



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Hlavní rysy zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ

Vypracoval: Eliška Harantová
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2014

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 jejich 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 Českých Budějovicích 25. dubna 2014

.....

Harantová Eliška

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, paní Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za ochotu při poskytování materiálů a cenných rad, za velké množství trpělivosti a za její vždy vřelý přístup.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelství a paním učitelkám Základní a Mateřské školy ve Zdíkově za ochotu a spolupráci při získávání kreseb žáků. Také bych chtěla poděkovat dětem, které mi své kresby poskytly.

V neposlední řadě děkuji své rodině, svému okolí za podporu při psaní bakalářské práce.

ANOTACE

Bakalářská práce pojednává o zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí na přechodu z mateřské školy do školy základní. Cílem práce je zjištění případných proměn ve způsobu zpracování Warteggova kresebného testu v průběhu několika měsíců a také vysledování typických rysů zpracování WZT u této věkové skupiny. Teoretická část je zaměřena na děti předškolního věku a školáky těsně po nástupu do školy, především na jejich kognitivní a verbální vývoj. Dále na dětskou kresbu, její postupný vývoj, symboliku barev a jednotlivé symboly, převládající v dětských kresbách. V teoretické části jsou také popsány projektivní metody, zvláště pak Warteggův kresebný test. Empirická část je zaměřena na výzkum, který sleduje hlavní rozdíly ve zpracování WZT dětmi na přechodu mezi MŠ a ZŠ. Tyto rozdíly byly zhodnoceny po formální i obsahové stránce a následně zpracovány v uvedených grafech.

Klíčová slova: Předškolní dítě, dětská kresba, nástup do školy, projektivní metody, Warteggův kresebný test.

ABSTRACT

This bachelor work is about the processing of colourful modification of Wartegg's drawing test on the changeover from the nursery to the primary school. The goal of this work is to find out the potential changes in the way of processing of Wartegg's drawing test in the course of several months and also to find out the typical features of processing of Wartegg's drawing test in this age group. The theoretical part is concentrated on the preschool children and the children that are short time in the school and is primary concentrated on their cognitive and verbal development, symbolism of colours and particular symbols that predominate in children's drawing. There are also described projective methods in the theoretical part, primary the Wartegg's drawing test. Empirical part is concentrated on the research that monitors the main differences in the processing of Wartegg's drawing test by children that are in the age between preschool and school. These differences were evaluated formally and contently and then they were processed in the graphs.

Key words: Preschool child, children's drawing, start of the school, projective methods, Wartegg's drawing test.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Předškolní období	9
1.1 Charakteristika období.....	9
1.2 Kognitivní vývoj předškoláků	10
1.3 Vývoj verbálních schopností	11
2. Mladší školní věk.....	11
2.1 Charakteristika období.....	11
2.2 První školní den.....	12
2.3 Vývoj kognitivních schopností po nástupu do školy.....	13
2.4 Vývoj verbálních schopností	15
3. Kresba	16
3.1 Fáze vývoje kresby	16
3.2 Kresba v předškolním věku	19
3.3 Symboly v dětské kresbě	21
3.4 Symbolika barev	22
4. Projektivní techniky	24
4.1 Druhy projektivních metod.....	25
5. Warteggův test	27
5.1 Historie a vznik.....	27
5.2 Charakteristika testu	28
5.3 Interpretace a hodnocení testu	28
5.4 Popis jednotlivých polí testu	29
EMPIRICKÁ ČÁST	34
6. Cíle výzkumu a výzkumná otázka	34
7. Charakteristika výzkumného vzorku	34
8. Metody výzkumu	35
9. Postup při získávání dat	35
10. Výsledky a zpracování.....	37
10.1 Volba kresebné techniky	37
10.2 Využití barvy na pozadí pole.....	39
10.3 Dodržování hranic pole	40
10.4 Zahnutí předtištěné výzvy v poli do kresby	42
10.5 Nejčastěji užívané motivy v kresbách	46
10.6 Hodnocení polí	48
10.7 Verbální doprovod.....	50

10.7.1 Jednoslovné či víceslovné popisy jednotlivých polí	50
10.7.2 Schopnost pojmenování polí	51
10.7.3 Používání stejných výrazů pro popis testových polí	52
10.8 Celkový dojem.....	53
11. Diskuze	54
ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	60
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	63
SEZNAM PŘÍLOH.....	65
PŘÍLOHY	66

ÚVOD

Předškolní období je z mého pohledu jedno z nejzajímavějších a nejdůležitějších období v lidském životě vůbec. Je plné událostí, jejichž vývoj je velmi důležitý pro celý budoucí život jedince. Jedinec se v tomto období setkává s řadou nových situací a musí se jim přizpůsobit, zvyknout si na ně. Je to vlastně období, které nás má připravit na budoucí společenský život a naši roli v něm. V tomto období prvně přijdeme do většího kontaktu s vrstevníky, ale nejen s nimi. Přicházíme prvně do kontaktu se společenským světem a všemi osobami v něm.

V tomto období bychom si měli osvojit mnohé schopnosti a zkušenosti. V neposlední řadě bychom se měli naučit i základnímu způsobu prosociálního jednání. Tedy způsobu spolupráce, uznání názoru ostatních, uznání autorit, respektování pravidel, dále také dokázat respektovat potřeby ostatních a zároveň si umět prosadit potřeby své. Neméně důležitý je právě přechod z předškolního období do období školního. Tedy nástup do školy. Jedná se o velmi významnou událost v životě každého z nás.

Nejen kvůli výše uvedeným důvodům jsem se rozhodla ve své bakalářské práci věnovat dětem na přelomu mateřské a základní školy. V teoretické části se zabývám zejména vývojovým obdobím předškoláků a dětí v raném školním věku, projektivními metodami a především charakteristikou Warteggova testu, včetně jeho barevné modifikace a jejích východisek. Ve výzkumné studii bych chtěla pomocí Warteggova testu zachytit hlavní rysy této cílové skupiny. Následně budu sledovat a porovnávat rozdíly před nástupem a po vstupu dětí do školy. Podle mého názoru může užití tohoto testování odhalit mnoho zajímavostí, které u dětí na první pohled nejsou znatelné.

Dané téma jsem si zvolila i z důvodu nedávného osobního setkání se situací, kdy se rodiče dítěte rozhodují, zda dají svého potomka do školy s odkladem či nikoliv, zda je jejich dítě dostatečně zralé na vstup do školy nebo jestli bude školu vůbec zvládat. Po setkání s nejrůznějšími názory na toto téma se mi zdá námět mé bakalářské práce ještě přínosnější.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Předškolní období

1.1 Charakteristika období

Za předškolní období se považuje fáze života od 3 do 6 -ti let. Konec této fáze však neurčuje přímo věk, ale především sociální událost, která toto období ukončuje. Tedy nástup do školy.

Jedná se o jedno z nejzajímavějších vývojových období v lidském životě. Je to doba nepřestávající fyzické i psychické aktivity a nepostradatelného zájmu o všechny věci v okolí (Šulová, 2010).

Pro toto období jsou dále charakteristické fantazijní představy a intuitivní uvažování bez logického zpracování. Jedná se o období, kdy dítě poznává svět, snaží si stabilizovat vlastní postavení ve světě a odlišit vztah ke světu. Jedinec svoje fantazie přizpůsobuje svým aktuálním možnostem a potřebám ve světě. Často trvá na svém pohledu, který v něm vzbuzuje jistotu, toto se odráží i v jeho komunikaci s okolím. Je to velmi ovlivněno egocentriem, který v tomto období u dítěte přetrvává (Vágnerová, 2012). Jedná se o individualistickou formu způsobu projevu. Dítě se soustředí a snaží se upoutat pozornost k vlastní osobě. Jedinec je v tomto věku středem sám sobě (Hartl, 1993).

V tomto období dochází k prvotnímu vývoji prosociálního chování, tedy chování, které vyžaduje určité skutky či činnosti při spolupráci vykonané ve prospěch druhých. Dítě se musí naučit spolupráci, zároveň však musí být schopno vlastního prosazení, což je nutné především ve skupině vrstevníků. (Vágnerová, 2012). Nejčastějším způsobem projevu spolupráce mezi vrstevníky bývá hra. Právě proto je také často tato doba označována obdobím hry. V herních činnostech se dětská aktivita uplatňuje nejvíce. Hra je pro jedince velmi přínosná. Nesouvisí však jen s rozvojem vztahů ve vrstevnické skupině. Souvisí i s vývojem kognitivních či motorických funkcí jedince, ale odvíjí se při ní i atmosféra v rodině (Šulová, 2010).

Děti jsou v této době ve fázi vývojové integrace. Dochází u nich k propojování různých schopností, díky nimž je jedinec připraven plnit čím dál tím náročnější úkoly. Jedinec se stává soběstačnějším při běžných denních činnostech, jako jsou např. ranní rituály, najíst se, umýt se, obléct se a vypravit se do školy. Děti v tomto věku dostávají pod kontrolu samy sebe i jejich okolní svět, kterého jsou součástí (Allen, Marotz, 2005).

1.2 Kognitivní vývoj předškoláků

Kolem věku 4 let se vývoj inteligence předškoláků dostává z úrovně symbolického myšlení na vyšší úroveň a to na úroveň intuitivního (názorového) myšlení. Nyní už jedinci uvažují v pojmech, které vytvářejí na základě významných podobností. Usuzování je však stále pouze na úrovni představivosti (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dle Piageta (in Vágnerová, 2012) se jedná o období názorného, intuitivního myšlení, které ještě zcela nerespektuje pravidla logiky, a je tudíž velmi nepřesné. Toto intuitivní myšlení se projevuje určitou výběrovostí informací a jejich následným specifickým způsobem zpracování. Jedná se o myšlení, které vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou, popřípadě jiným symbolem. Toto myšlení je vázáno na subjektivní zkušenost, a proto zůstává do určité míry omezené.

I při redukci získaných informací hraje u předškoláků důležitou roli výše zmíněný egocentrismus. Jedinci trvají na vlastním názoru a přehlížejí názory jiných, které jsou mnohdy od toho jejich názoru odlišné. V selekci informací hraje roli neschopnost aktivního zkoumání jedné části pro druhé. Tady především z důvodu nedostatečně rozvinuté potřebné složky pozornosti a pracovní paměti, která ještě nemá dostatečnou kapacitu.

Předškolní dítě je ve svém myšlení také velmi vázáno na přítomnost a aktuální podobu světa, představuje to pro něj totiž jakousi subjektivní představu. Dále také ve svých představách ignorují skutečnosti, které by jim překážely a zbytečně komplikovaly jejich pohled na svět (Vágnerová, 2012).

1.3 Vývoj verbálních schopností

Předškoláci nás velmi často zahrnují nejrůznějšími otázkami, které jsou skutečně velice rozmanité. My však na základě těchto dotazů můžeme odhadnout jejich současný způsob uvažování. Díky těmto otázkám typu „proč“ a „jak“ si však předškolák také rozvíjí svou slovní zásobu, a proto je více než důležité na ně trpělivě a smysluplně odpovídat.

Děti v tomto věku používají a chápou jazyk dle jejich dosaženého stupně rozvoje poznávacích procesů. Informace, které předškolák získá na základě verbální komunikace, následně zpracovává dle možností svého uvažování. Vývoj verbálních dovedností souvisí tedy především s vývojem kognitivních schopností.

Důležitou roli ve verbálním projevu předškoláka hraje i řeč egocentrická. Tato řeč je v podstatě řečí pro sebe a nemusí se tedy soustředit na formu ani obsah. Jedná se o řeč zkratkovitou. Postupně egocentrická řeč přechází na řeč vnitřní, která už nebývá vyslovována. Pro předškoláka plní funkci regulační. Pomáhá dítěti řídit jeho vlastní chování, pomocí řeči samo sobě dává pokyny a úkoly, co a jak by ještě mělo udělat. V neposlední řadě však zastává i funkci kognitivní. Jedinec komentuje své počínání a tím si uvědomuje a lépe dokáže řešit problémy. Poté je pro dítě vše snadněji pochopitelné a zapamatovatelné (Vágnerová, 2012).

V 5 letech je předškolák schopen disponovat přibližně s 1500 slovy a více. Dokáže převyprávět jednoduchý příběh, chápe jednoduché vtipy a zvládne se i ohlásit do telefonu, po případě předat krátký vztah. Dítě v tomto věku mluví již skoro zcela srozumitelně a i po gramatické stránce správně (Allen, Marotz, 2005).

2. Mladší školní věk

2.1 Charakteristika období

Školní věk lze považovat za dobu veřejného vstupu do společnosti, již v tomto případě symbolizuje všeobecně významná instituce školy. Jedinec zde musí ukázat své schopnosti, pracovitost a plnění úkolů, tak jak se od něho očekává. Dle Eriksona můžeme o této době hovořit jako o období péle a snaživosti, s hlavním cílem úspěchu a prosazení svých vlastních schopností. Jedná se o jakési utvrzení se ve svých

dovednostech v nejrůznějších sociálních skupinách, to znamená nejen ve škole, ale stejně tak i ve vztahu mezi vrstevníky a v neposlední řadě ve vztahu s dospělými. Školní věk můžeme také hodnotit jako fázi vzniku horizontálního společenství, tedy přiřazení do vrstevnické skupiny, která se řídí dle určitých již předem stanovených pravidel. Pro jedince je velmi důležité, aby dosáhl pozitivního hodnocení a zároveň i respektu od druhých (Vágnerová, 2012).

U novopečených školáků dochází k výraznému rozvoji paměti, zvýšení její kapacity a rychlosti zpracování informací. Rozvíjí se i logické myšlení, které je vázáno na realitu. U školáků se i značně rozšiřuje slovní zásoba a jejich verbální projev. V tomto období se také dále vyvíjí schopnost interpretace a kontroly emocí, především sebehodnotících, jedná se například o pocity viny či naopak uspokojení z výkonu. Mezi charakteristické potřeby tohoto období patří především potřeba rodinného zázemí a přiměřená interakce obou rodičů, kteří podporují zvládání nových povinností, samostatnost a v neposlední řadě generovou identitu. Také nesmí chybět pocit stimulace ze strany vrstevníků a přítomnost zdravého školního prostředí s odpovídajícími požadavky, které motivují k dosažení pozitivních výsledků (Kučera, 2013).

Toto období patří mezi jedno z nejnáročnějších pro čerstvé prvňáčky, ale i pro jejich rodiče. Přesto jím prochází většina novopečených prvňáčků dobře. Mají o všechno velký zájem, jsou nabití energií, smyslem pro humor a zažívají častá vzplanutí citů a rozvoje jejich vůle (Allen, Marotz, 2005).

2.2 První školní den

Za významný sociální mezník pro toto období lze jednoznačně považovat událost týkající se nástupu do školy. Dítě se v této chvíli stává školákem, a tedy se mění i jeho role. Období, kdy tuto roli získává, je přesně časově vymezeno a jako zásadní životní událost i dále ritualizováno. Jedinec prochází rituálem zápisu a následně i prvním slavnostním dnem ve škole, který je také spojován s mnohými dalšími rituály. Tento den potvrzuje zásaditost životní proměny a upozorňuje na začátek nového životního období. Školní instituce ovlivňuje další vývoj osobnosti, způsob prožívání zbývajících dětských let a změny se objevují i v sebehodnocení, často dokonce zásadním

způsobem. Úspěchy ve škole jsou často řídicím ukazatelem, jak se dále vyvíjí vlastní sebehodnocení a i další směřování v našem životě (Vágnerová, 2012).

Již samotná událost vstupu do školy představuje pro děti značnou a náhlou změnu, která jim přináší velkou zátěž. Ještě horší je to pro děti, které ani nenavštěvovaly mateřskou školu. Představuje to pro ně zátěž dvojitou. Jsou najednou kladeny nároky na jejich výkonnost a pracovní schopnost a zároveň si musejí zvykat i na zcela pro ně nové prostředí mezi dětmi. I z tohoto důvodu je velmi důležité a užitečné, aby dítě nastoupilo i do mateřské školy. Dítě, které již do školky chodilo, má značné výhody, ale i pro něj jsou organizační záležitosti školní docházky novinkou.

Liší se především pozice učitele, který najednou zastává vedoucí roli a očekává se od dětí, že mu budou s pozorností naslouchat a vykonávat činnosti podle předem stanovených postupů. Další novinkou je i fakt, že při hodině děti musejí sedět v lavici na jednom místě a nikde se nepohybují. Pro šestileté děti je celá vyučovací hodina dlouhá a klade tak vysoké nároky na aktivní účast ve vyučování. V dnešní době se značně rychle začíná s náročnou výukou, která klade požadavky na rozumovou vyspělost, ale i odpovídající pracovní motivaci, zájem a řadu dalších osobních vlastností (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.3 Vývoj kognitivních schopností po nástupu do školy

Kolem 6. roku nastávají významné změny v poznávacích schopnostech. Dítě postupně začíná chápat svět realisticky a přestává být závislé na svých okamžitých přáních a představách. Pro jedince to také představuje již bezpečnější posuzování stálosti či změn velikostí a množství. I když zatím pouze na konkrétní situace a konkrétní předměty, které si lze názorně představit, ale teprve teď je jedinec schopen logických operací a pravých úsudků, bez závislosti na předchozí viděné podobě.

Při vstupu do školy je dítě schopno lépe rozlišit části obrazce, které dříve vnímalo jako jeden celek. Školák je schopen analyticko-syntaktické činnosti, což znamená, že umí vyjmout část z celku a opět ji podle předloženého hlediska složit. Tento vývoj pročleněného vnímání školákovi umožňuje rozlišovat také zvukovou a

vizuální podobu slov, což je důležitý předpoklad pro úspěšný postup při čtení, psaní i počítání. Zároveň toto vnímání lze postřehnout i v kresbě, která je nyní ještě více podrobnější v nejrůznějších detailech, ale i při napodobování složitých útvarů či tvarů písmen (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Na počátku školního období tedy dochází k přechodu z názorného (intuitivního) myšlení do stádia konkrétních operací. To pro školáka představuje opuštění prelogického myšlení, které bylo ovládáno nejrůznějšími momentálními pocity a potřebami, egocentrismem a představami. Kolem 6. roku dochází ke kvalitativní změně uvažování. Piaget (in Vágnerová, 2012) toto období nazval fází konkrétních logických operací. Dětské poznávání se stává flexibilnějším, přesnějším a objektivnějším. Pomocí konkrétního logického myšlení může manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, musí se však jednat o konkrétní pojmy a úvahy, které vycházejí z reality.

Proměna tohoto uvažování je postupná. Na úplném počátku školní docházky nebude školák ještě všechny úlohy řešit pomocí logických operací, mnohdy ještě složitější úkol bude řešit prelogickým, intuitivním způsobem myšlení. Mladší školák je ve svém myšlení totiž neustále vázán na realitu, což znamená, že je schopen uvažovat pouze o něčem určitém, co už z dřívější zkušenosti sám zná. Nejráději ve svých úvahách vychází právě z vlastní zkušenosti. Avšak svoje zkušenosti ještě nedokáže vždy zcela správně zevšeobecnit a aplikovat v jiných situacích (Vágnerová, 2012).

Tyto změny v myšlení jsou velmi významné a důležité. Díky nim jsme schopni se postupně naučit psát, číst i počítat. Všechny tyto změny také výrazně ovlivňují grafický projev školáka.

Dále dochází ke zlepšování jak hrubé, tak jemné motoriky, což přináší další změny pro grafický projev školáka. Na tom velmi závisí zlepšený výkon při psaní a kreslení. Nejprve se pohyby soustředí na ramenní a loketní kloub, později se však klade důraz na rozvoj jemnější koordinace pohybů zápěstí a prstů, díky čemuž se výtvar stává propracovanější (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Nejen vývoj kognitivních schopností se odráží v grafickém projevu prvňáčků. Velmi podstatné je i například uchopení psacího náčiní či správné držení těla při psaní. Již předškolní dítě by mělo mít pevně zakotvené správné držení psacího náčiní. Denně

se ale přesvědčujeme, že tomu tak v dnešní době není. Existují prvňáčkové, kteří na tužku tlačí tak, že je čára patrná přes několik stránek a někdy papír i špičkou tužky dokonce roztrhnou. Prvňáčkové také mívají problémy se sezením při psaní. Mnohdy sedí jen na jedné noze nebo bokem ke stolu, všelijak se kroutí nebo si hlavy pokládají na desky stolu. S takovými typy žáků se v prvních třídách ne zřídka setkáváme (Kutálková, 2010).

2.4 Vývoj verbálních schopností

S nástupem do školy výrazně roste slovní zásoba, délka a složitost vět. Žáček tvoří stále složitější souvětí a postupuje i celá větná stavba, včetně správného užívání gramatických pravidel (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Jedinec, který nastupuje do školy, má obvykle dostačující slovní zásobu i potřebné jazykové schopnosti. Je schopný mluvit a rozumí i verbálnímu projevu jiné osoby (Vágnerová, 2012).

Počet slov, která dítě v době nástupu do školy aktivně používá nebo jim alespoň rozumí, je již dostatečný, ale stále postupně stoupá. U školáků jsou znatelné individuální rozdíly v používání řeči v různých rodinách. Zatímco v některých rodinách se způsob používání řeči od řeči ve škole vůbec neliší, v jiných rodinách je tomu naopak a řeč doma je zcela odlišná od řeči ve škole. (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dětský slovník se rozvíjí pod vlivem komunikačního kódu, který používají v rodině, ve škole, v médiích i ve vrstevnické skupině. Po nástupu do školy je tedy rozvoj jejich jazykových schopností především pod vlivem výuky. Děti si tím obohacují svůj slovník, mají tendenci si zapamatovat především slova, která jsou podle nich pro ně užitečná. Například nová slova, která jim pomáhají vyjádřit své pocity, představy apod. Ve školním věku je však důležitý nejen nárůst slovní zásoby, ale především pochopení rozdílnosti, podobnosti či totožnosti významu. Předškoláci si obvykle myslí, že každé slovo nutně musí představovat něco jiného. Školáci už však vědí, že tomu tak není (Vágnerová, 2012).

3. Kresba

Kresba obecně je určitou formou sémiotické funkce. Tedy plní funkci, jež se zabývá smyslem a významem slov a komunikačních prostředků (Hartl, 1993). Tato funkce má u vývoje dětí velmi zásadní roli někde mezi hrou a obraznou fantazií. Stejně jako symbolická hra je i kresba doprovázena uvědomovanou radostí a zahrnuje určitý smysl jedince. S obraznou fantazií má zase společnou snahu zachytit a napodobit realitu (Piaget, Inhelderová, 1997).

Dle Uždila (2002) existuje na počáteční kreslení celá řada názorů. Kresba je pro dítě jakási neverbální řeč, pomocí níž vypráví o pocitech, kterými je naplněno a které ho tedy také jistým způsobem tíží. Podle jiného názoru význam kresby spočívá v promítnutí vlastní představy do své tvorby, tedy svého výkresu. Další pojetí kreslení říká, že se jedná o jakousi potřebu napodobování. Tyto všechny názory ale zastávají jen část pravdy. Co je však jisté, že prvotní kresby zásadně souvisejí s vývojem dítěte a že ukazují na všechny zdravé a přirozené věci, které se v jedinci nacházejí.

Pro dítě je tedy kresba hrou a zároveň také tím nejjednodušším způsobem, jak vyjádřit své prožitky. Zároveň pro rodiče, a nejen pro ně, se můžou kresby svých dětí stát značně přínosnými, pokud se v nich naučí alespoň trochu číst. Z výtvarného projevu je možno dozvědět se hodně informací, které nám za normálních okolností dítě neřekne. Kresba dítěti umožňuje povolit uzdu své fantazii a vnést do obrázku nejtajnější přání, která jsou mnohdy i nereálná. Pro správný vývoj je přínosné dát dítěti možnost, aby svou kresbu rozvíjelo (Říčan, 2005).

3.1 Fáze vývoje kresby

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji jedince. V některých případech je prvotní kresba značně neobratná, ale to bezprostředně nesignalizuje duševní zaostalost jedince. Dětské výtvary procházejí nejrůznějšími stádii, která zásadně souvisejí s rozvojem intelektu dítěte (Davido, 2001).

Naše mluvená řeč se velmi podobá té počáteční dětské „výtvarné“ řeči. Zpočátku je daleko významnější fakt, že dítě kreslí, než co vlastně kreslí, než věc, která má být na obrázku. Zajímavé a pro nás přínosné je i to, jak dítě pracuje s plochou. Ze

začátku často vůbec nevnímá hranice obrázků a „čará“ klidně i přes ně. Postupně si jich začíná všímat a bere na ně ohled (Uždil, 2002).

Abychom si dokázali lépe představit a uvědomit celý vývoj kresebného umění dětí, rozhodla jsem se o stručnou charakteristiku základních fází dle Vágnerové (2012)

- Presymbolická, senzomotorická fáze
Pro děti v batolícím období je samotná grafomotorická činnost velkou zábavou. Celkově kreslení je pro ně zajímavější než výsledek jejich kresby. Často se tedy jedná pouze o čarání, jehož výsledkem už se batole dále nezabývá.
- Fáze přechodu na symbolickou úroveň
V této fázi děti postupně zjišťují, že jejich „čáranice“ mohou něco symbolizovat, a tak dochází k dodatečnému pojmenování jejich obrázků. Nejčastěji dítě pojmenuje svůj výtvar na základě nějakého výrazného znaku.
- Fáze primitivního symbolického vyjádření
Podobnost kresby se zobrazovaným objektem závisí na rozvoji celého komplexu schopností (motoriky, poznávacích procesů atd.), ale i na dalších faktorech, jako je například aktuální emoční rozpoložení. V tomto stádiu je kresba vnímána spíše jako vyjádření vlastního názoru dítěte, a proto mohou být v kresbě zdůrazněny především subjektivně důležité znaky, než samotná podoba se zobrazovaným předmětem. Dle Matějčka (2008) dítě zkrátka kreslí to, co o daném objektu ví, co pro něj objekt představuje a jemu se to zdá důležité.

Dítě kreslí vše, co se mu zdá být zajímavé, ale obecně platí, že velmi často se postupně snaží zobrazit lidi. Vývoj kresby lidské postavy má také několik fází. Dle Vágnerové (2012):

- Období hlavonožců
Týká se to období kolem třetího roku jedince, kdy se začíná objevovat kresba lidské postavy. Dítě vychází z představy o svém těle a i z představy o těle ostatních. Velký význam pro děti představuje obličej a také končetiny, které jsou nezbytné pro jakoukoliv aktivitu. Tyto části jsou tedy v této fázi kresby pro děti

nejdůležitější, a proto člověk zde získává podobu jakéhosi hlavonožce. Tedy člověka s hlavou (kruhový útvar) a nohami (čáry). Toto zobrazení jen potvrzuje, že dítě nejprve kreslí to, co se mu zdá důležité a co si samo dokáže dobře představit.

- Fáze subjektivně fantazijního zpracování

Toto zobrazování lidské postavy je typické pro předškolní děti ve věku od 4-5 let. Opět zde děti zobrazují především pro ně důležité detaily, které někdy příliš nerespektují realitu. Děti se častou soustředí na zobrazování trupu a postupně osobám přidávají, alespoň pro ně, důležité detaily.

- Stadium realistického zobrazení

Tato fáze přichází na konci předškolního období. Předškoláci spíše kreslí už to, co skutečně vidí, nejen to, co si představují. Takováto proměna je jedním z důkaz začínající dětské kognitivní decentrace. Tedy schopnosti posuzovat realitu z více pohledů.

A kdy dítě začíná skutečně kreslit přímo samo sebe? Toto se stává, až když jedinec začne vnímat své tělesné schéma skutečně takové jaké je, až dostane základní představu o své postavě a její úloze v prostoru. Nejedná se o vrozenou záležitost, ale o postupně vytvořenou, pomocí různorodých a opakujících se zkušeností (Davido, 2001).

U dětí také postupně přibývá schopnost vyjádřit kresbou nějakou svou vlastní představu. Ve srovnání, pokud se snaží tříleté dítě, tak většinou něco načará a je i schopné to pojmenovat, i když se to danému obrazu nepodobá. Čtyřleté dítě již dokáže svou představu zobrazit reálněji, zatím tedy jen v hrubějších obrysech a často i během kreslení mění námět jeho tvorby podle toho, čemu se obrázek začíná více podobat. Výsledek je však i pro nás už více poznatelný. Výtvar pětileteho dítěte je však už totožný s jeho původní představou, také je mnohem propracovanější a ukazuje na zlepšení v motorické oblasti. U šestiletého dítěte je výsledný obraz jeho kresebných schopností ještě propracovanější a smysluplnější (Langmeier, Krejčířová, 1998)

3.2 Kresba v předškolním věku

Kresba také souvisí s vývojem základních schopností a dovedností u dětí v předškolním věku, tedy také s rozvojem jemné motoriky. Jemná motorika je však značně ovlivňována dalšími faktory, jako je vývoj osifikace ruky, který bývá ukončen až kolem 7. roku jedince. V předškolním období je dítě tvořivé a jakoby okouzleno zvláštními tvary, které často napodobuje, především takové tvary a činnosti, u nichž může zapojit i hmat. Jedinec rád věci porovnává, řadí je a rád si také hraje s nejrůznějšími materiály- knoflíky, kostky, kamínky, korálky, látka a v neposlední řadě pastelky.

V oblasti grafomotoriky od 4,5 let začíná dítě vybarvovat obrazce, k zobrazení panáčka používá podobu „hlavonožce“, dále dokáže např. spojit dva body čarou. Od 5 let jsou už možné uvědomělé změny směru pohybu pastelky, dokonce je dítě schopno i nepřetržitých, více či méně opakujících se pohybů. Dále se pak rozvíjí schopnost obkreslování či dokonce samostatného namalování osoby (Looseová, Piekertová, Dienerová, 2003).

V kresbě jsou i značně oblíbené motivy zvířátek, které se postupně rodí z obrazu lidí. V předškolním věku je nejčastější zobrazení zvířete z profilu nějakým nesymetrickým tvarem, což je tedy pro samotné zobrazení složitější, protože symetrie a její pomocná úloha je zcela ztracena. Často však je k nám natočena alespoň hlava se svou zlidštěnou podobou. Obrázek domu kreslí předškolák zase podle toho, co pro něho dům znamená, co si uvědomuje o jeho využívání. Tedy, že slouží k bydlení, že má okna, dveře, komín. Vyskytují se i obrázky domů, které nemají přední stěnu, aby byl zachycen vnitřek domácnosti a co se v ní děje. Kolem šesti let se v kresbě začíná objevovat jakýsi „horizont“, který bohužel však neodpovídá dané perspektivě. Jedná se spíš o jakousi hranici, která odděluje nebe a zemi a má za úlohu znázornit nejrůznější nerovnosti plochy, všelijaké hory apod. Postupně se začíná objevovat i nápadné zmenšování postav a věcí na obrázku v závislosti na popředí či pozadí (Uždil, 2002).

Výtvarné umění předškoláka se však značně týká individuální schopnosti, kreativity či fantazie jedince. Je důležité, aby tato činnost byla u dítěte podporována, jak ze strany rodičů, tak ze strany předškolního zařízení. Okolí by mělo být schopno jedinci

poskytnout dostatečný klid, prostor a materiály pro tvoření, pro rozvoj jeho kreativity a tím pádem rozvoj jeho kresebného umění (Šulová, 2010).

Dle Luqueta je dětská kresba do osmi až devíti let v podstatě realistická. Dítě zprvu kreslí jen to, co zná o člověku či o věci, kterou kreslí. Až mnohem později skutečně vyjadřuje, co na ní vidí. To bylo jeho prvotním postřehem, kterým vyvrátil postřehy autorů, kteří zastávali dva různé názory. Jedním z názorů bylo, že prvotní dětské kresby se odvíjejí pouze od přiložených předloh a že kreslení podle představ se objevuje až daleko později. Druhým názorem bylo, že už prvotní kresby symbolizují zidealizovanou realitu (Piaget, Inhelderová, 1997).

Jako zajímavost z předškolních obrázků uvádí Matějček (2005) dokonce i jeden důkaz o mužsko-ženské diferenciaci již v předškolním věku. Holčičky se více ve svých kresbách soustředí na oči, vlasy a oblečení, které zdůrazňuje doplňky. Často se snaží o zvýtvárnění princezen s malými, úzkými končetinami. Zatímco chlapci se ve svých výtvarných dílech o nic takového nepokoušejí, naopak- končetiny na jejich obrázcích jsou spíše dlouhé a mohutné.

Je však nutné podotknout, že stejně tak jako celkový vývoj jedince i vývoj jeho kresby je zcela individuální a ne všechny rozdílnosti musejí nutně znamenat nějakou vadu či opožděný vývoj jedince. Velký význam má však rozvoj těchto schopností a podpora při tvůrčí činnosti dítěte (Looseová, Piekertová, Dienerová, 2003).

Je zcela zřejmé, že v dětské výtvarné činnosti se významným způsobem odráží kognitivní vývoj jedince a především důležitou roli zde hraje úroveň představivosti a vnímání.

Dle Uždila (2002) se vnímání netýká jen získávání podnětů, ale hlavně jejich zpracování a následného vybírání. V tomto výběru se nejvíce vyskytují takové podněty, s kterými si nejvíce „rozumí“ naše osobnost. Týkají se tedy našich zájmů, pocitů, potřeb, vědomostí. Navíc skutečnost nevnímáme jen zrakem, ale okolními podněty jsou zaměstnány všechny naše smysly.

Kreslí-li dítě například osobu bez trupu, znamená to jen to, že se mu zdá daná symbolika dostačující, aby splňovala roli, kterou pro dítě představuje. Naopak pokud potřebuje dítě zdůraznit určitou vlastnost osoby či předmětu, přidá danému symbolu

určitý znak či detail, který danou osobu odliší. Toto je jen dalším důkazem, že detailnější propracování kresby se lineárně vyvíjí jako zkušenost dítěte se světem. Kresba se postupně mění dle daných potřeb a vůle podílet se o svou nově získanou zkušenost. Jedná se o princip poznatelnosti, čím více toho dítě pozná, tím roste jeho touha a potřeba to zobrazit. Odráží se to tedy v jeho výtvarném projevu na propracovanějších detailech (Uždil, 2002).

3.3 Symboly v dětské kresbě

Dětská kresba zobrazuje mnohé geometrické tvary, jež bývají vykládány jako symboly. Nejzákladnějším symbolem dětské kresby bývá bod, který symbolizuje výraz zastavení, najdeme-li ho uprostřed jiného obrazce, pak představuje střed.

Za symboly považujeme také přímky, které různě protínají formát papíru. Buďto se jedná o horizontální linii, která symbolizuje klid, plynutí atd. Na horizontální přímce bývá často zobrazován čas, který se zde rozprostírá do nekonečna. Dítě také pomocí této přímky zpravidla odděluje prostor pozemský a svět pod zemí. Druhá významná linie, která se v kresbách vyskytuje, je linie vertikální, která je naopak výrazem vzrušení. Vertikální přímka také bývá spojována s lidským nevědomím a tajemnými silami duše. Dítě ji používá, když chce vyjádřit rychle se odehrávající pohyb nebo pohybem nabitou rychle se odehrávající historku (Babyrádová, 1999).

Dále bych chtěla uvést některé ze základních symbolů dětské kresby a jejich stručnou charakteristiku dle Babyrádové (1999):

- Kruh

Tento symbol je v dětské kresbě znázorňován velmi často a jeho význam je daleko hlubší, než mu bývá přisuzován. Zpravidla bývá spojován se symbolizací hlavy, kola, oka apod. Představuje však jakýsi přírodní koloběh a zároveň zastupuje věčný běh událostí v lidském životě. Tvar kruhu asociuje slunce jako zdroj tepla a světla. Symbolizuje tedy především světlo a často mu bývá přisuzován i význam víry a naděje. Bod uprostřed kruhu znamená, že je v něm zahrnut i význam pevnosti, jistoty, stálosti a neměnnosti.

- Čtverec
Jedná se o statický symbol, který děti často vyjadřují touhu po stabilitě.
- Kříž
Jedná se o jeden z nejstarších symbolů v umění. Již skutečnost, že v samotném zobrazení kříže dochází ke střetu dvou linií, napovídá, že se jedná o symbol dynamický. Kříž je symbolem náboženským, ale v dětské kresbě však bezprostředně nemusí souviset s vírou či jinými hlubšími filosofickými obsahy (smrt, život). Kříž ve tvaru T například symbolizuje figuru. Pokud je kříž znázorňován jako písmeno X jedná se o aktivitu a pokud jako + jedná se o symbol pasivity.
- Spirála
Jedná se o dynamický neuzavřený útvar, který symbolizuje především dynamiku všech změn, které se v kosmu odehrávají. Symbol spirály se objevuje už v prvotních dětských kresbách, kdy dítě kreslí pomocí „čáranic“. Jejich interpretace je různá, je však jasné, že symbolizuje zpravidla nějaký děj.
- Labyrint
Symbol labyrintu je zpravidla oblíbený zejména pro svou magičnost. Spolu s labyrintem dítě rádo kreslí nejrůznější obludy, které rovněž představují tajemno. Obluda je nereálná představa, která souvisí s hluboce uloženou lidskou psychikou. Často představuje to, co bylo jen vytlačeno na povrch lidské psychiky a zůstává to v nevědomí. Labyrint však také může symbolizovat bludiště nebo jakýkoliv jiný tajemstvím chráněný prostor.

3.4 Symbolika barev

Pojem barvy lze jen těžko objektivně charakterizovat. Jedná se totiž o subjektivní psychický prožitek, který z určité barvy máme. U každé barvy však rozlišujeme její základní vlastnosti a to tedy tón, sytost a světlost (Kulka, 2008). Pro svou bakalářskou práci jsem se rozhodla použít stručné charakteristiky barev podle Kulky (2008):

- **Bílá barva**
Bílá je symbolem čistoty, pořádku a světla. Působí slavnostně vesele.
- **Černá barva**
Černá je symbolem smutku, prázdnoty, nicoty, konce, uzavřenosti, smrti a tmy. Působí slavnostně vážně, na větších plochách mnohdy dokonce odpudivě.
- **Šedá barva**
Šedá symbolizuje klid, neutralitu. Mnohdy se stává barvou pro ideální pozadí.
- **Žlutá barva**
Žlutá symbolizuje vzrušení radost, veselí, slunce, jas a rozum. Díky tónu zlaté barvy se žlutá stává symbolem bohatství, úcty či důstojnosti.
- **Oranžová barva**
Oranžová představuje energii, přátelství a teplo. V neposlední řadě bývá spojována se vzrušením. Je to barva radosti, vzdoru, ale stejně tak dokáže ukázat i na pocit nebezpečí.
- **Červená barva**
Červená je výrazem živosti, aktivity, síly, žádostivosti, kreativity, ohně, krve, boje nebo revoluce. Zároveň symbolizuje i vášně, žárlivost, náruživost či lásku. V minulosti byla symbolem zákonu a spravedlnosti.
- **Purpurová barva**
Purpurová představuje důstojnost, moc, bohatství, dospělost a zároveň v nás vyvolává pocit odstupů při udržení emocionálního kontaktu.
- **Fialová barva**
Fialová je výrazem statečnosti, dynamičnosti, impulzivního výboje a zároveň nese podtóny mystiky, tajemství a dramatičnosti. Zdůrazňuje citlivost, skrytou touhu či tlumenou vášně.
- **Modrá barva**
Modra symbolizuje klid, pasivitu, touhu, věrnost, soustředěnost, nebe, nekonečnost, nedosažitelnost a hlubokou víru.
- **Tyrkysová barva**

Tyrkysová je na tom podobně jako modrá. Taktéž symbolizuje klid, ale klid bezcitný. Dále symbolizuje vodu, led nebo krystal.

- Zelená barva

Zelená v nás vyvolává klid a pohodu. Symbolizuje sílu přírody, jistotu, růst, naději, mládí, přátelství či bezpečí. Je velmi tichá, uklidňující, zároveň však hrdá a ochraňující.

4. Projektivní techniky

Projektivní metody v klinické psychologii patří celkově mezi oblíbené. V psychodiagnostice se jimi rozumí takové testové nástroje, které spojují subjekt se zjevně neurčitou a však mnohovýznamnou situací, na niž má subjekt reagovat podle toho, co pro něj tato situace představuje. Jinak vysvětleno subjekt reaguje podle smyslu významu, který sám přisuzuje podnětu o sobě neurčitému. Podle hypotézy reakce subjektu skutečně odpovídá i o jeho osobnosti, takže poskytuje diagnostické úsudky v tomto směru (Urban in Šípek, 2000).

Ti psychologové, kteří projektivní testy skvěle zvládají, se můžou řadit mezi „šlechtu“ psychodiagnostiky. Především z důvodu, že jsou tyto metody téměř neprůhledné a také, že k jejich interpretaci je potřeba zvláštních schopností, včetně kreativní předvídatelnosti. Blízce souvisí s hlubinnou psychologií a nejen tím roste jejich prestiž. (Říčan, 2007)

Jako první s pojmem projektivní metoda přišel Lawrence K. Frank. Frank (1939) přirovnával projektivní metody k rentgenovým paprskům, dle něho se jedná o neurčité metody hodnocení vnitřního rozpoložení průchodem stimulu skrze osobu. Výsledkem je pak nějaký obraz, který jen matně zaznamenává vnitřní stav, takže interpretace toho stavu se musí ujmout nějaký znalý profesionál. S označením projektivní metody se však také dostavily nejrůznější námitky. Nejčastěji byl pro ně důvod v zaměňování s psychoanalytickým chápáním projekce. Jak se však ukazuje, toto označení se i přes všechny námitky zachovalo, je jen potřeba si uvědomovat určitou komplikovanost tohoto termínu.

Pomocí projektivních metod může být zaznamenáván svět subjektivních významů, vzorců chování a prožívání. Ve srovnání s osobnostními dotazníky se z projektivních technik dozvídáme více o jedinečnosti a dynamice osobnosti.

Tyto techniky splňují určitý kompromis mezi zcela nahodilým, nestrukturovaným projevem vyšetřování subjektu a mezi podnětnou událostí, která je zcela pod kontrolou.

Projektivní metodou se tedy rozumí málo strukturovaný úkol, který dovoluje takřka neomezené množství nejrůznějších odpovědí, které představují skrytou testovací proceduru a globální přístup k hodnocení. Tyto odpovědi také mají významnou účinnost při objevování utajených, ukrytých nebo nevědomých hledisek osobnosti. Projektivní metoda je především klinický nástroj, který odráží vliv psychoanalytických pojetí osobnosti (Šípek, 2000).

4.1 Druhy projektivních metod

V odborných knihách nalezneme celou řadu rozdělení těchto technik z mnohých úhlů pohledu. V této práci však využívám dělení dle Šípka (2000):

- **Verbální projektivní techniky**

Jak už je z názvu patrné, jedná se o metody, kde hlavní roli hraje slovo. Jeho význam se využívá nejen při odpovědích, ale i při pokládání otázek. Do těchto metod se řadí Slovní asociace, různé testy na doplňování vět a také například testování na nedokončených větách od Sachse (Šípek, 2000).

- **Apercepčně vizuální techniky**

Všechny techniky řadící se do této skupiny využívají jevu pareidolie. Tedy schopnosti vyvolat ve své představivosti konkrétní a milé pocity, obrazy, při podnětech jako je zamračená obloha či nesnesitelný hukot strojů (Hartl, 1993).

Mezi tyto testové metody se řadí Roschachův test, který patří především u dětí a dospívajících mezi jedny z nejpoužívanějších testů (Říčan, Šamalík, 1991). Dále do této skupiny patří například Tématický apercepční test (TAT), Hand test a jiné obrázkové testy (Šípek, 2000).

- Expresivní techniky

Největší pozornost je z nejrůznějších způsobů provedení kresby soustředěna zejména na kresbu postavy.

Řadí se sem technika Draw-a-Man, Draw-a-Person Test. Dále sem patří test Kresba rodiny a jeho modifikace, tedy Kresba začarované rodiny, Baum Test, Test kruhu, Test čáry života, Sceno-Test a v neposlední řadě Warteggův kresebný test (Šípek, 2000).

Výsledky projektivních metod je potřeba brát pouze za pracovní hypotézu. Mají totiž nízkou doloženou validitu, a proto bychom je měli dále srovnat se všemi ostatními získanými údaji jako je osobní anamnéza, rozhovor, pozorování, výsledky ostatních technik apod. (Michal in Šípek, 2000).

Při projektivních metodách je důležitým aspektem především způsob interpretace výsledků. Výsledek bychom měli považovat za pracovní hypotézu. Pro jejich nízkou validitu bychom měli výsledky projektivních metod porovnat se všemi osobními údaji respondenta (anamnéza, rozhovor atd.). K hodnocení projektivních metod bychom dle Michala (in Šípek, 2000) měli přistupovat projektivním způsobem. Tedy způsobem, který bere v úvahu, že výsledek také zohledňuje souhrnné charakteristické rysy dané osobnosti. Může se to však stát i v opačném případě, kdy psycholog není dostatečně srozuměn s vlastním momentálním cítěním a prožíváním a pak se to odráží v případě klienta. Ovšem pokud je psycholog dostatečně se svými prožitky obeznámen, můžou tyto kontrolované fantazie být pro vytváření hypotéz více než užitečné (Šípek, 2000).

Projektivní techniky jsou bezprostředně výjimečným přínosem pro psychologii umění. Pro psychologii umění mají v podstatě význam všechny testové metody, mohou totiž poskytnout informace o hudebníkovi a jeho sluchu, o malíři a jeho vnímání a využívání barev či tvarů, o architektovi, o herci, o zpěvákovi. Ale speciálně projektivní metody jsou v tomto oboru ještě daleko užitečnější. Tyto metody seznamují subjekt s nějakou událostí, při které člověk reaguje podle svého cítění a momentálního prožívání, podle smyslu jaký pro něj daná událost má. Vše je tvořeno za předpokladu,

že každý reaguje na určité události individuálně a že jeho reakce se odvíjejí podle jeho ukotvených postojů, přání, myšlenek. To, že to takhle funguje u každého jinak, slouží především k procesu poznání.

Projektivním testem je ve své podstatě také každá umělecká tvorba. Jedná se však pouze o „laický test“, který nebyl stvořen za účelem psychologického hodnocení. Avšak je zajímavé, co vše se dá z uměleckého díla o jeho autorovi dozvědět (Kulka, 2008).

5. Warteggův test

5.1 Historie a vznik

V roce 1939 E. Wartegg sestavil svůj kresebný test, tedy Wartegg-Zeichen-Test (dále jen WZT). V této době byla lidská duše považována za něco neviditelného. Byla považována za něco, co nelze změřit, zvážit ani podrobně prozkoumat pod mikroskopickým zařízením. Její pojetí se velmi odráželo na práci psychologů, kteří často trpěli pocitem méněcennosti kvůli tomu, že se ve své práci zabývají něčím takovým, jako je právě lidská duše.

A tak se mnozí snažili s tímto pocitem méněcennosti bojovat a postupně přicházeli s nepřehlédnutelnou řadou nejrůznějších dotazníků a testů, jež měly otestovat lidskou paměť, inteligenci, logické vnímání, depresi, sociální citění atd. Zkrátka testy, které měli ukázat, že práce psychologů skutečně stojí za to a dokáže ledaco o osobě zjistit (Vetterová, 1994).

Stejně tak přišel se svým testem i E. Wartegg, který prvotně vycházel z Gestalt psychologie, tedy z tvarové psychologie (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Jedná se o směr, který je založen na celostním chápání psychických procesů, platí zde nadřazenost celku před částmi. Podle tvarové psychologie vznikají psychické obsahy z celého zážitku jako celku, nejen z jeho prostorových či časových částí (Hartl, 1993).

Při tvoření WZT si sám autor vzal na pomoc grafologii, tedy nauku psychologického rozboru rukopisu pro diagnostické účely (Hartl, 1993). Tato metoda se ukázala velmi užitečnou. Výborně dokáže posoudit, jak trvajících komponenty osobnosti, tak také její aktuální psychické rozpoložení. Wartegg zároveň psychomotorickou výpověď rozšířil i na kresbu (Vetterová, 1994).

5.2 Charakteristika testu

WZT lze charakterizovat jako relativně všeobecný test, který dokáže zhodnotit celou osobnostní strukturu, její vlastnosti, funkce a i dané neurofyziologické základy. Původně byl WZT zaměřen na hodnocení dílčích psychických procesů: fantazie, rozumu, vůle či citu. Postupem času docházelo ke značnému posunu a ke změnám v interpretaci a vyhodnocování testu. V klinické psychologii byl tento test nejvíce populární v šedesátých letech. V té době již vyhodnocování většinou probíhalo spíše neformálním způsobem, dle obsahové analýzy z jednotlivých kreseb. Rovněž tak je tomu v dnešní době, kdy test hodnotíme spíše intuitivně.

WZT se využívá ke zjištění osobnostní struktury a tvořivosti, zejména ke zjištění divergentních kreativních schopností. Dle Warteggova testu máme možnost pozorovat asociační význam nejrůznějších podnětů, obsah obrázků i jejich zpracování.

Materiál pro testování se skládá z formuláře, který obsahuje 8 čtverečků o velikosti 4x4 cm. Tyto čtverce jsou ohraničeny černou barvou a v každém z nich je znázorněn nějaký symbol, jehož úkolem je stimulace určitého výtvarného projevu.

Klientovým úkolem je tedy dokreslit všech 8 různých nedokončených předloh podle svojí fantazie, momentálního rozpoložení, zkrátka jak se mu to jeví jako nejideálnější. Tento test není časově omezen, běžně však trvá 10-20 minut. Následně má proband každému políčku dát název a označit v jakém pořadí byla políčka kreslena.

5.3 Interpretace a hodnocení testu

- Přiměřenost kresby

Vychází se z předpokladu, že každý určitý podnět vyvolává v respondentech určité pocity. Zde lze posuzovat, zda klient reagoval podle předpokládaného očekávání nebo zcela ignoroval daný symbol.

- Obsah kresby

Posuzování obsahu kresby nepatří mezi nejjednodušší záležitosti. V kresbách se můžou vyskytovat nejrůznější způsoby znázornění. Může se jednat o abstraktní kresbu, o kresbu konkrétních motivů (postavy, zvířata), ale také pouze o čmáranice, které nám jen tak nějaký obsah neprozradí. Obsah výtvarného

projevu si můžeme vysvětlit jako projev volné asociace a hodnotit ho z hlediska míry originality a tendence zareagovat běžným či zcela nestandardním způsobem.

- Způsob provedení kresby

Také díky této oblasti se můžeme o klientovi dozvědět některé osobnostní rysy. Lze si zejména povšimnout rychlého, unáhleného jednání či naopak zpomaleného, neobratného chování. Velkým přínosem jsou zde nejrůznější nějak zdůrazněné či naopak potlačené rysy kresby.

V současné době se však krom uvedených kritérií používají i další nejrůznější modifikace. Například právě barevná modifikace WZT, jejíž autorkou je E. Vetterová (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

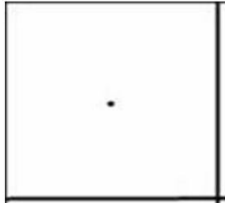
Sama Vetterová uvádí, že symbolika barev je pro její interpretace stejně tak cenná, jako symbolika obsahu (Vetterová, 1994).

V klinické a poradenské praxi lze WZT používat jako doplněk testové baterie, zvláště je vhodný pro děti s nejrůznějšími emočními či adaptačními problémy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

5.4 Popis jednotlivých polí testu

WZT nám dovoluje prozkoumat 8 různorodých způsobů, jakými je klient v každodenním životě schopen jednat, s jakou mírou psychické energie je schopen se vypořádat (Vetterová, 1994). Každý z čtverců pro nás představuje jinou výzvu, která má jistý význam a vyvolává v nás nejrůznější odpovědi. Pro lepší pochopení zde uvádím některé příklady z charakteristik jednotlivých čtverců podle Vetterové (1994), dle Wartegga (Vetterová, 1994) a význam pořadí jednotlivých čtverců při zpracování testu dle Brönimanna (1974 in Vetterová, 1994).

Obrázek 1



1. Čtverec

Charakteristika: jemné, organické, nepatrné, avšak určité

Otázka: Jak proband nevědomě vnímá svůj střed osobnosti, svoje já a jak se prezentuje okolí?

Odpověď: sebejistota X nejistota/ nepatrnost, introverze X extroverze, soběstačnost X závislost

Pořadí:

Přednostně: vyrovnané sebevědomí, sebedůvěra, dobrá adaptace, zvýšený vztah k sobě až samolibost, otevřenost

Na konec: narušené sebevědomí, nedostatek adaptace, strach-labilita- nedostatek pozornosti, uzavřenost

Obrázek 2



2. Čtverec

Charakteristika: organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení

Otázka: Jaké je citově zabarvená rezonance na okolí, na jiné osoby? Já ve vztahu Ty.

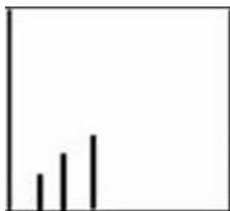
Odpověď: rezonance X strohost, zavázanost X nezavázanost, spontánnost X odmítání, útlum

Pořadí:

Přednostně: zdůraznění citů, otevřenost cit. Projevům, intenzivní kontakt k okolí

Na konec: nedostatek citovosti, chlad, potlačení citů, strach před vlastním citovým světem, potlačení kontaktů

Obrázek 3



3. čtverec

Charakteristika: prodlužování vertikály, architektonické rozdělení prostoru

Otázka: Jaká je schopnost nasadit „vývojovou energii“?

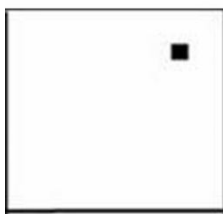
Odpověď: ctižádost X stagnace, odvaha X strach postoupit dopředu, progrese X regrese, postupné nasazování X nedostatek trpělivosti nebo zkušenosti

Pořadí:

Přednostně: snaha po uplatnění se, po výkonu, ctižádost, sebedůvěra, aktivita, cílená energie, podnikavost

Na konec: nejistota, mindráky, snížené sebevědomí, strach, zdrženlivost

Obrázek 4



4. čtverec

Charakteristika: hranatost, temnota, tíže

Otázka: Jaký je hlavní, zatěžující problém, pramen strachu a komplexů („kámen úrazu“)?

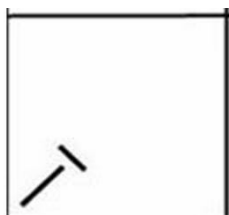
Odpověď: konkrétní odpověď X nedostatečná intuice v daném bodě

Pořadí:

Přednostně: aktivita, řízená energie, otevřený, živý, afektivní, přizpůsobený

Na konec: potlačení, vyhýbání, nedostatečné uvědomění, málo aktivní, snížené afektivní přizpůsobení, strach

Obrázek 5



5. Čtverec

Charakteristika: dynamika při současném překonání momentu napětí

Otázka: Jaká je schopnost řešit problémy a konfliktní situace?

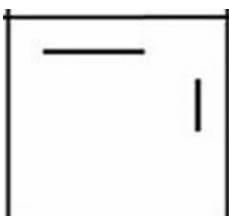
Odpověď: praktické řešení X neschopnost obrácení energie, navenek X proti sobě, blokády- nerealistické představy a přání

Pořadí:

Přednostně: silná vnitřní dynamika, podnikavost, agrese, potíže s adaptací

Na konec: přizpůsobení, ovládnání se, potlačení dynamického úsilí, neproblematická afektivity

Obrázek 6



6. čtverec

Charakteristika: rozhodnutí, zda spojit či rozdělit

Otázka: Jaká je schopnost integrace vnější a vnitřní?

Odpověď: konkrétní možnost X nemožnost integrace

Pořadí:

Přednostně: věcnost, střízlivost, racionalismus, často spojeno s vnitřním neklidem, napětím, intelektuální ctižádostí

Na konec: emocionální-dobrá afektivní adaptace, nevědně subjektivní, rovněž je potřeba tuto charakteristiku spojit se symbolickým obsahem

Obrázek 7



7. čtverec

Charakteristika: vcítění se do jemného rozčlenění

Otázka: Jaká je představa partnerského svazku a jeho významu na erotické (nikoli primárně sexuální) úrovni?

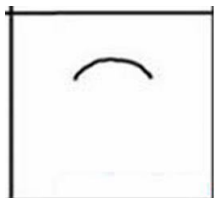
Odpověď: „dávat- přijímat“ X egoistické, narcistické zaměření, jemnost X hrubost

Pořadí:

Přednostně: senzibilní, jemnocitný až přecitlivělý, odevzdaný, introverzní, autistické sklony- potíže s okolím

Na konec: přizpůsobivost, střízlivost, realismus, potlačení senzibility

Obrázek 8



8. Čtverec

Charakteristika: harmonické uzavření, zaokrouhlení

Otázka: Za jakých okolností se cítí proband v bezpečném klidu, ochráněn?

Odpověď: všeobecné odpovědi- specifické

Pořadí:

Přednostně: normální schopnost vazby

Na konec: snížená schopnost vazby, potlačení vztahů, ztracenost, izolace, poruchy vývoje, touha po samostatnosti

EMPIRICKÁ ČÁST

6. Cíle výzkumu a výzkumná otázka

Záměrem mé výzkumné studie je sledování proměn ve zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu u téže skupiny dětí těsně před nástupem do školy a následně po několika prvních měsících ve škole. Cílem výzkumu je tedy sledování proměn a zároveň zjišťování hlavních rysů ve zpracování barevné modifikace WZT v průběhu několika měsíců. Záměrem této práce je zjistit, zda se liší způsob zpracování WZT dětí před nástupem do školy v porovnání se zpracováním testů od dětí, které již několik měsíců školu navštěvují. Na odlišné zpracování testu usuzujeme dle podnětů a stimulů, které nástup do školy přináší.

Pro svůj výzkum jsem si stanovila následující výzkumnou otázku:

Jaké jsou hlavní rozdíly ve zpracování WZT u dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ?

7. Charakteristika výzkumného vzorku

Zkoumanou populací jsou děti na přechodu mezi MŠ a ZŠ. Tedy děti předškolního věku navštěvující MŠ a po půlročním časovém odstupu už děti, které jsou ve vývojové fázi školního období (dále jen děti z MŠ a ZŠ).

K prvnímu sběru dat došlo v červnu roku 2013, k druhému sběru došlo s půlročním časovým odstupem, tedy v prosinci 2013. Výzkumná skupina je složena z 20 dětí. Na počátku testování byl průměrný věk respondentů 5 let a 6 měsíců, při druhém testování 6 let. Výzkumný soubor je tvořen z 10- ti dívek a z 10- ti chlapců.

Respondenti pro mou práci jsou předškoláci a žáci ze Základní a Mateřské školy ve Zdíkově. Tuto školu jsem volila záměrně, umožnila mi totiž přístup k dětem v tomto přechodovém období v obou vzdělávacích institucích.

8. Metody výzkumu

Základní metodou tohoto výzkumu je Warteggův kresebný test, přesněji jeho barevná modifikace, který je více charakterizovaný v teoretické části této práce. Pro hodnocení výzkumu své bakalářské práce jsem si sestavila vlastní hodnotící kritéria (viz kapitola 10).

K administraci testu jsem použila jeho originální podobu dle Wartegga. Respondentům jsem rozdala záznamové archy formátu A4, na kterých bylo 8 políček o rozměrech 4x4 cm s nedokreslenými motivy (viz příloha 1). Pro účely vyhodnocování testu bylo pro mě podstatné vždy jméno, abych později dohledala oba testy od stejného dítěte, proto jsem si tedy vždy do horního rohu poznamenala jméno respondenta. Jejich zapsané jméno však sloužilo výhradně pro moje potřeby k vyhodnocování, jinak bylo toto testování zcela anonymní.

Dále měl proband k dispozici sadu 24 barevných pastelky a 1 obyčejnou tužku. Respondenti neměli možnost gumování. U dětí to byl občas problém, ale i ony to dokázaly pochopit a kreslení bez gumy zvládly.

Samotná činnost zpracovávání testu byla zahájena na základě mých pokynů: „*Pan malíř byl popleta a zapomněl dokreslit obrázky, tvým úkolem je tedy napravit chyby pana malíře. Podívej se na obrázky pozorně a dokresli je, podle toho, jak si myslíš, že by měly vypadat, podle toho, co ty na nich vidíš.*“ Při obojím testování byly děti nadšené, že můžou někoho opravovat podle sebe a pustily se hned do kreslení.

9. Postup při získávání dat

Při výběru vhodné mateřské a základní školy jsem vycházela především z hlediska dostupnosti a také možnosti zachytit jedny a ty samé děti zároveň v obou institucích. To mi bylo právě umožněno v Základní a Mateřské škole ve Zdíkově (dále jen ZŠ a MŠ). Setkala jsem se zde s velmi vřelým přístupem pana ředitele, díky němuž jsem dostala souhlas k sesbírání dat. Stejně tak milý byl přístup paní učitelek, které mi po domluvě umožnily mateřskou a později i základní školu navštívit a sesbírat potřebné kresby vždy v průběhu jednoho dne.

Moje první setkání s respondenty proběhlo v červnu 2013, kdy jsem navštívila předškoláky v mateřské školce. Ve školce jsem s dětmi strávila přibližně jedno dopoledne. Postupně jsem si děti rozdělovala na skupinky-vždy přibližně 5 dětí. Paní učitelka mi velmi vyšla vstříc, skupinku dětí jsem si mohla vzít stranou a ona měla již pro ty ostatní vymyšlený náhradní program.

Ve skupince jsem vždy dětem vysvětlila příběh o panu malířovi (viz výše v kapitole 8). Dětem se tento příběh velmi zalíbil a většinou hned začaly kreslit. Žádné z dětí nebylo ke kreslení nuceno, naopak děti většinou začaly kreslit s velkým nadšením a aktivitou. Některým se kreslilo snadno po celou dobu, jiným to dělalo drobné obtíže. V průběhu jejich aktivity jsem mezi nimi chodila a do svého sešitu si zapisovala, v jakém pořadí děti jednotlivá políčka kreslí. Zároveň jsem děti během kreslení pozorně sledovala a zapisovala si nejrůznější postřehy.

Po dokončení obrázků jsem si brala každé dítě i s jeho výtvy stranou a ptala se jich, co pro ně obrázky představují a co na nich vidí. Také které políčko se jim líbí nejvíce, a které naopak nejméně. Dále jsem si do horního rohu slabě tužkou poznamenávala jejich jména, to však jen čistě kvůli svému přehledu pro zpracování výsledků, jinak testy stále zůstávaly anonymními.

S půlročním časovým odstupem jsem se vydala sbírat kresby znovu. Tentokrát v prosinci 2013 jsem navštívila tytéž děti, ale již jako žáčky základní školy. Opět jsem se setkala s velmi ochotným přístupem třídní učitelky, která se mnou rovněž spolupracovala. Děti jsem si také rozdělila na skupinky a vzala je postupně do školní družiny, kde jsme měli k dispozici klidné prostředí.

Prvňáčkům jsem stejným způsobem zadala WZT a nechala jsem je pracovat. V průběhu testování jsme si opět zaznamenávala nejrůznější postřehy a pořadí, v jakém kreslí jednotlivá políčka. Po dokončení testů jsem si každé dítě vzala stranou a poprosila jsem ho o popis jednotlivých políček a o označení nejoblíbenějšího a nejméně oblíbeného políčka. Rovněž jsem si do horního rohu slabě tužkou poznamenala jejich jména.

Celkem jsem získala 45 testů, tedy 360 polí, všechna pole byla u všech testů vyplněna. Pro svou bakalářskou práci však využívám pouze 40 vyplněných testů, tedy

320 polí, aby souhlasil můj důležitý požadavek od každého dítěte mít 2 testy, postupně s odstupem 6- ti měsíců.

10. Výsledky a zpracování

V této kapitole se zabývám hodnocením kreseb a rozdílů ve zpracování testu s odstupem 6- ti měsíců dle stanovených kritérií. Uvedená kritéria jsem si stanovila na základě manuálu E. Wartegga (1953) a doporučení v materiálech E. Vetterové (1994), M. Kingetové (1952) a S. Kratochvíla (1965). Postupně se dle daných kritérií budu zabývat formální i obsahovou stránkou kresby.

10.1 Volba kresebné techniky

Toto kritérium sleduje, jakým způsobem děti využívaly nabídku barev.

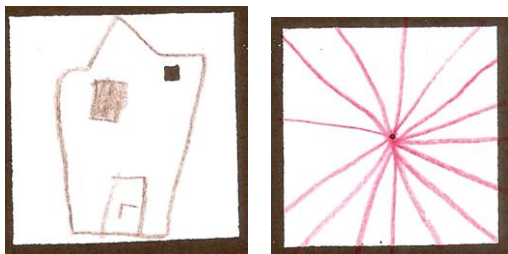
Sledované možnosti byly tyto:

- Použita pouze tužka



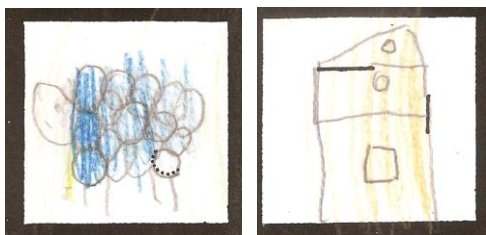
Obrázek 9- Ukázka použití pouze tužky

- Monochromatické nebo téměř monochromatické použití barev (jedna či dvě pastelky)



Obrázek 10- Ukázka monochromatického zpracování

- Kombinace tužky a pastelek, tedy na obrys tužku a k vybarvení pastelku



Obrázek 11 Ukázka použití kombinace tužky a pastelek

- Využití různorodosti pastelek na obrys obrázků i jejich vybarvení



Obrázek 12 Ukázka využití více pastelek

V jednotlivých záznamových arších je ve všech políčkách často využit jeden způsob zpracování, proto při hodnocení využívám od každého respondenta celé záznamové archy, nikoliv pouze jednotlivá políčka.

- Děti v MŠ

Při prvním testování děti nejčastěji ke kreslení používaly pouze jednu či dvě pastelky. Testy takto vypracovalo 11 dětí (55% z MŠ). Pouze tužku použilo 6 dětí (33% z MŠ). Jen 2 děti (10% z MŠ) do svých výkresů zakomponovaly více pastelek a pouze 1 respondent (5% z MŠ) využil možnosti kombinace tužky a pastelky.

- Děti v ZŠ

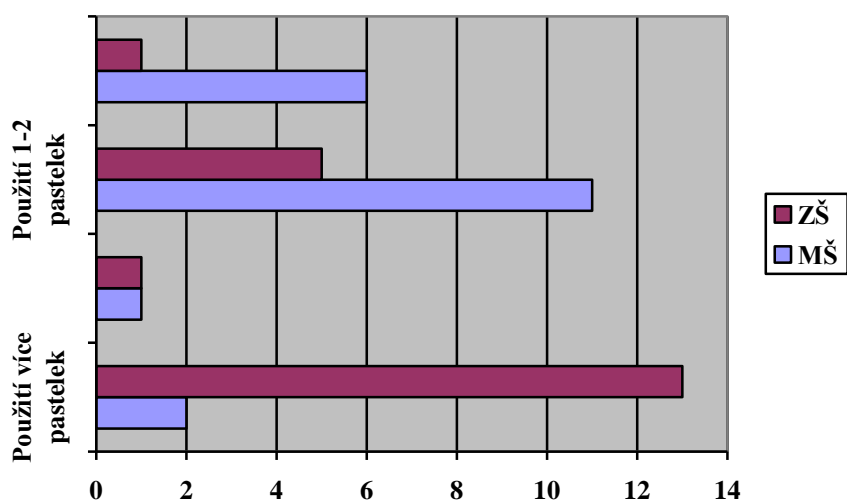
Při druhém testování bylo nejčastější volbou respondentů více pastelek na obrys i vybarvení obrázku. Takto kreslilo 13 respondentů (65% ze ZŠ). Vypracování obrázků pomocí 1-2 pastelek využilo 5 dětí. Pouze tužky využilo jen 1 dítě (5% ze ZŠ). Taktéž 1 dítě (5% ze ZŠ) využilo kombinaci pastelky a tužky.

- Srovnání

Jak je možno vidět na *Obrázku čís. 13*, v tomto kritériu došlo po časovém odstupu k výrazným změnám. Celkově jsou obrázky dětí při druhém testování barevnější. Respondenti více využili pestrosti barev a omezili používání tužky.

Velmi zajímavé je, že pouze u 6 respondentů (30% z celkového vzorku) došlo ke shodě v použité kresebné technice v prvním testování i ve druhém testování. U 14 respondentů (70% z celkového vzorku) proběhla změna ve způsobu použití technik v průběhu dvou testování.

Obrázek 13- Přehled pro volbu kreslicí techniky



10.2 Využití barvy na pozadí pole

U tohoto kritéria se zabývám tím, zda respondenti využili ve svých testech barvy na pozadí a pokud ano, kolikrát se políčko s vybarveným pozadím v jednotlivých testech vyskytlo.



Obrázek 14- Ukázka využití barvy na pozadí

- Děti v MŠ

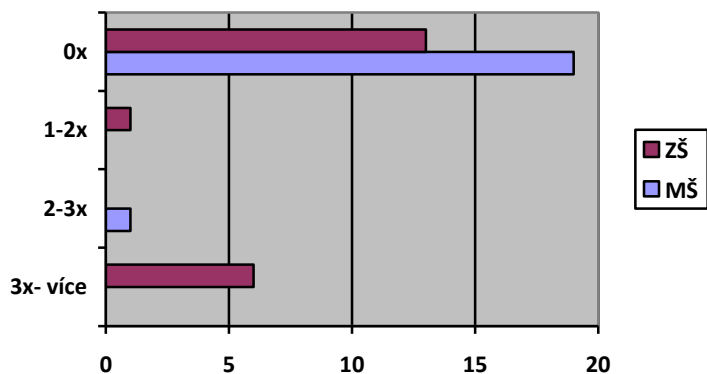
Při zpracování kreseb v MŠ využilo barvu na pozadí pouze 1 dítě (5% z MŠ) a tedy 19 dětí (95% z MŠ) žádnou barvu pro pozadí ve svých kresbách nepoužilo.

- Děti v ZŠ

Při testování v první třídě barev do pozadí využilo celkem 7 dětí (35% ze ZŠ), z toho 1 dítě pouze pro jedno políčko a 6 respondentů pro většinu testových políček. Stále však většina examinovaných (65% ze ZŠ) žádnou barvu pro pozadí políček nepoužila.

- Srovnání

V mém vzorku respondentů se objevily velmi zajímavé výsledky. Ačkoliv jednotlivá políčka zabírají pouze malou plochu, většina examinovaných tuto plochu zcela nevyužila ani u jednoho z testování. Avšak při druhém testování došlo ke změnám a již 6 dětí využilo ve svých záznamových arších barvy i na pozadí polí. Jak ukazuje *Obrázek čís. 15*, zde uvádím, kolikrát respondenti ve svých testech využili barvu na pozadí.



Obrázek 15- Četnost využití barvy na pozadí pole

10.3 Dodržování hranic pole

Toto kritérium jsem si stanovila z hlediska výzkumného vzorku a to především z důvodu předpokladu, že děti předškolního věku dost často při kreslení nedodržují hranice prostoru. Jak je již výše uvedeno, jedno testovací políčko má velikost pouze 4x4 cm, což mě také utvrzovalo, že se jedná pouze o malý prostor pro kresbu, který může

být lehce překročen. Avšak hranice jednotlivých políček jsou poměrně tučně vyznačeny. Proto jsem se rozhodla stanovit tři hodnotící položky pro toto kritérium. Těmi položkami jsou: hranice pole jsou zcela dodržovány (kresby nezasahují ani do obrysu), hranice jsou zcela nedodržovány (kresby zasahují přes obrys) a kresba zasahuje do tučných hranic pole. I zde jsem hodnotila celé testy.

- Děti v MŠ

Při prvním testování hranice zcela dodrželo 14 respondentů (70% z MŠ), zcela je překročil pouze jeden předškolák (5% z MŠ) a 5 examinandů (25% z MŠ) svými kresbami zasahovalo do ztučněných hranic jednotlivých polí.

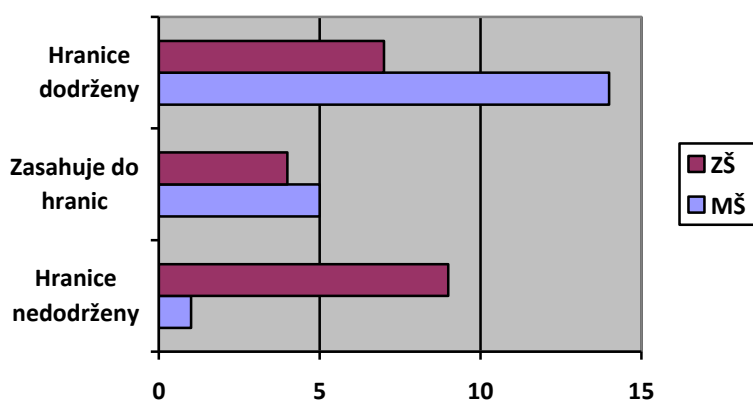
- Děti v ZŠ

U druhého testování zcela dodrželo okraje jednotlivých políček 7 respondentů (35% ze ZŠ), zároveň však 9 prvňáčků (45% ze ZŠ) okraje zcela přetáhlo. U 4 dětí (20% ze ZŠ) došlo k zasáhnutí kresby do hranic.

- Srovnání

V porovnání u obou testování jsou výsledky rozdílné. Toto kritérium však velmi souvisí s tím předešlým, tzn. s vybarvováním pozadí. Větší četnost přetahování je u examinandů, kteří vybarvovali celou plochu pozadí. Jak ukazuje *Obrázek čís. 16*, více dětí v MŠ dodrželo hranice polí, ale také více předškoláků nevyužilo možnosti barvy na pozadí. Obráceně je tomu u examinovaných ze ZŠ.

Obrázek 16 -Dodržování hranic pole



10.4 Zahrnutí předtištěné výzvy v poli do kresby

V této části jsem se zabývala tím, jakým způsobem děti zahrnuly předtištěnou část v poli do své kresby. Celkem jsem při jednotlivých testováních měla k dispozici 160 polí a sledovala jsem, zda i v tomto kritériu s odstupem měsíců proběhly či neproběhly změny. Všechny pole jsem sledovala podle následujících kategorií pro určení zpracování obrázku podle výzvy. Níže uvádím stanovené kategorie a jejich jednotlivé příklady. U tohoto kritéria se v každém testu zabývám jednotlivými poličky samostatně. Dále jsou na *Obrázku číslo 23* uvedeny v grafu příslušné výsledky.

1. Předtištěné výzva je součástí motivu

V tomto případě je výzva zcela začleněna do obrázku. A stává se jeho nezbytnou součástí. Po odstranění výzvy z obrázku by došlo k velké změně či zcela ke zničení kresby.



Obrázek 17- Ukázky výzvy jako součást motivu

- Děti v MŠ

V prvním testování bylo takto zpracováno 44 polí (27,5% z MŠ).

- Děti v ZŠ

Ve druhém testování se výzva stala součástí obrázků v 72 polích (45% ze ZŠ).

- Srovnání

Zde je tedy patrný nárůst políček, u nichž se předtištěný motiv po několika měsících stal nepostradatelnou součástí kresby respondentů.

2. Předtištěná výzva je zcela ignorována

Předtištěný motiv je přehlížený, vypadá, jako kdyby byl v kresbě zcela navíc. Respondent se tomuto motivu vyhýbá a zcela ho pro potřeby své kresby ignoruje.



Obrázek 18- Ukázky ignorované výzvy

- Děti v MŠ

V prvním testování jsem se s takto provedenou kresbou v žádném políčku nesečkala.

- Děti v ZŠ

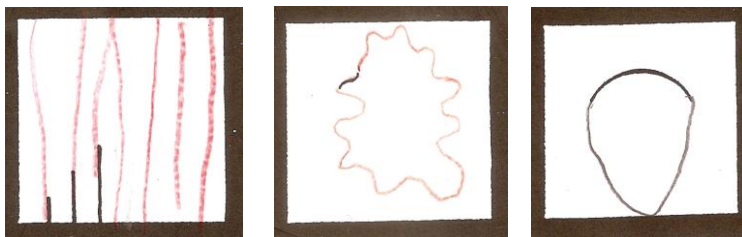
Při druhém testování takto respondenti ignorovali výzvu celkem ve 3 polích (cca 2,5% ze ZŠ).

- Srovnání

S takto zpracovanou výzvou jsem se celkově tedy setkala pouze ve 3 polích a to až při druhém testování.

3. Kresba je pokračováním dané výzvy nebo její části

Kresbou jedinec navazuje na započatou výzvu. Respondent pokračuje v kreslení předtištěné výzvy.



Obrázek 19- Ukázky pokračování dané výzvy v kresbě

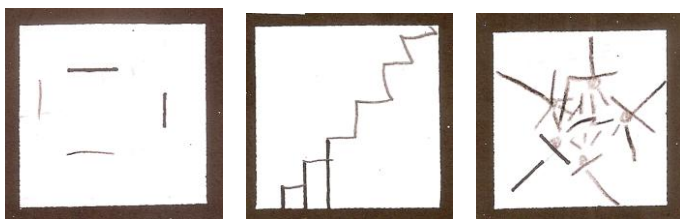
- Děti v MŠ

V mateřské školce bylo takto vyplněno celkem 47 polí (tedy cca 29% z MŠ).

- Děti v ZŠ
V první třídě byla takto provedena kresba ve 33 políčkách (20,6% ze ZŠ).
- Srovnání
V tomto případě s odstupem několika měsíců došlo ke sníženému využití tohoto způsobu zpracování.

4. Opakování výzvy se smyslem k motivu

V tomto případě examinovaný opakuje výzvu a dělá to takovým způsobem, že to dává jistý smysl obrázku. Velmi se to podobá kategorii pokračování dané výzvy. Ale zde se nejedná přímo o pokračování, ale spíše o jakési napodobování, opakování stejného motivu se zachováním smyslu.

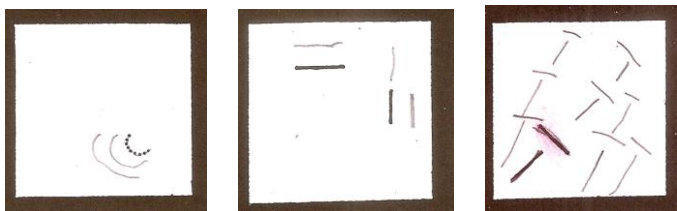


Obrázek 20- Ukázky opakování výzvy se smyslem k motivu

- Děti v MŠ
Smysl byl při prvním testování zachován ve 12- ti políčkách (tedy v 7,5% z MŠ).
- Děti v ZŠ
U prvňáčků byl smysl k motivu zachován ve 38 polích (23,8% ze ZŠ).
- Srovnání
V porovnání obou testování došlo k nárůstu ve zpracování polí tímto způsobem.

5. Opakování výzvy bez smyslu k motivu

Na rozdíl od opakování výzvy se smyslem k motivu, toto opakování smysl nedává. Jedná se v podstatě o překreslování stejných motivů, které jsou součástí původní výzvy. A to navíc zcela bezmyslenkovitě, bez smysluplného zpracování. Respondent pouze překresluje znázorněné motivy.



Obrázek 21- Ukázky opakování výzvy bez smyslu k motivu

- Děti v MŠ
Při prvním testování tohoto překreslování využilo nejvíce dětí, celkem tedy v 55 políčkách (cca 34% z MŠ).
- Děti v ZŠ
V druhém testování examinovaní takto zpracovali pouze 12 políček (cca 7,5% ze ZŠ).
- Srovnání
S odstupem několika měsíců nastalo zlepšení a bylo výrazně méně políček bez smysluplného zpracování.

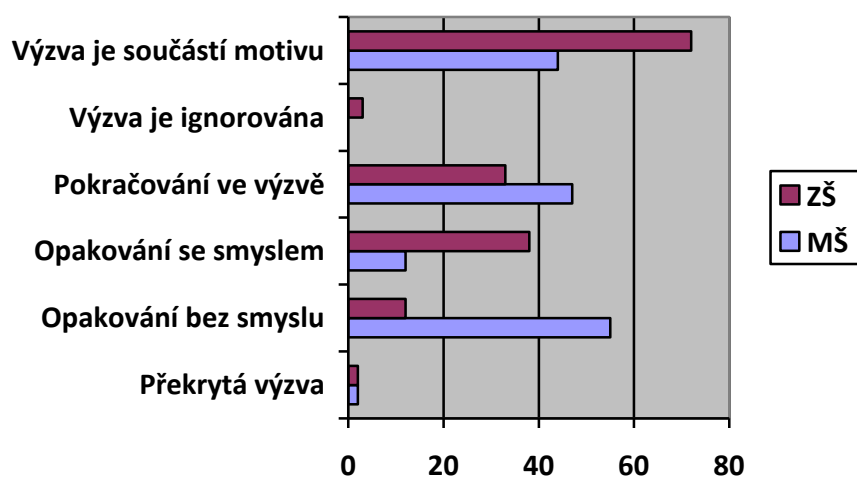
6. Výzva je překrytá kresbou

Výzva je zde zcela zakryta kresbou, která nesouvisí s předtištěným motivem. V některých případech není dokonce vidět vůbec.



Obrázek 22- Výzva je v obrázku překryta kresbou

- Děti v MŠ
Této výzvy respondenti v mateřské školce využili pouze ve 2 políčkách (cca 1,2% z MŠ).
- Děti v ZŠ
Děti v první třídě takto výzvu překryly taktéž ve 2 políčkách (cca 1,2% ze ZŠ).
- Srovnání
V tomto kritériu tedy neproběhly žádné změny ani s časovým odstupem.



Obrázek 23- Zahrnutí předtištěné výzvy v poli do kresby

10.5 Nejčastěji užívané motivy v kresbách

Po podrobném sledování jednotlivých záznamových archů jsem si stanovila 10 nejčastěji používaných kategorií motivů. Do kategorie Jiné jsem zařadila motivy, které se vyskytly ojedinelé a nedaly se jinam přiřadit.

- Geometrické tvary (*Čtverec, obdélník, kruh, aj.*)
- Postavy a jejich části (*Obličej, oko, ruka, pán, robot, aj.*)
- Počasí a astronomické jevy (*Sluníčko, hvězda, mrak, duha, aj.*)
- Písmena (*Písmeno T, aj.*)
- Perseverace na výchozím podnětu (*Vlnky, čárky, tečky, aj.*)
- Domy a jiné stavby (*Dům, hrad, schody, aj.*)

- Příroda (*Voda, potok, tráva, květiny, aj.*)
- Zvířata (*Pes*)
- Používané předměty (*Míč, kladivo, stůl, televize, aj.*)
- Jiné

Výsledky ve zpracování:

- Děti v MŠ

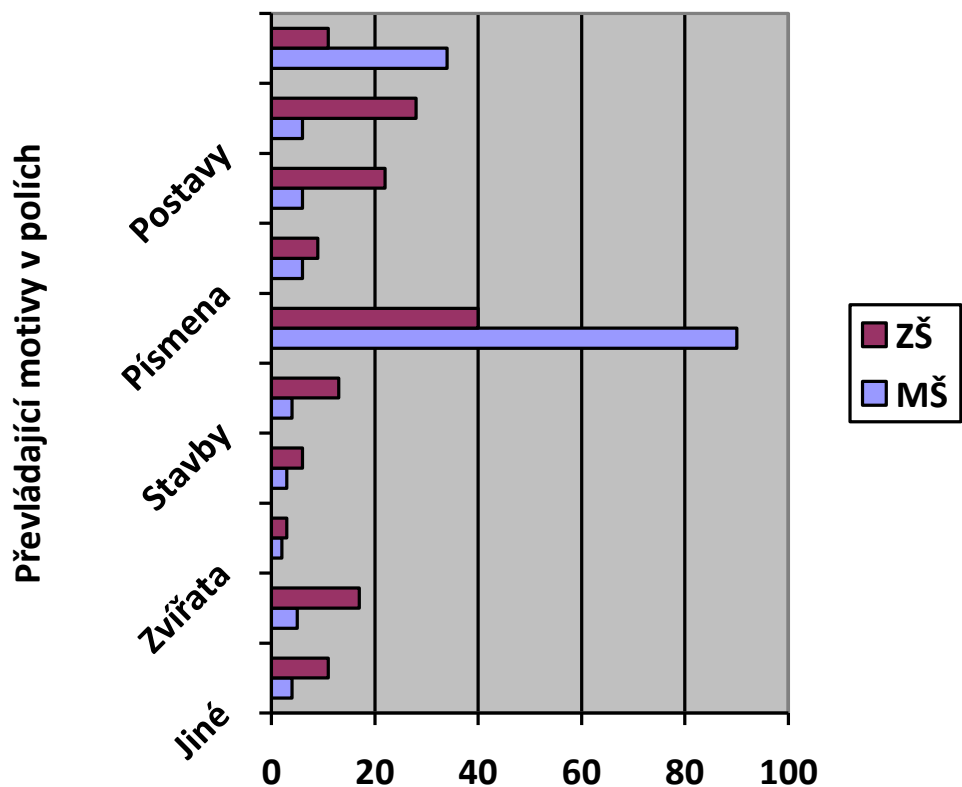
Při prvním testování děti nejčastěji setrvaly na výchozím podnětu a to v 90 políčkách (cca 56,2% z MŠ).

- Děti v ZŠ

U dětí ze ZŠ tento motiv také převládal, ale pouze ve 40 políčkách (25% ze ZŠ), což je podstatně méně než u examinovaných z MŠ.

- Srovnání

V tomto případě jsem v mém výzkumu došla k velmi zajímavým závěrům. Pro přehlednější porovnání je vše uvedeno na *Obrázku číslo 24*. Zde je vidět velký rozdíl ve volbě motivů pro jednotlivá pole. Zatímco examinovaní z MŠ spíše pouze pokračovali v motivech, u respondentů ze ZŠ je vidět, že došlo k pokroku a zvětšila se různorodost jejich motivů pro jednotlivá pole.



Obrázek 24- Převládající motivy v jednotlivých čtvrcích

10.6 Hodnocení polí

Základní úlohou správného zpracování Warteggova testu je dokreslení příslušných políček, avšak není to jediná úloha. Součástí správného vypracování testu je i zhodnocení nejoblíbenějšího a nejméně oblíbeného políčka.

Pro respondenty bylo jedním z dalších úkolů po dokončení kresby přiřazení hodnot obrázkům, které se jim líbí nejvíce a které se jim líbí nejméně. Tedy označit vždy jedno políčko znaménkem mínus a jedno znaménkem plus. Všichni z 20 examinovaných dětí si s tím poradily, s výjimkou jednoho respondenta, který toto označení při prvním testování odmítal. Celkem je tedy hodnoceno 78 políček, 38 jich bylo hodnoceno u respondentů z MŠ a 40 u examinovaných ze ZŠ.

- Děti v MŠ

U dětí z MŠ byl nejvíce úspěšný čtverec číslo 8 a to s 6- ti plusovými znaménky (30% z kladného hodnocení u MŠ). Na místě nejméně oblíbeného čtverce se objevila hned dvě políčka a to políčko číslo 5 a políčko číslo 2. Obě tato pole získala nejvíce negativních znamének, tedy 4 mínusy (20% z celkových negativních znamének u MŠ).

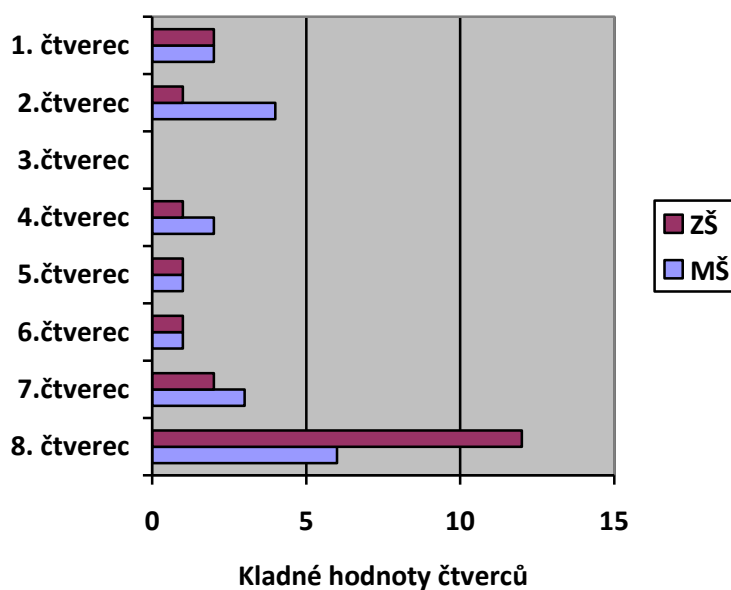
- Děti v ZŠ

S největším počtem kladných hodnocení, tedy s 12- ti plusy (60% z pozitivního hodnocení u ZŠ) uspěl čtverec číslo 8, který takto hodnotily děti ze ZŠ. U dětí z první třídy bylo nejvíce negativně hodnoceno taktéž políčko číslo 5, a to 7 mínusy (35% z negativních u ZŠ).

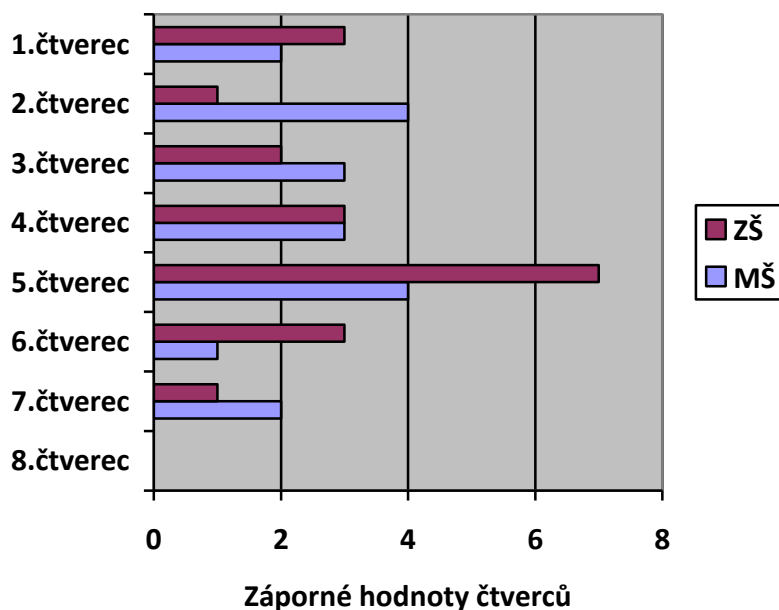
- Srovnání

V prvních místech při kladném hodnocení se s viditelným náskokem políčka shodují. S negativním hodnocením to ve výsledcích nebylo tak jednoznačné. Jejich hodnoty však nejsou tolik vysoké, jako tomu bylo u udělování kladných znamének. Více je uvedeno v *Obrázku číslo 25 a číslo 26.*

Obrázek 25-- Kladné hodnocení pro jednotlivé čtverce



Obrázek 26-Záporné hodnocení pro jednotlivé čtverce



Z hodnocení je tedy zřejmé, že mezi nejoblíbenější čtverce rozhodně patří čtverec číslo 8. A naopak mezi nejméně oblíbené čtverce můžeme zařadit čtverec číslo 5, případně čtverec číslo 2.

10.7 Verbální doprovod

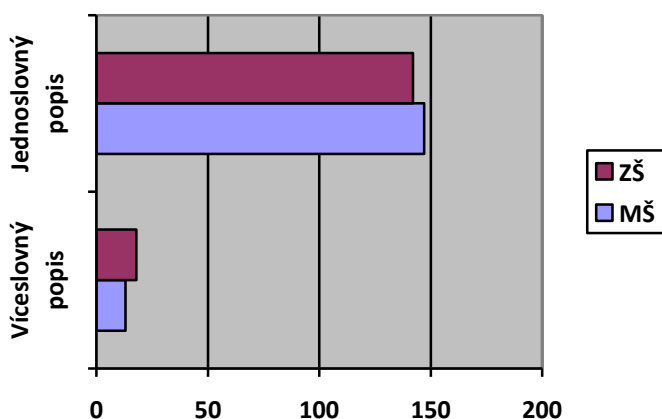
Mezi další doprovodný úkol vypracování WZT se jednoznačně řadí i následný popis jednotlivých okének, tedy slovní zásoba examinovaných. Verbální projev jsem rovněž zařadila jako jedno z hodnocených kritérií a zároveň jsem mu stanovila hned několik kategorií, na které se ve svém výzkumu zaměřuji.

10.7.1 Jednoslovné či víceslovné popisy jednotlivých polí

Respondenti měli možnost k popisu využít své libovolné slovní zásoby, občas se zde vyskytly i víceslovné popisy, proto jsem si jako další hodnotící kritérium stanovila počet slov vyskytujících se v popisu polí. V této části pracuji při hodnocení s jednotlivými políčky daných testů.

- Děti v MŠ
V prvním testování bylo jednoslovně popsáno 147 políček (cca 92% z MŠ), víceslovně tedy pouze 13 polí (cca 8% z MŠ).
- Děti v ZŠ
Víceslovně popsali prvňáčci pouze 18 políček (cca 11,2 % ze ZŠ). U 142 políček (cca 89% ze ZŠ) se respondenti i nadále drželi jednoslovného popisu.
- Srovnání
U většiny případů respondenti pro mou bakalářskou práci odpovídali jednoslovnými odpověďmi, avšak vyskytly se i odpovědi víceslovné. Co se týká víceslovných odpovědí, ve většině případů se jednalo pouze o spojení přídavného a podstatného jména, tedy o rozvinutí názvu. Například pouze v jednom případě víceslovného popisu se vyskytlo sloveso. Viz *Obrázek číslo 27*. Myslím, že v podstatě není rozdílu mezi MŠ a ZŠ.

Obrázek 27- Výskyt jednoslovných či víceslovných popisů u jednotlivých čtverců

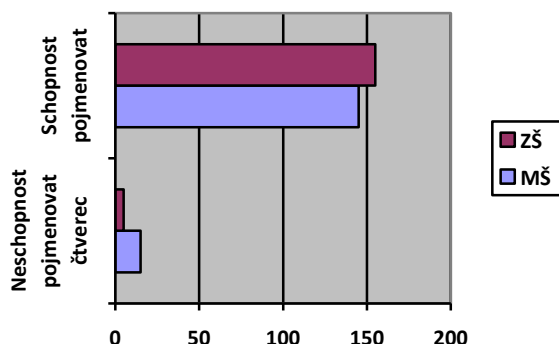


10.7.2 Schopnost pojmenování polí

Některé děti měly problém s vyjadřováním, déle jim trvalo, než přišly na vhodné slovo, kterým by obrázek popsaly. Občas se stalo, že ani obrázek popsat nedokázaly, proto jsem jako další kritérium zvolila popis obrázku slovy „nevím“. Rovněž zde pracuji při zpracování výsledků s jednotlivými políčky samostatně.

- Děti v MŠ
V mateřské školce byli examinováni u 145 testových polí (cca 91% z MŠ) schopni popisu, u 15 políček (cca 9,4% ze MŠ) však použili výraz „nevím“.
- Děti v ZŠ
Při druhém testování jsem se s neschopností popisu jednotlivých políček setkala pouze u 5 čtverců (cca 3% ze ZŠ), ve 155 (cca 97%) případech byli jedinci schopni obrázky popsat.
- Srovnání
Celkem bylo takto popsáno 20 políček (cca 6,3% z celku). Výskyt těchto popisů není velký, přesto je zde patrný rozdíl u jednotlivých skupin. Více na *Obrázku číslo 28*.

Obrázek 28- Schopnost pojmenování jednotlivých čtverců



10.7.3 Používání stejných výrazů pro popis testových polí

Další výzkum jsem zaměřila na opakování výrazů pro popis jednotlivých polí v jednom záznamovém archu. Stanovila jsem si následující kritéria- výrazy se neopakují (0x), stejný výraz je v jednom testu opakován 1-2 x a stejný popis obrázku se v testu opakuje 3x či vícekrát. Zde jsem využívala k hodnocení celé záznamové archy.

- Děti v MŠ

V mateřské školce nejčastěji docházelo v testech k opakování 1-2 výrazů (např. čtverec, vlny, čárky apod.) a to u 10 -ti respondentů (50% z MŠ). K opakování třech a více pojmů došlo pouze u 3 předškoláků (15% z MŠ). A bez používání stejných výrazů bylo zpracováno 7 (35% z MŠ) WZT.

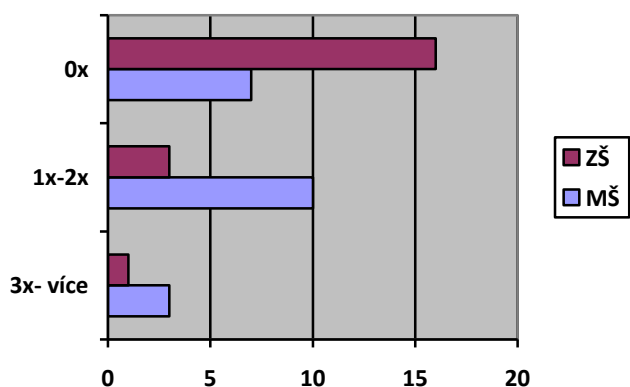
- Děti v ZŠ

Nejčastěji byly testy zpracovány bez opakování se pojmů pro jednotlivá okénka, a to tedy u 16- ti examinovaných (80% ze ZŠ). Tři respondenti (15% ze ZŠ) využili stejný pojem 1-2x. A pouze 1 respondent (5% ze ZŠ) ve svém testu zopakoval k popisu 3x či více stejný výraz.

- Srovnání

V porovnání obou testování zde došlo k patrným změnám. Prvňáčci již byli schopnější popisovat obrázky, aniž by opakovali stejné výrazy. Na *Obrázku číslo 29* je pro srovnání viditelný rozdíl mezi MŠ a ZŠ.

Obrázek 29- Četnost používání stejných výrazů pro popis jednotlivých čtverců



10.8 Celkový dojem

Pokud se zadíváme na všechny kresby v záznamových arších, už z prvního pohledu zjistíme, že jsou zde patrné velké rozdíly mezi dětmi z MŠ a ZŠ. Shodně jsou všechny kresby zpracovány jednoduchým způsobem, bez propracovanějších detailů. Avšak u dětí z mateřské školy jsou ještě o něco jednodušší. Kresby předškoláků jsou

méně barevné, mají chudší obsah, využívali pouze jednoduchých čar, které byly často kostrbaté nebo velmi vyryté. Obrázky nebyly tolik propracované, většinou nevybarvené, s často se opakujícími motivy. U testů ze vzorku skupiny ze ZŠ je vidět značný pokrok, kresby jsou propracovanější, neskládají se pouze s jednoduchých čar, ale jsou na nich již poznatelné předměty, které mají dané motivy symbolizovat. Děti ze ZŠ častěji používaly barvy a jejich kresby jsou celkově bohatší jak po formální, tak po obsahové stránce. Pro ukázkou přikládám znázornění motivů sluníčka a osoby.



Obrázek 30- Ukázka porovnání zpracování motivu sluníčka, vlevo je zpracování motivu sluníčka od respondenta z MŠ, vpravo od respondenta ZŠ



Obrázek 31- Ukázka porovnání zpracování motivu osoby, Vlevo je zpracování motivu obličeje od probanda z MŠ, vpravo od probanda ze ZŠ

11. Diskuze

Na tomto místě bych chtěla shrnout nejdůležitější výsledky a odpovědět na výzkumnou otázku.

Ke svému výzkumu pro empirickou část bakalářské práce jsem použila vzorek 20- ti respondentů. Respondenty byly děti na přechodu mezi MŠ a ZŠ. Testování proběhlo dvakrát s odstupem času 6- ti měsíců.

Podíváme-li se nejprve na **výsledky testů dětí z MŠ**, zjistíme, že **nejčastěji kreslí pouze tužkou či 1-2 pastelkami**. Pouze v malém množství využívají kombinaci tužky a pastelek či vícero pastelek. Rovněž tak je to u nich s využitím barvy na pozadí obrázku. U většiny případů kreslily **bez použití barvy na pozadí**. Co se týká hranic obrázku, větší část respondentů tyto **hranice dodržela**, maximálně jejich kresby zasahovaly do hranic, pouze v jednom případě byly hranice kresby přesaženy. Co se týká zavržení předtištěné výzvy do kresby, u examinovaných z MŠ se **nejčastěji objevilo opakování výzvy bez smyslu k motivu**, zkrátka jen snaha nakreslit stejný symbol bez hlubšího smysluplného zobrazení. Dále se objevovalo pokračování ve výzvě či se výzva stala součástí motivu. U menší části probandu došlo k opakování výzvy se smyslem k motivu, ani v jednom z případů nebyla výzva ignorována. Dle Wartegga (1953) se dá předpokládat, že u dětí předškolního věku se v kresbách bude vyskytovat-zahrnutí tvaru (zpracování bez smyslu k motivu) nebo asymetrické či symetrické opakování podnětu. **Nejčastějšími motivy pro kresby z MŠ se stala perseverace**, tedy setrávání na předtištěném motivu. Zdá se, že pro děti v tomto věku mají samostatné výchozí podněty (čárky, tečky, vlnky) dostačující smysluplný význam, který není potřeba dále doplňovat či rozvíjet. Examinovaní nejčastěji ve svých políčkách znázorňovali vlny, čárky či nejrůznější tečky. **Dalším nejčastějším motivem byly geometrické tvary**. Ostatní vybrané motivy se již nevyskytovaly v tak velké četnosti. Předškolák byl **nejvíce kladně hodnocený čtverec číslo 8**, druhým nejoblíbenějším čtvercem se stal čtverec číslo 2 a třetím čtverec číslo 7. Naopak nejméně **oblíbené byly u předškoláků shodně dva čtverce a to čtverec číslo 2 a 5**, druhou příčku taktéž shodně obsadily dva čtverce a to číslo 3 a 4. Jak je uvedeno v teoretické části, **dle Vetterové (1994) se čtverec číslo 8 zabývá otázkou prostředí**, ve kterém se respondent **cítí v bezpečí**, také vypovídá o respondentových **vazbách s okolím**. Zatímco **čtverec číslo 5 se zabývá otázkou schopnosti řešení konfliktů a problémů**. Ve většině případů z MŠ své kresby respondenti byli schopní své obrázky pojmenovat a doprovázeli **jednoslovným popisem obrázků**. Nejvíce předškoláků pro popis svých obrázků použilo výrazy s jedním až dvěma opakováními, někteří jedinci dokonce použili pro popis stejný výraz u 3 i více obrázků ve svém testu.

Zaměříme-li se na **vzorek dětí ze ZŠ**, zjistíme, že v barvách došlo ke změně, prvňáčci **nejčastěji** do svých kreseb zakomponovali **více pastelky nebo alespoň 1-2 pastelky**. I zde se však vyskytly případy, ve kterých respondenti používali jen tužku. Při druhém testování byla **i barva na pozadí více používána**. V 65% svých políček examinovaní však opět pozadí ponechali bílé. **Hranice čtverečků byly vícekrát zcela porušeny**, v méně případech kresba zasahovala pouze do hranic. Co se týká předtištěné výzvy i v tomto kritériu došlo ke změně. **Školáci nejčastěji výzvu přímo zahrnuli do svých kreseb nebo výzvu ve svých kresbách opakovali se smyslem k motivu**. Zde je tedy také vidět poměrně zásadní změna oproti prvnímu testování. Změna proběhla i ve výběru motivů v obrázcích. Probandi ze ZŠ stále **nejvíce využívali perseverace**, tedy setrvání na původním symbolu, ale již častěji se u nich vyskytovala různorodost v zobrazovaných symbolech. Nejčastějšími motivy, hned po perseveraci, se staly postavy či symboly zobrazující počasí a astronomické jevy. **Nejoblíbenějším políčkem** se stal opět, a tentokrát bezkonkurenčně, **čtverec číslo 8**. Jako **nejméně oblíbený** byl označen **čtverec číslo 5**. Dále pak shodně čtverec číslo 1, 4 a 6. I v první třídě k popisu obrázků využilo nejvíce respondentů **jednoslovný popis**. Neschopnost popsat jednotlivé čtverce se zde ještě snížila. Také četnost opakování stejných výrazů pro různá pole se snížila. Respondenti využívali větší pestrosti slov pro popsání jednotlivých okének.

Vzhledem k malému vzorku respondentů se tyto výsledky nedají označit za zcela signifikantní, avšak můžeme díky nim odpovědět na výzkumnou otázku této bakalářské práce. Tedy: *Jaké jsou hlavní rozdíly ve zpracování WZT u dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ?*

Ve většině případů došlo po uplynulých měsících k výrazné **změně v barvitosti projevu**. Před nástupem do školy děti v obrázcích nejčastěji používaly pouze tužku či 1-2 pastelky. Po uplynulých měsících byla barvitost projevu výrazně zvýšena. Dokonce pouze jeden respondent ve svém výtvarném projevu použil pouze tužku. Taktéž se po 6-ti měsících objevila **ve více případech barva na pozadí obrázků**. To však zároveň zvětšilo množství políček, ve kterých nebyly dodrženy hranice jednotlivých čtverečků.

Také proběhly **změny v obsahové stránce kresby**. Při druhém testování byly **obrázky smysluplněji zpracovány**, to především z hlediska zapojení předtištěné výzvy

do kresby. Při druhém testování už jen malý počet jedinců opakoval předtištěnou výzvu bez smyslu k motivu, za to se zvýšil počet jedinců, kteří výzvu přímo zakomponovali do svých kreseb či ji alespoň opakovali se smyslem k motivu. Další změna v obsahu kresby proběhla u výběru motivů pro výtvarný projev. Zde se **zvýšila pestrost motivů a zmírnila se perseverace na výchozím podnětu**. I v tomto případě je znát značná rozdílnost ve zpracování.

Další rozdíl, který můžeme zaznamenat, je ve verbálním projevu, kdy respondenti při druhém testování využívali větší různorodost názvů pro své kresby.

Hlavní rozdíly tedy nalezneme v barevnosti projevu, v obsahové stránce kresby, konkrétněji v pestrosti volených motivů a zakomponování předtištěné výzvy do kresby, a i **ve verbálním projevu**. Naopak s největší shodou se setkáváme u označování oblíbených či neoblíbených čtverečků. V tomto případě byli názory probandů z obou skupin téměř totožné.

Tyto rozdíly souvisejí se změnami, které u dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ probíhají. Vypovídají především o rozvoji kognitivních a verbálních schopností respondentů, které se dále odrážejí v jejich kresbách. Svou výzkumnou částí tedy mohou potvrdit teoretickou část mé bakalářské práce, kde jsou právě jednotlivé probíhající změny, nejen v kognitivním vývoji, více charakterizovány.

Porovnáme-li výsledky mé výzkumné studie s již dříve prezentovanými výzkumy u dětí předškolního věku, tak zjistíme, že v mnohém výsledky mého vzorku předškoláků společně korespondují s výzkumem Marie Stielové (2010). Co se týká obsahové stránky a zobrazovaných motivů v kresbě předškoláku, tak bylo shodně nejčastěji využito perseverace (opakování) výchozího podnětu. Také další nejčastěji užívané symboly v kresbě byly totožné- geometrické tvary, stavby, astronomické jevy, lidské postavy či jejich části. Examinovaní také v obou výzkumech pojmenovávali shodným způsobem jednotlivé symboly, tedy jednoslovně. Též využití barev v obou případech výzkumů je stejné, respondenti nejvíce ve svých kresbách využili buď to tužky či 1-2 pastelek.

Zaměříme-li se na skupinu prvňáčků, tak ve srovnání s výzkumem Simony Faberové (2012), moji respondenti ze ZŠ ke kreslení používali více pastelek a mnoho

nevyužili možnosti tužky na obrys a pastelky na vybarvení, což byl nejčastější způsob provedení právě v porovnávaném výzkumu. Rozdílné je i kladné a záporné hodnocení políček, kdy jsme opět došli k odlišným závěrům. Tyto rozdíly však mohou být zapříčiněné i věkem respondentů v jednotlivých skupinách. Moji respondenti ze ZŠ jsou teprve prvňáčci, v porovnávaném výzkumu jsou respondenti také mladšího školního věku, ale již o něco starší.

Pro další výzkum v této oblasti by bylo vhodné rozšířit výzkumný vzorek respondentů, zvýšit četnost testování a také vylepšit podmínky - testovat všechny respondenty samostatně, jednotlivě, neboť tím by se předešlo případnému obkreslování či nedostatečné pozornosti examinovaných - z důvodu rozptýlení od ostatních členů testované skupiny.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zaměřena na sledování proměn ve zpracování barevné modifikace Warteggova testu u dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ. Cílem práce bylo sledování proměn ve způsobu zpracování WZT v průběhu několika měsíců, rovněž také zjišťování hlavních rysů zpracování u této věkové skupiny. Bylo tedy provedeno porovnání zpracovaných testů po stránce formální i obsahové, rovněž byl porovnán i verbální projev respondentů. Jednotlivé výsledky byly zpracovány číselně i procentuálně a následně byly znázorněny v pomocných grafech. Jako hlavní výzkumná metoda byl použit Warteggův test, konkrétněji jeho barevná modifikace.

Teoretická část této bakalářské práce pojednává o oblastech souvisejících s tématem práce. Zaměřila jsem se na projektivní metody, jejich charakteristiku, rozdělení a konkrétně na Warteggův test. Uvádím zde informace o vzniku a vývoji WZT, o jeho administraci a hodnocení. Do teoretické části jsem zahrнула i předškolní a školní období krátce po nástupu do školy. Zaměřila jsem se především na změny v kognitivním a verbálním vývoji, které se dále projevují v kresbě jedinců. Také jsem se zaměřila na podněty a stimuly, které přináší nová životní událost v tomto období, tedy nástup do školy. Rovněž zde popisuji dětskou kresbu, její postupný vývoj, symboliku barev a jednotlivé symboly, převládající v těchto kresbách.

V empirické části se věnuji svému výzkumu. Popisuji zde výzkumné cíle, kritéria, metody a svůj výzkumný vzorek. Dále je zde rozpracován postup při získávání dat a jejich následné zpracování s příslušnými výsledky. Po zpracování a porovnání výsledků jsem došla k závěru, že se zde skutečně vyskytují jednotlivé rozdíly v provedení WZT u dětí na přechodu mezi MŠ a ZŠ. Jsem si však vědoma toho, že můj výzkumný vzorek respondentů byl poměrně málo početný a výsledky tedy nemohou být zcela všeobecně platné. Tento výzkum však poskytl řadu informací, které mohou sloužit k inspiraci nebo jako základ pro další rozsáhlejší studie.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLEN, K., MAROTZ, L., R. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.

BABYRÁDOVÁ, H. (1999). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

DAVIDO, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.

FABEROVÁ, S. (2012). *Barevná modifikace Warteggova kresebného testu u dětí mladšího školního věku v ČR a Finsku*. (Bakalářská práce). Získáno 7.4.2014 z www.stag.jcu.cz.

HARTL, P. (1993). *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka.

KINGET, M. G. (1952). *The Drawing – Completion Test*. New York: Grune & Stratton. [Projektivní technika ke zhodnocení osobnosti, založená na Warteggově testové předloze, nepublikovaný překlad: Kratochvíl, S., 1963].

KUČERA, D.(2013). *Moderní psychologie*. Praha: Grada.

KULKA, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing.

KUTÁLKOVÁ, D.(2010). *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. Praha: Grada.

KRATOCHVÍL, S. (1965). *Manuál k Warteggovu testu*. Nepublikovaný článek. Kroměříž: Psychiatrická léčebna Kroměříž.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.(1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

LOOSE, A., PIEKERT, C., N., DIENER, G. (2003). *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti od 4 do 8 let*. Praha: Portál.

MATĚJČEK, Z.(2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.

MATĚJČEK, Z.(2005) *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Praha: Grada.

PIAGET, J., INHELDER B.(1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

ŘÍČAN, P. (2005). *Cesta životem*. Praha: Portál.

ŘÍČAN, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.

ŘÍČAN, P., ŠAMALÍK, M. (1991). *Dětská klinická psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Avicenum.

STIELOVÁ, M. (2010). *Využití barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí předškolního věku*.(Bakalářská práce). Získáno 11.4.2014 z www.jcu.stag.cz .

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

ŠÍPEK, J. (2000). *Projektivní metody*. Praha: ISV.

ŠULOVÁ, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

UŽDIL, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. Praha: Portál.

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

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

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

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek číslo 1: 1. Pole WZT

Obrázek číslo 2: 2. Pole WZT

Obrázek číslo 3: 3. Pole WZT

Obrázek číslo 4: 4. Pole WZT

Obrázek číslo 5: 5. Pole WZT

Obrázek číslo 6: 6. Pole WZT

Obrázek číslo 7: 7. Pole WZT

Obrázek číslo 8: 8. Pole WZT

Obrázek číslo 32: Ukázka použití pouze tužky

Obrázek číslo 33: Ukázka monochromatického zpracování

Obrázek číslo 34: Ukázka použití kombinace tužky a pastelek

Obrázek číslo 35: Ukázka využití více pastelek

Obrázek číslo 13: Přehled pro volbu kreslicí techniky

Obrázek číslo 36: Ukázka využití barvy na pozadí

Obrázek číslo 15: Četnost využití barvy na pozadí pole

Obrázek číslo 16: Dodržování hranic pole

Obrázek číslo 17: Ukázky výzvy jako součást motivu

Obrázek číslo 18: Ukázky ignorované výzvy

Obrázek číslo 19: Ukázky pokračování dané výzvy v kresbě

Obrázek číslo 20: Ukázky opakování výzvy se smyslem k motivu

Obrázek číslo 21: Ukázky opakování výzvy bez smyslu k motivu

Obrázek číslo 22: Výzva je v obrázku překryta kresbou

Obrázek číslo 23: Zahnutí předtištěné výzvy v poli do kresby

- Obrázek číslo 24: Převládající motivy v jednotlivých čtvercích
- Obrázek číslo 25: Kladné hodnocení pro jednotlivé čtverce
- Obrázek číslo 26: Záporné hodnocení pro jednotlivé čtverce
- Obrázek číslo 27: Výskyt jednoslovných či víceslovných popisů u jednotlivých čtverců
- Obrázek číslo 28: Schopnost pojmenování jednotlivých čtverců
- Obrázek číslo 29: Četnost používání stejných výrazů pro popis jednotlivých čtverců
- Obrázek číslo 30: Ukázka porovnání zpracování motivu sluníčka, vlevo je zpracování motivu sluníčka od respondenta z MŠ, vpravo od respondenta ZŠ
- Obrázek 31: Ukázka porovnání zpracování motivu osoby, vlevo je zpracování motivu obličeje od probanda z MŠ, vpravo od probanda ze ZŠ

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha čís. 1: Záznamový arch Warteggova kresebného testu

Příloha čís. 2: Ukázka testů- nahoře respondent MŠ, dole respondent ZŠ

Příloha čís. 3: Ukázka testů- nahoře respondent MŠ, dole respondent ZŠ

Příloha čís. 4: Ukázka testů- nahoře respondent MŠ, dole respondent ZŠ

Příloha čís. 5: Ukázka testů- nahoře respondent MŠ, dole respondent ZŠ

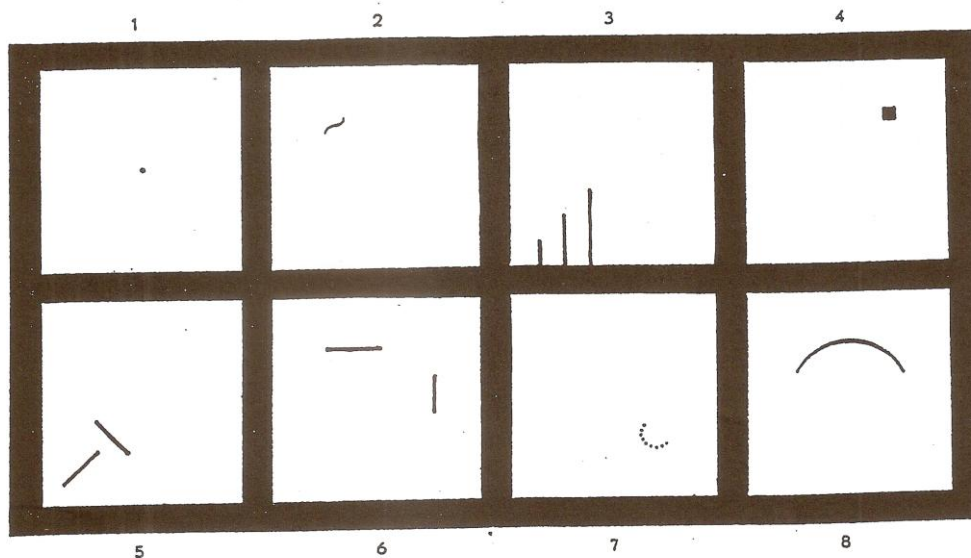
Příloha čís. 6: Ukázka testů- nahoře respondent MŠ, dole respondent ZŠ

PŘÍLOHY

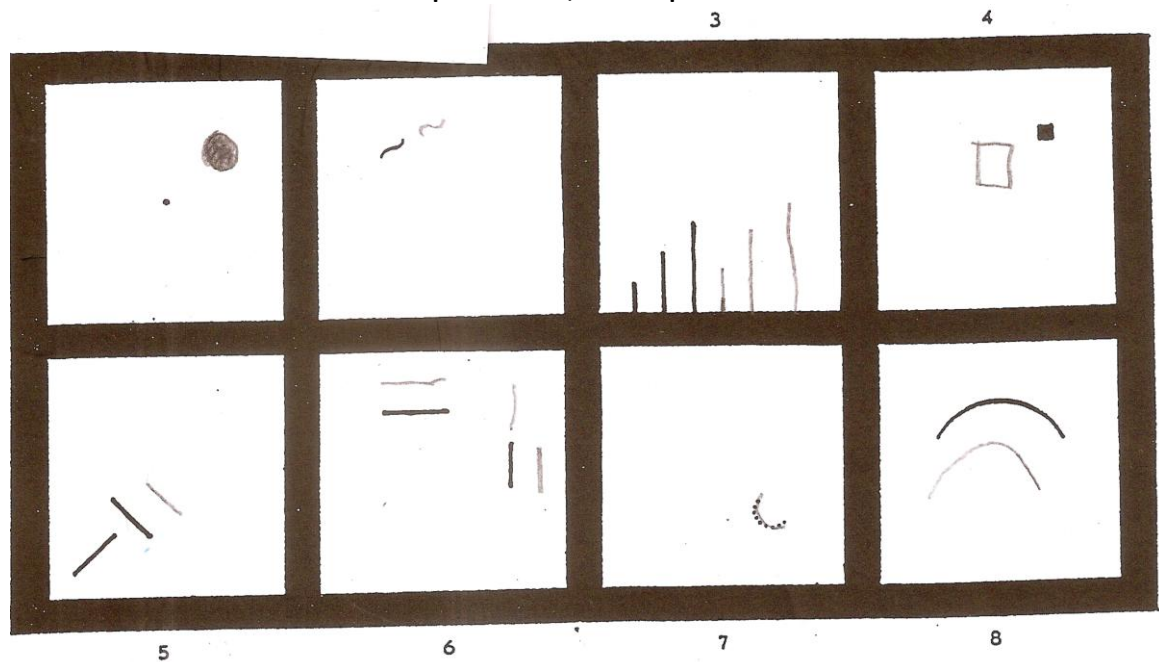
Příloha čís. 1- Záznamový arch Warteggova kresebného testu

Vor- und Zuname:

Benuf: Geburtstag:



Příloha čís. 2 Ukázka testů- nahoře respondent MŠ, dole respondent ZŠ



Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C. J. Hogrefe · Göttingen · 1953.

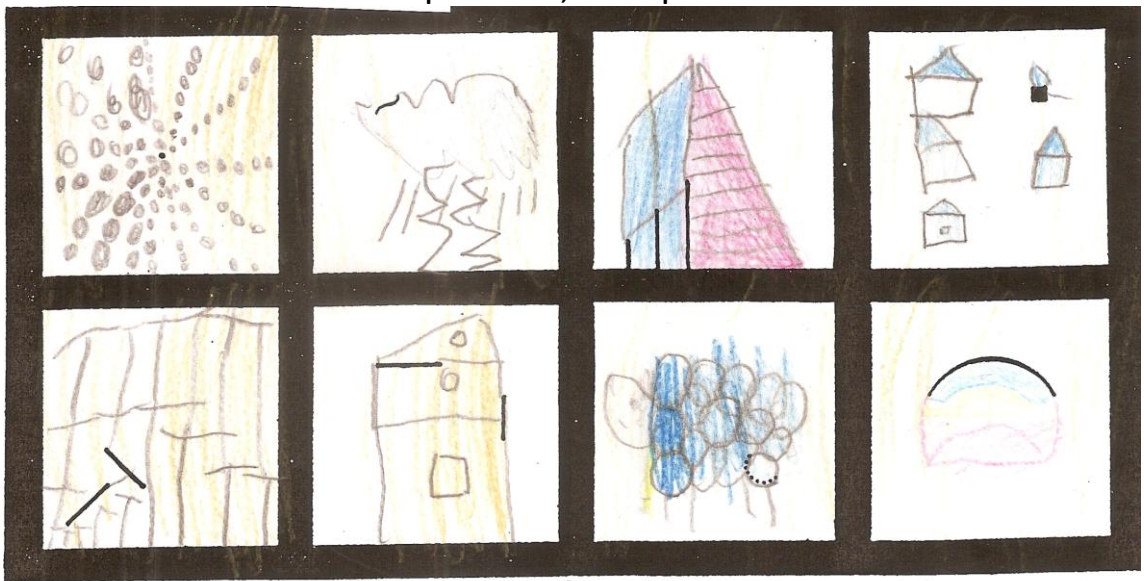
(D)



Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C. J. Hogrefe · Göttingen · 1953.

(D)

Příloha čís. 3 Ukázka testů- nahore respondent MŠ, dole respondent ZŠ



5

6

7

8

Příloha čís. 4- Ukázka testů- nahore respondent MŠ, dole respondent ZŠ



Unberrechtlich geschützt Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C. J. Hogrefe • Göttingen • 1953.

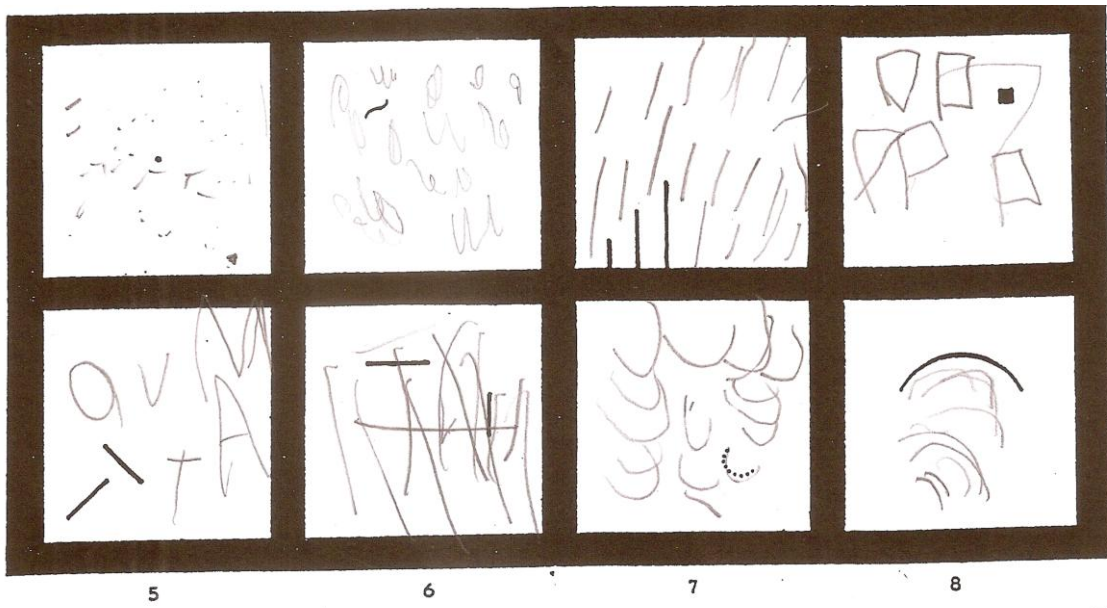
(D)



Unberrechtlich geschützt Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C. J. Hogrefe • Göttingen • 1953.

(D)

Příloha čís. 5- Ukázka testů- nahore respondent MŠ, dole respondent ZŠ



Urheberrechtlich geschützt | Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hogrefe • Göttingen • 1953.

(D)



Urheberrechtlich geschützt | Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hogrefe • Göttingen • 1953.

(D)

Příloha čís. 6- Ukázka testů- nahore respondent MŠ, dole respondent ZŠ

