



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**

# Signály úzkosti v kresbě dětí mladšího školního věku

Vypracovala: Adéla Černá

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph. D.

České Budějovice 2017

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Signály úzkosti v kresbě dětí mladšího školního věku jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Dále 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, dne.....

Podpis.....

Adéla Černá

## **Poděkování**

Touto formou bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D., za cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Janu Hynkovi za vstřícný přístup a za odborné konzultace při zpracování výsledků mé práce.

Také tímto děkuji ředitelce ZŠ Masarykova v Klatovech a všem třídním učitelkám za umožnění realizace výzkumu.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zaměřuje na zjištění míry využití kresebné techniky jako orientační screeningové metody pro zachycení zvýšené míry úzkosti a úzkostnosti u dětí mladšího školního věku. Teoretická část práce definuje základní pojmy úzkostnosti, úzkosti a strachu. Pozornost se věnuje problematice úzkosti a úzkostnosti u dětí se specifikací na mladší školní věk. Dále se zajímá o využití dětské kresby jako součást diagnostického nástroje se zaměřením na kresbu lidské postavy. Poslední kapitola popisuje dle daných autorů znaky úzkosti, které budou sledovány v praktické části. Ve výzkumné části byla použita Škála na měření míry úzkosti a úzkostnosti, která sloužila k rozdělení respondentů do tří skupin. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v Testu kresby lidské postavy u skupin respondentů s různou mírou úzkosti a úzkostnosti. Skupiny byly porovnány v Testu kresby lidské postavy podle předem definovaných znaků úzkosti. Výsledky práce by mohly podpořit kvantifikovatelnost znaků úzkosti a využití kresebných technik v oblasti psychodiagnostiky dětí.

**Klíčová slova:** dětská kresba, kresba lidské postavy, mladší školní věk, screeningová metoda, strach, ŠAD, úzkost, úzkostnost

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the extent of using drawing techniques as indicative screening method for detecting increased level of anxiety and anxiousness of primary school children. The basic terminology such as anxiousness, anxiety and fear are defined in the theoretical part. The thesis focuses on the issue of anxiety and anxiousness of children attending primary schools as well as on using children's drawings as a diagnostic tool with an orientation on human body drawing. Signs of anxiety are described from different point of view of several authors in the last chapter. These signs will be further examined in the practical part. A scale for measuring degree of anxiety and anxiousness was used in the practical part. This scale served as a tool for dividing respondents into three groups. The aim of the survey was to find out the differences in human body drawing tests among respondents of different degrees of anxiety. The groups were compared in these human body drawing tests according to specific defined signs of anxiety. The results of the thesis could support measurability of anxiety signs and usage of drawing techniques in the area of children psychodiagnosis.

**Key words:** children's drawings, human body drawing, primary school, screening method, fear, TAS, anxiety, anxiousness

## Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Pojmy úzkostnost a úzkost .....	10
1.1 Úzkost a strach.....	10
1.1.1 Projevy úzkosti a strachu .....	11
1.1.2 Vznik úzkosti a strachu.....	12
2 Dětské úzkosti a strachy .....	14
2.1 Specifikace mladšího školního věku.....	14
2.1.1 Emoční vývoj.....	14
2.1.2 Socializační vývoj.....	15
2.2 Projevy úzkosti a strachu u dětí mladšího školního věku .....	15
2.3 Faktory ovlivňující zvýšenou úzkostnost u dětí .....	17
2.3.1 Vrozené dispozice a úzkostný temperament.....	17
2.3.2 Rodina.....	17
2.3.3 Škola .....	18
2.4 Patologická úzkost u dětí a její projevy .....	19
3 Dětská kresba.....	21
3.1 Vývoj dětské kresby.....	21
3.2 Vývoj kresby lidské postavy u dětí mladšího školního věku.....	23
3.3 Využití dětské kresby.....	24
4 Kresba lidské postavy jako diagnostický nástroj.....	26
4.1 Kvantitativní analýza kresby lidské postavy .....	26
4.2 Kvalitativní analýza kresby lidské postavy .....	27
4.3 Znaky úzkosti v kresbě lidské postavy .....	28
4.3.1 Znaky prostorové .....	28
4.3.2 Znaky grafologické .....	30
4.3.3 Znaky kvalitativní .....	31

II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	34
5 Výzkumný problém a cíl .....	34
5.1 Výzkumný problém .....	34
5.2 Cíle práce .....	36
6 Výzkumný soubor .....	37
6.1 Způsob a kritéria výběru .....	37
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku .....	37
6.3 Průběh a prostředí výzkumu .....	38
6.4 Etický rámec výzkumu .....	40
7 Metodologický rámec .....	41
7.1 Metody sběru dat .....	41
7.1.1 Škály k měření úzkosti a úzkostnosti u dětí (ŠAD) .....	41
7.1.2 Test kresby lidské postavy .....	41
7.1.3 Sledované znaky úzkosti v kresbě .....	42
7.2 Metody analýzy dat .....	51
8 Výsledky .....	52
8.1 VO1: Jakým způsobem variují jednotlivé kresebné znaky s celkovou sumou v kresbě postavy? .....	52
8.1.1 Deskripce nástroje .....	52
8.1.2 Validizace nástroje .....	55
8.2 VO2: Jaké jsou rozdíly u dětí s různou mírou úzkostnosti a úzkosti v Testu kresby lidské postavy? .....	58
9 Diskuze .....	64
10 Shrnutí .....	67
ZÁVĚR .....	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	71
SEZNAM PŘÍLOH .....	74

# ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je úzkost a úzkostnost u dětí mladšího školního věku. Vzhledem k obsáhlé problematice jsem se zaměřila na zjišťování signálů úzkosti v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku 10-11 let. V současnosti se tímto tématem zabývá mnoho autorů, kteří navrhují využívat především kresebné projektivní techniky jako doplněk diagnostického nástroje. Dětskou kresbu považuji za zcela přirozenou a spontánní činnost, díky které se úzkostné dítě může lépe otevřít, a můžeme s ním snáze navázat kontakt.

Na úvod je třeba zmínit, že ve své práci budu zkoumat jak úzkost, tak úzkostnost, proto je třeba tyto pojmy umět odlišit. Úzkost, často přechází ve strach a naopak, jsou to emoce, které zažívá každý z nás už od dětství. Strach je přirozený jev, jenž nám signalizuje nebezpečí a je tedy nezbytný pro přežití. Při úzkosti prožíváme vnitřní napětí, neklid nebo nervozitu a oproti strachu nemá jasně definovatelnou příčinu. Úzkostnost je trvalý rys osobnosti. Ve svém výzkumu poukazuji na to, že u dětí se zvýšenou mírou úzkostnosti se v kresbě vyskytují častěji signály úzkosti, a jedná se tak u těchto dětí o transformovanou úzkostnost.

Zaujal mě tento výzkumný problém, jelikož si myslím, že tak jako agrese je i úzkost či úzkostnost u dětí častým fenoménem a existuje mnoho faktorů, které ji mohou ovlivňovat. Domnívám se, že pozornost je věnována především dětem s problémovým chováním, jelikož na sebe upoutávají velkou pozornost. Naopak přehlížené mohou být úzkostné děti, které se také liší svým chováním od ostatních, ale mnohdy k nim není zvolen vhodný přístup. Pokud by dítě prožívalo nadměrnou úzkost a tato problematika by byla nadále přehlížena, může častěji dojít u těchto jedinců k propuknutí úzkostné poruchy.

Svoji práci jsem rozdělila na dvě části. V první, teoretické, části nejdříve jasně vymezuji pojmy úzkostnost, úzkost a strach. Zabývám se úzkostí a úzkostností u dětí mladšího školního věku. Další část práce se zajímá o využití dětské kresby jako diagnostického nástroje se zaměřením na kresebnou techniku lidské postavy. Poslední kapitola bude obsahovat teoretická východiska k úzkostným znakům v kresbě lidské postavy, které budou dále sledovány ve výzkumné části.



Praktická část jmenuje hlavní cíl - porovnat výsledky dotazníkové metody s kresebnou technikou. Práce je zaměřena na porovnání úzkostných znaků v Testu kresby lidské postavy u skupin respondentů s různou mírou úzkosti a úzkostnosti. Dále práce popisuje průběh testování a výzkumný vzorek, který se skládal celkově ze 75 dětí. Zmiňuje hlavní metody, a to Škálu na měření úzkosti a úzkostnosti u dětí a Test kresby lidské postavy. V poslední části se zabývám analýzou metody dat pro použití ke svému kvantitativnímu typu výzkumu.

Výsledky mé práce mohou být užitečné pro další studie k vytvoření standardizované škály znaků pro měření úzkosti v dětské kresbě či využití dětské kresby jako rychlého screeningu pro detekci úzkosti či úzkostnosti.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Pojmy úzkostnost a úzkost

Na úvod své práce je potřeba stručně definovat dva pojmy, které spolu úzce souvisí, ale z psychologického hlediska je rozlišujeme.

**Úzkostnost** je trvalý povahový rys, který se projevuje častými pocity nejistoty, ohrožením a úzkostnými prožitky. Úzkostnost souvisí s kvalitou CNS, s její odolností, citlivostí a z velké části je podložena geneticky (Matějček, Dytrich, 1994). Úzkostnost je podmíněna vlohami, závisí na temperamentu a tělesné konstituci dítěte (Rogge, 1999). Další autor ji zařazuje k základním rysům lidské osobnosti a lidského žití. Každý člověk ji projevuje individuálně v jiné intenzitě a má tendenci k úzkostnému prožívání, myšlení a jednání (Vymětal, 2004). Úzkostnost vyjadřuje míru pohotovosti k bojácnému chování a prožívání jedince. Výzkumy potvrdily, že úzkostnost souvisí s vyšší vegetativní labilitou. Lidé s rysem úzkostnosti reagují silněji fyziologicky na vnímané nebezpečí. Celkově jsou méně psychicky i fyzicky odolní. Mají tendenci si stěžovat na své tělesné obtíže a více se u nich projevuje depresivní symptomatika (Vymětal, 2007).

**Úzkost** je aktuální nepříjemný pocit tísnivého napětí bez určitého obsahu. Vzniká v situaci nejistoty nebo ohrožení, které nemusí mít konkrétní podobu (Matějček, Dytrich, 1994). První prožitek úzkosti vzniká již při narození. Během života má být tento prožitek jen opakováním a připomenutím této prvotní úzkosti u jedince (Ulč, 1999). „*Úzkost je pocit, který je uložen v naší paměti od počátku naší existence, pocit, se kterým se rodíme na tento svět.*“ (Pilařová, Pöthe, 2003, str. 19).

### 1.1 Úzkost a strach

Úzkost a strach řadíme mezi psychické jevy a emocionální projevy, které nás doprovází po celý život. Jedná se o emoce, které mají vrozený základ a doprovází je většinou fyziologické změny se specifickým výrazem v tváři (Vymětal, 2007). Úzkost a strach mají významný podíl na formování osobnosti člověka a jeho socializaci. Autor, který úzkost a strach řadí mezi emoce, je názoru, že mají motivační sílu a usnadňují nám adaptaci na nové podmínky života (Vymětal, 2004). „*Úzkost a strach patří mezi normální a adaptivní vývojové fenomény, za normálních okolností signalizují organismu hrozící nebezpečí.*“ (Říčan, Krejčířová, 1997, str. 167).

Vymětal (2004) je názoru, že mezi úzkostí a strachem neexistuje přesná hranice a jejich používání je věcí konvence, zvyku. Praško (2006) definuje úzkost jako běžný stav organismu a normální reakci na nebezpečí či stres. „*Úzkost, na rozdíl od strachu, nemá konkrétní obsah, strach se naopak vždy váže na různé konkrétní předměty či situace.*“ (Říčan, Krejčířová, 1997, str. 167). S tím souhlasí i další autor, který uvádí, že strach je nepříjemný prožitek a obava před něčím konkrétním více méně známým. Jedná se o reakci na poznané nebezpečí. Má tedy signální a obrannou funkci. Úzkost bývá nepříjemnější a snášíme ji hůře než strach, neboť úzkost je reakce na tušené a neznámé nebezpečí (Vymětal, 2004).

„*Schopnost vnímat úzkost a snášet ji, aniž by se člověk zhroutil, a aniž by se snažil za každou cenu ji potlačit, svědčí o dostatečném duševním zdraví.*“ (Ferrant, 2007 in Cognet, 2013, str. 40). Úzkost i strach mohou mít pozitivní význam, pokud jsou zvládnutelné a srozumitelné. Problém nastává u jedince tehdy, jestliže se úzkost vymkne kontrole a svou intenzitou se stane posléze zdravotním problémem (Vymětal, 2007). Pokud ji člověk dokáže mít pod kontrolou, úzkost nezpůsobuje tělesné ani psychické poškození. Pokud je úzkost nepřiměřeně silná a trvá příliš dlouho, může mít nepříjemný dopad na život jedince (Praško, Vyskočilová, Praško, 2006). Intenzita úzkosti se pohybuje od lehkého pocitu až po mohutnou, nezvladatelnou úzkost (Ulč, 1999). Výzkumy dokonce prokázaly, že člověk podává nejlepší výkon, pokud je mírně úzkostný (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006). S tímto tvrzením souhlasí i další autor, který uvádí, že se stoupající úzkostnou tenzí, stoupá výkon. Pokud je ovšem tenze příliš vysoká, výkon se začne snižovat (Ulč, 1999).

### **1.1.1 Projevy úzkosti a strachu**

Úzkost se projevuje pocitem vnitřního neklidu. Člověk pociťuje nervozitu a má pocit, že něco nedokončil nebo má nutkání ještě něco udělat. Většinou úzkost souvisí se somatickými projevy úzkosti a jedinec je dokáže lokalizovat do určité části těla či orgánu (Ulč, 1999).

Úzkost není pouze prožitek, který je způsobený tělesnými reakcemi. Úzkost obsahuje tři složky. Tělesné pocity, chování a myšlenky, které vzájemně na sebe působí a způsobují jednotlivé příznaky úzkosti (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006). S pocity úzkosti má každý z nás svou vlastní zkušenost, především je prožíváme jako nepříjemné pocity zlé předtuchy, ohrožení, napětí, svíravosti atd. Úzkost i strach jsou velmi intenzivní

pocity, které prostupují celým naším tělem. Zvyšují napětí ve svalech i vnitřních orgánech, ovlivňují srdeční a dechovou aktivitu (Pilařová a Pöthe, 2003).

Mezi časté **tělesné pocity** patří tělesné napětí, třes, ztížené dýchání, mravenčení a teplo v žaludku, pocení, bušení srdce, potřeba jít na toaletu apod. (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006). Vymětal (2004) doplňuje další tělesné pocity. Člověku naskakuje husí kůže, pociťuje sucho v ústech. Můžeme pozorovat bledý obličej i strnulost mimiky, která bývá popisována jako vyděšený výraz.

Když se ocitneme v úzkostné situaci, mění se naše **chování**. Mezi časté projevy patří např. neklidné chování, ukusování nehtů, pobíhání, poposedávání. Typickou reakcí bývá útek, kdy člověk např. odkládá obtížné úkoly, vyhýbá se situacím, kde mu je úzko. Úzkost může vést k uklidňování se jídlem, alkoholem, cigaretami nebo léky a drogami (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006).

Mění se i naše **myšlenky**, které jsou vztažené k obávané situaci. Člověk se obává toho nejhoršího a myslí negativně. Pokud tyto reakce přetrvávají delší dobu, začnou se objevovat nepříjemné tělesné pocity (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006).

Vymětal (2007) popsal projevy úzkosti a strachu do různých rovin, které se vzájemně ovlivňují, a to především rovina psychická, somatická a rovina chování.

- **psychická rovina** – pocit sevřenosti, tísně, ohrožení apod.
- **mimická rovina** – rozšíření zornic, vyvalení očí, pootevření úst apod.
- **somatická rovina** – svalové napětí, tachykardie, pocit sucha v ústech, zblednutí
- **rovina chování** – strnutí, uhýbání, obranné chování
- **rovina výkonu** – nižší tenze úzkosti a strachu výkon zvyšuje, vyšší tenze úzkosti a strachu výkon snižuje

### 1.1.2 Vznik úzkosti a strachu

Emoce úzkost a strach jsou biologicky prastaré a významné pro přežití jedince a lidského druhu. Jejich projevy jsou dány biologickými dispozicemi, zkušenostmi, vlivem prostředí a učením. Můžeme říci, že vznikají především na základě naší individuální zkušenosti se světem, a to formou učení, přejímáním od druhých prostřednictvím myšlení a řeči (Vymětal, 2004).

Vliv dědičnosti na úzkostnost, úzkost i strach není zcela jasný. Tyto složité formy našeho duševního života a chování jsou polygeneticky podmíněné, a proto není známo, jak

velký vliv na emocionální jevy má vrozenost a prostředí (Vymětal, 2004). Polygenní geny se ve své funkci navzájem ovlivňují a výsledkem může být nevyrovnané a nestabilní prožívání, zvýšená dispozice reagovat přecitlivěle, dráždivě, vegetativními výkyvy apod. Pokud by neurotická dispozice byla příliš intenzivní, stačí k rozvinutí potíží běžná zátěž, která pro jiného člověka je zvládnutelná (Říčan, Krejčířová, 1997).

Z biologického hlediska mozkové struktury tvoří neuronální okruhy úzkosti a strachu, které jsou významné pro neuroendokrinní a svalově motorické reakce. U prožívané úzkosti a strachu se objevují vegetativní změny, které jsou zprostředkovány sympatickým a parasympatickým nervovým systémem (Vymětal, 2007). Sympatický nervový systém při stavu úzkosti způsobuje zrychlené dýchání, zrychluje srdeční činnost, zvyšuje pocení a napětí ve svalech (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006).

Úzkost i strach můžeme nazvat psychickým stavem, který v určitý čas vznikne a skončí. V této souvislosti můžeme vznik těchto reakcí vyjádřit několika proměnnými:

- **vnitřní nebo vnější podněty** (fyzické, psychické, sociální)
- **osobnost člověka**
  - aktuální vyladěnost (zdravotní stav organismu)
  - biologické dispoziční proměnné (kvalita CNS, geny)
  - psychosociální dispoziční proměnné (temperament)
  - kognitivní proměnné (úroveň mentálních schopností)
  - vývojové období včetně věku
- **situace**
  - situace bezprostředně působící (známé x neznámé prostředí)
  - situace dlouhodobě působící (životní pohoda x těžká životní situace)

Výsledný efekt (kvalita a síla určité reakce) dynamiky úzkosti, probíhá vždy ve vzájemné interakci (Vymětal, 2007).

## 2 Dětské úzkosti a strachy

### 2.1 Specifikace mladšího školního věku

Období mladšího školního věku můžeme vymezit od nástupu do školy přibližně od 6-7 let do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání. Někdy se hovoří jen o školním věku (Krejčířová, Langmeier, 1998). Vágnerová (2008) rozděluje školní věk na 3 dílčí fáze:

- **raný školní věk** – trvá od nástupu do školy - do 9 let
- **střední školní věk** – od 9 do 11-12 let (tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň nebo na nižší stupeň střední školy)
- **starší školní věk** – trvá do ukončení povinné školní docházky přibližně do 15 let

Krejčířová a Langmeier (1998) označují vývojové období mladšího školního věku jako věk střízlivého realismu. Charakteristickým rysem tohoto období je, že dítě chce pochopit okolní svět, a proto se zaměřuje na to, co je a jak to je. Můžeme to u dítěte pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech, ale i ve hře.

#### 2.1.1 Emoční vývoj

V období mladšího školního věku se objevuje realistický vztah ke skutečnosti i v citovém prožívání. Dochází k sebeuvědomování dítěte a tato velká změna v konfrontaci s činnostmi, nároky školy a rodiny vede k tomu, že si dítě vytváří nový vztah k rodičům, sourozencům, ale i učitelům a spolužákům. Především rodiče a učitelé formují prostřednictvím citových vztahů základy morálního citění a „svědomí“ (Lisá a Kňourková, 1986).

V tomto období se rozvíjí emoční inteligence, která závisí na zrání prefrontální mozkové kůry, ale i na získaných zkušenostech. Vytváří se větší propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování. Dítě začíná lépe rozumět svým pocitům, ale také rozpoznávat a chápat emoce druhých lidí. Kolem 10. roku děti začínají rozumět emoční ambivalenci. Rozvíjí se schopnost mluvit o emocích jiných lidí a hodnotit veškeré emoce (Vágnerová, 2008).

Školní věk úzce souvisí s většími požadavky ze strany rodičů, ale také od učitelů. Tlakem na plnění povinností, které je klasifikováno, může u dítěte zhoršit emoční bilanci a stimulovat negativní emoce, nejčastěji strach a úzkost (Vágnerová, 2008). Při opakované

negativní zkušenosti se mohou u dětí vyskytovat pocity méněcennosti. Prožívají zkreslené negativní sebehodnocení, které ovlivňuje jejich další vývoj (Vymětal, 2004). Důležité je rozeznat, co dítě zvládne a co nikoliv. Dítěti bychom měli projevovat pocit jistoty a pozitivní naděje, že neúspěch lze vždy napravit (Vágnerová, 2008).

Emoční a citový vývoj, kdy se u dítěte vytváří sebecit či mravní citění, závisí na rozumové vyspělosti, ale i na sociálním chování a prostředí. Dítě potřebuje ke svému harmonickému vývoji prostředí, kde mu je poskytována jistota (Lisá, Kňourková, 1986).

### 2.1.2 Socializační vývoj

Vstupem do školy se dítě postupně začíná začleňovat do společnosti. Charakteristickým rysem tohoto období je identifikace s vrstevnickou skupinou, ke které se dítě vnitřně přičleňuje. Nástup do školy přináší řadu změn, které ovlivňují osobní vztahy a rozšířením dalších sociálních vztahů (Vágnerová, 2008).

Důležitým aspektem socializačního procesu je osvojování sociálních rolí. Nástupem do školy si dítě začíná zvnitřňovat novou roli žáka a učí se novým způsobům chování v roli spolužáka. V rámci socializace také dochází k upevnění sexuálních rolí, tedy k přejímání mužského a ženského chování (Krejčířová a Langmeier, 1998).

Děti v období mladšího školního věku touží po uplatnění ve skupině svých vrstevníků. Usilují jednat v souladu se společenskými normami, jelikož touží po pochvale a uznání (Lisá, Kňourková, 1986). Vágnerová (2008) uvádí základní potřeby, které jsou uspokojeny vlivem vrstevnické skupiny:

- **potřeba citové jistoty a bezpečí** – vrstevníci poskytují dítěti emoční oporu
- **potřeba učení** – vrstevnická skupina je pro dítě zdrojem nových zkušeností
- **potřeba sebeuplatnění** – vrstevnická skupina představuje rovnocennou referenční skupinu, jsou srovnatelní, na stejné úrovni, motivují se k výkonu

## 2.2 Projevy úzkosti a strachu u dětí mladšího školního věku

Každé vývojové období má typický určitý soubor podnětů, které vzbuzuje strach a úzkost u dítěte. Souvisí s normativními konflikty a vývojovými úkoly daného období (Říčan a Krejčířová, 1997).

Nejčastějším úzkostným projevem u dětí jsou silné a trvalé strachy. Patří sem strach ze zvířat, strach ze tmy, z nezvyklých prostorů, z výšek, z cizích lidí atd. (Matějček,

Dytrich, 1994). S tímto tvrzením souhlasí i další autoři, kteří vymezují tři typy strachu a úzkosti u dětí:

1. **strach před materiálními předměty a jevy** (letadla, zvířata, bouřka, oheň, atd.)
2. **úzkost, týkající se vlastní osoby**, vyvolaná jevy, které mají všeobecný charakter, jako jsou choroby (smrt a jiné neštěstí, strach ze školského neúspěchu, nedostatku popularity apod.)
3. **obavy a úzkosti ze sociálních kontaktů** (pobyt ve skupině, strach z lidí s autoritou, apod.)

Z toho vyplývá, že v každodenním životě dětí se vyskytují mnohé situace, které vyvolávají úzkostné faktory, které vyvolávají úzkosti a strachy (Lapinska a Zebrowska, 1975 in Müllner, Ruisel a Farkaš, 1983).

Začátkem období mladšího školního věku převládají strachy z imaginárních jevů a bytostí. V tomto vývojovém období jsou nejvíce strachy spojené v souvislosti se školním prostředím (Michalčáková, 2007). Období mezi osmým a dvanáctým rokem věku dítěte, přináší obavy z vlastního školního výkonu, ve smyslu selhání či nedostatečnosti (Pilařová a Pöthe, 2003). S tímto tvrzením souhlasí i další autoři, kteří poukazují nato, že největší obavy vznikají ze školní neúspěšnosti, a to především u dětí s nízkým sebehodnocením. Prožívaná úzkost může vést ke stažení dítěte od činnosti a učení. Vyšší úzkost prožívají v tomto období chlapci, a to z důvodu nedostatku aktivity, vyplývají obavy z plnění pasivní role (Müllner, Ruisel a Farkaš, 1983).

Dále se nejčastěji vyskytují strachy ze zranění z lékařských zákroků a z nemoci. S přibývajícím věkem ustupují strachy z imaginárních bytostí a jevů (Michalčáková, 2007). Období typické pro zvýšenou úzkost je věk kolem 10 let. Dítě při pokračujícím kognitivním vývoji dospívá k plnému pochopení pojmu smrti. V tomto období se řada dětí začíná bát tmy s představou možných číhajících nebezpečí (Říčan, Krejčířová, 1997).

Strachy a úzkosti v období mladšího školního věku potvrdila studie, která zjišťovala vztah mezi strachem a úzkostí a to, jaké jsou obavy dětí ve školním věku od 8 do 12 let. Výsledky potvrdily vysoký signifikantní vztah mezi skóre úzkosti a počtem obav. Nejvýznamnější obavy u chlapců byly v kategoriích zvířat, bezpečnosti, školních a nadpřirozených jevů, zatímco u dívek převažovaly více obavy z přírodních jevů (Carroll & Ryan-Wenger, 1999).



## **2.3 Faktory ovlivňující zvýšenou úzkostnost u dětí**

Zvýšenou úzkostnost u dětí mladšího školního věku ovlivňuje několik faktorů. Nejdůležitějšími faktory jsou vrozené dispozice, temperament, rodina a škola.

### **2.3.1 Vrozené dispozice a úzkostný temperament**

Děti, které mají úzkostný temperament, se vyznačují behaviorální inhibicí v souvislosti s přetrvávajícím strachem a tělesnou reakcí na stresovou situaci. U těchto dětí byly zjištěny specifické nálezy v CNS, zvýšená amygdala a hipokampus. Výzkumy ukazují, že úzkostný temperament je dědičný. Zvýšená aktivita v předním hipokampu je geneticky spojena s úzkostným temperamentem. Zvýšená aktivita amygdaly se jako dědičná neprokázala, ale mohla by predikovat úzkostný temperament u dětí. Amygdala je důležitá pro vnímání emočních výrazů, které se vztahují k ohrožení a nebezpečí. Děti s úzkostným temperamentem reagují odlišným způsobem na lidské tváře, jelikož mají narušenou schopnost rozlišit mimicky vyjádřené emoce. U těchto dětí v pozdějším věku hrozí riziko vzniku deprese, úzkosti a závislosti na návykových látkách (Malá, 2011). Rogge (1999) uvádí tvrzení, že genetické dispozice a temperament nejsou doživotně osudové. Důležitou rozhodující roli hraje to, jak vnější okolí na dětský temperament reaguje. Pokud dítě nebude srovnáváno s ostatními dětmi a bude akceptováno takové, jaké je, může si i navzdory svému úzkostnému temperamentu vytvořit sebevědomí a důvěru.

Důležité je říci, že vlivy vnějšího prostředí působí na dítě už v prenatálním stavu. Výzkumy potvrzují, že ženy, které měly během těhotenství sklon ke spěchu či nervozitě, přivedly na svět děti neklidné, které reagovaly nervózně. Oproti tomu matky, které během těhotenství byly vyrovnané a v klidu, měly pozitivní vliv na jejich děti (Rogge, 1999).

### **2.3.2 Rodina**

Rodiče vytváří dětem model jednání. Dítě přejímá jejich postoje, chování, ale i vlastnosti rodičů (Vymětal, 2004). Důležité jsou některé osobnostní rysy rodičů a jejich výchovné postoje, ze kterých plyne výchovné chování ve vztahu k dítěti. Dítě se stává úzkostným, pokud je výchova rodičů příliš úzkostná. Rodiče příliš ochraňují své dítě, zakazují mu činnosti, které považují za nebezpečné. Je neustále omezováno a zbaveno vlastní iniciativy (Matějček, 1992). S tímto tvrzením souhlasí i další autor Vymětal (2004), který vedle genetických dispozic řadí další faktor chování matky k dítěti. Úzkostné matky svým úzkostným chováním vyvolávají v dětech také úzkost, což brzdí jejich rozvoj

osobnosti. Tyto děti se stávají závislé a nesamostatné. Také autorka Malá (2011) považuje za nejvíce rizikový faktor pro zvýšenou úzkostnost a pro vznik úzkostných poruch v dětství málo bezpečný vztah k matce. Matky, které jsou nejisté a mají strach z vlastních chyb, nadměrně kontrolují a ochraňují své dítě, a tím tlumí svoji úzkost. Tento přístup od matky dítě zúzkostňuje a infantilizuje.

Dalším rizikovým typem rodičů bývají citově chladné matky, matky na sebe silně zaměřené, autoritativní nebo perfekcionistačtí otcové či matky, nadměrně tvrdé, nebo naopak slabé osobnosti (Vymětal, 2004).

Stabilita dítěte je dána stabilitou rodiny, která má nejpodstatnější vliv na utváření osobnosti dítěte. Pokud dítěti rodič neposkytne oporu, citové zázemí, vyvolává v něm pocit nejistoty, viny, vnitřní konflikty apod. Dítě se začne postupně cítit ohrožené a úzkostné. Pro dítě je největším zdrojem neurotizace otevřené konfliktní manželství, které mnohdy končí rozpadem rodiny. Důležitým předpokladem dobrého a správného rodičovství je kvalitní partnerský vztah (Vymětal, 2004).

### **2.3.3 Škola**

Důležitým sociálním mezníkem dítěte je nástup do školy, který ovlivňuje jeho rozvoj osobnosti. V této souvislosti dítě získává novou roli žáka a vytváří si určitou pozici ve škole, která předurčuje jeho budoucí sociální postavení (Vágnerová, 2008).

Do školy by dítě mělo nastoupit, pokud dosáhlo školní zralosti. Děti, které jsou citlivější k úzkostnému ladění a chování, mohou být neurotizovány učitelem, který křičí a je přísný. V této situaci se stává, že děti ráno pocítují nevolnost, mají třesavku nebo zvýšenou teplotu. Pokud dítě zažije ve škole traumatický zážitek, může se vytvořit u dítěte pravá školné fobie, což je nepřekonatelný strach z učitele, dětského kolektivu nebo školy (Vymětal, 2004).

Vysoká výkonnost je v dnešní době stresujícím činitelem, která je kladena i na děti. Rodiče vedou své děti ke ctižádostivosti a nadměrným výkonům. Na dítě jsou kladeny příliš velké nároky. Pokud je takové dítě vystaveno dlouhodobému přetěžování školními nároky, mohou se u dítěte objevit tiky. Nadměrná úzkostnost může ovlivňovat školní neúspěch žáků, jelikož nedovedou podat takový výkon, jakého jsou schopni (Vymětal, 2004).

## 2.4 Patologická úzkost u dětí a její projevy

Patologická úzkost může u dětí brzdit jejich vývoj. Jedná se o úzkostné prožívání, které je příliš vysoké, intenzivní a přetrvává delší dobu. Jestliže negativně ovlivňuje naše denní běžné fungování, hovoříme o takzvaných anxiózních, úzkostných poruchách (Pilařová a Pöthe, 2003). Vymětal (2004) řadí mezi nejčastěji diagnostikované úzkostné poruchy u dětí mladšího školního věku separačně úzkostnou poruchu, sociálně úzkostnou poruchu, školní fobie a obsedantně-kompulzivní poruchu. Také se mohou vyskytnout dětské neurózy, kde je potřeba spolupráce s psychologem. Sekundární neurotizace se objevuje u dětí se zvýšenou úzkostností (zvýšeným osobnostním rysem), které jsou více nezralé, či nějak handicapované, což vede ke zvýšené úzkosti a strachu. Jsou to především děti se specifickými poruchami učení, s poruchou pozornosti nebo dlouhodobě nemocné.

Pokud stanovujeme patologickou úzkost v dětském věku, je nutné uvědomovat si maturační, vývojový, komunikativní a sociální aspekt. Nejdůležitější je vývojový aspekt, který představuje určitý vývojový stupeň, ve kterém je mozek schopen zformovat racionální či iracionální konstrukt hrozby vyvolávající úzkost nebo pokud je dítě schopné rozpoznat specifický kontext ohrožujících situací. Aspekt maturační je důležitý pro přežití dítěte, jelikož by se jinak pouštělo bezhlavě do nebezpečí. Označuje zjištění, zda dítě zvládlo, či nezvládlo kategorie známé a neznámé. Pokud dítě nezvládne kategorie živé a neživé, může dojít ke vzniku sociální fobie nebo specifických fobií. Obě kategorie by měly být zvládnuté kolem čtvrtého roku. Důležitou roli zde hraje sociální úzkost, která poskytuje socializaci a akulturaci. V období mladšího školního věku se vyskytuje i mírná tranzitorní úzkost, což je vývojový fenomén, který souvisí s vývojovým konceptem finality smrti. Pochopení pojmu smrti jako nevratnosti života definitivního konce dochází ve věku 9 - 12 let. Poslední komunikativní aspekt lze chápat jako komunikování emocí převážně somatickým kanálem, který u většiny dětí přetrvává až do dospělého věku (Malá, 2011).

Patologická úzkost se projevuje inhibicí, kdy se dítě stahuje, stává se pasivním nebo naopak nadměrně neklidným. Tyto úzkostné hyperaktivní děti jsou mnohdy chybně diagnostikovány jako děti s LMD (Říčan, Krejčířová, 1997). Behaviorální inhibici můžeme definovat jako extrémní plachost, která je temperamentně stálou charakteristikou a je určena biologickými markery. Pokud jsou děti s behaviorální inhibicí vystaveny kognitivní zátěži, objeví se u nich dilatace zornic, zvýšená tepová frekvence, tenze v oblasti laryngu či zvýšená hladina kortizolu ve slinách a katecholaminů v moči. Důležité je zmínit, že u inhibovaných dětí se častěji vyskytují v dospělém věku neurotické poruchy (Malá, 2011).

Pilařová a Pöthe (2003) uvádí, že patologická úzkost se často manifestuje poruchami jídla a spánku. Děti trpí často nočními děsy či můrami. Objevují se také neurotické návyky, které dítě zklidňují a uvolňují jeho nadměrné napětí (např. cucání palce, okusování nehtů, vytrhávání vlasů, častá masturbace, atd.).

U dětí se vyskytují neurotické symptomy, které lze rozdělit na **tělesné** (např. bolest hlavy, břicha, snížená hybnost končetin) a **duševní** (např. nutkavé myšlenky, zvýšená úzkost, smutná nálada). V období mladšího školního věku se často setkáváme s **psychosomatickými symptomy**, které se uvádějí do přímého vztahu s úzkostí. Předpokladem je, že dlouhodobé konflikty, frustrace a stresy vedou k postupným organickým změnám orgánů a jejich funkcí např. astma, vředové onemocnění žaludku či dvanáctníku nebo poruchy oběhového systému (Vymětal, 2004). Charakteristická je zvýšená vegetativní, emoční dráždivost se snadnou generalizací a lokálně specifická orgánová dispozice, což může být např. bolest břicha, ranní zvracení, bolest hlavy, pocity na omdlení, zvýšená teplota nebo poruchy spánku (Malá, 2011).

### 3 Dětská kresba

Výtvarný projev dítěte úzce souvisí s jeho duševním životem. V dětském výtvarném projevu hraje důležitou úlohu představivost, vnímání a myšlení, které tvoří trojici duševních funkcí. Dětská kresba, ale i samotná potřeba zobrazit, vyvolává hlubší a vědomější poznání světa. Teprve přičiněním osobního vztahu k vnímanému objektu se mění vjem na duševní prožitek, který dlouho zanechává stopu. Výtvarná činnost je jednou z možných cest, která vede k sebepoznání a seberealizaci (Uždil,2002).

#### 3.1 Vývoj dětské kresby

Tak jako se vyvíjí jedinec, vyvíjí se i jeho kresebný projev. Vágnerová (2008) rozděluje vývoj kresby na tři fáze. Zpočátku se objevuje **nesymbolická, senzomotorická fáze**. Pro dítě batolecího věku je grafomotorická činnost zajímavá sama o sobě, ale dále se svým výtvořem nezabývá. Dalším obdobím je **přechod na symbolickou úroveň**. Dítě zjišťuje, že čmárání může zobrazovat realitu, kresba se stává symbolem a bývá dostatečně pojmenována na základě nějakého typického znaku. **Fáze primárního symbolického vyjádření** se kresba vyznačuje tím, že se stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti. Dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu na něm zdá důležité (Matějček, 1994, in Vágnerová, 2008).

Vývoj dětské kresby dle věku rozděluje další autorka Davido (2001), která tvrdí, že dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince a jeho intelektu.

##### **Období skvrn**

Jako první stadium zmiňuje období „skvrn“. Kdyby dítě, jemuž není ještě ani rok, mělo možnost malovat, jeho výtvor by zcela určitě odpovídal kresbě „skvrny“ (Davido, 2001).

##### **Období čmáranic**

Roční dítě prochází obdobím „čmáranic“. Typické je čmárání všemi směry, aniž by dítě tužku pozvedlo (Davido, 2001). Dle Uždila (2002) má dítě daleko větší radost z právě vznikající stopy než z konečného výsledku.

##### **Období čarání**

Davido (2001) nazývá období mezi 2. a 3. rokem obdobím „čarání“, kdy se vyvíjí intelekt dítěte a rozvíjí se jeho organické funkce. Dítě v tomto věku neudrží tolik pozornosti, a proto někdy původní nápad změni v závěru kreslení a čmáranici náhodně

pojmenuje. Jedná se o tzv. „náhodný realismus“. O „nezdařilém realismu“ autor hovoří, když dítě kreslí uzavřené smyčky a snaží se zjevným úmyslem napodobit písmo dospělých. Jebavá (1997) uvádí, že v období dvou let se formují první záznamy motorických zkušeností. Toto období je spojeno s egocentrismem. Děti čmárají bez konkrétního obsahu a začínají projektovat své já do svého kresebného projevu. Hlavním vyjadřovacím prostředkem je obrys a linie. Davido (2001) tvrdí, že šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou mnoho místa. Naproti tomu nevyrovnané dítě tužku záhy odhodí.

Čáranice můžeme rozdělit do mnoha typů, ve kterých můžeme sledovat body, klikatky, klubička nebo spirály (oválné, kruhové). Všechny tyto kresby jsou opravdovou přípravou pro opravdové kreslení, které už nebude jen hrou ze vznikající stopy. V tomto stadiu dítě dosud nerozlišuje, co je snadné zobrazit, co je méně snadné a co vůbec zobrazit nelze, jelikož to nemá hmotnou povahu (Uždil, 2002).

### **Období hlavonožců, univerzálních postav**

Posledním stadiem podle autorky Davido (2001) je období hlavonožců, univerzálních postav. Dle Jebavé (1997) se kresba hlavonožců začíná objevovat v období předškolního věku počátkem 3. roku. Hraje zde roli rozvoj motoriky a podnětné prostředí. Motorické projevy se zjemňují, zvyšuje se tělesná výkonnost a schopnost vnímat více detailů. V tomto období se rozvíjí fantazie a schopnost rozpoznávat barevnou škálu. Můžeme hovořit o tzv. magickém myšlení. Lhotová (2013) tvrdí, že dítě ve věku tří let začíná používat úchop tužky jako dospělý a je schopen napodobit předkreslenou linku v horizontální i vertikální podobě. Dokáže nakreslit kruh, ale čtverec zatím nikoliv.

Z motorické čmáranice se vyvíjí schematická kresba, která je silně ovlivněna obrázky z knížek, z masmédií (Jebavá, 1997). Další autor uvádí, že dítě pro své náhodně vzniklé grafické útvary hledá „výklad“ také tím způsobem, že svoji kresbu připodobňuje k tvarově neurčitým částem přírody (Uždil, 2002).

Dítě nejdříve kreslí to, co je pro něj důležité. Především lidský obličej má největší význam, který je důležitý při navazování sociálního kontaktu. Proto se děti nejvíce soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Dalším následujícím detailem jsou končetiny, které značí jakoukoliv aktivitu (Vágnerová, 2008). Postava hlavonožce je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě

čárky – nohy, a často ještě další dvě – ruce. Postupně s věkem dítěte se v kresbě objevuje i mnoho detailů – v kolečku jsou umístěny oči, ústa, pupek (Davido, 2001).

Vágnerová (2008) tvrdí, že děti předškolního věku nerozlišují velký rozdíl mezi realitou a fantazijní produkcí. Při interpretaci dění v reálném světě si pomáhají fantazií a jejich poznání má tendenci zkreslovat. „*Toto pojetí je typické akcentací detailů, které jsou chápány jako důležité, a způsobem jejich zobrazení nerespektujícím realitu.*“ (Vágnerová, 2008, str. 185).

V kresbě se často objevuje průhlednost kresby. Děti si začínají uvědomovat existenci trupu, bývá často zobrazován pupík nebo větší počet knoflíků. Takto typické zobrazení lidské postavy kreslí 4 - 5leté děti (Vágnerová, 2008). Davido (2001) také uvádí, že kolem 5. a 6. roku dítě začíná zobrazovat trup dalším kolečkem. Postavu zobrazují vždy zepředu a ruce bývají k trupu připojeny v různé výšce. Až když dítě získá představu o vlastním těle a jeho situování v prostoru, začne kreslit samo sebe. „*Když dítě kreslí postavu, znázorňuje samo sebe.*“ (Davido, 2001, str. 24).

### **3.2 Vývoj kresby lidské postavy u dětí mladšího školního věku**

Vágnerová (2008) vymezila období **realistického zobrazení**, které se vyskytuje na konci předškolního věku. Kresba se stále více podobá skutečnosti. Děti začínají kreslit spíše to, co vidí, což je důkazem rozvoje dětské kognitivní decentrace.

Šestileté dítě už dokáže členit lidskou postavu velmi zřetelně, navazuje paže k trupu, ne k hlavě, jak tomu bylo v období hlavonožců. Také začínají ve své kresbě hlavu zdobit pokrývkou vlasů. Vývoj dětské kresby se postupně zrychluje, čím víc dítě kreslí a čím víc je vystaveno pozitivním podnětům. Zpočátku platí, že děti zobrazují postavu holčičky a chlapečka stejně a nerozlišují u nich pohlaví. Zobrazují pouze obecná znamení pro člověka, která se hodí na obě pohlaví (Uždil, 2002). Děti zpracovávají zkušenosti s genderem na úrovni svého myšlení. Rozvíjí se porozumění obsahu genderových stereotypů i individuálně specifické chápání genderu jako součást vlastní identity (Vágnerová, 2008). Dítě ve své kresbě začíná svoji figuru obohacovat dalšími detaily (sukně, klobouk, taška), čímž umožňuje rozlišit znaky pohlaví (Uždil, 2002).

Davido (2001) zavádí pojem sklápění, který se objevuje v kresbě u dětí od 5 do 7 let. Znamená to, že v kresbě většinou chybí perspektiva, roviny neodpovídají skutečnosti a zobrazené předměty jsou disproporční. Dítě zobrazuje v kresbě vnější svět spíše jako

fantazijní výtvar než „fotografií“ skutečnosti. Dítě vnímá realitu tak, jak ji vidí a zpracovává dětská mysl, a bývá emočně zbarvená.

Davidová (2001) zařazuje i další období, které nazývá **vizuální realismus**. Toto stadium navazuje na období realistického zobrazení. Většinou se objevuje u dětí mezi 7. až 12. rokem, avšak to nemusí být pravidlem, jelikož toto období ovlivňuje několik faktorů, a to především mentální úroveň dítěte, sociální a kulturní prostředí a emoční zralost dítěte.

Podle Davidová (2001) je hlavním rozdílem to, že dítě se snaží kreslit to, co vidí. Kolem 7 let dochází k důležitému vývojovému skoku, dítě začíná kreslit profil. Dle autorky se však profil vyskytuje častěji až ve starším školním věku. Zazzo tvrdí, že tato změna představuje mezistupeň v duševním vývoji dítěte (Zazzo in Davidová, 2001).

Profil v kresbě zmiňuje i další autor Uždil (2002), který hovoří o tzv. smíšeném profilu, na kterém je vidět, že se profil nezakládá na zrakové vzpomínce, ale na představivé práci. Dítě začíná operovat s představami až skoro racionálně. Představuje, jak by bylo možné vidět figuru ze strany, proto v kresbě je zobrazována kombinace pohledu zepředu a ze strany nakreslených motivů. Lisá a Kňourková (1986) uvádí, že profilové kresby, které jsou typické pro svoji dynamičnost, jsou zachyceny především v pohybu paží, či dolních končetin.

Dětské kresby v období mladšího školního věku nazýváme „zlatým věkem dětské kresby“. Jedná se o nejproduktivnější období dětské kresby, které nabízí velmi pestrou námětovou oblast. Dítě už dokáže v tomto období znázornit konkrétní předměty, ale i fantazijní představy. Kresba je velmi precizně zdokonalená po stránce formální, tak i obsahové. Dětská kresba je výrazná svou citovou bohatostí a nápadná svoji barevnou experimentací. Dívky nejčastěji zobrazují kresby princezen, u chlapců najdeme kresby znázorňující bitvy či dopravní prostředky (Lisá, Kňourková, 1986).

### 3.3 Využití dětské kresby

Dětské kresby lze použít k diagnostickým i terapeutickým účelům, jelikož kresba není pouze ukázkou grafomotorických dovedností dítěte (Lisá, Kňourková, 1986).

*„Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.“* (Vágnerová, 2008, str. 183). Děti jednoznačně milují kreslení a jakékoliv další výtvarné techniky. Považují kreslení za hru, kde se mohou vyřádit a rozvíjet přitom svou bohatou fantazií. Pavlíková (2005) tvrdí, že kresebný projev je



přirozený a spontánní vývoj osobnosti jedince, který je potřeba v určitých směrech korigovat a usměrňovat. V kresbě se objevují vědomá i nevědomá přání (Davido, 2001).

Musíme brát v úvahu, že dětská kresba není jen výtvarná technika. Podle Pavlíkové (2005) se člověk nejdříve vyjadřuje graficky prostřednictvím výtvarného projevu než písemně. Davido (2001) považuje dětskou kresbu za nejvhodnější způsob vyjadřování a za nejvhodnější způsob poznání dítěte. Kresbou totiž dítě „graficky“ vypráví, aniž by muselo s námi komunikovat. Dítě vyjadřuje prostřednictvím svých kreseb i své emoce. *„Kvalita kresby, odhlédneme-li od její estetické stránky, odráží jednak úroveň intelektu, jednak jeho emoční rovnováhu, která je mnohdy určující pro schopnost adaptovat se v rodině i ve škole.“* (Davido, 2001, str. 16)

Dětské kresby můžeme považovat za subjektivní dětské výpovědi, které vyjadřují vztah dítěte ke světu, lidem, k němu samému. Stejně tak jako umělec i dítě si vytváří určité znaky a symboly. To znamená, když se dítě něčím trápí nebo mu je něco naopak velmi blízké, objeví se to i v určité znakové podobě v jeho kresbách (Pavlíková, 2005).

V oblasti dětské klinické psychologie se pro příjemnou a přitažlivou činnost používají neprojektivní kresebné testy. Kresby lze využít jako úvodní metody při navazování kontaktu s dítětem. Kresebné techniky snižují nejistotu a strach, ale také nám poskytují informace o citovém ladění dítěte (Říčan a Krejčířová, 1997). *„Během kreslení dochází k propojení kognitivních funkcí s motorickými dovednostmi, uplatňuje se zde kreativita a spontaneita.“* (Rádlová et al., 2004, str. 53)

Projektivní kresebné testy hrají důležitou roli při hledání latentního obsahu zejména u dětí. Kreslení lze použít k posouzení skrytých výrazů dítěte a mohou být použity ve školním prostředí se studenty, kteří se potýkají s normálními vývojovými problémy (Jothimani and Deepak Kumar, 2016). Davido (2001) tvrdí, že dítě do své kresby postavy promítá celé své „já“ a je zcela jasné, že kreslí samo sebe. Pro psychologa je dětská kresba důležitým diagnostickým prostředkem.

Hlavní rizika platnosti a spolehlivosti u projektivních kresebných testů komentuje Altman (2011, str. 14), který říká: *„Proto nemůžeme přistupovat k výsledkům testu jako k jednoznačně daným faktům, ale považujeme je spíše za hypotézy vyžadující ověření. Výsledky a závěry projektivních testů je lépe naformulovat jako otázky než tvrzení.“*

## 4 Kresba lidské postavy jako diagnostický nástroj

Z hlediska rozsáhlé tematiky a množství kresebných diagnostických metod jsem se zaměřila na Testy kresby lidské postavy, které se staly inspirací do mé výzkumné části. Kresbu lidské postavy můžeme interpretovat ze dvou pohledů.

### 4.1 Kvantitativní analýza kresby lidské postavy

Test kresby lidské postavy byl vytvořen na základě výzkumu **Goodenoughové** (1926, 1928) a **Harrise** (1963) z hlediska kvantitativní analýzy. Vycházeli z předpokladu, že kresba lidské postavy souvisí s intelektuálními schopnostmi dítěte. Bodovací systém byl založen na vývojových úrovních a všeobecných rozumových schopnostech (Goodenoughová 1926, 1928 and Harris 1963 in Peterson and Hardin, 2002).

*„Pomocí testu kresby postavy lze hodnotit vývoj percepce, senzomotorické koordinace a jemné motoriky, orientačně i úroveň mentálního vývoje.“* (Říčan, Krejčířová, 1997, str. 280) V roce 1982 Šturma a Vágnerová Test kresby lidské postavy upravili a standardizovali na českou populaci. Test je určen pro děti od 3,5 do 11 let (Říčan, Krejčířová, 1997).

Na základě výsledků z výzkumné studie, která předpokládala grafické vyjádření v kresbách odrážejících specifické charakteristiky v Testu Draw-A-Person (DAP), bylo zjištěno, že DAP poskytuje kromě intelektuálních schopností i možné ukazatele dynamiky osobnosti. S ohledem na tuto skutečnost byl test DAP přizpůsoben popisu a interpretaci Machoverové (Jothimani and Deepak Kumar, 2016).

Na bodovací systém Goodenoughové navázala **Koppitzová** (1968), která test zdokonalila a uplatnila jej na dětech s emočními a psychickými problémy. Vytvořila test HFD (Human Figure Drawing), který tvoří 30 emočních indikátorů pro kresbu lidské postavy. Ze studie bylo zjištěno, že u dětí s citovými problémy a neuspokojivými vztahy se objevilo těchto 30 emočních indikátorů častěji než v kresbách normálních dětí. 76 zdravých dětí ve věku od pěti do dvanácti let porovnávala se stejně starými dětmi z dětské psychiatrické kliniky. U normálních dětí bylo zjištěno 22 emočních indikátorů a u hospitalizovaných dětí bylo nalezeno až 166 emočních indikátorů (Koppitzová, 1968, in Peterson and Hardin, 2002). Další zajímavá studie ukázala, že podle těchto indikátorů lze rozlišit plaché děti od agresivních. Výzkum porovnával 31 dětí, které se při hodnocení jevily jako agresivní se stejně početnou skupinou plachých dětí. V kresbách agresivních

děti se objevovaly indikátory jako např. asymetrické končetiny, zuby, dlouhé paže, velké nebo odříznuté ruce. Plaché děti mnohdy vynechaly ústa (Koppitzová, 1968, in Peterson and Hardin, 2002). Ze srovnání vyplynulo, že statisticky významně kreslily plaché děti malé postavy. U agresivních dětí se neprokázaly kresby s velkými postavami. Tato metoda dokáže měřit a velmi dobře indikovat obecné potíže, na které by bylo třeba se dále zaměřit, ale neumí rozlišovat přesně mezi diagnózami (Badošek, 2003).

Využití dětské kresby jako screeningu má pro odborníky několik výhod. Kreslení dětem umožňuje vyličit prožitek, uvolňuje napětí. Prokazuje se, že děti cítí nevědomou potřebu si odehrát trauma, které prožily, a to v umělecké formě či ve hře, což má pozitivní vliv na děti (Peterson and Hardin, 2002). Techniku HFD lze použít jako nástroj screeningu pro emoční pohodu, úzkost a depresi ve školním věku 6-12 let. Ačkoli HFD není diagnostický a nemůže být použit jako jediný indikátor úzkosti nebo deprese, dva nebo více emočních indikátorů může signalizovat, že je zapotřebí další psychiatrické hodnocení a postoupení (Tielsch a Allen, 2005).

## 4.2 Kvalitativní analýza kresby lidské postavy

Využití kresby lidské postavy k odhalení psychologických a emočních informací vychází z prací **Bucka** (1948) a **Machoverové** (1949), kteří tvrdí, že dětské kresby lidské postavy prozrazují, nakolik si dítě vyvinulo představu o svém těle. Technika vychází z přímé analogie. Machoverová věnuje pozornost velikosti, tvaru, umístění kresby. Dále se zaměřuje na části těla a na případné gumování (Buck 1948, Machoverová 1949 in Peterson and Hardin, 2002).

Existuje mnoho prací, které kritizují výsledky Machoverové, ale také jsou autoři, kteří částečně potvrzují její výsledky. Sama Machoverová (1949) uvádí, že existují problémy s hodnocením kreseb, protože je nutné přihlížet k jednotlivým případům (Machoverová 1949, in Badošek 2003). U neexistence skórování můžeme pochybovat o účinnosti této metody, protože uvedená kritéria hodnocení stojí pravděpodobně jen na dojmu. Badošek (2003) je také názoru, že její dílo je postaveno pouze na sebejistém přesvědčení, že účinnost metody existuje. Dokonce se zmiňuje o tom, že metoda nesplňuje požadavky a neměla by být vůbec řazena mezi testy.

Výzkumná studie, která zkoumala nalezení důkazů o platnosti prostřednictvím analýzy korelace mezi indikátory úzkosti KFM (Machover, 1979) a stupnicí osobnosti pro děti, potvrdila výsledky, že pokud jsou úzkostné indikátory seskupeny, existují významné

korelace s osobnostními rysy a bylo možné vyprofilovat rysy introverze a extroverze (Batista, Sisto and Oliveira, 2014).

### **4.3 Znaky úzkosti v kresbě lidské postavy**

V této kapitole budu popisovat jednotlivé znaky úzkosti, které se vyskytují v kresbě lidské postavy. V dnešní době neexistuje žádná standardizovaná škála úzkostných znaků, a proto je toto téma žádané a zkoumané jak z českých, tak zahraničních studií.

Vycházet budu z teoretického hlediska od různých autorů, kteří popisují jednotlivé znaky vztahující se k úzkostnému osobnostnímu ladění. Znaky, které budou popisované v této kapitole, budou dále sledovány v praktické části.

Studie, která sledovala ukazatele úzkosti v KFM (Machover, 1979) a osobnostní rysy u dětí, vymezila v této studii kritéria pro hodnocení ukazatelů úzkosti:

- **výrazné gumování**
- **výrazné stínování**
- **zmatenost symetrie, chaos čar**
- **pečlivé provedení kresby**
- **kolísavá postava**
- **slabá čára, slabý tlak**

(Batista, Sisto and Oliveira, 2014).

Kucharská a Májová (2005) vytvořily škálu úzkostných znaků rozdělené do tří kategorií. Inspirací se stala teoretická východiska od autorů (Avé-Lallemant 1984, Altman 1996, Koppitzová 1968 a Havlínová, Šulcová, 1988), kteří vycházeli z podobných teoretických základů.

#### **4.3.1 Znaky prostorové**

Soubor těchto znaků se vztahuje ke členění a zaplnění prostoru papíru. Využití plochy papíru signalizuje emoční ladění, pokud je plocha papíru téměř prázdná nebo naopak přeplněná. Úzkostné ladění bývá kresleno zúžené nebo příliš na malém prostoru. Často také dítě kreslí rámeček kolem své kresby (Vágnerová, Klégrová, 2008).

### **Zdůraznění levé strany**

Podle Altmana (2011) zdůraznění levé strany znamená uvíznutí či stažení se ke kraji. Symbolizuje introverzi a orientaci na sebe. Obecně můžeme říci, že zdůraznění postavy k okraji lze interpretovat jako projev nedostatku sebevědomí nebo únik ze skutečnosti. Davido (2001) uvádí, že list papíru jde rozdělit vertikálou na dvě části, přičemž levá strana představuje introverzi a pravá extroverzi. Stabilně vyrovnané dítě kreslí svoji postavu do středu papíru. S tímto tvrzením souhlasí i další autoři Jothimani a Deepak Kumar (2016), jež na základě výsledků z testu DAP, který byl přizpůsoben popisu a ztvárnění od Machoverové (1952), interpretují zdůraznění levé strany papíru za tendenci k introverzi s nejistými pocity.

### **Zdůraznění dolní části**

Altman (2011) opět poznamenává, že posun k dolnímu okraji lze označit za projev nedostatku sebevědomí. U dětí ale zdůrazňuje, že posun k dolnímu okraji je typickým projevem.

### **Extrémní pravidelnost**

Kresba se vyznačuje extrémní pravidelností a symetričností. Tvar postavy v ničem nevybočuje, je přesná a pravidelná (Kucharská a Májová, 2005). Projevem úzkosti může být snaha o pravidelné uspořádání, které vede ke sklonu k perfekcionismu (Vágnerová, Klégrová, 2008).

### **Disharmonie v ploše – prázdná místa**

Kucharská a Májová (2005) hodnotí kresbu za úzkostnou, pokud se v kresbě vyskytují disharmonicky prázdná místa v rámci využití celé plochy. Kresba postavy je „prázdná“, jde pouze o nakreslení obrysů. Vágnerová a Klégrová (2008) uvádí, že děti s emočními problémy v kresbě vynechávají podstatné části či detaily např. oči. Může se jednat o projev depresivního ladění nebo o problémy v sebepojetí dítěte. Vynechání podstatné části může vyjadřovat pocit bezmocnosti a prázdnoty. Také se může jednat o důsledek celkové únavy, vyčerpanosti či bezradnosti.

### **Disharmonie v ploše, spleť čar**

Kresba postavy a členění prostoru jsou narušeny neuspořádaně spleť čar, kdy dítě se snaží pouze zaplnit prostor (Kucharská a Májová, 2005).

## **Malá postava**

Zmenšená postava může signalizovat snížené sebevědomí, úzkost, nejistotu. Za malou kresbu můžeme považovat postavu menší než 10 cm. Pokud je ale postava výrazně zmenšená (menší než 3 cm), jde o vážné komplexy méněcennosti či psychickou nevyrovnanost (Altman, 2011). S tímto tvrzením souhlasí i další autorky Vágnerová a Klégrová (2008), které považují za signální emoční ladění extrémní velikost kresby. Velmi malé kresby kreslí úzkostné děti, které provází pocit nejistoty a nedostačivosti. Velmi malá postava, nakreslená v rohu, se vyskytuje u dětí citově nevyrovnaných nebo u dětí s nízkým sebehodnocením a s adaptačními potížemi. Koppitz (1968) uvádí, že celková malá velikost kresby naznačuje nejistotu, pocit nedostatečnosti a nutnost stáhnout se. Tento předpoklad byl potvrzen z výzkumu Saneei, Bahrami a Haghegh (2011) a z výzkumu Jothimani a Deepak Kumar (2016).

### **4.3.2 Znaký grafologické**

U těchto znaků sledujeme tah, charakter čáry, tlak a rychlost pohybu, jakým je čára vedena (Kucharská a Májová, 2005).

#### **Nepružná, napjatá, křečovitá čára**

Kucharská a Májová (2005) ji popisuje jako čáru, která bývá provedena silným tlakem. Charakteristická je ztrátou tvrdosti a elasticity.

#### **Ochablá, křehká, pomalá čára**

Čára na nás může působit křehce, jemně. Obvykle je bez výrazného tlaku, dynamiky a napětí. Kresba bývá pečlivě vypracovaná, ale doprovázena pomalým tempem, těžkopádností a nejistotou (Kucharská a Májová, 2005). S tímto tvrzením souhlasí i autorky Vágnerová a Klégrová (2008), které považují za úzkostný znak a projev nejistoty příliš tenké a roztřesené čáry. Jothimani and Deepak Kumar (2016) uvádí, že lehké, slabé čáry poukazují na plachost a nejistotu.

#### **Přerušovaná čára**

Čára je charakteristická napojovanými tahy a bývá nejčastějším úzkostným znakem. Dítě nekreslí čáru jedním tahem, ale mnoha těsně za sebou jdoucími tahy. Další varianta je, když dítě kreslí čáru, náhle se zastaví a znovu pokračuje (Kucharská a Májová,

2005). Nedotažené slabé čáry se vyskytují u depresivně laděných dětí (Vágnerová, Klégrová, 2008).

### **Slabý tlak**

Tlak tužky souvisí s dynamikou a závisí na tom, jaký psací prostředek dítě použije. Kresba vyvolává křehký dojem, jelikož dítě kreslí jemnou a tenkou čarou. Sledujeme, zda tlak je vyrovnaný v celkové kresbě nebo zda jsou jen některá místa tlakově zdůrazněna (Kucharská a Májová, 2005).

### **Izolované extrémní tlaky**

V kresbě lidské postavy se objevuje větší zvýraznění v některém detailu kresby. Izolované extrémní tlaky se mohou vyskytovat v některé součásti oděvu. Zdůrazněny mohou být i prvky obličeje a dalších částí těla. Jde o výraznější zesílení tlaku v porovnání s celkovou kresbou (Kucharská a Májová, 2005).

### **4.3.3 Znaky kvalitativní**

Jde o skupinu znaků, které odráží některé obecné rysy kresby, které se projevují ve formálním způsobu zpracování a v celkové proporční vyváženosti obrazu (Kucharská a Májová, 2005).

### **Výrazné gumování a opravy**

Kucharská a Májová (2005) považuje gumování a opravu za velkou nejistotu. Dítě má obavy z neúspěchu. Má snahu po pečlivosti a kreslí tak, aby naplňovalo autorovy představy. Vágnerová a Klégrová (2008) tvrdí, že dítě má tendenci kresbu opravovat nebo ji kreslit znovu, jelikož s ní není spokojené a chce ji nakreslit co nejlépe. Jedná se o emoční napětí, nejistotu, úzkost a emoční potíže. Davido (2001) uvádí, že jde o potlačení toho, co by mohlo vyjít najevo a také o projev nedostatečné sebedůvěry.

### **Ulpívavé znázorňování jednoho prvku - perseverace**

V kresbě se vyskytuje jako dominantní, stereotypní znak. Dítě v kresbě používá jeden prvek, kterému věnuje velkou pozornost a pečlivost v provedení. Jde o nadbytečné „zdobení“ postavy např. vzor na oděvu postavy (Kucharská a Májová, 2005). Vágnerová a Klégrová (2008) považují za signál úzkosti nadměrné zdůraznění nebo propracování postavy, popřípadě jen některých detailů.

## **Začernování, šrafování**

Začernování v kresbě působí dojmem disharmonicky až rušivě. Nejedná se o suplující barevné provedení, ale o nadměrné začernování plochy. U kresby postavy jde především o začernění celého oděvu (Kucharská a Májová, 2005). Altman (2011) varuje na výrazný signál, kdy dítě začerní obličej, což může signalizovat silné negativní emoce. Stínování a šrafování považuje za znak úzkosti i další autorka, která stínování obličej, krku, těla i končetin řadí do emočních indikátorů pro kresbu lidské postavy (Koppitz, 1968 in Hardin, 2002). Další autoři považují techniku čmárání nebo stínování za projev emočního napětí. Především stínování poukazuje na emoční citlivost až přecitlivělost a emoční labilitu. Začernění kresby signalizuje sklon k afektivnímu reagování (Vágnerová, Klégrová, 2008).

## **Deformace**

Deformace může být ztvárněna v určité části těla nebo v celé postavě. Celkově kresba působí dojmem nepřirozeně až děsivě (Kucharská a Májová, 2005). Pokud v kresbě lidské postavy chybí podstatné části těla (hlava, trup, končetiny, rysy obličej), jedná se o děti inhibované s adaptačními problémy, které zažívají pocit prázdnoty, vyčerpání (Vágnerová 1988 in Říčan, Krejčířová, 1997).

Nohy představují symbol rovnováhy a opory těla. Pokud dítě v kresbě vynechá nebo deformuje nohy, může to být znakem nejistoty a nezakotvenosti. Dítě má problém v uplatnění a stabilitě rolí v sociální skupině (Vágnerová 1988 in Říčan, Krejčířová, 1997). U depresivních a křehkých dětí bývají znázorněny nohy ohnuté, což odráží snížení fyzické nebo psychické schopnosti (Davido, 2001).

Oči jsou „zrcadlem naší duše“ a vypovídají o dítěti, jak vidí okolní svět (Davido, 2001). Děti, které jsou v akutní stresové situaci nebo mají emoční potíže a negativní sebepojetí, často vynechávají v kresbě podstatné detaily jako např. oči. Dítě může prožívat pocit bezradnosti, bezmocnosti nebo prázdnoty. Znaky se také vyskytují u dětí depresivního či negativistického ladění (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Pokud dítě vynechá u své postavy ústa, může to vyjadřovat problémy ve vztazích, kde dítě postrádá vlídnou a láskyplnou komunikaci. Zavřená ústa se sevřenými rty, která se neusmívají, ukazují na emoční napětí u dítěte (Davido, 2001).

## **Nevyváženost v proporcích**

Nevyváženost v proporcích znamená, že některá část těla je výrazně zmenšena, nebo naopak zvětšena a výrazně se liší svou velikostí (Kucharská a Májová, 2005).



U depresivních dětí nebo u těch, které trápí pocit méněcennosti, můžeme často vidět v kresbách postavy s malými hlavami (Davido, 2001). Menší nebo asymetrická hlava může být výrazem citové nerovnováhy, komunikačních nebo adaptačních potíží (Vágnerová, 1988 in Říčan, Krejčířová, 1997). Jothimani and Deepak (2016) interpretují ze svých výsledků, že „malá hlava“ ukazuje na introverzi a nejistotu v sociálních vztazích. Lze usuzovat, že „malá hlava“ ukazuje na obsesivně – kompulzivní rysy a na intelektuální nedostatečnost (Koppitz, 1968 in Jothimani a Deepak Kumar (2016).

Pokud dítě nakreslí příliš krátké nebo deformované paže, značí to nejistotu, strach z kontaktu s lidmi, komunikační problémy, bezmocnost nebo manipulovatelnost (Vágnerová 1988 in Říčan, Krejčířová, 1997). Davido (2001) uvádí, že odtažené paže od těla jsou znakem sociability a ochablé paže přitažené k tělu značí pocit prohry.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 Výzkumný problém a cíl

#### 5.1 Výzkumný problém

V předchozí části jsem věnovala pozornost teoretickému zpracování problematiky úzkosti a úzkostnosti u dětí mladšího školního věku. Zabývala jsem se rovněž dětskou kresbou z vývojového hlediska a využitelnosti v diagnostice. V závěru teoretické části jsou shrnuty poznatky o znacích úzkosti v kresbě lidské postavy, které byly dále sledovány v praktické části mého výzkumu.

**Předmětem mého výzkumu** je prozkoumat možnosti využití dětské kresby jako doplněk diagnostického nástroje. Na úvod je třeba podotknout, že mým záměrem je zjistit, jaké jsou možnosti, či nedostatky využití kresby lidské postavy jako orientační screeningové metody pro zachycení zvýšené míry úzkosti a úzkostnosti. U dětí se zvýšenou mírou úzkostnosti předpokládám, že v kresbě vykazují signály úzkosti, které by mohly naznačovat transformovanou úzkostnost jako trvalý rys.

Skupiny jsou rozděleny podle dotazníkové metody ŠAD pomocí stenových norem. V první části výzkumu budou respondenti rozděleni podle škály úzkosti. Respondenti s nižší mírou úzkosti (MA), s průměrnou úzkostí (NA) a vyšší mírou úzkosti (VA). V druhé části výzkumu budou respondenti rozděleni podle škály úzkostnosti. Skupiny s nižší mírou úzkostnosti (MÚ), průměrnou (NÚ) a vyšší mírou úzkostností (VÚ). Skupiny budou dále porovnány podle předem definovaných znaků úzkosti.

Kresebné techniky vyvolávají velkou nedůvěřivost a spekulace v oblasti psychodiagnostiky, proto jsem se rozhodla pro **kvantitativní typ výzkumu**. Hlavní inspirací pro kvantitativní vyhodnocení kresby se pro moji práci staly české i zahraniční výzkumy. Výsledky mé práce jsou především porovnány s výzkumem **Projevy úzkosti v kresebných diagnostických technikách** od Kucharské a Májové (2005), které se zaměřovaly na zachycení úzkostných znaků v kresebných diagnostických technikách (SWT, BT, DAP).

Touto problematikou se zabývaly i další zahraniční výzkumy.

**School - age Children's Fears, Anxiety, and Human Figure Drawings** (Carroll, M. K. & Ryan-Wenger, N. A., 1999)

Cílem této studie bylo zjistit obavy dětí ve školním věku a určit vztah mezi strachem a úzkostí. Výzkumný vzorek tvořilo 90 dětí ve věku od 8 do 12 let. Byla provedena popisná korelační sekundární analýza. Pro výzkumné účely byla použita revidovaná stupnice pro úzkost dětí, strukturované interview a kresba lidské postavy. Vysoké korelace existovaly mezi skórem úzkosti a počtem obav a emočních ukazatelů v kresbě lidské postavy. Výsledky potvrdily kresbu lidské postavy jako spolehlivý nástroj pro posouzení úzkosti a strachu u dětí.

**Self-esteem and anxiety in human figure drawing of Iranian children with ADHD**

(Saneei, A. M. A., Bahrami, H. and Haghegh, S., A., 2011)

Tato studie je zaměřena na vyšetření sebevědomí a úzkosti dětí s poruchou pozornosti/hyperaktivity v porovnání s normálními dětmi pomocí testu Draw-A-Person. Z výzkumného vzorku bylo 30 dětí s ADHD vybráno z psychiatrických klinik Isfahanu v Íránu a 30 dětí bylo vybráno z veřejných škol Isfahanu. Pro porovnání výsledků bylo vybráno šest kritérií z testu Draw-A-Person. Z výsledků byly potvrzeny významné rozdíly mezi výkonem dětí s ADHD a normálními dětmi z hlediska velikosti a linie ( $P < 0,05$ ). Pro ostatní kritéria nebyl zjištěn žádný významný rozdíl mezi těmito skupinami. Na základě tohoto zjištění mohou být některé aspekty kresby významnější než jiné aspekty výkresů dětí s ADHD.

**Anxiety indicators in DFH and personality traits in children: A validity study** (Batista,

M. A., Sisto, F.F. and Oliveira, S. M. da S. S., 2014)

Tato studie byla provedena v roce 2014 ve Španělsku. Výzkumu se zúčastnilo celkem 240 dětí ve věku od 8 do 10 let, které navštěvovaly základní školu. Studie se zaměřila na nalezení důkazů o platnosti prostřednictvím analýzy korelace mezi indikátory úzkosti KFM - Karen Machoverové a stupnicí osobnosti pro děti. Analýzou Pearsonovy korelace bylo zjištěno, že pokud jsou HFD indikátory úzkosti seskupeny, existují významné korelace s osobnostními rysy a bylo možné vyprofilovat rysy, jakmile úzkost je jen součástí konstrukce osobnostních rysů introverze a extroverze.

## 5.2 Cíle práce

Základním cílem této **validizační studie** je porovnat výsledky dotazníkové metody ŠAD s kresebnou technikou. Nejprve je uvedena deskripce kresebného nástroje, kde ověřujeme dominantní znaky v Testu kresby lidské postavy u dětí s vyšší mírou úzkostnosti. Dalším cílem je zjistit, v jakém vztahu se nachází jednotlivé znaky v kresbě vůči jednotlivým kategoriím a ve vztahu k celkovému skóre kresby. Sledujeme také rozdíl u dětí s různou mírou úzkosti a úzkostnosti ve vyjádření úzkostných znaků v kresbě.

Z výše popsaného vyplývají následující výzkumné otázky a hypotézy:

**VO1:** Jakým způsobem variují jednotlivé kresebné znaky s celkovou sumou v kresbě postavy?

**VO2:** Jaké jsou rozdíly u dětí s různou mírou úzkostnosti a úzkosti v Testu kresby lidské postavy?

- **H1:** U dětí s různou mírou úzkosti existuje signifikantní rozdíl ve znacích úzkosti v kresbě.
- **H2:** U dětí s různou mírou úzkostnosti existuje signifikantní rozdíl ve znacích úzkosti v kresbě.

**H3:** U skupin dětí s MÚ a VÚ existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu úzkostných znaků v celkové sumě kresby.

## 6 Výzkumný soubor

### 6.1 Způsob a kritéria výběru

Do svého výzkumu jsem zařadila děti ve věku 10 - 11 let, tedy děti ve vývojovém období mladšího školního věku. Sběr dat pro můj výzkum probíhal od listopadu do prosince 2016. Ve svém **diferenčním výzkumu** jsem použila **záměrný výběr přes instituce**, v rámci kterých byla sesbírána data ze základní školy v Klatovech. Osloveny byly celkem čtyři třídy, z toho dvě čtvrté třídy a dvě páté třídy.

V další části výzkumu jsem při zadání kresebné techniky použila pro výzkumný vzorek výběr **double – blind**. Kresby všech respondentů byly sebrány a vyhodnoceny bez rozdělení do skupin podle různé míry úzkostnosti, až poté byly párovány s dotazníkem.

### 6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Za účelem svého výzkumu bylo celkově osloveno 98 respondentů. Podmínkou byl písemný souhlas od rodičů, který museli respondenti odevzdat třídnímu učiteli. V průběhu sbírání dat byli z výzkumného vzorku vyřazeni respondenti, kteří onemocněli či neměli podepsaný generální souhlas od rodičů. Z důvodu dotazníkové metody, která je určena pro děti od 10 let, museli být respondenti ve věku 9 let vyřazeni. Celková výzkumná mortalita byla tedy 23 respondentů a konečný počet výzkumného vzorku byl 75 žáků. Celkový počet tvořilo 41 chlapců a 34 dívek.

**Tabulka 1** Charakteristika výzkumného vzorku

	<b>n</b>	<b>průměrný věk</b>	<b>medián</b>	<b>SD</b>
chlapci	41	10,22	10	0,41
dívky	34	10,21	10	0,40
CELKEM	75	10,21	10	0,41

Respondenti byli rozděleni do tří skupin na základě výsledků z dotazníku ŠAD (Škála na měření úzkosti a úzkostnosti u dětí). Pro rozdělení do skupin dětí s nižší mírou (MÚ), průměrnou (NÚ) a vyšší mírou úzkostností (VÚ) jsem použila škálu na měření úzkostnosti jako trvalého rysu osobnosti.

**Tabulka 2** Rozdělení respondentů do skupin podle získaných skóre u škály D-2

<b>ÚZKOSTNOST</b>			
steny	1., 2., 3.	4., 5., 6., 7.	8., 9., 10.
skupiny	MÚ	NÚ	VÚ
Výzkumný vzorek (n=75)	17	29	29

Do skupiny s vyšší mírou úzkostnosti byli řazeni respondenti, kteří dosáhli 8., 9. a 10. stenu. Kucharská (2002), Glumbíková (2015) poukazují na to, že skupina s nižší mírou úzkostnosti, což prezentuje stenové pásmo 1., 2. a 3., není reprezentující pro běžnou populaci. Pro své výzkumné účely jsem zařadila jak skupinu s nižší mírou úzkostnosti, která dosahuje 1., 2. a 3. stenu, tak skupinu, která reprezentuje běžnou populaci a dosahuje stenových norem 4., 5., a 6. stenu. Kucharská (2002), Glumbíková (2015) uvádí, že sedmý sten signalizuje zvýšenou úzkostnost, ale lze ho zařadit do širší normy populace. Ve svém výzkumu 7. sten řadím do skupiny prezentující průměrnou úzkostnost, jelikož až od 8., 9., a 10. stenu lze předpokládat vyšší míru úzkostnosti.

Stejný způsob rozdělení podle stenových norem bylo provedeno i u škály úzkosti jako aktuálního stavu.

**Tabulka 3** Rozdělení respondentů do skupin podle získaných skóre u škály D-1

<b>ÚZKOST</b>			
steny	1., 2., 3.	4., 5., 6., 7.	8., 9., 10.
skupiny	MA	NA	VA
Výzkumný vzorek (n=75)	30	39	6

### **6.3 Průběh a prostředí výzkumu**

Ve svém kvantitativním výzkumu jsem sledovala úzkostné znaky v kresbě dětí mladšího školního věku. Výzkum probíhal od listopadu do prosince 2016. Za účelem svého výzkumu jsem oslovila o spolupráci přímo paní ředitelku základní školy v Klatovech. Dále bylo potřeba se domluvit s třídními učiteli v jednotlivých třídách na časových možnostech nejlépe v hodinách, kdy probíhala např. výtvarná výchova, abych nenarušovala běžnou výuku.

V první části výzkumu bylo provedeno měření úzkosti a úzkostnosti dotazníkovou metodou ŠAD. Žákům jsem vysvětlila, na co je metoda zaměřena a jak budou postupovat

při jeho vyplňování. Žáci vyplňovali nejdříve škálu na měření aktuální úzkosti, která zjišťovala, jak se žáci v aktuální chvíli cítí. Ve čtvrté třídě bylo zadávání instrukcí obtížnější, proto dětem bylo předčítáno. Některé děti se nikdy nesetkaly s pojmem dotazník, a proto bylo nutné dětem stručně a přesně vysvětlit, co to znamená a názorně ukázat, jak budou postupovat při vyplňování. Ve všech třídách bylo stále zdůrazňováno, že se jedná o osobnostní dotazník, a proto není žádná odpověď správná, či špatná, jelikož se každý cítí v této chvíli jinak, a proto není důvod opisovat od souseda. Na vyplnění dotazníku měly děti dostatek času a v průběhu měření jsem dětem vysvětlovala položky, které nebyly pro ně dostatečně srozumitelné. Především jsem dbala na to, aby děti vyplnily všechny položky, proto jsem je požádala, aby si jako pomůcku pro čtení položek vzaly pravítko. Pomůcka se osvědčila především u mladších žáků a předešla jsem riziku, že by děti vynechávaly položky. Pro vyplnění škály na měření úzkostnosti byl průběh testování stejný, avšak po celou dobu bylo připomínáno, že nyní se děti neptám, jak se cítí v aktuální chvíli, ale jak se cítí obvykle během dne v běžném životě. Na závěr bylo nutné děti požádat o podpis vedle svého identifikačního čísla, pouze pro mé výzkumné účely. Mohu potvrdit, že zadávání instrukcí Škály na měření úzkosti a úzkostnosti u dětí bylo pro děti náročnější než druhá metoda, která naopak byla motivující.

Druhá část výzkumu se týkala zadávání Testu kresby lidské postavy. Předešla jsem riziku, že děti by byly více úzkostné, kdyby měly zpracovávat kresbu individuálně. Všechny žáky jsem poprosila, aby si dali doprostřed lavice své psací potřeby a vytvořili si tak hráz mezi sousedem. Tímto způsobem jsem předešla riziku opisování výtvarného projevu od souseda. Zkreslením výsledků jsem se snažila vyhnout i tím, že jsem dbala na to, aby mimo jejich dosah byly pastelky, fixy a obrázky s lidskou postavou. Na úvod bylo dětem zdůrazněno, že kresba není na známky a nezáleží na tom, zda umí kreslit, či ne. Dětem byly vysvětleny instrukce a v průběhu bylo stále opakováno, že se nejedná o umělecké dílo, ale o to, jak nejlépe dovedou nakreslit sami sebe. Na zpracování kresby měly děti dostatek času, jelikož práce nebyla časově limitována. U kreseb bylo důležité pouze identifikační číslo pro vyhodnocení kreseb double – blind.

## 6.4 Etický rámec výzkumu

Považuji za důležité zmínit etická pravidla při sběru dat. Osloveni byli zákonní zástupci jednotlivých dětí, a to formou písemného informovaného souhlasu, který byl podmínkou k realizaci výzkumu. Souhlas zdůrazňoval informace o anonymitě, dobrovolné účasti a o bezpečném přístupu dat, ke kterým budu mít přístup pouze já.

Obě dvě metody byly zadávány hromadnou administrací v přirozeném školním prostředí a neomezila jsem alespoň respondentům volný čas. Po rozhovoru s třídními učiteli jsem se domluvila s konkrétní třídou na určitou vyučovací hodinu, abych nenarušovala vyučovací plány. Nejprve jsem se dětem představila a vysvětlila jim účel svého výzkumu. Každému žákovi jsem přidělila identifikační číslo pro zajištění anonymity. Ke svému výzkumnému účelu jsem potřebovala i jména žáků, proto jsem dětem vysvětlila, že jejich výsledky nebudou nikde veřejně zmíněny a data budou použita pouze pro můj výzkum.

Je třeba zdůraznit, že výzkumu se mohli zúčastnit pouze ti žáci, kteří měli s sebou písemný souhlas od rodičů. S realizací výzkumu nesouhlasili celkem dva zákonní zástupci. Některé děti se nemohly účastnit výzkumu z důvodu nemoci, proto těmto dětem byla zadána metoda v jiný termín.



## 7 Metodologický rámec

Pro svoji metodologii výzkumu jsem použila kvantitativní typ výzkumu. Jedná se o **validizační** studii. V rámci výzkumu jsem rozdělila respondenty do tří skupin, a proto je výzkum svou formou rovněž **diferenciační**.

### 7.1 Metody sběru dat

Při výzkumném měření jsem použila dvě hlavní metody. Standardizovaná diagnostická metoda Škála k měření úzkosti a úzkostnosti (ŠAD) a modifikace Testu kresby lidské postavy. Obě metody budou v následujících podkapitolách podrobně popsány.

#### 7.1.1 Škály k měření úzkosti a úzkostnosti u dětí (ŠAD)

Dotazník ŠAD vznikl v roce 1973, jehož autorem byl C. D. Spielberger. Dotazník ŠAD vychází z přepracované a upravené formy testu STAIC. J. Müllner, I. Ruisel a G. Farkaš v roce 1983 dotazník přeložili a standardizovali na slovenskou dětskou populaci (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Ke svému výzkumnému účelu jsem vybrala dotazník ŠAD z důvodu, že měří dvě odlišné škály, které budu zkoumat ve své práci. První škála měří respondentův aktuální stav, tj. míra aktuální úzkosti. Druhá škála měří úzkostnost jako vlastnost osobnosti. Každá škála obsahuje 20 tvrzení. Dotazník ŠAD je určen pro děti od 10 do 15 let a je rozdělen podle pohlaví na verzi pro chlapce a pro dívky. Administrace testu trvá 8 - 12 minut a lze ho zadávat jak individuálně, tak skupinově.

#### 7.1.2 Test kresby lidské postavy

V teoretické části jsem popsala vývoj kresby lidské postavy i její možné diagnostické uplatnění. Kresba lidské postavy může mít kvantitativní nebo kvalitativní hledisko hodnocení. Ve své práci vycházím z teoretických východisek kresby lidské postavy, která je na pomezí projektivní a neprojektivní kresebné techniky.

Pro účely mé práce jsem použila modifikovanou verzi Testu kresby lidské postavy, kterou jsem upravila. Nejedná se o Test kresby postavy pro zjišťování kognitivního vývoje ani o projektivní kresebnou techniku, která zjišťuje osobnostní rysy. Respondent se

vědomě identifikuje s kreslenou postavou a projektuje své citové ladění, ale jedná se o kresebnou techniku, která je cíleně zaměřená na zjišťování úzkostných znaků.

Inspirací k modifikaci Testu kresby lidské postavy se stal Test HFD od Koppitz (1968) jakožto screeningový nástroj, Test FDT z pojetí Baltrusche (1956) a modifikace testu F. Goodenoughové od J. Šturmy a M. Vágnerové (2010). Respondenti měli k dispozici čistě bílý list papíru o velikosti A4, obyčejnou tužku a gumu. Zpracování kresby lidské postavy nebylo časově limitováno, děti měly na kresbu dostatek času. K administraci testu jsem zvolila vlastní instrukce, které byly poupraveny z příručky od J. Šturmy a M. Vágnerové (2010).

***Instrukce:***

*„Chtěla bych, abyste mi na tento list papíru nakreslili sami sebe. Nakreslete sami sebe opravdu tak, jak to nejlépe dovedete. Máte na to dostatek času, pracujte velmi pečlivě. Je třeba zdůraznit, že nepracujeme na známky. Nezáleží na tom, jak umíte kreslit, ale záleží na klidu a vaší soustředěnosti. Pracujte každý sám za sebe.“*

### **7.1.3 Sledované znaky úzkosti v kresbě**

V teoretické části jsem popisovala úzkostné znaky, které vycházejí od různých autorů. Úzkostné znaky můžeme najít např. v manuálu projektivní techniky Testu kresby lidské postavy pro kvalitativní vyhodnocení kresby (Altman, 2011). V současné době neexistuje žádná standardizovaná škála pro kvantitativní vyhodnocení úzkosti z kresebné techniky. Mnoho autorů vytvořilo škály, které byly sledovány ve studiích a svými výsledky se snaží podpořit kvantifikovatelnost znaků úzkosti v kresebných technikách.

Ke svému výzkumu jsem převzala seznam úzkostných znaků, který byl zkoumán ve výzkumu Kucharské a Májové (2005). Úzkostné znaky byly dále sledovány ve výzkumu Bartlíkové (2010) a Glumbíkové (2015). Autorky Kucharská a Májová (2005) uvádí, že k vytvoření vlastního seznamu úzkostných znaků se stala inspirace úzkostných znaků, které sestavila Avé – Lallemand pro Test hvězd a vln a škála emočních konfliktů od Koppitzové (1968), která je nejznámější pro kresbu lidské postavy.

Znaky byly kvantitativně vyhodnoceny podle toho, zda se v kresbě lidské postavy vyskytovaly, či nikoliv.

Jednotlivé znaky byly bodově ohodnoceny:

**0 bodů:** znak se nevyskytuje v kresbě

**1 bod:** znak se vyskytuje v kresbě

Škála obsahuje celkem 15 znaků, které jsou rozděleny do tří kategorií:

- 1) **prostorové znaky**
- 2) **grafologické znaky**
- 3) **kvalitativní znaky**

K mému výzkumnému účelu jsem do kategorie prostorových znaků přidala jeden přidáný znak „*malá postava*“, který jsem určila za úzkostný dle odborné literatury (viz Altman, 2011; Vágnerová a Klégrová, 2008). Celkem jsem sledovala tedy 16 úzkostných znaků.

Kucharská a Májová (2005) určily přesnou definici úzkostných znaků. Pro přesnější skórování znaků jsem se domluvila s klinickou psycholožkou, která mě obeznámila s tím, jak jednotlivé znaky vypadají, především znaky grafologické, u kterých jsem si nebyla jistá.

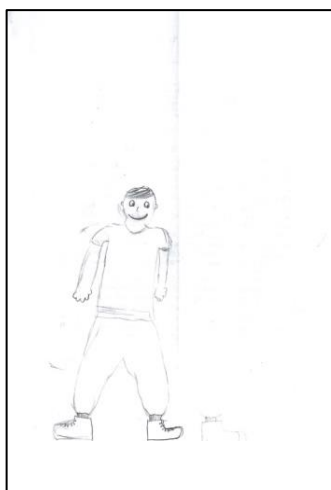
Na základě těchto poznatků budu popisovat jednotlivé znaky, jak vypadají.

#### **7.1.3.1 Prostorové znaky**

- **zdůraznění levé strany**

Jedná se o umístění kresby postavy do levé poloviny nebo o detailní propracování levé poloviny obrázku ve spojení se silným tlakem tužky (Kucharská, 2005) Zdůraznění levé strany jsem konkrétněji vymezila podle toho, že každý list papíru s kresbou byl přeložen na polovinu.

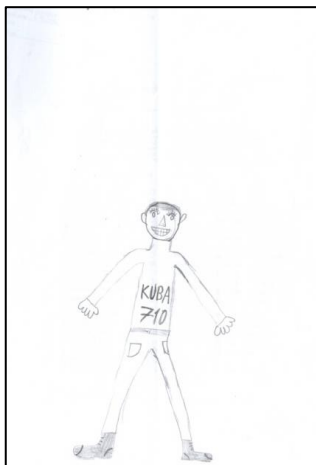
**Obrázek 1** Zdůraznění levé strany



- **zdůraznění dolní části**

Autorka zmiňuje za úzkostný znak zdůraznění dolní části, kdy dítě postavu kreslí k dolnímu okraji papíru (Kucharská a Májová, 2005). Znak jsem přesněji vymezila, pokud postava v dolní části papíru začínala od spodní hrany do 3 cm.

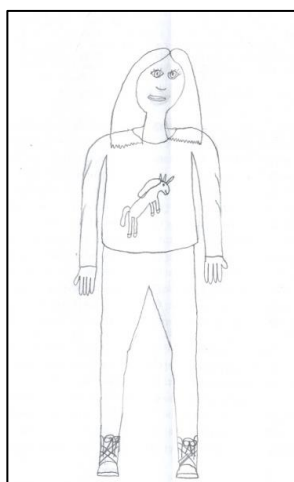
**Obrázek 2** Zdůraznění dolní části



- **extrémní pravidelnost**

Kresba se vyznačuje extrémní pravidelností a symetričností. Tvar postavy v ničem nevybočuje, je přesná a pravidelná (Kucharská a Májová, 2005).

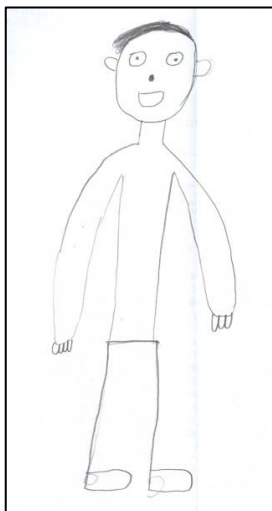
**Obrázek 3** Extrémní pravidelnost



- **disharmonie v ploše - prázdná místa**

Kucharská a Májová (2005) hodnotí za úzkostný znak, pokud se v kresbě vyskytují disharmonicky prázdná místa v rámci využití celé plochy. Kresba postavy je „prázdná“, jde pouze o nakreslení obrysů. Na základě tohoto teoretického východiska jsem skórovala za úzkostný znak, pokud se v kresbě nevyskytovaly významné části těla nebo obličeje.

**Obrázek 4** Disharmonie v ploše  
– prázdná místa



**Obrázek 5** Disharmonie v ploše  
– prázdná místa



- **disharmonie v ploše - spleť čar, chaos**

Kresba postavy a členění prostoru jsou narušeny neuspořádaně spleť čar, kdy dítě se snaží pouze zaplnit prostor. Spleť čar může signalizovat i některý prvek kresby např. vlasy postavy (Kucharská a Májová, 2005).

**Obrázek 6** Disharmonie v ploše – spleť čar



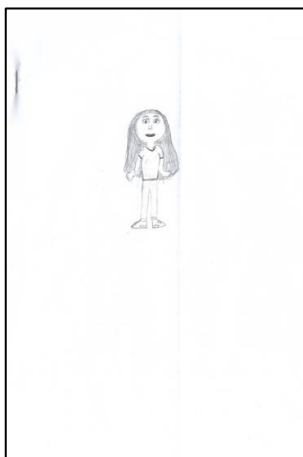
**Obrázek 7** Disharmonie v ploše – spleť čar



- **malá postava**

Mnoho autorů považuje malou postavu za projev úzkosti, proto jsem se rozhodla tento znak přidat do seznamu sledovaných znaků. Pro přesné vymezení jsem určila hranici 10 cm.

**Obrázek 8** Malá postava

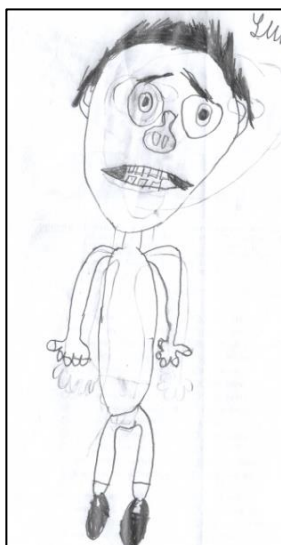


### 7.1.3.2 Grafologické znaky

- **nepružná, napjatá, křečovitá čára**

Kucharská a Májová (2005) ji popisují jako čáru, která bývá provedena silným tlakem. Charakteristická je ztrátou tvrdosti a elasticity.

**Obrázek 9** Nepružná, napjatá, křečovitá čára



- **ochablá, křehká, pomalá čára**

Čára na nás může působit křehce, jemně. Obvykle je bez výrazného tlaku, dynamiky a napětí. Kresba bývá pečlivě vypracovaná, ale doprovázena pomalým tempem, těžkopádností a nejistotou (Kucharská a Májová, 2005).

**Obrázek 10** Ochablá, křehká, pomalá čára



- **přerušovaná čára**

Čára je charakteristická napojovanými tahy a bývá nejčastějším úzkostným znakem. Dítě nekreslí čáru jedním tahem, ale mnoha těsně za sebou jdoucími tahy. Další varianta je, když dítě kreslí čáru, náhle se zastaví a znovu pokračuje (Kucharská a Májová, 2005).

**Obrázek 11** Přerušovaná čára



- **slabý tlak**

Tlak tužky souvisí s dynamikou a závisí na tom, jaký psací prostředek dítě použije. Kresba vyvolává křehký dojem, jelikož dítě kreslí jemnou a tenkou čarou. Sledujeme, zda tlak je vyrovnaný v celkové kresbě nebo zda jsou jen některá místa tlakově zdůrazněna (Kucharská a Májová, 2005).

**Obrázek 12** Slabý tlak



- **izolované extrémní tlaky**

V kresbě lidské postavy se objevuje větší zvýraznění v některém detailu kresby. Zdůrazněny jsou některé součásti oděvu nebo prvky obličeje či další části těla. Jde o výraznější zesílení tlaku v porovnání s celkovou kresbou (Kucharská a Májová, 2005).

**Obrázek 13** Izolované extrémní tlaky



**Obrázek 14** Izolované extrémní tlaky

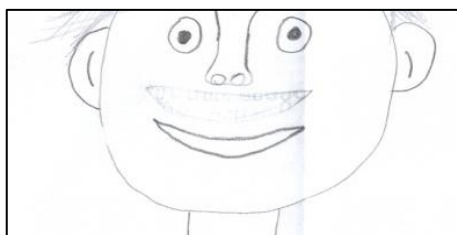


### 7.1.3.3 Kvalitativní znaky

- **výrazné gumování a opravy**

Znak se skóruje za úzkostný, pokud jsou opravy a gumování v kresbě viditelné.

**Obrázek 15** Výrazné gumování a opravy



**Obrázek 16** Výrazné gumování a opravy





- **ulpívavé znázorňování jednoho prvku – perseverace**

V kresbě se vyskytuje jako dominantní stereotypní znak. Dítě v kresbě používá jeden prvek, kterému věnuje velkou pozornost a pečlivost v provedení. Jde o nadbytečné „zdobení“ postavy např. vzor na oděvu postavy (Kucharská a Májová, 2005).

**Obrázek 17** Ulpívavé znázorňování 1 prvku



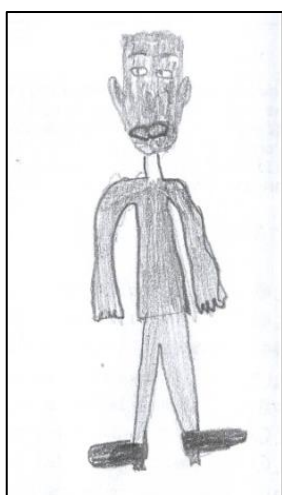
**Obrázek 18** Ulpívavé znázorňování 1 prvku



- **začernění, šrafování**

Začernění v kresbě působí dojmem disharmonicky až rušivě. U kresby postavy jde především o začernění celého oděvu (Kucharská a Májová, 2005). Za úzkostný znak skórujeme i to, pokud se v kresbě vyskytuje šrafování a začernění obličeje či dalších částí oděvu.

**Obrázek 19** Začernění, šrafování



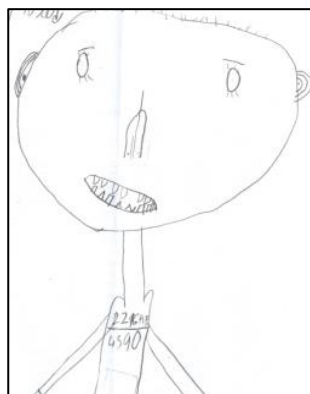
- **deformace**

Deformace může být ztvárněna v určité části těla nebo v celé postavě. Celkově kresba působí dojmem nepřírozně až děsivě (Kucharská a Májová, 2005). Kresba postavy je netypická, nerealistická např. svými abstraktními prvky v obličeji.

**Obrázek 20** Deformace



**Obrázek 21** Deformace



- **nevyváženost v proporcích**

Nevyváženost v proporcích znamená, že některá část těla je výrazně zmenšena nebo naopak zvětšena a výrazně se liší svou velikostí (Kucharská a Májová, 2005).

**Obrázek 22** Nevyváženost v proporcích



**Obrázek 23** Nevyváženost v proporcích



## 7.2 Metody analýzy dat

Pro práci s daty jsem využila programy Microsoft Excel a Statistica 12. Dotazníková metoda ŠAD byla administrována klasickým způsobem papír – tužka. Při vyhodnocení škály D-1 na měření aktuálního stavu úzkosti byla použita šablona. Škála D-2 k měření úzkostnosti šablonu neobsahovala. Získaná data se převáděla na stenové normy, které byly odlišené pro chlapce a dívky. Pro lepší přehlednost byla data přenesena do tabulek v programu Microsoft Excel.

Pro kvantitativní vyhodnocení jednotlivých znaků úzkosti v kresbě lidské postavy byl použit program Microsoft Excel. Po vyhodnocení úzkostných znaků v kresbě byly párovány s dotazníkem od stejných respondentů a dále zpracovány v programu Statistica 12.

## 8 Výsledky

### 8.1 VO1: Jakým způsobem variiují jednotlivé kresebné znaky s celkovou sumou v kresbě postavy?

#### 8.1.1 Deskripce nástroje

V mé první výzkumné části provedu deskripci svého nástroje. V rámci mé validizační studie jsem použila modifikaci Testu kresby lidské postavy jako nástroj k zachycení úzkostných znaků. Jedná se o nestandardizovanou metodu, bez validizace. Seznam úzkostných znaků jsem převzala z výzkumu Kucharské a Májové (2005), který jsem doplnila o jeden přidávaný znak – malá postava. Seznam tvoří 16 znaků úzkosti, který je rozdělen na tři kategorie.

Prvním krokem bylo porovnat jednotlivé četnosti znaků z výzkumu od Kucharské a Májové (2005) a z mého výzkumu. Zajímalo nás, které dominantní znaky se vyskytují v kresbě u dětí s vyšší mírou úzkosti.

V přehledové tabulce je využita deskriptivní statistika u skupin s různou mírou úzkostí, v souvislosti jsou popsány dosažené skóre, které jsou procentuálně vyjádřené v jednotlivých kresebných znacích. Ze zmíněné tabulky můžeme vidět, že existuje rozdíl v četnosti kresebných znaků u skupin MÚ, NÚ a VÚ. Nejvyšší skóre 216 dosáhla skupina s vyšší mírou úzkosti (VÚ) a naopak nejnižší bylo 90, které dosáhla skupina s nižší mírou úzkosti (MÚ). Celkové skóre dětí s průměrnou úzkostí bylo 138 (NÚ).

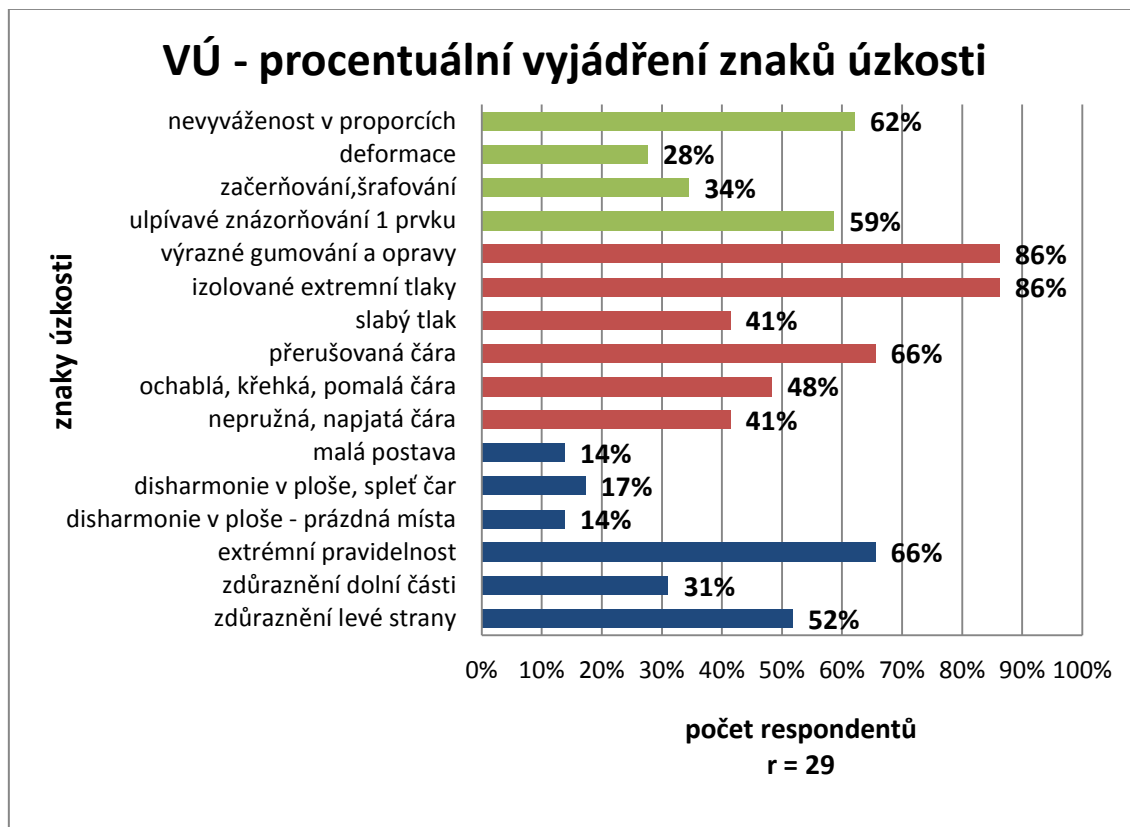
**Tabulka 4** Hrubé skóre dosažené na škále znaků úzkosti v Testu kresby lidské postavy

		MÚ (n=17)		NÚ (n= 29)		VÚ (n= 29)		celkový počet (n=75)		
PROSTOROVÉ ZNAKY	1	zdůraznění levé strany	6	35%	9	31%	15	52%	30	40%
	2	zdůraznění dolní části	7	41%	6	21%	9	31%	22	29%
	3	extrémní pravidelnost	7	41%	17	59%	19	66%	43	57%
	4	disharmonie v ploše – prázdná místa	4	24%	5	17%	4	14%	13	17%
	5	disharmonie v ploše, splet čar	4	24%	4	14%	5	17%	13	17%
	6	malá postava	5	29%	4	14%	4	14%	13	17%

GRAFOLOGICKÉ	7	nepružná, napjatá čára	6	35%	7	24%	12	41%	25	33%
	8	ochablá, křehká, pomalá čára	2	12%	10	34%	14	48%	26	35%
	9	přerušovaná čára	6	35%	12	41%	19	66%	37	49%
	10	slabý tlak	0	0%	5	17%	12	41%	17	23%
	11	izolované extrémní tlaky	8	47%	12	41%	25	86%	45	60%
KVALITATIVNÍ	12	výrazné gumování a opravy	14	82%	12	41%	25	86%	51	68%
	13	ulpívavé znázorňování 1 prvku - perseverace	4	24%	7	24%	17	59%	28	37%
	14	začernování, šrafování	3	18%	6	21%	10	34%	19	25%
	15	deformace	6	35%	6	21%	8	28%	20	27%
	16	nevyváženost v proporcích	8	47%	16	55%	18	62%	42	56%
<b>HS</b>			<b>90</b>		<b>138</b>		<b>216</b>		<b>444</b>	

Hlavním záměrem bylo zjistit, jaké jsou dominantní znaky u skupiny s vyšší mírou úzkostnosti (VÚ). Z níže uvedeného grafu můžeme pozorovat nejvíce a nejméně zastoupené znaky, které jsou procentuálně vyjádřeny.

**Graf 1** Procentuální vyjádření znaků úzkosti u skupiny s vyšší mírou úzkostnosti



Za dominantní znaky můžeme považovat „výrazné gumování“ a „izolované extrémní tlaky“, které jsou vyjádřeny v 86 %. Dále se v kresbě dětí s vyšší mírou úzkostnosti objevovaly další dominantní znaky „přerušované čáry“ a „extrémní pravidelnosti“, vyjádřeny v 66 %. Za nejméně dominantní můžeme usuzovat znak „malé postavy“ a „disharmonie v ploše – prázdná místa“ vyjádřena ve 14 %.

V porovnání s výzkumem od Kucharské a Májové (2005) můžeme potvrdit stejný předpoklad, že **v kresbách dětí s vyšší mírou úzkostnosti se znaky vyskytují výrazně častěji než u dětí s nižší mírou úzkostnosti.** Je důležité zmínit, že výzkum porovnával pouze 2 skupiny. Skupinu úzkostných dětí, která byla rozdělena dle 8., 9., a 10. stenu. Skupina neúzkostných dětí byla rozdělena podle stenového pásma 4., 5., 6. stenu a spadala do běžné populace.

V souvislosti s tímto výzkumem budu porovnávat skupinu s vyšší mírou úzkostnosti (VÚ) a skupinu s průměrnou úzkostí (NÚ), která spadá do běžné populace.

Stejně výsledky můžeme vyčíst z tabulky z výzkumu Kucharské a Májové (2005). Nejvyšší celkové skóre 351 získala také skupina úzkostných dětí. Skupina neúzkostných dětí získala menší celkové skóre 220. V porovnání s mými výsledky můžeme říci, že existuje stejný rozdíl mezi skupinou dětí s vyšší mírou úzkostnosti a skupinou neúzkostných dětí, které spadají do běžné populace. V mém výzkumu skupina dětí s nižší mírou úzkostnosti MÚ dosahuje výrazně menšího skóre, než skupina NÚ a VÚ.

**Tabulka 5** Hrubé skóre dosažené na škále znaků úzkosti v DAP (Kucharská a Májová, 2005)

		úzkostný (n=44)		neúzkostný (n=51)	
1	zdůraznění levé strany	25	57%	16	31%
2	zdůraznění dolní části	21	48%	9	18%
3	extrémní pravidelnost	16	36%	12	24%
4	disharmonie v ploše - prázdná místa	25	57%	10	20%
5	disharmonie v ploše, splet čar	18	41%	2	4%
6	nepružná, napjatá čára	23	52%	8	16%
7	ochablá, křehká, pomalá čára	20	45%	7	14%
8	přerušovaná čára	34	77%	39	76%
9	slabý tlak	25	57%	11	22%
10	izolované extrémní tlaky	11	25%	18	35%
11	výrazné gumování a opravy	30	68%	27	53%
12	ulpívavé znázorňování 1 prvku - perseverace	24	55%	10	20%
13	začernování, šrafování	24	55%	15	29%
14	deformace	34	77%	21	41%
15	nevyváženost v proporcích	21	48%	15	29%
<b>HS celkem:</b>		<b>351</b>		<b>220</b>	

Nejvíce zastoupené znaky u skupiny úzkostných dětí se vyskytovaly znaky ve formě „přerušovaných čar“ a „deformací“, které byly vyjádřeny v 77 %. Dalším dominantním znakem bylo „výrazné gumování“, které bylo vyjádřeno v 68 %.

Předpokládala jsem, že tyto dominantní znaky, které vyšly z výsledků Kucharské a Májové (2005) se budou vyskytovat i v mé práci jako dominantní. Na základě tohoto tvrzení, mohu potvrdit dva stejné dominantní znaky, které se vyskytovaly i v mém výzkumu.

**Tabulka 6** Porovnání dominantních znaků

	<b>Kucharská, Májová (2005)</b>	<b>Černá (2017)</b>
dominantní znaky	VÚ (n=44)	VÚ (n=29)
přerušovaná čára	77%	66%
výrazné gumování	68%	86%

### 8.1.2 Validizace nástroje

Druhým krokem v rámci mé práce bylo zjistit vlastní validizaci svého nástroje. Zkoumala jsem vztahy jednotlivých úzkostných znaků společně s mým přidaným znakem „malá postava“. Zjišťovala jsem, jak variují s jednotlivými kategoriemi a jak jednotlivé kategorie variují s celkovou sumou kresby. Pro analýzu dat jsem použila Pearsonův korelační koeficient.

V následující tabulce je kategorie prostorových znaků, která obsahuje 6 znaků úzkosti. Ze zmíněné tabulky můžeme vidět, jak kategorii prostorových znaků saturují jednotlivé znaky úzkosti. Celkem 5 znaků úzkosti koreluje s kategorií prostorových znaků a pouze 1 znak je statisticky nevýznamný.

**Tabulka 7** Pearsonův korelační koeficient pro proměnnou kategorii prostorových znaků

<b>Prostorové znaky</b>		
1	zdůraznění levé strany	0,481
2	zdůraznění dolní části	0,455
3	extrémní pravidelnost	0,150
4	disharmonie v ploše – prázdná místa	0,324
5	disharmonie v ploše, spleť čar	0,438
6	malá postava	0,417

Při měření první kategorie prostorových znaků byla zjištěna pozitivní korelace na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . Pouze o třetím znaku „*extrémní pravidelnosti*“ můžeme tvrdit, že není statisticky významný a nesaturuje kategorii prostorových znaků. Co je zajímavé, že můžeme potvrdit pozitivní korelaci u přidaného znaku „*malá postava*“, která naopak saturuje kategorii prostorových znaků, a můžeme ho zařadit do škály úzkostných znaků.

Další tabulka 8 představuje kategorii grafologických znaků, která obsahuje celkem 5 znaků úzkosti. Ze zmíněné tabulky můžeme říci, že kategorie grafologických znaků má nejvyšší statisticky významnou korelaci s jednotlivými znaky, pouze 1 znak je statisticky nevýznamný.

**Tabulka 8** Pearsonův korelační koeficient pro proměnnou kategorii grafologických znaků

Grafologické znaky		
1	nepružná, napjatá čára	-0,015
2	ochablá, křehká, pomalá čára	0,712
3	přerušovaná čára	0,786
4	slabý tlak	0,594
5	izolované extrémní tlaky	0,612

U druhého měření kategorie grafologických znaků byla zjištěna pozitivní korelace na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . Nesignifikantní vztah se vyskytl u znaku „*nepružná, napjatá čára*“, z čehož můžeme usuzovat, že nemá žádný vliv na jednotlivé znaky ani na kategorii. Z výše uvedené tabulky můžeme vidět, že statisticky významná korelace se vyskytla u znaku „*ochablé, křehké čáry*“ a u „*přerušované čáry*“.

Tabulka 9 představuje poslední kategorii kvalitativních znaků, která obsahuje 5 znaků. Ze zmiňované tabulky můžeme vyčíst, že všech 5 znaků koreluje mezi sebou a kategorií kvalitativních znaků.

**Tabulka 9** Pearsonův korelační koeficient pro proměnnou kategorii kvalitativních znaků

Kvalitativní znaky		
1	nevyváženost v proporcích	0,578
2	začernování, šrafování	0,332
3	deformace	0,535
4	ulpívavé znázorňování prvku - perseverace	0,441
5	výrazné gumování a opravy	0,437



U třetího měření kategorie kvalitativních znaků byla zjištěna pozitivní korelace na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . Z výše uvedeného můžeme vidět, že statisticky signifikantní vztah se vyskytl u všech jednotlivých znaků. Ze všech výše zmíněných kategorií můžeme usuzovat, že kategorii kvalitativních znaků saturují všechny jednotlivé znaky a můžeme je označit za úzkostné.

Poslední tabulka zmiňuje celkovou sumu kresby. Cílem bylo zjistit, jak jednotlivé kategorie sytí celkovou sumu kresby. V uvedené tabulce můžeme vidět, že všechny tři kategorie rovnoměrně saturují celkovou sumu kresby a mají schopnost zachytit úzkostné znaky.

**Tabulka 10** Pearsonův korelační koeficient pro proměnnou sumu kresby

	<b>SUMA kresby</b>
Prostorové znaky	0,526
Grafologické znaky	0,538
Kvalitativní znaky	0,565

U posledního měření celkové sumy kresby byla zjištěna pozitivní korelace na hladině významnosti  $\alpha=0,05$ . Tabulka 10 nám ukazuje, že u všech jednotlivých kategorií se prokázal signifikantní vztah vůči celkové sumě kresby. Můžeme potvrdit, že o něco větší schopnost zachytit úzkostné znaky vůči celkové sumě kresby má kategorie kvalitativních znaků.

Z výše uvedených výsledků můžeme říci, že všechny kategorie mají schopnost zachytit úzkostné znaky v kresbě a sytí celkovou sumu kresby. **V kategorii kvalitativních znaků** byl u všech jednotlivých znaků nalezen signifikantní vztah vůči kategorii. Kategorii považujeme za nejdůležitější i z hlediska větší schopnosti zachytit úzkostné znaky vůči celkové sumě kresby. Můžeme usuzovat, že významnou kategorií jsou také znaky **grafologické**, u kterých se prokázala nejvyšší signifikantní souvislost u znaku „*přerušované čáry*“ a „*ochablé, křehké čáry*“, ale pouze vůči kategorii grafologických znaků. Dále jsme v této kategorii zjistili, že se neprokázal signifikantní vztah u „*nepružné, napjaté čáry*“. **V kategorii prostorových znaků** se neprokázal signifikantní vztah u „*extrémní pravidelnosti*“. Z toho můžeme posuzovat, že tyto dva znaky nemají žádný vliv na jednotlivé kategorie ani na celkovou sumu kresby a lze je vyřadit ze seznamu úzkostných znaků.

## 8.2 VO2: Jaké jsou rozdíly u dětí s různou mírou úzkostnosti a úzkosti v Testu kresby lidské postavy?

V druhé výzkumné části se budu zabývat druhou výzkumnou otázkou, u které jsem si stanovila tři výzkumné hypotézy.

- **H1: U dětí s různou mírou úzkosti existuje signifikantní rozdíl ve znacích úzkosti v kresbě.**

Výzkumný vzorek byl podrobně popsán v kapitole charakteristika výzkumného vzorku, přesto bych uvedla stručnou informaci o rozdělení respondentů. Prvním krokem bylo měření úzkosti respondentů dle dotazníkové metody ŠAD. Respondenti byli rozděleni do skupiny s nižší mírou úzkostí (MA), s průměrnou úzkostí (NA) a s vyšší mírou úzkostí (VA), pomocí stenových norem, které byly podrobně popsány v předešlých kapitolách.

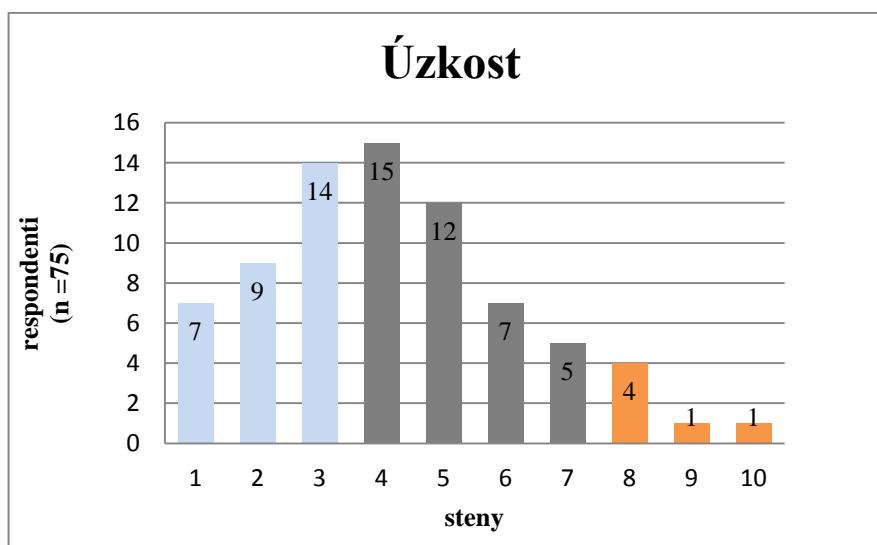
Pro přehlednější složení jsem uvedla následující informace do tabulky.

**Tabulka 11** Rozdělení respondentů do skupin podle získaných skóre u škály D-1

ÚZKOST			
steny	1., 2., 3.	4., 5., 6., 7.	8., 9., 10.
skupiny	MA	NA	VA
Výzkumný vzorek (n=75)	30	39	6

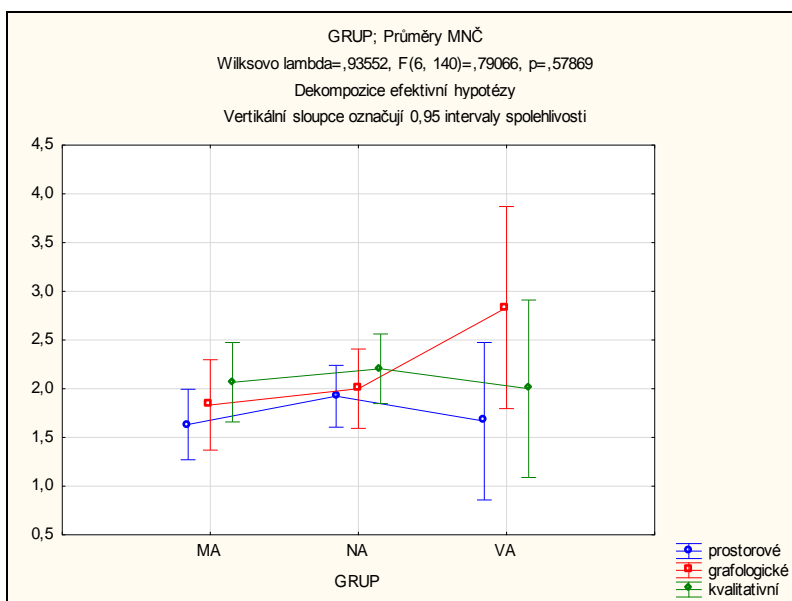
Následující graf nám ukazuje rozložení respondentů s různou mírou úzkosti, které byly rozděleny dle stenových norem. Z grafu můžeme vyčíst, že nejvyšší počet respondentů z celkového počtu dosáhlo průměrného 4. stenu.

**Graf 2** Rozložení respondentů podle stenového pásma



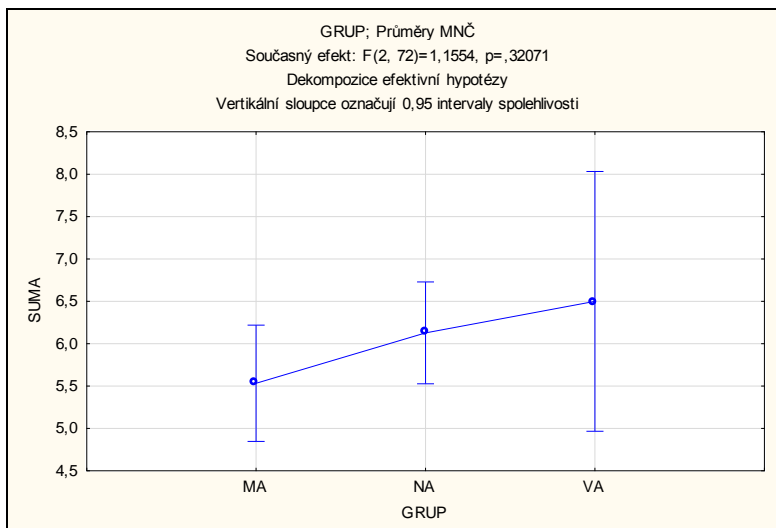
Pro testování první hypotézy byla zvolena jednofaktorová analýza variance (ANOVA) s proměnnými kategoriemi prostorových, grafologických a kvalitativních znaků. Dalším faktorem byla skupina s nižší mírou úzkosti (MA), s průměrnou úzkostí (NA) a vyšší mírou úzkosti (VA). Tato analýza porovnává rozdíly v zobrazení kresebných kategorií u respondentů s různou mírou úzkosti.

**Graf 3** Analýza variance - interakce mezi skupinami



Z výše uvedeného grafu můžeme vidět, že **neexistuje signifikantní rozdíl** v zobrazení jednotlivých kresebných kategorií u skupin s MA, NA, ani VA. Z výsledků lze usuzovat, že úzkost nemá žádný vliv na zobrazení jednotlivých kategorií u skupin s různou mírou úzkosti.

**Graf 4** Analýza variance - interakce mezi skupinami



Z výše uvedeného grafu je patrné, že úzkost nemá žádný vliv ani na celkovou sumu kresby. Tímto hypotézu nemůžeme podpořit pro signifikantní rozdíl. *První hypotéza je zamítnuta.*

- **H2: U dětí s různou mírou úzkostnosti existuje signifikantní rozdíl ve znacích úzkosti v kresbě.**

Druhým krokem bylo měření úzkostnosti u respondentů, kteří byli opět rozděleni dle dotazníku ŠAD na skupinu s nižší mírou úzkostnosti (MÚ), s průměrnou úzkostností (NÚ) a s vyšší mírou úzkostnosti (VÚ), za pomoci stenových norem.

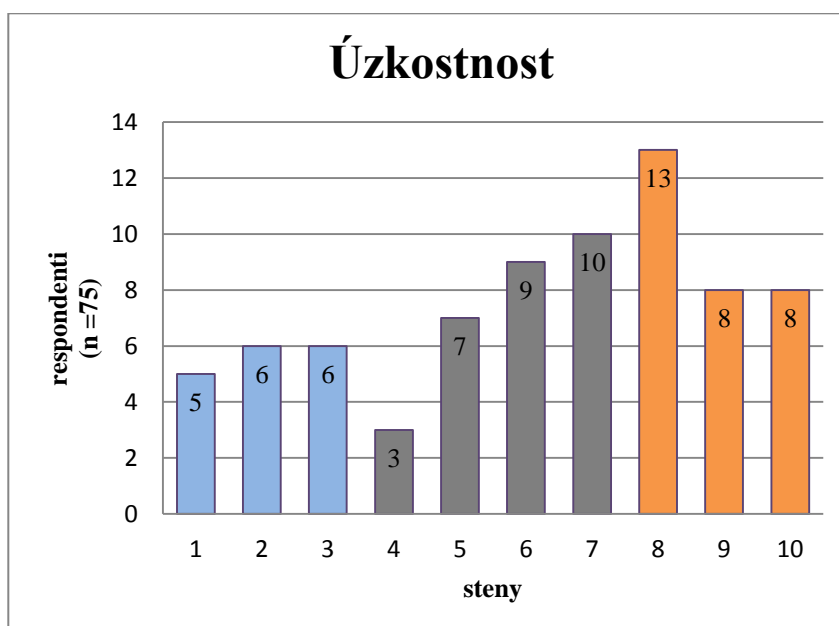
Pro přehlednější složení výzkumného vzorku jsem opět uvedla následující informace do tabulky.

**Tabulka 12** Rozdělení respondentů do skupin podle získaných skóre u škály D-2

ÚZKOSTNOST			
steny	1., 2., 3.	4., 5., 6., 7.	8., 9., 10.
skupiny	MÚ	NÚ	VÚ
Výzkumný vzorek (n=75)	17	29	29

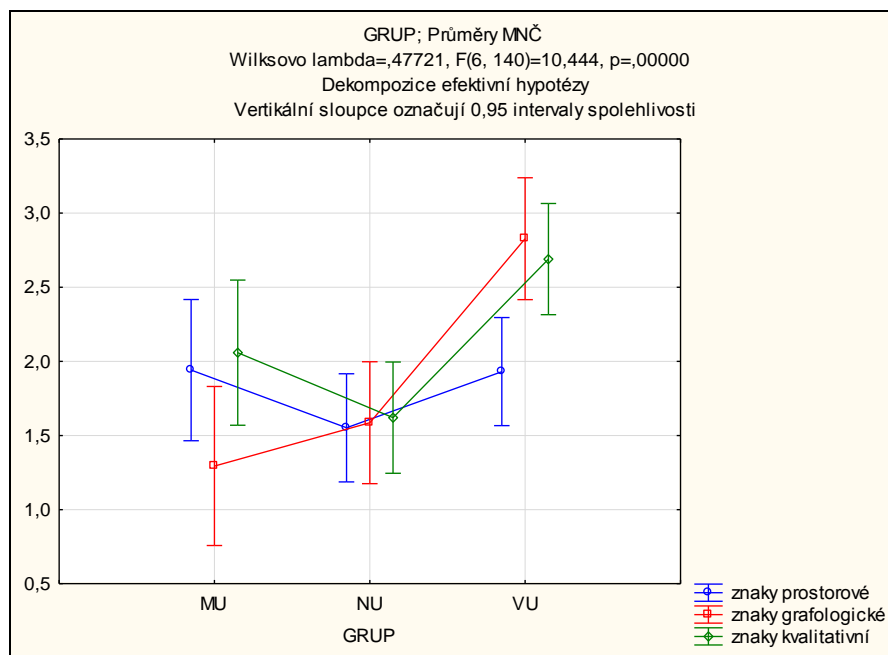
Níže uvedený graf nám poukazuje na rozložení respondentů s různou mírou úzkostnosti. Respondenti byli opět rozděleni za pomoci stenových norem. Z grafu můžeme vyčíst, že nejvyšší počet respondentů z celkového počtu dosáhlo 8. stenu, který značí vyšší míru úzkostnosti.

**Graf 5** Rozložení respondentů podle stenového pásma



Pro testování druhé hypotézy byla opět zvolena jednofaktorová analýza variance (ANOVA) s proměnnými kategoriemi prostorových, grafologických a kvalitativních znaků. Pomocí ANOVA jsme porovnávali skupinu s nižší mírou úzkostnosti (MÚ), s průměrnou úzkostností (NÚ) a skupinu s vyšší mírou úzkostnosti (VÚ).

**Graf 6** Analýza variance - interakce mezi skupinami



Z výše uvedeného grafu lze pozorovat viditelné rozdíly mezi jednotlivými skupinami v zobrazení úzkostných znaků. Z výsledného  $F(6, 140) = 10,444$  pro  $p < 0,05$  lze usuzovat, že **existuje signifikantní rozdíl** ve znacích úzkosti u skupin MÚ, NÚ a VÚ. Pro úplné ověření teze a potvrzení dílčích rozdílů, bylo dále použito post hoc testování Fisherovým LSD testem na hladině  $\alpha=0,05$ .

Níže uvedené tabulky nám udávají přesný popis rozdílů mezi skupinami MÚ, NÚ a VÚ v zobrazení jednotlivých kategorií znaků v kresbě postavy.

**Tabulka 13** post hoc testování Fisherovým LSD testem pro proměnnou kategorii prostorových znaků

prostorové znaky			
	MÚ	NÚ	VÚ
MÚ		0,200	0,973
NÚ	0,200		0,147
VÚ	0,973	0,147	

Z výsledků můžeme vidět, že u skupin **neexistuje žádný statistický významný rozdíl** v zobrazení prostorových znaků.

**Tabulka 14** post hoc testování Fisherovým LSD testem pro proměnnou kategorii grafologických znaků

grafologické znaky			
	MÚ	NÚ	VÚ
MÚ		0,392	0,000
NÚ	0,392		0,000
VÚ	0,000	0,000	

Zde můžeme usuzovat, že v kategorii grafologických znaků existuje mezi skupinami MÚ a VÚ signifikantní rozdíl ( $p = 0,000$ ). Mezi skupinou NÚ a VÚ byl nalezen také signifikantní rozdíl ( $p = 0,000$ ). Pouze u skupiny MÚ a NÚ nebyl nalezen statisticky významný rozdíl.

**Tabulka 15** post hoc testování Fisherovým LSD testem pro proměnnou kategorii kvalitativních znaků

kvalitativní znaky			
	MÚ	NÚ	VÚ
MÚ		0,161	0,045
NÚ	0,161		0,000
VÚ	0,045	0,000	

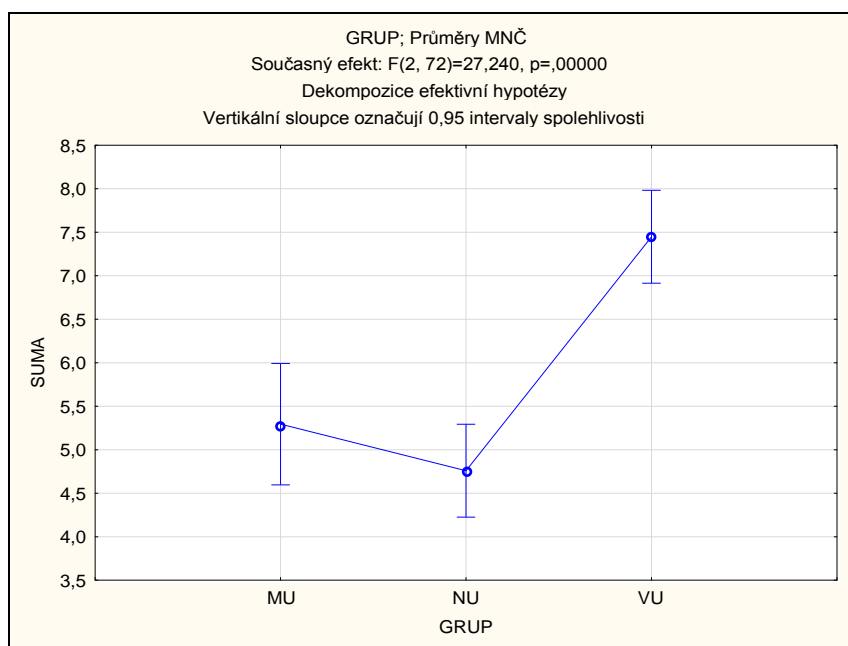
Z výsledků kategorie kvalitativních znaků lze pozorovat signifikantní rozdíl mezi skupinou MÚ a VÚ ( $p = 0,045$ ). Další signifikantní rozdíl existuje mezi skupinou NÚ a VÚ ( $p = 0,000$ ). Signifikantní rozdíl se opět nepotvrdil u skupiny MÚ a NÚ.

Ze všech dílčích výsledků můžeme říci, že v kategorii **prostorových znaků** nebyl nalezen žádný signifikantní rozdíl mezi skupinami. Signifikantní rozdíl se vyskytl v kategorii **grafologických znaků** mezi skupinami MÚ a VÚ, ale i mezi skupinou NÚ a VÚ. U kategorie **kvalitativních znaků** se vyskytl signifikantní rozdíl také mezi skupinami MÚ a VÚ, dále mezi skupinami NÚ a VÚ. Tímto můžeme naši hypotézu podpořit pro signifikantní rozdíly ve znacích úzkosti v kresbě dětí s různou mírou úzkostnosti. **Druhá hypotéza je potvrzena.**

Posledním krokem bylo ověřit, zda existuje mezi skupinami MÚ a VÚ rozdíl v celkové sumě kresby.

- **H3: U skupin dětí s nižší a vyšší úzkostí existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu úzkostných znaků v celkové sumě kresby.**

**Graf 7** Analýza variance - interakce mezi skupinami



I v tomto případě jsme použili jednofaktorovou analýzu variance ANOVA a její výsledné  $F(2,72) = 27,240$  pro  $p < 0,05$  ukazuje na signifikantní rozdíl mezi skupinami MÚ a VÚ v zobrazení úzkostných znaků v celkové sumě kresby. Pro lepší viditelné dílčí výsledky použijeme opakovaně post hoc testování Fisherovým LSD testem na hladině  $\alpha=0,05$ .

Z tabulky lze vyčíst přesný popis rozdílů mezi skupinami MÚ, NÚ a VÚ v zobrazení úzkostných znaků v kresbě postavy.

**Tabulka 16** post hoc testování Fisherovým LSD testem pro proměnnou sumu kresby

SUMA KRESBY			
	MÚ	NÚ	VÚ
MÚ		0,229	0,000
NÚ	0,229		0,000
VÚ	0,000	0,000	

Z výsledků je vidět, že v celkové sumě kresby existuje rozdíl mezi skupinami s různou mírou úzkostnosti. Mezi skupinami MÚ a NÚ nebyl nalezen signifikantní rozdíl. Nás zajímala skupina **MÚ a VÚ**, u kterých **můžeme potvrdit signifikantní rozdíl**. Z výše uváděného můžeme vidět, že signifikantní rozdíl se vyskytl i mezi skupinami NÚ a VÚ. Z dostupných výsledků můžeme i v tomto případě potvrdit H3. **Třetí hypotéza je potvrzena.**

## 9 Diskuze

Předmětem mé práce bylo zjistit, zda Test kresby lidské postavy lze použít jako rychlý screeningový nástroj k zachycení zvýšené míry úzkosti či úzkostnosti u dětí.

Výzkumná část se zprvu zabývala deskripcí nástroje a sledovala dominantní znaky u dětí s vyšší mírou úzkostnosti (VÚ). U skupiny VÚ byly nalezeny dominantní znaky, mezi které lze zařadit „výrazné gumování“, „izolované extrémní tlaky“, „přerušovaná čára“ a „extrémní pravidelnosti“. Výsledky korespondují s výzkumem Kucharské a Májové (2005), které ze svých výsledků uvádí za dominantní znak „výrazné gumování“, „přerušovanou čáru“ a „deformace“. V mém výzkumu se deformace objevovala rovnoměrně u všech skupin, proto v tomto případě nemohu potvrdit „deformaci“ za dominantní znak. „Výrazné gumování“ a „deformaci“ potvrdila ve svém výzkumu i další autorka Glumbíková (2015). Ze svých výsledků lze považovat „výrazné gumování a opravy“ za velmi dominantní znak, který je však nejvíce zastoupeným znakem pro všechny skupiny MÚ, NÚ, tak i VÚ.

Na základě tabulky četností jednotlivých znaků jsem zjišťovala, zda se úzkostné znaky objevují u dětí s vyšší mírou úzkostnosti častěji než u dětí s nižší mírou úzkostnosti. Z celkového skóre lze usuzovat na rozdíly v četnosti znaků u skupin dětí, jak s nižší mírou úzkostnosti (MÚ), s průměrnou (NÚ), tak i s vyšší mírou úzkostnosti (VÚ). Výsledný předpoklad, že u úzkostných dětí se budou objevovat znaky častěji než v kresbách neúzkostných, je v souladu s výsledky výzkumu Kucharské a Májové (2005). Tento výsledek souhlasí i s výzkumem Carroll, M. K. a Ryan-Wenger, N. A., (1999), který zjistili korelaci mezi skóre úzkosti a počtem emočních ukazatelů v kresbě lidské postavy.

Dále jsem se zabývala výzkumnou otázkou, v jakém vztahu se nacházejí jednotlivé znaky v kresbě vůči kategoriím a jakým způsobem variují jednotlivé kresebné znaky s celkovou sumou v kresbě postavy.

Kategorie prostorových znaků prokázala signifikantní vztah u jednotlivých znaků. Pouze u „extrémní pravidelnosti“ se vztah nepotvrdil. U kategorie grafologických znaků se také prokázal signifikantní vztah u jednotlivých znaků, ale pro znak „nepružné (napjaté) čáry“ se ukázal jako nesignifikantní vztah. Můžeme říci, že v kategorii grafologických znaků byl nalezen výrazný signifikantní vztah u „přerušované čáry“ a „ochablé (křehké) čáry“, ale pouze vůči této kategorii. U všech jednotlivých znaků vyskytující se v kvalitativní kategorii byl potvrzen signifikantní vztah, proto můžeme říci, že jednotlivé znaky nejvíce sytí kategorii kvalitativních znaků.



Závěrem bylo, že z výsledků můžeme usuzovat, že všechny tři kategorie mají vliv na celkovou sumu kresby a mají schopnost zachytit jednotlivé znaky úzkosti. Všechny kategorie prokázaly signifikantní vztah vůči celkové sumě kresby a jejich výsledky jsou poměrně vyrovnané. Přesto se potvrdila o něco větší schopnost zachytit úzkostné znaky vůči celkové sumě kresby kategorie kvalitativních znaků. Kucharská a Májová (2005) prokázaly stejné výsledky, že vyšší schopnost zachycovat úzkostné znaky má kategorie kvalitativních znaků. V souladu s tímto tvrzením souhlasí i Glumbíková (2015), u které byla hypotéza také potvrzena.

V druhé mé výzkumné části jsem se zabývala výzkumnou otázkou, na které navazovaly tři výzkumné hypotézy. Zjišťovala jsem, jaké jsou rozdíly u dětí s různou mírou úzkostnosti a úzkosti v Testu kresby lidské postavy.

**H1: U dětí s různou mírou úzkosti existuje signifikantní rozdíl ve znacích úzkosti v kresbě.** Výsledky jednofaktorové analýzy variance nepotvrdily signifikantní rozdíl mezi respondenty s nižší mírou úzkosti (MA), s průměrnou (NA) a vyšší mírou úzkosti (VA) v zobrazení jednotlivých kategorií kresebných znaků. Dle výsledků můžeme vyhodnotit první hypotézu výzkumné práce jako neplatnou. Z výsledků lze posoudit, že úzkost nemá vliv na zobrazení úzkostných znaků v kresbě postavy.

**H2: U dětí s různou mírou úzkostnosti existuje signifikantní rozdíl ve znacích úzkosti v kresbě.** Výsledky jednofaktorové analýzy variance ukazují na rozdíl mezi respondenty s nižší mírou úzkostnosti (MÚ), s průměrnou (NÚ) a vyšší mírou úzkostnosti (VÚ) v zobrazení jednotlivých kategorií kresebných znaků. Hypotéza byla podpořena, dále jsme přistoupili k post-hoc testování Fisherovým LSD testem, který odhalil dílčí rozdíly mezi skupinami. Dle výsledků můžeme vyhodnotit druhou hypotézu za platnou. Z výsledků můžeme říci, že úzkostnost má vliv na zobrazení úzkostných znaků v kresbě postavy.

**H3: U skupin dětí s nižší a vyšší úzkostností existuje statisticky významný rozdíl ve výskytu úzkostných znaků v celkové sumě kresby.** Pomocí analýzy variance jsme opětovně došli k zjištění signifikantní hladiny významnosti v rozdílu ve skupině zastoupené skupinami MÚ, NÚ a VÚ. Také v této části jsme přistoupili k post-hoc testování Fisherovým LSD testem, který prokázal signifikantní rozdíl u skupin MÚ a VÚ, a dále mezi skupinami NÚ a VÚ. Z výsledků můžeme potvrdit, že existují rozdíly v Testu kresby lidské postavy u dětí s vyšší mírou úzkostnosti a s nižší mírou úzkostnosti.

Škála úzkostných znaků v modifikovaném Testu kresby lidské postavy se v mé práci ukázala jako validní nástroj, který zachycuje úzkostnost jako osobnostní rys. Domnívali

jsme se, že úzkost bude mít také vliv na kresebný projev, avšak tento předpoklad se nepotvrdil a můžeme usuzovat, že úzkost, jako aktuální stav, nemá vliv na zobrazení úzkostných znaků v kresbě. Tímto je screeningový nástroj pro zachycení zvýšené míry úzkosti neplatný. V návaznosti můžeme potvrdit i můj předpoklad, že u dětí se zvýšenou mírou úzkostnosti se signály úzkosti v dětské kresbě transformují na úzkostnost.

V neposlední řadě stojí za zmínku přidaný znak „*malé postavy*“, který jsem zařadila do škály úzkostných znaků. Byl potvrzen statisticky signifikantní vztah, a proto můžeme „malou postavu“ považovat za úzkostný znak a zařadit ji do škály úzkostných znaků. Tímto můžeme potvrdit výsledky z výzkumu Saneei, A. M. A., Bahrami, H. a Haghegh, S., A. (2011), kteří „*velikost postavy*“ zařadili do svých 6 úzkostných kritérií a z hlediska velikosti ( $p < 0,05$ ) se prokázal signifikantní rozdíl. Samozřejmě toto tvrzení nemůžeme brát v mém výzkumu za jednoznačné, ale pro lepší ověření výsledku, se tento předpoklad může stát dalším vodítkem pro výzkumné šetření.

Jsem si vědoma, že kresebná metoda je problematická svou validitou, a proto je nutné zmínit, že tuto techniku nelze považovat za jednoznačnou. Administrace testu byla upravena tak, aby zachytila úzkostné znaky u dětí s vyšší mírou úzkosti a úzkostnosti. Metodu považuji jako mapující pomůcku pro psychologa a pro následné diagnostické šetření. Problematikou může být subjektivní zkreslení a nadhodnocování výsledků, které mohou vést k patologickým znakům. Mým cílem bylo zmapovat různou míru úzkostnosti a je nutné podotknout, že určitá míra úzkostnosti je u dětí zcela normální. Proto jsem zvolila na začátku mé práce nejdříve standardizovanou dotazníkovou metodu ŠAD na rozdělení respondentů do skupin s různou mírou úzkosti a úzkostnosti. Uvědomuji si, že rizikem může být výzkumný vzorek, který nebyl v mé práci dostatečně rozsáhlý.

Z výsledků mé práce můžeme na závěr říci, že Test kresby lidské postavy lze použít jako rychlý screeningový nástroj k zachycení zvýšené míry úzkostnosti u dětí mladšího školního věku. Věřím, že výsledky mé validizační studie pomohou k dalším výzkumným pracím a pomohou být užitečné pro další studie k vytvoření standardizované škály úzkostných znaků.

## 10 Shrnutí

Bakalářská práce s názvem *Signály úzkosti v dětské kresbě u dětí mladšího školního věku* se zabývala zjišťováním úzkostných znaků v Testu kresby lidské postavy u respondentů s různou mírou úzkosti a úzkostnosti. Práce se zaměřovala na kresebnou techniku jakožto rychlý screeningový nástroj pro podchycení úzkostných znaků u respondentů se zvýšenou mírou úzkosti a úzkostnosti.

Teoretická část věnovala pozornost definování pojmu úzkost a úzkostnost, dále rozlišovala pojmy úzkost a strach. Navazující kapitola věnovala pozornost úzkosti a strachu u dětí se specifikací na období mladšího školního věku. Kapitola okrajově informuje o úzkosti jako patologii a uvádí základní faktory úzkostnosti. Další kapitola pojednává o využití dětské kresby v diagnostice. V této kapitole je uveden vývoj dětské kresby a kresby lidské postavy. Teoretickou část uzavírá kapitola, která obsahuje informace o znacích úzkosti v kresbě lidské postavy.

Teoretická část práce byla zpracována z řady odborných českých i zahraničních zdrojů. Téma o úzkosti a úzkostnosti bylo zpracované zejména od autorů J.Praška, J.Vymětala, P.Říčana a D.Krejčířové, J.Rogge a dalších. Ve zpracování dětské kresby jsem využila publikace od L.W.Petersona a M.E.Hardina, R.Davido, M.Vágnerové a Klégrové a dalších. Práce vychází z výzkumů spojených se snahou o vytvoření standardizované škály na měření úzkosti v dětské kresbě. Inspirací pro můj výzkum se staly především práce od Kucharské a Májové (2005) a Glumbíkové (2015), na které navazuji.

Metodologický rámec se skládal ze standardizované dotazníkové metody ŠAD a z kresebné techniky. Na základě záměrného výběru přes instituce se výzkumu zúčastnilo celkem 75 žáků ve věku 10 – 11 let, ze čtvrtých a pátých tříd ZŠ v Klatovech. Respondenti byli na základě Škály k měření úzkosti a úzkostnosti (ŠAD) rozděleni do tří skupin. Podle škály úzkosti byli respondenti za pomoci stenových norem rozděleni do skupiny s nižší mírou úzkosti (MA), s průměrnou (NA) a s vyšší mírou úzkosti (VA). Posléze stejným způsobem byli rozděleni do tří skupin podle škály úzkostnosti. Do skupiny s nižší mírou úzkostnosti (MÚ) patřilo 17 respondentů, do skupiny s průměrnou úzkostností (NÚ) patřilo 29 respondentů a s vyšší mírou úzkostnosti (VÚ) také 29.

**Prvním cílem práce bylo zjistit, jaké jsou dominantní znaky v Testu kresby lidské postavy u dětí s vyšší mírou úzkostnosti (VÚ).** Pro naplnění cíle byla porovnána četnost jednotlivých znaků u skupin s různou mírou úzkostnosti v Testu kresby lidské postavy.

U skupiny VÚ se nejvíce vyskytovaly znaky výrazného gumování, izolované extrémní tlaky, přerušovaná čára a extrémní pravidelnosti. Také byl potvrzen předpoklad, že u dětí s vyšší mírou úzkostnosti se objevovaly znaky častěji než v kresbách u dětí s průměrnou a nižší mírou úzkostnosti.

**Druhým cílem bylo zjistit, v jakém vztahu se nachází jednotlivé znaky v kresbě vůči jednotlivým kategoriím a ve vztahu k celkovému skóre kresby.** Pro naplnění druhého cíle bylo provedeno statistické zpracování dat a použit Pearsonův korelační koeficient pro zjištění validizace mého nástroje. Jednotlivé znaky vůči kategorii prostorových znaků prokázaly signifikantní vztah, kromě „*extrémní pravidelnosti*“. V kategorii grafologických vztahů prokázaly jednotlivé znaky signifikantní vztah, kromě „*nepružné (napjaté) čáry*“. „*Přerušovaná čára*“ a „*ochablá (křehká) čára*“ prokázaly výrazný signifikantní vztah, ale pouze vůči kategorii grafologických znaků. V kategorii kvalitativních znaků prokázaly signifikantní vztah všechny jednotlivé znaky. Závěrem výsledků bylo, že všechny kategorie mají stejnou schopnost zaznamenat úzkostné znaky vůči celkové sumě kresby. O něco vyšší schopnost zachytit úzkostné znaky prokázala kategorie kvalitativních znaků.

**Dalším cílem bylo zjistit, zda se vyskytuje rozdíl u dětí s různou mírou úzkosti a úzkostnosti ve vyjádření úzkostných znaků v kresbě.** Pro naplnění třetího cíle byly vytvořeny tři výzkumné hypotézy. Pro ověření hypotéz byla použita jednofaktorová analýza variance (ANOVA) s post-hoc testováním Fisherovým LSD testem. První hypotéza neprokázala signifikantní rozdíl ve znacích úzkosti v kresbě u dětí s různou mírou úzkosti. Výsledkem je, že úzkost nemá vliv na zobrazení znaků v kresbě a H1 byla zamítnuta. Druhá hypotéza prokázala signifikantní rozdíly ve znacích úzkosti v kresbě dětí s různou mírou úzkostnosti. Signifikantní rozdíl se vyskytl v kategorii grafologických a kvalitativních znaků mezi skupinami MÚ a VÚ, ale i mezi NÚ a VÚ. H2 byla potvrzena. Třetí hypotéza prokázala signifikantní rozdíl mezi skupinami MÚ a VÚ ve výskytu úzkostných znaků v celkové sumě kresby. H3 byla potvrzena. Signifikantní rozdíl byl zjištěn i mezi skupinou NÚ a VÚ.

Nástroj k zachycení úzkostných znaků byl v mém výzkumu validizován a dokáže zachytit zvýšenou míru úzkostnosti u dětí mladšího školního věku.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem bylo porovnat výsledky dotazníkové metody ŠAD s kresebnou technikou. Prvním cílem byla deskripce kresebného nástroje a zjistit, které dominantní znaky se vyskytují v Testu kresby lidské postavy u dětí s vyšší mírou úzkostnosti. Za dominantní znaky můžeme považovat „výrazné gumování“ a „izolované extrémní tlaky“, které jsou vyjádřeny v 86 %. Dále se v kresbě dětí s vyšší mírou úzkostnosti objevovaly další dominantní znaky „přerušované čáry“ a „extrémní pravidelnosti“, vyjádřeny v 66 %.

Bylo potvrzeno, že existuje rozdíl v četnosti znaků u skupin s různou mírou úzkostnosti. Skupina VÚ prokázala vyšší skóre znaků než skupina MÚ a NÚ.

Druhým cílem bylo zjistit, v jakém vztahu se nachází jednotlivé znaky v kresbě vůči jednotlivým kategoriím a ve vztahu k celkovému skóre kresby.

Signifikantní vztah se projevil u všech tří kategorií vůči celkové sumě kresby. Výsledky všech kategorií jsou poměrně vyrovnané, přesto lze z výsledků říci, že větší schopnost zachycovat úzkostné znaky vůči celkové sumě kresby má kategorie kvalitativních znaků.

Třetí cíl obsahoval tři výzkumné hypotézy a sledoval rozdíl u dětí s různou mírou úzkosti a úzkostnosti ve vyjádření úzkostných znaků v kresbě.

**H1: První hypotéza byla na základě statistického zpracování dat zamítnuta.** U dětí s různou mírou úzkosti se neprokázal signifikantní rozdíl ve znacích úzkosti v kresbě.

**H2: Druhá hypotéza byla na základě statistického zpracování dat potvrzena.** U dětí s různou mírou úzkostnosti se potvrdil signifikantní rozdíl ve znacích úzkosti v kresbě. Signifikantní rozdíl se vyskytl v kategorii grafologických a kvalitativních znaků, a to mezi skupinami MÚ a VÚ, dále mezi skupinami NÚ a VÚ.

**H3: Třetí hypotéza byla na základě statistického zpracování dat také potvrzena.** U skupin dětí s nižší a vyšší úzkostností se prokázal významný signifikantní rozdíl ve výskytu úzkostných znaků v celkové sumě kresby.

Hlavním zjištěním bylo, že nástroj k zachycení úzkostných znaků byl v mém výzkumu validizován a dokáže zachytit zvýšenou úzkostnost jako trvalý rys osobnosti, nikoliv úzkost jako aktuální stav.

Z výsledků můžeme usuzovat, že škála 16 úzkostných znaků sytí celkovou sumu kresby a lze je považovat za úzkostné kresebné znaky. Za nejdůležitější kategorii se prokázala kategorie kvalitativních znaků, která nejvíce sytí celkovou sumu kresby.

Ovšem můžeme také říci, že z výsledků se potvrdily dva nesignifikantní vztahy vůči jednotlivým kategoriím. Jedná se o znak „*extrémní pravidelnost*“ z kategorie prostorových znaků a „*nepružná (napjatá čára)*“ z kategorie grafologických znaků. Na základě těchto výsledků považujeme tyto dva znaky za nepodstatné, jelikož nemají žádný vliv na jednotlivé kategorie ani na celkovou sumu kresby. Z toho můžeme posuzovat, že tyto dva znaky lze vyřadit ze seznamu úzkostných znaků.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Altman, Z. (2011). *Kresba postavy: podrobná příručka k interpretaci projektivní kresby postavy (FDT) a její využití v psychodiagnostické praxi*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Badošek, R. (2013). Projektivní forma kresby lidské postavy – domněnky a fakta. *Československá psychologie*, LVII. (5), 496-503.
- Batista, M. A., Sisto, F. F., & Oliveira, S. M. da S. S. (2014). Anxiety indicators in DFH and personality traits in children: A validity study. *Psicología desde el Caribe*, 31 (3), 417 - 434.
- Carroll, M. K., & Ryan-Wenger, N. A. (1999). School - age Children's Fears, Anxiety, and Human Figure Drawings. *Journal of Pediatric Health Care*, 13, 24-31.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Davidov, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Glumbíková, K. (2015). *Využití testu stromu a testu kresby postavy pro zjištění úzkosti u dětí staršího školního věku*. (nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jebavá, J. (1997). *Úvod do Arteterapie*. Praha: Karolinum.
- Jothimani, T., & Deepak Kumar, S. (2016). Draw a Person Test: A Case Study. *Journal of Projective Psychology & Mental Health*, (23), 118 - 121.
- Kucharská, A., & Májová, L. (Eds.). (2005). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lhotová, M. et al. (2013). *Arteterapie ve speciálním vzdělávání I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

- Lisá, L., & Kňourková, M. (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicem.
- Malá, E. (2011). Úzkostné poruchy v dětství. *Česká a slovenská Psychiatrie*, 107 (2), 99 - 105.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z., & Dytrich, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén.
- Michalčáková, R. (2007). *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal.
- Müllner, J., Ruisel, I., & Farkaš, G. (1983). *Škály na meranie úzkosti a úzkostlivosti u detí – ŠAD*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Pavlikánová, M. (2005). Význam a úloha umění pro děti. *Informatorium*, XII. (6), 10-11.
- Peterson, L. W., & Hardin, M. E. (2002). *Děti v tísní: Příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton.
- Pilařová, M., & Pöthe, P. (Eds.). (2003). *Kdo se bojí strašidel. O úzkosti dětí, jejich rodičů a učitelů*. Praha: Občanské sdružení Futurum.
- Praško, J., Vyskočilová, J., & Prašková, J. (2006). *Úzkost a obavy: Jak je překonat*. Praha: Portál.
- Rádlová, E. et al. (2004). *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava: Montanex.
- Rogge, J-U. (1999). *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál.
- Říčan, P., & Krejčířová, D. (1997). *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada.
- Saneei, A. M. A., Bahrami, H. & Haghegh, S., A. (2011). Self-esteem and anxiety in human figure drawing of Iranian children with ADHD. *The Arts in Psychotherapy*, 38, 256 – 260.



Šturma, J., Vágnerová, M. (2010). *Kresba postavy*. Brno: Psychodiagnostika Brno.

Tielsch, A. H., & Allen, P. J. (2005). Listen to Them Draw: Screening Children in Primary Care through the Use of Human Figure Drawings. *Journal of Pediatric Nursing*, 31 (4), 320 - 327.

Ulč, I. (1999). *Úzkost a úzkostné poruchy*. Praha: Grada.

Uždil, J. (2002). *Čáry, kliky háky, panáci a auta: [Výtvarný projev a psychický život dítěte]*. Praha: Portál.

Vágnerová M., Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí. Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál.

Vymětal, J. et al. (2007). *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1:** Informovaný písemný souhlas

**Příloha č. 2:** Formulář ŠAD

**Příloha č. 3:** Ukázky kreseb

**Příloha č. 1: Informovaný písemný souhlas**

**Informovaný písemný souhlas rodiče (zákonného zástupce) dítěte**

Autorka výzkumného projektu: Adéla Černá  
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
obor: Psychologie  
3. ročník

---

Souhlasím s účastí svého syna/dcery .....na výzkumném projektu k bakalářské práci, kde budou zjišťovány osobnostní rysy v dětské kresbě. Výsledky práce nebudou vyhodnoceny adresně (nikde nebudou uvedena jména žáků), bude zachována veškerá anonymita. Všechny získané údaje budou použity jen pro mé účely výzkumu.

Podpis zákonného zástupce:.....

V Klatovech dne .....

Adéla Černá

## Příloha č. 2: Formulář ŠAD

### Škála na měření úzkosti

I - 164/hoši/čes.  
TZ

JAK SE CÍTÍM

Jméno: \_\_\_\_\_ Věk: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Výsledek

**POKYNY:** Předkládáme ti různé slovní výroky, kterými můžeš popsat sám sebe, své pocity, tedy to, jak se cítíš právě v této chvíli. Přečti si pozorně každý výrok a zamysli se nad ním. Označ křížkem kroužek před tím výrokem, který nejlépe vyjadřuje tvoje pocity v této chvíli. Nepřemýšlej dlouho o jednotlivých výrociích. Nezapomeň, že v každém řádku máš označit ze tří možností to slovo nebo výrok, který nejlépe vystihuje

JAK SE CÍTÍŠ PŘÁVĚ TEĎ, V TUTO CHVÍLI

1. <input type="radio"/> jsem velmi klidný	<input type="radio"/> jsem klidný	<input type="radio"/> nejsem klidný
2. <input type="radio"/> jsem velmi rozrušený	<input type="radio"/> jsem rozrušený	<input type="radio"/> nejsem rozrušený
3. <input type="radio"/> cítím se velmi příjemne	<input type="radio"/> cítím se příjemne	<input type="radio"/> necítím se příjemne
4. <input type="radio"/> jsem velmi nervózní	<input type="radio"/> jsem nervózní	<input type="radio"/> nejsem nervózní
5. <input type="radio"/> cítím se velmi nespív	<input type="radio"/> cítím se nespív	<input type="radio"/> necítím se nespív
6. <input type="radio"/> jsem velmi odpočatý	<input type="radio"/> jsem odpočatý	<input type="radio"/> nejsem odpočatý
7. <input type="radio"/> jsem velmi vystrašený	<input type="radio"/> jsem vystrašený	<input type="radio"/> nejsem vystrašený
8. <input type="radio"/> cítím se velmi uvolněně	<input type="radio"/> cítím se uvolněně	<input type="radio"/> necítím se uvolněně
9. <input type="radio"/> jsem velmi ustaraný	<input type="radio"/> jsem ustaraný	<input type="radio"/> nejsem ustaraný
10. <input type="radio"/> jsem velmi spokojný	<input type="radio"/> jsem spokojný	<input type="radio"/> nejsem spokojný
11. <input type="radio"/> velmi jsem se polekal	<input type="radio"/> polekal jsem se	<input type="radio"/> nepolekal jsem se
12. <input type="radio"/> jsem velmi šťastný	<input type="radio"/> jsem šťastný	<input type="radio"/> nejsem šťastný
13. <input type="radio"/> jsem sám sebou velmi jistý	<input type="radio"/> jsem sám sebou jistý	<input type="radio"/> nejsem sám sebou jistý
14. <input type="radio"/> je mi velmi dobře	<input type="radio"/> je mi dobře	<input type="radio"/> není mi dobře
15. <input type="radio"/> jsem velmi utrápený	<input type="radio"/> jsem utrápený	<input type="radio"/> nejsem utrápený
16. <input type="radio"/> velmi mě trápí starosti	<input type="radio"/> trápí mě starosti	<input type="radio"/> netrápí mě starosti
17. <input type="radio"/> mám velmi dobrou náladu	<input type="radio"/> mám dobrou náladu	<input type="radio"/> nemám dobrou náladu
18. <input type="radio"/> velmi se bojím	<input type="radio"/> bojím se	<input type="radio"/> nebojím se
19. <input type="radio"/> jsem velmi zmatený	<input type="radio"/> jsem zmatený	<input type="radio"/> nejsem zmatený
20. <input type="radio"/> jsem velmi veselý	<input type="radio"/> jsem veselý	<input type="radio"/> nejsem veselý

© Psychodiagnostické a didaktické testy n.p., Bratislava, 1983

# Škála na měření úzkostnosti

T - 164/hoši/čes

## JAK SE CÍTÍM

Jméno: \_\_\_\_\_ Věk: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Výsledek

**POKYNY:** Předkládáme ti různé slovní výroky, kterými můžeš popsat sám sebe, své pocity, tedy to, jak se obvykle cítíš. Přečti si pozorně každý výrok a zamysli se nad ním. Označ křížkem kroužek před tím výrokem, který nejlépe vyjadřuje tvoje obvyklé pocity, snaž se zjistit, která ze tří odpovědí "téměř nikdy", "někdy" a "často" je u tebe pravdivá. Nepřemýšlej dlouho o jednotlivých výrociích. Nezapomeň, že v každém řádku máš označit ze tří možností to slovo, nebo výrok, který nejlépe vystihuje

### JAK SE OBVYKLE CÍTÍŠ

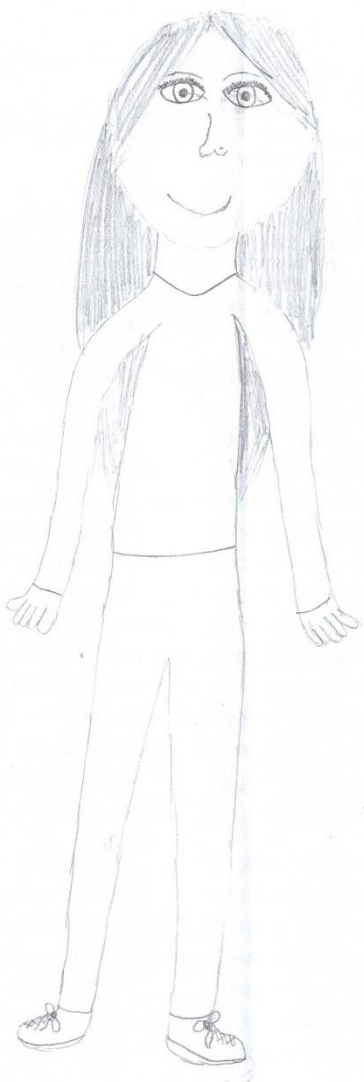
- |  |                       |             |                       |       |                       |       |
|--|-----------------------|-------------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| 1. Mám strach, že udělám chybu.....                  | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 2. Je mi do pláče.....                               | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 3. Jsem nešťastný.....                               | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 4. Těžko se rozhoduji.....                           | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 5. Nesnadno řeším své problémy.....                  | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 6. Dělán si přílišné starosti.....                   | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 7. Doma se necítím ve své kůži.....                  | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 8. Stydím se.....                                    | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 9. Doléhají na mne starosti.....                     | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 10. Nemohu se zbavit zbytečných myš-<br>lenek.....   | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 11. Škola mi dělá starosti.....                      | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 12. Těžko se rozhoduji, co mám udělat.....           | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 13. Buší mi srdce.....                               | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 14. Bojím se, ale nikomu to neřikám.....             | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 15. Mám strach o své rodiče.....                     | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 16. Potí se mi ruce i když není teplo.....           | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 17. Obávám se, že by se něco mohlo<br>stát.....      | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 18. Těžko večer usínám.....                          | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 19. Mívám zvláštní pocity kolem ža-<br>ludku.....    | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |
| 20. Iráším se tím, co si ostatní o mně<br>myslí..... | <input type="radio"/> | téměř nikdy | <input type="radio"/> | někdy | <input type="radio"/> | často |

**Příloha č. 3:** Ukázky kreseb

Kresba dítěte s nižší mírou úzkostnosti (MÚ) - 1. sten úzkostnosti



Kresba dítěte s průměrnou mírou úzkostnosti (NÚ) – 4. sten úzkostnosti



Kresba dítěte s vyšší mírou úzkostnosti (VÚ) – 10. sten úzkostnosti

