



Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Způsob provedení barevné modifikace Wartegova
testu v podání dětí mladšího školního věku**

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Vaňková Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová

10

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 Pedagogickou 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

.....

Kateřina Vaňková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Kouřilové za cenné rady, vždy milý a ochotný přístup, všem učitelkám, které mi daly prostor v hodinách, dětem, bez jejichž kreseb by tato práce nemohla vzniknout, a v neposlední řadě všem, kteří se na vzniku mé práce jakkoliv podíleli.

Obsah

ÚVOD	- 7 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 8 -
1 Mladší školní věk z vývojového hlediska	- 9 -
1.1 Obecná charakteristika mladšího školního věku	- 9 -
1.1.1 Raný školní věk	- 9 -
1.1.2 Střední školní věk	- 10 -
1.2 Kognice	- 11 -
1.2.1 Zrakové vnímání	- 12 -
1.2.2 Paměť	- 12 -
1.2.3 Myšlení	- 13 -
1.3 Motorika	- 13 -
1.3.1 Hrubá motorika	- 13 -
1.3.2 Jemná motorika	- 14 -
2 Testové metody	- 14 -
2.1 Standardnost a objektivita	- 14 -
2.2 Reliabilita	- 14 -
2.3 Validita	- 14 -
2.4 Projektivní metody	- 14 -
2.5 Grafické projektivní metody	- 16 -
2.5.1 Kresebné tematické techniky	- 16 -

2.5.2	Techniky dokreslování předlohy	- 16 -
3	Specifika diagnostiky dětí mladšího školního věku	- 17 -
3.1	Specifika použití projektivních metod u dětí	- 18 -
4	Kresba	- 19 -
4.1	Kresebné techniky.....	- 19 -
4.2	Využití dětské kresby v psychologii	- 19 -
4.2.1	Intelekt.....	- 20 -
4.2.2	Volba tématu a zpracování.....	- 21 -
4.2.3	Kresebné úkoly.....	- 22 -
4.3	Osobnostní typy dle provedení kresby	- 22 -
5	Barva.....	- 24 -
5.1	Význam barev	- 24 -
6	Warteggův kresebný test – Wartegg-Zeichen-Test	- 26 -
6.1	Testový materiál	- 27 -
6.2	Administrace	- 31 -
6.3	Kritéria vyhodnocení.....	- 32 -
	EMPIRICKÁ ČÁST	- 34 -
7	Úvod k empirické části	- 34 -
7.1	Cíl výzkumu	- 34 -
7.2	Metody výzkumu	- 34 -
7.3	Výzkumné otázky	- 34 -
7.4	Vzorek respondentů.....	- 35 -
7.5	Postup při získávání dat	- 35 -

7.6	Kritéria vyhodnocování.....	- 35 -
8	Výsledky.....	- 36 -
8.1	Žáci prvních tříd	- 36 -
8.1.1	Souhrn zpracování všech polí.....	- 37 -
8.2	Žáci pátých tříd.....	- 53 -
8.2.1	Souhrn zpracování všech polí.....	- 54 -
9	Shrnutí výzkumu – porovnání obou skupin.....	- 68 -
9.1	Rozdíl v obsahové stránce jednotlivých polí mezi chlapci a dívkami.....	- 68 -
9.2	Rozdíl v užívání barev mezi chlapci a dívkami	- 69 -
9.3	Rozdíl ve znázornění polí z hlediska statika vs. dynamika.....	- 70 -
9.4	Rozdíl ve formální a obsahové stránce mezi žáky prvních a pátých tříd	- 70 -
9.4.1	Formální stránka.....	- 70 -
9.4.2	Obsahová stránka	- 70 -
9.5	Rozdíl v pojmenovávání polí mezi žáky prvních a pátých tříd	- 71 -
9.6	Rozdíl v systematickosti vyplňování polí mezi žáky prvních a pátých tříd	- 71 -
10	Závěr výzkumu.....	- 72 -
	ZÁVĚR	-73 -
	Anotace	- 74 -
	Abstract	- 75-
	Seznam použité literatury	-76 -
	Přílohy.....	- 78 -

ÚVOD

Kresba je fascinující moment v oku jistě každého člověka, zabývajícího se psychologí. Každá z nich v sobě odráží jedinečný jedincův svět, který nám tímto pootevřít dveře k nahlédnutí do jeho duše. Vnímavý pozorovatel se tak setkává s nejniternějšími prožitky a komplexními vnitřními procesy, kterých si ani jedinec sám nemusí být vědom. A to je zážitek, který určitě láká k bližšímu seznámení...

Warteggův kresebný test - Wartegg-Zeichen-Test (WZT) mne zaujal hned při mém prvním setkání s ním. Každé políčko, započaté nepatrným znakem – tečkou, polokruhem nebo přímkou, nese jen díky těmto jemným nuancím svůj vlastní význam. V globálu nám sada těchto osmi polí nemálo napoví o osobnosti kreslíře. A to je jistě úžasný psychologický nástroj.

Ovšem pokud se chce někdo o tomto testu dozvědět více, v českém prostředí narazí. Publikace u nás se o WZT zmiňují jen v omezené míře. A právě to byl impuls k tomu, abychom začali, prostřednictvím bakalářských prací, doplňovat tuto mezeru. Několik studentek, včetně mě, se této problematice ve svých pracích věnuje, a pokud tak budou pokračovat i ročníky po nás, výsledek by mohl být pro českou (nejen) psychologickou společnost přínosem.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se čtenář seznámí se základem, který je stavebním kamenem pro vhled do problematiky WZT. Koncipována je tak, aby informace byly podány z širšího pohledu až k podrobnějším informacím. V empirické části je podána analýza způsobu, jakým WZT dokreslují děti mladšího školního věku, konkrétně žáci prvních a pátých tříd.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Mladší školní věk z vývojového hlediska

Aplikaci WZT na děti mladšího školního věku jsem si vybrala proto, že mám k dětem tohoto věku blízko. Sama s jedním dítětem tohoto věku pracuji. Je mi sympatické, že jsou již schopné dodržet určitá pravidla, zároveň jsou stále bezprostřední a sami sebou. Hlavně ty nejmladší z nich ještě nekalkulují s tím, co by se dalo z obrázků asi vyčíst a projekce se tak dá považovat za průzračnou. Testování berou jako hru a jsou nadšené z toho, že mohou být součástí výzkumu. Dále jsem předpokládala, že je v tomto věku stále vidět velký posun ve formální i obsahové stránce na začátku a konci tohoto období. A to se mi zdálo zajímavé zkusit porovnat.

Nejprve se zabývám charakteristikou mladšího školního věku obecně, později se blíže zaměřuji na ty oblasti, které se mi jeví účelné k bližšímu prozkoumání v rámci souvislosti s WZT.

1.1 Obecná charakteristika mladšího školního věku

Mladší školní věk je období, kdy dítě navštěvuje první stupeň základní školy. Lze jej rozdělit na tyto fáze:

1.1.1 Raný školní věk

Trvá od 6-7 let až do 8-9 let. Hlavní charakteristikou je změna sociálního postavení do role školáka, a s tím související vývojové proměny.

Největším mezníkem tohoto období je nástup do školy. Aby dítě tuto událost úspěšně zvládlo, musí splnit určité kroky, kterými podle Langmeiera a Krejčířové (2007) jsou:

1. Úspěšné zvládnutí nároků, které jsou na dítě kladeny mateřskou školou (i v případě, že ji nenavštěvuje).
2. Přiměřené fyzické i psychické dispozice pro školní výkonnost provázené pocitem štěstí

dítěte.

3. Dítě se začíná zajímat o věci, které souvisí s jeho budoucí rolí školáka, ideálně se do školy těší.

Dítě se vstupem do první třídy učí nové roli, kterou tímto zaujímá. Jedná se o velkou změnu dosavadního způsobu života, neboť jsou na něj kladeny povinnosti a začíná mít ve své školní práci zodpovědnost samo za sebe. Přiblíží se tak na dohled statusu dospělého. Podle Langmeiera a Krejčířové (2007) závisí úspěšný školní start na přijatelném stupni biologické maturity, dostatečně stimulujícím prostředí a emoční a motivační přípravě na školu. Čáp a Mareš (2007) zdůrazňují, že značný význam do života dítěte přináší spolužáci - vrstevníci. Postupně se vytváří kamarádské vztahy, ale také soupeření, agresivita a antipatie. V tomto období dochází dle Allen a Marotz (2005) k vývojové integraci, jako je utřídování a propojování různých dovedností, díky čemuž jsou děti schopny plnit čím dál složitější úkoly. Období je také označováno jako fáze píce a snaživosti (Erikson, 1963 in Vágnerová; 2005), kde je hlavním úkolem školáka umět se prosadit a uspět. Vágnerová (2005) říká, že nástup do školy značným způsobem ovlivňuje sebehodnocení dítěte. V případě školního neúspěchu se negativní zkušenost promítne do následujícího životního cyklu.

Tento věk je jinak označován také za věk střízlivého realismu. Langmeier a Krejčířová (2007) vysvětlují, že dítě se zaměřuje především na to, co a jak je. Zajímá se o okolní svět, chce pochopit, jak jsou věci „doopravdy“. Tento charakteristický rys se odráží v mluvě, kresbě, písemném projevu, čtenářském zájmu i ve hře.

1.1.2 Střední školní věk

Konec prvního stupně základní školy, tedy 8-9 let až 11-12 let. V tomto období dítě prožívá vývojovou přípravu na dospívání.

Na toto období se v literatuře objevují rozdílné názory. Matějček (1994 in Vágnerová; 2005) o tomto věku hovoří jako o době vyrovnané konsolidace. Nedějí se žádné zásadní psychologické ani biologické změny. Erikson (1963 in Vágnerová; 2005) použil termín fáze citové vyrovnanosti.

Na druhou stranu děti dnes dospívají dříve, než tomu bylo před pár desetiletími. Ve věku kolem 10 let už může začít docházet k pubertálním projevům a tím pádem ke značným tělesným i psychickým změnám.

Děti se v tomto věku hodně liší, každá individualita jinak rychle roste, sílí i pohlavně dospívá. Objevují se velmi velké rozdíly v tom, jak dospěle kdo vypadá (Kučera in Pražská skupina školní etnografie; 2005). Obecně se dá říci, že rychleji dospívají dívky.

Podle Matějčka (2005) je to doba maximální extraverze a příklonu ke světu. Děti mají často sběratelské a přírodní zájmy. Je to také doba kolektivního života a kamarádství, kdy jsou děti více než kdy jindy rozděleny na chlapecké a dívčí týmy, což je odkazem na diferenciaci identity podle pohlaví. Rodiče někdy bývají v tomto věku orientováni na to, aby se dítě co nejvíce věnovalo škole. Výzkumy a zkušenosti ovšem hovoří jasně pro to, že styk dětí s vrstevníky je v tomto věku nepostradatelný pro další vývoj jejich pohlavní identity a jejich zdravého rodičovského chování, které se poprvé objevuje kolem jedenáctého roku věku (u dívek dříve, u chlapců později). Školáci středního věku jsou také charakterističtí vysokou tělesnou výkonností.

1.2 Kognice

Kognice nebo-li poznávání v sobě zahrnuje vnímání, paměť, myšlení a emoce. Všechny tyto složky se ve WZT jistě promítnou, z vnímání nejvíce asi vnímání zrakové.

Kolem šestého roku dítěte dochází v kognitivní oblasti ke značným změnám. Langmeier a Krejčířová (2007) tyto změny shrnuli tak, že školák začíná svět **chápat realisticky**, dokáže se ovládat při svých okamžitých přáních a potřebách. Při konkrétních činnostech a předmětech začíná **logicky myslet**. Ovšem tento přechod jde velmi pomalu. Dle Lidze (1983) jsou pro některé dospělé jejich limity nepochopitelné, a kvůli tomu může docházet k, pro děti závažným a náročným, střetnutím. Díky přechodu k logickému myšlení je žák schopný lepšího posuzování stálosti, změn velikosti, množství nebo řazení. Na začátku vstupu do školy by dítě již mělo být schopno analyticko-syntetické činnosti. Rozvíjí se také percepční strategie

(Vágnerová, 2007), mladší školáci jsou již schopni systematické explorační, tedy dát svému vnímání nějaký řád.

1.2.1 Zrakové vnímání

Co se vizuální percepce týče, dochází k rozvoji vidění na blízko (Vágnerová, 2005), což je pro školní práci nepostradatelné. Tatáž autorka dále mluví o další schopnosti, která se objevuje, a to je konstantnost vnímání, tedy schopnost rozlišit určitý tvar bez ohledu na jeho polohu, překrytí či pozadí. **Senzomotorická koordinace** je při vstupu do školy obzvláště důležitý pojem. Zrakové vnímání poskytuje zpětnou vazbu o pohybech ruky, když se dítě učí psát. Proto její význam nabývá na důležitosti právě v tomto období, kdy psaní ještě není dostatečně zafixováno a zautomatizováno. Kolem devíti let věku dokáží školáci zpětnou vazbu využít účinněji, ale vzhledem k tomu, že psaní už pro ně není činnost tolik namáhavá, jí už nemusí věnovat tolik pozornosti. (Vágnerová, 2007)

1.2.2 Paměť

V tomto období rapidně roste kapacita paměti a děti začínají užívat **pamětní strategie** jako je opakování, organizace, důkladné zpracování a externí výpomoc. (Papalia, Olds; 1992)

1. Opakování – jednoduchá pomůcka vědomého přeřikávání materiálu, který si potřebuje dítě zapamatovat.
2. Organizace – materiál je lépe zapamatovatelný, pokud si ho roztřídíme do dílčích kategorií. Tato schopnost spontánně přichází kolem desátého nebo jedenáctého roku. Děti jsou schopny si ji ale osvojit dříve, pokud je tomu někdo naučí.
3. Důkladné zpracování – tato strategie spočívá v uvedení jednotlivostí do určitého celku. Například pokud si potřebujeme zapamatovat nějaké položky, vymyslíme si z nich příběh. Starší děti si položky zapamatují lépe, pokud si příběh vymyslí sami. Mladší děti naopak pokud jim ho vymyslí někdo jiný.
4. Externí výpomoc – strategie se zakládá na principu výpomoci si něčím mimo vlastní osobu. Například napsat si poznámku do diáře, nastavit si upozornění v mobilním telefonu, či požádat někoho o připomenutí.

Tytéž autorky mluví o tom, že starší děti využívají paměťových strategií více i díky tomu, že se u nich objevuje tzv. metamemory, tedy znalost toho, jak paměť pracuje.

1.2.3 Myšlení

V tomto období dochází k velkému posunu v oblasti myšlení. Zásahu na tom má nejen biologický vývoj, ale jak uvádí Říčan (2004), škola nutí dítě pracovat a učí ho také myslet.

Pokrok v myšlení se projeví používáním základních zákonů logiky a respektováním vlastností poznávané reality. Jejich použití je ale v raném školním věku ještě kolísavé. Pokud je dítě v neznámé situaci či ve stresu, použije vývojově nižší strategii uvažování. (Vágnerová, 2007)

Piaget (in Langmeier, Krejčířová; 2007) předpokládá přechod z názorného myšlení do stádia konkrétních operací asi v sedmi letech a v tomto stádiu setrvává asi do jedenácti let. To znamená, že dítě je již schopné uvažovat o dvou dimenzích problému zároveň a dokáže v mysli provádět několik transformací najednou. Později bylo prokázáno, že k těmto vývojovým změnám dochází, ale ne najednou, jak se domníval Piaget.

Školák začíná chápat příčinné vztahy tak, jak doopravdy jsou, nezaměřuje se tedy jen na časovou následnost jako děti mladší.

1.3 Motorika

Pro WZT je důležitá zejména jemná motorika, ale i ta hrubá se podílí na tom, jak se dítě vnímá a jaké skryté odkazy o sobě v testu poskytne. Je všeobecně známo, že motorické schopnosti se zdokonalují spolu s rostoucím věkem dítěte.

1.3.1 Hrubá motorika

Mezi chlapci a dívkami existují ve fyzickém výkonu rozdíly, ty se začínají projevovat až v dospívání. Děti mladšího školního věku dosahují výkonů stejných nehledě na jejich pohlaví.

Tělesná síla a obratnost dávají (zvláště chlapcům) postavení v kolektivu. Malí a slabí jedinci jsou považováni za outsidersy. (Říčan, 2004)

1.3.2 Jemná motorika

Žák prvního stupně ZŠ má pohyby drobných svalů ještě nepřesné. Jedním z důvodů je ještě nedokončený vývoj koordinace mezi zrakem a pohyby prstů. (Říčan, 2004)

2 Testové metody

Kapitola je volnou citací Ferjenčíka (2000).

Aby bylo dále možné operovat s některými termíny, považuji za užitečné, jim zde věnovat kapitolu k jejich objasnění.

2.1 Standardnost a objektivita

Má-li být test **standardní**, znamená to, že při každém jeho zadávání musí být použit stejný přístup, stejně tak při registrování dosažených výsledků, vyhodnocování a interpretování. Podmínky, za kterých bylo testování realizováno, musí být tedy uniformní. Bez standardnosti by nebylo možné výsledky porovnávat. Proto jsou testy, které administrátorovi předepisují přesný postup, jakým způsobem má test zadávat.

Test je **objektivní** tehdy, nemá-li administrátor žádný vliv na skóre, které bude v testu dosaženo.

2.2 Reliabilita

Reliabilita je jinými slovy spolehlivost, s níž test měří to, co měřit má. Žádný měrný nástroj, ale, neměří se stoprocentní přesností.

2.3 Validita

Je jinými slovy míra, do jaké měří test to, co jsme chtěli, aby skutečně měřil. Test může být reliabilní test, ale nevalidní, ale nereliabilní nebude validní.

2.4 Projektivní metody

Projektivní metody jsou diagnostická kategorie, která má svá výrazná specifika. Svoboda (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001) je charakterizuje jako komplikovaný, různorodý,

těžko uchopitelný materiál. Je to metoda, která k pochopení a zvládnutí potřebuje spoustu zkušeností a často také dohled supervizora. Čáp a Mareš (2007, str. 38) definují takto: *Projektivní techniky vycházejí z předpokladu, že člověk promítá (projikuje) své vnitřní procesy, fantazie i potlačené motivy do předložených mnohoznačných podnětů, takže tyto techniky mohou vést ke zjištění i nevědomých momentů.*

Existují typy projekcí, které Holmes (1968 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001) shrnul takto:

1. Atributivní projekce, kde jedinec popisuje jiným subjektům své vlastní motivy, city a chování. Realizuje se na úrovni vědomých, ale i nevědomých mechanismů. Tento typ projekce je v psychologii tím nejrozšířenějším.
2. Autistická projekce je typem, kde jsou jedincem participované součásti reality modifikovány v souladu s jeho potřebami.
3. Racionalizační projekce – zde dochází k racionalizaci chování, které si jedinec uvědomuje.
4. Jiné formy projekce, k nimž se řadí projekce podobnosti (tj. když si osoba neuvědomuje, že dané vlastnosti má), projekce kontrastu (protikladné vnímání druhých lidí) a projekce, při níž je potlačena tvrdá realita, která pomáhá jedinci bránit se úzkosti a zármutku.

Pojem **projekce** jako takový zavedl Sigmund Freud v roce 1914 a označoval jím obranný mechanismus proti úzkosti. Pojem **projekční techniky** zavedl Frank roku 1939 jako metodu výzkumu osobnosti konfrontující jedince s nějakou určitou situací, ve které bude odpovídat podle toho, jaký smysl pro něj daná situace má, a podle toho, co při této odpovědi cítí. Podle Franka projekční technika vyvolává reakce, které vycházejí z osobního světa jedince a z jeho vlastní osobnosti. (Svoboda in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001)

Jejich nevýhodou je nízká validita, vysoké nároky na zkušenosti psychologa a ne všechny projektivní metody jsou standardizovány.

2.5 Grafické projektivní metody

Pro lepší orientaci se přidržím jednoduchého rozdělení projektivních metod Svobodou, Krejčířovou a Vágnerovou (2001), kteří jeden typ projektivních metod určili jako grafické. (viz Příloha 1: Dělení projektivních metod)

Kresba může signalizovat způsob emočního prožívání, úroveň citové reaktivity, resp. aktuální emoční ladění. Temperamentově podmíněné, stabilní znaky citového prožívání i reaktivity, a stejně tak i aktuální emoční stav ovlivní jakoukoli lidskou činnost, ale v kresbě, resp. v písmu je lze zachytit ve snadno identifikovatelné formě. Z toho důvodu byly různé kresebné testy používány nejenom jako metody hodnocení vývojové úrovně testovaného dítěte, ale zahrnovaly i různé emoční indikátory. Emoční projevy lze sledovat v jakékoli kresbě, v tomto případě nemusí jít o obsah, i když dětské emoce se mohou projevit rovněž ve vztahu k obsahu kresby, resp. k typu úkolu či situaci. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001, str. 286)

2.5.1 Kresebné tematické techniky

Kresba je v tomto případě prostředkem ke ztvárnění určité skutečnosti dle představ a zkušeností daného dítěte, na základě postoje, který si k ní dítě vytvořilo a do své kresby jej projikuje. Při této příležitosti dítě vytváří kresbu jen na základě vlastního pojetí. Tyto techniky využívají spontánnosti dětí. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001)

K těmto technikám patří např. Kresba lidské postavy, Test hvězd a vln, Test stromu, Test tří stromů, Kresba rodiny nebo Kresba začarované rodiny.

2.5.2 Techniky dokreslování předlohy

Jak sám název napovídá, testované osobě se předkládá předloha, kterou má dle své fantazie doplnit.

K těmto technikám se právě řadí také WZT.

3 Specifika diagnostiky dětí mladšího školního věku

Kapitola je volnou citací Vágnerové a Klégrové (2008).

Během každého diagnostického vyšetření se musí zohlednit specifika osoby, které je vyšetření prováděno. Jedním ze základních orientačních bodů je věk dané osoby. Děti jsou již celkově zralejší, sociálně zdatnější, umí pracovat pod vedením a jsou zvyklé dodržovat pravidla na základě školní docházky. Výsledky tedy bývají spolehlivější a validnější než je tomu u předškoláků. Odmítavý postoj ke škole a obava z dalších neúspěchů mohou ale ochotu dítěte redukovat - vhodné je použít neverbální metody na začátku vyšetření, které školní praktiky nepřipomínají. U mladších dětí může pochvala po tom, co v některé části diagnostického materiálu neuspěly, motivovat ke snaze najít správné řešení.

Schopnost udržet pozornost roste, podmínkou pro udržení je však atraktivita objektů. Značný vliv na kvalitu výkonu mají v tomto období emoce. Emoční ladění se stává stabilnější. Pokud by na nepřítomnost rodičů děti reagovaly úzkostně, jedná se o nějakou odchylku.

Logické uvažování v pozdějším období mladšího školního věku narůstá. 8- 9 - leté děti už chápou, že pokud se jedna část sdělení vylučuje s druhou, tvrzení nemůže být pravdivé. Zároveň se mění pohled na kauzalitu - dvě události mohou být na sobě nezávislé, přestože proběhly ve stejné době. Starší děti jsou schopny odhadnout svoje vlastní možnosti. Děti si vytváří sebehodnocení na základě názorů rodičů a učitelů. Nízká sebedůvěra může negativně ovlivnit výsledek. Komunikační schopnosti jsou rozvinuté natolik, že nepředstavují žádnou překážku v dorozumění. Při rozhovoru rozumí standardně kladeným otázkám. Pro školáky na prvním stupni je stále obtížné popsat pocity a postoje, protože jim sami nerozumí. Stejně tak nelze očekávat popis vztahů s blízkými lidmi.

3.1 Specifika použití projektivních metod u dětí

Morávek (1991 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001) objasňuje, že řada technik má stejný podnětový materiál i interpretační postupy jak pro dospělé, tak pro děti. Zvláštnosti dětské populace je však třeba brát v potaz. Charakterizuje je takto:

1. Dětské *Já* je teprve ve vývinu, proto jsou struktura a rysy osobnosti ještě nestabilní. Při interpretaci je tedy složité odlišit vývojové faktory od dynamiky osobnosti a nezralost od patologické odchylky.
2. Hranice mezi vědomými a nevědomými procesy je u dětí jiného charakteru než u dospělých.
3. Dítě se vyznačuje větší citlivostí na vytváření projektivních odpovědí na prostředí, na interpretaci s vyšetřujícím a na průběh a délku sezení.
4. Děti mladšího věku neprožívají vnitřní konflikty stejně jako dospělí. Interview poskytne řadu informací přímo bez použití projekce.
5. Děti, především předškolního věku, interpretují podněty z projektivních technik ve shodě se svojí vývojovou úrovní.
6. Schopností vyvolávat projektivní reakce se jednotlivé testy liší. Liší se ale také i děti ve schopnosti projekce do testového materiálu.

4 Kresba

4.1 Kresebné techniky

Kresba je komplexní diagnostický nástroj, který je schopný odhalit mnohé. Kresebné techniky jsou dobrým doplňkem v širokém diagnostickém spektru a zejména pro dětskou populaci jsou výborně využitelné. Podle Vágnerové (2001) jsou nenásilným způsobem, jak s dětmi navázat kontakt a snížit nejistotu a nedůvěru. Navíc jsou vnímány jako hra, tudíž usnadňují průběh testování. Zrcadlí v sobě nejen psychické procesy, ale orientačně ukáží celkovou vývojovou úroveň, úroveň jemné motoriky, senzomotorickou koordinaci, schopnost vizuální percepce nebo kognitivní přístup ke ztvárnění tématu. Je možné z nich vyčíst také typ temperamentu, emoční prožívání, odráží v sobě způsob nazírání a postoj k dané skutečnosti jako je rodinná situace či sebepojetí. Navíc jsou časově i administrativně relativně nenáročné.

4.2 Využití dětské kresby v psychologii

Kapitola, spolu s podkapitolami, je volnou citací Matějčka (2005).

Jak již bylo zmíněno, kresba je výborným vodítkem pro psychologa, a jeli správně zařazena do souboru vyšetřovacích prostředků, její hodnota ještě roste. Důležitý je nejen výsledek, ale rovněž chování dítěte během kreslení - jak k úkolu přistupuje, jak probíhá počátek kresby, jaký je při ní zvolen postup, kreslířský rukopis jako je síla a jistota tahů, jak dítě využije plochu papíru, kolik času ke své práci potřebuje, jaký je postoj autora k jeho výtvoru a samozřejmě také vedlejší projevy během práce jako je mimika, pohyby celého těla, nebo komentář. Doherty-Sneddon (2005) doplňuje, že neverbální komunikace, stejně jako ta verbální, nese informace o tom, co se děje v nitru člověka, tedy i to, jak se cítíme a co si myslíme. Někdy tyto informace vysíláme záměrně, jindy zcela bezděčně. Z chování dítěte se dají vypožorovat základní temperamentové vlastnosti, schopnost adaptace a emotivita.

Kresba je prostředkem, který má během psychologického vyšetření široké uplatnění, a dá využít následovně:

- K navázání kontaktu s dítětem,

- k přístupu do oblasti školních vědomostí a postoje dítěte ke škole,
- k diagnostice konkrétnějšího rázu:
 - neuromotorické vyspělosti,
 - intelektu,
 - osobnostních rysů (temperament, povaha),
 - sociální situace, postoje, emotivita,
 - specifických neuromotorických poruch a anomálií
 - kreslířského nadání.

4.2.1 Intelekt

Při odhadu pásma intelektu se v kresbě zaměřujeme na stupeň neuromotorického vývoje, vývoj formálně technických znaků a hlavně na obsah kresby. Tím rozumíme, co dítě kreslí, jak to znázorňuje, jak se mění jeho kresby v závislosti na tom, jak se mění jeho zájmy, přibývání/ubývání detailů, zda se mění jejich skladba, zda koncepce celku nabývá převahy nad svébytností detailů, jestli kresba přechází od statické k dynamické, přechod z realismu intelektuálního¹ k realismu vizuálnímu², kde končí vývoj kresby, která přestává být dětskou.

Jsou ovšem činitele, u kterých musíme dbát zvýšené pozornosti, protože ty kresbu, jako prostředek k odhadu intelektu, znehodnocují. Jsou to především:

1. Cvik a příležitost: pokud dítě nemělo možnost dostatečného seznámení se s kreslením, je jasné, že jeho výkon bude neúměrně nižší, než by odpovídalo jeho intelektovému pásmu.
2. Smyslové vady: především vada zraku samozřejmě nedává možnost optimálního výkonu.
3. Neuromotorické obtíže a defekty: každá nápadnější nesrovnalost mezi vývojovou úrovní kresby a vývojovou úrovní ostatních projevů vede k možnosti, že se jedná o skryté defekty, většinou centrálního původu.

¹ Dítě kreslí to, co ví a jakým způsobem to ví

² Dítě kreslí to, co skutečně vidí

4. Celkový tělesný stav: u slabých, nevyspělých dětí se i přes dobrou intelektovou úroveň objevuje rychlá unavitelnost pozornosti a apatie, či naopak impulsivita a neklid, což kresebný projev znehodnocuje.
5. Odmítavý postoj: dítě se může stavět odmítavě ke kreslení, ke zkouškové situaci, k prostředí, kde se nachází, k psychologovi apod.

4.2.2 Volba tématu a zpracování

Volba tématu je vysoce signifikantní pro hledání předmětů, které hrají důležitou roli ve světě dítěte – význam, který dítě přikládá věcem a osobám natolik, že je zobrazuje, nás může vést k představám a myšlenkám, které dítě zaměstnávají – a situace, které si dítě volí a předvádí v kresbě, nám mohou naznačit jeho osobnostní postoje k nim (agrese, únik, přání apod.). Dítě se většinou vyjadřuje přímo a není potřeba luštit složitou symboliku. Teprve tam, kde se v kresbě (jako v každé jiné projektivní metodě) objeví něco, co nesouhlasí s projevy dítěte vědomými, vůlí řízenými a pramenícími z vědomých motivických základů, teprve pak je místo ke zkoumání, zdali a jak, jsou podány jeho snahy a tendence symbolicky. U kreseb řízených si volí dítě aspoň pojetí tématu (statické – dynamické, popisné – fabulační apod.) – každé neobvyklé pojetí pak je pro psychologa pobídkou ke zvýšené pozornosti. (Matějček, 2005, str. 27)

To, jak dítě formálně kresbu zpracuje, a jak zvládne technické úkoly, je dalším vodítkem k osobnosti kreslíře. Citové pohnutky, postoje a snahy dítěte se projevují v soustavách tělesných pohybů, mimice, gestikulaci atd. Grafické projevy jako je síla, prudkost a rozhodnost tahů, směry tahů, rozložení plochy apod. jsou znaky, ke kterým se dají přiřadit určité psychické vlastnosti. Ovšem i tady musíme počítat s tím, že pravda o korelaci určitého grafického znázornění s určitou vlastností není absolutní.

K dalším formálním znakům patří velikost a umístění kresby na papíře, integrace prvků, nápadné vynechávání či naopak nápadné zdůraznění některých detailů atd.

Do interpretace práce dítěte a konečné kresby se vždy promítá také osobnost psychologa. Záleží na tom, zda psycholog věří, že dítě kreslí to, co ví, potom je kresba

ukazatelem toho, co dítě zná. Pokud věří, že dítě kreslí to, co chce, pak v kresbě čte citové tendence, či konflikty.

4.2.3 Kresebné úkoly

Kresebný úkol se liší dle zadání. Psycholog zadává téma na základě toho, co potřebuje z kresby vyčíst. Matějček (2005) uvádí tyto možnosti:

1. Kresba volná: dítě má v tomto případě naprosto volnou ruku. Ovšem většinou původní záměr psychologa dítě „překazí“ tím, že kreslí to, co umí nejlépe, co má nejvíce nacvičené. Navíc jsou děti, které si neví rady se situací, dát úkol sami sobě a cítí se v takovém okamžiku bezradní. Ovšem i to má pro psychologa informační hodnotu.
2. Kresba s částečně určeným námětem: psycholog zadává nakreslit např. co umí dítě nejlépe (kde sleduje stupeň dovednosti či případné nadání), něco ze života dítěte (zaměření na citovou a sociální oblast), vaši rodinu (zde se pozorují vztahy v rodině), atd. Výhodou tohoto zadání je, že dítě navedeme směrem, ve kterém chceme něco vyzorovat, stále však má spoustu prostoru pro realizaci svého vlastního potenciálu.
3. Kresba řízená: námět je dán striktně, jako např. nakresli pána, jak nejlépe dovedeš, nakresli strom, apod. Tento druh úkolu je zaměřen na oblast neuromotorickou a intelektovou. I přesto se ale i zde mohou projevit některá osobnostní specifika, která jsou tím výraznější, pokud se prosadí i přes jasné zadání.
4. Kresba dle předlohy: zde se sleduje téměř výhradně percepce, vizuomotorická koordinace a neuromotorický vývoj.

4.3 Osobnostní typy dle provedení kresby

Dle zpracování obrázku se dá usuzovat také na osobnostní založení dítěte na ose introverze - extroverze. Uždil (2002) dodává, že toto lze vyzorovat z množství znaků, množství vztahů, rozložením kresby v prostoru, z barvy apod. V těchto charakteristikách se totiž zračí jednotlivé výtvarné typy dětí. Tyto typy se mísí.

EXTROVERT		INTROVERT	
enumerativní	<ul style="list-style-type: none"> • Snaha o vystižení věci objektivně. • Realistické proporce, umístění v prostoru, pravdivé barvy. 	expresivní	<ul style="list-style-type: none"> • Rozhodující je zážitek se silně emotivním charakterem, témata jsou rozličná. • Reálnost a detaily nerozhodují. • Z těchto dětí často umělci.
objektivní	<ul style="list-style-type: none"> • Kreslí technické detaily na základě svých rozsáhlých technických znalostí. 	vizuální	<ul style="list-style-type: none"> • Lpí na zajímavých vlastnostech věcí, barevnost skutečná.
		haptický	<ul style="list-style-type: none"> • Plošné používání barvy, výtvořiny působí dekorativně.

Tabulka 1: Typy dětských kreslířů (Uždil, 2002)

5 Barva

Protože zde pracuji s barevnou modifikací WZT, je na místě, dotknout se také tématu barev a jejich symboliky.

Barva v sobě nese psychologickou hodnotu. Jak je např. všeobecně známé, některé barvy mají uklidňující účinek, jiné naopak účinek povzbuzující.

Při psychologické interpretaci je nutné brát v potaz věk klienta a samozřejmě se vždy ujistit, zda netrpí zrakovou poruchou.

5.1 Význam barev

Opět je nutné poukázat na to, že nic se nedá interpretovat vytržené z kontextu. Obecně se dá říci, že při absenci barvy se dá usuzovat na citovou prázdnotu, někdy i asociální tendence, při jasných a teplých barvách na vyrovnanost, tmavé barvy zase symbolizují tendenci ke smutku a úzkosti, bledé nevyrovnanost či špatný zdravotní stav. Při použití barvy se uplatňuje její intenzita, viditelnost z dálky, hustota a odstín. Je nutné ale mít na paměti, že musíme brát ohled na kulturní vlivy, módu, nebo kombinaci barev, která naznačuje, že může být přítomen konflikt mezi dvěma tendencemi. Davido (2001)

Některé spojení barev se zdá být harmonické, jiné naopak disharmonické svou neslučitelností a může ukazovat na poruchu citového původu. Davido (2001)

Dítě se při barvení svého výtvoru řídí buď skutečnými barvami světa, anebo se řídí svou vlastní fantazií, což napovídá více o jeho osobnosti. Davido (2001)

Význam některých barev může být vykládán takto:

Červená	Barva životní síly, plodnosti, lásky a vášně, ale také krve a násilí. (Pleskotová, 1987) Vzrušující, energická, prudká, silná, mocná. (Pleskotová, 1987) Podle Bouveta (in Davido, 2001) je normální, pokud dítě do 6 let používá pouze červenou. Nemocné děti často nepoužívají sytou červenou. (Davido, 2001) Po 6. roce může ukazovat na agresi a špatnou kontrolu emocí. Davido (2001)
----------------	--

Modrá	<p>Barva vody, vzduchu, nebe a tajupných mocností. (Pleskotová, 1987)</p> <p>Klidná, přívětivá, barva dálek, hloubky, ticha a touhy. (Pleskotová, 1987)</p> <p>Pokud děti pod pět let, používají modrou, je možné, že se dokáží více kontrolovat než ty, které používají červenou. (Davido, 2001)</p> <p>Používání modré v šesti letech poukazuje na možnost dobré adaptace. (Davido, 2001)</p>
Fialová	<p>Neklidná, znepokojivá, melancholická, tajemná, osobitá, náročná, rozpolcená. (Pleskotová, 1987)</p>
Zelená	<p>Symbol života, znovuzrození, svěžesti a mládí, přírody a naděje, ale též barva zlých duchů a démonů. (Pleskotová, 1987)</p> <p>Uklidňující, ochraňující, přátelská, někdy ale jedovatá. (Pleskotová, 1987)</p> <p>Odráží sociální vztahy. (Davido, 2001)</p>
Žlutá	<p>Znakem života a hojnosti, moudrosti, božského světla, na druhou stranu symbolizuje stárnutí, zkázu a blížící se smrt. (Pleskotová, 1987)</p> <p>Povzbuzuje, osvobozuje, navozuje pocit harmonie, je veselá. (Pleskotová, 1987)</p> <p>Může např. napovídat o velké závislosti dítěte na dospělém. (Davido, 2001)</p>
Hnědá	<p>Střízlivá, mlčenlivá, solidní, zdrženlivá, spojená s tradicí, domovem a jistotou. (Pleskotová, 1987)</p> <p>Dá se zakomponovat do skupiny tmavých nevýrazných barev – regresivních. (Davido, 2001)</p> <p>Možnost špatné rodinné a sociální adaptovanosti dítěte a konfliktů. (Davido, 2001)</p> <p>Někdy s oblibou volí umíněné děti. (Davido, 2001)</p>
Bílá	<p>Barva světla – nese v sobě proto všechny barvy. Symbolizuje nejvyšší hodnoty. (Pleskotová, 1987)</p> <p>Barva ctnosti, nevinnosti, čistoty, radosti, začátku i konce života. (Pleskotová, 1987)</p> <p>Neurčitá a nejistá. (Pleskotová, 1987)</p>
Černá	<p>Nese v sobě tmu, smutek, smrt, zlo, ale může být i barvou odříkání, pokory, plodnosti. (Pleskotová, 1987)</p>

Tabulka 2: Symbolika barev

6 Warteggův kresebný test – Wartegg-Zeichen-Test

Ehrig Wartegg svůj WZT vydal roku 1939 a vychází především z konceptu Gestalt psychologie. Sám o něm mluví jako o relativně univerzální metodě, která umožňuje postihnout strukturu osobnosti, její vlastnosti a funkce, ale i příslušné neurofyziologické základy. Původně byl test zaměřen na dílčí psychické procesy jako fantazie, rozum, cit a vůle.

Roku 1953 Wartegg přešel ke složitějšímu způsobu interpretace, vycházejícího z Lerschova vrstevného modelu osobnosti³. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001)

Wartegg chtěl především exaktně měřící metodiku. Zvolené archetypální znaky považuje za *předem precizované podmínky podráždění (mozku), které jsou zaměřeny na měřitelné vyrovnání funkcí podnětu a pocitu*. Wartegg od svého testu očekává *vhled do výstavby vrstev kortikálního řízení, od reflexních výchozích pozic, až ke kvalitativní diferenciaci duševních vztahů ke smyslovému vnímání*. (Sinnbezüge in Vetterová, 1994, str. 6)

WZT je možné použít ke sledování asociačního významu jednotlivých podnětů, obsahu kreseb i způsobu jejich zpracování. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001)

Při práci s dětmi je v souvislosti s WZT často využívána **barevná modifikace** WZT, jejíž autorkou je Eva Vetterová. V této alternativě je možno využít barevné, prostorové i obsahové

³Lersch zaměřuje prostorové zobrazení struktury zdrojů a složek osobnosti dvěma osami.

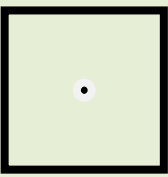

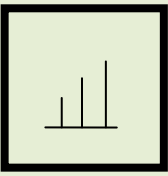
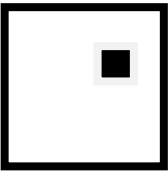
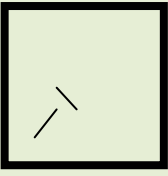
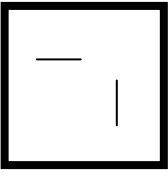
1. Vertikálně: členění do základních vrstev
 - a) životní základ organismu, organická "paměť", kde je zhuštěna minulost člověka
 - b) základ duševního života s pudovými pohnutkami, citovými hnutími a stavy
 - c) výkonné složky vědomého Já
1. Horizontálně: vztah jedince k okolnímu světu
 - a) zvnitřnění světa, vnímání, představování, chápání
 - b) působení na svět svým jednáním - impulzivita, zvyky, vůle

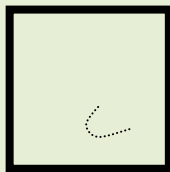
Jednotlicí složkou je duševní struktura *osobní Já*, kde je soustředěna specificky lidská motivace. (Balcar in Říčan; 2007)

symboliky. Barva význam některých symbolů zvyrazňuje, či dokonce mění. Pokud proband barvu nevyužije vůbec, může to ještě více odkazovat na určitý konflikt, blok, či obavu. (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001)

6.1 Testový materiál

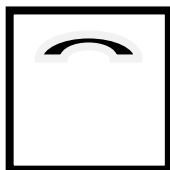
Testovací materiál WZT je uspořádán do osmi polí do dvou řad (4x4 cm) - (viz Příloha 2). Každé pole je očíslováno, je silně tmavě ohraničeno a nese **specifický znak**:

Znak	Charakteristika	Kvality prvků
	Jemný, nepatrný, přesto určitý svou pozicí ve středu.	Ženský akcent: jemné, něžné, organicky živoucí.
	Organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení.	Ženský akcent: jemné, něžné, organicky živoucí.
	Dynamické prodlužování vertikály, architektonické rozdělení prostoru.	Mušský akcent: ztuhlé, vzpřímené, mechanicky napjaté, dynamicky zaměřené, staticky těžké.
	Hranatost, temnota, tíže.	Mušský akcent: ztuhlé, vzpřímené, mechanicky napjaté, dynamicky zaměřené, staticky těžké.
	Dynamika při současném překonání momentu napětí.	Mušský akcent: ztuhlé, vzpřímené, mechanicky napjaté, dynamicky zaměřené, staticky těžké.
	Rozhodnutí, zda spojit či rozdělit.	Mušský akcent: ztuhlé, vzpřímené, mechanicky napjaté, dynamicky zaměřené, staticky těžké.



Vcítění do jemného rozčlenění.

Ženský akcent: jemné, něžné, organicky živoucí.



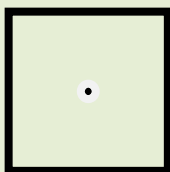
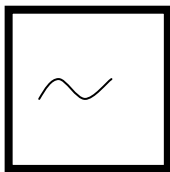
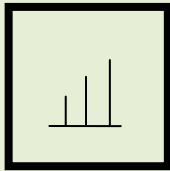
Harmonické uzavření, zaokrouhlení.

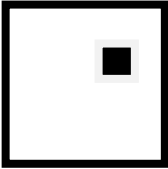
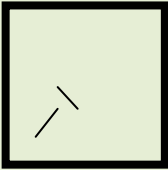
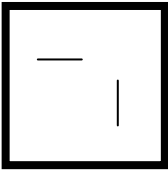
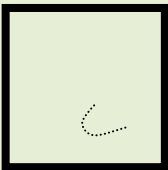
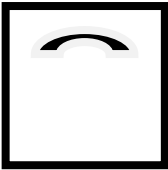
Ženský akcent: jemné, něžné, organicky živoucí.

Tabulka 3: Charakteristika znaků (Vetterová, 1994 a Wartegg, 1953)

Test dovoluje posoudit 8 rozličných způsobů, jakými je proband schopen v každodenním životě nasadit svou psychickou energii. Je to „momentka“, která může, ale nemusí podléhat změnám, navozeným dalším vývojem, ať už spontánním nebo psychotherapeutickým. (Vetterová, 1994, str. 2)

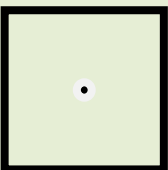

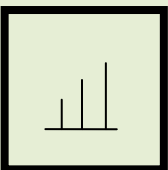
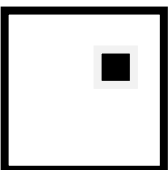
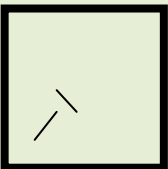
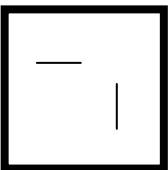
Specifické odpovědi na archetypální znaky:

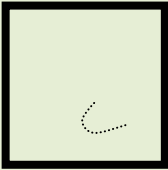
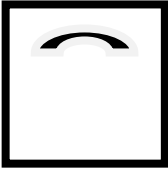
Znak	Otázka	Odpověď na znak
	Nevědomé vnímání svého vlastního Já, prezentace sebe sama okolí?	Jistota vs. nejistota. Extraverze vs. intraverze. Soběstačnost vs. závislost.
	Citová zabarvenost vůči okolí, Já ve vztahu k Ty?	Přístupnost vs. nepřístup. Spontánnost vs. útlum. Rezonance vs. strohost.
	Schopnost nasazení „vývojové energie“?	Ctižádost vs. stagnace. Odvaha vs. strach. Progrese vs. regrese.

	Hlavní pramen strachu a komplexů, „kámen úrazu“?	Konkrétní odpověď vs. nedostatečná intuice v tomto bodě.
	Schopnost řešit problémy a konfliktní situace?	Praktické řešení vs. neschopnost ho. Blokády, nerealistická přání a představy.
	Schopnost vnitřní a vnější integrace?	Konkrétní možnost vs. nemožnost integrace (ev. schizofrenie).
	Představa partnerského svazku a jeho význam na erotické úrovni?	Jemnost vs. hrubost. Vyváženost dávat-přijímat (egoista, narcista).
	Kdy se cítíme v bezpečí a v klidu?	Všeobecné odpovědi vs. specifické.

Tabulka 4: Specifické odpovědi na archetypální znaky (Vetterová, 1994)

Bernský psycholog Brönimann (1974) zjistil, že z toho, jaké tři znaky jsou **dokresleny jako první**, lze usuzovat o aktuální problematice, ležící nejbliže vědomé rovině. Znaky, které jsou doplněny **jako poslední**, lze považovat za nejzávažnější, komplexní, nejmíce potlačené problémy. (Vetterová, 1994)

	Zpracování přednostně	Zpracování nakonec
	Sebedůvěra, dobrá adaptace, otevřenost, zvýšený vztah sám k sobě až samolibost.	Porušené sebevědomí, nedostatek adaptace, uzavřenost, labilita, málo koncentrace.
	Zdůraznění citů, otevřenost citovým projevům, intenzivní kontakt k okolí, afektivní adaptace.	Nedostatek citovosti, potlačení citů, strach před vl. citovým světem, potlačení kontaktů, snížená afektivní adaptace.
	Snaha po uplatnění se, ctižádostivost, sebedůvěra, aktivita, energie, která nemusí být cílená, podnikavost, povznesená nálada až problematická, neadekvátní aktivita.	Nejistota, snížené sebevědomí, strach, zdrženlivost, málo aktivní přístup, spíše pasivní přizpůsobení, utlumená nálada.
	Aktivita, řízená energie, aktivní překonání odporu, otevřený, živý, afektivní, přizpůsobený, ale ne neurotický.	Potlačení, vyhýbání, nedostatečné uvědomění, afektivně spíše utlumený, málo aktivní, snížené afektivní přizpůsobení, strach.
	Silná vnitřní dynamika, agrese, podnikavost, potíže s adaptací, nadřzená až utlumená afektivita.	Přizpůsobení, ovládání se, potlačení dynamického úsilí, neproblematická nebo potlačená afektivita.
	Věcnost, střízlivost, racionalismus, často spojeno s vnitřním neklidem, napětím, event. intelektuální ctižádostí.	Přizpůsobivost, střízlivost, realismus, potlačení senzibility.

	Sensibilní až přecitlivělý, autistické sklony.	Přizpůsobivost, střízlivost, potlačení senzibility.
	Normální schopnost vazby.	Snížená schopnost vazby, potlačení vztahů, ztracenost, izolace, poruchy vývoje, touha po samostatnosti, tendence k zrušení dřívějších vztahů.

Tabulka 5: Zpracování pole přednostně či nakonec

6.2 Administrace

Test lze administrovat individuálně i skupinově, dle mého názoru je ale zvláště u dětí vhodnější přístup individuální, protože si tak můžeme všimnout i spontánního procesu tvorby. Tedy např. zda je nějaké pole pro dítě více náročné na zpracování nebo si s ním dokonce neví rady, neverbální projevy při práci, či naopak slovní doprovod apod. Zároveň si poznamenávat postup práce dítěte, časové rozložení a názvy obrázků, které nám samo řekne.

Klient má za úkol dokreslit dle vlastní fantazie načaté kresby, tak, aby ho intuitivně uspokojily. Není důležité výtvarné zpracování, ale obsah kresby⁴. Klient postupuje tak, jak sám chce, nemusí tedy dodržovat posloupnost postupu od obrázku č. 1 k obrázku č. 8. Každý hotový obrázek pojmenuje a nakonec uvede, který se mu líbí nejvíce a který nejméně. Obvyklá doba zpracování je 10-20 minut.

Pokud se pracuje s dětmi, je instrukce nutné přizpůsobit věku probanda.

Test je možné dle potřeby v čase opakovat za zachování standardnosti. WZT je např. dobrým pomocníkem pro sledování změn při terapii. (stní sdělení Y. Mazéhoové in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová; 2001)

⁴ Bylo zjištěno, že kreslířské schopnosti mají bezprostřední vliv na motivaci a schopnost probanda se adekvátně a plně vyjádřit. (Schürer, 1970)

6.3 Kritéria vyhodnocení

Originální vyhodnocovací systém, vyvinutý na základě Warteggových vývojových kategorií se skládá z osmi hlavních kategorií a to tak, že kresba je většinou skórována pouze v jedné z nich. (převzato z Takala, 1964)

1. Kresebný výkon ovlivněn motorickými impulsy.

Vizuální podněty jsou opomíjeny. Hranice polí jsou překročeny, vyskytuje se čmárání a jiné nekontrolované pohyby, a podněty mohou být překryty. Kresba nemá žádný obsah.

2. Kontrolované pohyby, opomíjení vizuálních podnětů.

Kresebné linie nepokrývají celé kresebné pole, pohyby jsou kontrolované jen do určité míry. Kresba nemá žádný obsah.

3. Dokreslování polí stále stejnými asociacemi bez souvislosti s podnětem.

Dokreslování může zpočátku brát v potaz daný podnět, poté jsou ale užity separované figury a linie jen k zaplnění dosud prázdného prostoru. Tyto znaky mohou přetrvávat z jednoho pole do dalších bez jakékoliv variace jako naprosto irelevantní vzhledem k daným podnětům.

4. Ostatní znaky rozptýlení členění daného pole.

Reprodukce ohraničení pole stejným způsobem jako originál nebo ohraničení podnětu. Obě tyto varianty se objevují u mladších dětí. Ohraničení není skórováno, pokud je v kresbě prezentováno jako detail komplexní kresby.

5. Na podnět je neustále brán významný zřetel.

- a) Rozptýlené opakování podnětu.
- b) Uspořádané opakování podnětu v jedné části pole.
- c) Uspořádané opakování podnětu ve sloupcích, či řadách.
- d) Opakování jedné nebo dvou podobných figur.
- e) Kresba má danou kompozici, opakování podnětu má jasný řád.

6. Dokreslování navazováním na podnět.

- a) Úplné navázání na podnět.
- b) Navázání na podnět s ohraničením

- c) Částečné nebo úplné překreslení podnětu ve spojení s navázáním – podnět je většinou počátečním bodem nebo částí hranice kresby.

7. Rozptýlená hranice mezi podnětem a obsahem kresby.

- a) Obsah kresby je na podnětu nezávislý.
- b) Kvalita podnětu má nepřímý vliv na obsah kresby – některé prvky podnětu jsou v kresbě zohledněny.
- c) Podnět je nezávislou a expresivní částí kresby – např. míč, oko.

8. Kresebný obsah se vztahuje ke kvalitě podnětu.

Reakce jsou Warteggem klasifikovány podle tří typů *normálních* odpovědí – pozitivních, negativních a patologických.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Úvod k empirické části

7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je deskripce, jakým způsobem vyplňují WZT děti mladšího školního věku, konkrétně na začátku a na konci prvního stupně základní školy. Dále pak zhodnocení, k jakému posunu při dokreslování WZT u žáků prvních a pátých tříd dochází, a porovnání, jak s testem pracují chlapci a jak dívky (pokud nějaký rozdíl je).

7.2 Metody výzkumu

Při své práci jsem použila WZT klasických rozměrů, tedy 8 polí 4x4 cm. Pro své vlastní poznámky jsem měla připraven záznamový arch, kam jsem si zapisovala některé důležité informace o probandovi, délku trvání po kterou dítě test dokreslovalo, subjektivní postřehy z průběhu testování a názvy polí, které mi dítě řeklo, vzhledem k tomu, že jsem pracovala také s prvňáky, kteří ještě nejsou schopni zapsat pojmenování sami.

7.3 Výzkumné otázky

Do empirické části své práce vstupuji s těmito výzkumnými otázkami:

1. Bude rozdíl v obsahové stránce jednotlivých polí mezi chlapci a dívkami?
2. Bude rozdíl v užívání barev mezi chlapci a dívkami?
3. Budou obrázky více statického než dynamického pohybu, popřípadě liší se dle věku či pohlaví?
4. Bude mezi žáky prvních a pátých tříd rozdíl jak ve formální tak v obsahové stránce?
5. Bude mezi žáky prvních a pátých tříd rozdíl v tom, jak pojmenovávají jednotlivá pole a v četnosti užívání zdobnělin?
6. Bude mezi žáky prvních a pátých tříd rozdíl v systematickosti pořadí doplňování polí?

7.4 Vzorek respondentů

Záměrem bylo získat data od rovnoměrně rozloženého počtu chlapců a děvčat, a stejně tak od shodného počtu žáků prvních a pátých ročníků ZŠ.

Místa, kde jsem požádala děti a jejich učitele o spolupráci jsem rozdělila alespoň na dvě od sebe geograficky relativně vzdálená města, abych tak alespoň minimálně pokryla možnost ovlivnění výsledku regionálními specifickými vlivy. Prvním místem, kde jsem nechala respondenty WZT doplnit, byla ZUŠ Děčín. Dalším místem potom ZŠ Matice školské v Českých Budějovicích.

Celkem jsem získala 40 vyplněných testů, tedy 20 testů od žáků prvních tříd, přičemž 10 bylo chlapců a 10 dívek, stejně tak u žáků pátých tříd.

7.5 Postup při získávání dat

WZT jsem administrovala individuálně na konci roku 2009, a to tak, že jsem si k sobě stranou vždy zavolala dítě, abychom nerušili průběh vyučování, a stejně tak, aby výuka nerušila nás.

Dítě jsem posadila naproti sobě, rozložila před něj tužku, pastelky a instruovala: *Před sebou máš 8 obrázků, které někdo začal kreslit, ale už je nedodělal. Tvým úkolem je, obrázky podle svojí vlastní fantazie dokreslit. Nic není ani špatně, ani dobře. Postupovat můžeš, jak sám (sama) chceš, nemusí to být popořadě. Použít můžeš vše, co máš před sebou. Jak budeš obrázky kreslit, každý nahlas pojmenuješ.* Nakonec jsem je požádala, aby plusem označili obrázek, který se jim líbí nejvíce, mínusem ten, který nejméně.

Během jejich práce jsem si do záznamového archu dělala poznámky o tom, jak se při kreslení chovají, jak dlouho jim vyplnění testu trvá, pokud jim případně nějaké pole dělalo problém apod. Dále jsem si poznamenávala názvy obrázků, které mi děti řekly.

7.6 Kritéria vyhodnocování

Při vyhodnocování výsledků jsem si stanovila několik kritérií, která budu zohledňovat. V jednotlivých skupinách se zaměřuji na:

- nejčastější motivy celé skupiny,
- barevné provedení,
- integraci základního podnětu do kresby,
- pojmenování, která děti volily,
- doba, po kterou byl test doplňován,
- využití plochy pole,
- nejčastější motivy každého pole,
- pořadí, ve kterém byla jednotlivá pole doplňována.

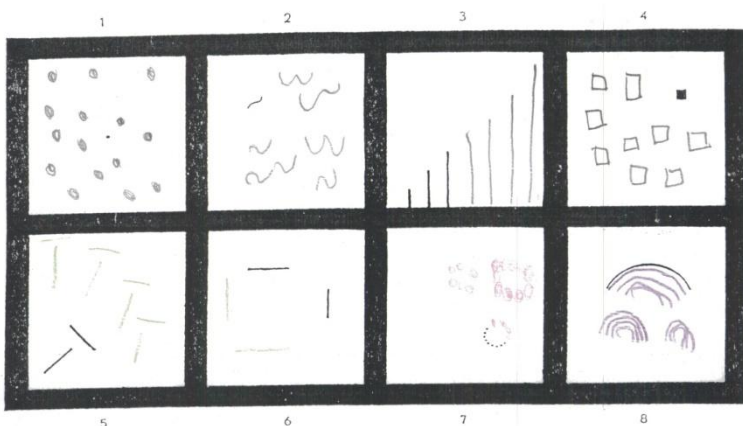
8 Výsledky

8.1 Žáci prvních tříd

Tito žáci se ke svému úkolu většinou stavěli velice pozitivně, brali testování jako hru. U některých se ale stalo, že nakreslili první obrázek (obrázky), a dále si nevěděli rady. Potřebovali slyšet povzbuzení s tím, že tam opravdu může být, cokoliv je napadne.

Některé z těchto dětí doprovázely svůj výkon bohatým slovním doprovodem, který v sobě odrážel obrovskou fantazii, která je tomuto věku vlastní.

U některých dětí ještě převládá perseverační dokreslování typické pro předškoláky, tedy opakování podnětu.



Obrázek 1 Dokreslení s převládající perseverací

Jiné děti měly svůj výtvarný projev naopak vyspělejší než většina.

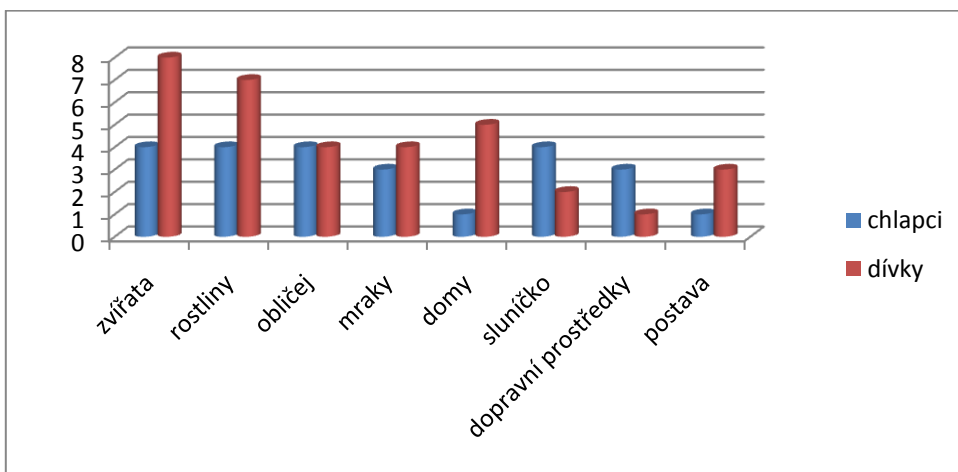


Obrázek 2: Nadprůměrně vyspělý kresebný projev

8.1.1 Souhrn zpracování všech polí

8.1.1.1 Nejčastější motivy

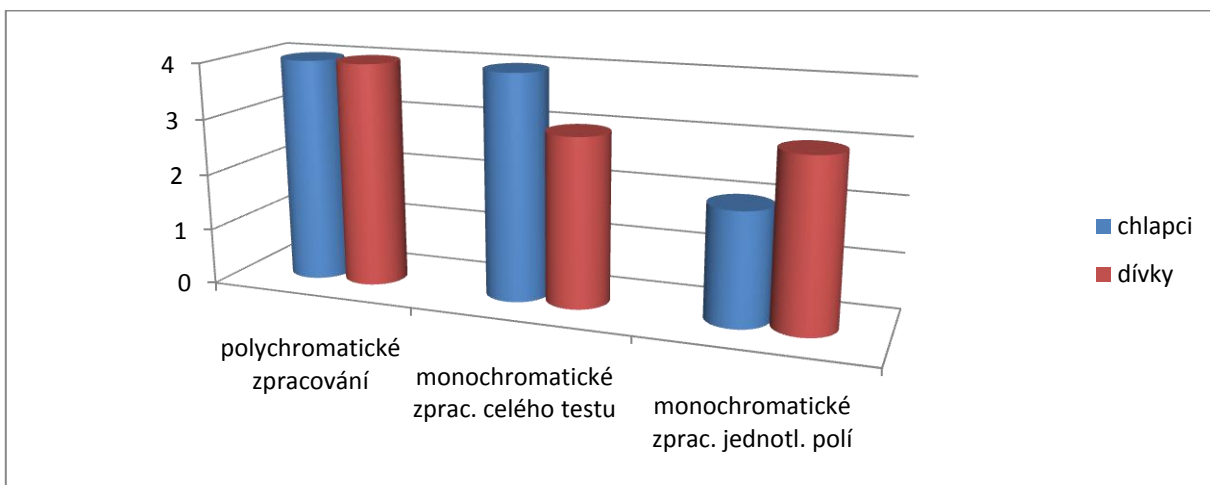
V materiálech se některé motivy opakovaly. Pokud dítě kreslilo obrázky reálné, nejčastěji to byly tyto motivy: zvířata (7,5%) – *motýlek, beruška, pejsek*, rostliny (6,9%) *kytička, stromy, louka, hlava* (5%) - *smajlík, panenka obličej, mraky* (4,4%), *domy* (3,8%), *sluníčko* (3,8%), dopravní prostředky (2,5%) především *auto*, postava (2,5%) *kluk, princezna*.



Graf 1: Opakování motivů/1.tř.

8.1.1.2 Barevné provedení

U většiny obrázků převládalo **jednoduché barevné pojetí** takové, že dítě si na začátku vybralo jednu barvu a tou kreslilo celou dobu (35%), nebo ji po několika polích vyměnilo za jinou a pokračovalo stejným stylem (25%). **Pestré barevné provedení** se tedy objevilo u 40% všech probandů prvních tříd. Při pozorování dětí jsem měla často pocit, že dítě, které používalo jednu barvu na jedno pole, si pastelku vyměnilo jen proto, že si myslelo, že je to po něm vyžadováno (před ním stále rozložené pastelky).



Graf 2: Způsob barevného provedení/1.tř.

Pestré barevné provedení se shodně objevilo u 20% chlapců a 20% dívek. V této kategorii jsem se dále věnovala tomu, zda byl nějaký rozdíl ve výběru barev u dívek a u chlapců. Zaměřila jsem se na to, zda dívky používaly více pastelových, jasných barev (fialová, růžová, oranžová, žlutá) narozdíl od chlapců, kteří by mohli více inklinovat k tmavým odstínům (tm. hnědá, tm. zelená, tm. modrá, šedá). Nezaměřuji se přitom na neutrální černou barvu, kam počítám také ty případy, kdy děti kreslily monochromaticky, a na ty obrázky, kde použití barvy odpovídá realitě (žluté slunce, modrá obloha, zelená tráva).

Po daných vyloučených kritériích se u dívek jasné barvy objevily v 11,9% polí a tmavé ve 2,5%. U chlapců v 6,3% polí jasné barvy a v 11,3% polí tmavé.



Graf 3: Preference barev/1.tř.

8.1.1.3 Integrace základního podnětu do kresby

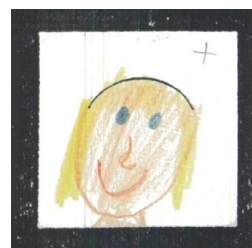
V této kategorii jsem si stanovila posuzovat testy dle následujících kritérií:

1. Základní podnět jako funkční, plnohodnotná součást kresby (oko, jablko stromu, apod.).



Obrázek 3: Zákl. podnět jako funkční součást obr.

2. Základní podnět jako výchozí bod kresby (půlkruh jako výchozí podnět kruhu apod.).



Obrázek 4: Zákl. podnět jako výchozí bod obr.

3. Ignorance základního podnětu.



Obrázek 5: Ignorance zákl. podnětu

Ignorance podnětu se objevovala nejméně, pouze v 7,5%. Podnět jako funkční součást kresby se vyskytl v 13,1% všech polí, přičemž nejčastěji v poli č. 1 a v poli č. 4. V 79,4% polí byl výchozí podnět zakomponován jako výchozí bod kresby.

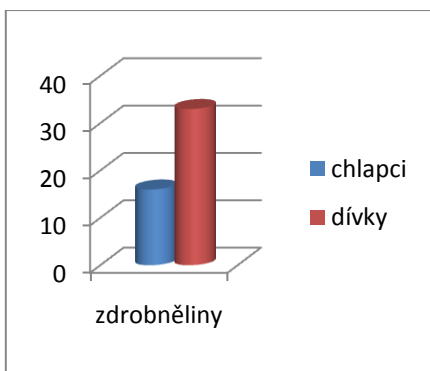
8.1.1.4 Názvy polí

V převažujících případech (75%) děti uváděly **jednoduchý**, většinou jednoslovný, občas se objevil maximálně dvouslovný, **název**. Pokud bylo názvem jedno slovo, téměř vždy se jednalo o substantivum (*sluníčko*), jednou se objevilo také verbum (*prší*). Pokud to byla slova dvě, jednalo se o substantivum s adjektivem (*podivná kostka*), či dalším substantivem v jiném, než prvním pádě (*hlava princezny*).

Ve zbylých případech se objevily **názvy** někdy i velice **rozvinuté**, většinou v nich bylo vidět, jak dítěti pracuje fantazie a během pojmenování se mu v mysli rozvíjí představy, které narůstají nad rámec prvně vyřknutého pojmenování (*nafouklá skála s řídky a s navijákem, taková lanovka*). Zajímavé bylo, že tyto složitější názvy se objevovaly spíše u chlapců.

Adekvátnost pojmenování byla téměř vždy dodržena, i když v některých případech byl naznačen jen obrys, a zjevně se vyskytla kreslířská omezení. Zde uvedu některá pojmenování, která ale považuji spíše za nepřesná, než za neadekvátní, ta se objevila v 3,8%. Byl to např. *terč* místo nakresleného erbu, *kostka* namísto čtverce, *plachta* namísto celé loďky apod. Potom to byla dvě pojmenování, která byla o něco bližší neadekvátnosti, a to *okapová roura* v případě vlnité linky anebo *husa* v případě pouhého oblouku napojeného na výchozí čtvercový podnět pole č. 4. V 1,3 % se stalo, že dítě nevědělo, jak pole nazvat, proto ho nechalo nepojmenované.

Zdrobněliny se podle očekávání objevovaly, ale jen v takové míře, která nebyla vzhledem k věku nijak překvapivá. Z celkového počtu názvů se objevily v 30,6% případech. Častěji se pro ně rozhodly dívky.



Graf 4: Zdrobněliny/1.tř.

8.1.1.5 Doba vyplňování

Polovina dětí byla s testem hotova za 5 minut. 25% se mu věnovalo 6-10 minut a dalších 25% kolem 15 minut. Pokud vyplňovaly takto dlouho, většinou to nebylo dáno propracovaností obrázku, ale spíše tím, že si s některým (nebo s více) z polí nevěděly rady.

8.1.1.6 Využití plochy pole

Malí školáci v 90% nakreslili hlavní motiv pole a pozadí ponechali bílé. Vždy respektovali hranice pole, ani jednou se v materiálech neobjevilo, že by dítě okraj přetáhlo. Většina obrázků (s výjimkou několika polí č. 5 a č. 7 – s odkazem na umístění výchozího podnětu) byla rovnoměrně v poli rozprostřena, zaujímající postavení v jeho středu.

8.1.1.7 Statika vs. dynamika polí

Téměř všechna pole byla vyplněna staticky. Objevilo se jen minimum výjimek (1,9%), a to *běžící holčička*, *vojenský bunkr s pálícím kulometem* a *prší*. Dynamický obrázek se vždy nacházel v jiném poli.

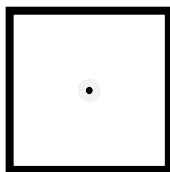
8.1.1.8 Zpracování jednotlivých polí

V následující kapitole se podrobně věnuji popisu jednotlivých polí. Jakým způsobem je děti raného školního věku dokreslují, jestli se některé motivy v daných polích objevují častěji než jiné. Dále shrnu, v jakém pořadí byla pole dokreslena, tedy zda je některé pole v určitém pořadí častější než jiné.

Přesné názvy, které děti uváděly, jsou zobrazeny kurzívou.

Pro přehlednost vždy zopakují základní charakteristiku daného pole a prvku, který jím vládne.

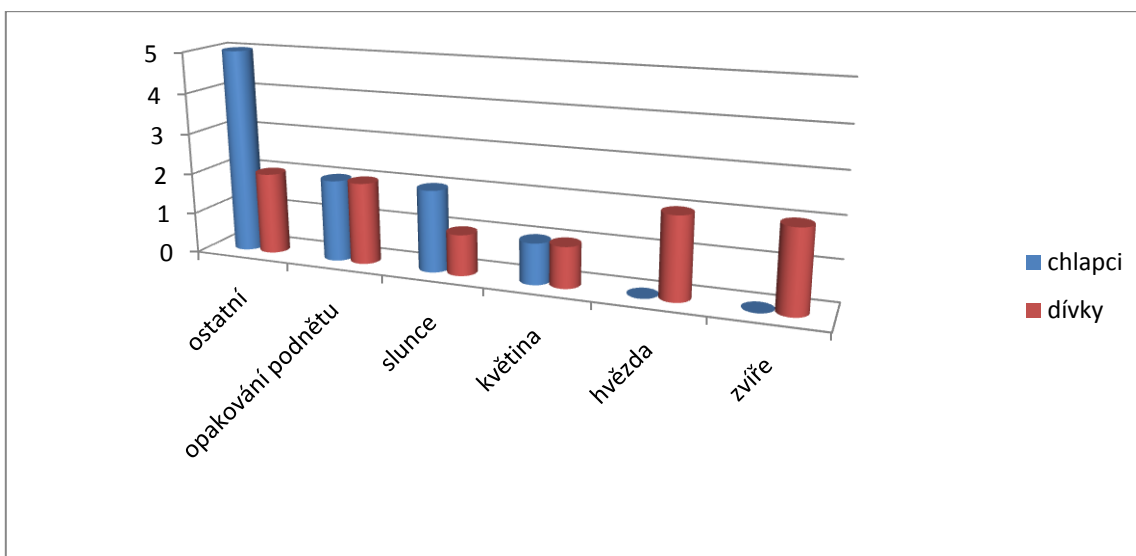
8.1.1.8.1 Pole č. 1



Jemný, nepatrný, přesto určitý svou pozicí ve středu. Odkazuje k vnímání vlastního Já.

8.1.1.8.1.1 Způsob doplnění podnětu

V poli číslo jedna se nejčastěji vyskytuje opakování motivu (20%), tedy že dítě opakuje tečku nebo *puntík*. Pojmenováním však některé děti tento motiv posunuly o stupeň výše: *provázek*, *tečky spojené do souhvězdí*, jedna dívka si s pojmenováním nevěděla rady, nechala proto pole bez názvu. Druhým nejčastějším dokreslením podnětu bylo *sluníčko* (15%). Dále se vyskytovala *kytička* (10%), *hvězdička* (10%) a zvíře (10%) – přesně řečeno *vrabčák* a *beruška*. Zbytek dokreslených motivů (35%) se neopakoval. Jednalo se o *spirálu*, *plachtu*, *kolo od vozu*, *vertuli*, *okno*, *pavučinu* a postavičku „*RJ a 3 duchové*“.



Graf 5: Způsob doplnění podnětu v poli č. 1/1.tř.

8.1.1.8.1.2 Pořadí doplnění pole

Nejvíce respondentů s polem č. 1 začala (30%). Jako druhé nejčastější pořadí dokreslování je osmé pole (20%), jako čtvrté pole jej doplnilo 15% dětí, dále druhá, šestá a sedmá pozice po 10%, jako třetí 5%, a vůbec nikdo jej nevyplnil jako paté.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 1 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	6
2.	2
3.	1
4.	3
5.	0
6.	2
7.	2
8.	4

Tabulka 6: Pořadí doplňování pole č. 1/1.tř.

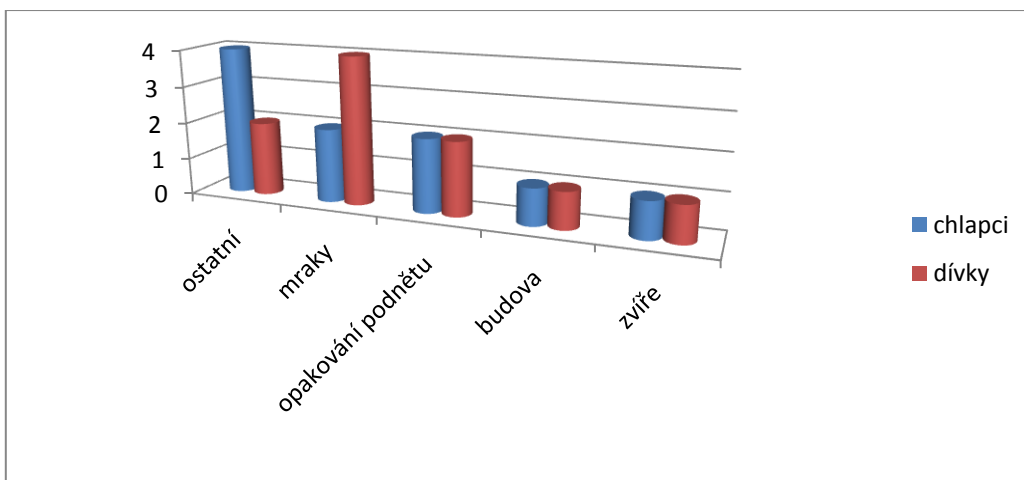
8.1.1.8.2 Pole č. 2



Organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení. Citová zabarvenost vůči okolí.

8.1.1.8.2.1 Způsob doplnění podnětu

Nejčastěji probandi pole č. 2 dokreslovali do mraků (30%), které pojmenovali *mráčky*, nebo je pojmenovali jinak na základě toho, co tam společně s mraky nakreslili: *moře*, *nebe a sluníčko*. Druhým nejčastějším doplněním bylo opakování podnětu (20%), které děti nazvaly *mlha*, *vlny a kliky*. Dále se objevily budovy (10%) *dům a kostel* a zvířata (10%) *žížala a králíček* – *nafukovací balónek*. Zbytek kreseb (30%) děti pojmenovaly jako *okapová roura*, *koleje*, *klouzačka*, *hlava*, *provázek*, *loužička*.



Graf 6: Způsob doplnění podnětu v poli č. 2/1.tř.

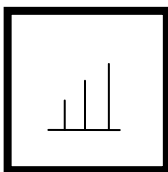
8.1.1.8.2.2 Pořadí doplnění pole

Probandi dokreslovali pole č. 2 jednoznačně nejčastěji jako druhé v pořadí (40%). Jako třetí a sedmou položku jej dokreslilo shodně po 15%, jako čtvrtou a pátou po 10% a jako šestou a poslední – osmou 5% respondentů.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 2 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	0
2.	8
3.	3
4.	2
5.	2
6.	1
7.	3
8.	1

Tabulka 7: Pořadí doplňování pole č. 2/1.tř.

8.1.1.8.3 Pole č. 3

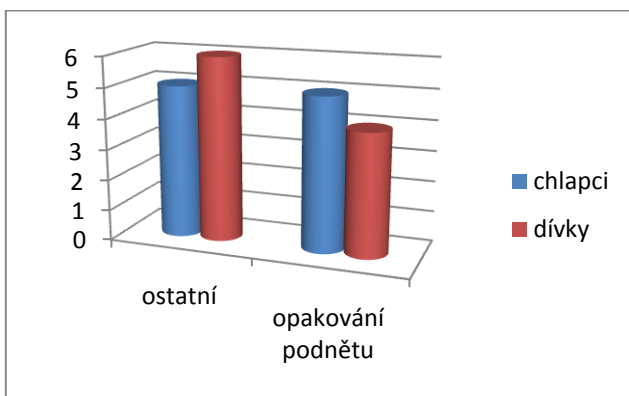


Dynamické prodlužování vertikály, architektonické rozdělení prostoru.
Schopnost nasazení „vývojové energie“.

8.1.1.8.3.1 Způsob doplnění podnětu

I u pole č. 3 se jako převažující způsob dokreslování objevovalo opakování podnětu (45%), pojmenované jako *proužky, čáry, louka, schody, tyče na lezení, kapky deště, rovné čáry* a jedna dívka nevěděla, jak dané pole nazvat. Ostatní obrázky byly natolik rozdílné, že se už neopakoval ani jeden. Děti kreslily *pyramidu, dráhu se skokánkem, lanovku, klec, duhu, klouzačku, chaloupku, stromy, schody, motýlka a prší*.

V tomto poli je důležité věnovat pozornost tomu, zda má doplnění klesající či stoupací tendenci (schody), popřípadě zda je doplněno jako „zábrana“ (plot, mříž). Ve 45% bylo pole dokresleno obrázkem se stoupající tendencí. Ostatní děti ho dokreslily tak, aby byl výsledek rovnoměrný – tedy např. jako plot či proužky.



Graf 7: Způsob doplnění podnětu v poli č. 3/1.tř.

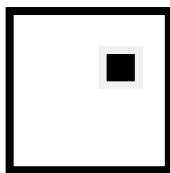
8.1.1.8.3.2 Pořadí doplnění pole

Pole č. 3 bylo nejčastěji doplňováno jako třetí v pořadí (35%). Jako páté bylo dokresleno 25% respondenty, jako první pole celého testu si ho vybralo 15% dětí. Následovalo shodně pořadí druhé a šesté (10%) a jako sedmé jej dokreslilo 5%. Nikdo jej nedokreslil na čtvrté a osmé pozici.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 3 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	3
2.	2
3.	7
4.	0
5.	5
6.	2
7.	1
8.	0

Tabulka 8: Pořadí doplňování pole č. 3/1.tř.

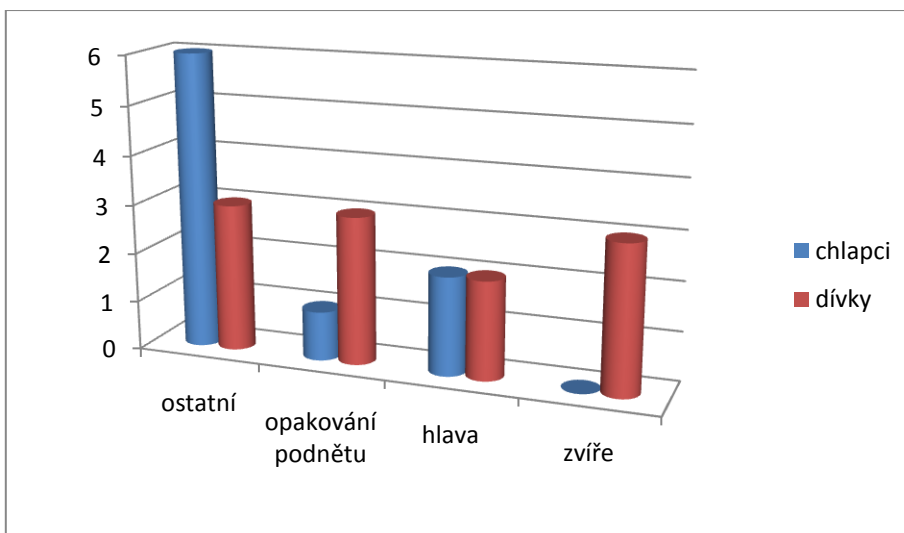
8.1.1.8.4 Pole č. 4



Hranatost, temnota, tíže. Hlavní pramen strachu a komplexů.

8.1.1.8.4.1 Způsob doplnění podnětu

Nejčastěji se v tomto poli objevovala nakreslená hlava (20%) a opakování podnětu (20%). Každé dítě si ale zvolilo originální název. Pro hlavu to byly *hlava princezny*, *hlava robota* nebo *obličej*. Opakování podnětu označily jako *kostky*, *koše s balónkami*, *hrad z kostek – pohled shora*. Zvířat se objevilo 15% - *beruška*, *pejsek*, *husa*. Ostatní (45%) byli většinou předměty či věci- *hůlka*, *počítač*, *vojenský bunkr s pálicím kulometem*, *puntík (který když zmáčkneš)*, *voda vyteče*), *klubičko*, *čepice*, *most*, nebo to byl *mrak* a *jabloň*.



Graf 8: Pořadí doplnění pole č. 4/1.tř.

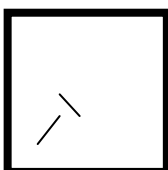
8.1.1.8.4.2 Pořadí doplnění pole

V naprosté většině děti pole č. 4 vyplnily jako čtvrté v pořadí (50%). Jako šesté jej dokreslovalo 20%, jako poslední 15%, předposlední 10% a 5% mu pozornost věnovalo jako pátému poli.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 4 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	0
2.	0
3.	0
4.	10
5.	1
6.	4
7.	2
8.	3

Tabulka 9: Pořadí doplňování pole č. 4/1.tř.

8.1.1.8.5 Pole č. 5

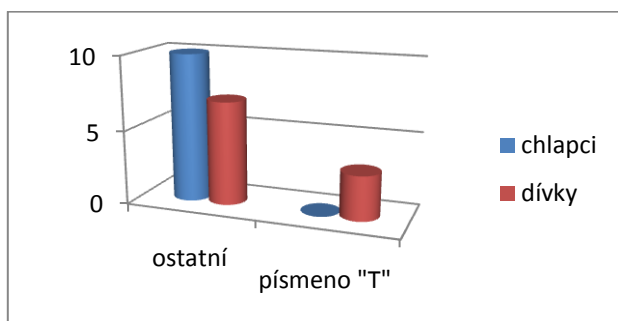


Dynamika při současném překonání momentu napětí. Schopnost řešit problémy a konfliktní situace.

8.1.1.8.5.1 Způsob doplnění podnětu

Toto pole bylo dětmi dokreslováno velice různorodě. Jen 15% podnět dokreslilo do písmene „T“, pojmenovány jako *písmenka*, „T“ a jedna dívka nevěděla, jak si s názvem svého pole poradit, proto jej nepojmenovala nijak. Ostatních 85% vždy zvolilo jiné dokreslení vůči zbytku skupiny. Doplněná pole byla pojmenovaná takto: *strom*, *chrastítka*, *zakutálené jablíčko*, *budka pro ptáčky*, *elektrická fotka*, *vzdušný balón s nákladem*, *sluníčko*, *bludiště*, *garáž*, *asfaltovač*, *obrácený domek s nohama*, *lampa na náměstí*, *dráček*, *podivná kostka*, *pavučina*, *medvídek* a opakovaný podnět *čárky*.

Protože **pohled „shora“** může u tohoto pole naznačovat neurotické tendence (ústní sdělení Y. Mazéhoové, 2010), věnuji se v tomto případě dalšímu kritériu. Ten se vyskytl ale pouze u 5% všech doplněných polí.



Graf 9: Způsob doplnění podnětu v poli č. 5/1.tř.

8.1.1.8.5.2 Pořadí doplnění pole

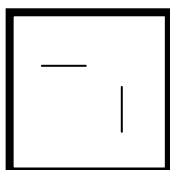
Páté pole 35% dětí vyplnilo jako pole poslední. 30% se k němu dostalo jako k pátému. Jako na předposlední se na něj zaměřilo 15% probandů, stejně tak jako na čtvrtou pozici. 5% dětí se mu věnovalo jako šestému.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 5 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	0
2.	0
3.	0

4.	3
5.	6
6.	1
7.	3
8.	7

Tabulka 10: Pořadí doplňování pole č. 5/1.tř.

8.1.1.8.6 Pole č. 6

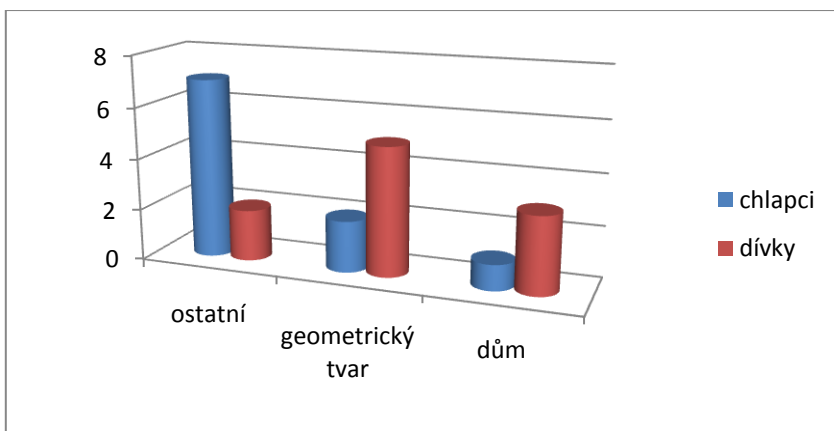


Rozhodnutí, zda spojit či rozdělit. Schopnost vnitřní a vnější integrace.

8.1.1.8.6.1 Způsob doplnění podnětu

Tento podnět děti nejvíce nabádal ke spojení do čtvercových tvarů. Kromě jednoho dítěte (5%) ho všechny nakreslily jako neživou věc. 35% z něj udělalo čtvercový či obdélníkový geometrický tvar (*obdélník, kostka, obrázek, nedostavěný domek*, jedno dítě nebylo schopno pojmenování), stejně tak 20% kreslířů ho ve finální podobě ukázalo jako dům (*dům, domeček*). Zbýlých 45% respondentů dokreslilo *televizi, terč, věž od hradu s balkónkem a komínky, bludiště (v jednom koutě obývací, v druhém dětský pokoj), okno, vojenskou střílnu, jeřáb (který přenáší různé druhy hadů), princeznu, studnu*.

Stejně jako u pole č. 5 je i zde dobré sledovat pohled „shora“. Ten se v testech objevilo v 10%, v dalších 5% je situování objektu nejasné, protože je nakreslený čtverec pojmenován jako *nedostavěný domek*, nedá se s určitostí říci, jaký pohled měl autor namysli.



Graf 10: Způsob doplnění podnětu v poli č. 6/1.tř.

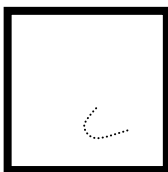
8.1.1.8.6.2 Pořadí doplnění pole

Toto pole se nejčastěji doplňovalo jako třetí v pořadí (40%), časté také bylo ponechání pořadí v závislosti na číslu pole, tedy jako šesté ho dokreslilo 30% všech, jako předposlední si jej ponechalo 15% probandů a po 5% to bylo pořadí druhé, čtvrté a páté.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 6 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	0
2.	1
3.	8
4.	1
5.	1
6.	6
7.	3
8.	0

Tabulka 11: Pořadí doplňování pole č. 6/1.tř.

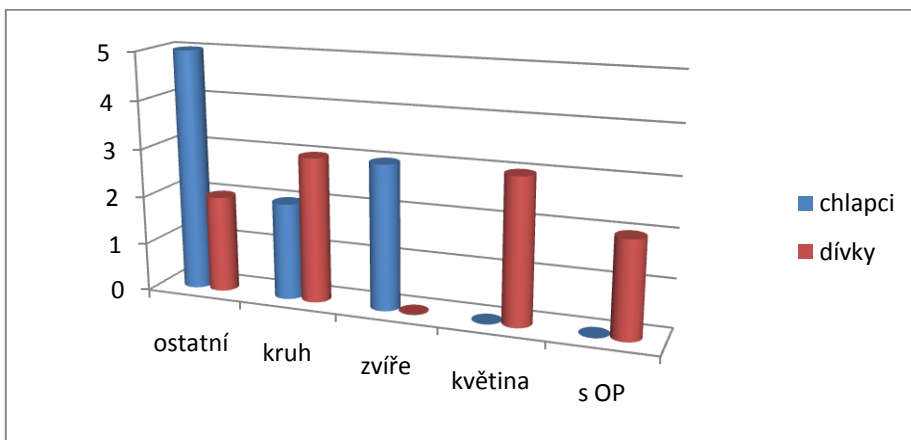
8.1.1.8.7 Pole č. 7



Vcítění do jemného rozčlenění. Představa partnerského svazku a jeho význam na erotické úrovni.

8.1.1.8.7.1 Způsob doplnění podnětu

25% všech dětí tento podnět jednoduše spojilo do kruhu a prezentovalo jej jako *kruh malý, vejce, očičko, oko zvětšené lupou, nebo kuličku*. Shodně po 15% z něj dokreslili nějaké zvíře – *pejska, motýlka, housenku, nebo květinu (květiny) – kytička, louka*. 10% dětí si s tímto podnětem poradilo tak, že podnět dokreslilo do kruhu a tento kruh poté využilo k opakování podnětu - *kruhy, kolečka*. Zbýlých 35% znázornilo *hlavu kluka, pirátskou loď, souhvězdí (vzápětí přejmenované na hory), most přes kameny, běžící holčičku, koloběžku, auto*.



Graf 11: Způsob doplnění podnětu v poli č. 7/1.tř.

8.1.1.8.7.2 Pořadí doplnění pole

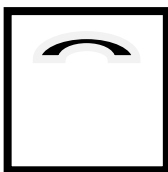
Nejčastěji se opět dodržel „harmonogram“ a pole bylo z 35% vyplňováno jako sedmé. Jen o něco méně bylo dokreslováno jako druhé v pořadí (30%). 15% všech dětí se mu věnovalo jako šestému a po 5% to bylo pořadí první, třetí, páté a poslední.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 7 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	1
2.	6

3.	1
4.	0
5.	1
6.	3
7.	7
8.	1

Tabulka 12: Pořadí doplňování pole č. 7/1.tř.

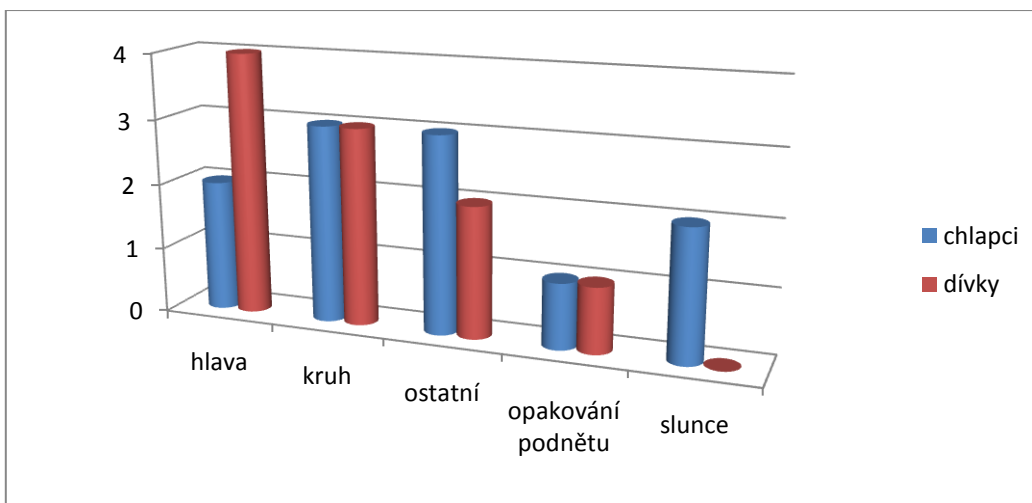
8.1.1.8.8 Pole č. 8



Harmonické uzavření. Kdy se cítíme v bezpečí a v klidu.

8.1.1.8.8.1 Způsob doplnění podnětu

V naprosté většině děti půlkruh doplnily do kruhu, z čehož pak výsledky jejich kresby vycházely. V 30% se objevovaly obrázky typu hlava – *obličej kočky, lidská hlava, smajlík, panenka, holčička, obličej holčičky*, a stejně tak prosté ponechání kruhu - *kroužek, kolo, kolo od vozu, kruh velký, kulička*. V 10% se objevilo opakování motivu jako *duha* a *iglů*, ve stejném procentuálním zastoupení pak *sluníčko*. V ostatních případech to pak byli *most, křídlo (pod ním zavazadlo, vrtulka a provázek), příšerka* a *dýně*.



Graf 12: Způsob doplnění podnětu v poli č. 8/1.tř.

8.1.1.8.8.2 Pořadí doplnění pole

Toto pole zaujalo většinu dětí tak, že ho vyplnily jako první (45%), naopak jako poslední si ho nechalo 25% respondentů. Na druhé pozici se jím zabývalo 15% všech, 10% jej dokreslovalo jako páté a 5% se mu věnovalo jako předposlednímu.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 8 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	9
2.	3
3.	0
4.	0
5.	2
6.	0
7.	1
8.	5

Tabulka 13: Pořadí doplňování pole č. 8/1.tř.

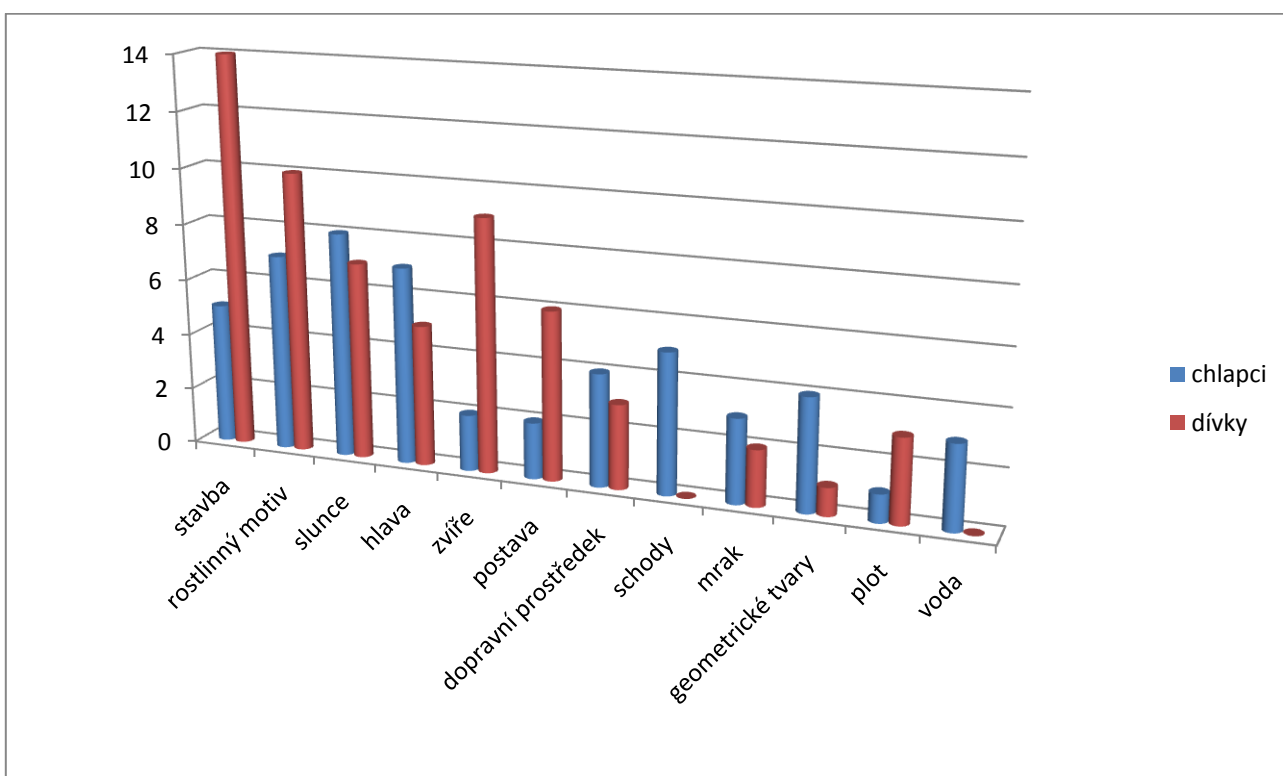
8.2 Žáci pátých tříd

I tato věková skupina se k testování stavěla velice pozitivně. Byli zvědaví, po testování si nadšeně sdělovali, co kdo jak nakreslil. Již se neobjevuje pouhé bezesmyslné opakování podnětu. Pokud ano, je integrováno do nějakého smysluplného celku (např. pole č. 2 – voda).

8.2.1 Souhrn zpracování všech polí

8.2.1.1 Nejčastější motivy

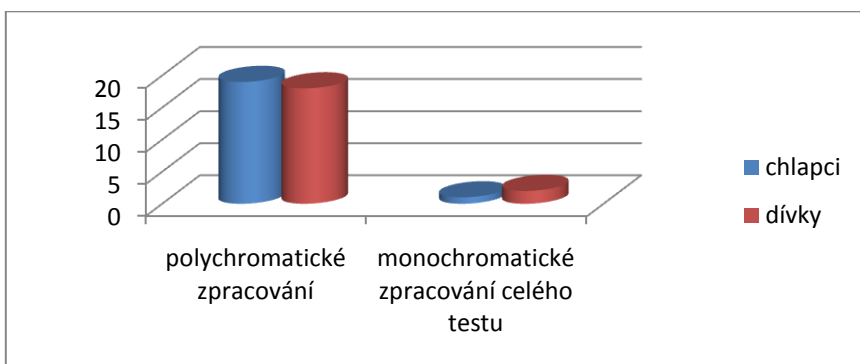
Žáci pátých tříd se v motivech dokreslování shodovali více než nejmladší školáci. Témata volili více z reálného života. Nejvíce se opakoval motiv stavby (*dům, panelák, věže, hrad,...*), který se objevil v 11,9 %. Druhým nejčastějším byl rostlinný motiv (*jabloň, květina, strom, dýně, louka, houba, les,...*) – 10,6%, v závěsu za ním *slunce* s 9,4%. Velmi často se také opakovala hlava – 7,5%, nazvaná různým způsobem jako *obličej, smajlík, šklebící se panáček*, a zvíře (6,9%) – *prase, pes, kočka, pavouk, pták, křeček, ryba, šnek*. Velké zastoupení měla také postava (*panáček, človíček, kluk, holka, víla*) s 5%, dopravní prostředek (4,4%) – nejčastěji *auto*, objevila se také *loď*. Několikrát se opakovali také *schody* (3,1%), *mrak* (3,1%), *voda (řeka)* s 2%, *plot* s 2%, *okno* (2%), nebo záležitosti, které děti znají z geometrie (3,1%) – *obdélník, čtverec, trojúhelník, kolmice*.



Graf 13: Opakování motivů/5.tř.

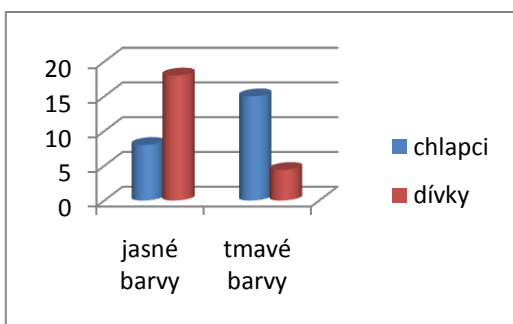
8.2.1.2 Barevné provedení

U dětí pátých tříd jednoznačně převažovalo **pestré barevné provedení**. V mém vzorku se vyskytly pouze tři výjimky (15%), z toho jeden chlapec měl diagnostikovaný specifické poruchy učení těžšího rázu, s čímž by jednoduchost provedení mohla souviset. Všechny tyto tři testy byly celé vyplněny jednou tmavou pastelkou nebo tužkou.



Graf 14: : Způsob barevného provedení/5.tř.

Preference barev pestrých a tmavých, jejichž definice je uvedena výše v kapitole výsledků žáků prvních tříd, se u starších dětí ukázala takto: dívky použily jasnou barvu v 11,3% polí, tmavou potom v 5,6% polí. Chlapci se k tmavé barvě uchýlili v 9,4% polí a k jasné variantě v 5%.



Graf 15: Preference barev/5.tř.

8.2.1.3 Integrace základního podnětu do kresby

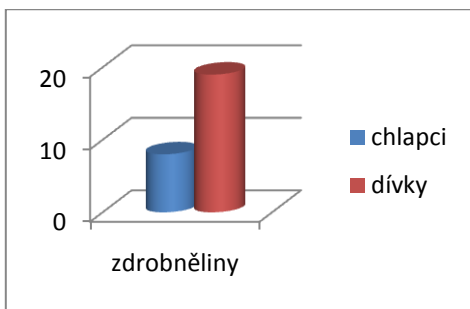
Ignorance podnětu se objevovala minimálně, pouze v 1,9%. Podnět jako funkční součást kresby se vyskytl v 23,1% všech polí, přičemž opět nejčastěji v poli č. 1 a v poli č. 4. Ve zbylých 75% polí byl základní podnět zakomponován jako výchozí bod kresby.

8.2.1.4 Názvy polí

V drtivé většině děti uváděly **jednoslovný název** polí, a to substantiva. Jedno jediné jednoslovné pojmenování se v tomto lišilo, a to opět jediné verbum *prší*. Všechny testy měly většinu svých názvů pojatých takto jednoduše. Zcela výjimečně se mezi těmito pojmenováními objevil **složený název** substantiva spojeného s adjektivem (*injekční stříkačka, barevná kulička*) nebo o něco **rozvinutější název** (*zesilovací ukazovátko na mobilu, zapadající slunce za mořem*).

Objevovaly se pouze **adekvátní názvy** polí, v 1,3% by se dalo uvažovat o malé nepřesnosti v názvu, místo celého domu název vyzdvihující pouze jeho část, kterou tvoří základní čtvercová výzva pole č. 4 – *okno*, nebo namísto nakreslené Sluneční soustavy pojmenování *Merkur*.

Zdrobněliny se vyskytovaly častěji u dívek než u chlapců. Ze všech názvů tvořily 16,9%.



Graf 16: Zdrobněliny/5.tř.

8.2.1.5 Doba vyplňování

Nejčastěji stačilo dětem na dokreslení všech polí 6-10 minut (50%). Ve čtyřech případech (20%) kreslily 15 a více minut, 5 minut stačilo 30%.

8.2.1.6 Využití plochy pole

Stejně jako prvňáci, také pátáci ponechávali pozadí za hlavním motivem pole především bílé (95%), a stejně tak nikde nenastal okamžik, že by nerespektovali hranici pole a nějakým způsobem ho překreslili či přetáhli. Opět naprostá většina obrázků byla v poli umístěna do

středu, s několika výjimkami u polí č. 4, 5, 6, 7, kde je základní výzva umístěna do některého z rohů.

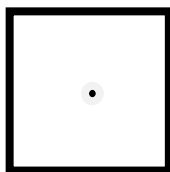
8.2.1.7 Statika vs. dynamika polí

Statické obrázky jasně převažovaly na dynamickými, kterých bylo pouhá 1,3%. Konkrétně *zapadající slunce za mořem* a *prší*. Každé z dynamických obrázků náleželo jinému poli.

8.2.1.8 Zpracování jednotlivých polí

Stejně jako u žáků prvních tříd i teď se budu zabývat každým polem zvlášť, abych níže mohla výsledky porovnat.

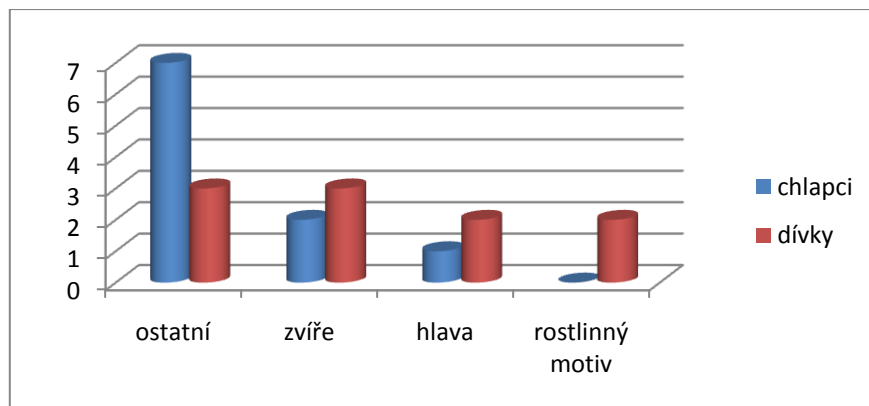
8.2.1.8.1 Pole č. 1



Jemný, nepatrný, přesto určitý svou pozicí ve středu. Odkazuje k vnímání vlastního Já.

8.2.1.8.1.1 Způsob doplnění podnětu

V motivu zvířete se shodlo 25% respondentů. Zobrazili *prase, pejska, křečka, kočku, psa*. Nějaká shoda (15%) ještě panovala v motivu hlavy který nazvali jako *smajlík, obličej* a motivu rostliny (10%) – *květina, slunečnice*. Ostatní (50%) byly doplněny jako *prší, kružnice, Merkur, panáček, dům, zaměřovač, mrak a z něj prší, vánoční hvězda, pavučina, sluníčko*.



Graf 17: Pole č. 1 /5.tř.

8.2.1.8.1.2 Pořadí doplnění pole

V tomto případě žádné větší shody nepanovaly, rozdělení pořadí bylo víceméně rovnoměrné. Po 15% bylo pole doplněno jako první, druhé, čtvrté a osmé. Po 10% spadá na pozici třetí, pátou, šestou a sedmou.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 1 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	3
2.	3
3.	2
4.	3
5.	2
6.	2
7.	2
8.	3

Tabulka 14: Pořadí doplňování pole č. 1/5.tř.

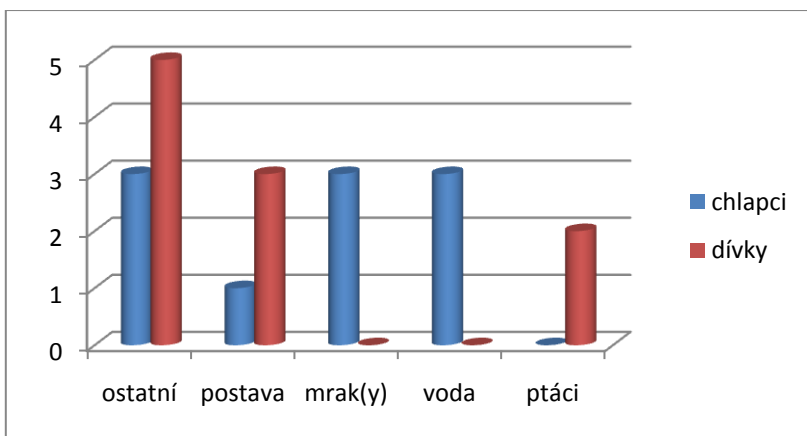
8.2.1.8.2 Pole č. 2



Organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení. Citová zabarvenost vůči okolí.

8.2.1.8.2.1 Způsob doplnění podnětu

Přesně 20% dětí podnět č. 2 dokreslilo jako postavu – *človíčka, holku, vílu, holčičku*. 15% respondentů základní výzva navedla na ztvárnění řeky – *řeka, voda* (při níž bylo využito opakování podnětu), *vlny*, stejné procento zobrazilo *mrak*, případně *mraky*. Poslední shoda 10% byla pro motiv ptáka – *ptáci, ptáček*. V dalších polích (40%) se objevili: *věže, list, prasklina na skle, váza, konvice, zámek/hrad, drak, hora*.



Graf 18: Pole č. 2/5. tř.

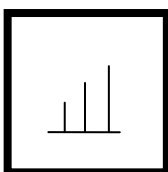
8.2.1.8.2.2 Pořadí doplnění pole

I toto pole bylo vyplňováno rovnoměrně v nejrůznějších pořadích. Pouze jedna výjimka byla, jako první v pořadí ho nevyplnil nikdo. Jako čtvrté a sedmé pole ho vyplnilo 20% dětí. Po 15% to bylo pole druhé a poslední a zbylá pořadí měla shodně po 10%.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 2 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	0
2.	3
3.	2
4.	4
5.	2
6.	2
7.	4
8.	3

Tabulka 15: Pořadí doplňování pole č. 2/5.tř.

8.2.1.8.3 Pole č. 3



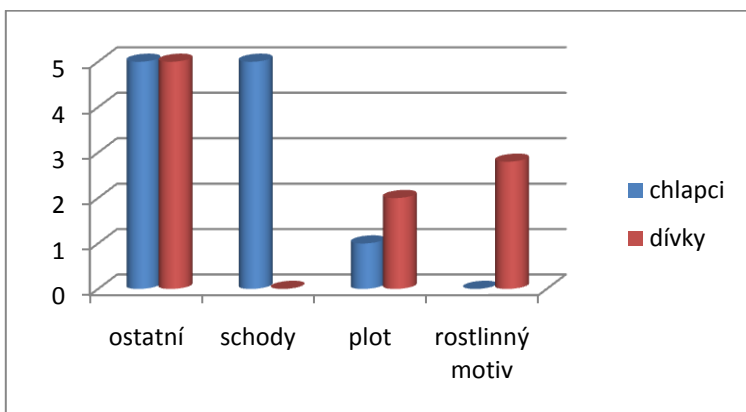
Dynamické prodlužování vertikál, architektonické rozdělení prostoru.

Schopnost nasazení „vývojové energie“.

8.2.1.8.3.1 Způsob doplnění podnětu

Relativně velká shoda 25% se objevila u motivu *schody*, po 15% se opakoval *plot* a rostlinný motiv – *kytičky*, *stromy*, *les*. Ostatní pole (45%) byla doplněna jako *věž*, *zesilovací ukazovátka na mobilu*, *dveře*, *xylofon*, *vzorec na zástěře*, *komín*, *stodola*, *housle*, *hory*.

Také tato skupina projevila v tomto poli ze 45% stoupající tendenci. Motiv zábrany (vždy *plot*) se objevil v 15%.



Graf 19: Pole č. 3/5. tř.

8.2.1.8.3.2 Pořadí doplnění pole

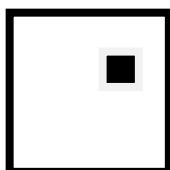
Toto pole bylo nejfrekventovaněji doplňováno kolem středu pomyslené osy pořadí dokreslování. Po 20% se mu děti věnovaly jako třetímu a čtvrtému poli. Po 15% pak jako pátému, šestému a sedmému. Jen 5% respondentů zaujalo jako první pole, druhé a poslední, tedy osmé.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 3 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	1
2.	1
3.	4
4.	4
5.	3

6.	3
7.	3
8.	1

Tabulka 16: Pořadí doplňování pole č. 3/5.tř.

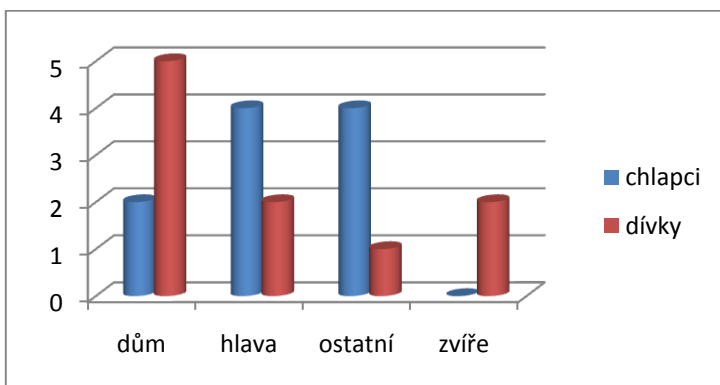
8.2.1.8.4 Pole č. 4



Hranatost, temnota, tíže. Hlavní pramen strachu a komplexů.

8.2.1.8.4.1 Způsob doplnění podnětu

V tomto poli se často opakoval motiv domu (35%) – *barák, domeček, baráček, panelák*. Častý byl také motiv hlavy - *obličej nebo smajlík* (30%). Zvíře se objevilo v 10% - *ryba, pesek* a ostatní motivy (25%) byly *klávesnice, okno, kytky, dýně, hrací kostka*.



Graf 20: Pole č. 4/5. tř.

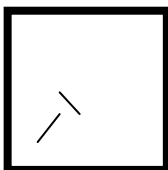
8.2.1.8.4.2 Pořadí doplnění pole

Toto pole bylo nejčastěji vyplňováno na čtvrté, páté a sedmé pozici (po 20%). Jako poslední si ho nechalo 15% dětí, jako třetí a šesté po 10%. Nikdo jím nezačal, ani se jím nezabýval jako druhým.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 4 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	0
2.	0
3.	2
4.	4
5.	4
6.	2
7.	4
8.	3

Tabulka 17: Pořadí doplňování pole č. 4/5.tř.

8.2.1.8.5 Pole č. 5

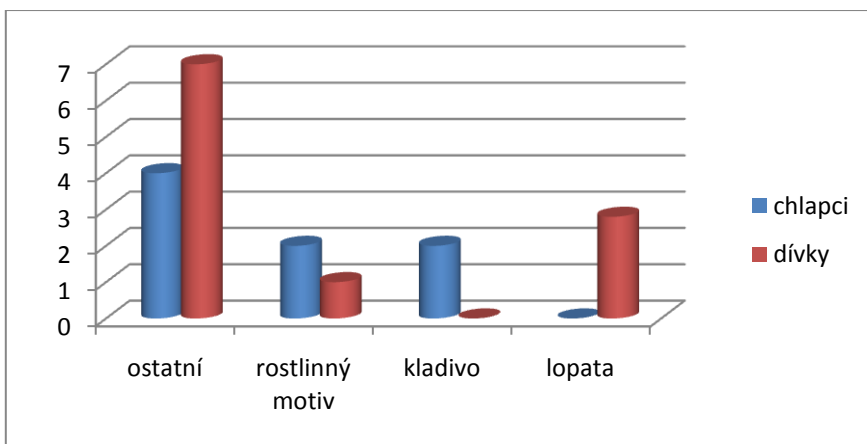


Dynamika při současném překonání momentu napětí. Schopnost řešit problémy a konfliktní situace.

8.2.1.8.5.1 Způsob doplnění podnětu

Pole č. 5 bylo, co se dokreslování týče, rozmanité. Největší shoda byla pouze 15% a to u rostlinného motivu – *strom, houba, tulipán*. Po 10% se opakovaly motivy *baterka, lopata a kladivo*. Ostatní motivy (55%) byly následující: *drak, hrot šípu, hasičská proudnice, sněhové dělo, sluníčko, „T“, domek s plotem, nanuk, znaménko pro opakování, loď, kluk v kalhotách*.

Pohled „shora“ se neobjevil ani jednou.



Graf 21: Pole č. 5/5. tř.

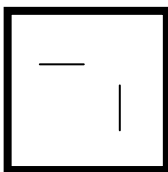
8.2.1.8.5.2 Pořadí doplnění pole

Dá se říci, že respondenti se tímto polem zabývali při vyplňování spíše později. Celá jedna čtvrtina (25%) ho vyplnila jako poslední. Po 15% to byla čtvrtá, pátá a šestá pozice. 10% potom pozice třetí a sedmá. Pouze 5% dětí se mu věnovalo zpočátku, tedy jako prvním nebo druhému.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 5 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	1
2.	1
3.	2
4.	3
5.	3
6.	3
7.	2
8.	5

Tabulka 18: Pořadí doplňování pole č. 5/5.tř.

8.2.1.8.6 Pole č. 6

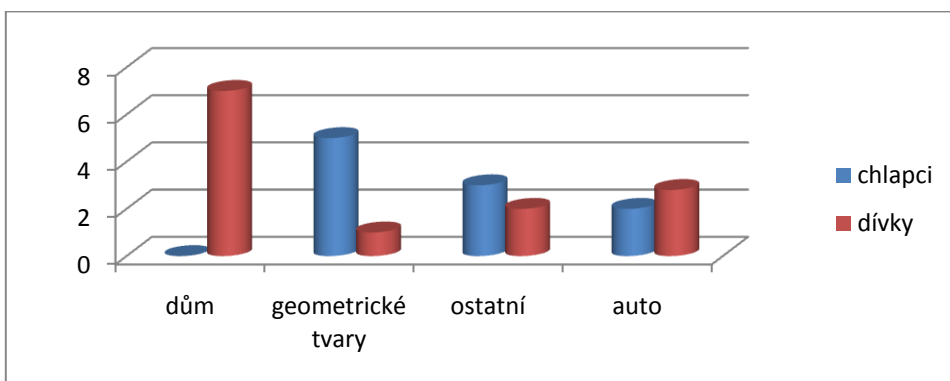


Rozhodnutí, zda spojit či rozdělit . Schopnost vnitřní a vnější integrace.

8.2.1.8.6.1 Způsob doplnění podnětu

V tomto poli dominovaly dva motivy. U 35% respondentů to byl motiv domu – *dům, baráček, domeček, panelák*. V 30% se do dětské kresby promítl vliv školní výuky a děti kreslily geometrické tvary – *čtverec, obdélník, trojúhelník, kolmice*. Shoda 10% se ještě objevila u motivu *auta*. Ostatní zobrazili *šípy, blesk, okno, slunce, robota*.

Ani u tohoto pole svou kresbu nikdo nesituoval do pozice, jakoby na ni bylo nahlíženo shora.



Graf 22: Pole č. 6/5. tř.

8.2.1.8.6.2 Pořadí doplnění pole

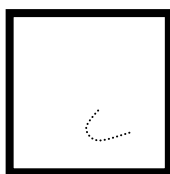
Ani jednou nebylo toto pole dokresleno jako první či poslední. Po 25% přišlo na řadu jako druhé, třetí a šesté. V 15% to bylo páté pořadí a po 5% čtvrté a sedmé.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 6 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	0
2.	5

3.	5
4.	1
5.	3
6.	5
7.	1
8.	0

Tabulka 19: Pořadí doplňování pole č. 6/5.tř.

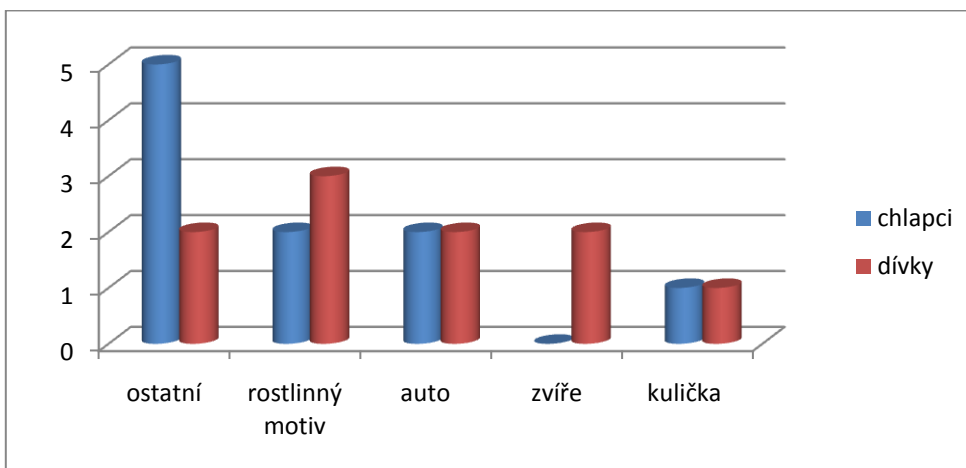
8.2.1.8.7 Pole č. 7



Vcítění do jemného rozčlenění. Představa partnerského svazku a jeho význam na erotické úrovni.

8.2.1.8.7.1 Způsob doplnění podnětu

Výchozí výzva většinou nabádala do spojení do kruhu. 25% motiv vyzval k rostlině – *louka, květina, kytka, kytička, jabloň*, dalších 20% dětí dokreslilo *auto, autíčko*. Shoda 10% ještě panovala u zvířecího motivu – *pavouk, šnek* a u motivu kuličky – *barevná kulička, kuličky*. Ostatní pole (35%) byla dokreslena do *sluníčka, berle, injekční stříkačky, sněhuláka, sněhové koule, mraku a spojovačky*.



Graf 23: Pole č. 7/5. tř.

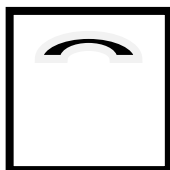
8.2.1.8.7.2 Pořadí doplnění pole

Pole č. 7 mělo zastoupení v každém pořadí doplnění. Spíše bylo dopňováno v druhé polovině testu. Jako poslední úplně nejčastěji (20%), po 15% jako druhé, páté, šesté a sedmé. V 10% bylo dokresleno jako čtvrté a po 5% jako první a třetí.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 7 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	1
2.	3
3.	1
4.	2
5.	3
6.	3
7.	3
8.	4

Tabulka 20: Pořadí doplňování pole č. 7/5.tř.

8.2.1.8.8 Pole č. 8

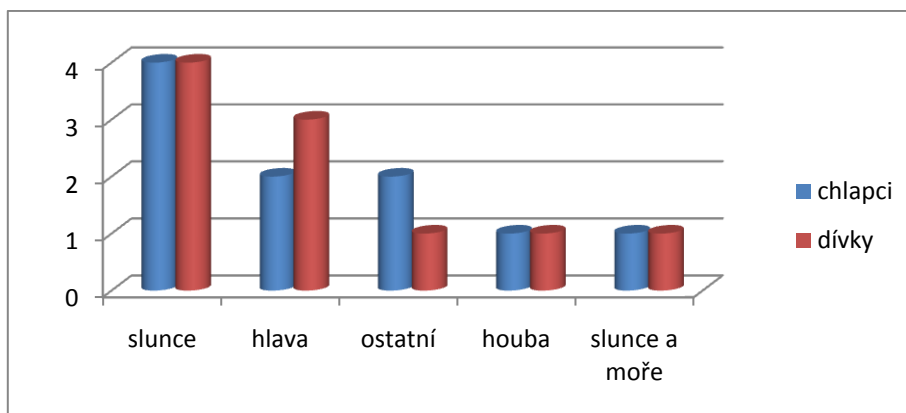


Harmonické uzavření. Kdy se cítíme v bezpečí a v klidu.

8.2.1.8.8.1 Způsob doplnění podnětu

Zde jednoznačně převažoval motiv slunce. Dohromady jej užilo celých 50% respondentů. Rozdělila jsem je ale na tzv. plný motiv slunce (40%) – *slunce, sluníčko*. A motiv slunce a moře (10%) – *západ slunce, zapadající slunce za mořem*. 25% dětí prvotní výzvu

dokreslilo do tvaru hlavy – *hlava, hlava děvčete, kluk, člověk, šklebící se panáček*. 10% dokreslilo *houbu, hřib*. Ostatním 15% prvotní výzva evokovala *hodiny, kopec a oko*.



Graf 24: Pole č. 8/5. tř.

8.2.1.8.8.2 Pořadí doplnění pole

Stejně jako v motivu panovala velká shoda také v pořadí doplnění. Celých 70% jej doplnilo jako první. 10% jako druhé a sedmé a po 5% má pořadí třetí a poslední.

Pořadí, ve kterém bylo pole č. 8 dokresleno	Počet dětí, které pole v daném pořadí dokreslilo
1.	14
2.	2
3.	1
4.	0
5.	0
6.	0
7.	2
8.	1

Tabulka 21: Pořadí doplňování pole č. 8/5.tř.

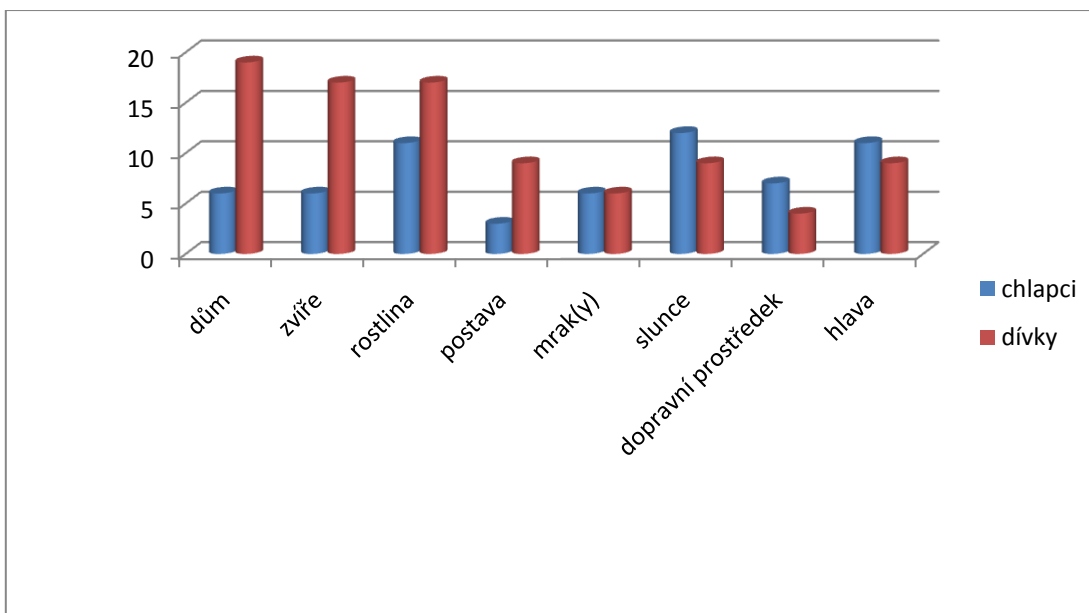
9 Shrnutí výzkumu – porovnání obou skupin

9.1 Rozdíl v obsahové stránce jednotlivých polí mezi chlapci a dívkami

Každé pohlaví mohlo v testu dokreslit celkem 160 různých obrázků. Dohromady tedy existuje 320 možných variant. Byly ale motivy, které se opakovaly. A mezi některými se objevily výraznější rozdíly v tom, kolikrát je zobrazily dívky a kolikrát chlapci.

Motiv	Zobrazení dívkami	Pole, kde byl motiv dívkami zobrazen nejčastěji	Zobrazení chlapci	Pole, kde byl motiv chlapci zobrazen nejčastěji
Dům	11,9%	pole č. 6 – 50% všech dívek a pole č. 4 – 25%	3,8%	pole č. 4 – 10%
Zvíře	10,6%	pole č. 4 – 30%, č. 1 – 25%, č. 2 – 15% a č. 7 – 10%	3,8%	v poli č. 7 – 15%, č. 1 – 10%
Rostlinný motiv	10,6%	v poli č. 7 – 30%, v polích č. 1, 3, 8 shodně po 15%	6,9%	pole č. 7 – 15%, č. 1 – 10%
Postava	5,6%	pole č. 2 – 15%	1,9%	nebyla shoda
Mrak	3,8%	pole č. 2 - 15%	3,8%	pole č. 2 - 25%
Slunce	5,6%	pole č. 8 – 25%	7,5%	pole č. 8 – 25%, č. 1 – 10%
Dopravní prostředek	2,5%	pole č. 6 -15%, č. 7 10%	4,4%	pole č. 6, 7 po 10%
Hlava	5,6%	pole č. 8 – 35%, č. 4 – 20%	6,9%	pole č. 4 – 30%, č. 8 – 20%

Tabulka 22: Rozdíl v obsahové stránce jednotlivých polí mezi chlapci a dívkami

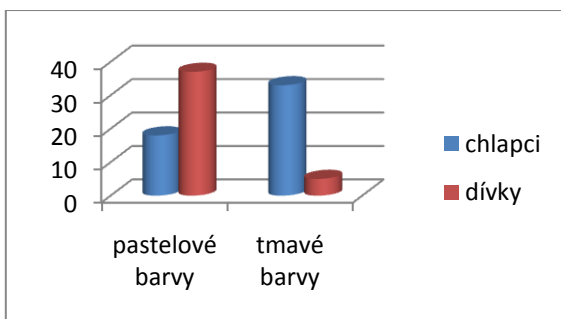


Graf 25: Rozdíl v obsahové stránce mezi chlapci a dívkami

9.2 Rozdíl v užívání barev mezi chlapci a dívkami

Pro připomenutí, v porovnávání barev se zaměřím na to, zda dívky používaly více pastelových barev (fialová, růžová, oranžová, žlutá) narozdíl od chlapců, kde jsou to tmavé odstíny (tm. hnědá, tm. zelená, tm. modrá, šedá). Nezaměřuji se na neutrální černou barvu, barvy v monochromatickém zpracování testu, a na ty obrázky, kde použití barvy odpovídá realitě (žluté slunce, modrá obloha, zelená tráva).

V testech se skutečně dívky častěji přikláněly k pastelovým barvám u takových obrázků, kde je výběr barvy čistě na fantazii kreslíře. Chlapci k tmavým odstínům. Zároveň se mi ukázalo, že chlapci do svých kreseb častěji zakomponují nějakou pastelovou barvu, než že by dívky používaly tmavé odstíny.



Graf 26: Preference barev u chlapců a dívek

9.3 Rozdíl ve znázornění polí z hlediska statika vs. dynamika

V této kvalitě srovnávání není žádný rozdíl ani mezi pohlavím, ani mezi žáky prvních a pátých tříd. V naprosté většině totiž, byla pole doplňována staticky. Objevily se případy pohybu, a to v polích nazvaných jako *běžící holčička* a *vojenský bunkr s pálicím kulometem*. O dynamice by se dalo ještě uvažovat v obrázcích typu *děšť, prší* nebo *zapadající slunce za mořem*. Neobjevila se žádná shoda v tom, která pole byla vyplňována dynamicky.

9.4 Rozdíl ve formální a obsahové stránce mezi žáky prvních a pátých tříd

9.4.1 Formální stránka

Dle očekávání se dá říci, že obecně je kresebný rukopis starších dětí jistější, tvary jsou rovnoměrnější. Ruka je stabilnější ve svém pohybu a barevné plochy bývají jednodušší. Přikládám to nejen přirozené maturaci, ale také cviku, který s sebou přináší roky již strávené ve škole.

9.4.2 Obsahová stránka

Obsah kreseb, kterými děti vyplňovaly pole, se také zásadně neliší. Základní nejčastější motivy byly u obou skupin stejné, a to zvíře, rostlina, obličej, mrak(y), dům, slunce, postava, dopravní prostředky nebo jiné užitkové předměty. Jediný rozdíl jsem zpozorovala u motivu geometrických tvarů, které byly také náležitě pojmenovány. Ten se u žáků pátých tříd několikrát opakoval, ve skupině prvňáků byla absence tohoto motivu. I zde se tedy promítá spojitost se školní docházkou.

9.5 Rozdíl v pojmenování polí mezi žáky prvních a pátých tříd

Nejčastější způsob, jak děti pojmenovávaly jednotlivá pole, je u obou skupin stejný, a to **jednoduchý název** jako substantivum nebo substantivum ve spojení s adjektivem. U žáků prvních tříd se častěji objevovaly také **názvy rozvinuté**, kterých bylo u starších dětí minimum. Pokud se žák páté třídy uchýlil k tomuto způsobu pojmenování, bylo to většinou proto, že pro něj neznal jednoslovný ekvivalent (*zesilovací ukazovátko na mobilu*). Mladší děti se k tomuto názvu dopracovaly spíše na základě bohaté fantazie (*nafouklá skála s řídky a s navijákem*).

Jak nejmladší, tak nejstarší žáci prvního stupně přiřazovali jednotlivým polím téměř vždy **adekvátní pojmenování**. U mladších dětí se častěji objevila určitá nepřesnost, která se ale ani jednou nedala považovat za zcela scestnou. Žáci prvních tříd nechali pole velmi ojediněle nepojmenované, což se u starších dětí neobjevilo.

Zdrobněliny používaly obě skupiny, ovšem starší děti (16,9% ze všech názvů) již téměř o polovinu méně než nejmladší školáci (30,6% ze všech názvů). Vždy se k nim ale častěji uchýlily dívky.

9.6 Rozdíl v systematickosti vyplňování polí mezi žáky prvních a pátých tříd

Obecně se systematickosti pořadí, ve kterém děti vyplňovaly jednotlivá pole, nepotvrdila ani u jedné skupiny. Pokud se alespoň částečný systém u některého jednotlivce objevil, byla to záležitost ojedinělá. Nejvíce vyplňovaly pole zcela na přeskáčku, podle toho, ke kterému se zrovna objevila jaká asociace.

10 Závěr výzkumu

Byl zkoumán vzorek žáků prvních a pátých tříd ZŠ, a to jakým způsobem dokreslují WZT. Mezi oběma věkovými skupinami panovala poměrně velká shoda, co se týče výběru motivů, které se ve WZT objevily. V barevném provedení se dala vysledovat tendence inklinovat k určité skupině barev na základě pohlaví, které jsem definovala jako skupinu jasných a tmavých odstínů. Naprostá většina všech polí byla znázorněna staticky. Pole byla pojmenovávána většinou jednoslovně či dvouslovně, jen výjimečně se respondenti uchýlili k rozvinutějšímu tvaru, obě skupiny pojmenovávaly svá pole adekvátně obsahu kresby. Četnost zdobnělin s věkem klesá. Možná systematická pořadí, ve kterém by byla pole doplňována, se neukázala.

ZÁVĚR

Tato práce se snažila o podání základní informace o tom, jak WZT doplňují děti na začátku a konci prvního stupně základní školy, a zároveň o srovnání ve způsobu dokreslování právě mezi těmito dvěma skupinami a na rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Jsem si vědoma toho, že vzorek respondentů není velký, závěry se vztahují pouze na zkoumanou skupinu dětí, a také proto nemohou být závěry považovány za absolutní. Mohl by to být ale základ pro další studie, kde by se už pracovalo metodologicky korektněji, s větším počtem probandů a z více regionálních území.

Tato práce je prací na téma barevná modifikace Warteggova kresebného testu u dětí mladšího školního věku. Přesto věkovou skupinu, která náleží mezi druhou až čtvrtou třídu ZŠ vynechávám, a to s ohledem na rozsah bakalářské práce. Zde je tedy místo pro uplatnění někoho dalšího, kdo by tuto mezeru mohl doplnit a celé téma tak zkompletovat.

Věřím, že práce, společně s pracemi dalších studentek mého ročníku, zahájí průnik WZT do české odborné literatury, a možná také inspiruje odbornou veřejnost, aby se tento test začal v České republice více používat, případně došlo i na jeho českou standardizaci.

Anotace

VAŇKOVÁ, K.: *Způsob provedení barevné modifikace Warteggova testu v podání dětí mladšího školního věku*. České Budějovice, 2010. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Mgr. Jana Kouřilová.

Klíčová slova: Warteggův test, mladší školní věk, projektivní metody, kresebné testy, dětská kresba

Bakalářská práce se zabývá deskripcí způsobu vyplňování Warteggova testu (WZT) dětmi mladšího školního věku, konkrétně žáky prvních a pátých tříd. V teoretické části je podán výklad, prostřednictvím odborné literatury, o vývojové psychologii mladšího školního věku, testových metodách, včetně projektivních a grafických projektivních metod. Dále pak o specifikách diagnostiky dětí, dětské kresbě a jejím využití v psychologii, barvě a o základních informacích WZT. Empirická část je zaměřena na zpracování WZT dětmi prvních a pátých tříd, včetně rozdílů mezi jejich pojetím.

Abstract

VAŇKOVÁ, K.: *The way of performing colour modification of Wartegg's test by younger aged school children*. České Budějovice, 2010. Bachelor thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Education. The Department of Pedagogy and Psychology. Supervisor Mgr. Jana Kouřilová.

Key words: Wartegg test, younger school age, projective methods, drawing tests, child drawing

The bachelor thesis is considered by a description of how younger-aged school children fill the Wartegg test (WZT), particularly by the pupils of the first and fifth year of czech elementary school. In the theoretical part of the thesis, it has given an explication about developing psychology of younger-aged children, test methods included projective and graphic projective methods. This also shows the specifics of children diagnostics, children drawing and it's usage in psychology, colour and basic information about WZT. In empirical part has described how younger-aged school children process WZT including differences between the pupils of the first and fifth year of czech elementary school.

Seznam použité literatury

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R., *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let.* [přel. z amer. orig.] 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0.

CORSINI, R., *The dictionary of psychology.* 1. vyd. New York, London: Brunner-Routledge, 2002. ISBN 1-58391-328-9

ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele.* 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 38, ISBN 978-80-7367-273-7.

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

DOHERTY-SNEDDON, G., *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky.* [přel. z angl. orig.] 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7

FERJENČÍK, J., *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši.* [přel. ze sloven. orig.] 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

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

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie.* 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. 103-130 s. ISBN 80-247-1284-9

LIDZ, T., *The person : his and her development throughout the life cycle.* Přeprac. vyd. USA : Harper Collins, 1983. ISBN 0-465-05540-0 (cloth), ISBN 0-465-05541-9 (paper).

MATĚJČEK, Z., *Výbor z díla.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6

PAPALIA, D.E., OLDS, S.W., *Human development.* 5. vyd. New York: McGraw-Hill, 1992. ISBN 0-07-048557-7

PLESKOTOVÁ, P., *Svět barev.* 1. vyd. Praha: Albatros, 1987.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE, *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

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

ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5

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

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

SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

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

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

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

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

VETTEROVÁ, E., *Modifikace Warteggova kresebného testu pro diagnózu a terapii*, Rožnov, 1994.

Wartegg, E., *Schichtdiagnostik – Der Zeichentest (WZT)*. Verlag, Hogrefe, Göttingen, 1953.

Přílohy:

Příloha 1: Dělení projektivních metod

Lindsey (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

1. Asociativní (např. Asociační experiment, Rorschach)
2. Konstruktivní (CAT, TAT)
3. Doplnovací (Doplnování vět, Rosenzweig)
4. Výběrové a řadící (Lüscher, Antony-Bene)
5. Expresivní (kresba)

Říčan a Ženatý (1988 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová)

1. Techniky interpretační (ROR, TAT, Test ruky)
2. Techniky slovně asociační (Asociační experiment, Doplnování vět, příběhů)
3. Techniky imaginativně-verbální (Ahsenův rodičovský test)
4. Techniky scénické (Sceno test Staabsové)
5. Techniky výtvarné:
 - a. Kresebné tematické (Kresba postavy, stromu, rodiny)
 - b. Kresebné doplňovací (Wartegg)
 - c. Jiné kresebné techniky (Blochův MDZT, Bender-Gestald test)
 - d. Ostatní (Malování jako projektivní technika)
6. Preferenční techniky (Lüscher, Szondi, Barevná pyramida, Zazzův Test zvířat)
7. Techniky výrazové (Analýza mimiky a pantomimiky, grafologie)

Frank (in Pichot 1970, in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová)

1. Konstitutivní (ROR)
2. Konstruktivní (Mozaikový test Lowenfeldové, MAPS)
3. Interpretační (TAT, Rosenzweig, Szondi)
4. Katartické (Terapeutické loutky Levyho)

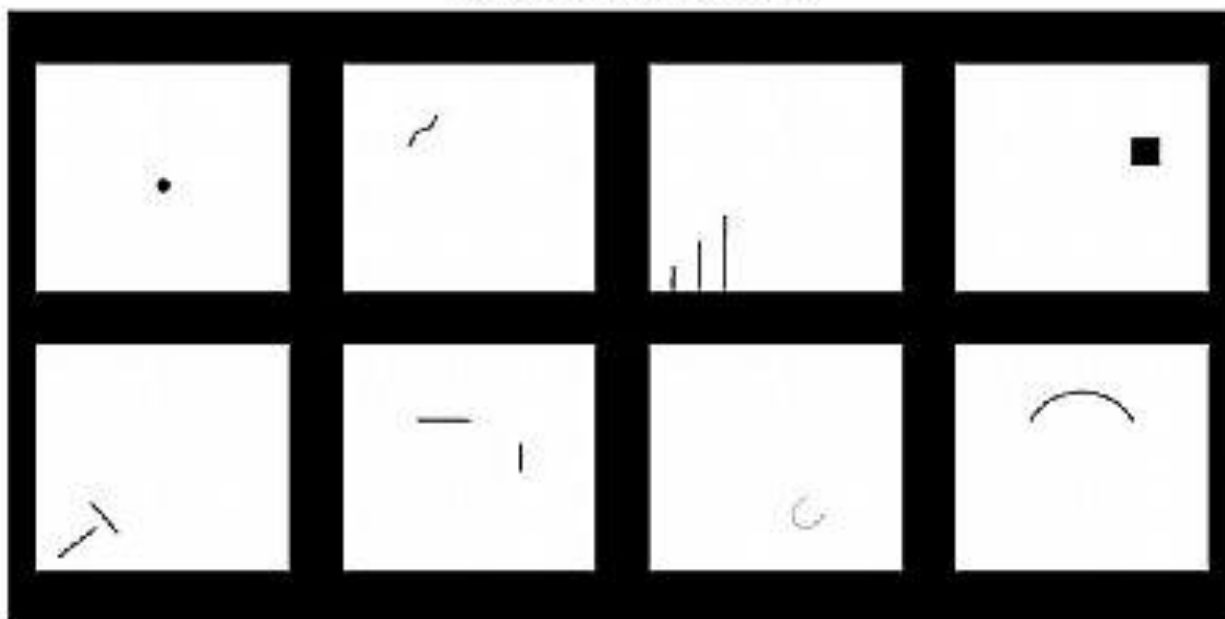
5. Refraktivní (slovní vyjadřování, řeč, expresivní pohyby, grafologie, Mira)

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001)

1. Verbální techniky
2. Grafické techniky
3. Techniky volby (manipulační)

Příloha č. 2: Záznamový arch WZT

WARTEGG TEST



Příloha č. 3: WZT žáků prvních tříd

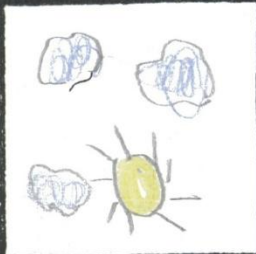
1. DÍVKY



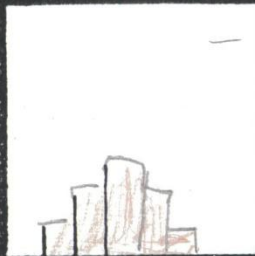
1



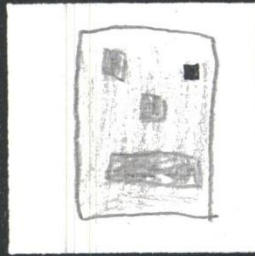
2



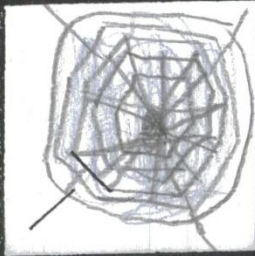
3



4



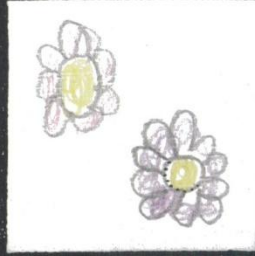
5



6



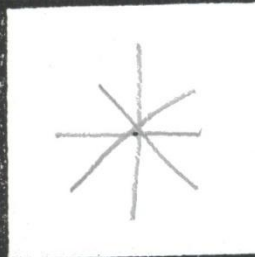
7



8



1



2



3



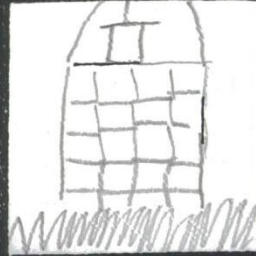
4



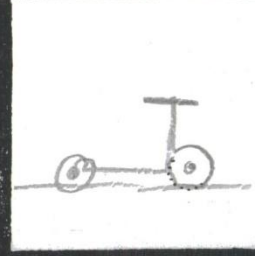
5



6



7



8

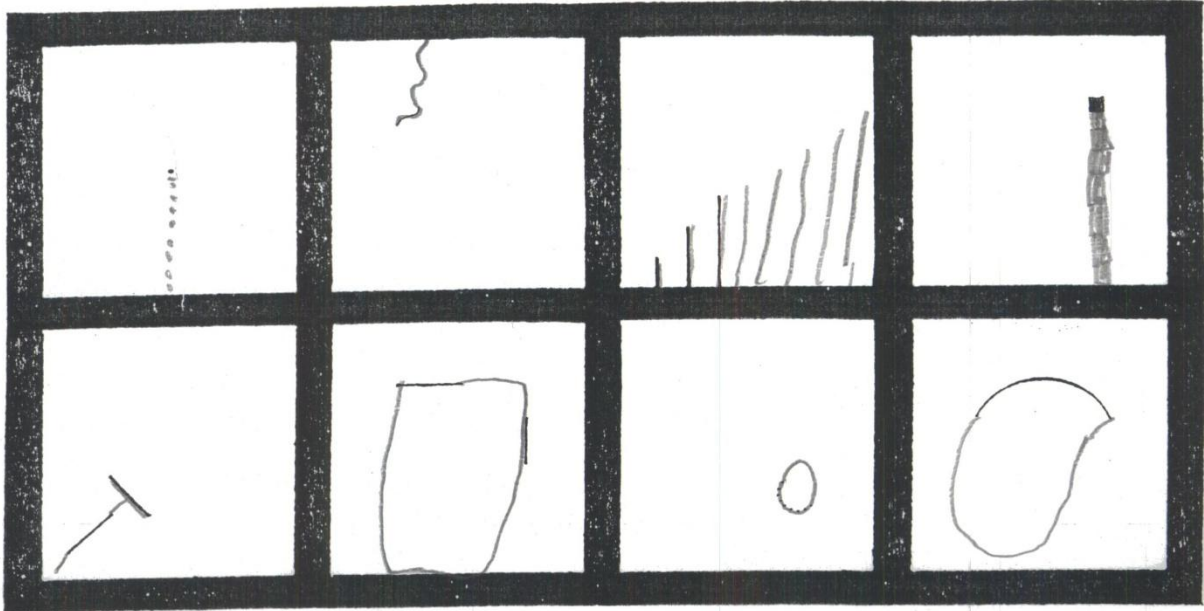


1

2

3

4



5

6

7

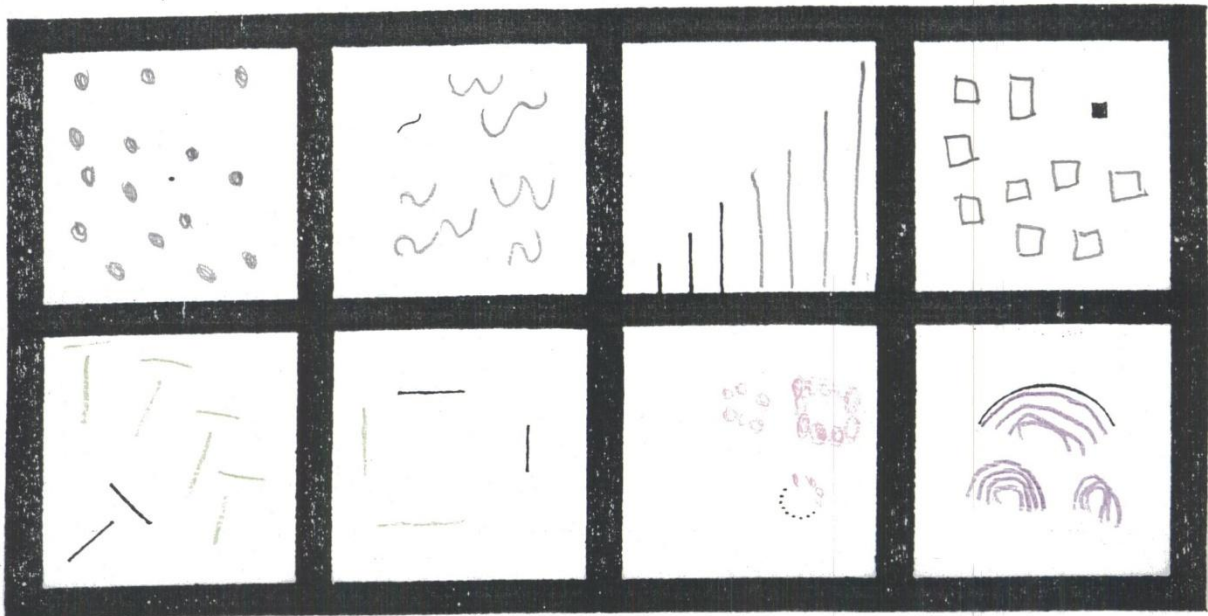
8

1

2

3

4



5

6

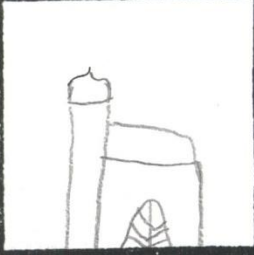
7

8

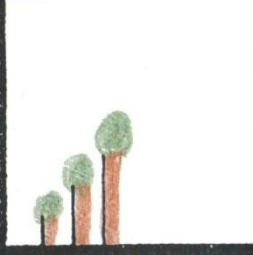
1



2



3



4



5



6



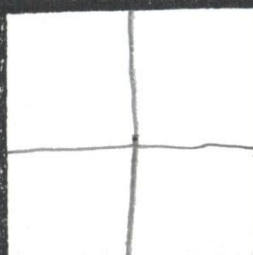
7



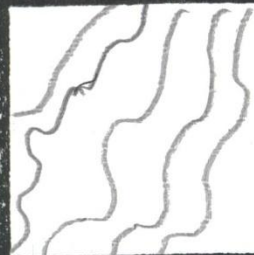
8



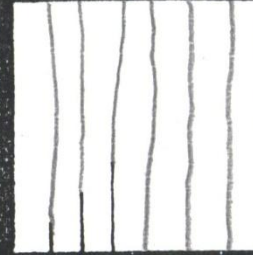
1



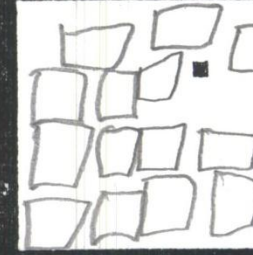
2



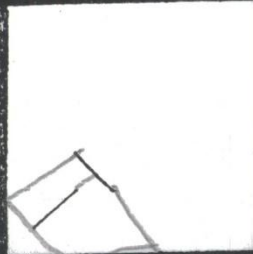
3



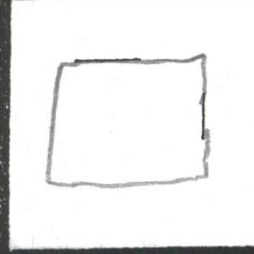
4



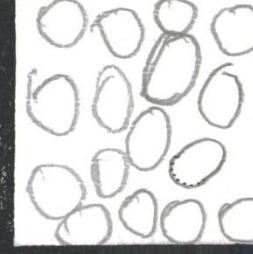
5



6



7



8

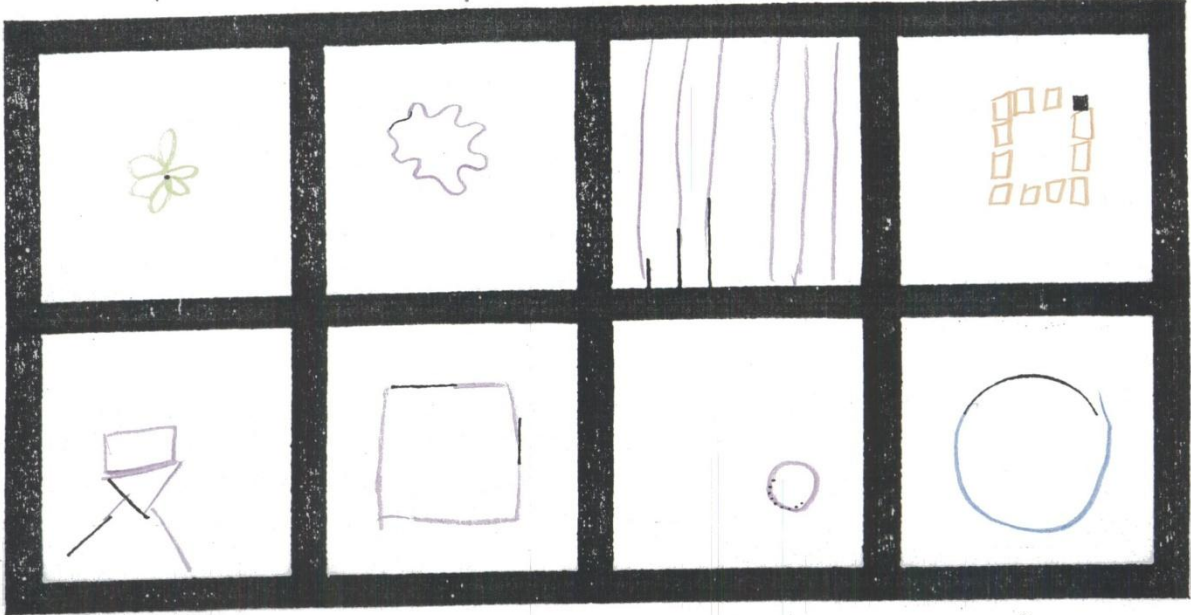


1

2+

3

4



5

6

- 7

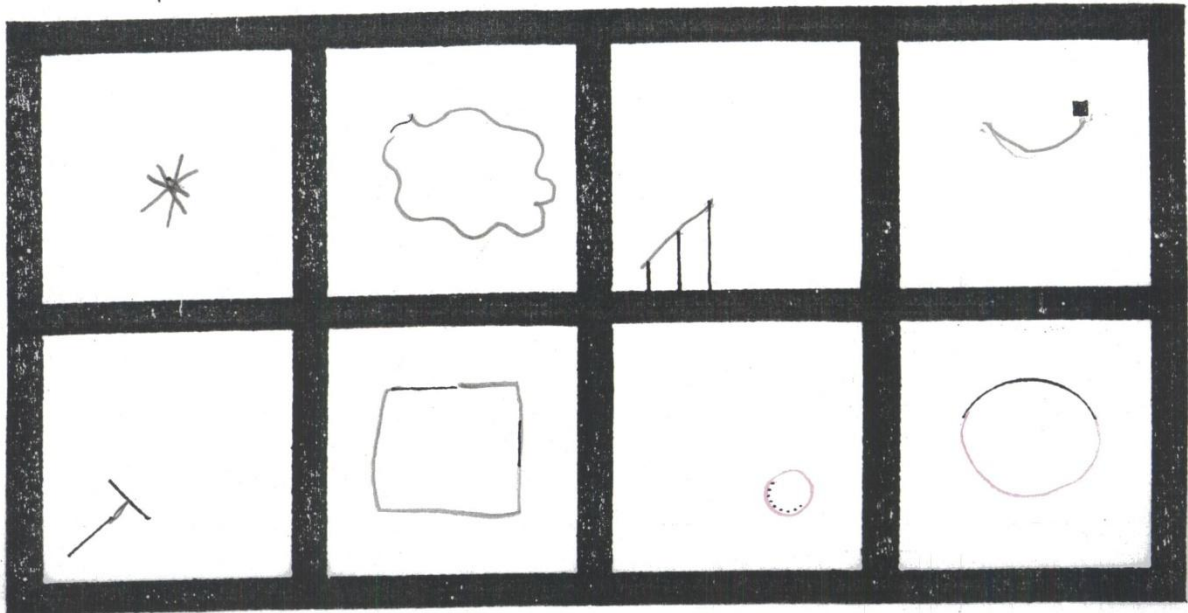
8

1

-2

3

4



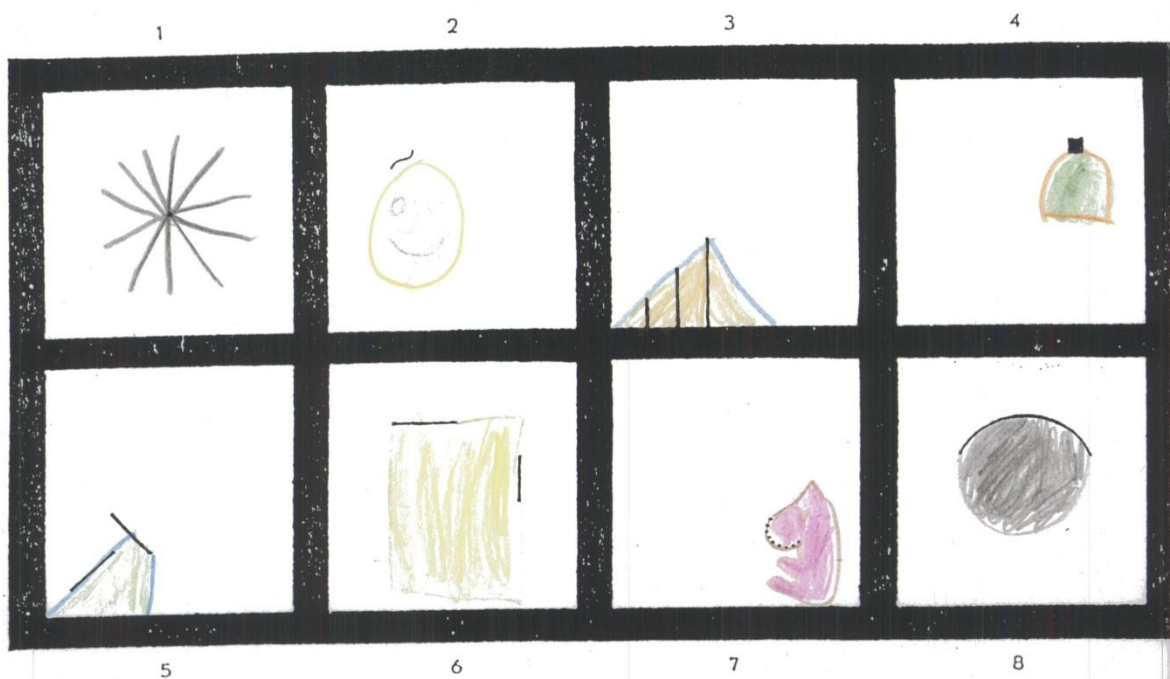
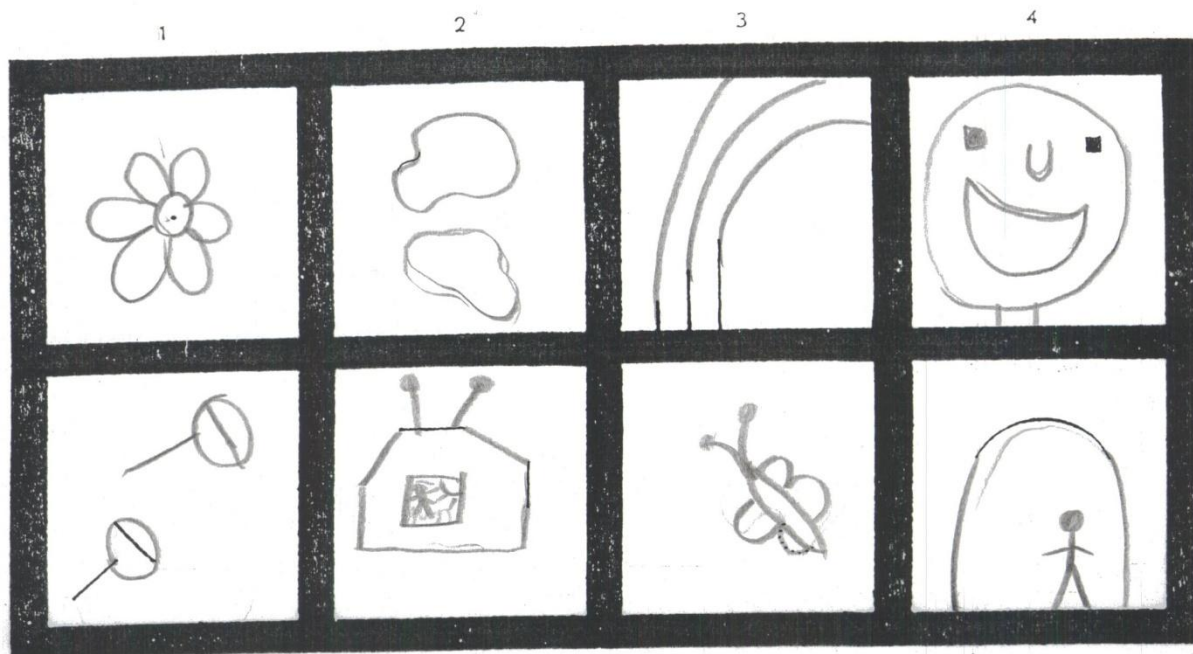
5

6

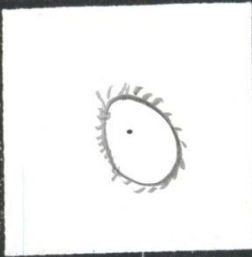
7

8

2. CHLAPCI



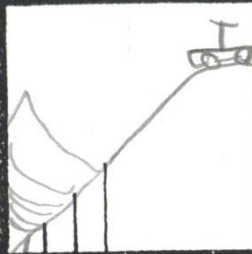
1



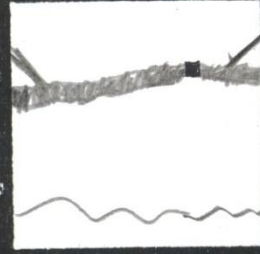
2



3



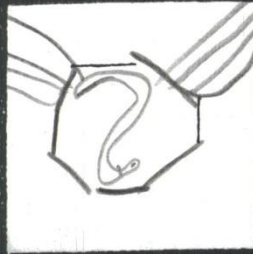
4+



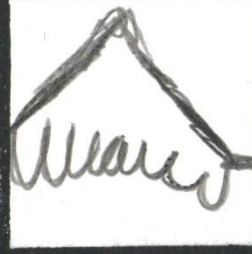
5



6



7



8



1



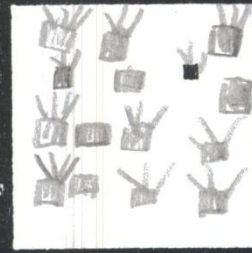
2



3



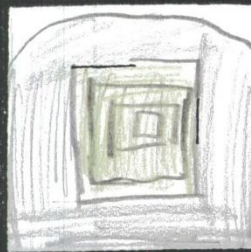
4



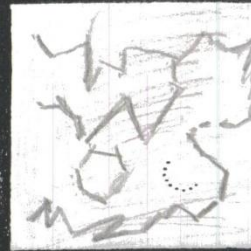
5



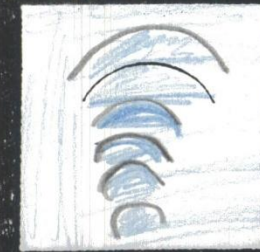
6



7+



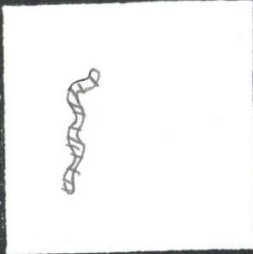
8



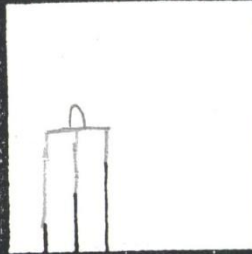
1



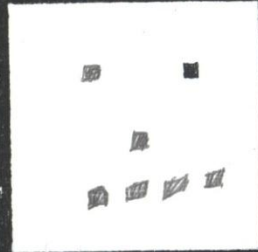
2



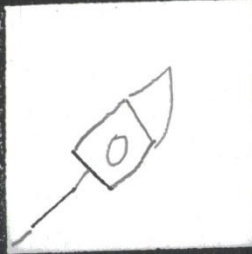
3



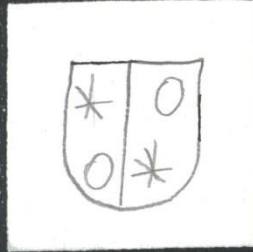
4



5



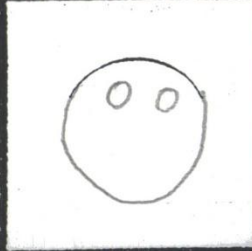
6



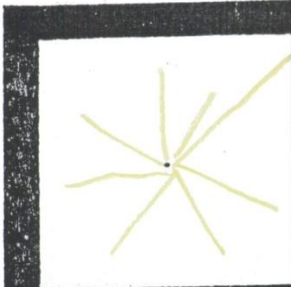
7



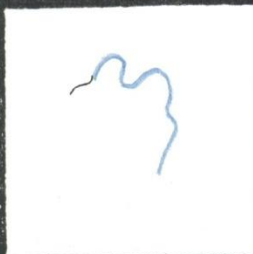
8



1



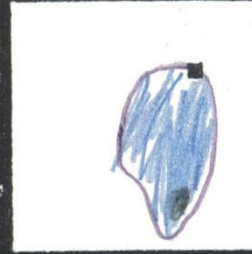
2



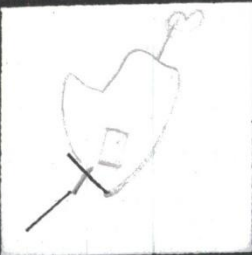
3



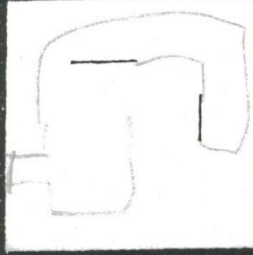
4



5



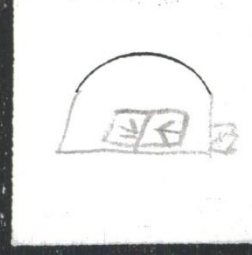
6



7



8



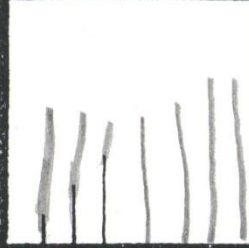
1



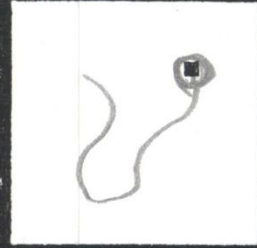
2



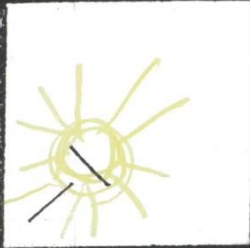
3



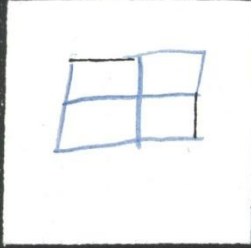
4



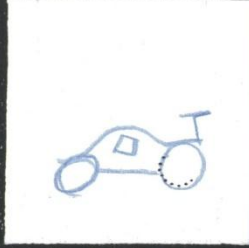
5



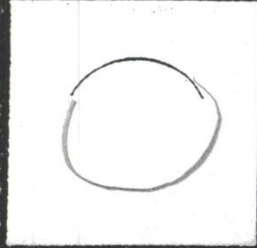
6



7



8

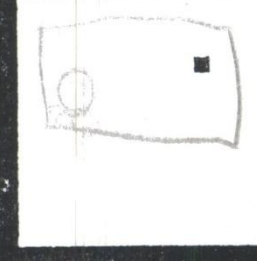
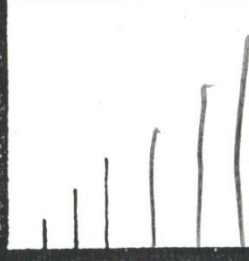
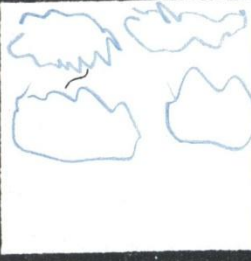


1

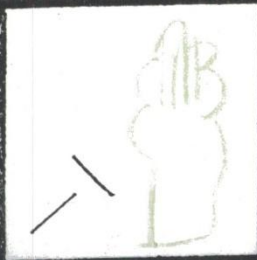
2

3

4



5



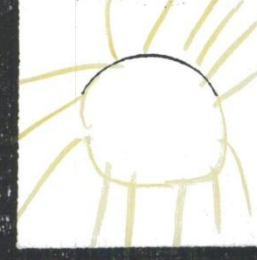
6

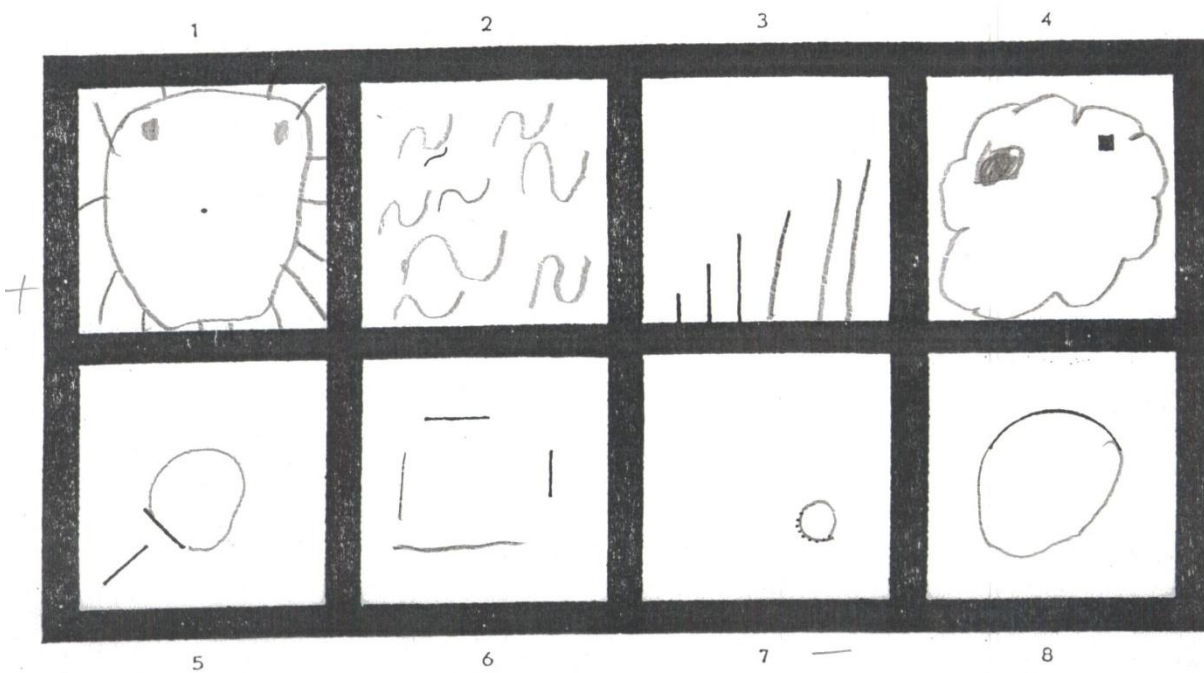
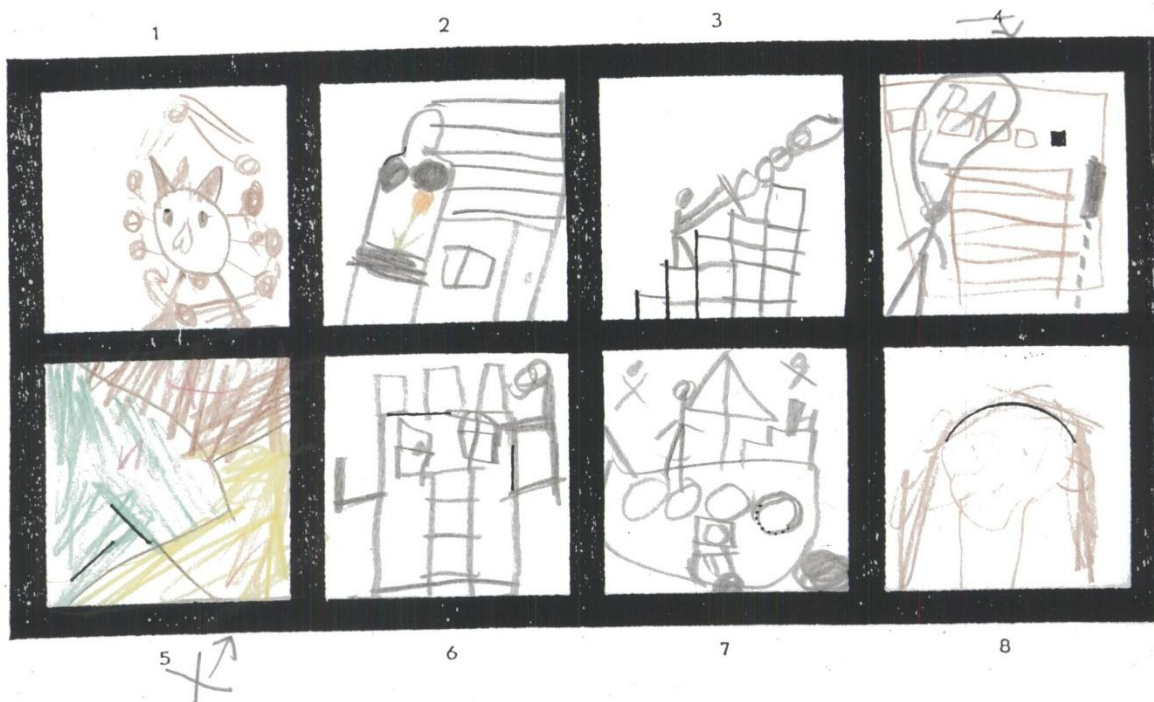


7



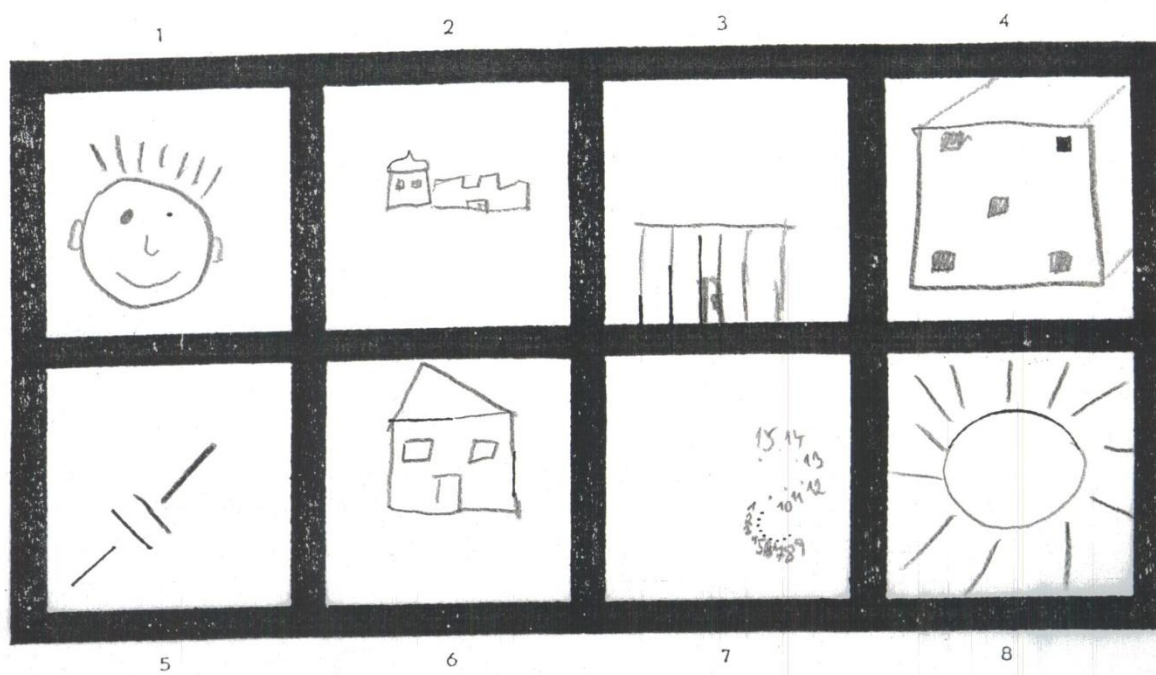
8





Příloha č. 4: WZT žáků pátých tříd

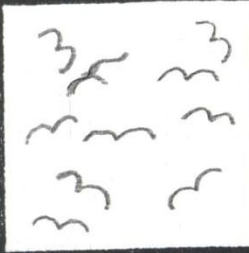
1. DÍVKY



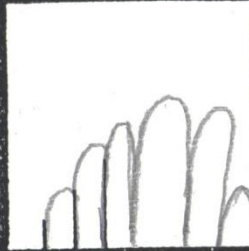
1



2



3



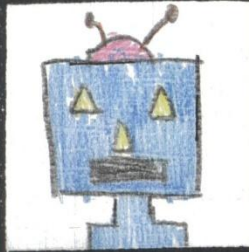
4



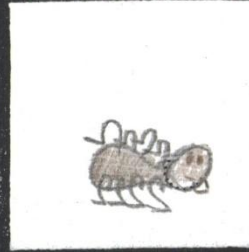
5



6



7



8



1



2



3



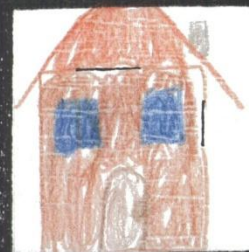
4



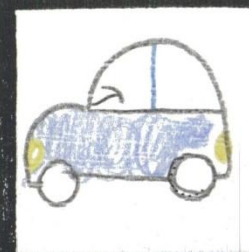
5



6



7



8



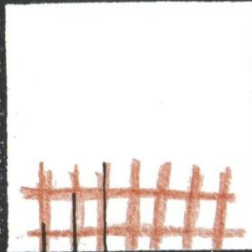
1



2



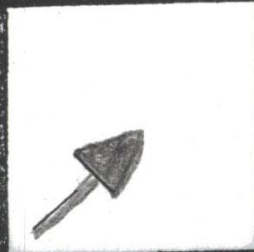
3



4



5



6



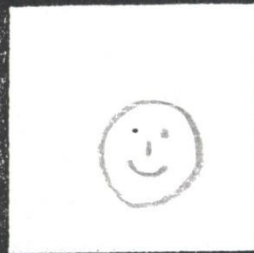
7



8



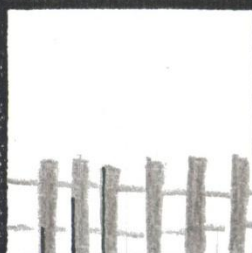
1



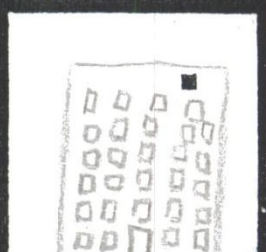
2



3



4



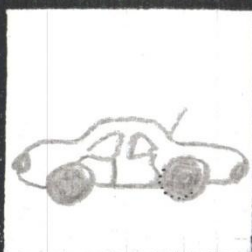
5



6



7



8



1



2



3



4



5



6



7



8



1



2



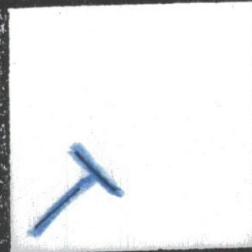
3



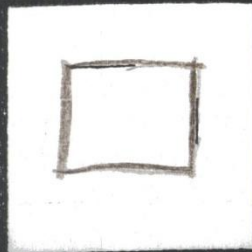
4



5



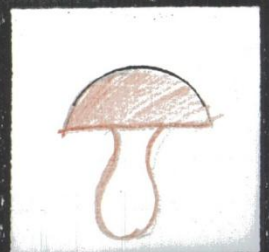
6



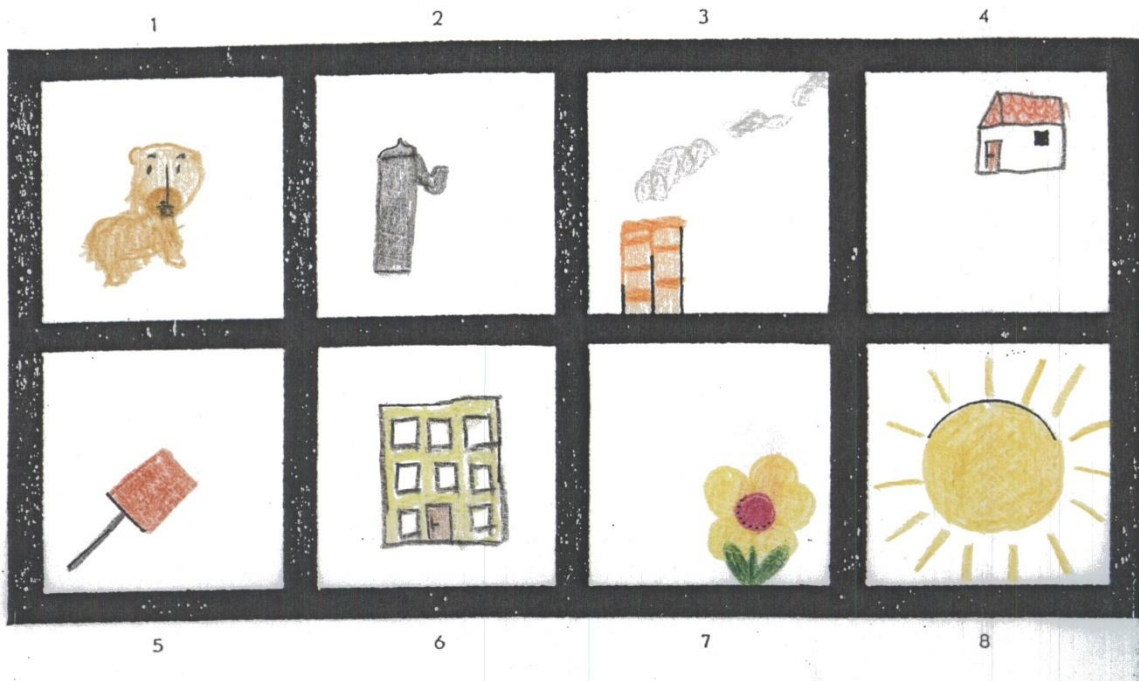
7



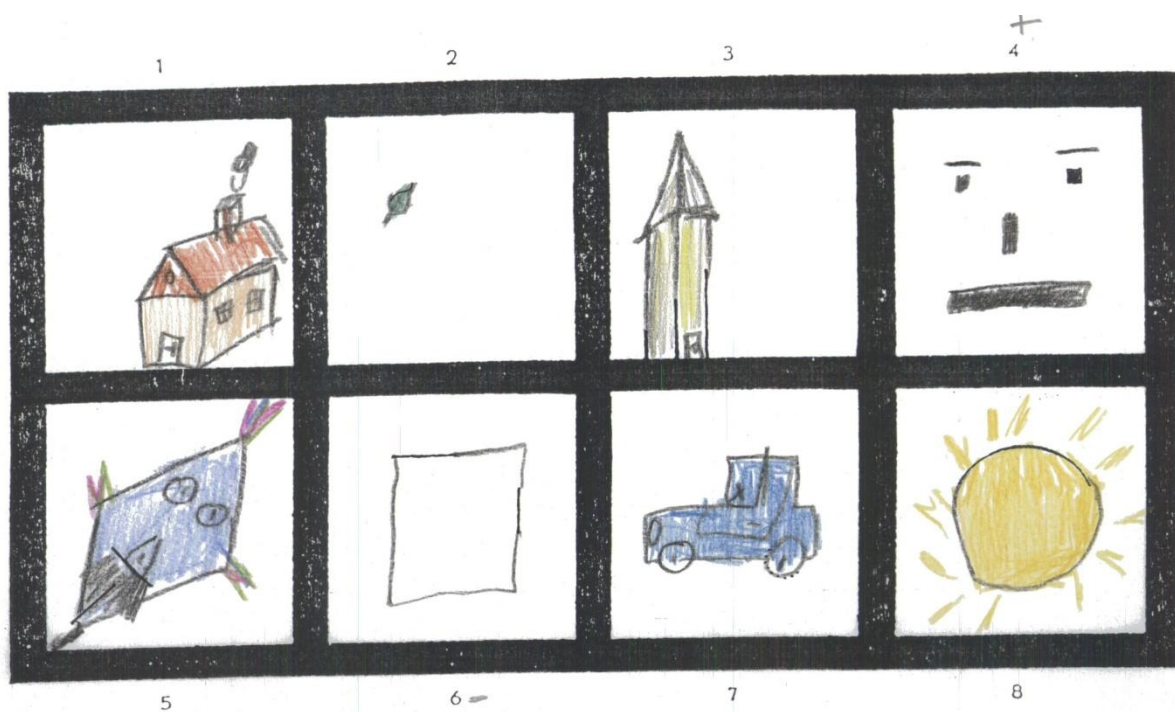
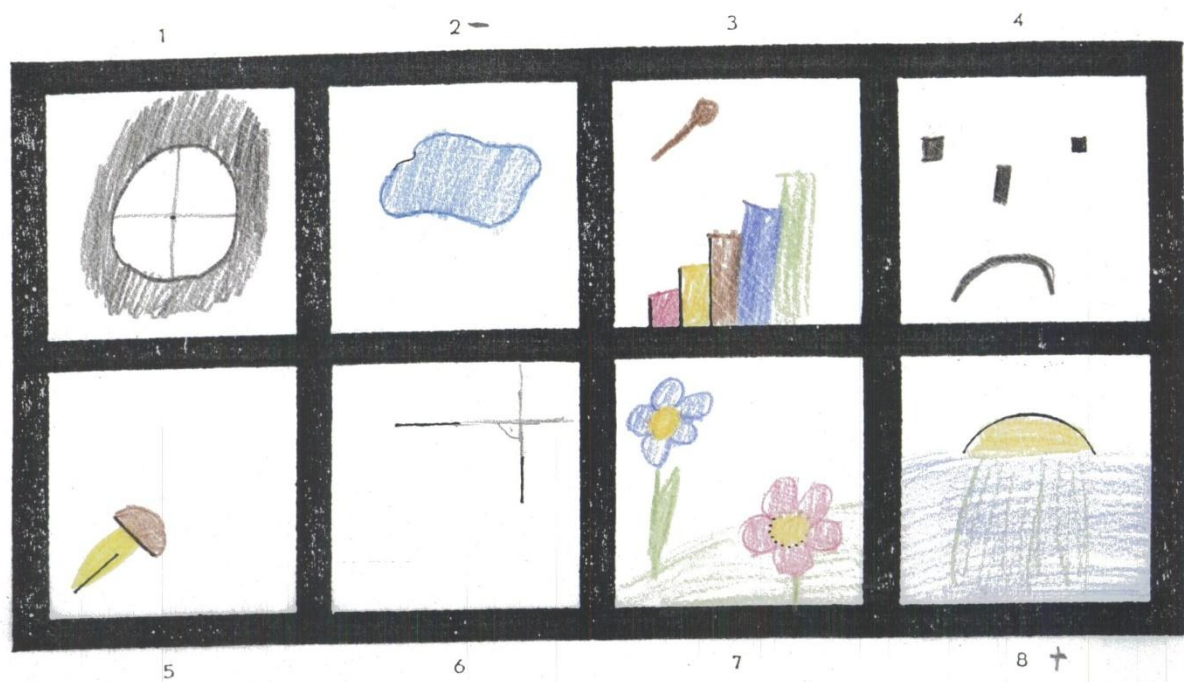
8



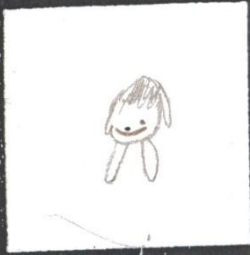
+



2. CHLAPCI



1 -



2



3



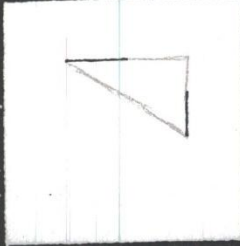
4 +



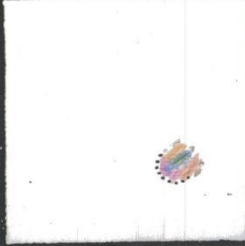
5



6



7



8



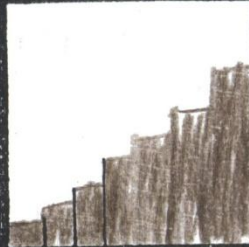
1 -



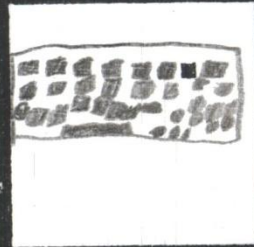
2



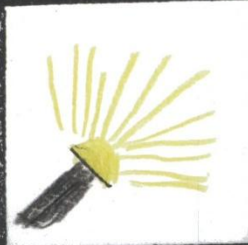
3



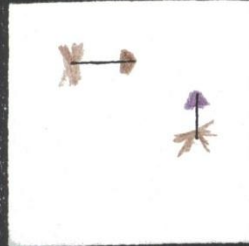
4



+ 5



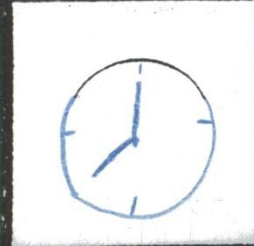
6



7



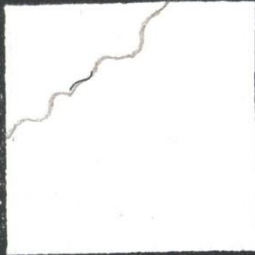
8



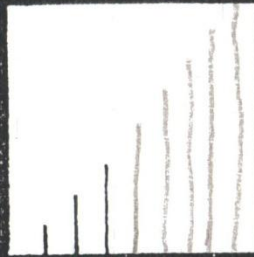
1 —



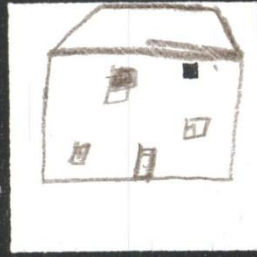
2



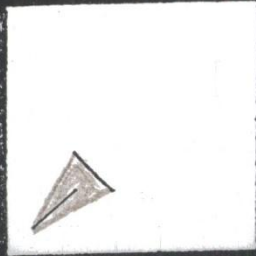
3



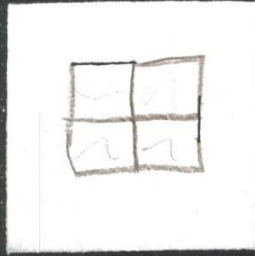
4



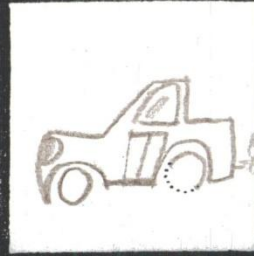
5 +



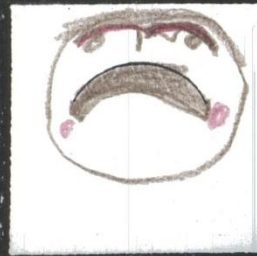
6



7



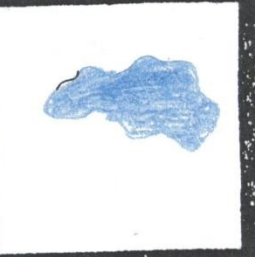
8



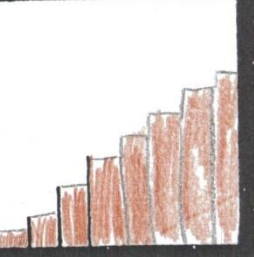
1



2



3



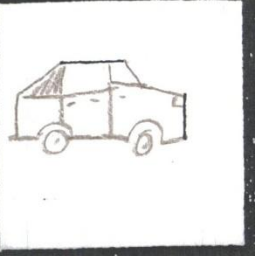
4



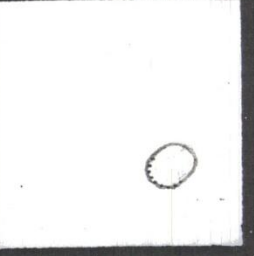
5 —



6

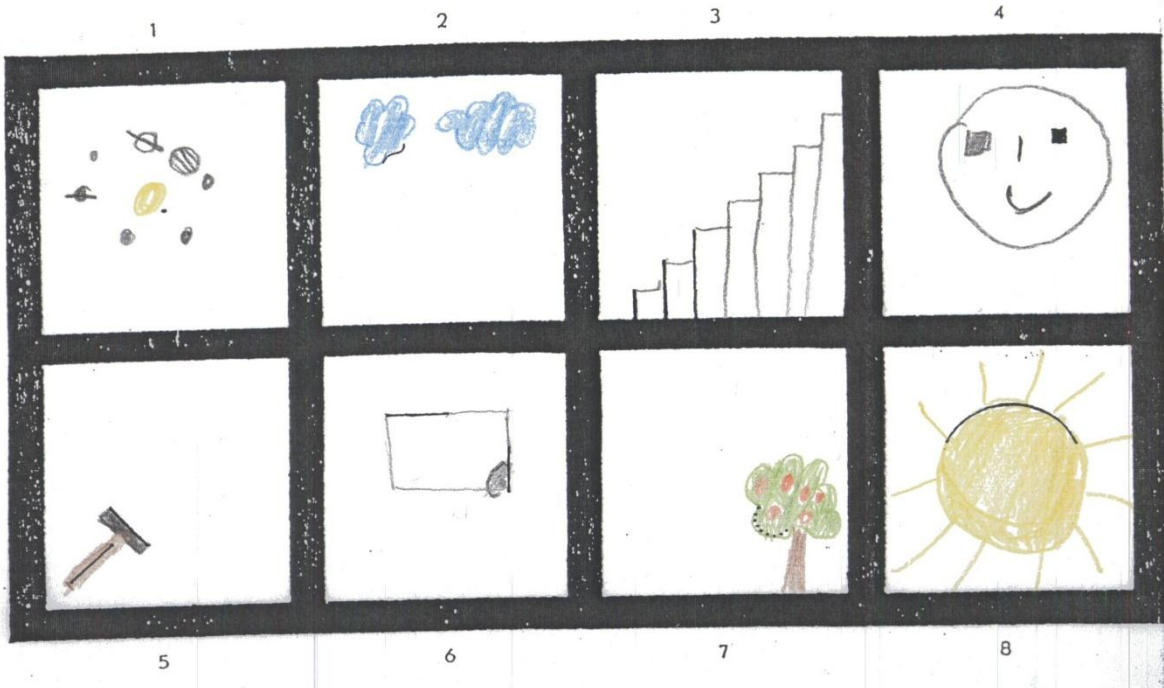
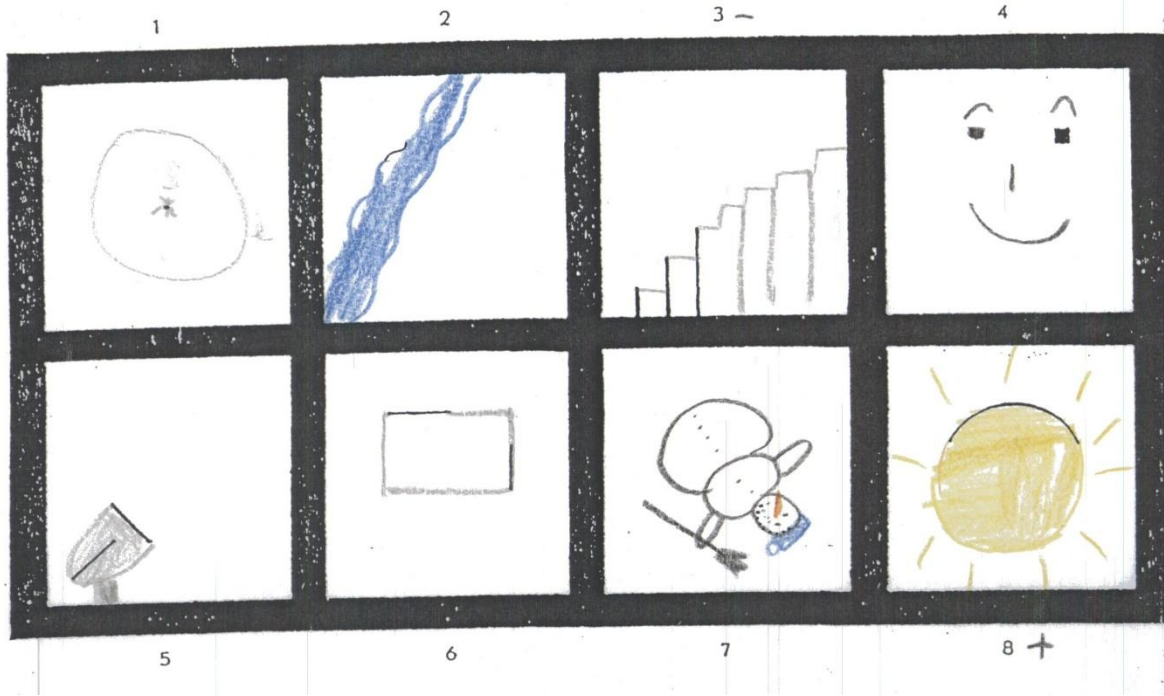


7



8 +



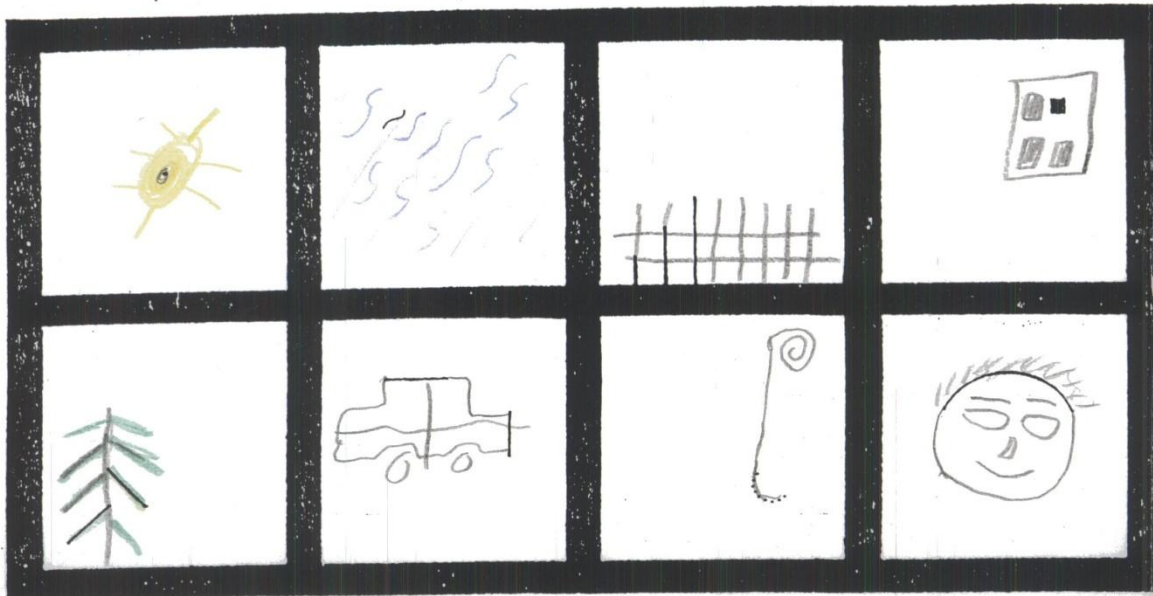


1

2 +

3

4



5

6

7 -

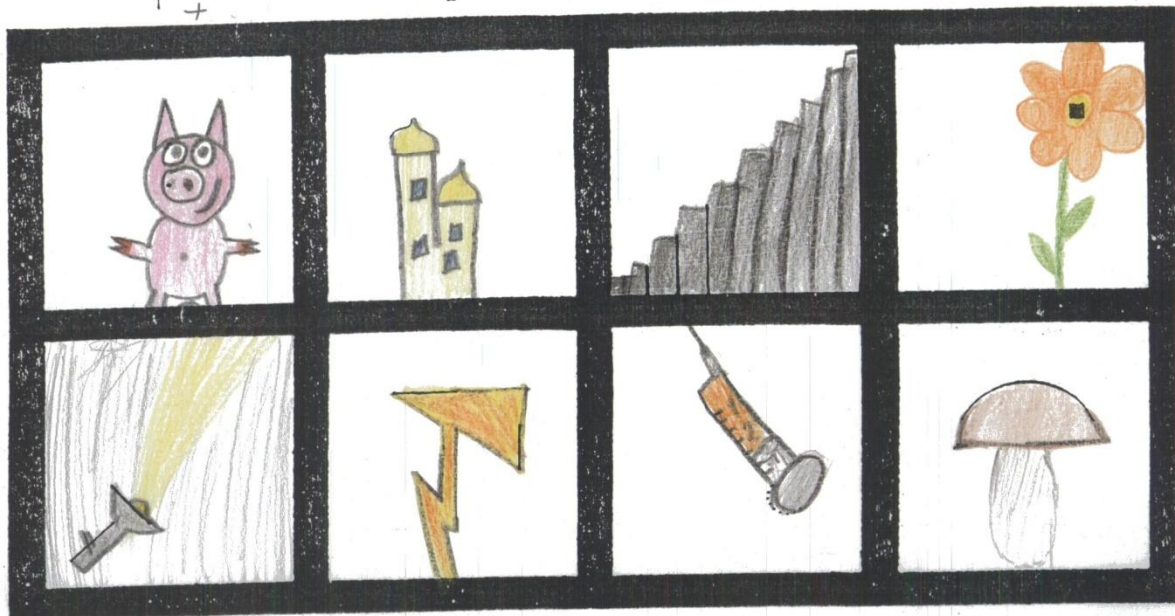
8

1 +

2

3 -

4



5

6

7

8