**, kdy kresba již znázorňuje to, co je skutečně vidět, dochází k pokusům o znázornění perspektivy.

Dále Burt (in Šicková-Fabrici, 2002) věkově rozšiřuje stádia na:

**Potlačení-** 11-14 let, dítě ztrácí o kresbu zájem. Typickou známkou kresebných projevů v tomto věku je nespokojenost s vlastním výtvořem, což je dáno rozvojem posuzovacích schopností. Dítě má již názor na kvalitu svého výtvarného projevu a vidí rozpor mezi svou představou a realitou. Často se vyskytuje schématická nebo stylizovaná kresba, tendence ke karikování a zlehčování tématu. O tomto období se mluví jako o „krizi dětské kresby“ (Mousová, Duplinský, a kol., 2002).

**Umělecké oživení-** asi od 15 let se může rozvíjet u motivovaných a výtvarně nadaných opravdové umění.

Jak bylo výše sděleno, nejčastějším tématem dětských kreseb je lidská postava. Vývoj kresby lidské postavy má svůj typický průběh, uvádí Vágnerová (2005). Rozděluje ho na tři stádia:

**Stadium hlavonožce.** Přibližně ve třech letech se objevuje lidská postava. Děti se nejdříve soustředí na detaily hlavy a obličeje, postupně přidávají končetiny ve formě čáry. Hlavonožci potvrzují předpoklad, že děti kreslí to, co považují za důležité.

**Stadium objektivně fantazijního zpracování.** Běžné jsou akcentace detailů, které dítě považuje za důležité. V tomto stadiu jsou typické tzv. průhledné kresby (bývá zobrazován např. plod v břiše těhotné maminky). Takto zobrazují lidskou postavu 4-5leté děti.

**Stadium realistického zobrazení.** Dětské výtvary se stále více podobají skutečnosti. K této změně dochází zhruba na konci předškolního věku.

### 3.2. Dětská kresba v diagnostice

Kresba zastává při psychologickém vyšetření velmi důležitou funkci, je-li metodicky zařazena do souboru vyšetřovacích prostředků. Její hodnota jako osamocенého prostředku však není velká. Je důležité zdůraznit, že pro psychologa nemá diagnostický význam jen její hotový výtvar, ale stejně důležitá je celá situace, kdy dítě kreslí (Matějček, 1957).

Matějček také považuje za důležité sjednotit a standardizovat postup při pozorování chování dítěte v celé této situaci a rozděluje ji do několika fází:

1. Přístup dítěte k úkolu
2. Počátek kresby
3. Postup kresby tj. jak si dítě při kreslení počíná
4. Zakončení kresby

Chování dítěte v úkolové situaci je signifikantní pro odhad jeho temperamentových vlastností, emotivity, schopnosti adaptovat se a pro zjištění jeho společenských a pracovních návyků (Matějček, 1957).

**Možnosti použití dětské kresby** (Říčan, Krejčířová a kol., 1995):

- Orientační odhad úrovně vývoje rozumových schopností (zejména u předškolních a mladších školních dětí)
- Odhad úrovně a schopnosti, popř. poruch zrakového vnímání, senzomotorické koordinace, jemné motoriky a integrace těchto funkcí

- Kresba zachycuje úroveň vizuální paměti a představivosti, pokud proband kreslí z paměti
- V kresbě se odrážejí některé osobnostní charakteristiky

Podle Matějčka (1957) má kresba kromě toho ještě využití při:

- Navázání osobního kontaktu s dítětem. Kresebný úkol poskytuje čas na adaptaci, možnost uvolnění apod. Výjimkou jsou děti s dysgrafickými či dyspraktickými obtížemi, které zpravidla nerady kreslí a počáteční kresebný úkol by mohl navodit stres. Dále potom děti s doposud nerozvinutými schopnostmi pro kreslení a děti bez zkušeností s kreslením např. ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (Mousová, Duplinský, a kol. 2002).
- Přístupu do oblasti školních vědomostí a postojů dítěte ke škole. Od kreslení se dá plynule přejít k psaní, počítání atp.
- K diagnostice poruch CNS
- Zjišťování sociálních vztahů, sociálního zařazení, postojů dítěte
- K diagnostice speciálního výtvarného nadání

Kresebné techniky volíme adekvátně věku. Pro adolescenty je lepší, použijeme-li kresbu jako součást testové baterie a ke kreslení budou motivováni tím, že nebude hodnocena kvalita a přesnost kresby (Mousová, Duplinský, a kol., 2002).

### **3.3. Význam barev**

Barvy mají psychologický, estetický a kulturní význam, nesou v sobě základní a velmi obsáhlou symboliku. Vliv barev na psychické a fyzické zdraví je v dnešní době prokázáný. Jejich působení je individuální. V arteterapii představují především intenzitu a stav emočního života (Šicková-Fabrice, 2002).

Výběru a použití barvy nelze upřít psychologickou hodnotu, avšak interpretace je složitá a je nutno brát v úvahu veškeré okolnosti, především věk subjektu. Je důležité všimnout si, jaké barevné kombinace klient používá, např. spojení určitých barev působí harmonicky, naopak některé kombinace bijí do očí svou nesourodostí, ukazují na poruchu, která bývá citového původu. Barvy také mohou pomoci k odhalení daltonismu

(vrozená barvoslepost) – na výkresech se objevují barvy neodpovídající skutečnosti nebo nevýrazné, tlumené. Zvláštní je např. symbolika černé barvy, která na jednu stranu prozrazuje určitou míru úzkosti, někdy svědčí o bohatém vnitřním životě, avšak typická je v období dospívání a může vyjadřovat nepřístupnost a ostych ve vyjadřování citů (Davido, 2002).

Zájem o barvu s věkem roste. Jak uvádí Ondrůjová (1930), nejdříve děti zajímá barva sama pro sebe, pak dostává dekorativní účel, pokud je barva náhodnou vlastností předmětu. Je-li barva charakteristickou vlastností objektu, bývá kreslena podle skutečnosti. Kolem jedenácti let jsou děti schopné vytvářet bohaté barevné odstíny. Také Švancara a kol. (1974) píší, že menší děti mají sklony k barevné samoučelnosti a u starších slouží barva k dynamice děje.

Co se týče preference barev, u chlapců do deseti let jsou oblíbené barvy červená, žlutá a modrá v tomto pořadí. Dívky upřednostňují červenou, fialovou, žlutou a modrou (Pogády a kol. in Šicková-Fabrici, 2002).

## 4. Období dospívání – adolescence

Období dospívání představuje přechodovou fází mezi dětstvím a dospělostí, kdy dochází ke komplexní proměně osobnosti člověka a to jak v oblasti fyzické, psychické, tak i sociální. Jak uvádějí Langmeier a Krejčířová (2006), tělesné, psychické a sociální změny probíhají do jisté míry souběžně a navzájem závisle, ale u mnohých dospívajících existuje i určitá diskrepance mezi těmito oblastmi, značná je i interindividuální variabilita.

Dospívání interpretují jednotlivé vývojové teorie rozdílným způsobem, přičemž se každá zaměřuje na specifickou oblast.

**Psychosexuální teorie** S. Freuda vyzdvihovala význam pohlavního dozrávání, ke kterému v tomto období dochází a které je nazýváno genitálním stádiem. V tomto věku dochází k opětovnému oživení sexuálního pudu, tentokrát ale není zaměřen na rodiče, dospívající si hledá náhradní objekt. Cílem je překonání závislosti (zde spíše vazby sexuálního charakteru) na rodičích (Vágnerová, 2005).

**Teorie psychosociálního vývoje** od Freudova žáka E. H. Eriksona vychází z psychoanalytického učení, ale značně jej modifikuje. Psychický vývoj rozděluje do osmi stádií. V každém se člověk vyrovnává s jedním hlavním úkolem, který před něj staví společnost a jehož řešení závisí na již dosažené psychosociální úrovni. Vývojovým úkolem dospívání je hledání a budování vlastní identity, což často vede k vnitřním konfliktům, jež mohou vyvrcholit v krizi identity (Říčan, 2007).

**Teorie kognitivního vývoje** J. Piageta je zaměřena na vývoj kognitivních schopností. Předpokládal, že vývoj je ovlivněn jak genetickými dispozicemi, tak sociálními prvky. Kognitivní vývoj rozdělil do pěti fází, přičemž dospívání spadá do fáze formálního myšlení. Dospívající je schopen uvažovat hypoteticky, abstraktně, užívat dedukce atp. (Piaget, Inhelderová, 2007).

Celé období dospívání je značně diferencované a odehrává se v něm velké množství změn. Proto je vhodné ho rozčlenit. Vágnerová (2005) nazývá dospívání adolescencí, kterou dále rozděluje na adolescenci ranou, označována jako pubescence, lokalizována přibližně mezi 11.-15. rok, a adolescenci pozdní, která trvá přibližně do dvaceti let. Podobně Macek (2003) označuje adolescenci celé období mezi dětstvím a dospíváním a zároveň ji dělí na adolescenci časnou (10-13), střední (14-16) a pozdní (17-20).

Langmeier a Krejčířová (2006) rozdělují dospívání na období pubescence a období adolescence, dále ještě rozlišují pubescenci na fázi prepuberty (zhruba 11-13 let) a fázi vlastní puberty (13-15 let). Stejně tak Říčan (2006) nazývá počáteční etapu dospívání pubescencí a vývoj od 15 do zhruba 22 let adolescencí.

V této bakalářské práci je adolescencí myšleno dospívání obecně s akcentací Mackova dělení.

#### **4.1. Charakteristika období**

Dospívání je důležitou etapou celoživotního utváření jednotlivce. Významné události, zážitky, emoce a zkušenosti z tohoto období si každý neseme v mysli po zbytek života. Jak již bylo zmíněno, mladý člověk prochází důležitými změnami v myšlení, prožívání, mění se kvalita jeho mezilidských vztahů a vztahu sama k sobě, tzn. připravuje se na dospělost.

Primární změny, které uvádějí dítě do adolescence jsou změny hormonální. Mění se zevnějšek jedince, charakteristický je vývoj primárních a sekundárních pohlavních znaků a zrychlený růst. S hormonálními změnami také souvisí zvýšená emoční labilita, která je patrná především v rané adolescenci a jež se projevuje kolísavostí, posunem nálad k negativním rozladům, nárůstem emočního zmatku apod. (Vágnerová, 2005). Macek (2003) upozorňuje, že ne vždy musí být průběh puberty emocionálně bouřlivý. Jednak je nutno brát v úvahu interindividuální rozdíly a jednak mají problémy především ti dospívající, kteří vykazovali emoční labilitu již v dětství. Tento poznatek platí ve větší míře pro chlapce. Dívky manifestují psychické problémy až v časně adolescenci. Střední a pozdní adolescence jsou charakteristické odezníváním náladovosti a vysoké lability a větší stálostí (Vágnerová, 2005). Obecně se citové zážitky diferencují, přibývá vyšších citů (Macek, 2003).

Podmínkou prudkého citového (a sociálního) vývoje je přeměna myšlení, která jedinci umožňuje pracovat s hypotézami a přemýšlet o skutečnostech, které nejsou závislé na konkrétní realitě. Tato nová realita se vyvíjí mezi jedenáctým a patnáctým rokem (Piaget, Inhelderová, 2007). Umožňuje adolescentům myšlenkově experimentovat s pojmy z oblasti morální, filozofické, sociální, historické atp. Berou v úvahu různé možnosti a důsledky takových operací, myšlení se stává pružnější. Na jednu stranu rozhovory a přemýšlení o různých možnostech představují něco lákavého,

na druhou stranu se tento nový způsob uvažování podle Vágnerové (2005) stává zdrojem nejistoty a vede dočasně k posílení poznávacího egocentrismu. Ten se projevuje radikalismem, ulpíváním na jednom názoru, který se dospívajícím zdá nejlepší a odmítají o něm pochybovat. Odlišný názor mohou brát jako projev omezenosti. Zároveň podléhají klamu, že jejich úvahy jsou zcela výjimečné. Ve střední a pozdní adolescenci je myšlení méně absolutní.

Mění se i charakteristiky paměti, přirozeně se zvětšuje kvantita informací v dlouhodobé paměti a díky lepší sebereflexi a uplatnění volního úsilí i kvalita pozornosti a zapamatování (Macek, 2003).

Změny v kognitivních procesech a uvedené emocionální charakteristiky vedou zákonitě ke změně postojů a vztahů k sobě samému a ostatním lidem. Vytváření nového pojetí vlastní identity je aktivní proces, ve kterém se dospívající snaží uskutečnit představu, jakým by chtěl být (Macek, 2003).

Macek (2003) uvádí, že v časně adolescenci jsou předmětem sebereflexe nejčastěji fyzické změny, emoční rozkolísanost a vztahy s rodiči. Ve střední adolescenci je důležitá akceptace ze strany vrstevníků. Nabývají na významu především vztahy mezi vrstevníky, jak přátelské, tak sexuální. Je zajímavé, že v průběhu adolescence se u dívek rozvíjí dříve intimita než identita. U chlapců k tomu dochází, zdá se, paralelně.

Pro časnou adolescenci je charakteristická rozptýlená identita bez výraznější potřeby vlastního hledání. Druhá fáze je spíše zaměřena na hledání a rozvoj vlastní identity, která se projevuje snahou o sebezpoznání. Dospělost spojená s definitivní volbou nemusí být lákavá, proto dávají dospívající přednost prodloužení tohoto období. Tato tendence je nazývána adolescenčním moratoriem, které je společensky akceptované a dává jedinci dostatek svobody a času, aby porozuměl sám sobě a osamostatnil se ve všech oblastech. (Vágnerová, 2005).

Postupně klesá závislost na rodičích. Proces odpoutávání se od rodičů má v každém stádiu jinou podobu. Říčan (2004) uvádí, že osamostatňování v pubescenci bývá bolestné, převládá kritika a vzpoura. Objevuje se pubescentní negativismus v podobě útoku na autority. Pubescentní vzpoura je normální stádium, má svůj smysl a bouřlivá puberta má dobrou prognózu. Z výzkumů A. Petersenové (in Macek, 2003) z konce 80. let však vyplynula zajímavá skutečnost. Ukázalo se, že vysoká míra konfliktů mezi dospívajícími a rodiči byla charakteristická především pro adolescenty s tzv. rizikovým chováním. Mezigenerační konflikt jako nezbytný předpoklad pro



překonání vázanosti na rodičích však nemůžeme generalizovat. Vztah může zůstat trvale pozitivní a přitom se závislost může snižovat (Youniss, Smollar in Macek 2003).

## 4.2. Psychologické vyšetření dospívajících

Jedinec se v době dospívání podstatně mění a tento fakt se projeví i při psychologickém vyšetření.

Proměna prožívání, sebehodnocení a vztahů k autoritě vede k větší uzavřenosti, ke specifickým emočním reakcím, k vyhraněným postojům apod. Může být těžké předem odhadnout, jak se dospívající zachová. Jeho úsudek bývá relativně snadno ovlivněn emocionálně. Ne zřídka se stává, že vyšetřovaný projevuje neochotu a negativistický přístup k plnění požadavků psychologa. Proto je důležité věnovat pozornost navázání kontaktu. Vhodné je nepostupovat autoritativně, vyjádřit porozumění jejich názorům a různým způsobům reagování, avšak nepřizpůsobovat se adolescentní subkultuře. Povzbuzování a oceňování snahy již nemá takový efekt jako u mladších dětí (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Co se týče koncentrace pozornosti, úrovně kognitivního zpracování informací a verbálních schopností, jsou dospívající dostatečně schopni pochopit podstatu vyšetření a spolupracovat na dosažení validního výsledku. Dospívající umějí uvažovat hypoteticky, abstraktně a systematictěji než dříve, efektivně rozdělovat pozornost, avšak ne vždy jsou k takovému přístupu motivováni. Mohou projevovat někdy akcentovanou snahu nenechat se sebou manipulovat a potřebu uplatnit svoji vůli (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Zvážit by se mělo řazení diagnostických technik. Říčan, Krejčířová a kol. (1995) doporučují u adolescentů vyčkávat s projektivními technikami na závěr vyšetření, protože svou neprůhledností mohou stresovat a ohrozit kontakt mezi klientem a vyšetřujícím.

Období dospívání je stádium hledání osobní identity, které by mělo vést k osvojení relativně zralého pohledu na sebe sama a na okolní svět. Je to přechod, kdy člověk opouští dětské a vytváří si nové sebepojetí. Někteří opustí svoji dětskou identitu, avšak nejsou schopni vytvořit si novou. Odborníci tento jev nazývají agravovaná krize, která se projevuje vnitřní rozervaností, bezradností nebo bouřlivým negativismem. Při

diagnostice může být obtížné rozpoznat, zda se jedná o agravovanou krizi, schizoidní rysy osobnosti či začínající schizofrenii (Říčan, Krejčířová a kol., 1995).

Jak již bylo zmíněno, typickým jevem adolescence je vývojové moratorium, kdy jedinec svůj přechod do dospělosti odkládá, často se věnuje intenzivně nějaké činnosti (např. sexuální promiskuita, nějaký koníček, ...), takže vývojové úkoly na něj tolik nedoléhají. Jak uvádí Říčan, Krejčířová a kol. (1995, str. 45), *„Někdy je obtížné odlišit adolescenční moratorium, po němž vývoj bude moci normálně pokračovat, od povahového vyhraňování směrem k psychopatii.“*

### III. EMPIRICKÁ ČÁST

#### 1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Záměrem výzkumu bylo zjistit, jaké typické prvky se objevují ve zpracování barevné modifikace WZT u získané skupiny adolescentů. Stanovila jsem pro to následující výzkumné otázky, na které budu následně hledat odpovědi:

- 1. Budou respondenti využívat převážně výlučně tužku popř. černou pastelku?*
- 2. Budou se v kresbách opakovat častěji některé prvky nebo motivy, např. fantazijní obličej („smajlík“), různé znaky, běžná technika (PC, mobilní telefon apod.)?*
- 3. Existuje určité typické zpracování některého z osmi podnětů? Např. čtverec č. 7 vzhledem ke své charakteristice jako symbol představy partnerského soužití a jeho významu na erotické úrovni, může být ve srovnání s ostatními stimuly méně kvalitně rozpracován, častěji se může objevovat jako jeden z posledních dokreslených čtverců, popř. se významově častěji pohybovat na abstraktní úrovni.*
- 4. Jakým stylem budou koncipovány názvy kreseb? Omezí se pouze na holý, konkrétní popis obrazu nebo se častěji budou objevovat abstraktní, originální a neotřelá pojmenování?*

#### 2. Metoda výzkumu

Metodou výzkumu byla barevná modifikace Warteggova kresebného testu, která je popsána v teoretické části práce. Test se zadával žákům základních škol s následující instrukcí: „Na tomto listu je osm čtverců a v každém z nich je započatá kresba. Vaším úkolem je tuto kresbu podle své vlastní fantazie dokreslit. Můžete kreslit v pořadí, jaké se vám hodí, tzn. nemusíte začít čtvercem č. 1 a skončit osmým. Pokaždé, když dokreslíte jedno pole, napište na spodní stranu jeho číslo a název obrázku. Nakonec vyberte jeden obrázek, kterému byste dali znaménko + a kterému – podle toho, jak se vám výtvar líbí nebo jak na vás působí.“

### 3. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo celkem 42 dětí ve věku 13-16 let, jednalo se o žáky osmých a devátých tříd. Přesné rozložení skupiny podle věku a pohlaví je zaznamenáno v tab. 1. O spolupráci jsem požádala tři základní školy v jižních Čechách. Testování probíhalo v říjnu 2009 a v únoru 2010.

	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>
<b>13; 1 – 14 let</b>	11	5
<b>14; 1 – 15 let</b>	7	10
<b>15; 1 – 16 let</b>	3	6
<b>Celkem</b>	<b>21</b>	<b>21</b>

**Tab. 1. Rozložení skupiny podle věku a pohlaví**

### 4. Postup při získávání dat

Prvotní kontakt s vedením škol probíhal především e-mailem, kdy jsem stručně představila záměr své bakalářské práce a poprosila o spolupráci. Následně jsme projednali mé požadavky a domluvili konkrétní datum, kdy mohu začít. Ve školách jsem byla představena učitelkám výtvarné a hudební výchovy, na jejichž hodinách jsem test měla zadávat. Setkala jsem se s velmi pozitivním přijetím a všichni mi vyšli maximálně vstříc.

V jedné instituci jsem měla k dispozici samostatnou učebnu, kam děti přicházely individuálně nebo po dvojicích. V dalších dvou jsem test zadávala skupinově za přítomnosti vyučující. Bohužel jsem nemohla vždy zabránit tomu, aby se účastníci mezi sebou nebavili a nekonzultovali spolu své výtvořky.

Žákům jsem rozdala Wartegovu šablonu a vysvětlila jim princip práce s testem. Ujistila jsem je o anonymitě a o tom, že výkresy budou použity pouze pro moji práci. Upozornila jsem je, že se nejedná o zkoušku a že je důležitý jejich vlastní nápad.

Při skupinovém zadání byl limit 30 minut. Pokud jsem s dětmi pracovala individuálně, zeptala jsem se na datum jejich narození a občas s nimi krátce pohovořila

nad výtvořem. Ostatní byli vyzváni k tomu, aby věk a své křestní jméno nebo pohlaví zaznamenali na druhou stranu šablony. Nikdo nebyl ke kreslení nucen a odevzdali všichni.

V jedné instituci jsem měla možnost zjistit, zda-li některé děti nemají diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii či nějakou zřakovou vadu, které, jak je známo, mohou ovlivnit výsledný výkon v testu. Testy identifikovaných dětí jsem potom z výzkumného souboru vyřadila proto, aby byl výzkumný vzorek co nejvíce reprezentativní. Nemohu ovšem zaručit, že se v celé skupině testovaných dětí nevyskytují jedinci se zmíněnou specifickou poruchou učení nebo s jiným znevýhodněním.

## **5. Metoda zpracování dat**

Metodou zpracování dat v této práci byla kvalitativní analýza získaného materiálu. Získané informace jsou shrnuty v grafech, procentuálně propočítány vzhledem k celkovému množství respondentů. Ti byli rozděleni podle pohlaví, pokud se jejich hodnoty lišily.

Nejdříve jsem se zaměřila na obsahovou stránku kreseb obecně. Dále jsem se orientovala na jednotlivá konkrétní pole a na to, co u výzkumné skupiny vyvolávají. Byla hodnocena z obsahového hlediska se zaměřením na nejčastěji se objevující motivy, dále na vyjádření pohybu a barevné ztvárnění. Nakonec jsem sledovala, jakým způsobem byl daný archetyp do obrazu zakomponován.

V další kapitole je sledováno využití prostoru ve čtvercích. Původním záměrem bylo toto hledisko také zkoumat u jednotlivých polí zvlášť, ale po hrubém prohlédnutí předloh jsem zjistila, že se jedná spíše o individuální styl kreslení daného probanda než o to, že by ke konkrétnímu vyjádření vybízel podnět sám.

Barvám je věnován následující samostatný prostor. Považovala jsem za vhodné posuzovat barevné provedení jak u jednotlivých polí, tak i celkovou kvalitu a kvantitu využití barev jako charakteristický rys kresebného projevu dospívajících.

Posledním tématem jsou názvy kreseb, kde je sleduji z různých hledisek, např. na kolik jsou běžné nebo originální, konkrétní nebo abstraktní.

V závěru jsou získané výsledky shrnuty a dány do souvislostí s určenými výzkumnými otázkami.

Uvědomuji si, že hodnocení kreseb a řazení některých jejich rysů do předem určených kategorií za účelem charakteristiky výzkumné skupiny při zpracování testu je velmi subjektivní záležitostí. Proto se snažím udávat příklady a zdůvodňovat svá rozhodnutí, aby si čtenář mohl udělat představu o smyslu mého hodnocení (např. posuzovat nakreslenou spirálu jako dynamický motiv).

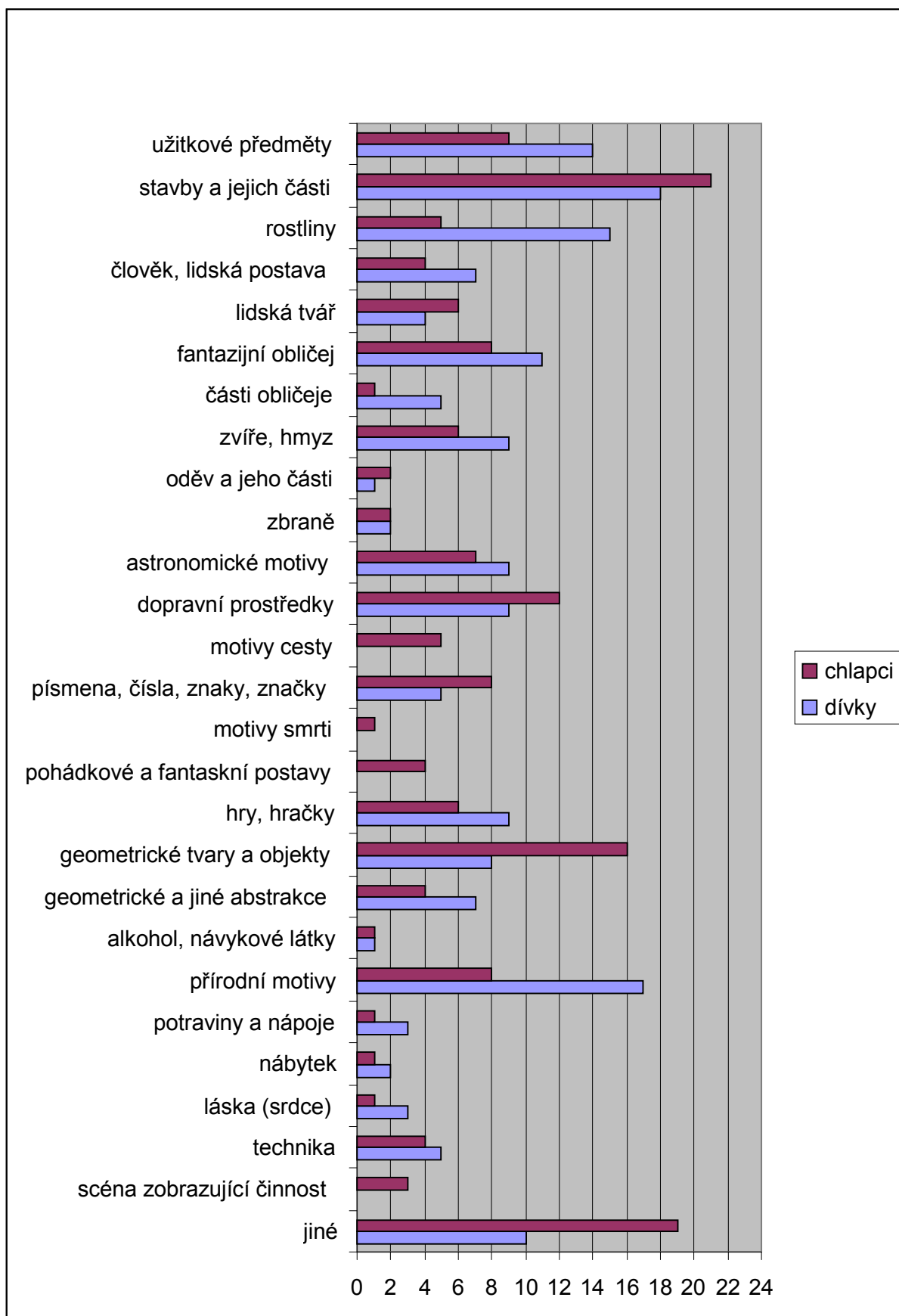
## 6. Obsahová stránka kreseb

Po hrubém prohlédnutí získaných kreseb jsem stanovila nejčastěji se objevující základní motivy, pod které jsem přiřadila určité podmotivy. Zároveň jsem se inspirovala manuálem k testu Kreatos, v němž je obsahová stránka kreseb rozebrána (in Průžová, 2009). Poměr zastoupení motivů v kresbách obou pohlaví je shrnut v tabulce č.1. Hodnoty na vodorovné ose představují reálný počet zobrazení základních motivů. Svislá osa nese všechny motivy, které se v kresbách objevily alespoň jedenkrát:

Motivy kreseb objevující se u výzkumné skupiny:

1. Užitkové předměty (lopata, hrábě, koště, kladivo, kniha, tužka, váza aj.)
2. Stavby a jejich části (domy, okno, střecha, schody, plot aj.)
3. Rostliny (květiny, stromy, houby)
4. Člověk, lidská postava
5. Lidská tvář
6. Fantazijní obličej, „smajlík“ (objekt mající znaky obličeje, ale reálný obličej původně nezobrazuje)
7. Části obličeje (oko, rty, ústa, uši)
8. Zvíře, hmyz (často hadi)
9. Oděv a jeho části
10. Zbraně (meč, nůž, dělo)
11. Astronomické motivy ( slunce, měsíc, hvězdy aj.)
12. Dopravní prostředky (auto, kolo, loď)
13. Motivy cesty (křižovatka, dálnice, silnice)
14. Písmena, čísla, znaky, značky
15. Motivy smrti
16. Pohádkové a fantaskní postavy
17. Hry, hračky (hrací kostka, šachovnice, míč, papírový drak)

18. Geometrické tvary a objekty (čtverec, krychle, kruh, kružnice, grafy aj.)
19. Geometrické a jiné abstrakce
20. Alkohol, návykové látky
21. Přírodní motivy (krajina, moře, vlny, mraky aj.)
22. Potraviny a nápoje
23. Nábytek
24. Láska (srdce)
25. Technika (televize, PC, robot aj.)
26. Scéna zobrazující činnost
27. Jiné (originální motivy nespádající do žádné kategorie, např. flašinet, olympijská pochodeň, spirála, terč, pixel aj.)



**Tab. 2. Celkové zastoupení motivů u obou pohlaví**



Z celkového počtu vyplněných polí (335) mají největší zastoupení motivy staveb a jejich částí (12%), jedná se především o obyčejné domy, ne výjimečné jsou i panelové domy, našly se dva obrazy hradu a jeden kostel. Co se týče částí staveb, nejvíce frekventované jsou kresby schodů a plotů. Nezanedbatelnou část tvoří motivy jiné, tedy originální, nezařazené do kategorií (9%). Třetí nejčastěji kreslené jsou motivy přírody (necelých 7%), především krajiny, moře a mraky.

V dívčích kresbách je nejčastější zastoupení staveb a jejich částí, dále přírodních motivů, které kreslily 2x více než chlapci, a rostlin (květiny, stromy), jež jsou v dívčích kresbách dokonce 3x frekventovanější. Zaměříme-li se celkově na tzv. „živé“ náměty jako je lidská postava, lidský obličej, rostliny, příroda, zjistíme, že se v dívčích kresbách vyskytují poměrně hojně, prakticky ve všech případech častěji než u hochů. Stejně tak astronomické motivy (slunce, měsíc, hvězdy).

Co se týče chlapeckého vyjádření, nejraději a nepatrně více než dívky kreslili také stavby. Avšak téměř 2x častěji se uchylovali ke specifickým kresbám, stejně tak k zobrazení geometrických tvarů. Můžeme si také všimnout některých námětů, které se u děvčat neobjevují (např. scény zobrazující činnost, pohádkové a fantaskní postavy, motivy cesty a jeden motiv smrti, konkrétně lidská lebka).

Nejméně časté byly motivy smrti, alkoholu a návykových látek nebo také nábytek, oděvy a jeho části.

Obsahu kreseb v jednotlivých polích a jeho podrobnější analýze bude věnován následující text.

## **7. Reakce na konkrétní archetypy**

V této kapitole bude zkoumáno, jakou odezvu v probandech vyvolala konkrétní pole. Pro tyto účely jsem zformulovala otázky, na které jsem hledala pomocí další analýzy kreseb odpovědi a vymezila kritéria jejich hodnocení:

**1) Které motivy jsou pro dané pole typické?**

Budou sledovány nejčastěji se objevující motivy.

**2) Vyjadřuje obraz pohyb, dynamiku nebo je spíše statický?**

Bude zjišťováno, zda-li vykazuje zobrazený objekt nějaký pohyb, jestli i neživý předmět působí pohybovým dojmem nebo zda se obraz celkově jeví jako dynamický.

Pokud by kresba vykazovala jedno z těchto kritérií, může být považována za pohybovou. Za pohybovou kresba není považována v případě, pokud název vyjadřuje pohyb, ale obsah je statický.

### 3) Jak jsou využity barvy?

V této kategorii byla hodnocena tři kritéria. První, kolikrát byla použita pouze tužka popř. černá pastelka za účelem hrubého náčrtu nebo vybarvení předmětu, který reálně černý není. Dále sleduji, vytvořil-li proband obrys tužkou a následně vybarvoval pastelkami a konečně jak často se v kresbách objevuje pouze barevné provedení.

### 4) Jakým způsobem je zaintegrována základní výzva?

Zjišťují se reakce na předlohy. Jsou sledovány stupně a vrstvy zpracování podnětu, které popsal Wartegg a jež byly zmíněny v teoretické části (konkrétní příklady viz příloha 3). Jedná se především o překrytí, zanedbání, zahrnutí a perseverace. V této práci je perseverací myšleno každé opakování výchozího podnětu i v tom případě, pokud je funkčně zakomponován a kresba má nějaký obsah a význam. Dále bylo zkoumáno, jakou funkci daný archetyp v kresbě nese. Pro tento účel byla stanovena následující kritéria:

- Znak zastává v kresbě klíčovou, základní úlohu, bez něj by obsah postrádal smysl. Drží „tvar“ obrazu.
- Znak je důležitou součástí celku
- Znak představuje nepatrný detail v obraze nebo je tak často opakován, že se ztrácí jeho individuální význam.

Dalšími entitami, které v rámci této kategorie ve smyslu integrace základního podnětu do kresby rozlišuji, jsou jednotliviny (samotný obraz, omezení se na dotvoření výchozího stimulu bez dalšího kontextu) a komplexnější obrazy. Jelikož vyšlo najevo, že výsledky mezi jednotlivými poli se příliš nelišily a že se jedná spíše o individuální styl práce každého probanda, není z tohoto hlediska posuzováno každé pole individuálně a výstupy jsou uvedeny zvlášť.

5) Vyskytují se nějaké nápadnosti či odlišnosti ve zpracování určitého pole v porovnání s ostatními obrazy stejného autora?

U jednotlivých obrazů byly sledovány následující kvality: propracovanost x jednoduchost, barevné x černobílé vyjádření, abstraktnost x reálnost, popř. pořadí, v kterém bylo pole dokresleno. Cílem je zjistit, existuje-li u cílové skupiny jisté typické zpracování některého z osmi polí.

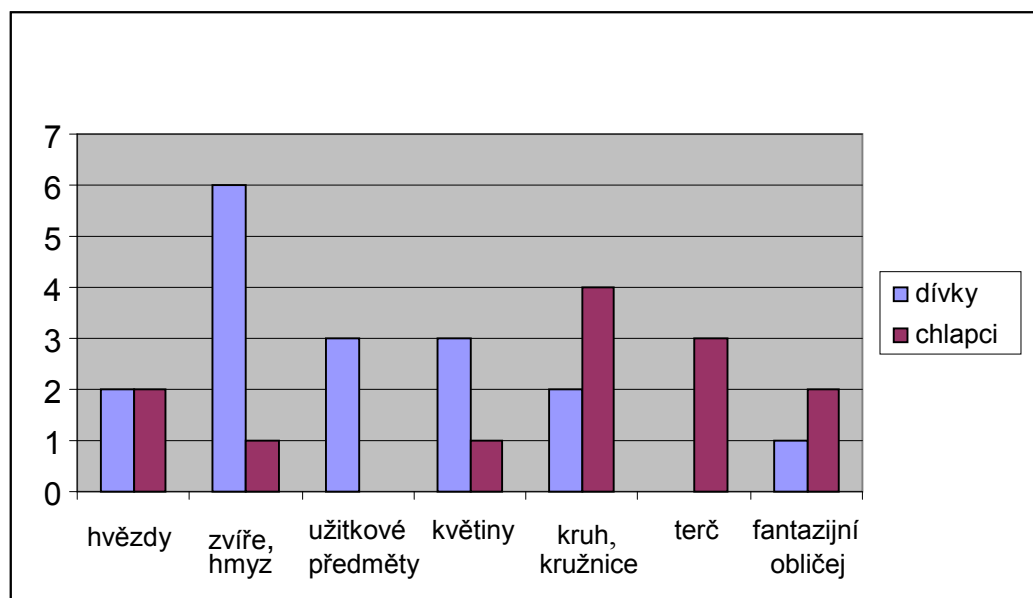
## 7.1. Čtverec č. 1

Jedná se o malý bod představující jemné, organické, nepatrné, určité.

### 7.1.1. Obsahová stránka

Na základě analýzy kreseb ve všech polích č. 1 byla zjištěna zajímavá skutečnost a to, že kresby vykazují určité společné znaky: Téměř 65% objevujících se motivů mělo charakter kruhu a zaoblených linií. Jen nepatrné množství námětů obsahovalo přímé, rovné obrysy a hrany. V tomto poli můžeme také častěji pozorovat některé, můžeme říci typické, motivy. V následující tabulce jsou zaznamenány ty motivy, které se alespoň v jedné skupině objevily více než jednou.

Mezi nejčastější témata patřila zvířata a hmyz (pes, kočka, žába, motýl, mušky) a geometrické tvary. V tab. č. 3 si můžeme všimnout rozdílných preferencí hochů a dívek. Do kategorie užitekových předmětů se řadil např. budík, brýle, poznámkový sešit. Naopak tolik frekventované motivy jako stavby, dopravní prostředky nebyly v tomto poli zobrazeny, stejně tak obrazy slunce, měsíce, které jsou také jinak velmi časté. Konkrétní příklady nejčastějších motivů viz příloha 4.

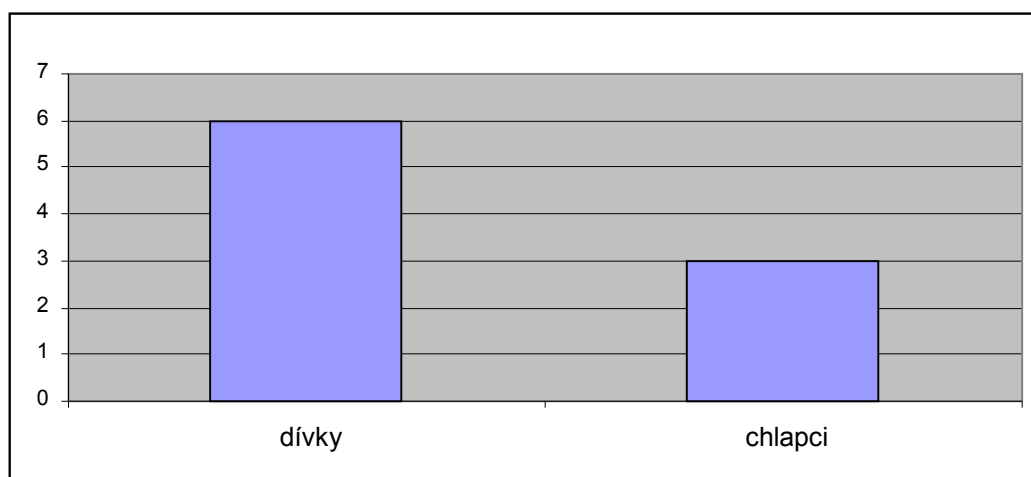


Tab. 3. Nejčastější motivy

### 7.1.2. Zobrazení pohybu

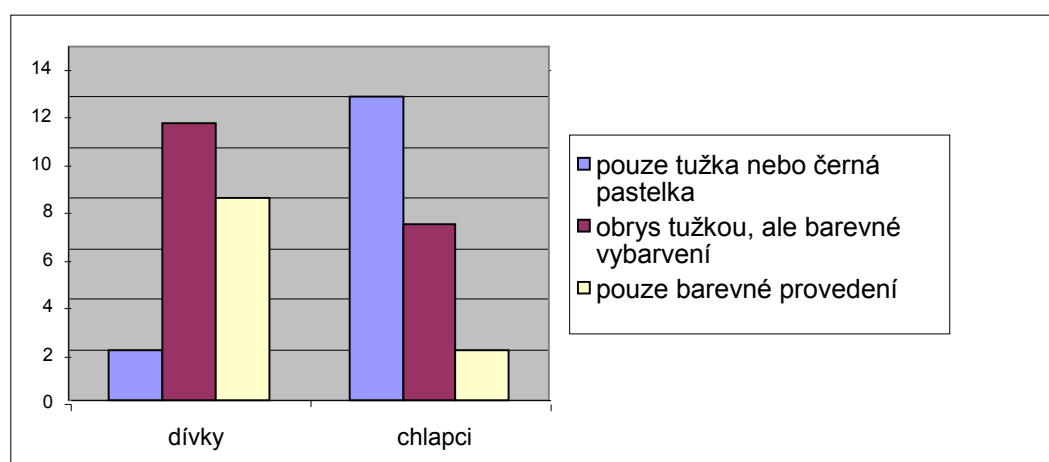
Do této kategorie patřily např. vlny, spirála, pohybující se zvířata, létající hmyz, ale i budík zobrazující tok času nebo ruka cvrnkající kuličky.

Zdá se, že dynamika tohoto pole je celkem malá. Z výsledků vyplynulo, že z celkového počtu 42 probandů zobrazilo pohyb v 1. čtverci zhruba 22% z nich. V dívčích kresbách se našlo dvakrát více dynamických námětů.



Tab. 4. Zobrazení pohybu

### 7.1.3. Barevné provedení



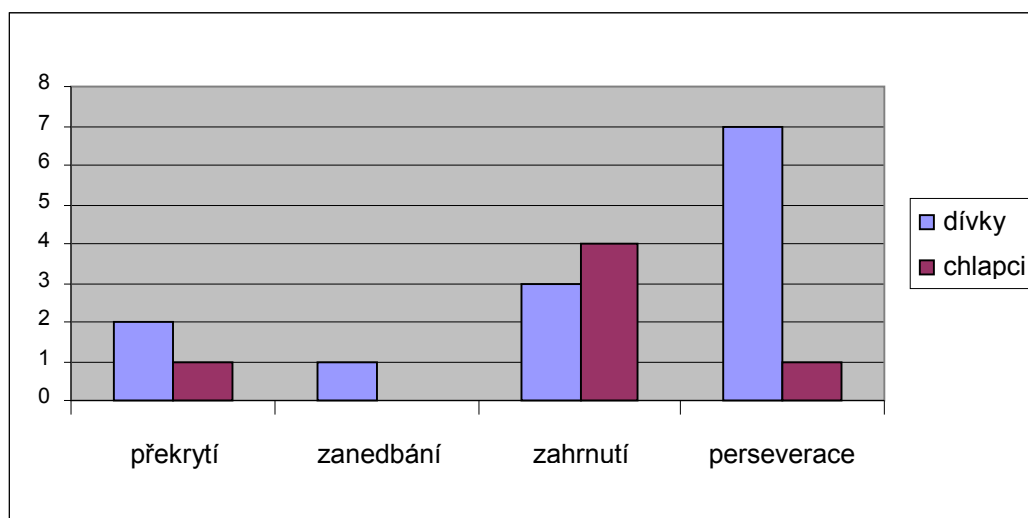
Tab. 5. Barevné provedení

I zde si můžeme všimnout celkem značných rozdílů v barevném pojetí dívek a chlapců. Celkem polovina chlapců využila pouze tužku nebo černou pastelku, zatímco 90 % dívek se uchýlovalo především k barevnému vyjádření. Obecně se děti neomezovaly pouze na základní paletu barev, ale často využívaly i různé odstíny. Co do oblíbenosti barev, nejvíce používanými barvami v tomto pořadí byly zelená, červená, modrá, žlutá a jejich odstíny.

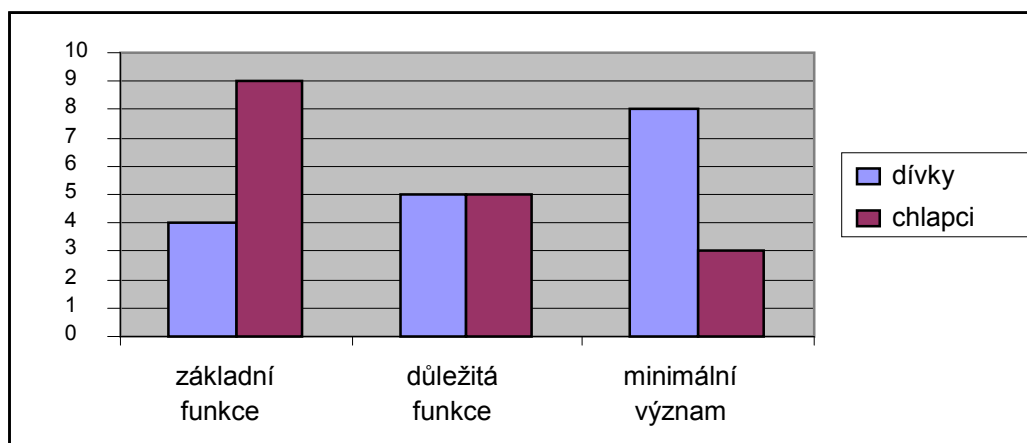
#### 7.1.4. Zaintegrovaní základní výzvy

V kresbách se objevovaly některé reakce na podnět, které popsal Wartegg. Jedná se o překrytí, zanedbání (znak je nedotčen), zahrnutí (znak postrádá smysl) a především perseverace znaku. Frekvencovanost těchto reakcí u obou pohlaví ukazuje tab. č.6.

Následně byly sledovány tři výše popsané funkce (tab. č. 7), které daný archetyp může v obraze nést. Tento podnět je charakterizován kulatostí, centralitou, proto byl v motivech typu terč, kružnice s vyznačeným středem nebo abstraktní linie sbíhající se do jednoho bodu považován za klíčový.



Tab. 6. Reakce na podněty



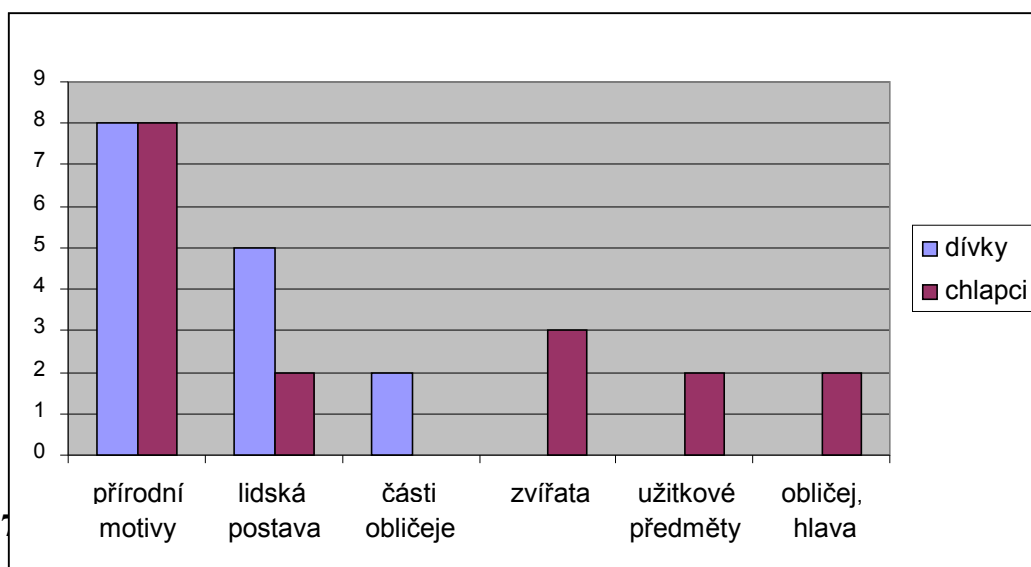
Tab. 7. Funkce podnětu

## 7.2. Čtverec č. 2

Vlnovka vyjadřuje organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení.

### 7.2.1. Obsahová stránka

Mezi nejčastější motivy (příloha 5) tohoto pole patřily bezesporu přírodní náměty. V kresbách se nejvíce objevovaly motivy moře a vln a to ve 26 % ze všech vyplněných polí (42). Další frekventované téma představovaly mraky. Lidská postava byla také zastoupena, nejvíce u dívek. Tam základní podnět tvořil především tvar ramene nebo vlasy. Druhé nejčastější téma u chlapců byla zvířata (had, žížala). V grafu jsou zaznamenány motivy objevující se v kresbách alespoň dvakrát.



Tab. 8. Nejčastější motivy

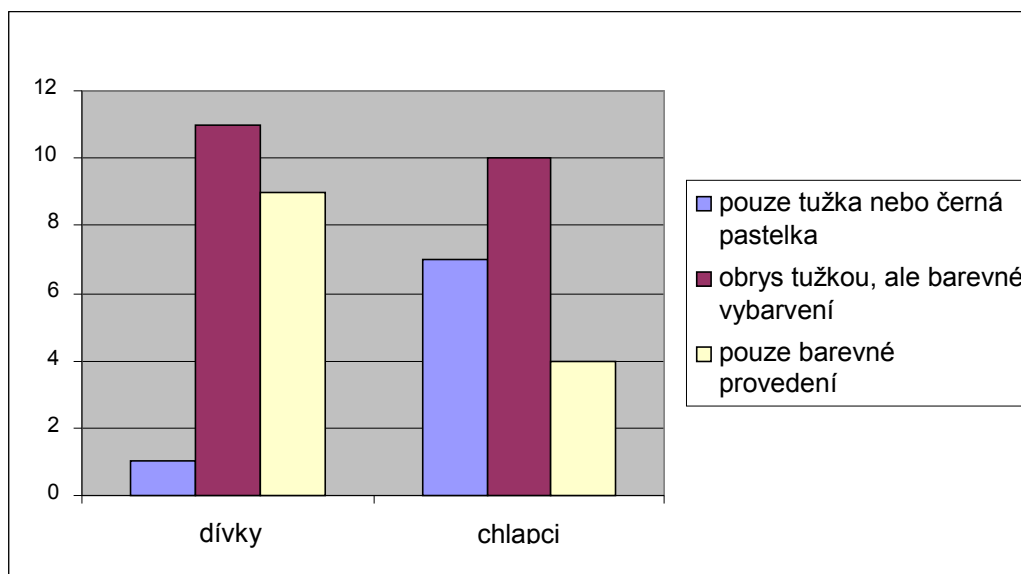
V tomto případě byly hodnoceny za pohybové některé motivy vln, avšak záleželo na kontextu. Pokud se jednalo např. o vlny moře a obraz byl příslušně vybarven, popř. doplněn o další kontext (např. pláž, ryba) považoval se obraz za pohybový, dynamický. Naopak pokud se autor omezil pouze na doplnění několika málo vlnek a výtvar nazval „vlnky“ nebo „vlny“, byl hodnocen jako statický.

Podobně jako v předchozím čtverci zobrazila pohyb celkem 1/3 děvčat, tedy 7 z 21. Chlapců bylo také podstatně méně, 3 z 21.

### 7.2.3. Barevné provedení

Rozdíl mezi tímto a prvním čtvercem ve využití barev není příliš markantní. Avšak určité odlišnosti zde najít můžeme. Vidíme, že chlapci se tentokrát uchylovali k barevnějšímu vyjádření než v předchozím, samotnou tužku využili téměř 2x méně.

Co se týče preference jednotlivých barev, převládaly základní barvy jako modrá, zelená a žlutá. U dívek se navíc objevovaly různé odstíny červené.

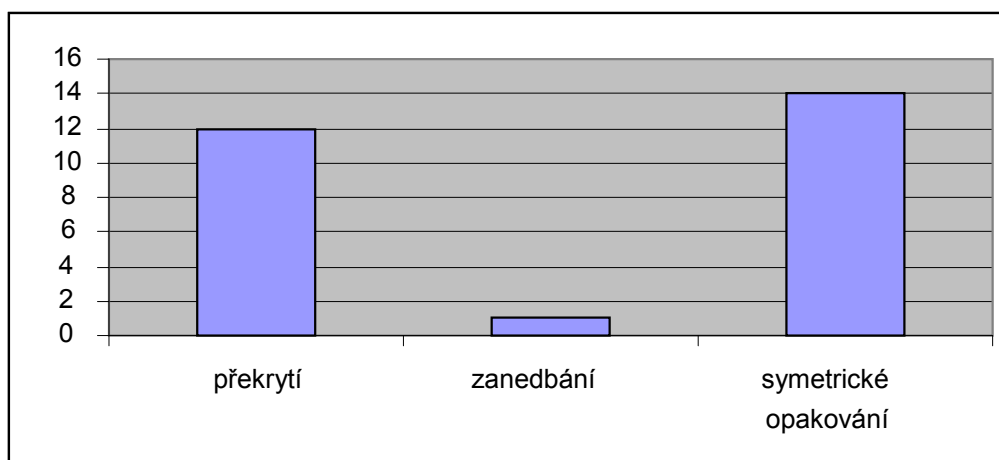


Tab. 9. Barevné provedení

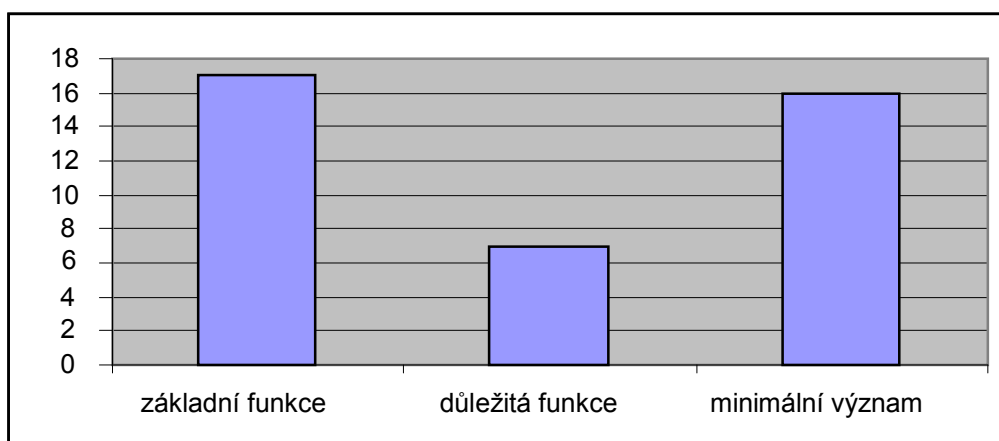
#### 7.2.4. Zaintegrovaní základní výzvy

Původním záměrem bylo stejně jako v předchozím případě zaznamenat zvlášť reakce dívek a chlapců na dané podněty a stejně tak jejich funkce. Vyšlo však najevo, že se v těchto případech obě pohlaví mezi sebou příliš neliší.

Z následujících tabulek můžeme vyčíst, jaké bylo nejčastější zpracování podnětu a jakou funkci v obrazech zastával. Ne vzácně byla vlnovka opakována, ale jelikož nejčastějším motivem byly vlny, moře a mraky, zdá se toto zjištění logické. Jako příklad základní funkce, kterou může vlnka nést zde uvedu např. hrdlo vázy nebo rameno u lidské postavy. Podle mého názoru to jsou případy, kdy daný archetyp drží tvar celku (viz příloha 6).



Tab. 10. Reakce na podnět



Tab. 11. Funkce podnětu



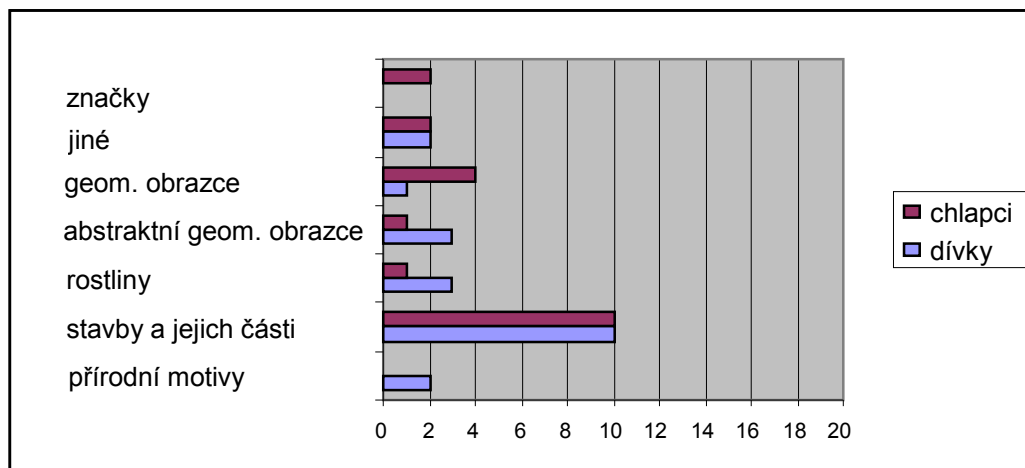
Toto pole bylo druhé z prvních třech nejdříve dokreslovaných spolu s polem č. 3, ale zároveň se také objevovalo mezi posledními doplňovanými.

### 7.3. Čtverec č. 3

Tři zvětšující se čáry naznačují architektonické rozdělení prostoru.

#### 7.3.1. Obsahová stránka

Mezi nejčastěji se objevující motivy patřily u obou pohlaví stavby a jejich části, které kreslila téměř polovina respondentů. Je zajímavé, že v této kategorii dívky kreslily nejčastěji plot (6x), zatímco chlapci převážně chody (5x), jež se u dívek naopak nevyskytovaly vůbec. Druhé nejoblíbenější dívčím téma tvořily rostliny (květiny) a abstraktní geometrické obrazce, u chlapců geometrické obrazce, především grafy (příloha 7).



Tab. 12. Nejčastější motivy

#### 7.3.2. Zobrazení pohybu

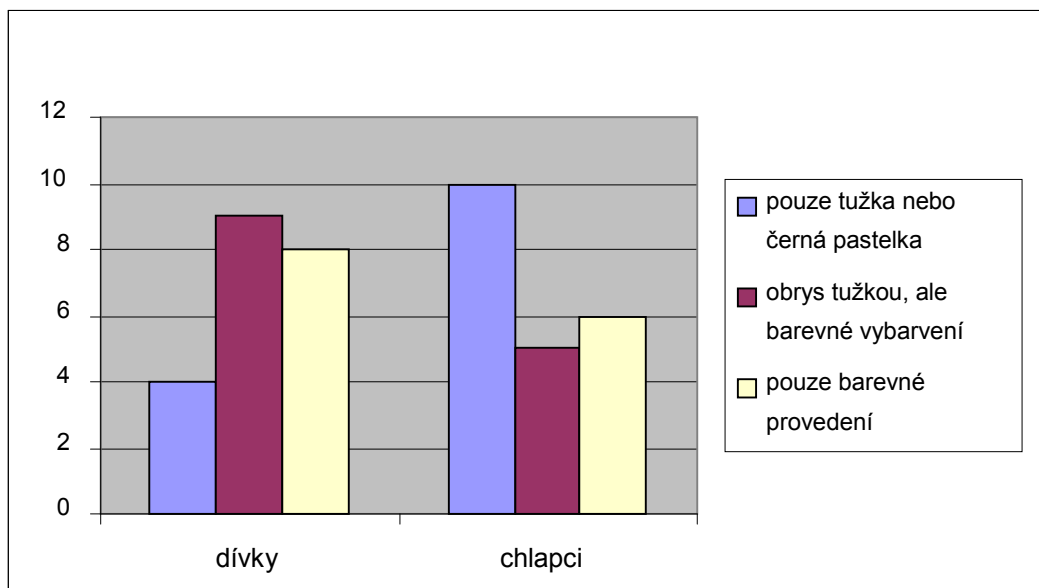
Jelikož náměty kreseb byly převážně statické motivy jako budovy, ploty, schody, grafy, dalo se očekávat, že vyjádření pohybu bude minimální. Pouze jedna dívka zobrazila letadlo mířící na mrakodrapy.

Wartegg toto pole charakterizuje jako dynamické prodlužování vertikály. Považovala jsem za účelné sledovat, jakým způsobem probandi pokračují v dalším

vedení linie. Respondenti mohou postupovat směrem vzhůru, dolů, doplnit linku do horizontály, pokračovat asymetricky nebo ponechat původní podnět takový, jaký je. V dívčích kresbách byly dané možnosti zastoupeny rovnoměrně, zatímco chlapci se uchylovali častěji k vedení linie vertikálním směrem, převážně napříč vzhůru, zatímco asymetrické vyjádření se u nich ani jednou neobjevilo.

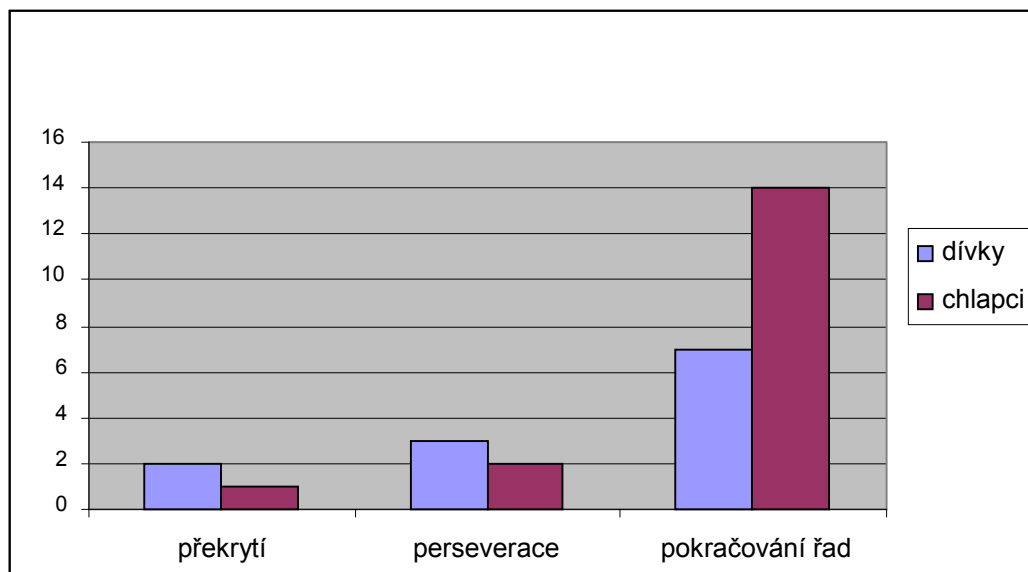
### 7.3.3. Barevné provedení

Změnou ve formě využití barev je, že dívky se tentokrát častěji uchylovaly k využití tužky a černé pastelky. Mezi nejpoužívanější barvy patřily hnědá a také černá, která vyjadřovala reálnou podobu daného námětu např. noční obloha, černě zbarvené schody, značka Adidas. Takto jsem hodnotila ty obrázky, jejichž autoři se ve svých kresbách neuchylovali pouze k černobílému vyjádření.



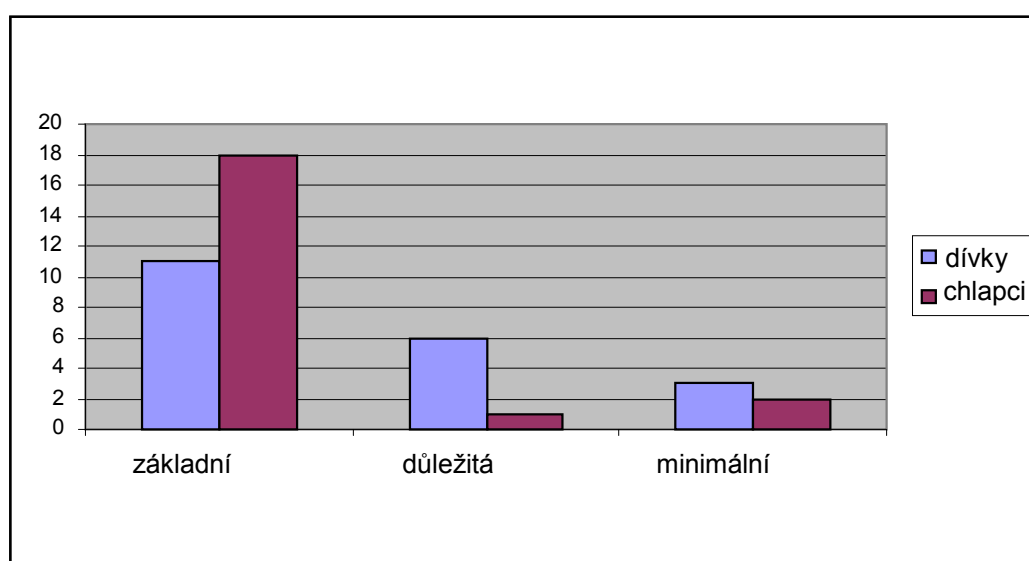
**Tab. 13. Barevné provedení**

### 7.3.4. Zaintegrovaní základní výzvy



**Tab. 14. Reakce na podněty**

Zde jsem na základně povahy tohoto typu podnětu poupravila charakteristiky jeho možného zpracování. Rozlišila jsem pokračování řad, ať už směrem vzhůru nebo dolů, a perseveraci podnětu, která se v kresbách objevovala jako nesymetrické opakování čar. Můžeme si všimnout, že počet perseverací znaků koreluje s minimálním významem podnětu v kresbě.



**Tab. 15. Funkce podnětu**

Podnět, kterému byla přiřazena důležitá funkce v obraze se nechápal jako stavební, pokud byl konečně zarovnán do horizontální linie (např. rovný plot). Dalším příkladem bylo jeho prodlužování kolmo vzhůru např. kmeny stromů. Záměrem bylo zdůraznit důležitost postupné stoupající, popř. následně klesající tendence tohoto znaku. Pokud byla respektována, zobrazený symbol se posuzoval jako stavební (příloha 8).

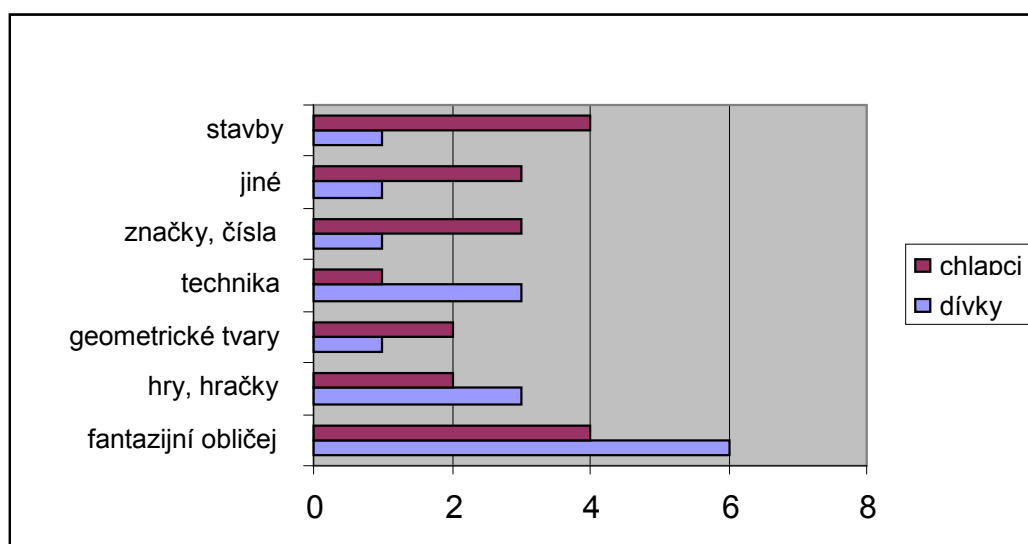
Tento podnět také často patřil k prvním třem nejdříve dokreslovaným.

## 7.4. Čtverec č. 4

Malý černý čtverec představuje hranatost, temnotu, tíži.

### 7.4.1. Obsahová stránka

Obě pohlaví kreslila nejčastěji fantazijní obličej a to kladné. Dalším frekventovaným motivem byly stavby (viz tab. č.16). Techniku představovaly v kresbách především počítače nebo roboti. Kategorii značky a čísla jsou míněna např. čísla na hrací kostce formálně zobrazena perseverací výchozího podnětu. Dívky se častěji uchýlovaly k ztvárnění méně typických motivů jako užitkové předměty, oblečení, jídlo, květiny nebo astronomické motivy.



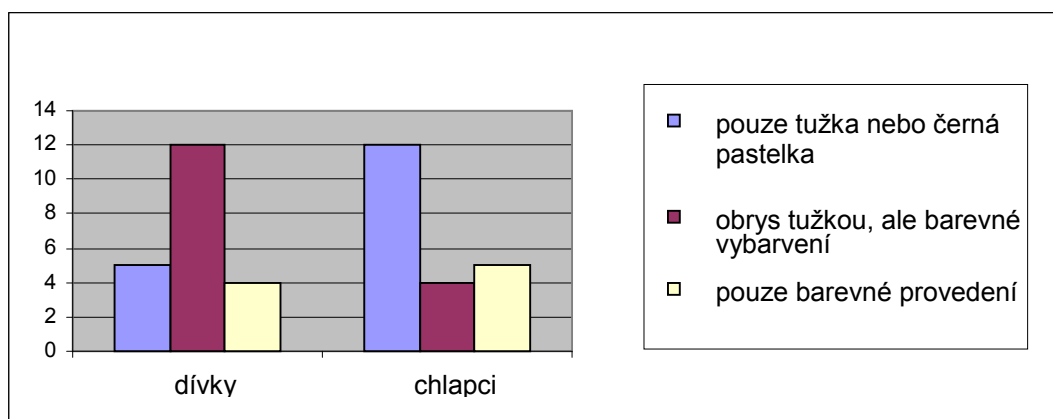
Tab. 16. Nejčastější motivy

#### **7.4.2. Zobrazení pohybu**

Vzhledem k povaze výchozího podnětu, který vyjadřuje hranatost, temnotu a tíži by se dalo očekávat, že vyjádření nějakého pohybu nebo dynamiky bude minimální. Tento předpoklad se potvrdil, všechny kresby byly statické.

#### **7.4.3. Barevné provedení**

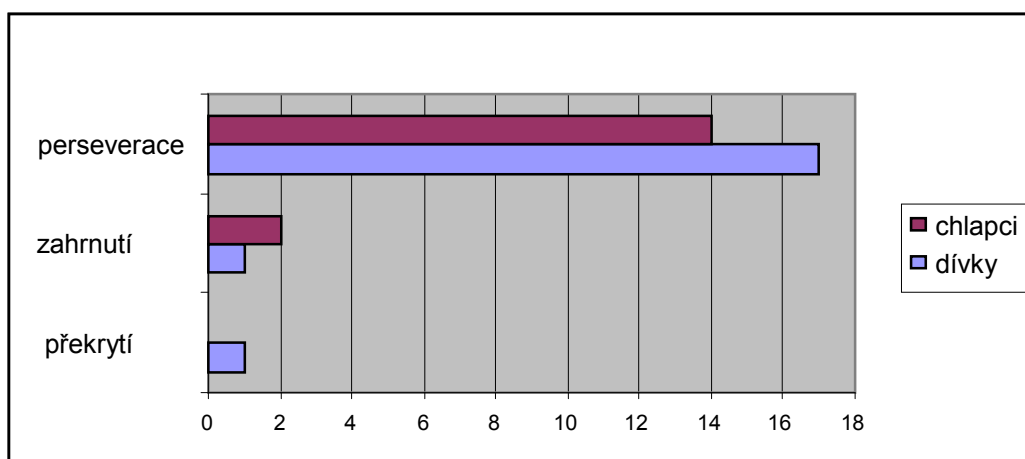
Respondenti se nepatrně více než v předchozích případech uchylovali k černobílému zobrazení daného motivu. Častěji byla používána tužka a černá pastelka pro vybarvování. Porovnala jsem obrázky na jednotlivých listech a došla jsem k zjištění, že čtverec č. 4. je u respondentů, kteří kreslili prakticky pouze barevně, ve 42% pouze černý nebo černobílý.



Tab. 17. Barevné provedení

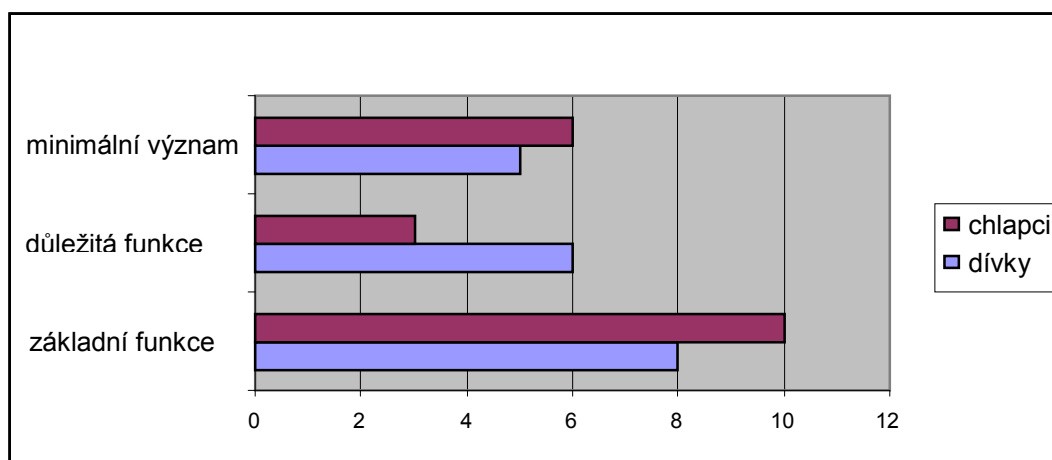
#### **7.4.4. Zaintegrovaní základní výzvy**

Nejčastěji, téměř v 74% z celkového počtů 42 vyplněných předloh, se vyskytovaly perseverace, tedy opakování čtverce. Za perseveraci bylo považováno např. druhé oko ve tvaru čtverce u fantazijního obličejce nebo u robota, okna panelových domů, pole na šachovnici atp. Dále pak záleželo, na tom, jakou funkci v celém obraze podnět má.



**Tab. 18. Reakce na podnět**

Čtverec zastával většinou klíčovou nebo důležitou funkci v obraze. Pokud proband namaloval pouze fantazijní obličej a čtverec představoval oko, byl považován za stavební kámen obrazu. Pokud však součástí kresby nebyl jen obličej, ale např. celá figura, pokládala jsem ho za důležitou součást kresby. Stejně tak pole na šachovnici, které kdyby chybělo, celý obraz by postrádal smysl (příloha 9).



**Tab. 19. Funkce podnětu**

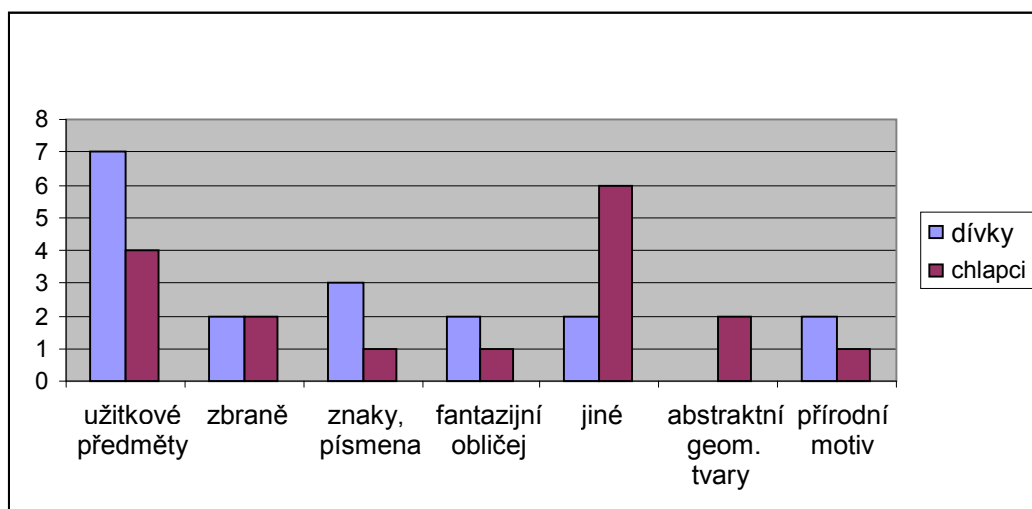
Spolu se čtvercem č. 5 byl tento podnět nejčastěji dokreslován jako jeden z posledních (oba shodně ve 31 %).

## 7.5. Čtverec č. 5

Proti sobě ležící podélná a svislá čára podněcuje k dynamice při současném překonání napětí.

### 7.5.1. Obsahová stránka

Užitkové předměty kreslila 1/3 dívek, patří sem nejčastěji hrábě, deštník, lopata. Chlapci se uchylovali k neobvyklým námětům, které jsou shrnuty pod kategorií jiné, např. solární panel, protitanková zábrana, olympijská pochodeň, srážka dvou lodí atd. Zajímavý je výskyt motivu zbraní, který najdeme pouze v tomto poli. Tři ze čtyř těchto zbraní směřovaly směrem k pravému hornímu rohu, jedna směrem opačným.



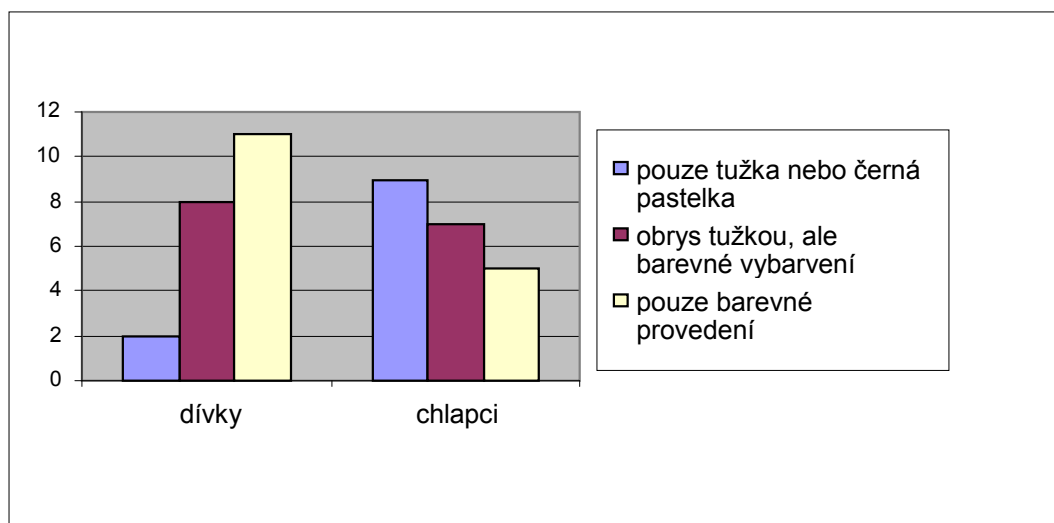
Tab. 20. Nejčastější motivy

### 7.5.2. Zobrazení pohybu

Dynamicky toto pole ztvárnila 1/3 dívek a 1/7 chlapců. Patřil sem např. plápolající oheň, výše zmíněná srážka dvou lodí, letící šíp, ruch na pláži atp.

### 7.5.3. Barevné provedení

Z tabulky 21 můžeme vyčíst, že se dívky již tradičně uchýlovaly k barevnému vyjádření častěji než chlapci. Co se týče preference barev, objevovaly se v tomto poli více výrazné, syté barvy, většinou odstíny červené. Také sem patřila hnědá a černá.

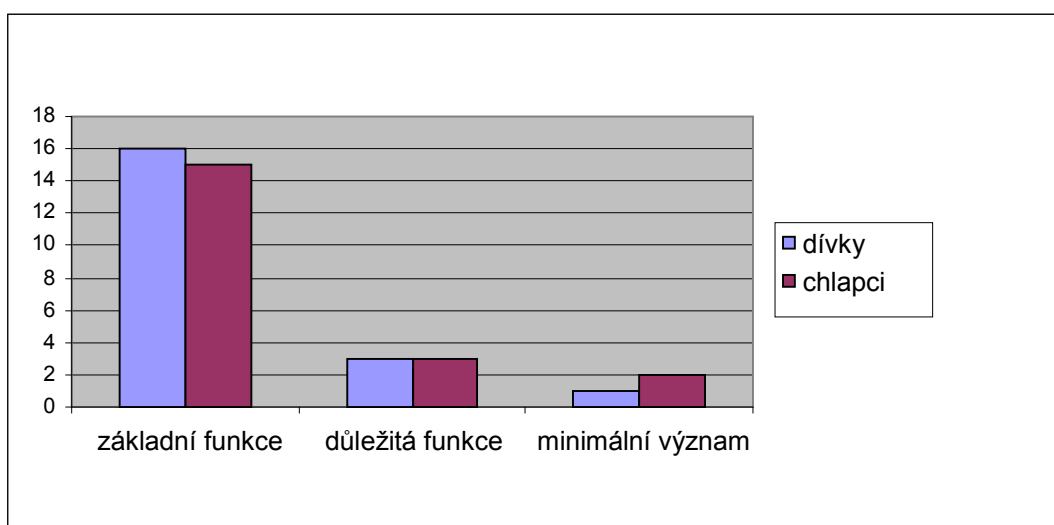


Tab. 21. Barevné provedení

### 7.5.4. Zaintegrovaní základní výzvy

V kresbách se jen minimálně objevovaly sledované reakce na předlohy.

Výchozí znak zastával v 76% případech zásadní funkci a pouze ve třech měl jen malý význam (příloha 10).



Tab. 22. Funkce podnětu

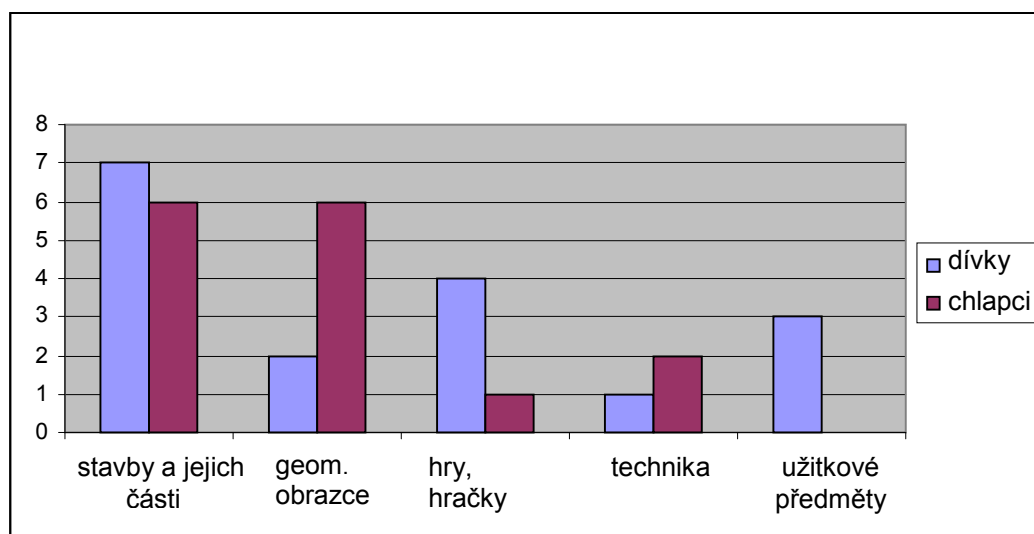


## 7.6. Čtverec č. 6

Vodorovná a svislá čára vyžaduje rozhodnutí, zda spojit nebo nespojit.

### 7.6.1. Obsahová stránka

Mezi nejčastěji vyskytující se motivy patřily stavby a jejich části (především obyčejné domy, okna), u chlapců potom geometrické obrazce (krychle, obdélníky, čtverce atp.). Užitékové předměty tvořily především sešity a tužky. Naprostá většina obrazů (74%) měla společné to, že čáry byly propojené v jeden celek, většinou geometrický obrazec. Nenašly se žádné živé motivy.



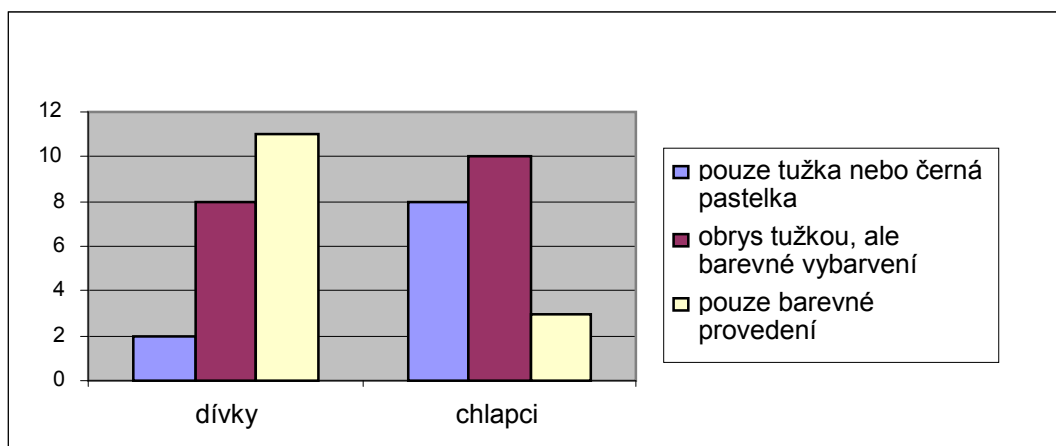
Tab. 23. Nejčastější motivy

### 7.6.2. Vyjádření pohybu

Toto pole neobsahovalo žádné dynamické prvky.

### 7.6.3. Barevné provedení

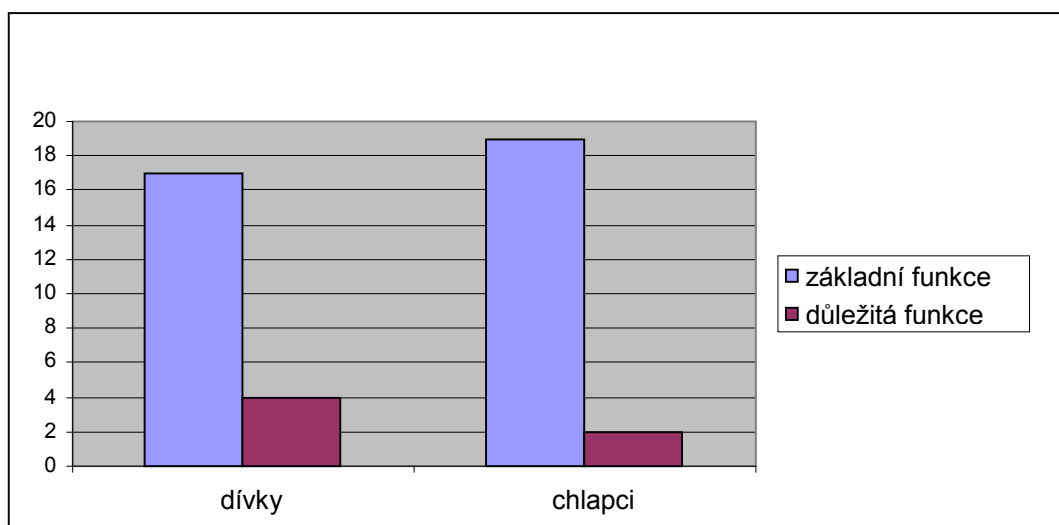
Ve srovnání s předchozím polem v tomto případě k žádným zásadním změnám nedošlo. Škála využitých barev byla tentokrát širší, nedá se říci, že by některá byla u respondentů oblíbenější.



**Tab. 24. Barevné provedení**

#### 7.6.4. Zaintgrování základní výzvy

Jak jsem uvedla v předchozím, výchozí podnět vyzývá buď ke spojení nebo nespojení dvou čar. Pokud dojde ke sjednocení, výsledkem je většinou nějaký geometrický obrazec nebo předmět obdélníkového tvaru. Je tedy zřejmé, proč je funkce tohoto podnětu v kresbách značná - „drží tvar“. V kresbách se nacházely dvě perseverace znaku a celkem osmkrát došlo k jeho překrytí.



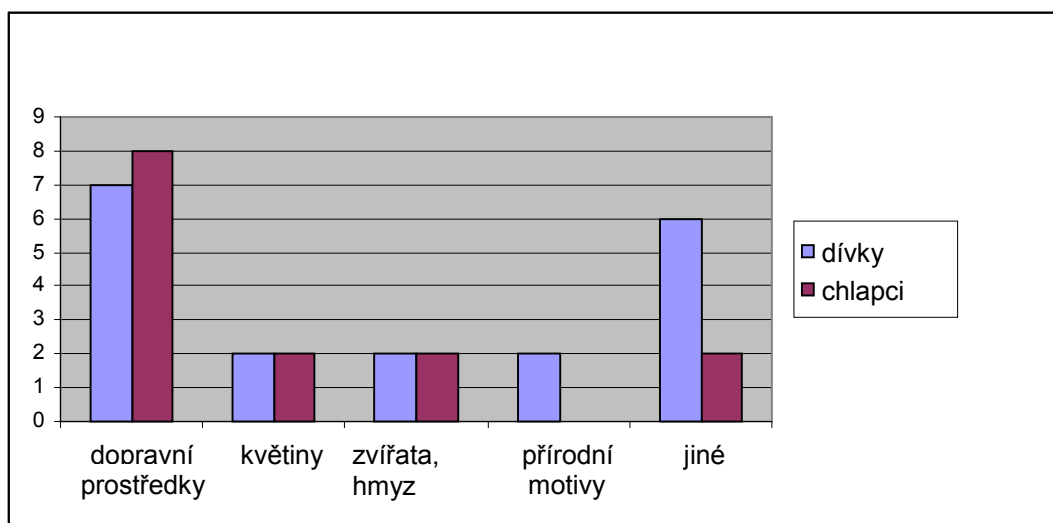
**Tab. 25. Funkce podnětu**

## 7.7. Čtverec č. 7

Tečkovaný půlkruh ovlivňuje vcítění do jemného rozčlenění.

### 7.7.1. Obsahová stránka

Mezi nejčastěji vyskytující se motivy v tomto poli patřily více než jinde dopravní prostředky (mnohdy auta, kola, ale i letadlo). Další tematika byla spíše přírodní. Respondenti se také uchylovali k originálním námětům, jako např. oči mouchy, noty, bonbón, vyznačená trasa atd. Obecně se dá říci, že kreslili jemné, drobnější motivy.



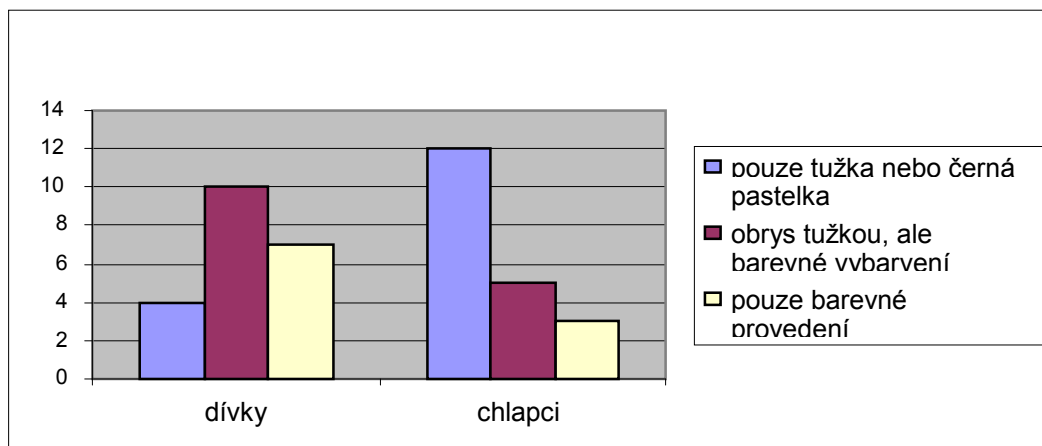
Tab. 26. Nejčastější motivy

### 7.7.2. Vyjádření pohybu

Zdá se, že toto pole patří spíše k těm dynamickým. Pohybové, dynamické kresby se objevovaly především u dívek (50%), u chlapců mnohem méně (25%). Takto hodnoceny byly především dopravní prostředky (pokud se nezdály, že stojí), ale vyskytovala se i jiná tematika, např. hod hopíkem, plazící se had, spořič obrazovky atd.

### 7.7.3. Barevné provedení

Evidentně v tomto poli obě pohlaví používala více tužky. Mezi nejfrekventovanější barvy patřily zelená, modrá, černá a žlutá v tomto pořadí.

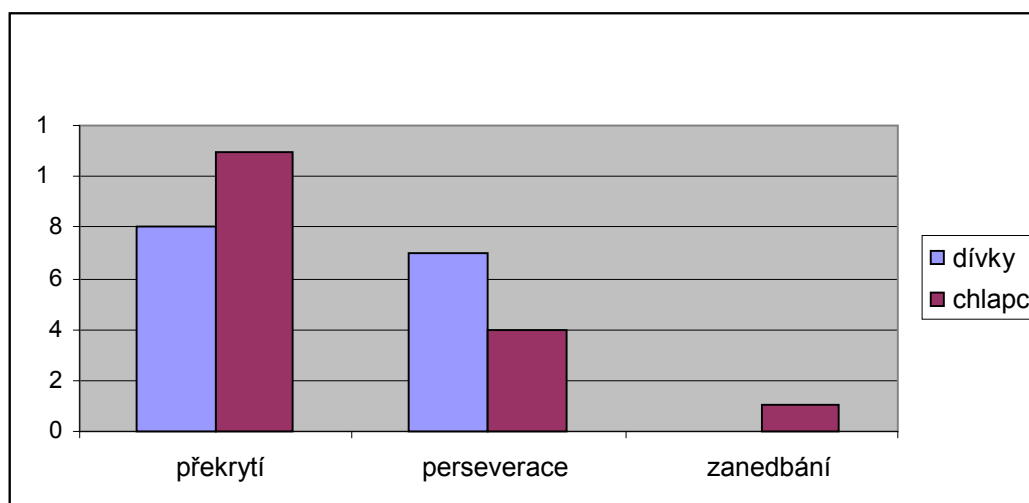


Tab. 27. Barevné provedení

### 7.7.4. Zaintegrovaní základní výzvy

Z tabulky č. 28 si můžeme všimnout častého výskytu překrytí a jednoho případu zanedbání, kdy úloha nebyla řešena vůbec.

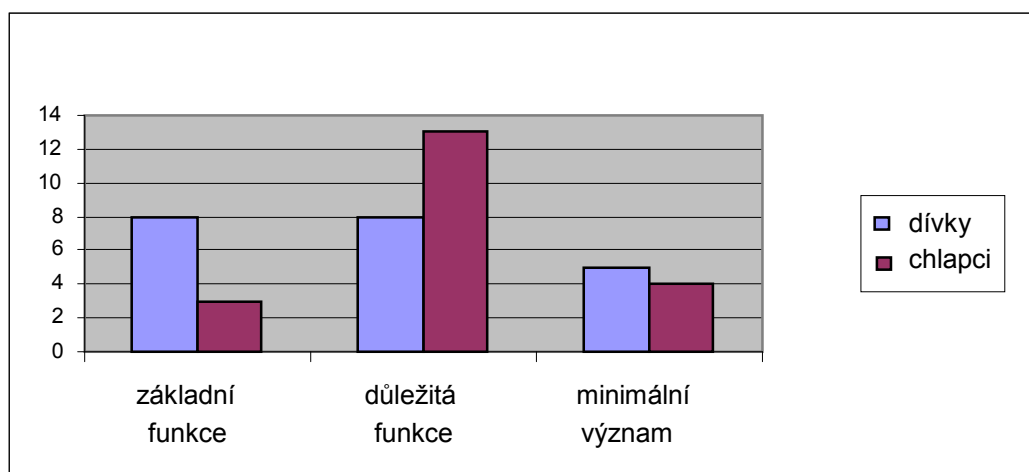
Co se týče funkce podnětu v kresbě, zastával v 50% obrazů důležitou úlohu (příloha 11). Jednalo se např. o kola u auta. Příkladem perseverace je např. had či plynoucí čas.



Tab. 28. Reakce na podnět

V porovnání s ostatními obrazy se ve zpracování tohoto čtverce vyskytují určité nápadnosti a odlišnosti jak z obsahového, tak z formálního hlediska. Vyšlo najevo, že čtverec č. 7 je častěji zpracován chudě, jednoduše, černobíle, nazván abstraktně nebo naopak nedoplněn vůbec, na rozdíl od ostatních polí daného autora. Také bývá často dokreslován jako jeden z posledních tří čtverců (příklady v příloze 12).

Výchozí podnět vyvolává odpovědi na otázku týkající se představy partnerského svazku a jeho významu na erotické úrovni. Toto téma však není vývojovým úkolem rané adolescence a dospívající se v této oblasti ještě neumí pohybovat. Ona skutečnost by mohla být tím důvodem, proč se respondenti u tohoto pole uchylují k takovému stylu vyjádření.



Tab. 29. Funkce podnětu

## 7.8. Čtverec č. 8.

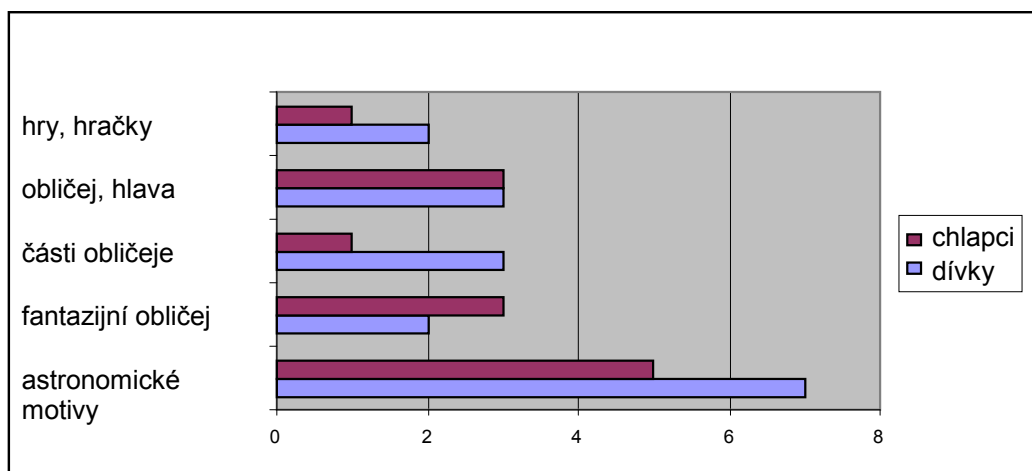
Kruhový oblouk předpovídá harmonické uzavření a zaokrouhlení.

### 7.8.1. Obsahová stránka

V tomto poli se probandi uchylovali nejvíce k zobrazení astronomických motivů, naprostá většina z nich kreslila slunce, vyskytl se i jeden motiv měsíce. Pod kategorií části obličeje nalezneme zobrazené zejména lidské oko. Dva respondenti, kteří malovali hlavu, doplnili svůj obraz o čepici nebo klobouk, jehož základem byl samozřejmě výchozí podnět. Ne méně frekventovaným podnětem je míč.

Další ne tak časté motivy, které nejsou zobrazené v grafu, jsou např. houby, kopec, padák aj. Zajímavým tématem byla např. kresba klíčové díry nebo nafukovacího člunu v moři.

Podle mého názoru se jedná ve většině případech o předměty, které ve své podstatě mohou vyvolávat pocity jistoty, bezpečí, klidu a harmonie.

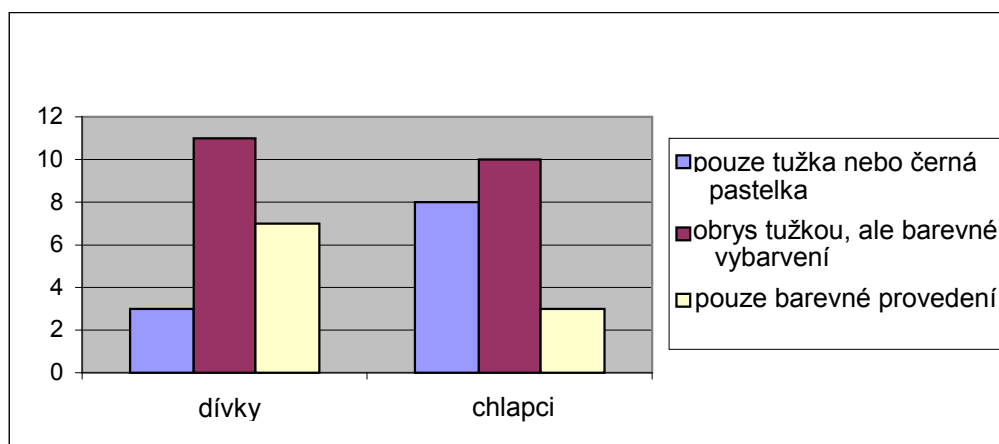


Tab. 30. Nejčastější motivy

### 7.8.2. Zobrazení pohybu

Pouze jedna dívka a jeden chlapec se uchýlili k dynamickému ztvárnění obrazu. Konkrétně se jedná o skok padákem a motiv dvou létajících srdcí.

### 7.8.3. Barevné provedení



Tab. 31. Barevné provedení

Nejčastěji se vyskytující styl zobrazení je využití tužky pro obrys a dále vybarvení obrázku. Chlapci tradičně využívali převážně tužku nebo černou pastelku, zatímco dívky se raději vyjadřovaly barevně.

Téměř v 50% všech barevných obrazů se vyskytovala žlutá, další oblíbenou barvou u obou pohlaví byla oranžová a jiné teplé barvy. Modrá se objevovala převážně u chlapců.

#### **7.8.4. Zaintegrovaní základní výzvy**

V tomto případě jsme mohli sledovat pouze tři příklady překrytí, většinou barevného. Jiné další sledované reakce na podnět (perseverace, zanedbání atd.) se neobjevily.

V 95% všech čtverců nesl výchozí podnět pro celý obraz základní, stavební funkci, většinou jako horní oblouk slunce, hlavy, oka atp. Pouze v kresbách dvou dívek tvořil důležitou, avšak ne nezbytnou úlohu (klobouk, čepice na hlavě).

Zvláštností tohoto čtverce je, že se nejčastěji vyskytoval mezi prvními třemi nejdříve dokreslovanými poli, téměř ve 37%.

#### **7.9. Komplexnost obrazu**

Jak bylo zmíněno na počátku kapitoly, sledovaly se dvě různé kvality obrazu. Za prvé to byly jednotliviny (tzn. dokreslen pouze výchozí podnět, ale bez kontextu) a za druhé komplexní obraz (příklady v příloze 13).

Mezi oběma pohlavími jsem zaznamenala určité rozdíly. Celkem 75% chlapců, tvořilo obrazy bez dalšího kontextu. Konkrétně nejvíce bodů (18) dostal čtverec č. 4. Naopak nejméně často byl takto ztvárněn čtverec č. 5 (14 b.).

Dívky se uchylovaly v 58% spíše ke kontextuálnímu zobrazení, přičemž nejvíce u čtverce č. 2 (16 b.) a nejméně u čtverce č. 8. (8 b.)

Ze všech probandů se tedy 58% uchýlilo k jednotlivinám a 42% ke kontextuálnímu ztvárnění. Vidíme, že průměrné hodnoty nejsou příliš odlišné.

## 8. Práce s prostorem

V této oblasti sleduji dvě eventuality. Proband vyplnil celý prostor čtverce kresbou, kdy většinou dokreslil výchozí podnět do kontextu nebo mohl prázdné místo vybarvit. Na ploše ale nezůstalo žádné nevyužité prostranství. Nebo respondent nemusel prostor využít a omezil se většinou pouze na doplnění daného stimulu do konkrétního obrazu např. bez vybarvení pozadí (příloha 14).

I zde můžeme sledovat určité odlišnosti mezi pohlavími. Dívky se uchylovaly k první možnosti poněkud častěji než chlapci a rozdíl mezi využitím či nevyužitím prostoru byl vyrovnanější (3:4). Všeobecně ale obě skupiny volily spíše druhou možnost, celkově v 67%.

## 9. Využití barev

V této kapitole je sledováno použití barev u respondentů obecně. V souvislosti se stanovenou výzkumnou otázkou zjišťuji, zda volili k práci pouze tužku nebo se spíše uchylovali k barevnému ztvárnění obrazu, popřípadě jak široká paleta barev byla aplikována. Dále určuji adekvátnost či neadekvátnost barevného provedení.

Přestože měli probandi k dispozici tužku, samostatně na všechna pole ji využilo osm, tedy celkem 19% testovaných osob, z toho pouze jedna dívka. Ostatní tužku použili pro obrysy motivů, někteří při dokreslování jen některých čtverců. Odpověď na otázku č. 1 tedy zní, že adolescenti sice tužku využívali, ale ne primárně v nadpoloviční většině.

Respondenti využívali celou paletu barev, neomezovali se pouze na základní barvy, tj. červenou, modrou, zelenou, žlutou, bílou a černou, ale používali i různé jejich odstíny. Oblíbenou barvou převážně u děvčat (kromě těch základních) byla fialová, která se objevovala v 17% ze 152 dívčích barevných kreseb, dále oranžová, hnědá a potom růžová. Chlapci preferovali hnědou a oranžovou, které se vyskytovaly v 13% z 83 vybarvených polí. Fialová a růžová nepatřily u chlapců mezi zvláště oblíbené barvy.

Co se týče adekvátnosti barevné realizace, pokud barva neměla dekorativní účel a měla vyjádřit charakteristiku daného předmětu, ve většině kresbách byla použita

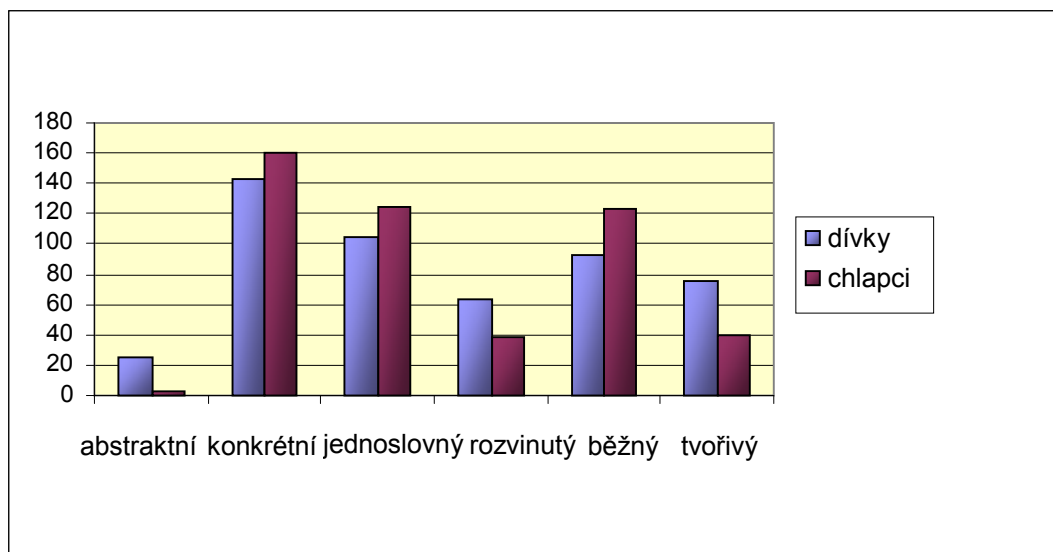


odpovídajícím způsobem. Našly se však dvě kresby, kdy barvy nebyly aplikovány realisticky.

## 10. Názvy kreseb

Pro charakteristiku názvů kreseb u cílové skupiny jsem stanovila následující kritéria hodnocení:

1. Konkrétní vs abstraktní název- myšleno je konkrétní, realistické, zřejmé označení zobrazeného předmětu (např. Budík, Plot od domu, Chlapec a příroda,...) nebo pojmenování nemající fyzický denotát (např. Samota, Slunečný den, Rýsování, Uplývající čas, ...).
2. Jednoslovný název vs rozvinutý název (např. Člověk nebo Žena na parketě).
3. Běžné vs tvořivé pojmenování- obyčejné, obvyklé nebo originální, osobité nazvání daného obrazu (např. Moře, Čtverce nebo Pobyt u moře, Notová osnova, Luna). K originálním názvům se řadí i jeden příklad novotvaru, který se objevil u prvního pole („Kost’ák“).



Tab. 32. Názvy kreseb

Tabulka 32 ukazuje, že se i nadále vyskytují určité rozdíly mezi pohlavími. Dívky osmkrát více nazývaly kresby abstraktními pojmy (v 15%). Také se častěji než chlapci uchýlovaly k rozvinutým a tvořivým názvům (příklady různých označení kreseb v příloze 15).

Dále si můžeme všimnout, že počet rozvinutých a tvořivých názvů spolu do velké míry koreluje.

Respondenti přesto celkově v 67% nazývali obrazy jednoslovně a běžnými, průměrnými označeními. Předpoklad, že názvy kreseb se neomezí pouze na holý, konkrétní popis obrazu, ale častěji se budou objevovat abstraktní, originální a neotřelá pojmenování, se částečně prokázal. Víme, že adolescenti tuto schopnost mají, ale evidentně ne vždy jsou ochotni ji využívat. Co do adekvátnosti názvů, všechny korespondovaly s obsahem.

## 11. Závěry výzkumné studie

Cílem bakalářské práce je podat zprávu o tom, jaké typické prvky se objevují při zpracování barevného WZT u získaného výzkumného souboru 42 adolescentů. Na základě výsledků z předchozích kapitol budou tedy shrnuty závěry a nejčastěji sledované charakteristiky taktéž u každého pole zvlášť.

Nejdříve však obecně k nejčastěji se vyskytujícím motivům. Druhá výzkumná otázka předpokládala, že se v kresbách budou opakovat určité motivy jako např. fantazijní obličej, znaky, značky a běžná technika. ***Ukázalo se, že se skutečně v obrazech respondentů objevují, kvantitativně po sobě v tomto pořadí. Nepatří však mezi nejvíce frekventovaná témata. Nejčastěji objevujícími se motivy jsou stavby a jejich části, geometrické tvary a objekty a přírodní motivy.***

Nejčastějšími motivy u pole č. 1 byla zvířata a geometrické tvary (kruh, kružnice). Bylo zaznamenáno 22% dynamických motivů. Dívky ke kreslení používaly především tužku pro obrys a pastelky pro následné vybarvení. Naopak chlapci využili spíše pouze tužku. Rozdíl mezi pohlavími se projevil také v tom, že pro dívky měl daný podnět v kresbě minimální význam, naopak v chlapeckých kresbách nesl základní funkci. Objevilo se celkem osm perseverací podnětu.

Čtverec č. 2 obsahoval zejména přírodní motivy (moře, vlny) ve 38%. Pohyb byl hodnocen ve 24% kresbách. Dívky, jako v předchozím, kreslily nejdříve tužkou a následně vybarvovaly, chlapci tentokrát taktéž. Podnět měl v obrazech u obou skupin základní úlohu. Nejčastěji se objevovalo symetrické opakování znaku. Tento podnět patřil k prvním třem nejdříve dokreslovaným.

U čtverce č. 3 tvořily nejvíce frekventované motivy stavby a jejich části, především ploty a schody. Pohyb a dynamika pole se nevyskytovala. Dívky používaly převážně tužku pro obrys a chlapci tužku jako hlavní prostředek. Mezi nejoblíbenější barvy patřily hnědá a černá. Výchozí podnět tvoří v kresbách především základní úlohu. V 50% kreseb bylo zaznamenáno pokračování řad. Tento čtverec se také řadí k prvním třem nejdříve kresleným.

Obsah kreseb ve čtvrtém poli představují zejména fantazijní obličej a stavby. Patří také mezi statické podněty. Využití barev je stejné jako v předchozím případě. Byla zjištěna zajímavá skutečnost a to, že tento čtverec je u respondentů, kteří kreslili prakticky jenom barevně, ve 42% pouze černý nebo černobílý. Většinou nesl základní

funkci. V 74% se objevovaly perseverace podnětu. Je nejčastěji dokreslován jako poslední (ve 31%).

Pole č. 5 zahrnuje především motivy užitkových předmětů (hrábě, lopata, deštník, ...) a netypické náměty. Pouze zde se také vyskytují zbraně. Pohyb je zobrazen ve 24%, především u dívek. Ty se tentokrát více uchylovaly k výlučně barevnému ztvárnění. Chlapci využívali spíše tužku. Nejfrekventovanějšími barvami byly převážně syté, výrazné barvy, častěji odstíny červené. Podnět tvořil u obou pohlaví zejména základní funkci.

Nejčastějším tématem u pole č. 6 byly stavby a jejich části (domy, okna, ...) a geometrické obrazce. Původní čáry se v kresbách vyskytovaly převážně propojené (74%). Pohybové náměty tvořily zanedbatelnou část. Výlučně barevné ztvárnění se vyskytovalo u dívčí skupiny, chlapci se tentokrát také uchylovali k barevnějšímu vyjádření, využívali však více tužky pro obrys námětu. Základní podnět nesl v 87% klíčovou úlohu.

Čtverec č. 7 obsahuje hojně motivy dopravních prostředků a poměrně častá je přírodní symbolika (květiny, zvířata, krajina). Co se týče barevného zpracování, chlapci využívali nejvíce tužku a dívky taktéž, ale pro obrys podnětu. Pohyb ztvárnilo 50% dívek a 25% chlapců. Funkce podnětu v kresbě byla nejčastěji u obou pohlaví středně důležitá. Ve 45% se vyskytovalo překrytí stimulu. Zde se našla odpověď na výzkumnou otázku č 3, zda existuje určité typické zpracování některého z osmi podnětů. Předpokládalo se, že tento čtverec bude nápadně odlišně zpracován vzhledem ke své charakteristice jako symbol představy partnerského soužití a jeho významu na erotické úrovni. *Byl ve srovnání s ostatními stimuly méně kvalitně rozpracován, častěji se objevoval jako jeden z posledních dokreslených čtverců a i jeho význam byl v porovnání s ostatními obrazy stejného autora častěji na abstraktní, neurčité úrovni.*

Poslední pole bylo nejčastěji zobrazováno jako slunce, fantazijní obličej, lidský obličej nebo hlava. Dynamika je zde minimální. Obě pohlaví využívala pastelky pro vybarvení obrysu. Mezi nejoblíbenější barvy patřily teplé barvy, zejména žlutá a oranžová. V 95% všech čtverců nese základní podnět klíčovou, důležitou funkci. Patří také mezi první tři nejdříve doplňované čtverce.

Co se týče doplnění výchozího podnětu do obrazu a jeho další zařazení do určitého kontextu, využilo tuto možnost 42 % všech respondentů. Prakticky mnohem více dívky.

*Očekávání, že respondenti využijí primárně tužku nebo černou pastelku (první výzkumná otázka), se nepotvrdilo. Stejně tak se ukázalo pouze částečně, že probandi budou nazývat obrazy abstraktními, tvořivými a rozvinutými názvy. Tyto prvky se mezi dospívajícími objevují, ale ne většinově.*

Výsledky výzkumu typických motivů vyskytujících se v jednotlivých polích WZT bylo možné porovnat s výstupy v bakalářské práci J. Průžové (Specifika kresby dětí s poruchami chování podle Warteggova kresebného testu, 2009). Autorka zde také hledala časté motivy kreseb u adolescentů ve věku 12-17 let. Naše výsledky se poměrně shodují v polích 1, 3, 5, 6 a 7.

## IV. ZÁVĚR

Tato práce sleduje kresebné výkony barevné modifikace Warteggova testu u oslovených adolescentů ve věku 13-16 let a jejím cílem je deskripce určitých typických znaků, které se v jejich zpracování objevují.

Teoretická část se zabývá základními východisky bakalářské práce-projektivními metodami s důrazem na grafické projektivní techniky. Dále bližším seznámením se s Warteggovým kresebným testem a jeho barevnou modifikací. Nedílnou součástí je dětská kresba a kapitola týkající se vývojového období adolescence.

Empirická část popisuje vlastní výzkum zaměřený na zjištění typických prvků objevujících se ve zpracování WZT u dané výzkumné skupiny adolescentů. Našly se určité charakteristické znaky ve zpracování WZT jak z formálního, tak z obsahového hlediska, které jsou shrnuty v Závěrech výzkumné studie. Je popisováno každé pole zvlášť z několika předem stanovených hledisek a kritérií jejich hodnocení. Následně jsou hodnoceny skutečnosti, které do jisté míry nesouvisí s působením konkrétního stimulu, ale jsou spíše výrazem individuálního zpracování celého testu konkrétními osobami. Výsledky byly zadány do tabulek a grafů a následně kvantifikovány a okomentovány. Nabízím zde občas interpretace získaných zjištění, které představují mé subjektivní názory a postřehy.

K lepší kvalitě výzkumu by jistě pomohl větší počet respondentů. Myslím, že by bylo vhodné hodnotit a rozlišovat kresby na základě toho, zda byly zadávány skupinově či individuálně a posoudit, která z těchto možností je pro danou věkovou skupinu vhodnější. Dále systém skórování představuje značně subjektivní záležitost a k výsledkům by se mělo přistupovat obezřetně. Na druhé straně věřím, že výzkum přináší zajímavé informace a že může pomoci např. k lepší orientaci při diagnostice adolescentů pomocí barevné modifikace Warteggova testu.

## V. SEZNAM POUŽITÉ LITERAURY

ANASTASI, A. *Psychological Testing*. Third Edition. New York: The Macmillan Company, 1968. 665 s.

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

FÜRST, M. *Psychologie*. [Přel. z něm. orig.] Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0

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

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

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

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9

MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7

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

MOUSSOVÁ, Z., H., DUPLINSKÝ, J. a kol: *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2002. ISBN: 80-7290-101-X

ONDRŮJOVÁ, L. *Dětská kresba*. Brno: Společnost nových škol, 1930.200 s.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. [Přel. z franc. orig.] 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

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.

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

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. 5. vyd. Praha: Grada, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4

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.

STANČÁK, A. *Klinická psychodiagnostika*. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n. p., 1982

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.

ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M.: *Kresba postavy. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n.p. 1982.

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

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

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

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7

VETTEROVÁ, E. *Modifikace Warteggova kresebného testu pro diagnózu a terapii*. Nepsaná 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 adolescentů v barevné modifikaci Warteggova kresebného testu. Teoretická část na základě analýzy odborné literatury podává informace o projektivních metodách, podrobněji o grafických projektivních technikách. Jádrem je bližší seznámení se s Warteggovým kresebným testem a jeho barevnou modifikací. Zároveň se věnuje dětské kresbě, vývojovému období adolescence a jeho specifikům. Empirická část si klade za cíl najít a popsat typické prvky vyskytující se ve zpracování barevné modifikace WZT adolescenty. Metodou je kvalitativní analýza získaných kreseb z hlediska obsahu i formy.

Klíčová slova: projektivní metody, grafické projektivní techniky, Warteggův kresebný test, barevná modifikace Warteggova kresebného testu, dětská kresba, adolescence

## **VII. ABSTRACT**

This bachelor's thesis deals with drawing production of adolescents in colour modification of Wartegg Drawing Test. The Theoretical part, on the base of science literature analysis, describes information about projective methods, especially about projective techniques. The gist of this part is closer familiarization with Wartegg drawing test and its coloured modification. It is focused on child drawing and developing period of adolescence with its specifics. The aim of the empirical part is to find and describe typical elements occurring in adolescent's processing of colour modification of WDT. Qualitative analysis of retrieved drawings was used as a method of analysis of both, content and form.

Key words: projective methods, projective techniques, Wartegg Drawing Test, coloured modification of Wartegg Drawing Test, child drawing, adolescence

## VIII. SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1.** Předloha k Wartegovu kresebnému testu
- Příloha 2.** Symbolika archetypálních znaků podle E. Vetterové
- Příloha 3.** Příklady zpracování podnětu podle Wartegga
- Příloha 4.** Pole č. 1- nejčastější motivy
- Příloha 5.** Pole č. 2- nejčastější motivy
- Příloha 6.** Pole č. 2- funkce podnětu
- Příloha 7.** Pole č. 3- nejčastější motivy
- Příloha 8.** Pole č. 3- funkce podnětu
- Příloha 9.** Pole č. 4- funkce podnětu
- Příloha 10.** Pole č. 5- funkce podnětu
- Příloha 11.** Pole č. 7- funkce podnětu
- Příloha 12.** Pole č. 7 ve srovnání s ostatními
- Příloha 13.** Komplexnost obrazu
- Příloha 14.** Využití prostoru
- Příloha 15.** Názvy kreseb





## IX. PŘÍLOHY

### 1. Předloha k Wartegovu kresebnému testu



### 2. Symbolika archetypálních znaků podle E. Vetterové (Modifikace Wartegovu kresebného testu pro diagnózu a terapii)

	Otázka	Odpověď
1	● Jak proband nevědomě vnímá svůj střed osobnosti, své Já, jak se prezentuje svému okolí	např: sebejistota - nejistota neopatrnost extraverze - intraverze vyzrálost - zranitelnost, strach, nezralost, naivita soběstačnost - závislost agresivita - deprese
2	~ Jaká je citově zabarvená rezonance na okolí, na jiné osoby, Já ve vztahu k Ty	lehce vyvolatelná rezonance - strohost přístupnosti - nepřístupnost závažnost - nezávažnost spontánnost - sebeochranné odmítání, útlum
3	Jaká je schopnost nasadit "vývojovou energii"	otížežádost - stagnace odvaha - strach postoupit dopředu progrese - regrese správné, postupné nasazování - sebepřeceňování / nedostatek trpělivosti nebo zkušenosti
4	● Jaký je hlavní, zatěžující problém, pramen strachu a komplexů, "Kámen úrazu"	konkrétní odpověď - nedostatečná intuice v tomto bodě snaha problém/strach/ všeobecně rozmělnit, oslabit

5	 Jaká je schopnost řešit problémy a konfliktní situace	praktické řešení - neschopnost tohoto obrácení této energie na venek - proti sobě  blokády, nerealistické představy a přání
6	 Jaká je schopnost integrace vnější a vnitřní	konkrétní možnost - nemožnost integrace (ev. schizoidie)
7	 Jaká je představa partnerského svazku a jeho významu na erotické (nikoli primérně sexuální) úrovni	schopnost vyváženého "dávat-přijímat" - egoistické narcistické zaměření  jemnost - hrubost komplexní odpovědi
8	 Za jakých okolností se cítí proband v bezpečném klidu, ochráněn	všeobecné odpovědi - specifické

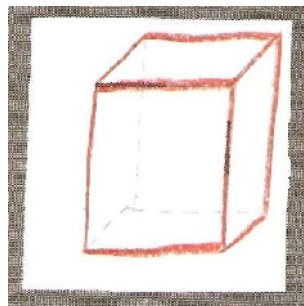
### 3. Příklady zpracování podnětu podle Wartegga

#### Překrytí

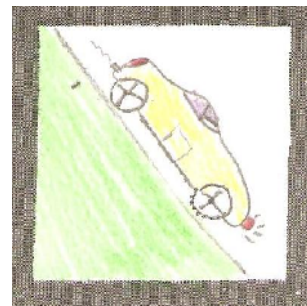
Pole č. 2



Pole č. 6

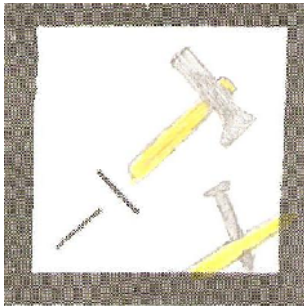


Pole č. 7

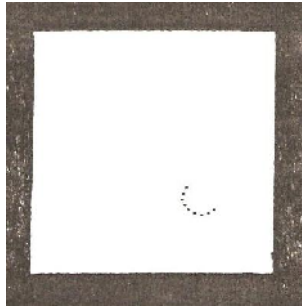


## Zanedbání

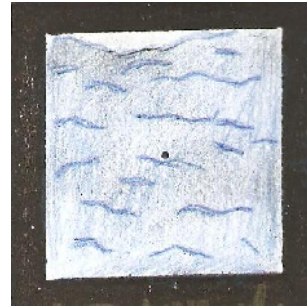
Pole č. 5



Pole č. 7



Pole č. 1

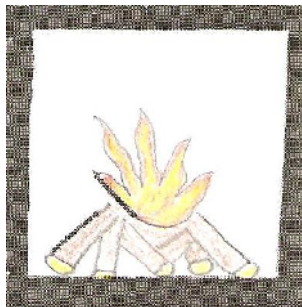


## Zahrnutí

Pole č. 4



Pole č. 5



Pole č. 1



## Perseverance

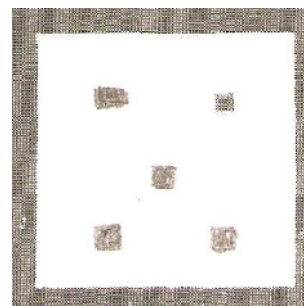
Pole č. 1



Pole č. 2

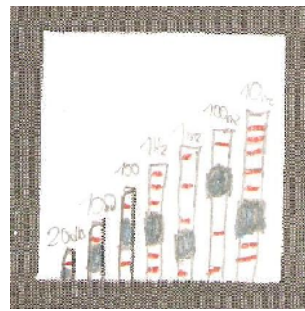
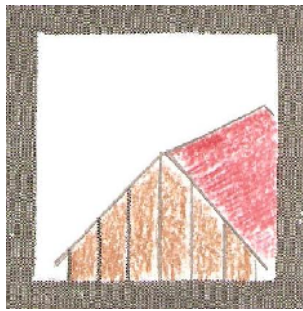
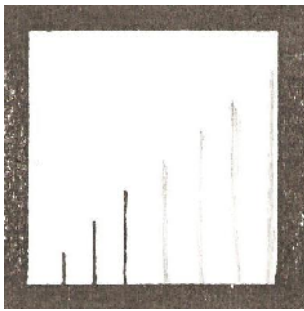


Pole č. 4

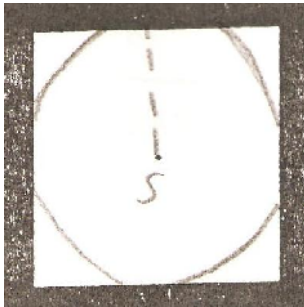




## Pokračování řad



## 4. Pole č. 1- nejčastější motivy

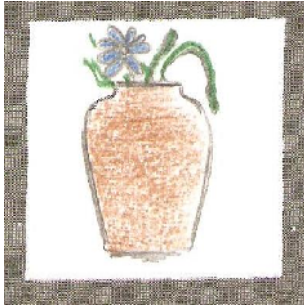


## 5. Pole č. 2- nejčastější motivy

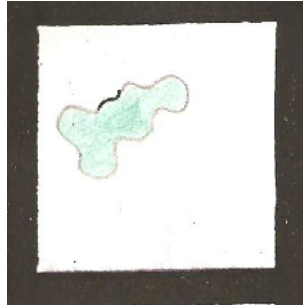


6. Pole č. 2- funkce podnětu

**Základní**



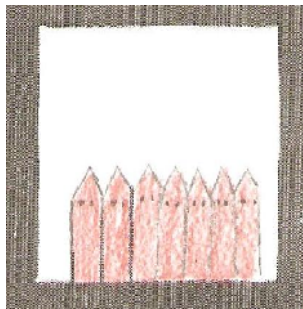
**Důležitá**



**Minimální**

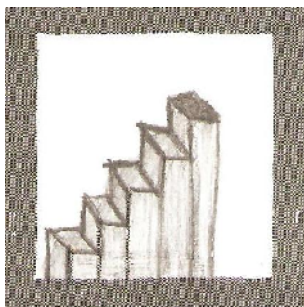


7. Pole č. 3- nejčastější motivy



8. Pole č. 3- funkce podnětu

**Základní**



**Důležitá**



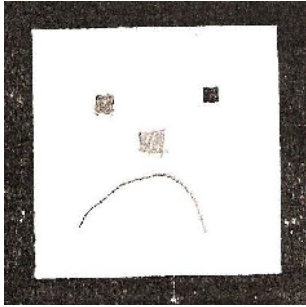
**Minimální**



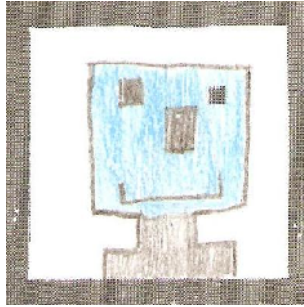


9. Pole č 4- funkce podnětu

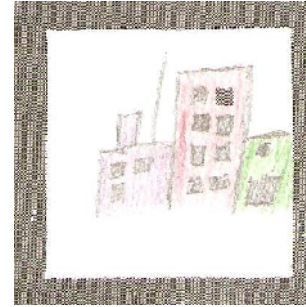
**Základní**



**Důležitá**



**Minimální**



10. Pole č. 5- funkce podnětu

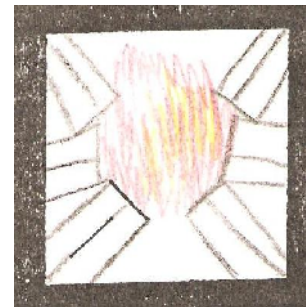
**Základní**



**Důležitá**



**Minimální**

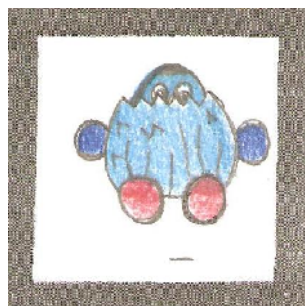


11. Pole č. 7- funkce podnětu

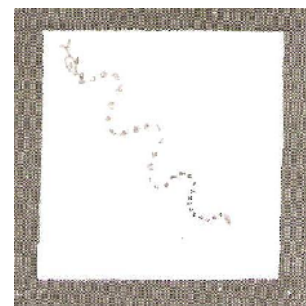
**Základní**



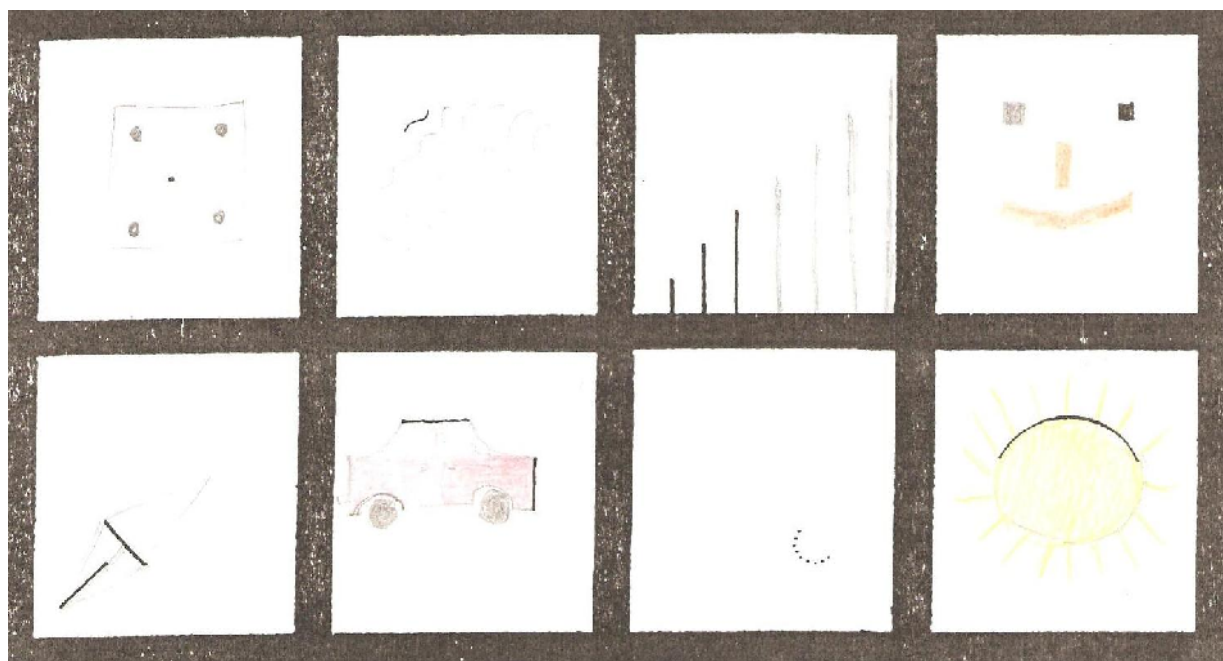
**Důležitá**



**Minimální**



12. Pole č. 7 ve srovnání s ostatními







### 13. Komplexnost obrazu

#### Jednotliviny

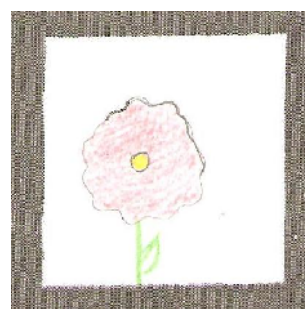
Pole č. 7



Pole č. 8



Pole č. 2



#### Obraz v kontextu

Pole č. 3



Pole č. 8



Pole č. 1



## 14. Využití prostoru

### Prostor využit

Pole č. 2



Pole č. 4



Pole č. 2

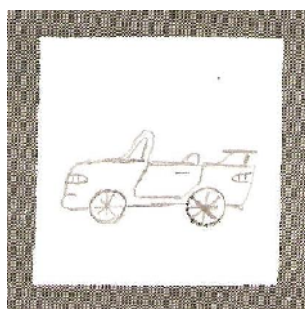


### Prostor nevyužit

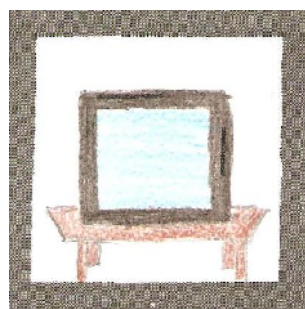
Pole č. 8



Pole č. 7



Pole č. 6



## 15. Názvy kreseb

### Abstraktní

Pole č. 2



Sláva rockové skupiny

### Konkrétní

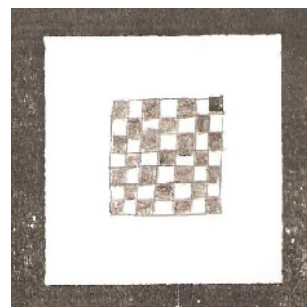
Pole č. 1



Pavučina

### Jednoslovný

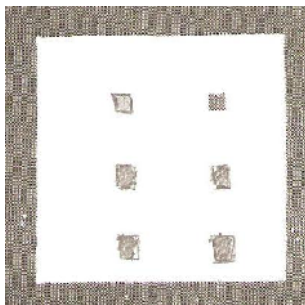
Pole č. 4



Šachovnice

**Rozvinutý**

Pole č. 4



Číslo na hrací kostce

**Běžný**

Pole č. 1



Budík

**Tvořivý**

Pole č. 5



Omámený šašek