

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

**Katedra pedagogiky a Psychologie**

**Využití barevné modifikace  
Wartegova kresebného testu  
u dětí žijících mimo vlastní rodinu**

**Se zaměřením na děti z dětských domovů**

**Bakalářská práce**

Vypracovala:  
**Tereza Šustová**

Vedoucí bakalářské práce:  
**Mgr. Jana Kouřilová**

**České Budějovice 2011**

## **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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Čerčanech, dne: 16. 4. 2011

.....

**Tereza Šustová**

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla především poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Janě Kouřilové, za odborné vedení, ochotu a poskytnutí cenných rad při zpracování mé práce.

Dále bych ráda poděkovala ředitelům tří dětských domovů, kteří mi vyšli vstříc a umožnili mi tak získat potřebné materiály. Taktéž děkuji všem zúčastněným dětem za jejich kresby.

## **Anotace**

ŠUSTOVÁ, T.: *Využití barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí žijících mimo vlastní rodinu, Se zaměřením na děti z dětských domovů*. České Budějovice, 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Mgr. Jana Kouřilová.

Bakalářská práce se zabývá deskripcí typických projevů dětí z dětských domovů v barevné modifikaci Warteggova kresebného testu. Teoretická část práce byla zpracována analýzou odborné literatury. Poskytuje informace o projektivních metodách a jejich užití, o dětské kresbě, rodině, emočním vývoji v mladším školním věku, neadekvátní péči o dítě. Dále jsou uvedeny kapitoly poskytující náhled na náhradní rodinnou péči a ústavní výchovu. Cílem teoretické části je charakteristika Warteggova kresebného testu, jeho barevné modifikace a cílové skupiny. V empirické části nalezneme analýzu kreseb dětí žijících v dětských domovech, které byly získány barevnou modifikací Warteggova kresebného testu. V práci nalezneme popis jednotlivých znaků z obsahového a formálního hlediska a analýzu jednotlivých polí. Cílem práce je deskripce charakteristických znaků barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí žijících mimo vlastní rodinu.

### **Klíčová slova:**

Warteggův kresebný test

projektivní metody

dětská kresba

náhradní rodina

## **Abstract**

ŠUSTOVÁ, T.: *The use of colour modification of the Wartegg drawing test with children living out of own family, Especially in children's homes*. České Budějovice, 2011. Bachelor thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Education. The Department of Pedagogy and Psychology. Supervisor Mgr. Jana Kouřilová.

The bachelor thesis is focused on one of the typical manifestations of children living in children's homes in the colour modification of the Wartegg drawing test. The theoretical part of the work was elaborated by analysis of scientific literature. It provides some information about projective techniques and their use, about children's drawing, family, emotional development of early - school age and inadequate care of the child. Consecutively there are chapters introducing the foster and adoptive family care and institutional care. The aim of the theoretical part is the characteristic of the Wartegg drawing test, its colour modification and the exploratory group. In the empirical part we find the analysis of the drawings of children from children's homes obtained with the colour modification of the Wartegg drawing test. In the thesis there is stated the description of the content and formal marks and the analysis of each field of the test. The aim of the bachelor thesis is to describe typical marks in the colour modification of the Wartegg drawing test with children living out of own family, especially in children's homes.

### **Key words:**

Wartegg drawing test

projective methods

children's drawing

substitute family

# OBSAH

<b>I. Úvod.....</b>	<b>8</b>
<b>II. Teoretická část.....</b>	<b>9</b>
1. Projektivní techniky .....	9
1.1. Projekce.....	9
1.2. Charakteristické znaky .....	10
1.3. Psychometrické vlastnosti projektivních technik.....	11
1.4. Dělení projektivních technik .....	12
2. Warteggův kresebný test (WZT).....	13
2.1. Vznik a vývoj WZT .....	14
2.2. Popis testového materiálu .....	14
2.3. Administrace testu (Wartegg, 1953) .....	15
2.4. Hodnocení a interpretace.....	16
2.5. Modifikace WZT.....	18
2.6. Barevná modifikace WZT.....	18
2.7. Studie WZT .....	19
3. Dětská kresba .....	19
3.1. Vývoj dětské kresby.....	20
3.2. Dětská kresba jako psychodiagnostický nástroj.....	21
3.3. Symbol v dětské kresbě.....	23
4. Rodina .....	23
4.1. Význam dětství pro formování osobnosti .....	25
4.2. Vztah matky a dítěte.....	25
5. Emoční vývoj v mladším školním věku.....	26
6. Neadekvátní péče o dítě .....	27
6.1. Zanedbávané dítě .....	28
6.2. Psychická deprivace .....	28
6.3. Psychická subdeprivace .....	30
7. Náhradní rodinná péče .....	31
7.1. Osvojení (adopce) .....	31
7.2. Pěstounská péče (PP) .....	32
7.3. Poručenství.....	32

7.4.	Opatrovnictví.....	33
7.5.	Hostitelská péče .....	33
8.	Ústavní výchova.....	33
<b>III.</b>	<b>Empirická část .....</b>	<b>35</b>
1.	Cíl a výzkumné otázky.....	35
2.	Charakteristika výzkumného souboru.....	36
3.	Metody výzkumu .....	37
4.	Postup při získávání dat .....	37
4.1.	Osobní zkušenost se získáváním dat.....	38
5.	Zpracování dat.....	39
5.1.	Obsahová stránka kreseb.....	39
5.1.1.	Názvy polí .....	42
5.2.	Popis formální stránky .....	43
5.2.1.	Barevné zpracování.....	43
5.2.2.	Neadekvátní a infantilní barva .....	45
5.2.3.	Pořadí doplněných čtverců.....	45
5.2.4.	Nejhezčí a nejméně povedený obrázek .....	46
5.2.5.	Způsoby začlenění výzvy.....	46
5.3.	Deskripce jednotlivých polí .....	48
5.3.1.	POLE č. 1 .....	48
5.3.2.	POLE č. 2 .....	50
5.3.3.	POLE č. 3 .....	51
5.3.4.	POLE č. 4 .....	53
5.3.5.	POLE č. 5 .....	54
5.3.6.	POLE č. 6 .....	56
5.3.7.	POLE č. 7 .....	57
5.3.8.	POLE č. 8 .....	59
6.	Závěr výzkumu.....	60
<b>IV.</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>64</b>
<b>V.</b>	<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>65</b>
<b>VI.</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>68</b>
<b>VII.</b>	<b>Přílohy .....</b>	<b>69</b>

# I. Úvod

Ve své bakalářské práci se zabývám barevnou modifikací Warteggova kresebného testu u dětí žijících mimo vlastní rodinu. Cílovou skupinu práce jsem nevybrala náhodou. Důvodem je několikaletá dobrovolnická činnost v dětském domově. Zpracování teorie a následný výzkum u skupiny dětí z dětských domovů jsem považovala za výzvu a možnost jak těmto dětem více porozumět

Dle mého názoru je kresba nepostradatelnou diagnostickou metodou dětí. Proto jsem pro svůj výzkum zvolila Warteggův kresebný test (WZT), který patří do skupiny projektivních testů. Dětská kresba nám poskytuje mnoho cenných informací. Poukazuje nejen na kognitivní úroveň dítěte, ale projevív se v ní mnohé emocionální aspekty a projekce. Pro dítě představuje spontánní činnost, při které si téměř neuvědomuje testovou situaci. O to složitější je zpracování projektivních testů pro examinátora, který musí mít pro objektivní interpretaci dětské kresby mnohé zkušenosti.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části práce je zpracována nejprve tematika projektivních technik. Významnou kapitolou je Warteggův kresebný test, ve které uvádím popis, administraci, interpretaci a modifikace testu. Následuje kapitola věnovaná dětské kresbě. V práci jsou dále zpracována témata související vývojem dítěte a jeho prostředím. Jedná se o kapitoly rodina, emoční vývoj v mladším školním věku a neadekvátní péče o dítě. Na závěr teoretické části uvádím zmínku o zařízeních vykonávající náhradní rodinnou péči a ústavní výchovu.

Cílem této práce je vytvořit nástin typologie zpracování barevné modifikace WZT dětmi žijícími v dětských domovech. V empirické části práce je popsána analýza WZT. Testy výzkumné skupiny jsou nejprve charakterizovány obecněji, poté je uvedena analýza jednotlivých polí.

Bakalářská práce je součástí širšího výzkumného projektu, který usiluje o vytvoření norem WZT pro českou populaci. Doufám, že tato práce k celému projektu alespoň určitou částí přispěje.



## II. Teoretická část

### 1. Projektivní techniky

Projektivní techniky patří dnes vedle tradičních osobnostních inventářů k nepostradatelným psychologickým diagnostickým metodám. Jejich cílem je poznat osobnost člověka jako celek, nahlédnout do jejího nitra. Projekce se v nejrůznějších formách objevuje již od počátku lidstva. Projektivní techniky bychom tedy mohly nazvat jako návrat k něčemu, co je lidstvu od pradávna vlastní. (Reiterová, 2001)

První použitou projektivní metodou byl slovní asociační experiment Francise Galtona roku 1879. Termín projekce je ale spojován s Freudem, který jej zmiňuje ve svém díle o anxiózních neurózách. Freud hovořil o sexuální projekci osobnosti do vnějšího světa.

Rozvoj projektivních technik způsobila nespokojenost psychologů s dotazníky a osobnostními inventáři. Dalším faktorem byl vliv psychoanalýzy a filozofie iracionalismu. (Reiterová, 2001)

Svoboda hovoří o L. K. Frankovi, který je autorem termínu projektivní technika. Frank jej definoval jako metodu výzkumu konfrontující zkoumaného jedince s určitou situací. Jedinec odpovídá podle smyslu a pocitů, které situaci vnitřně přisuzuje. Projektivní techniky zachycují svět osobních významů, prožívání a reagování. Umožňují nám dozvědět se více o jedinečnosti osobnosti a její dynamice. (Šípek, 2000)

Dle Rappaporta (1946, in Reiterová, 2001) jsou projektivní techniky „*postupy, ve kterých subjekt aktivně a spontánně strukturuje nestrukturovaný materiál, činně tak, odhaluje svůj strukturační princip.*“<sup>1</sup>

Murray (1938) definoval pojem projektivní test jako metodu, díky které dokážeme objevit skryté, nevědomé obsahy. (Stančák, 1996)

#### 1.1. Projekce

Mechanismus projekce můžeme nacházet v každém lidském chování. „*V užším slova smyslu považujeme za projekci vědomě modifikovaný proces vnímání, v klasické*

---

<sup>1</sup> RAPPAPORT in REITEROVÁ, E. *Projektivní test tří stromů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. s. 15

*podobě odštěpení, nebo v jiné podobě úpravy vnímaných jevů.*“<sup>2</sup> Freud (in Svoboda, 1999) vidí projekci jako obranný mechanismus proti úzkosti, kterým připisujeme vlastní přání a pocity druhým lidem. Projekce neslouží vždy ke snižování napětí, naopak jej v některých prožitkových oblastech může vyvolávat.

Reiterová (2001) zmiňuje přednášku C. G. Junga. Podle něj je projekce obecný psychologický mechanismus, který přenáší subjektivní obsahy jakéhokoliv druhu na objekt. Přenos se většinou odehrává mezi dvěma lidmi, výjimečně se vztahuje k fyzickým objektům. Nejobecnějším významem slova projekce je promítnutí, extenze. Frank in (Reiterová, 2001) přirovnává projektivní techniky k projektivnímu plátnu.

## 1.2. Charakteristické znaky

Srovnáme – li projektivní techniky s objektivními testy, získáme tak jejich charakteristické znaky (Reiterová, 2001):

- Stimuly projektivních technik jsou neurčité, nepřesné.
- Testovaný subjekt nemá přesně určenou škálu odpovědí, množství reakcí je neomezené.
- Subjekt neví, zda bude v závěru jeho odpověď hodnocena kladně, či záporně.
- V interpretaci není důležitý jen výsledek testu, ale i průběh procesu testování.
- Velmi podstatný je zájem examinátora o skryté, latentní obsahy, které projektivní metody často odkrývají.
- Projektivní metody postihují osobnost globálně.
- Pro hodnocení testové produkce je velmi podstatná osoba examinátora.

Šípek (2000) uvádí následující základní charakteristiky:

- Málo strukturovaný úkol, který dovoluje takřka neomezené množství odpovědí
- Představují maskovanou testovací proceduru
- Mají globální přístup k hodnocení osobnosti

---

<sup>2</sup> ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. s. 14

- Zvláštní účinnost při odhalování skrytých, latentních nebo nevědomých aspektů osobnosti
- Je to především klinický nástroj
- Mnohdy odrážejí vliv psychoanalytických koncepcí

Rysy projektivních technik dle Říčana a Ženatého (1988):

- Rysy diagnostické situace
- Rysy podnětů
- Vnější podněty probanda a výsledky jeho činnosti
- Diagnostické mechanismy, tj. předpokládané psychické procesy, které při aplikaci techniky probíhají a jejichž znalost je podstatná pro její interpretaci

### **1.3. Psychometrické vlastnosti projektivních technik**

Velkou výhodou projektivních technik je opakovatelnost a dostupnost různých variant testu. Zkoumaná osoba má minimální možnost záměrně zkreslit výsledek. Testy jsou poměrně časově nenáročné a u probanda nevyvolávají výrazný pocit testové situace. (Reiterová, 2001)

Na rozdíl od ostatních diagnostických metod nemají projektivní techniky přesně stanovený diagnostický cíl. Jejich výsledkem je obraz celé osobnosti. Úkolem psychologa je odhalení jednotlivých vrstev a správná interpretace. Závěry Burleye a Handlera (1997) prokázaly, že výsledná interpretace souvisí s osobnostními charakteristikami psychologa. Na interpretaci nemají vliv jen charakter a citlivost examinátora, ale také vztah mezi klientem a psychologem. Validita projektivních technik je tedy velice diskutabilní. Pokud bychom ale při interpretaci projektivních technik použili násilný psychometrický postup, ztratili bychom mnohá významná data a celkový výsledek by nebyl validní. (Šípek, 2000)

Dle Reiterové (2001) vzniká stále mnoho nových projektivních technik, zatímco prohlubování validity technik stávajících autoři opomíjejí. Šípek (2000) upozorňuje, že s výsledkem projektivních technik je nutné dále pracovat. Vzhledem k málo doložené validitě je třeba srovnání se všemi ostatními diagnostickými údaji.

## 1.4. Dělení projektivních technik

V literatuře najdeme odlišná dělení projektivních metod. Každý z autorů volí jiná kritéria.

Frankovo dělení projektivních testů dle funkce (in Svoboda, 2005)

- *Konstitutivní* - jedinec aplikuje strukturu na neorganizovaný materiál
- *Konstruktivní* - požadavkem je vytvořit z určeného materiálu širší strukturu
- *Interpretační* - jedinec interpretuje zkušenost citového významu
- *Katartické* - vlivem určitých podnětů promítá osoba emocionální reakce
- *Refraktivní* - využívá změny projevené v konvenčním komunikačním prostředí

Klasifikace dle Svobody (2005):

- *Verbální metody* (Asociační experiment, Rorschachův test, Tématický apercepční test, Hand test, Test nedokončených vět)
- *Grafické metody* (Kresba postavy, Baum test, Dům – strom – člověk, Warteggův test, Myokinetická psychodiagnostika)
- *Manipulační metody* - metody volby (Lüscherův test, Barevný pyramidový test, Chromatický asociační experiment)

Dělení dle Lindzeye (1959):

- *Asociační techniky* – reakce na slovo, představu
- *Konstruktivní techniky* – vytváření něčeho nového
- *Doplňovací techniky* – dokončení naznačeného stimulu
- *Techniky výběru a řazení* – dle ne/sympatie
- *Expresivní techniky* – volné sebevyjádření (hra, kresba, malba)

Šípek (2000) dělí projektivní techniky pouze na tři skupiny:

- *Verbální* (Slovní asociace, ISB)
- *Apercepčně vizuální* (ROR a příbuzné metody)
- *Expresivní* (grafické)

## 2. Warteggův kresebný test (WZT)

Ehrich Wartegg byl rakousko – německý psycholog žijící v letech 1897 – 1983. První verze Warteggova kresebného testu byla zveřejněna v roce 1939 v práci *Gestaltung und Charakter*. Další interpretační postupy publikoval Wartegg v roce 1953 a 1963. Autor ve své práci vychází z poznatků a mínění psychologie 50. let. V testu využívá i grafologii.

Padesátá léta znamenala pro psychologii snahu o signifikaci a vědecké zhodnocení. V této době proto vznikalo mnoho statisticky ověřitelných testů, úkolů a dotazníků. Učení I. P. Pavlova přijímala většina psychologů nekriticky.

Warteggův kresebný test je v odborné literatuře nazýván odlišnými způsoby. Stančák užívá označení Warteggův kresebný test (WTG), Takala jej nazývá Wartegg Drawing Completion Test (WDCT), Svoboda ponechává původní název – Warteggův kresebný test (WZT), který je do češtiny přeložen z originálního názvu Wartegg – Zeichnen – Test (WZT). Původní název testu (WZT) budu i nadále využívat ve své bakalářské práci.

*„Test má umožňovat pohled do výstavby vrstev kortikálního řízení z reflexivních výchozích pozic až ke kvalitativnímu rozlišení duševních smyslových vztahů.“*<sup>3</sup> Vágnerová (in Svoboda, 2001) dodává, že WZT postihuje strukturu osobnosti, její vlastnosti a funkce, ale i příslušné neurofyziologické základy. Pomocí WZT hodnotíme osobnostní strukturu a divergentní kreativitu.

Tato metoda využívá k podráždění probanda archetypické znaky. Dle C. G. Junga jsou archetypy hluboko zakotvenou fylogenetickou zkušeností a součástí kolektivního nevědomí každé osobnosti. (Wartegg, 1953)

V České republice byl Warteggův kresebný test využíván nejvíce v 60. letech. Test nebyl pro českou populaci standardizovaný a není určena ani reliabilita. Validita testu se získávala srovnáním s ostatními testy. Byla zjištěna velmi vysoká korelace ( $r = 0,79$ ) mezi WZT a Wechslerovým testem inteligence. Tento fakt dokládá, že výsledky WZT jsou ovlivněny i inteligencí. Tím byla potvrzena validita jako zkoušky kreativity, která s inteligencí souvisí. (Vágnerová, 2001)

---

<sup>3</sup> SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 195

## 2.1. Vznik a vývoj WZT

Warteggův kresebný test byl poprvé vydán v roce 1939. Wartegg svou práci navázal na Sanderův Phantasie test (z 20. let) a Gestalt psychologii. Snažil se především o odkrytí charakterových vrstev pomocí 1. a 2. signální soustavy I. P. Pavlova. Předpokladem bylo, že existence duše je možná jen díky spojení s mozkem a právě díky materiálu – mozku - je možné duši poznat. Wartegg pro svou práci využívá i metodu grafoskopie, která posuzuje jak stálé charakteristiky osobnosti, tak i momentální duševní stav. Menší pozornost věnoval Wartegg kresbě, která je další složkou testu. Narozdíl od svých následovníků nepřikládal autor kresbě důležitý význam a sám varoval před přeceňováním symbolicky zpracovaných obsahů. (Vetterová, 1994)

Varianta WZT z roku 1939 zjišťovala charakterologický profil tvořený duševními strukturami, které hodnotil ze dvou hledisek. Popisuje: city – otevřenost – citlivost, fantazii – zaměřenost na tvar – množství nápadů, rozum – střízlivost – přesnost, vůli – pudovost – pevnost. (Svoboda, 2005)

V roce 1953 vydal Wartegg další interpretační postup vycházející z Lerschova modelu vrstev osobnosti, tzv. grafoskopická diagnostika vrstev. Dle Svobody (1999) se tento interpretační postup využívá v České republice nejvíce. Autor se snaží z ontogenetického hlediska zařadit reakci na předlohu. Reakci považuje za projev nejvyšších ontogenetických vrstev. (Stančák, 1996)

Poslední interpretační postup z roku 1963, tzv. reflexografie hodnotí profil vrstev a profil kvalit. V interpretaci hodnotí tři oblasti: reflexibilní polární poměr, kvalitativní polární směr a tématický polární směr. (Stančák, 1996) Vágnerová (2001) považuje tento postup za zastaralý.

## 2.2. Popis testového materiálu

Probandům je překládán testový formulář velikosti A4. Horní polovina tohoto listu je rozdělena výraznými černými rámečky na osm políček velikosti 4 x 4 cm. V každém poli je obsažen určitý podnět, který má stimulovat kresebný projev probanda. (Vágnerová, 2001)

Charakteristika archetypálních znaků dle Wartegga (1953)

- 1) Bod – jemné, organické, nepatrné, přesto určité (pozicí ve středu)
- 2) Vlnovka – organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení

- 3) Sled tří stoupajících čar – dynamické prodlužování vertikály, architektonické rozdělení prostoru
- 4) Černý čtverec – hranatost, temnota, tíže
- 5) Dvě nespojené linie – šikmá a k ní kolmá – dynamika při překonání současného momentu napětí
- 6) Dvě nespojené linie tvořící pravý úhel – rozhodnutí zda spojit, či rozdělit
- 7) Tečkovaný oblouk – vcítění do jemného rozčlenění
- 8) Oblouk – harmonické uzavření, zaokrouhlení

Kromě charakteristik připisuje Wartegg (1953) jednotlivým prvkům i další vlastnosti: malé (1, 7), velké (8), přímé (3, 5, 6), zaoblené (2, 7, 8), nerozčleněné (2, 8), rozčleněné (3, 6), statické (3, 4), dynamické (2, 5), uvolněné (2, 7), zaměřené (3, 5).

Wartegg (1953) tyto podněty dále rozděluje na spíše ženské (1, 2, 7, 8) a podněty spíše mužské (3, 4, 5, 6). Ženské prvky charakterizuje jako jemné, něžné, organicky živoucí, mužské jako ztuhlé, vzpřímené mechanicky napjaté, dynamicky zaměřené, staticky těžké.

### **2.3. Administrace testu** (Wartegg, 1953)

Úkolem probanda je dokreslit osm nedokončených kreseb, dle vlastního uvážení. Důležitější než samotné provedení je nápad. Proband může obrázky dokreslovat v libovolném pořadí. Na volnou část papíru (pod černý rámeček) zaznamená zkoumaná osoba pořadí, v jakém byly obrázky dokresleny, a napíše jejich význam. V závěrečné fázi testu může proband zhodnotit, který z dokreslených obrázků považuje za nejlepší, a který za nejhorší.

V původním Warteggově testu se obrázky dokreslují pouze obyčejnou tužkou, pastelky jsou probandovi nabídnuty až při dalším pokusu WZT. Existují však i barevné modifikace WZT, ve kterých má proband k dispozici pastelky rovnou. Gumování je ve WZT povoleno jen na žádost probanda.

Při zadávání testu sleduje administrátor nejen pořadí a obsah dokreslených podnětů, všímá si všech mimických, fonetických reakcí a gest. Vedoucí by měl dále zaznamenat délku tvorby jednotlivých obrázků.

WZT se zadává jednotlivcům i skupinám. Maximální počet osob ve skupině je 25. Vedoucí musí zdůraznit a připomenout zaznamenání pořadí a obsahů obrázků.

Při skupinové administraci WZZ mají probandi na doplnění testu 30 minut. Individuální zadání není časově omezeno, oproti skupinovému zadání je jeho výhodou větší počet získaných informací.

Svoboda (2005) uvádí, že přesné věkové určení testu není uvedeno. Test se užívá pro děti i dospělé. Individuální délka zpracování je většinou kratší než 20 minut. Dle Vágnerové (2001) se WZT užívá jako součást testové baterie v klinické i poradenské praxi. Zejména vhodný je u dětí s adaptačními problémy a emočními poruchami. Stančák (1996) dodává užití WZT v rámci testové baterie při diferenciálně-diagnostických vyšetřeních neuróz a psychóz.

## 2.4. Hodnocení a interpretace

Wartegg kladl důraz na užití grafologie, která odkrývá nejen stálé komponenty, ale i momentální duševní stav osobnosti. (Vetterová, 1994) Wartegg (1953) provádí grafoskopické vyhodnocení dle šířky, tlaku, plnosti čar. Odmítá intuitivní, symbolické hodnocení obrázků, naopak klade důraz na metodicky přesnou grafoskopii, která odkrývá hluboké psychické vrstvy.

V České republice je nejužívanější interpretační postup z roku 1953. Grafoskopická diagnostika vrstev vychází z Lerschova modelu vrstev osobnosti. (Svoboda, 2005)

Kromě uvedených hodnotících postupů existují metody, které se soustředí na obsah kresby a klasifikaci výrazových prostředků. Výsledkem jsou hypotézy, které je nutné dále ověřovat. (Vágnerová, 2001)

Při diagnostikování profilu vrstev se hodnotí (Svoboda, 2005):

*Sled, v jakém se předlohy dokreslují:*

V dokreslování WZT převládají lineární (1 - 8) a difusní (různé pořadí) tendence. S tímto hodnocením dále pracovali Lossen a Schott, kteří přisuzují lineárnímu zpracování jednokolejnost, sebeovládání a útlumy. K difusnímu zpracování přiřazují mnohovrstevné, odtlumené, pudově kolísavé osobnosti. (Wartegg, 1953)



### Profil vrstev:

Sleduje dle Svobody (2005) ontogenetický vývoj kresby. Hodnotí reakce probanda na podněty jako např. ignorování podnětu, překrytí, difúzní zpracování, ulpívání na podnětu.

### Profil kvalit:

Zachycuje návaznost a ovlivnění kresby původním podnětem. (Stančák, 1996)

### Obsahová skladba:

Hodnotí perseveraci, asociaci, přesun a doplnění.

### Charakterologické schéma:

Je dle Svobody (2005) v diagnostické praxi nejužívanější. Zaměřuje se především na obsahové a formální zpracování. Jednotlivé způsoby zpracování odpovídají určitým vlastnostem osobnosti. Pro vyhodnocení se využívá právě charakterologické schéma. Při skórování přidělujeme dle intenzity vlastnosti 0-3 body. Získané skóry zaznamenáváme do tabulky.

#### A. Endotymní základ:

- Vitalita (afektivita – senzitivita)
- Přizpůsobení (adaptivní – introverzivní)
- Snaha (touha po uplatnění – idealizující obsahy)

#### B. Nadstavba

- Prosazení (zaměřenost vůle – pevnost vůle)
- Odstup (uváženost – pevnost – oduševnělost)
- Výraz (hodnocení obsahu – originalita)

Vágnerová (2001) hodnotí výsledky testu dle tří kritérií:

### Přiměřenost kresby danému podnětu

Posuzuje, zda byl podnět do kresby užitý adekvátním, či neadekvátním způsobem. Kresba může být podnětu přizpůsobená, může podnět ignorovat nebo naopak zdůraznit.

### Obsah kresby

Kresba je volnou asociací probanda, která vystihuje jeho zájmy, orientaci a obavy. V kresbě rozlišujeme čmáranice, abstraktní obrazce, realistické obrázky a fantazijní zpracování. Je možné hodnotit i míru originality.

### Způsob provedení kresby

Sledujeme kresbu dle běžných projektivních kritérií. Zaznamenáváme zdůrazněné či potlačené aspekty, které jsou diagnosticky velmi významné.

## **2.5. Modifikace WZT**

Z původní verze Warteggova testu vznikly modifikované verze. Některé z nich užívají odlišné hodnocení testu, jiní autoři se inspirovali podněty testu a využily principu dokreslování.

Biedma a D'Alfonso vytvořili dle WZT v roce 1959 podnětovou řadu. Tuto modifikaci nazvali Wartegg – Biedma test (WZT-BD).

Podobnosti nacházíme i u Torranceho testu, který je jistou analogií WZT. Podstata testu spočívá v doplnění obrazců. V testech se následně hodnotí originalita. (Schürer, 1970)

Svoboda (2005) uvádí modifikace Kingetové a Rennerové. Kingetová (1952) vytvořila odlišné schéma vycházející z osobnostních kvalit tzv. Drawing Completion Test. Rennerová (1953) užívá k interpretaci grafologii, ale i hlubinnou psychologii a symboliku.

## **2.6. Barevná modifikace WZT**

Autorkou barevné modifikace WZT je česká lékařka žijící ve Švýcarsku, Eva Vetterová. Užití barvy podtrhuje a zdůrazňuje symboliku kreseb.

Vetterová (1994) po mnohaletých zkušenostech s dětskou kresbou upřednostňuje před Wartegovým grafoskopickým hodnocení symbolickou výpověď. Klade důraz nejen na symboliku barev, ale i na symboliku obsahu. „*Test dovoluje posoudit osm rozličných způsobů, jakými je proband schopen v každodenním životě nasadit svou psychickou energii.*“<sup>4</sup>

Vetterová (1994) zmiňuje přizpůsobení testu pro práci s mentálně postiženými probandy. Velikost jednotlivých polí byla pro užití s postiženými probandy nevhodná. Autorka vytvořila zvětšené podněty v polích 10 x 10 cm, při další úpravě přenesla podněty na formát A4. V této variantě se bohužel vytrácí možnost zaznamenat pořadí

---

<sup>4</sup> VETTEROVÁ, E. *Modifikace Warteggova kresebného testu pro diagnózu a terapii*. Rožnov 1994.

nepublikovaná skripta pro ateliér arteterapie PF JCU, s. 2

dokreslovaných polí. Testovaná osoba má ale k dispozici mnohem více prostoru pro kresbu, než při běžném zadání WZT.

Vetterová (1994) dále zmiňuje diagnostický parametr Brönimana týkající se pracovního postupu. Z prvních tří dokreslených archetypů můžeme usuzovat o aktuálních problémech problematice. Přednostní zpracování je dáno blízkostí vědomé roviny. Podněty, které proband dokreslí jako poslední, jsou nejvíce potlačené. Jedná se o nejzávažnější problémy. Vetterová má k některým interpretacím Brönimana výhrady, zdůrazňuje spojování charakteristik se symbolickým obsahem.

## **2.7. Studie WZT**

Katedra psychologie ve finské univerzitě Jyväskylä vytvořila mnoho studií WZT, které pomohly propracovat validitu WZT. Takala se v jedné ze studií zabývá vývojem výkonů dětí ve WZT, který popsal již Wartegg (1953). Experimentální skupinu tvořilo 148 dětí o průměrném věku 7 let. Pro srovnání byl dětem kromě WZT zadán i test školní zralosti. Dle výsledků školní zralosti byly děti rozděleny do skupin. Byly stanoveny dvě hypotetické skupiny charakteristických znaků kreseb korelující pozitivně a negativně s vývojovou úrovní. Mezi charakteristiky korelující negativně s vývojovou úrovní patří např. rozptýlené vnímání podnětů, perseverace, pouhé pokračování v podnětu. Mezi pozitivně korelující charakteristiky zařazujeme obsahy kreseb překračující senzomotorickou úroveň, kvalitu podnětů a množství užitých detailů.

Většina těchto předpokladů, založená na dřívějších znalostech vývoje dětské kresby, se shoduje s výsledky experimentu. Potvrdily se i předpokládané rozdíly mezi skupinami dětí s různou mírou školní zralosti. (Takala, 1964, volně přeloženo autorkou bakalářské práce)

## **3. Dětská kresba**

Kresba je oblíbenou činností mnohých dětí. Dítě se o tužku začíná zajímat už mezi prvním a druhým rokem. O skutečném počátku dětské kresby hovoříme ale až v batolecím věku. S postupným vývojem sledujeme mnohé kvantitativní a kvalitativní změny v ontogenezi dítěte, které nacházíme i v jeho kresbách.

Kresba v samotném počátku je pro dítě pozitivní zkušeností, která přispívá k vývoji jeho psychiky. Kreslením a malováním vyjadřuje dítě okolní svět, realitu. Tvorba je pro dítě hrou a zároveň neverbálním prostředkem vyjádření. Dítě ji vnímá jako obrázkovou řeč, dle některých názorů je dětská kresba potřebou nápodoby. Z počátku považuje dítě za důležitější proces tvorby, než samotný výsledek.

V kresbě se velmi uplatňuje schopnost představivosti a vnímání. S rozvojem dítěte a jeho zkušeností roste i potřeba tyto poznatky vyjádřit. Potřeba zobrazení zvyšuje tedy potřebu kvalitního poznání okolního světa.

Nejčastějšími námětem dětské kresby je člověk (dítě je antropocentrické), dále následuje zobrazení předmětů s člověkem souvisejících. U malých dětí se nejčastěji setkáváme s kresbou izolovaných představ. Fakt, že je dítě schopno nakreslit věci ve vzájemném vztahu, poukazuje na velký duševní výkon. (Uždil, 1984)

Dle Čačky (1997) kreslí dítě do deseti let z paměti a nedochází ke kopírování reality. Kresba dítěti slouží k vypravování, nikoliv k zobrazení skutečnosti. Spontánnímu sebevyjádření a tvořivosti dětí brání ostych, školní unifikace a obavy z hodnocení. Kromě rozvoje schopností a vlastností slouží kresba jako komunikační prostředek. Kresba je psychohygienická, často dětem pomáhá uchopit problémy, které mají. Kreslení vypovídá o dětském poznání světa a jeho zkušenostech, odráží inteligenci dítěte. Dětská kresba je důležitým psychodiagnostickým materiálem. Je využívána mnohými testy. (Uždil, 1984)

### **3.1. Vývoj dětské kresby**

Jak jsem již zmiňovala, s postupným vývojem dítěte se mění a vyvíjí i dětská kresba. Dítě mění pohled na realitu, jeho sensorické schopnosti, jemná motorika a fantazie jsou s postupným vývojem stále dokonalejší. V kresbách dětí nacházíme různé prvky a symboly, které jsou pro určité vývojové období typické.

Vývoj kresby prochází dle Vágnerové (2008) následujícími fázemi:

- 1) Presymbolická, senzomotorická fáze: Tato fáze se týká především batolecího období. Dítě zajímá mnohem více grafomotorická činnost (čmárání) než výsledek jeho tvorby, o který se dítě po dokončení téměř nezajímá.

- 2) Fáze přechodu na symbolickou úroveň (období dodatečného resp. sekundárního symbolického zpracování): Dítě si postupně uvědomí, že kresba (čmárání) umožňuje symbolické zobrazení reality. Vlastní produkt na závěr pojmenuje podle výrazného prvku, typického pro určitý objekt.
- 3) Fáze primárního symbolického vyjádření: Až v tomto stadiu se kresba stává způsobem symbolického zobrazení reality. Dítě tedy kreslí se záměrem něco zobrazit. Podobnost kresby je závislá na rozvoji celého komplexu schopností a dovedností (např. motoriky, senzomotorické koordinace, poznávacích procesů atd.), ale i na dalších faktorech – např. emoční stav. V kresbě mohou převládat subjektivně významné znaky nad reálnou podobou. Kresba vyjadřuje především názor dítěte na zobrazovaný objekt. Častým námětem dětské kresby je lidská postava.

Vývojová stadia dle Cyrila Burta (1932, in Šicková – Fabrici, 2002)

- 1) Čmáranice
  - nezáměrné čmárání
  - záměrné čmárání
  - napodobované čmárání
  - lokalizované čmárání
- 2) Linie (4 roky)
- 3) Popisný symbolismus (5 - 6 let)
- 4) Popisný realismus (7 - 8 let)
- 5) Vizuální realismus (9 - 10 let)
- 6) Potlačení (11 - 14 let)
- 7) Umělecké oživení (15 let)

### **3.2. Dětská kresba jako psychodiagnostický nástroj**

Dětská kresba představuje pro psychology snadno dostupný spontánní materiál, napomáhá k rozpoznání vývojového stupně a emočního stavu dítěte. V diagnostice má mnohé nepostradatelné výhody. Kresebný úkol dítě nejen zaujme více než rozhovor, ale dokáže ho i uvolnit. (Whitney – Peterson, Hardin, 2009) Dle Lowenfelda (2005) indikuje kresba růst v oblasti emoční, intelektuální, fyzické, vjemové, sociální, estetické a také v oblasti tvořivosti.

Kresba jako prostředek neverbální komunikace je často jedinou možností sdělení mnohých dětí. Jedná se především o případy, kdy dítě prožije trauma. Kresba těmto dětem poskytne náhled na problém z jiné perspektivy. Navíc splní potřebu dítěte znovu si trauma odehrát. (Whitney – Peterson, Hardin, 2009)

Lowenfeld (2005) hovoří o emočních poruchách, které se v kresbě vyznačují stereotypním opakováním a státností obrázků. Právě opakování vzorů poukazuje na maladaptaci. Dítě se zdravým vývojem užívá symbol flexibilně a přizpůsobuje jej konkrétnímu objektu. V kresbě lidské postavy bychom měli věnovat zvýšenou pozornost zdůrazněným a disproportionálním partiím, které značí problém v dané části těla. Hodnocením grafomotoriky můžeme vyvodit znaky organicity. Častým projevem jsou nastavované přerušované kostrbaté linie. Májová (in Kucharská, Májová 2005) hovoří o znacích úzkosti v kresbě. Nalezené projevy úzkosti jsou výsledkem výzkumu kreseb testu hvězd a vln, kresby člověka a stromu. Ukazatelem úzkosti u zmiňovaných testů je ulpívavé znázornění jednoho znaku, zdůraznění levé strany, častý výskyt izolovaných extrémních tlaků a přerušované čáry.

Při využití kresebných materiálů v diagnostice je třeba hodnotit nejen výtvar dítěte, ale brát v úvahu celý průběh tvoření, který nám poskytuje mnoho důležitých informací. Kresba je spontánní a v dítěti nenavozuje pocit zkoušky. (Matějček 2009)

Psycholog by si měl všimnout jednotlivých fází tvorby. V postupu kresby sledujeme jednotlivé tahy dítěte, využití plochy, detaily které dítě (ne)nakreslí, čas, a celkový postoj k práci. Důležitou výpovědní hodnotu pro nás má mimika, gesta a pohyby dítěte. Některé děti doprovází kresbu i slovním komentářem. „*Kresba je nejen dokumentem o stavu jemné motoriky, ale i dokladem jeho percepčních schopností, schopností analyzovat tvar a vůbec se názorově orientovat.*“<sup>5</sup>

Formální stránka a technické zvládnutí úkolu signifikují o osobnosti dítěte. Zaměříme-li se na obsah kresby, detaily a zobrazení reality získáme určitou představu o intelektu dítěte. Na druhou stranu existuje mnoho faktorů, které znehodnocují diagnostickou hodnotu dítěte. Mezi tyto činitele patří:

- Cvik a příležitost (nedostatek snižuje úroveň kresby)
- Smyslové vady
- Neuromotorické obtíže a defekty

---

<sup>5</sup> MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2009. s. 26

- Tělesný stav dítěte (únava, apatie, impulsivita, neklid)
- Odmítavý postoj

Je nutné podotknout, že kresba není přesným diagnostickým nástrojem, dle kterého bychom určili přesnou diagnózu, kresba nám naznačuje možné problémy, příčiny a otevírá nám cestu k přesnému řešení. Vždy je nutné uvažovat o kresbě a dítěti jako o celku. (Matějček, 2009)

### 3.3. Symbol v dětské kresbě

Symbol tvoří významnou složku dětské kresby. Grafickým symbolem prezentuje dítě své místo ve světě a vlastní zkušenost, kterou se světem má. Reprezentací zkušenosti dává dítě najevo touhu po komunikaci. Pokud je dítě ve věku, kdy ještě plně neovládá řeč, věnuje tvorbě grafického symbolu zvýšenou pozornost. (Babyrádová, 1999) Klasifikace dětských symbolů dle Babyrádové (1999) viz Příloha č. 1.

Vzhledem k tématu práce budou následující kapitoly věnovány vývoji dítěte a prostředí, ve kterém vyrůstá.

## 4. Rodina

*„Rodina je nejstarší lidskou společenskou institucí“.*<sup>6</sup> Její počátek se vázal nejen k přirozenému pohlavnímu pudu, ale především k naplnění potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat a připravovat pro život. Tento smysl a potřeby, které rodina naplňuje, přetrvávají dodnes. (Matějček, 1994)

Kramer (1980, in Sobotková, 2007) uvádí definici rodiny: Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty.

Rodina ovlivňuje dítě už od raných fází jeho života, uspokojuje základní potřeby dítěte a zároveň je pro dítě modelem mezilidských vztahů. Rodina by měla pro dítě

---

<sup>6</sup> MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. s. 15

znamenat životní jistotu. Je dokázáno, že děti, které prožily spokojené dětství a měly pěkný domov, budou jednou schopny vytvořit hezký domov i svým dětem. (Matějček, 1994)

Vnější znaky rodiny jsou pro dítě nepodstatné. Dítěti nezáleží na vzájemném svazku partnerů ani na tom, zda se jedná o rodiče biologické. „*Za své rodiče přijímá dítě ty, kdo se k němu chovají mateřsky a otcovsky.*“<sup>7</sup> Dítě potřebuje vyrůstat ve stálém prostředí plném lásky, přijetí a vřelosti. Pokud je tato podmínka splněna, vyrůstá dítě ve zdravou osobnost.

Matějček (1994) dále hovoří o pěti základních duševních potřebách dítěte:

1) Potřeba přísunu vnějších podnětů

Je nutná ke správnému vývoji centrální nervové soustavy. Dítě si zvyká vnější podněty zpracovávat. Rodič dítě instinktivně stimuluje k vývoji mluvením, mazlením, dováděním a hrami.

2) Potřeba smysluplného světa

K vytvoření zkušeností je nutné dodržovat v podnětech určitý řád. Jen díky němu dostávají určité činnosti smysl a v dítěti tak podněcujeme radost z učení.

3) Potřeba životní jistoty

Tuto potřebu uspokojují citové vztahy dítěte k lidem, kteří k dítěti patří. Absence životní jistoty vzbuzuje úzkost, která následně vyvolává nežádoucí způsoby jejího překonání.

4) Potřeba vlastní společenské hodnoty

Tato hodnota souvisí s vlastním přijetím, uznáním. Pokud jsme si této hodnoty vědomi, upevňujeme tak jistotu v sebe sama – sebevědomí.

5) Potřeba otevřené budoucnosti

Díky této potřebě se může dítě orientovat do budoucnosti - na něco se těšit.

Pattersonová (2002, in Sobotková, 2007) uvádí fungování rodiny:

- Začlenění jedince do rodinné struktury
- Ekonomická podpora
- Péče, výchova, socializace
- Ochrana zranitelných členů

---

<sup>7</sup> MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. s. 21



## 4.1. Význam dětství pro formování osobnosti

Lidská osobnost se utváří po celé dětství a dospívání. Pro vývoj osobnosti je za klíčovým obdobím prvních šest let života dítěte. Dětská mysl a zrající nervová soustava jsou velmi zranitelné. Čím je jedinec mladší, tím intenzivněji vnímá vlivy z prostředí. (Vymětal, 2004)

Vývoj dětské nervové soustavy, vnímání a chápání se utváří podle prožitků dítěte v kritických formativních obdobích. Je dokázáno, že důvěra, vzájemná interakce a závislost ve vztahu vedou k větší nervové organizaci. Zážitky dítěte postupně přerůstají ve zkušenost, dítě si pak začne uvědomovat sebe sama a má vytvořenou důvěru v okolní svět. U dětí je velmi vysoké riziko narušení správného vývoje. (Archerová, 2001)

Jestliže dojde v kritických vývojových obdobích k odchylkám a dítě nemá uspokojeny základní potřeby, je vědomí sebe sama velmi ohroženo. Takové dítě má potřeby disociované a svému okolí nedůvěřuje. Opakované prožívání traumatu, bolesti, strachu a odloučení narušuje schopnost modulace aktivace. Dítě není schopné vnímat a porozumět dalším životním zkušenostem. Při prožití silného traumatu může docházet k disociaci jednotlivých částí mozku, jedinec nemá kontrolu nad svým chováním a myslí zmateně. Disociativní reakce přetrvávající po delší dobu vedou k umrtvování citů dítěte. (Archerová 2001)

## 4.2. Vztah matky a dítěte

Jak definoval Bowlby (1969, 1982) a Ainsworthová (1973), attachment je trvalá emocionální vazba charakterizovaná snahou vyhledávat a udržovat blízkost ke specifické figuře, obzvláště ve stresových situacích. Nejznámějším příkladem attachmentu je vazba, která se vyvíjí mezi kojencem a primárním pečovatelem (obvykle matkou).

Bowlby zaměřil výzkum na důsledky dočasné separace dítěte od jeho primárního pečovatele během prvních 5 let jeho života, obzvláště separace, při kterých musí dítě zůstat v neznámém prostředí s neznámými lidmi. Přímá pozorování ukazují, že separace obecně způsobuje intenzivní a dlouhotrvající distres. Následné pozorování dětí doma odhalilo, že vztah s matkou zůstal vážně narušený ještě týdny po opětovném shledání. (Colin, 1996, volně přeloženo autorkou bakalářské práce)

Aby mohlo dojít k vytvoření attachmentu mezi matkou a dítětem, musí mít dítě uspokojené potřeby, cítit stálost a spolehlivost pečovatele (matky). (Vágnerová, 2008)

Dle Říčana (2006) má dítě, které si mezi 6 - 24 měsícem nevytvořilo pevné pouto k pečující osobě problémy navázat citové vztahy. Vazba k pečující osobě je prototypem pro následné přátelské, milostné i rodičovské vztahy v životě jedince. Jestliže se pouto v senzitivním období (do 24 měsíců) nevytvoří, jsou budoucí vztahy dítěte povrchní a neuspokojivé.

Povahu vztahu a vazby mezi matkou a dítětem popsala ve svých výzkumech ugandských dětí Ainsworthová (1973). Pozorovala chování dětí v přítomnosti matky, při jejím odchodu a v přítomnosti cizích osob. Ainsworthová ve svém výzkumu poukazuje na přítomnost vazebného chování již u dětí ve věku 6 měsíců. Silné projevy vazebného chování přetrvávají až do 3 let. V pozdějším věku dítě již dokáže přijmout matčinu nepřítomnost. (Bowlby, 2010)

Říčan zmiňuje (2006) tzv. specifické připoutání, které nastává v 7 měsících. Poznáme jej až v momentě, kdy matku dítěte nahradí jiný pečovatel. Dítě reaguje pláčem a poté se stáhne do pasivity. V 8 měsících dítěte se objevuje strach z cizích lidí, v 9 měsících projevuje separační úzkost a vyžaduje neustálou přítomnost matky.

## **5. Emoční vývoj v mladším školním věku**

Mladší školní věk je poměrně klidným, nebouřlivým a šťastným obdobím v životě dítěte. Dle Freuda je mladší školní věk obdobím latence, ve kterém je ukončena první část psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka je až do pubescence v klidu. (Langmajer, Krejčířová, 2006) Erikson hovoří o tomto období jako o citově vyrovnaném (Vágnerová, 2005).

Děti mladšího školního věku jsou vyrovnané, optimistické a pozitivně naladěné. Jsou schopné porozumět svým pocitům. V tomto věku dochází k rozvoji emoční inteligence a empatie. Dřívější emoční zkušenosti se v tomto období přenáší do nových oblastí a situací, do kterých se dítě dostává. Pro mladší školáky jsou velmi důležité vztahy. Podstatnou emoční oporu a emoční sdílení představují pro dítě stále rodiče. (Vágnerová, 2005)

Nástup dítěte do školy vyžaduje citovou a úkolovou zralost dítěte. Dítě by mělo být méně závislé na rodině. Vstup do nové sociální skupiny umožní dítěti projevit nejrůznější reakce. V mladším školním věku narůstá schopnost seberegulace, která je

závislá na postupném zrání organismu a ovládnání emočních reakcí. (Langmajer, Krejčířová, 2005)

Mladší školák je schopen oddáleného uspokojení, které je znakem volní autoregulace. Díky tomu dokáže čelit překážkám a podřídit se autoritě, či požadavku. Dítě usiluje o pozitivní hodnocení po splnění úkolu. Kohlberg (1976, in Vágnerová 2005) označuje tento postoj konvenční morálky jako morálku hodného dítěte.

V průběhu školního věku dochází k rozvoji metakognice. Na počátku školního období dítě ještě neumí odhadnout své schopnosti, proto se často neobejde bez pomoci dospělých, kteří by měli dítě vést a kontrolovat. Mladší školáci mají nedostatečnou zodpovědnost.

Nástup do školy znamená pro dítě velký zlom, který je důležitý především ze socializačního hlediska. Dítě si zvyká na nové role, postavení a vytváří si vztahy s lidmi mimo rodinu. Právě rodina je v tomto věku základním sociálním a emočním zázemím dítěte. Představuje bezpečné místo, kam se dítě denně navrácí. (Vágnerová, 2005)

## **6. Neadekvátní péče o dítě**

Neadekvátní péči o dítě můžeme rozlišit na několik druhů. Přechody mezi nimi nejsou přesně ohraničené, je možný i výskyt více forem zároveň. (Říčan, Krejčířová a kol., 2006)

Druhy nevhodné péče se shodují s projevy syndromu CAN. Syndromem CAN, neboli Child Abuse Neglect, označujeme syndrom týraného, zneužívaného a zanedbaného dítěte. Tento syndrom způsobují nejrůznější příčiny, převážně se ale jedná o úmyslné ubližování dítěti rodičem či vychovatelem. Syndrom CAN se může projevovat ve všech zmiňovaných formách aktivním i pasivním způsobem.

### Formy a projevy syndromu CAN:

- 1) Tělesné týrání, zneužívání a zanedbávání
- 2) Duševní a citové týrání, zneužívání a zanedbávání
- 3) Sexuální zneužívání
- 4) Zvláštní formy:
  - Münchahausenův syndrom v zastoupení
  - Systémové týrání a zneužívání

- Organizované týrání a zneužívání
- Rituální týrání a zneužívání

(Dunovský in Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

Pro účely této práce se budu nadále věnovat zanedbáním dítěte a pasivní formou duševního týrání – psychickou deprivací.

## 6.1. Zanedbávané dítě

Zanedbané dítě vyrůstá většinou v jednoduchém chudém prostředí, ve kterém se mu nedostává dostatečné hygieny. Dítě vyrůstající v takovém prostředí nemůže získat vzory vyspělého chování a nerozvíjí se. Zanedbanost může postupně vést i k psychické deprivaci. Na rozdíl od deprivace trpí zanedbávané dítě nedostatečnou výchovou a vyrůstá v socioekonomicky nevhodných podmínkách.

Z hlediska pojmu CAN je zanedbání definováno jako nedostatek podnětů ohrožující fyzický a psychický rozvoj dítěte. Zahrnuje i veškeré situace ohrožující život dítěte. Situace zanedbávání dítěte nastávala v minulosti především při ztrátě rodičů, či při vysokém počtu dětí v rodině. Dnes je tento problém nejčastěji příčinou nízké socioekonomické pozice rodiny, kterou často ještě zhoršuje alkoholismus a jiné závislosti. (Matějček in Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

Zanedbávání je spojené s mnoha faktory, často se jedná o dlouhodobou situaci, která se může transgeneračně přenášet. Pro identifikaci zanedbání je podstatné i přímé pozorování rodiče a dítěte v interakci. Zanedbávání úzce souvisí s kulturní, společenskou a ekonomickou úrovní společnosti. Sociální služby se při řešení problému zanedbávání zaměřují nejprve na stabilizaci sociální situace v rodině. Poté následuje rozvoj rodičovských dovedností a rodičovského chování. (Bechyňová, Konvičková, 2008)

## 6.2. Psychická deprivace

*„Psychická deprivace je stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře po dosti dlouhou dobu.“<sup>8</sup>*

<sup>8</sup> MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace.*

1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1997. s. 8

Ke zdravému vývoji dítěte je třeba uspokojit základní biologické potřeby (nutné k přežití) a potřeby psychologické. Již jsem zmiňovala, že rozlišujeme pět základních psychických potřeb dítěte (potřeba vnějších podnětů, stálosti a řádu, emocionálních a sociálních vztahů, potřeba společenské hodnoty a potřeba otevřené budoucnosti). Psychická deprivace brání dítěti v rozvoji a následném uplatnění psychických potřeb. Takový jedinec není schopen se zapojit do společnosti a přizpůsobit běžným společenským situacím. (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997)

Dlouhodobá deprivace zhoršuje její následky. Deprivované děti jsou kognitivně i pohybově retardované, narušení postihuje i vývoj osobnosti. Těžká deprivace způsobuje somatické poruchy a může způsobit i smrt. (Langmajer, Krejčířová, 2006)

Deprivované děti mají nízké a nejisté sebehodnocení, pochybují samy o sobě. Často u nich pozorujeme rušivé obranné reakce. V pozdějším věku mají problémy navázat stabilní vztah, protože s ničím takovým nemají osobní zkušenost. (Vágnerová, 2008)

Existuje mnoho deprivčních studií, které se zaměřují především na děti v ústavech a dalších kolektivních zařízeních. Další studie potvrdily výskyt deprivace i v běžných rodinách, ve kterých se podmínky pro vývoj dítěte téměř shodují s podmínkami ústavními. (Matějček in Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995)

Na základě longitudinálního výzkumu rozlišují Matějček, Bubleová a Kovařík (1997) typy vývoje deprivované osobnosti, Matějček (2009) dále zdůrazňuje projevy jedinců v dospělosti.

- *Typ relativně dobře přizpůsobený*

Tyto děti mají v ústavu své místo, rychle se přizpůsobí. Často se na ně upírá pozornost vychovatelů, vyvolávají kladnou odezvu. Ústavním prostředím prochází nejméně dotčeny, takovýchto dětí je v dětském domově více než polovina. V dospělosti si najdou zaměstnání a založí rodinu.

- *Typ hypoaktivní*

Pro tento typ je charakteristická snížená aktivita, emoční apatie, pokles výkonu v učení i jednoduchých úkolech. Zajímá je především svět věcí, dovedou reagovat agresivně. V dospělosti přetrvává maladaptace, často žijí v ústavech.

- Typ sociálně hyperaktivní  
Kompenzuje celkový nedostatek podnětů podněty sociálními. Pokouší se upoutat pozornost všech osob, předvádí se, ale neznají citovou vázanost. Ani v dospělosti nenachází citovou stálost. Většinou jsou svobodní či rozvedení a nemají ani přátele.
- Typ sociálně provokativní  
Tento typ vyznačuje snahou získat pozornost a sociální kontakt agresivním způsobem. Ostatní děti vnímá jako konkurenty, jsou vzdorovité, dráždivé. Jako dospělí mívají často problémy se zákonem, bývají rozvedení a střídají zaměstnání.
- Typ charakterizovaný náhradním uspokojováním potřeb  
Tyto děti kompenzují nedostatek psychických potřeb podněty na nižší úrovni. Typické je přejídání, autoerotické aktivity a narcismus. V dospělosti se projevují nepřizpůsobile.

### 6.3. Psychická subdeprivace

Psychická subdeprivace je závažným a často skrytým problémem dnešní společnosti. Tento pojem byl poprvé použit při výzkumu nechtěných dětí (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1961-1963). S problematikou subdeprivace se setkáváme v ústavech, ale mnohem více je zaznamenána v běžných rodinách. V důsledku negativního postoje k dítěti není matka schopna uspokojovat jeho potřeby. Strádání dítěte není tak vysoké jako při deprivaci, přesto se promítne do společenských, erotických a sexuálních vztahů. U subdeprivace se objevuje i riziko transgeneračního přenosu. (Matějček, 2009)

Subdeprivaci lze rozpoznat z postojů rodičů k dítěti. Ti jej neakceptují, hovoří o něm negativně, nerozumí jeho potřebám a pocitům. Nedostatečná je i komunikace a trávení volného času s dítětem. (Vágnerová, 2004)

## 7. Náhradní rodinná péče

Náhradní rodinná péče je forma péče o dítě, které není vychováváno svými biologickými rodiči. Dítě je vychováváno v prostředí, které se snaží vytvořit atmosféru rodinného života. V České republice rozlišujeme několik forem náhradní rodinné péče (dále již NRP)

- Osvojení (adopce)
  - Zrušitelné
  - Nezrušitelné
  - Mezinárodní
- Pěstounská péče
  - Individuální (příbuzní, či cizí osoby)
  - Skupinová (pěstounské páry, SOS vesničky)
- Poručnictví
- Opatrovnictví

(Bubleová in Matějček a kol., 2002)

Do NRP přicházejí děti z původní rodiny, z porodnice, kojeneckého ústavu, z dětského domova nebo jiného školského zařízení, ze zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, ze zařízení pro osoby se zdravotním postižením a z azylového domu. (Bubleová a kol. 2010)

### 7.1. Osvojení (adopce)

*„Při osvojení přijímají manželé či jednotlivci (osvojitelé) za vlastní opuštěné dítě a mají k němu stejná práva a povinnosti, jako by byli jeho rodiči.“*<sup>9</sup> Veškerá práva biologických rodičů na dítě osvojením zanikají. Podmínkou obou typů osvojení je tříměsíční předadopční péče. Osvojitelé mají k dítěti veškerá práva a povinnosti stejná jako biologičtí rodiče.

Pro nezrušitelnou adopci podávají osvojitelé navíc návrh soudu, který rozhodne, zda budou osvojitelé uvedeni v rodném listě dítěte místo biologických rodičů, a zda

---

<sup>9</sup> MATĚJČEK, Z. (ed.), KOLOUCHOVÁ, J., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J., BENEŠOVÁ, L. *Osvojení a pěstounská péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002 s. 14

bude mít dítě shodné příjmení s osvojiteli. Jak již plyne z názvu, není možné toto osvojení zrušit.

Zvláštní formou je osvojení mezinárodní, které nastává v případě, že se v zemi původu dítěte nedaří nalézt náhradní rodiče.

Tato forma náhradní rodinné péče je pro vývoj dítěte a jeho budoucnost po všech stránkách nejvhodnější. (Bubleová in Matějček a kol., 2002)

## **7.2. Pěstounská péče (PP)**

Je forma NRP garantovaná státem. Narozdíl od osvojení je svazek mezi pěstouny a dítětem mnohem volnější. Pěstouni dítě zabezpečují, plní jeho potřeby a vychovávají ho. Pěstounská péče vzniká i zaniká rozhodnutím soudu. O běžných věcech, týkajících se dítěte, rozhodují pěstouni, o vážných rozhodují zákonní zástupci. PP zaniká zletilostí dítěte. (Kovařík a kol., 2004)

Pěstounskou péči rozlišujeme na individuální a skupinovou.

Individuální pěstounská péče probíhá v běžné rodině s pěstounkou a pěstounem, kteří zároveň vychovávají i vlastní děti. Skupinová PP probíhá v zařízeních pro výkon pěstounské péče. V těchto velkých pěstounských rodinách mají pěstouni v péči více přijatých dětí. Další formou PP jsou SOS vesničky, ve kterých žije v domečku matka, která vychovává většinou 6 dětí. V domě má matka pomocnici – tetu, která pomáhá s domácností a výchovou. (Bubleová in Matějček a kol., 2002)

## **7.3. Poručenství**

Soud stanoví dítěti poručníka v případech:

- rodiče dítěte zemřeli
- byli zbaveni rodičovské odpovědnosti,
- byla rodičovská odpovědnost pozastavena,
- nemají způsobilost k právním úkonům.

Poručník je zákonným zástupcem dítěte, pravidelně musí o dítěti informovat soud. Důležitá rozhodnutí ve věci dítěte musí soud schválit.



## 7.4. Opatrovnictví

Opatrovnictví není institut NRP. Opatrovníka stanovuje dítěti soud, není zákonným zástupcem dítěte, spravuje jen ta rodičovská práva, která určí soud. Ve srovnání s poručenstvím nahrazuje opatrovník rodiče jen minimálně.

## 7.5. Hostitelská péče

Je další formou pomoci, která není institutem NRP. Návrh na hostitelskou péči podává ředitel ústavního zařízení. Hostitelská rodina poskytuje dítěti dočasný (víkendový, prázdninový) pobyt mimo ústavní zařízení. (Bubleová a kol. 2010)

## 8. Ústavní výchova

Ústavní výchova probíhá ve školských zařízeních, která poskytují náhradní výchovnou péči nezletilým osobám (3 - 18 let), případně osobám od 19 do 26 let. Náhradní výchovná péče je forma péče o děti, které nemohou být z nejrůznějších důvodů vychovávány ve vlastní rodině. Rozlišujeme několik zařízení náhradní výchovné péče:

- Diagnostický ústav

V tomto zařízení pobývají děti většinou 8 týdnů. Děti jsou v diagnostickém ústavu komplexně vyšetřeny a dle volných kapacit dále rozděleny do dětských domovů, dětských domovů se školou, či výchovných ústavů. Děti v ústavu žijí ve výchovných jednotkách po 4 až 8 dětech.

- Kojenecký ústav

Pečuje o děti od narození do 3 let.

- Dětský domov

Poskytuje výchovnou, vzdělávací a sociální péči dětem, které mají soudem nařízenou ústavní výchovu. V dětském domově pobývají děti bez vážných poruch chování ve věku od 3 do 18 let (výjimkou jsou studující do 26) a nezletilé matky. V dětském domově žijí děti v rodinných skupinách po 6 až 8 dětech.

- Dětský domov se školou

Zaopatřuje děti s nařízenou ústavní výchovou (které mají závažné poruchy chování a vyžadují výchovně léčebnou péči), s uloženou ochrannou výchovou a nezletilé matky. V tomto zařízení jsou děti většinou od 6 let do konce školní docházky. Matějček (1994) dodává, že dětský domov je pracovním místem a děti v něm jsou předmětem profesionální činnosti.

- Výchovný ústav

Pečuje o děti od 15 let se závažnými poruchami chování s uloženou ochrannou či nařízenou ústavní výchovou. Při vážných poruchách chování je do výchovného ústavu umístěno i dítě od 12 let. Výchovné ústavy jsou zřízeny zvláště pro případy uložené ochranné a ústavní výchovy.

(Sbírka zákonů ČR, 2002)

Tato zařízení zabezpečují veškeré materiální, výchovné a vzdělávací potřeby dítěte. V důsledku redukované péče a nižšího podněcování se u dětí vyrůstajících v ústavních zařízeních často vyskytuje deprivací syndrom. (Matoušek, 1995) Citové vztahy v ústavních zařízeních jsou mělké a povrchní a trvají především tak dlouho, dokud trvá vzájemný přímý styk. Nejlepší alternativou ústavní péče je tedy adopce, či pěstounská péče. (Matějček 1994)

### III. Empirická část

#### 1. Cíl a výzkumné otázky

Záměrem mého výzkumu bylo vytvořit nástin typologii zpracování barevné modifikace Warteggova testu u dětí žijících mimo vlastní rodinu. Cílem práce je sledování charakteristických rysů zpracování Warteggova kresebného testu, a to konkrétně u dětí mladšího školního věku žijících v dětských domovech. Jedná se tedy výhradně o deskripci vyskytujících se znaků, nikoliv o interpretaci.

#### **Pro svou práci jsem stanovila následující výzkumné otázky:**

1. Jaké bude nejčastější zpracování obsahové stránky testu?
2. Budou se vyskytovat znaky poukazující na citovou deprivaci dětí?
3. Bude u dětí žijících v dětských domovech převládat monochromatické zpracování obrázků?
4. Bude se vyskytovat jednoduché neoriginální zpracování poukazující na kognitivní zaostalost dětí?
5. Budou se objevovat zásadní rozdíly mezi chlapci a dívkami z hlediska zpracování formální a obsahové stránky (jako jeden z projevů psychické deprivace)?
6. Jaké bude nejčastější pořadí jednotlivých polí?

#### **Ad 2: Projevy psychické deprivace ve výtvarném projevu (Perout, 2009)**

- regresní a rigidní výtvarný projev
- redukováná, neinvenční práce se symbolem
- kompoziční chaos, bezkontaktné a izolované jednotliviny
- sebeodmítání – problematické zobrazení figurativního prvku, tendence začernování, šrafování figur nebo obličejů
- tendence k antropomorfismu (nejčastěji u zobrazení slunce a zvířat)
- potlačení barevnosti, barva je pojatá jako doplněk, nikoli jako samostatný činitel
- časté kombinace modré, zelené, hnědé a černé
- výzkum dle Veselé (2005), Šeflové (2009) potvrzuje i častější užití žluté barvy

## 2. Charakteristika výzkumného souboru

Pro svou bakalářskou práci jsem se snažila získat co největší počet dětí ve věku 6 – 12 let. Vzhledem k tomu, že v dětských domovech žijí děti od 3 do 18 let, vyskytoval se v dětském domově vždy malý počet dětí požadovaného věku. Z toho důvodu bylo nutné navštívit více zařízení. Data jsem získávala postupně od června 2010 do února 2011 ve třech dětských domovech.

Z původního počtu 25 dětí jsem byla nucena vyřadit 2 nedoplněné testy. Důvodem byla v jednom případě nezralost dítěte, ve druhém pak vzdor a neochota dítěte. Výzkumný soubor tvoří tedy 23 dětí. Tyto děti žijí ve dvou Středočeských a jednom Jihočeském dětském domově. Z důvodu mlčenlivost nebudu ve své práci dětské domovy jmenovat, nadále proto budu užívat označení dětský domov (DD).

Věk	Dívky	Chlapci
6,0 – 8,0	5	3
8,1 – 10,0	2	5
10,1 – 12,0	4	4
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>13</b>

Obr. 1: Rozložení výzkumného souboru dle věku a pohlaví

Dětský domov	Dívky	Chlapci
DD 1	5	4
DD 2	3	5
DD 3	3	3
<b>Celkem</b>	<b>11</b>	<b>12</b>

Obr. 2: Rozložení výzkumného souboru dle jednotlivých dětských domovů

### **3. Metody výzkumu**

Dětem v dětských domovech jsem zadala Warteggův kresebný test. Administrace testu probíhala dle původního zadání Wartegga. Jedinou odlišností bylo užití tužky i pastelek. Přístup k dětem se individuálně lišil, často bylo nutné instrukci ještě upřesnit a přesvědčit se, zda dítě opravdu rozumí tomu, co má dělat.

Během testu jsem zaznamenala pořadí vyplněných polí a projevy dítěte. Pokud dítě nebylo schopné zapsat názvy polí samostatně, zaznamenala jsem je dle jeho přesných instrukcí sama.

Ve své bakalářské práci se zaměřuji především na deskripci jednotlivých polí Warteggova testu. Proto jsem při zpracování dat nevyužila interpretační postupy dle Wartegga. V následujících kapitolách uvádím kritéria, která jsem stanovila pro deskripci WZT.

### **4. Postup při získávání dat**

Na počátku jsem vyhledávala dětské domovy v okolí, které jsem oslovila a požádala o spolupráci. Následoval telefonický, či osobní rozhovor s řediteli škol, ve kterých jsem objasnila postup při zadání testu a jeho další využití. Zdůraznila jsem, že výsledky budou užity jen pro účely bakalářské práce a svou vázanost mlčenlivostí.

Dle seznamu dětí žijících v dětském domově jsem obdržela jména dětí, které byly ve věku 6 – 12 let. Ve všech dětských domovech jsem měla pro testování klidnou místnost, ve které jsem dětem individuálně zadávala test. Dítě tak nebylo při práci nikým rušeno.

Warteggův kresebný test jsem zadávala standardním způsobem. Před samotným testováním jsem vedla s dítětem krátký rozhovor, při kterém jsem se snažila zmírnit jeho případné obavy z neznámé situace. Před dítětem jsem poté položila testový formulář, který jsem doplnila slovy: „Na papíře před sebou vidíš 8 políček, do kterých už nějaký malíř začal malovat obrázky. Tady nakreslil tečku, tady oblouček, malíř ale obrázky nedokončil. Tvým úkolem teď bude obrázky v libovolném pořadí domalovat a nakonec jim vymyslet nějaký název.“

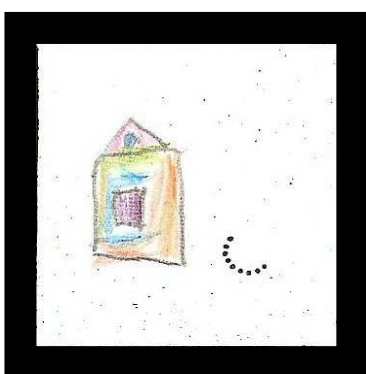
Každé dítě jsem upozornila, že je možné kreslit pastelkami i obyčejnou tužkou. Vždy jsem seděla naproti dítěti, abych mohla jeho práci přesně zaznamenat.

Postupně jsem zapisovala pořadí obrázků, které děti domalovaly, mimiku, gesta, stručný popis dítěte a jeho pracovní postup. Na konci práce jsem s dítětem jednotlivé obrázky prošla a ptala se na jejich názvy, které děti zaznamenaly. U mladších dětí jsem ho zapisovala sama. Na úplný závěr jsem děti ještě požádala, aby se ještě jednou podívaly na všechny obrázky a řekly mi, který z nich se jim líbí nejvíce, a který nejméně.

#### 4.1. Osobní zkušenost se získáváním dat

Při administraci testu jsem děti po celou dobu jejich tvorby pozorovala. Mimo jiné jsem zachycovala i čas, který dítě potřebuje k doplnění testu. Při srovnání délky zpracování a věku dětí jsem nenalezla žádný vztah. Tato proměnná je velmi individuální. Průměrná délka vyplňování testu byla 14 minut. Nejkratší čas byl pouhé 4 minuty, nejdelší půl hodiny. Pojmenování polí trvalo některým dětem podstatně déle, než samotná tvorba.

Z vlastní zkušenosti jsem se přesvědčila, že je nutné přizpůsobit testovou situaci dítěti. Často se stalo, že se mě děti ptaly, co mají kreslit, a chtěly poradit. Pozorovala jsem i různé verbální a neverbální projevy. Některé děti si při testu zpívaly, chtěly si povídat, jiné byly naopak zamlklé a stydlivé. Setkala jsem se i se situacemi, kdy dítě nezvládlo, či odmítlo udělat požadovaný úkol.



Již jsem zmiňovala, že bylo nutné z původního vzorku vyřadit 2 testy, které nebyly vyplněné. První test byl vyřazen z důvodu nezralosti šestiletého dítěte, které bylo v dětském domově nově a jeho zanedbání velmi omezovalo jeho schopnost doplnit test. Při testování projevoval především zájem o hru s pastelkami, než o samotný test, se kterým si nevěděl rady.

##### Obr. 3

V testu dokreslil pouze domeček do pole č. 7 (Obr. 3). Dle Wartegga (1953) vyjadřuje sedmý čtverec představu partnerského svazku a jeho erotického významu. Dle ústního sdělení Y. Mazehóové vyjadřují děti v sedmém poli záležitosti a otázky týkající se jejich zrození.

U druhého vyřazeného testu nezačalo dítě vůbec tvořit ani po opakovaném vysvětlení úkolu. Dívka pouze seděla s pastelkou v ruce a odmítala kreslit.

Své rozhodnutí odůvodňovala tím, že neví, co má nakreslit. Dle hodnocení pečovatelů je dívka velmi šikovná a kreslí ráda. Jednalo se tedy o momentální vzdor a předstírání neporozumění, ve kterém dívka setrvala a nenakreslila nic.

## **5. Zpracování dat**

Při zpracování dat jsem se zaměřila nejprve na obsahovou stránku kreseb a poté na stránku formální. U obsahové stránky jsem sledovala motivy, které se u dětí často vyskytují. Tyto motivy jsem rozdělila do jednotlivých kategorií. V kapitole se dále věnuji i názvům jednotlivých polí. Především jsem se zaměřila na výskyt zdrobnělých názvů a to z hlediska věku, pohlaví a celku skupiny.

V podkapitole o formálním zpracování jsem hodnotila užití barev. Zaměřila jsem se i na postup při zpracování jednotlivých polí, který zmiňuje Bröniman (in Vetrová 1994). Sledovala jsem pořadí, ve kterém děti jednotlivá pole vyplňují. Toto pořadí jsem následně vyjádřila v tabulkách. Dále jsem porovnávala jednotlivá pole z hlediska hodnocení dítěte. Srovnávala jsem tedy pole, které dítě označilo za nejhezčí a naopak nejméně povedené.

S využitím kritérií, které uvádí Wartegg (1953) jsem si vytvořila kategorie, dle kterých jsem zhodnotila míru a způsob začlenění výzvy v obrázku. Při hodnocení kreseb jsem hledala i kritérium pohybu, nesprávné pozice objektu.

### **5.1. Obsahová stránka kreseb**

Z hlediska obsahové stránky jsem vytvořila kategorie, do kterých jsem zařadila náměty, které děti kreslily. Obsahovou stránku kresby jsem hodnotila vždy s přihlédnutím k názvu.

Do kategorie Perseverance jsem zařadila pole, ve kterých se objevuje opakování podnětu bez smyslu. Tato pole jsou dětmi pojmenována jako čáry, vlnky, tečky atd.

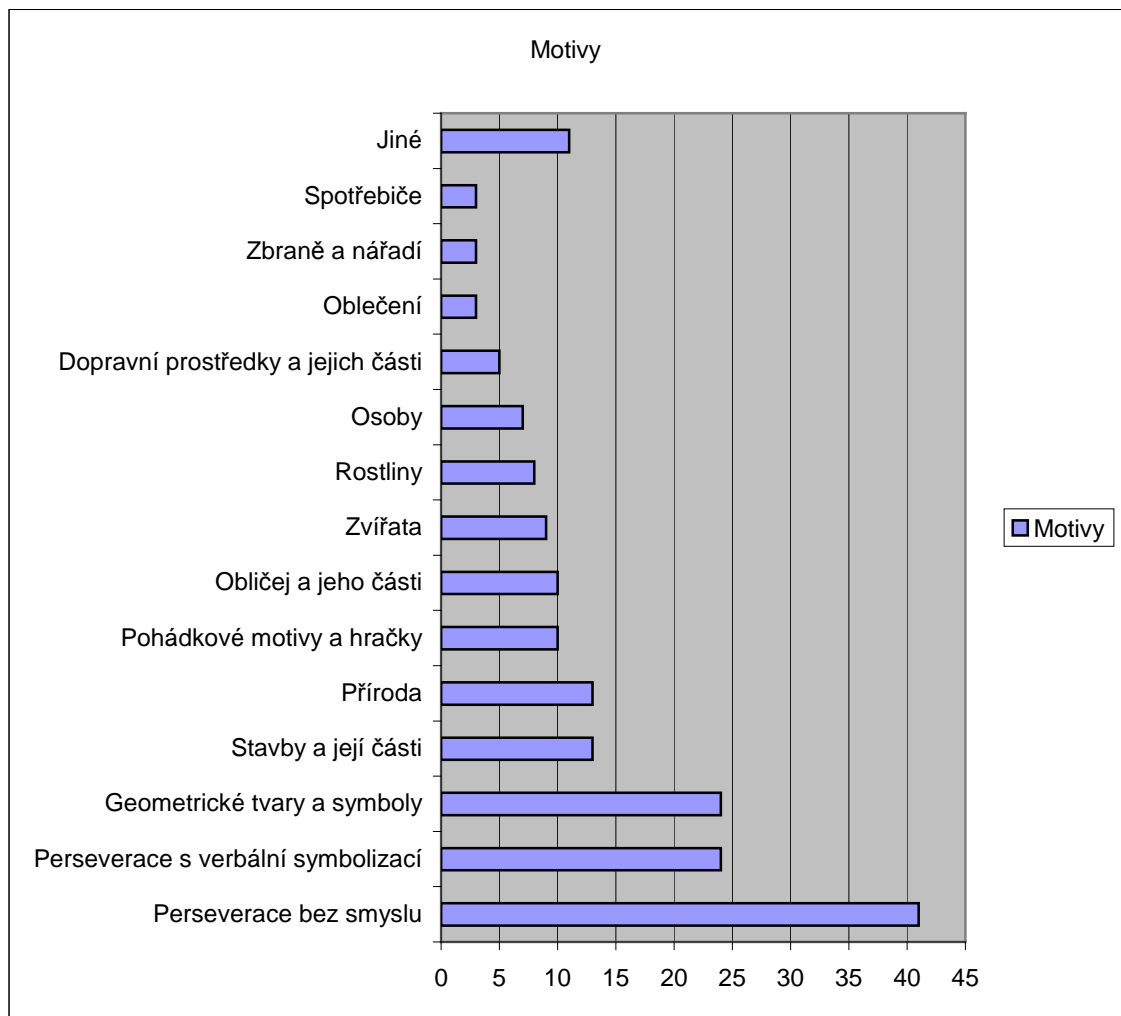
Dále se v testech vyskytují pole, ve kterých sice děti podněty určitým způsobem opakují, ale v názvu využijí symboličnost a překročí tak rámec perseverance. Tato pole jsem zařadila do kategorie Perseverance s verbální symbolizací.

Ostatní motivy jsou rozděleny do běžných kategorií. V kategorii s názvem „Jiné“ jsou zařazeny motivy neobvyklé, které se v testech vyskytly jen jednou.

### Kategorie motivů užitých ve WZT

- 1) Perseverace bez smyslu (kuličky, tečky, čárky, vlnky,...)
- 2) Perseverace s verbální symbolizací či novotvarem (číslo 5, vězení pro zvířátka, had, písmeno T,...)
- 3) Geometrické tvary a symboly (čtverec, kolo, kostka, kříž,...)
- 4) Stavby a její části (dům, domeček, zábradlí, plot...)
- 5) Příroda (sluníčko, mrak, moře,...)
- 6) Pohádkové motivy a hračky (královna, princezna, koblížek, míč,...)
- 7) Obličej a jeho části (oko, nos, smajlík, veselý,...)
- 8) Zvířata
- 9) Rostliny
- 10) Osoby (kluk, David, Sára,...)
- 11) Dopravní prostředky a jejich části (auto, raketa, pneumatika,...)
- 12) Oblečení (rukavice, kšiltovka, kraťasy,...)
- 13) Zbraně a nářadí (lopata, kousek kladiva, pistol,...)
- 14) Spotřebiče (televize, trouba, pračka,...)
- 15) Jiné (přesýpací hodiny, svíčky, deštník, hrneček,...)





**Obr. 4: Počet polí, ve kterých se vyskytují jednotlivé motivy**

Z výše uvedených hodnot (Obr. 4) vyplývá, že **nejčastějším užitým motivem dětí žijících v dětských domovech je perseverace**, kterou děti použily pro doplnění téměř čtvrtiny všech polí (z celkového počtu 184 polí). Významně jsou zastoupeny **geometrické motivy a symboly a perseverace s verbální symbolizací**. Obě kategorie se objevují ve 24 polích.

Agresivní motivy se u dětí z dětských domovů vyskytly pouze v minimálním počtu, který je z celkového hlediska zanedbatelný.

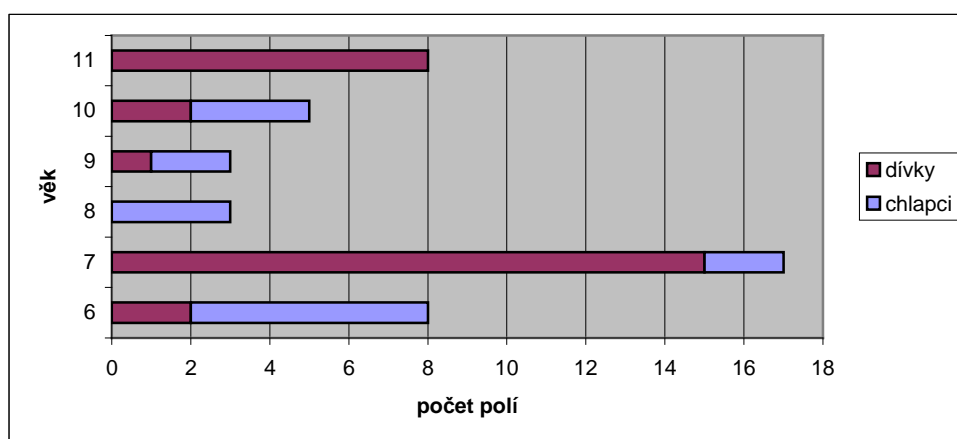
Užité motivy bychom dále mohly rozdělit na živé a neživé. Do živých motivů jsem zařadila kategorie: Osoby, Zvířata, Rostliny, Obličej a jeho části, Příroda a část kategorie Pohádkové postavy. Do skupiny neživých motivů jsem zařadila zbylé kategorie. Následným porovnáním zjistíme, že děti z dětských domovů použily neživý obsah při doplnění 71% polí.

### 5.1.1. Názvy polí

Názvy polí volily děti většinou jednoduché. Často se stávalo, že vymýšlení názvů dalo dětem mnohem větší práci, než samotné vyplnění polí. Děti měly velmi často problémy s psaním a pravopisem.

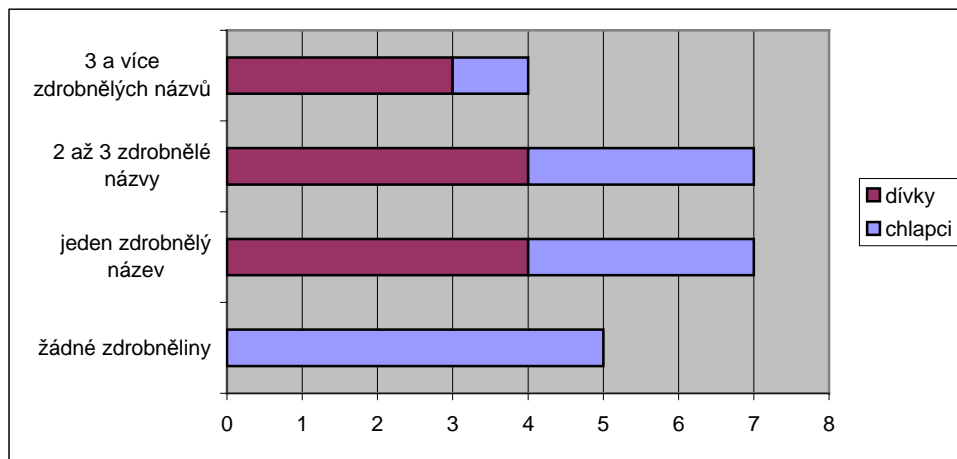
Většina dětí (94%) zvolila **jednoslovný název**, výjimečně se objevily názvy víceslovné, které se objevují jen u dvanácti polí.

U dětí se také často vyskytovaly **zdrobněliny** (ve 44 polích ze 184). Alespoň jeden zdrobnělý název se vyskytl u 18 z 23 dětí. Zdrobnělé názvy (např. sluníčko, domeček, kytička, čárka,...) užívaly nejčastěji dívky. U chlapců byl výskyt zdrobnělých názvů nižší a s věkem se mírně snižoval. Výskyt zdrobnělých názvů u dívek s věkem kolísá. V tomto případě užívaly nejčastěji zdrobněliny děti okolo sedmi let (Obr. 5).



Obr. 5: Celkový počet zdrobnělých názvů polí u dívek a chlapců dle věku

Pokud se zaměříme na výskyt zdrobnělých názvů u jednotlivců (Obr. 6), zjistíme, že **alespoň jeden zdrobnělý název použily všechny dívky** z výzkumného souboru. Pro dívky je tedy typické použití jednoho až tří zdrobnělých názvů v každém testu. Chlapci používají zdrobnělé názvy méně než dívky. U pěti chlapců se zdrobnělý název nevyskytl vůbec.



**Obr. 6: Počet zdrobnělých názvů polí vyskytující se v jednotlivých testech chlapců a dívek**

Již jsem zmiňovala skutečnost, že častým problémem bylo vymýšlení názvu pro jednotlivá pole. Některé děti si proto vytvořily názvy nesmyslné a užily **novotvary** (např. krouceňák, tečkokruh, lomeňák,...) V Příloze č. 3 je uveden příklad desetiletého chlapce, který vytvořil novotvary pro pojmenování téměř všech dokreslených polí. Tento jev se vyskytl pouze u dvou dětí z celého výzkumného souboru. Novotvary byly použity k pojmenování osmi polí.

V názvech kreseb se také vyskytuje i vyjádření verbálního pohybu (např. kaštan cvičí, leze beruška, svítí sluníčko,...). Tyto názvy byly užity ojedinele. Vyskytují se především u jednoho dítěte, které verbálně vyjádřilo pohyb u šesti z osmi polí.

## 5.2. Popis formální stránky

V této kapitole se budu zabývat deskripcí dotvořených obrázků. Především se zaměřím na využití barev, plošné barevné zpracování a pořadí jednotlivých polí. Dále uvedu rozdělení různých způsobů, které děti využily při začlenění výzvy. S tímto rozdělením budu pracovat v další kapitole.

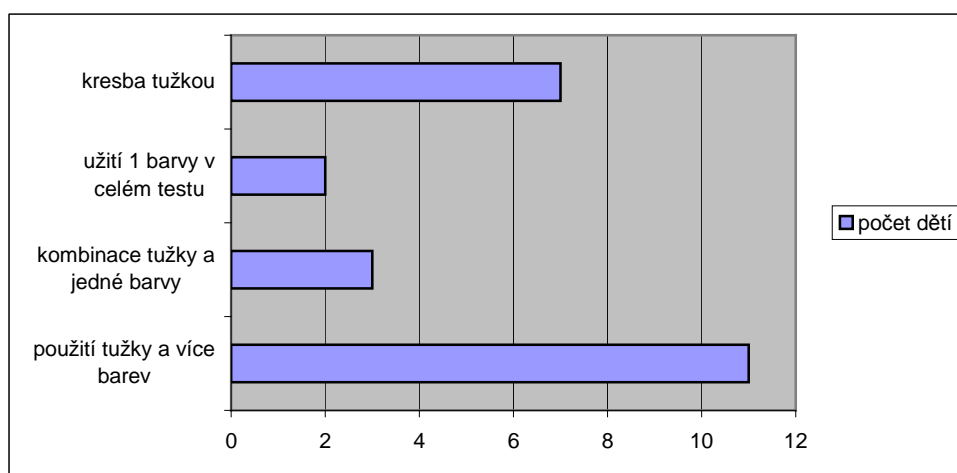
### 5.2.1. Barevné zpracování

Při zadání barevné modifikace WZT má proband kromě tužky k dispozici i pastelky. Děti v dětských domovech je při vyplnění WZT často využívaly jen minimálně.

V procentuálním vyjádření z celkového počtu 23 dětí použilo ke kresbě sedmi dětí (30%) **pouze tužku** (Obr. 7). Dvě děti zvolily ke kresbě všech osmi polí pouze jednu barvu. Pastelka měla v těchto dvou případech funkci tužky. Po sečtení počtu kreseb tužkou a jednou barvou získáme podíl **monochromatického zpracování**. Tento způsob zvolilo devět dětí.

Kombinaci tužky a jedné barvy zvolily tři děti. I v těchto případech ale nad barvou převládalo užití tužky. Barva byla použita vždy pouze v jednom poli, často za účelem zvýraznění.

**Barevné zpracování** s použitím tužky a více barev zvolilo 11 dětí (48%). Přestože děti použily barvy, působí mnohá barevně zpracovaná pole prázdným, nedodělaným dojmem.



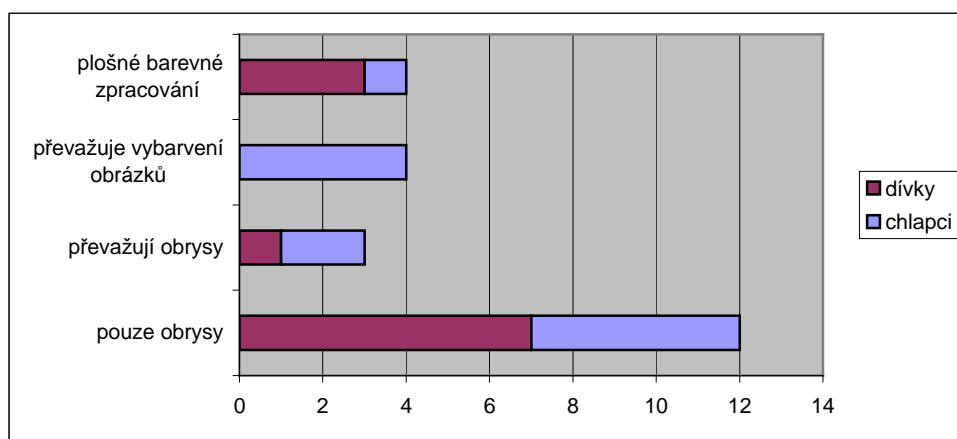
**Obr. 7: Způsoby barevného zpracování WZT**

Pro upřesnění uvádím dále kategorie vztahující se k barevnému vyplnění WZT. Do těchto kategorií jsem zařadila jednotlivé testy chlapců a dívek:

- Plošné barevné zpracování (všechna pole WZT obsahují vybarvené barevné plochy – ve většině případů se nejedná o pozadí)
- Pouze obrysy (všechna pole WZT jsou vyplněna pouze obrysy)
- Převažují barevné plochy (více než polovina polí WZT obsahuje vybarvené barevné plochy)
- Převažují obrysy (více než ½ polí WZT je vyplněna pouze obrysy)

U dětí žijících v dětských domovech se ve většině případů objevují pouze **obrysové obrázky**, jejichž plocha není barevně vyplněna (Obr. 8). Tímto způsobem dokreslilo test 52% dětí. Barevné zpracování zvolily pouze čtyři děti stejně tak jako převážně vybarvení obrázků. Obrysy u většiny obrázků dokreslily pouze tři děti.

Při srovnání obou pohlaví zjistíme, že dívky volily při zpracování převážně variantu pouhých obrysů nebo naopak úplného plošného zpracování. U chlapců se nejvíce vyskytuje kategorie pouhého obrysu a převážného vybarvení obrázků.



**Obr. 8: Typologie barevného zpracování**

### 5.2.2. Neadekvátní a infantilní barva

U dětí mladšího školního věku žijících mimo vlastní rodinu se vyskytovaly infantilní prvky a neadekvátně užitá barva. Jako infantilní prvky jsem hodnotila užití růžové barvy (mráček, oči a nos sluníčka, vajíčko) u tří doplněných polí (mráček, oči a nos sluníčka, vajíčko). Je nutné podotknout, že jsem infantilní barvu hodnotila vždy v kontextu všech doplněných polí.

Neadekvátní barvu hodnotím u polí, ve kterých je na první pohled barva užitá evidentně nevhodným způsobem. Pole doplněná neadekvátní barvou se vyskytla pouze třikrát a to jen u jednoho dítěte. (viz Příloha č. 4)

### 5.2.3. Pořadí doplněných čtverců

Vzhledem k nejrůznějším postupům zpracování polí jsem vytvořila tabulky pro jednotlivá pole, které jsou uvedeny v podkapitole *Deskripce jednotlivých polí*. U dětí se často vyskytovalo lineární zpracování, tzn. postupné doplnění od prvního až k osmému

čtverci. Tento způsob zvolilo sedm dětí z 23. Celkem devětkrát se objevilo lineární pořadí prvních tří polí (1, 2, 3). Sestupné zpracování prvních tří polí (8, 7, 6) nalezneme u pěti dětí. Většina polí byla zpracována difusně a kromě zpracování prvních tří polí a lineárního zpracování se nevyskytuje žádné častěji užívané pořadí.

#### 5.2.4. Nejhezčí a nejméně povedený obrázek

Závěrem testu měly děti říci, který nakreslený obrázek se jim líbí nejvíce, a který nejméně. Děti se často dlouho rozmýšlely a nevěděly, které obrázky vybrat.

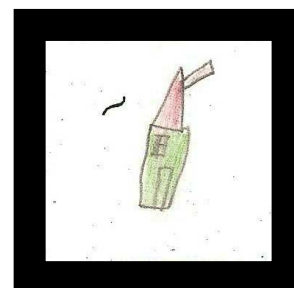
Jako **nejhezčí obrázek** označilo sedm dětí (35%) **pole č. 8**. Čtyři děti hodnotily pozitivně obrázky na **poli č. 4**. První, druhé a páté pole označily tři děti.

Pro sedm dětí se **nejméně oblíbený** obrázek vyskytuje na **poli č. 5**. Pět dětí vybralo **pole č. 1**. Zajímavostí je, že žádné z 23 dětí nevybralo jako nejméně oblíbený obrázek v poli číslo 3.

V příloze č. 5 jsou uvedeny grafy, které znázorňují výběr nejhezčího a nejméně zdařilého obrázek u dívek a chlapců.

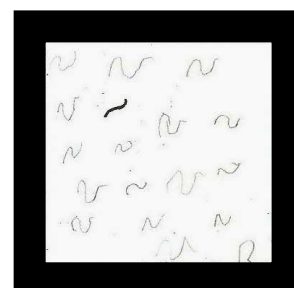
#### 5.2.5. Způsoby začlenění výzvy

- Ignorace výzvy – výzva není do obrázku zakomponována, proband ji úplně opomíjí.



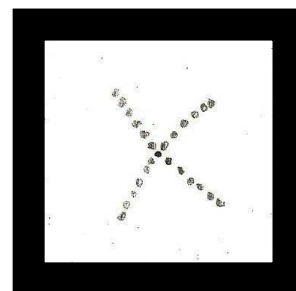
domeček

- Opakovaná výzva bez smyslu (Perseverance)- proband výzvu opakuje, obrázek je následně pojmenován bez smyslu (čárky, tečky,...).



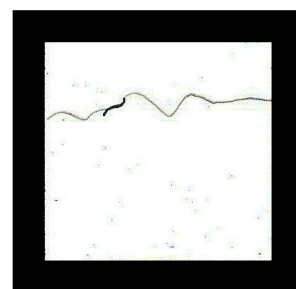
vlny

- Opakovaná výzva s verbální symbolizací – proband výzvu opakuje, ale následně překročí rámec perseverace a vytvoří symbolický název (např. mříže, vězení pro zvířátka, písmeno T, písmeno X).



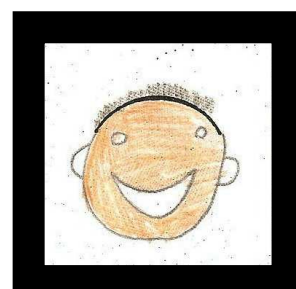
**písmeno X**

- Pokračování ve výzvě - proband výzvu protáhne a stereotypně v ní dále pokračuje.



**vlny v moři**

- Výzva je součástí motivu – výzva je funkčně zakomponovaná do vytvořeného motivu. Proband na výzvu naváže a vytvoří smysluplný motiv. Dokončená výzva tvoří dominantní část.



**kluk**

- Výzva tvoří detail – výzva je detailní součástí vytvořeného motivu, který ji obklopuje. S vytvořeným motivem není výzva často ani spojena liniemi.



**vstává kytička**

### 5.3. Deskripce jednotlivých polí

U jednotlivých polí, která uvádím v následujících podkapitolách, budu sledovat následující znaky:

- pořadí pole (Tabulka pro konkrétní čtverec uvádí počet dětí, které vyplnily daný čtverec na prvním až osmém. Nejvyšší počet zobrazení je zvýrazněn.)
- nejčastější užití motivy
- způsob začlenění výzvy
- neobvyklé zpracování (nesprávná pozice objektu)
- nejčastější užitá barva (skórovány budou pouze barvy, které se v poli objevují na větší ploše, v poli výrazně převládají)

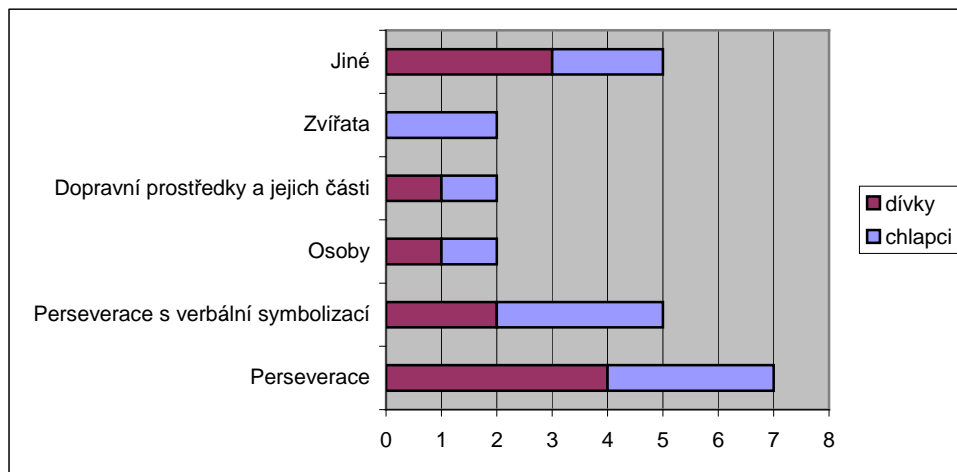
#### 5.3.1. POLE č. 1

pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
počet dětí	<b>9</b>	0	2	1	3	3	3	2

**Obr. 9: Počet dětí, které vyplnily pole č. 1 na prvním až osmém místě**

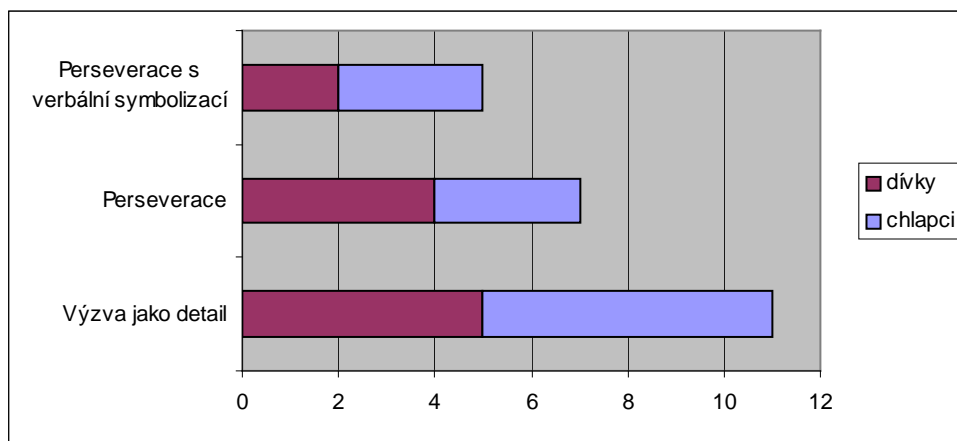
**Nejčastějším motivem doplněným v tomto poli byl motiv perseverace** (Obr. 10). Tento způsob zpracování se vyskytl u sedmi (30%) dětí. Dalším častým motivem je perseverace s verbální symbolizací, která se objevuje u pěti dětí. Ostatní kategorie použitých motivů nejsou již tak výrazné. Zvířata, dopravní prostředky i osoby se vyskytly u dvou dětí. Pohádkové postavy, příroda, rostliny, geometrické tvary, stavby se v prvním poli objevují vždy jen jednou, jsou proto zařazeny do kategorie jiné (22%). Z hlediska pohlaví je výskyt jednotlivých motivů poměrně vyrovnaný.





**Obr. 10: Motivy užití v 1. čtverci**

**Téměř polovina dětí začlenila výzvu prvního čtverce jako detail obrázku** (Obr. 11) Toto zpracování se objevilo u 48% dětí. Tečka byla nejčastěji zpracována jako část obličeje (oko, nos), nebo tvořila střed (květiny, kruhu). Jako perseveraci zpracovalo první čtverec sedm dětí, jako perseveraci se symbolickou verbalizací pět dětí.



**Obr. 11: Způsob začlenění výzvy**

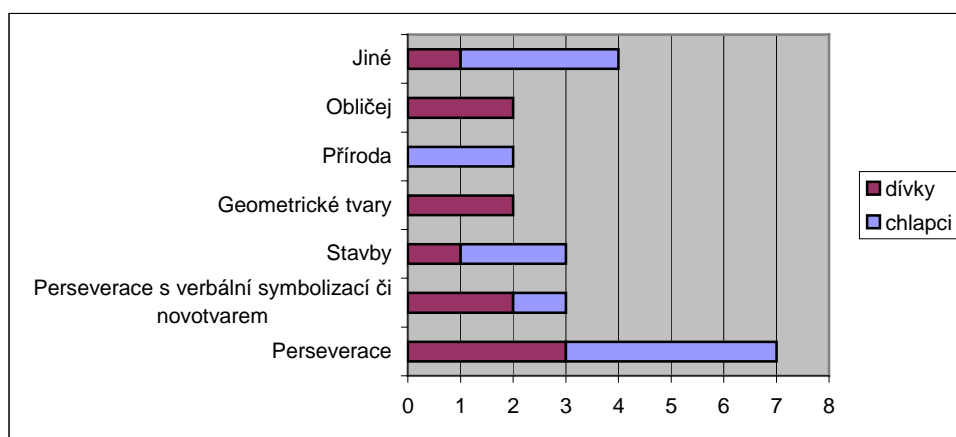
**Nejčastěji zvolily děti pro doplnění prvního pole tužku**, objevuje se u 13 dětí (57%). Dále se často objevuje oranžová a žlutá barva. Tyto barvy se vyskytly ve čtyřech testech.

### 5.3.2. POLE č. 2

pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
počet dětí	0	10	0	4	1	6	1	1

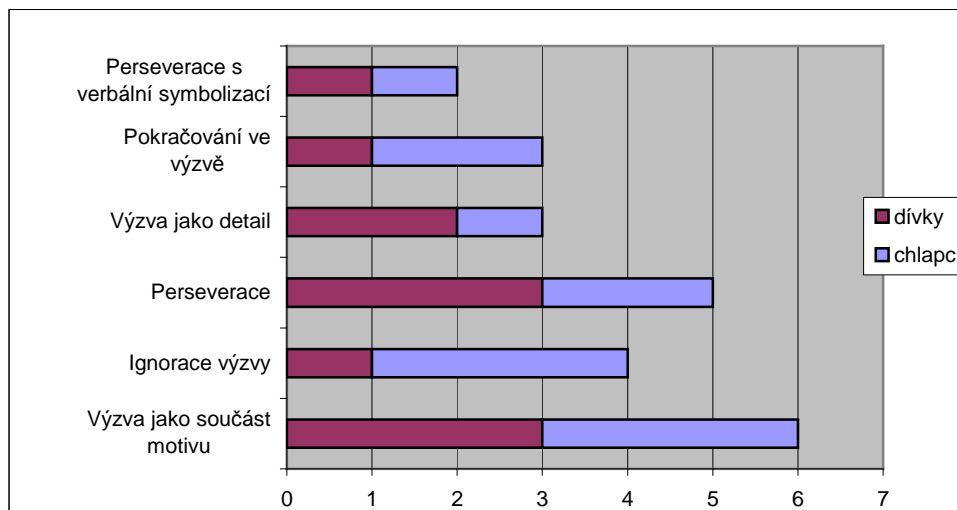
Obr. 12: Počet dětí, které vyplnily pole č. 2 na prvním až osmém místě

V druhém poli (Obr. 13) se jako nejčastější zpracování objevuje **perseverace (30%)**. Perseveraci s verbální symbolizací zvolily jen tři děti. Vyskytují se i motivy staveb, které nalezneme u tří dětí, a to převážně u chlapců. Přírodní motivy vytvořili výhradně chlapci. Pouze u dívek se vyskytly geometrické motivy a motivy obličeje. Různorodé a málo užívané motivy jsou zařazeny do kategorie jiné, které vytvořily čtyři děti.



Obr. 13: Motivy užití v 2. čtverci

Děti začleňovaly výzvu druhého pole četnými způsoby (Obr. 14). **Některým z nich se podařilo podnět začlenit do vytvořeného motivu (26%).** Téměř stejný počet dětí (22%) vytvořil pouhou perseveraci předložené výzvy a ve dvou případech nalezneme perseveraci s verbální symbolizací. V tomto poli čtyři děti výzvu ignorovaly a pouze tři děti ji zpracovaly jako detail. Ve třech polích se objevuje i pokračování ve výzvě, kdy děti pouze protáhly linie podnětu. V žádném ze zmiňovaných způsobů zpracování výrazně nepřevládá ani jedno pohlaví.



**Obr. 14: Způsob začlenění výzvy**

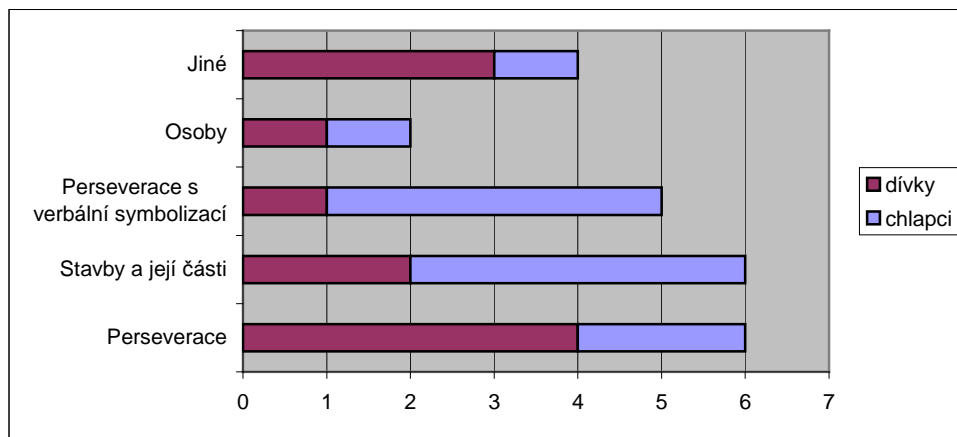
Převládajícím zpracováním druhého čtverce je tužka (52%). V některých případech byla užitá samostatně, v jiných ji děti doplnily i ostatními barvami. Těmi nejčastějšími jsou zelená, oranžová a modrá barva. Každá z těchto barev se v různých testech vyskytuje u čtyř dětí.

### 5.3.3. POLE č. 3

pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
počet dětí	1	1	11	1	2	1	4	2

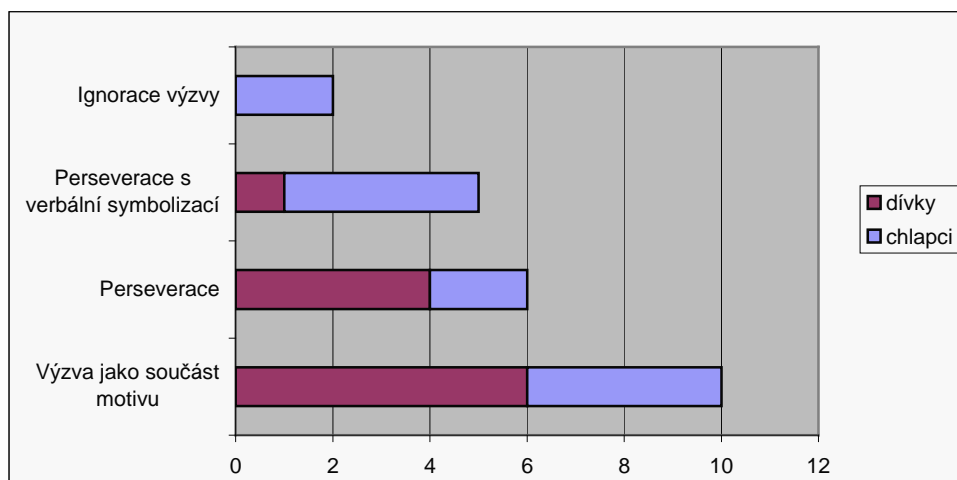
**Obr. 15: Počet dětí, které vyplnily pole č. 3 na prvním až osmém místě**

Ve třetím poli se u dětí z dětských domovů vyskytly nejčastěji motivy **perseverance a motivy staveb a jejich částí** (Obr. 16). Tento způsob zpracování zvolilo 26% dětí. Stavební motivy se vyskytly především u chlapců. Dalším častým zpracováním byla perseverance s verbální symbolizací (22%). Tento styl zvolili především chlapci, kteří vytvořili obrázkům symbolické názvy, které je tak posunuly z kategorie perseverance do kategorie perseverance s verbální symbolizací. Většina dívek narozdíl od chlapců setrvala v perseveraci a symbolický název nevymyslela. Ve dvou případech se ve třetím čtverci objevil motiv osoby. Zbývá pole obsahují velkou škálu různých motivů, jsou tedy zařazena do kategorie jiné.



**Obr. 16: Motivy užití ve 3. čtverci**

Podíváme-li se na třetí čtverec z hlediska začlenění výzvy (Obr. 17), zjistíme, že **téměř polovina dětí dokázala podnět začlenit jako součást motivu (44%)**. Často se vyskytuje pouhá perseverace (26%) a také perseverace s verbální symbolizací (22%). Pouze dvě děti ignorovaly předloženou výzvu. Oproti předchozím polím, ve kterých se poměrně často vyskytuje způsob začlenění výzvy jako detailu, se ve třetím čtverci toto zpracování nevyskytlo ani v jednom případě.



**Obr. 17: Způsob začlenění výzvy**

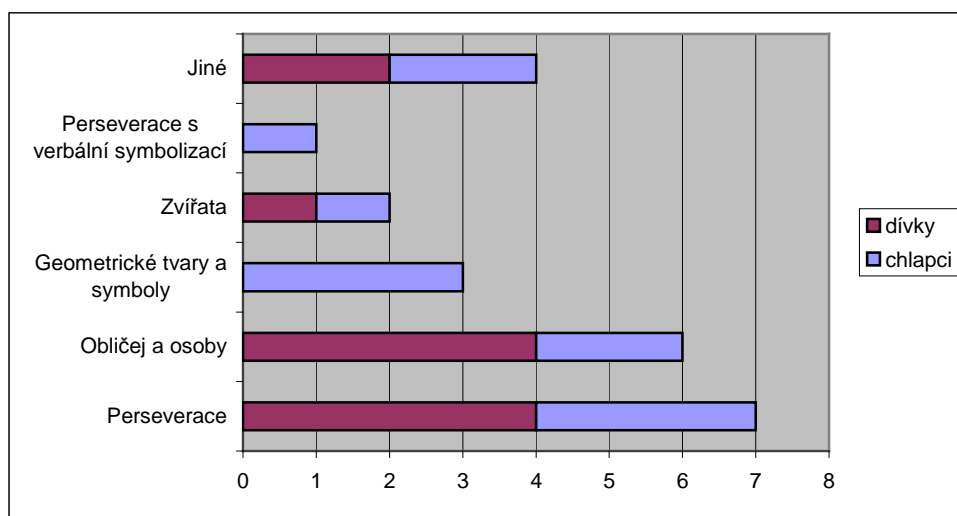
**V barevném zpracování třetího pole převládá v kresbách tužka.** Jako dominantní se vyskytuje u 17 dětí (74%). V tomto poli se dále několikrát vyskytla hnědá, zelená a oranžová barva. Ve srovnání s užitím tužky je však počet užití těchto barev zanedbatelný.

### 5.3.4. POLE č. 4

pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
počet dětí	1	0	2	9	1	2	2	6

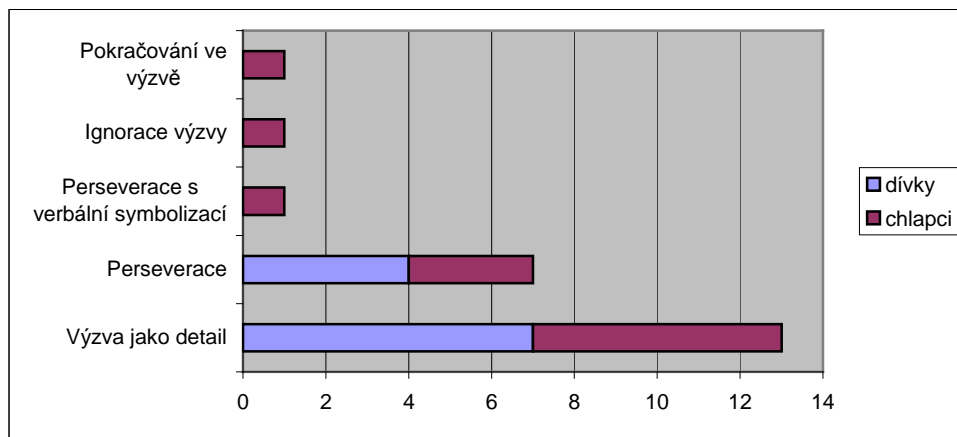
Obr. 18: Počet dětí, které vyplnily pole č. 4 na prvním až osmém místě

Převládajícím motivem užitým při zpracování čtvrtého pole (Obr. 19) je **motiv perseverace (30%)**, který využívali chlapci a dívky téměř rovnoměrně. Perseverace s verbální symbolizací se v tomto poli vyskytla pouze jednou. Dalším obvyklým zpracováním je motiv obličeje a osob. Toto doplnění se vyskytuje u 26% dětí. U tří chlapců se vyskytlo zpracování výzvy do geometrických tvarů a symbolů. Ve čtvrtém čtverci se dále u dvou dětí vyskytl motiv zvířat. Další motivy, které nebyly zařaditelné, se nachází ve skupině jiné.



Obr. 19: Motivy užití ve 4. čtverci

Z hlediska začlenění výzvy (Obr. 20) se jednoznačně nejvíce vyskytlo **zakomponování podnětu čtvrtého pole jako detailu obrázku (57%)**. Toto zpracování využili téměř stejně často chlapci i děvčata. V osmi případech z 13 (62%) tvořil detail oko dokresleného obličeje. Častým způsobem se stalo zpracování podnětu perseverací (30%). Pouze jedno dítě vytvořilo perseveraci s verbální symbolizací a stejně tak jedno dítě výzvu ignorovalo. Ve čtvrtém poli se objevilo i pokračování ve výzvě, opět ale jen u jednoho dítěte.



**Obr. 20: Způsob začlenění výzvy**

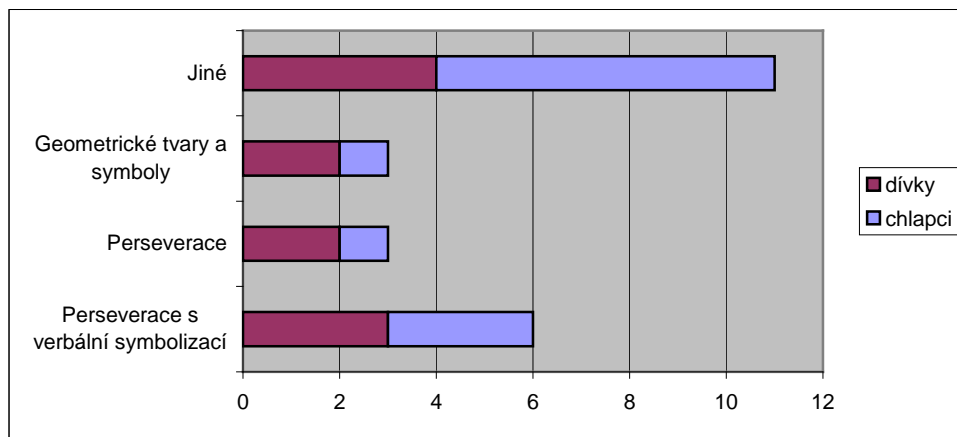
Stejně jako u předchozích polí se i zde vyskytuje jako hlavní barva tužka, kterou použilo 14 dětí (61%). Ve zpracovaných polích dále nalezneme u sedmi dětí (30%) modrou barvu a u pěti dětí barvu oranžovou (22%).

### 5.3.5. POLE č. 5

pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
počet dětí	0	1	0	2	11	3	3	3

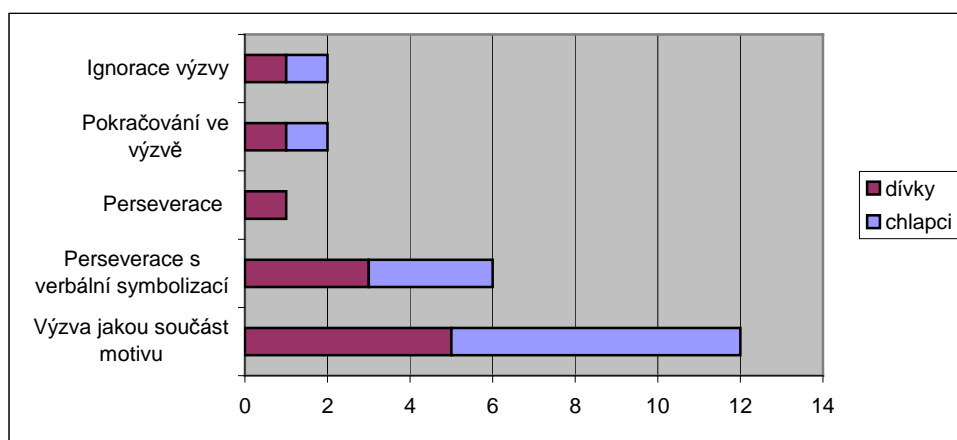
**Obr. 21: Počet dětí, které vyplnily pole č. 5 na prvním až osmém místě**

Výskyt motivů v pátém čtverci (Obr. 22) je velmi různorodý, z tohoto důvodu nemělo smysl vytvářet mnohé kategorie, ve kterých by byl zastoupen jen 1 motiv. Proto uvádím pouze nejčastější tři skupiny motivů. Zbylé motivy jsou zařazeny v kategorii jiné (48%). Nachází se v ní například: ptáček, hrneček, trouba, raketa, sluníčko aj. Jako u předchozích polí se i zde vyskytla perseverace s verbální symbolizací (26%). Především se jednalo o motiv písmene T, který vytvořilo pět dětí. Dále se u tří dětí vyskytuje perseverace a motivy geometrických tvarů a symbolů.



**Obr. 22: Motivy užití v 5. čtverci**

**Podněty pátého čtverce byly nejčastěji začleněny jako součást motivu** (Obr. 23). Tuto variantu vytvořilo 52% dětí. Již jsem zmiňovala, že se často objevil způsob perseverace s verbální symbolizací 26%. Ze zpracování perseverací jsem ještě vyčlenila dvě děti, u kterých se jedná o začlenění pokračováním v motivu. U dvou dětí nalezneme ignoraci předložené výzvy.



**Obr. 23: Způsob začlenění výzvy**

V tomto čtverci, jehož podnět je umístěn šikmo, se několik dětí uchýlilo ke zpracování, které má nesprávnou polohu. Přesněji se tento jev vyskytl u pěti dětí, které sice podnět do celkového motivu začlenily, ale už se jim nepodařilo udržet správnou výslednou polohu motivu. (viz Příloha č. 6)

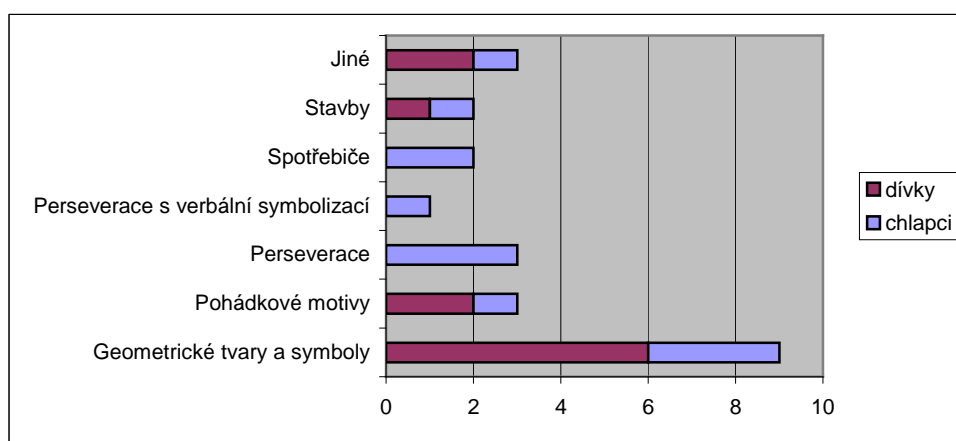
**Páté pole bylo převážně zpracováno tužkou, kterou nalezneme u 14 dětí (61%).** Dalšími častěji užitými barvami byla zelená (u čtyř dětí) a červená barva (u pěti dětí). Využití ostatních barev je z celkového hlediska minimální.

### 5.3.6. POLE č. 6

pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
počet dětí	2	1	5	4	4	7	0	0

Obr. 24: Počet dětí, které vyplnily pole č. 6 na prvním až osmém místě

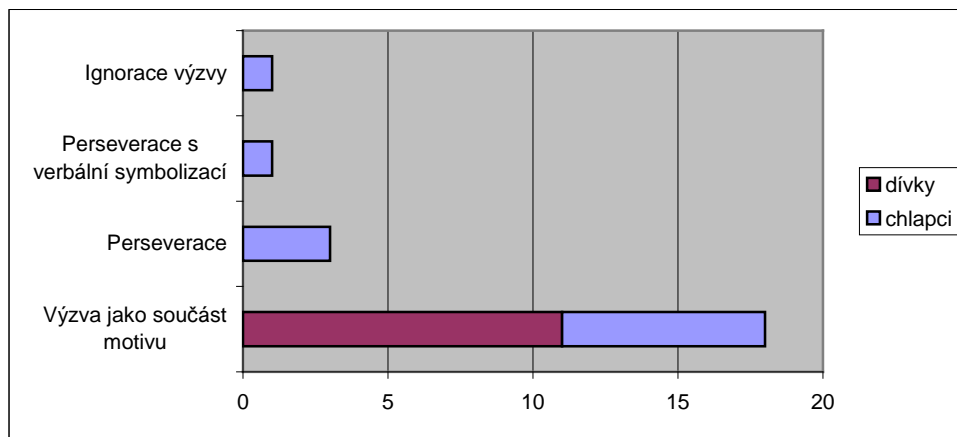
Ve zpracování šestého čtverce (Obr. 25) z motivů výrazně dominují **geometrické tvary a symboly (39%)**. Tento motiv zvolila víc než polovina všech dívek. Vyskytují se i pohádkové motivy, které rovněž užily spíše dívky. Veškerá pole, ve kterých se vyskytuje perseverace, či perseverace s verbální symbolizací vytvořili výhradně chlapci. U dvou chlapců se objevily motivy domácích spotřebičů. V šestém čtverci nalezneme i motivy staveb a tři nezařazené motivy (jiné).



Obr. 25: Motivy užití v 6. čtverci

Srovnáme-li způsoby začlenění výzvy (Obr. 26), zjistíme, že všechny dívky dokázaly předložený podnět zakomponovat jako součást motivu. Toto zpracování užilo i několik chlapců, celkově se vyskytuje u **78% dětí**. Pouze v malém počtu, a jen u chlapců, se objevilo zpracování perseverací, perseverací s verbální symbolizací a ignorací výzvy.





**Obr. 26: Způsob začlenění výzvy**

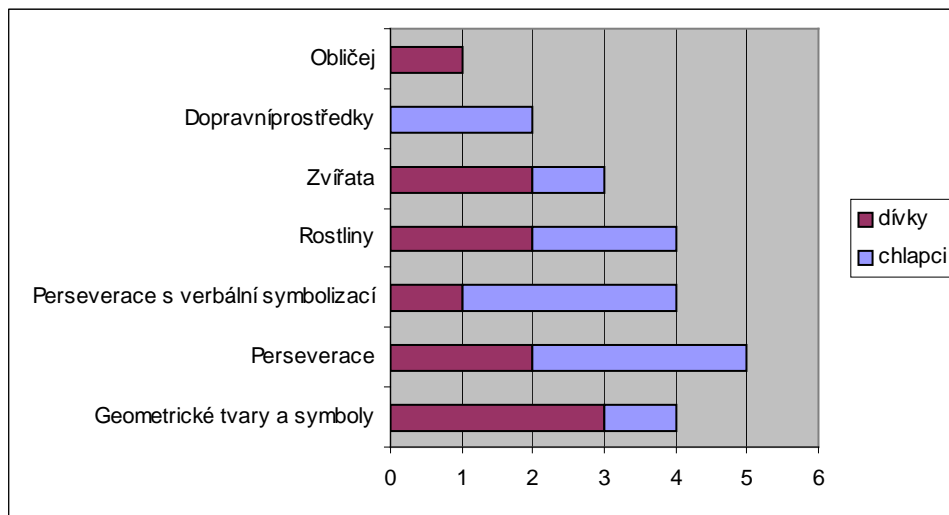
Stejně jako v ostatních polích převládá i v tomto poli zpracování tužkou, které zvolilo 57% dětí. Dalšími častěji užívanými barvami je modrá (26%) a červená (17%). Ostatní barvy jako například zelená, hnědá a fialová se vyskytují jen u několika dětí.

### 5.3.7. POLE č. 7

pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
počet dětí	3	6	2	2	1	0	8	1

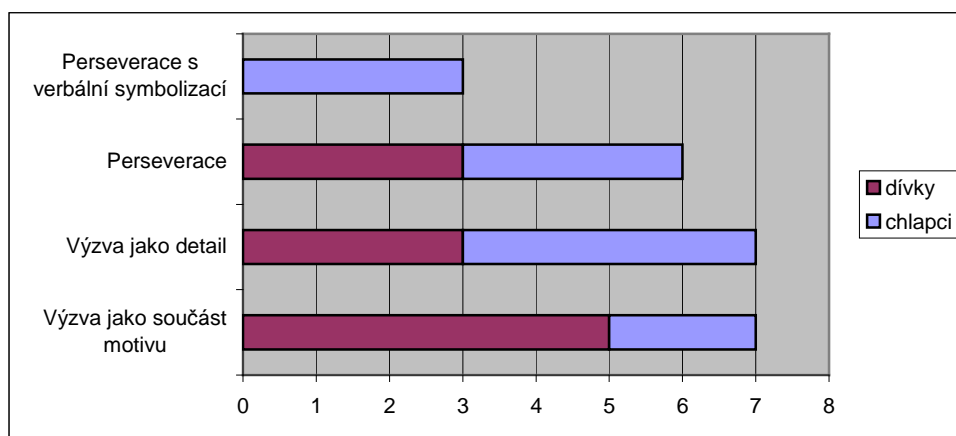
**Obr. 27: Počet dětí, které vyplnily pole č. 7 na prvním až osmém místě**

Motivy vyskytující se v sedmém čtverci (Obr. 28) jsou velmi různorodé. Opět se jako nejčastější motiv vyskytla perseverace (22%) a také perseverace s verbální symbolizací, kterou zvolily čtyři děti. Toto doplnění využili spíše chlapci, dívky z podnětů dotvořily nejčastěji geometrické tvary a symboly. Tato kategorie se objevuje celkově u čtyř dětí. Dalšími užitými motivy jsou rostliny, zvířata, dopravní prostředky a obličeje.



**Obr. 28: Motivy užití v 7. čtverci**

Ve zpracování sedmého pole (Obr. 29) není žádný výrazně převládající způsob. **Mnoho dětí začlenilo výzvu jako součást motivu (30%), nebo ji zpracovalo jako detail (30%).** Můžeme říci, že chlapci zvolili spíše detailní začlenění výzvy a dívky spíše celkové začlenění do motivu. Dalšími způsoby jsou perseverace (26%) a perseverace s verbální symbolizací, která se objevuje ve třech případech.



**Obr. 29: Způsob začlenění výzvy**

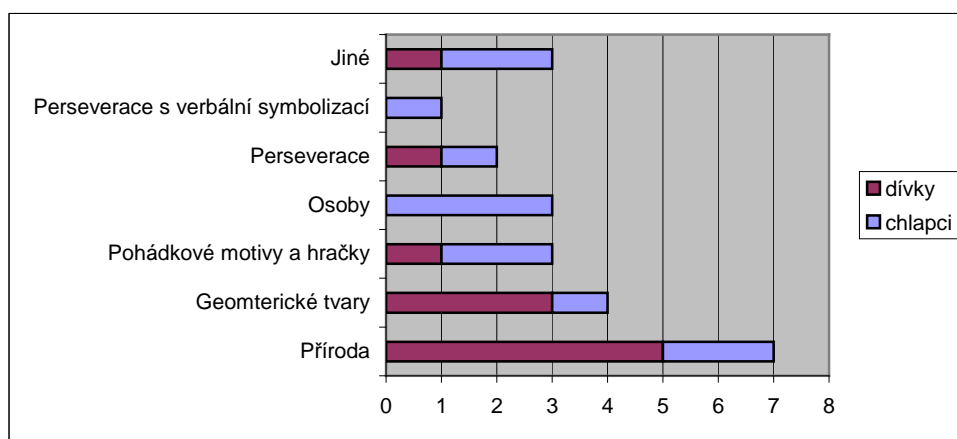
V barevném zpracování sedmého čtverce výrazně nad všemi barvami opět **převládá tužka, kterou nalezneme v 61% polí.** Vždy jen tři děti použily červenou, zelenou a oranžovou barvu. Výrazně však dominuje zpracování tužkou.

### 5.3.8. POLE č. 8

pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
počet dětí	7	4	1	0	0	1	2	<b>8</b>

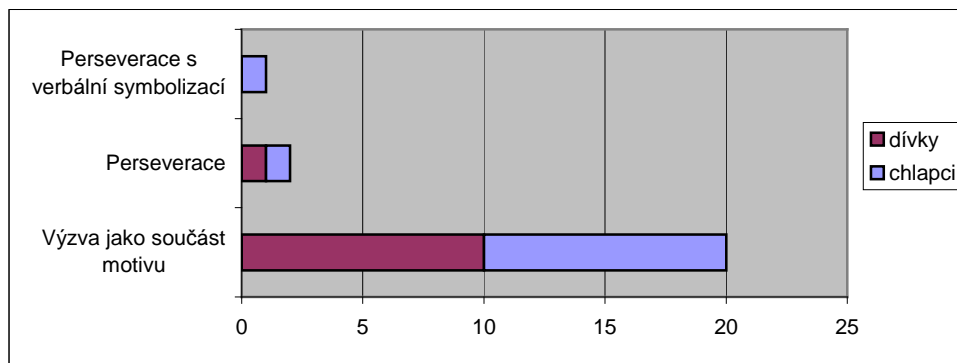
Obr. 30: Počet dětí, které vyplnily pole č. 8 na prvním až osmém místě

V posledním čtverci (Obr. 31) mezi motivy výrazně převládá kategorie přírodních motivů (30%). Nejčastějším zpracováním pole je tedy **motiv slunce**. V tomto poli se liší zpracování dívek a chlapců. Dívky často dotvořily z podnětu slunce nebo pouze geometrický tvar. Chlapci zpracovali výzvu do osoby. Vyskytuje se i kategorie pohádkových motivů a hraček. **Minimálně se objevila perseverace a perseverace s verbální symbolizací**. Jiné náměty zvolily pouze tři děti.



Obr. 31: Motivy užití v 8. čtverci

Začlenění výzvy osmého pole je téměř stejné u dívek i chlapců (Obr. 32). **Dvacet dětí dokázalo podnět dotvořit jako součást celkového motivu (87%)**. Tento počet je v porovnání s ostatními poli nejvyšší. Výzvou osmého čtverce je oblouk. Z něj děti nejčastěji dotvořily kruh, který buď již dále nerozpracovaly, nebo z něj dále vzniklo slunce, hlava osoby či pohádkové postavy. Pouze tři děti zpracovaly pole odlišným způsobem. Dvě z nich opakovaly výzvu a jen jedno dítě vytvořilo verbální symbolizaci.



**Obr. 32: Způsob začlenění výzvy**

U posledního pole nalezneme v barevném zpracování opět nejčastěji tužku (57%). Děti v tomto poli užily, oproti polím předchozím, více barev. Žlutá barva se objevila u šesti dětí. Dále se častěji objevila modrá a oranžová barva. Ostatní barvy nebyly užity vůbec nebo minimálně, je proto bezvýznamné je zmiňovat.

## 6. Závěr výzkumu

V závěru tohoto výzkumu bych ráda našla odpovědi na otázky, které jsem si položila na počátku empirické části.

### 1. Jaké bude nejčastější zpracování obsahové stránky testu?

Ve zpracování Warteggova kresebného testu dětmi žijících v dětských domovech se jako nejčastější motiv objevovala perseverace. Z celkového počtu 184 polí, byla perseverací zpracována čtvrtina polí. Dalšími častými motivy byla perseverace s verbální symbolizací a kategorie geometrických tvarů a symbolů. Jako charakteristická se ukázala volba neživých motivů (71%).

Téměř všechny děti zvolily k pojmenování obrázku jednoslovný název, pouze výjimečně se objevují názvy víceslovné. Pro necelou čtvrtinu polí byly použity zdrobnělé názvy. Z hlediska pohlaví použily ve svém testu alespoň jeden zdrobnělý název všechny dívky. Nejčastěji používaly zdrobněliny sedmileté děti.

Ve zpracování jednotlivých polí se vždy objevily motivy perseverace a perseverace s verbální symbolizací. Přehled nejčastěji užitých motivů v jednotlivých polích je uveden v tabulce (Obr. 33). Procentuelní vyjádření udává počet dětí, u kterých se dané zpracování vyskytlo.

Pole	Nejčastěji užití motivy	Nejčastější způsoby začlenění výzvy
1	Perseverace 30% Perseverace s verbální symbolizací 22%	Výzva jako detail 48%
2	Perseverace 30%	Výzva jako součást motivu 26% Perseverace 22%
3	Perseverace 26% Stavby 26%	Výzva jako součást motivu 43%
4	Perseverace 30% Obličej a osoby 26%	Výzva jako detail 57%
5	Perseverace s verbální symbolizací 48%	Výzva jako součást motivu 52%
6	Geometrické tvary a symboly 39%	Výzva jako součást motivu 78%
7	Perseverace 21,7% Perseverace s verbální symbolizací	Výzva jako detail 30% Výzva jako součást motivu 30%
8	Přírodní motivy 30%	Výzva jako součást motivu 87%

Obr. 33

## 2. Budou se vyskytovat znaky poukazující na citovou deprivaci dětí?

Celkovou analýzou WZT dětí z dětských domovů se potvrdil výskyt znaků psychické deprivace. Výtvarný projev výzkumné skupiny je často věkově neadekvátní, postrádá známky originality a invenční práci s předloženými podněty. Čtvrtina všech polí byla zpracována perseverací. Propojení motivu s pozadím se vyskytlo pouze minimálně, kresby tak působí chudě a izolovaně.

Pro psychicky deprivované děti je typické problematické figurální zobrazení. V testech výzkumné skupiny se v žádném poli nevyskytuje adekvátní zobrazení celé postavy. V kresbách nalezneme převážně zobrazení obličeje, ke kterému jsou v některých případech rovnou připojeny ruce a nohy. Důležité je také zmínit, že 70% všech polí bylo doplněno neživými motivy. Tento fakt poukazuje na tendenci vyhýbat se zobrazení postav, zvířat a přírodních motivů.

Kresby vykazují potlačenou barevnost, v mnohých případech byla ke zpracování užitá jen tužka. V některých kresbách nalezneme barevné kombinace hnědé a zelené, modré a černé.

### **3. Bude u dětí žijících v dětských domovech převládat monochromatické zpracování obrázků?**

Z formálního hlediska byla nejčastěji užitá kombinace tužky a více barev. Monochromatické zpracování polí nebylo tedy u výzkumné skupiny převládající. I přes výskyt barev působí kresby prázdným, nedokončeným dojmem. V mnohých případech barva jen doplňuje dominantně užitou tužku. Téměř třetina dětí zvolila pro zpracování celého testu pouze tužku. Více než polovina dětí vytvořila ve svých kresbách pouze obrysy obrázku.

### **4. Bude se vyskytovat jednoduché, neoriginální zpracování poukazující na kognitivní zaostalost dětí?**

Téměř ve všech testech se objevily velmi jednoduché, neoriginální motivy. Ve většině testů se nevyskytuje žádné pozadí, obrázky jsou často jen obrysové. Tyto skutečnosti přispívají k tomu, že pole působí prázdným, nedokončeným dojmem. V obrázcích se nevyskytuje ani detailní propracování, tahy jsou často nejisté. V porovnání kreseb mladších a starších dětí výzkumné skupiny nebyly zřejmě vyspělejší známky kresby. Na základě těchto výsledků lze tedy usoudit výraznou kognitivní zaostalost dětí.

### **5. Budou se objevovat zásadní rozdíly mezi chlapci a dívkami z hlediska zpracování formální a obsahové stránky (jako jeden z projevů psychické deprivace)?**

V testech dívek a chlapců výzkumné skupiny se z hlediska formální a obsahové stránky nevyskytly žádné zásadní rozdíly. Jedinou odlišností bylo použití zdrobnělých názvů, které používaly především dívky.

### **6. Jaké bude nejčastější pořadí jednotlivých polí?**

Při zpracování polí se nevyskytly mnohé shody. Děti většinou postupovaly difúzně dle aktuálních asociací, které se zrovna k určitému poli objevily. Jedinou nalezenou shodou bylo lineární zpracování u sedmi dětí. Dále se vyskytly určité shody ve zpracování polí na prvních a posledních třech místech testu.

## SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ

Pro doplnění informací a porovnání výsledků uvádím výsledky práce K. Vaňkové (2010), která popisuje zpracování barevné modifikace Warteggova testu u dětí mladšího školního věku.

Nejčastějšími užitými motivy skupinou dětí mladšího školního věku byly: *zvířata, rostliny, obličej, mraky, dům, slunce, postava, dopravní předměty a jiné užitkové předměty*. Srovnáme-li děti z dětských domovů s touto skupinou, dojdeme jednoznačně k závěru, že děti žijící v dětských domovech používají nejčastěji primitivnější zpracování – *perseveraci, perseveraci s verbální symbolizací a zpracování výzvy do geometrických tvarů a symbolů*

Vaňková (2010) dále hovoří o barevném zpracování, ve kterém se zaměřuje na rozdíly v užitých odstínech u chlapců a dívek. U dětí z dětských domovů se barvy nevyskytují v takové míře, aby bylo možné podrobné porovnání. I přes výskyt barev v testech těchto dětí je v jednotlivých polích nejčastěji dominantně užitá tužka.

Děti mladšího školního věku, stejně jako jejich vrstevníci z dětských domovů, používaly pro pojmenování jednoslovné názvy. U obou skupin se vyskytují zdrobnělé názvy, které užívaly převážně dívky.

U běžných dětí mladšího školního věku se nevyskytlo žádné typické zpracování v pořadí polí. Stejně tak u dětí z dětských domovů převládalo difúzní zpracování. Pouze u sedmi dětí se vyskytlo lineární pořadí.

## IV. Závěr

Tato bakalářská práce zkoumala využití barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí žijících mimo vlastní rodinu, konkrétně v dětských domovech. Cílem práce bylo podat informace o typických způsobech zpracování WZT u dětí mladšího školního věku. Jako hlavní výzkumná metoda byl využitý Warteggův kresebný test.

V teoretické části této práce jsou uvedena témata, která poskytují základní rámec informací vztahujících se k tématu práce. Při zpracování jednotlivých kapitol byla využita česká a zahraniční literatura.

Empirická část práce uvádí již samotný výzkum. Získaná data byla zpracována do jednotlivých kategorií a následně porovnána. Pro názornost jsou v textu uvedeny obrázky a grafy. V jednotlivých zkoumaných kritériích byly popsány rozdíly ve zpracování dívek a chlapců. Výsledky získané zkoumáním prací daného vzorku dětí nejsou zobecnitelné a platí pouze pro konkrétní skupinu respondentů.

Výzkumný vzorek je omezen poměrně nízkým počtem dětí. Naopak věkové rozložení je poměrně široké a zahrnuje celý mladší školní věk. Na věkové hledisko jsem v práci nekladla přílišný důraz. Rozhodujícím kritériem byl život dětí v dětském domově, ke kterému se také vztahují i výzkumné otázky.

Pro přesnější závěry dalších studií bych doporučila větší vzorek dětí a nižší věkové rozmezí.

Doufám, že tato práce v budoucnu přispěje k dalšímu výzkumu Warteggova kresebného testu a získaná data budou využita k určení norem barevné modifikace Warteggova testu pro českou populaci.



## V. Seznam použité literatury

ARCHEROVÁ, C. *Dítě v náhradní rodině, Nejčastější problémy při výchově mladších dětí v náhradní rodině*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 120 s. ISBN 80-7178-578-4.

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

BECHYŇOVÁ, V., KONVIČKOVÁ, M. *Sanace rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-392-5.

BOWLBY, J. *Vazba, teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4.

BUBLEOVÁ, V., VRÁNOVÁ, L., VÁVROVÁ, A., FRANTÍKOVÁ, J., VANČÁKOVÁ, M. (Středisko náhradní rodinné péče) *Průvodce náhradní rodinnou péčí*. 4. vyd. Praha: Spolu dětem o.p.s., 2010 40 s.

COLIN, V. L. *Human attachment*. New York: McGraw-Hill, 1996. 391 s. ISBN 0-07-011839-6.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Tišnov: Sursum, 1997. 156 s. ISBN 80-85799-03-0.

DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. 248 s. ISBN 80-7169-192-5.

KOVAŘÍK, J. a kol. *Náhradní rodinná péče v praxi*. 1. vyd. Praha: Středisko náhradní rodinné péče a Portál, s.r.o., 2004. 167 s. ISBN 80-7178-957-7.

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

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

LOWENFELD, V. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace*, 2005, č. 9, s. 27 - 32  
ISSN 1214-4460.

MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.

MATĚJČEK, Z. (ed.), KOLOUCHOVÁ, J., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J., BENEŠOVÁ, L. *Osvojení a pěstounská péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 152 s ISBN 80-7178-637-3.

MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1997. 70 s. ISBN 80-85121-89-1.

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 445 s. ISBN 978-80-246-1056-6.

MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 138 s. ISBN 80-85850-08-7.

PEROUT, E. Psychická deprivace a její podoba ve výtvarném projevu. *Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace*, 2009, č. 20 - 21, s. 22 - 25 ISSN 1214-4460.

REITEROVÁ, E. *Projektivní test tří stromů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 179 s. ISBN 80-224-0341-2.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

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

SBÍRKA ZÁKONŮ, Česká republika. *Zákon č. 109/2002, O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. 5. 2. 2002.

Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-vykonu-ustavni-vychovy>

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

SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál 2007. 224 s. ISBN 978-80-7367-250-8.

STANČÁK, A. *Klinická psychodiagnostika dospělých*. 7. vyd. Nové Zámky: Psychoprof, s.r.o., 1996. 352 s. ISBN 80-967148-5-6.

SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dospělých*. 3. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2005. 342 s. ISBN 80-7367-050-X.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.

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

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

TAKALA, M. *Studies of the Wartegg Drawing Completion Test*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1964. 112 s.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 121 s. ISBN 14-083-84.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

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.

VETTEROVÁ, E. *Modifikace Warteggova kresebného testu pro diagnózu a terapii*. Rožnov 1994. nepublikovaná skripta pro ateliér arteterapie PF JCU

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí, Jak jim předcházet a jak je překonávat*. 1. vyd. Praha: Portál 2004. 184 s. ISBN 80-7178-830-9.

WARTEGG, E. *Diagnostika vrstev – Kresebný test (WZT) – Úvod do experimentální grafoskopie*. 1953. nepublikovaný překlad PF JCU

WHITNEY – PETERSON, L., HARDIN, M. E. *Děti v tísní*. 1. vyd. Praha: TRITON, 2002. 141 s. ISBN 80-7524-237-0.

## **VI. Seznam příloh**

Příloha č. 1: Klasifikace symbolů dle Babyrádové (1999)

Příloha č. 2: Formulář Warteggova kresebného testu

Příloha č. 3: Užití novotvarů ve WZT desetiletého chlapce

Příloha č. 4: Neadekvátní a infantilní užití barvy

Příloha č. 5: Nejvíce a nejméně oblíbený obrázek

Příloha č. 6: Neadekvátní poloha obrázků 5. pole

Příloha č. 7: Vyplněný formulář WZT sedmileté dívky

Příloha č. 8: Vyplněný formulář WZT sedmileté dívky

Příloha č. 9: Vyplněný formulář WZT jedenáctiletého chlapce

Příloha č. 10: Vyplněný formulář WZT jedenáctileté dívky

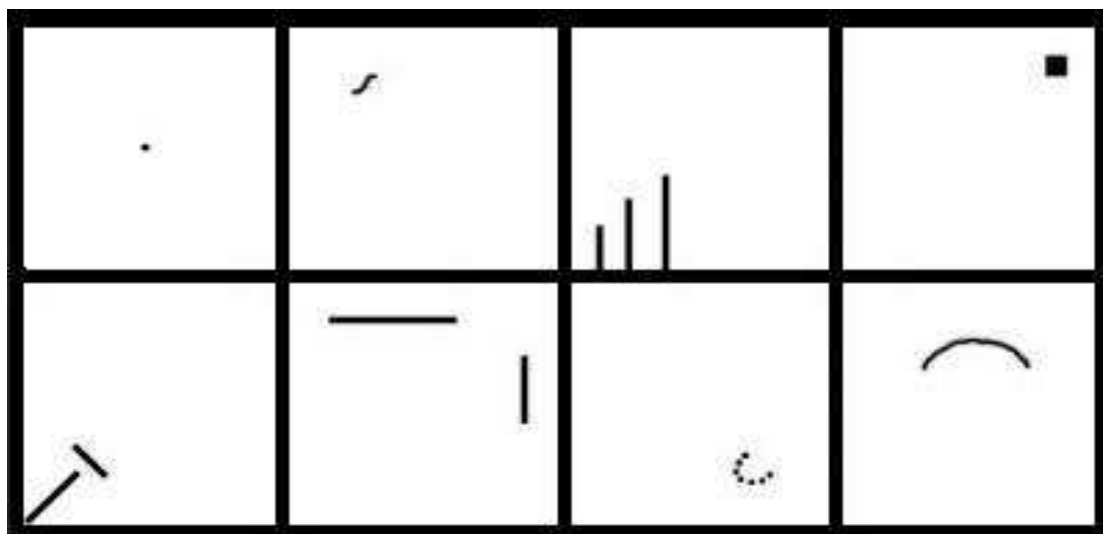
Pozn.: Převodem materiálů do elektronické podoby mohlo dojít ke zkreslení některých barev. Za účelem zvýšení kvality byly některé části zvětšeny a neodpovídají tak realitě.

## VII. Přílohy

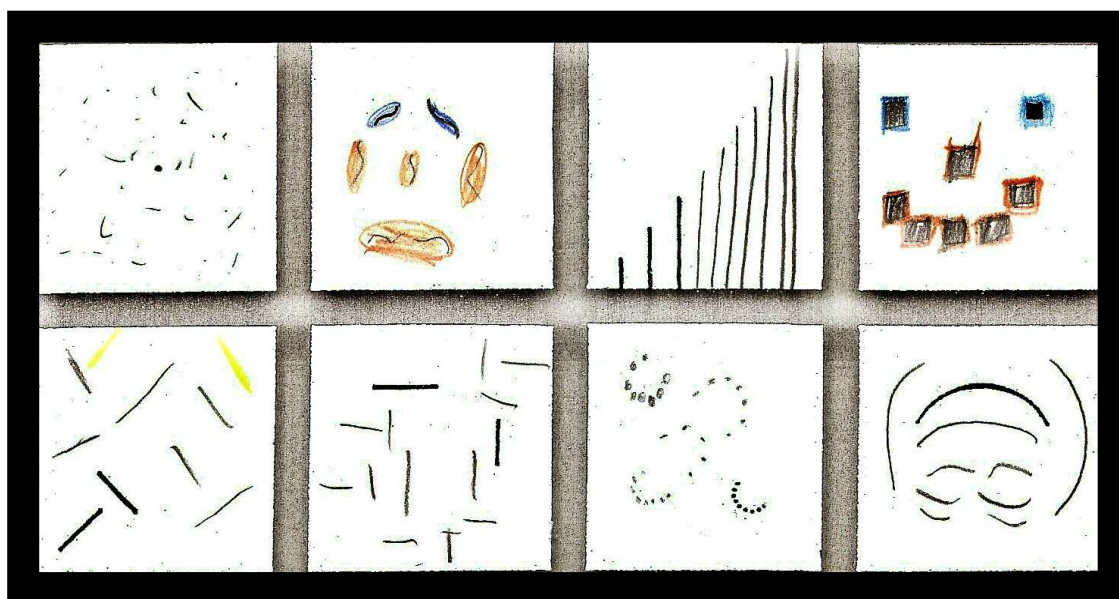
### Příloha č. 1: Klasifikace symbolů dle Babyrádové (1999)

- Bod – je výrazem zastavení, symbolizuje trvalost a střed. Seskupení dvou a více bodů souvisí s numerologickou symbolikou.
- Přímka – symbolika se vztahuje k poloze přímky v prostoru. Horizontální přímka představuje klid, plynutí, pasivní ženský princip a čas. Tato linie je častým předělem oddělující pozemský svět od podzemního či nebeského. Vertikální linie je výrazem vzruchu a směřování k transcendenci. Děti ji často užívají pro vyjádření rychlého pohybu.
- Kruh – bývá spojován se znázorněním lidských orgánů (hlava, oko atd.). Kruh má ale mnohem hlubší význam. Představuje koloběh událostí a lidského života. Tvarem tento symbol připomíná slunce – zdroj světla a tepla. Obsahuje další geometrické obrazce, značí naději a víru. Kruh s bodem uprostřed symbolizuje univerzum.
- Kříž – znázorňuje dynamický střed linií. Jako jeden z nejstarších symbolů je spojován s křesťanskou tradicí. Rozlišujeme různé druhy tohoto symbolu. Například kříž ve tvaru T znázorňuje u dětí figuru.
- Čtverec – symbolizuje pozemskost a státnost. Představuje čtyři živly. Tento tvar je častým kompozičním uspořádáním, ve kterém dítě touží po stabilitě.
- Spirála – rozlišujeme spirálu pravotočivou a levotočivou. Spojujeme ji s představou dynamičnosti a proměnlivosti, která je ukotvena řádem – osou.
- Labyrint – představuje archetypální význam obrazu životních cest. Vyjadřuje řád nutný k ovládnutí přírody, ale zároveň i složitost přírody.
- Symetrie – je častým znakem dětského výtvarného projevu.

**Příloha č. 2: Formulář Wartegova kresebného testu**



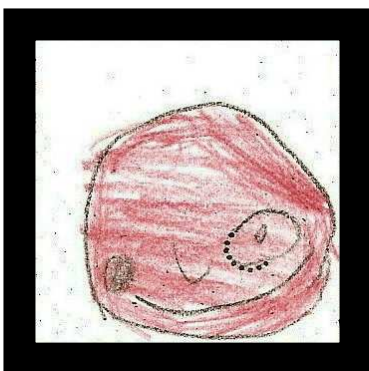
**Příloha č. 3: Užití novotvarů ve WZT desetiletého chlapce**



1. <sup>π</sup> ~~h~~undikāc ⊖
2. klišasāh ⊕
3. dlohan
4. smajlīk
5. křivāk
6. rovnāk
7. kroucenāk

## Příloha č. 4: Neadekvátní a infantilní užití barvy

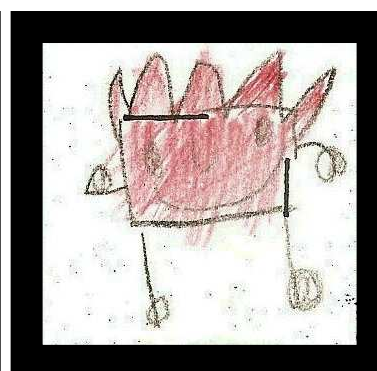
### Evidentně neadekvátní barva



Velryba

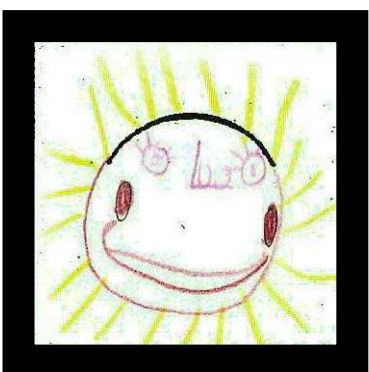


Kočka

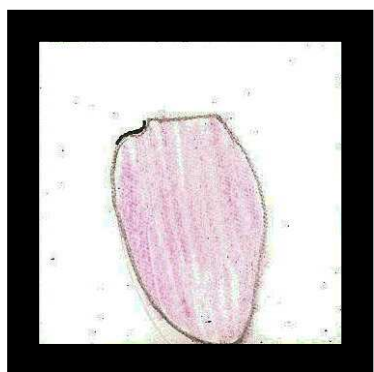


Sýr

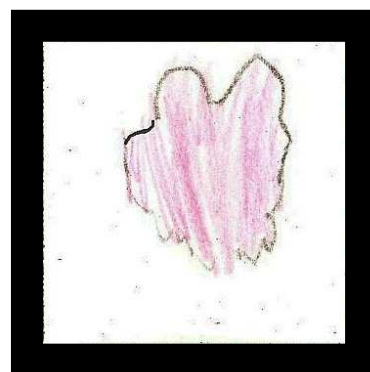
### Infantilní užití barvy



Sluníčko



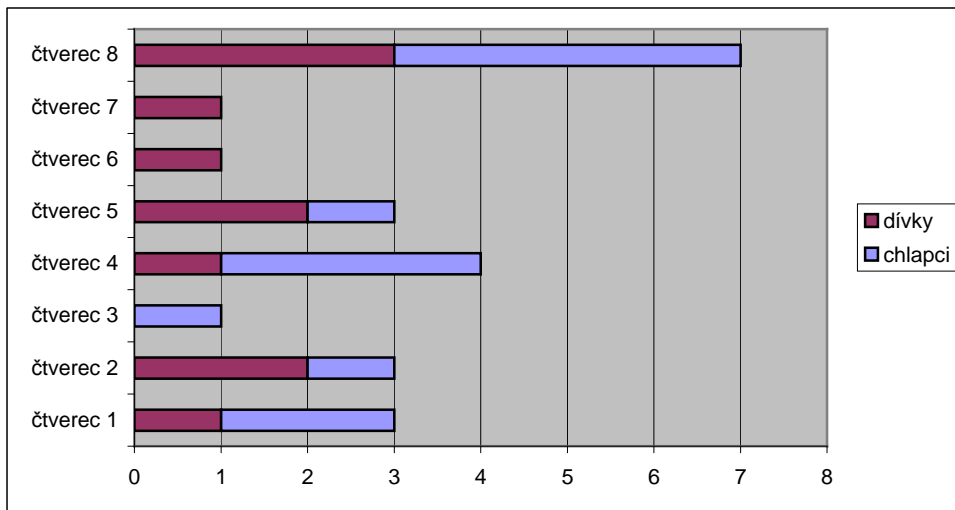
Vajíčko



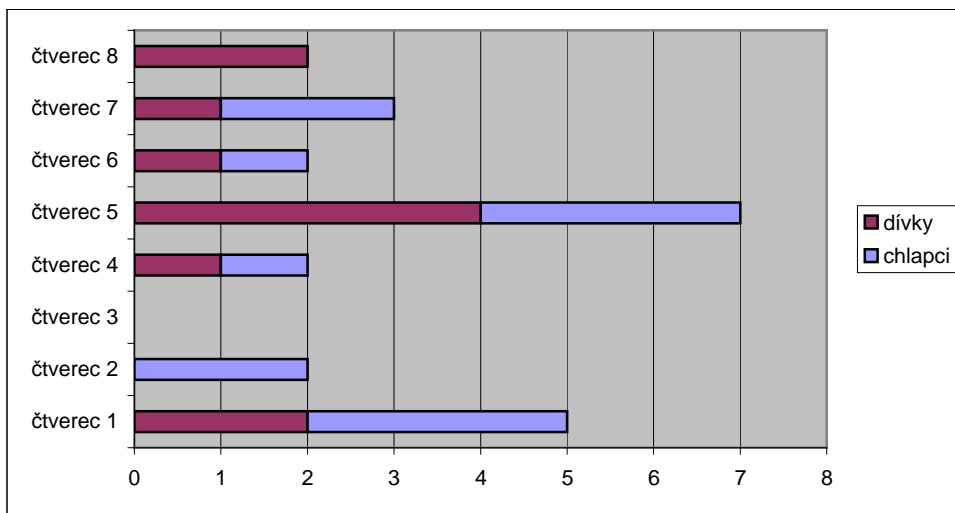
Mráček



## Příloha č. 5: Nejvíce a nejméně oblíbený obrázek



## Nejoblíbenější obrázek v jednotlivých polích WZT



## Nejméně oblíbený obrázek v jednotlivých polích WZT

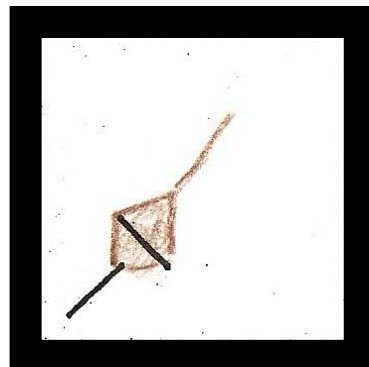
**Příloha č. 6: Neadekvátní poloha obrázků 5. pole**



Raketa

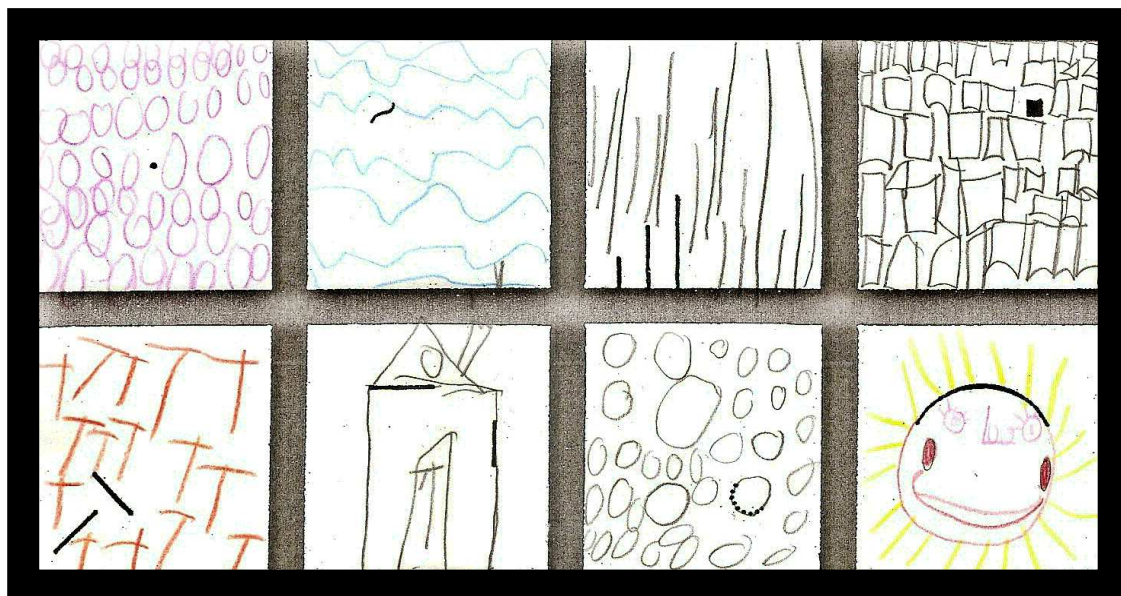


Hrneček



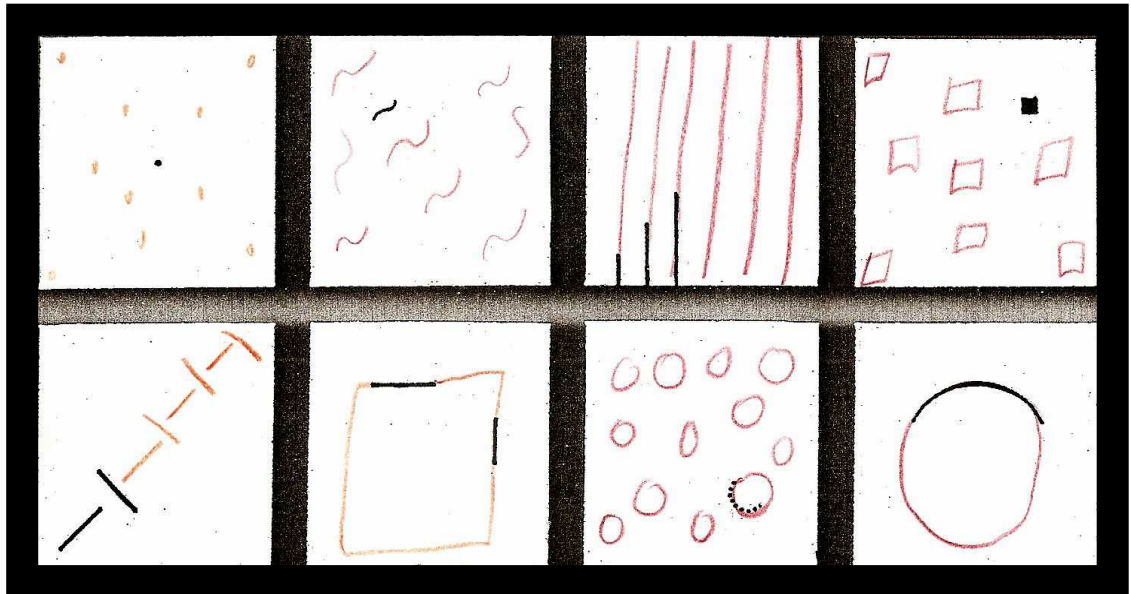
Přesýpací hodiny

Příloha č. 7: Vyplněný formulář WZT sedmileté dívky



- 7 kulicki
- 8 slunicko ⊕
- 4 kordicki
- 6 domcek
- 2 vlny
- 1 kulicki
- 3 čarbi
- 5 d ⊕

Příloha č. 8: Vyplněný formulář WZT sedmileté dívky



- 6 kruhy
- 5 čarokvadráty (+)
- 1 šestičlenný
- 2 oblouky
- 3 delší (delší čáry)
- 4 šestičlenný (-)
- 8 kruh
- 4 šestičlenný

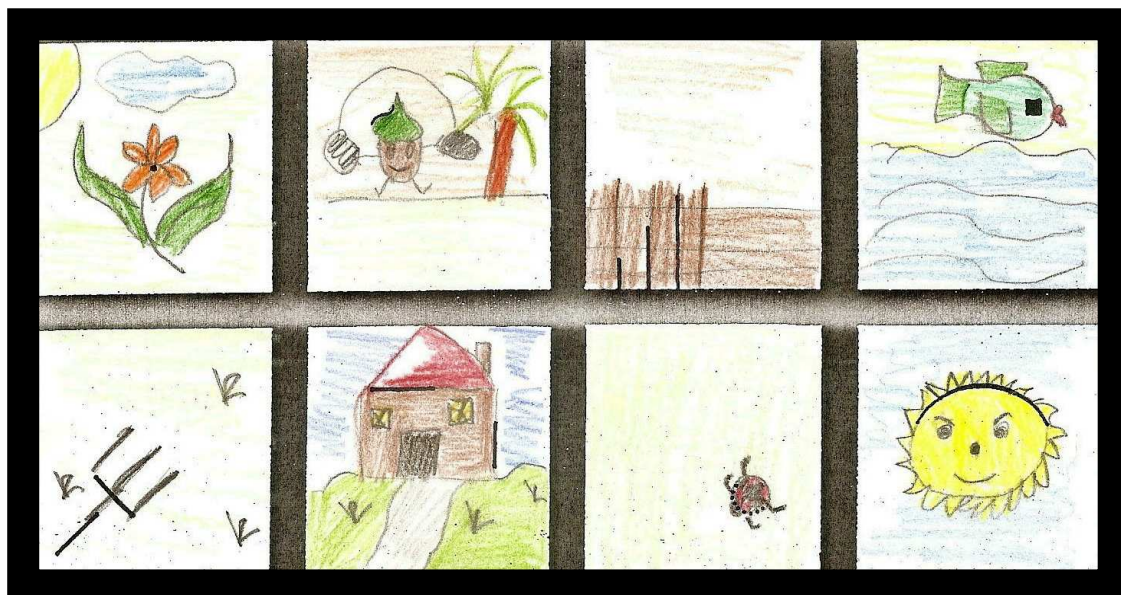
Příloha č. 9: Vyplněný formulář WZT jedenáctiletého chlapce



- 1 KLUK ⊕
- 2 SARA
- 3 KOŠ
- 4 DAVID
- 5 ZNAČKA ⊙
- 6 KŘÍŽ
- 7 RUŽE
- 8 BRÁDEK



Příloha č. 10: Vyplněný formulář WZT jedenáctileté dívky



6. upvesnikove chaloupek
8. mezi slunicko
7. line - levice
2. haitan smeji ⊕
1. stava dionice
4. uslycha plave
5. hradom doma ⊖
3. malysio sabuabli