

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury



Fakulta
tělesné kultury

**PROJEKTIVNÍ TECHNIKA NEDOKONČENÉ VĚTY U DĚTÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Diplomová práce

Autor: Bc. Nikol Buiglová

Studijní program: Aplikované pohybové aktivity

Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Olomouc 2024

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Bc. Nikol Buiglová

Název práce: Projektivní technika Nedokončené věty u dětí mladšího školního věku

Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Rok obhajoby: 2024

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá výzkumem možností využití projektivní techniky Nedokončených vět (Válková, 2000) u dětí mladšího školního věku se speciálně vzdělávacími potřebami a u dětí mladšího školního věku bez speciálně vzdělávacích potřeb. Hlavním cílem diplomové práce je upřesnit psychometrické charakteristiky techniky Nedokončené věty v oblasti kategoriálního třídění pomocí sběru dat u dětí mladšího školního věku se speciálně vzdělávacími potřebami a u dětí bez speciálně vzdělávacích potřeb. Dále byly zjišťovány možné rozdíly v tématech a frekvencí výskytu odpovědí (dělených do 16 kategorií) mezi pohlavím, věkem žáků a typem základní školy. Výzkumu se zúčastnilo 75 dětí ve věku 6-12 let, z toho 40 bez speciálně vzdělávacích potřeb a 35 dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Z výzkumného šetření vyplývá, že projektivní technika Nedokončené věty může být u dětí mladšího školního věku. Preference dětí mladšího školního věku byly následující: Aktivity běžné (kategorie 3), Domov (kategorie 6), Ideály (kategorie 12), Věci (kategorie 5), Zvířata (kategorie 1) a Aktivity sportovní (kategorie 11).

Klíčová slova:

Nedokončené věty, psychodiagnostika, mladší školní věk, projektivní metody, vývojová psychologie

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author: Bc. Nikol Buiglová
Title: Projective technique Unfinished sentences in younger school-age children

Supervisor: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.
Department: Department of Adapted Physical Activities
Year: 2024

Abstract:

The thesis deals with the research of the possibilities of using the projective technique of Unfinished Sentences (Válková, 2000) with children of younger school age with special educational needs and with children of younger school age without special educational needs. The main aim of this thesis is to refine the psychometric characteristics of the Unfinished Sentences technique in the area of categorical classification by collecting data from younger school-age children with special educational needs and children without special educational needs. In addition, possible differences in themes and frequencies of responses (divided into 16 categories) between gender, age of pupils and type of primary school were investigated. Seventy-five children aged 6-12 years participated in the study, 40 without special educational needs and 35 with special educational needs. The research investigation suggests that the projective technique of Incomplete Sentences may be present in younger school-aged children. The preferences of the younger school age children were as follows: Ordinary Activities (category 3), Home (category 6), Ideals (category 12), Things (category 5), Animals (category 1) and Sports Activities (category 11).

Keywords:

Unfinished sentences, psychodiagnostics, younger school age, projective methods, developmental psychology

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Julie Wittmannové, uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Čechách pod Kosířem dne 28. června 2024

.....

Děkuji vedoucí práce Mgr. Julii Witmannové Ph.D. za odbornou pomoc, trpělivost a poskytnutí cenných rad. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům základních škol, rodičům dětí a dětem za pomoc při realizaci výzkumného šetření.

OBSAH

Obsah	7
1 Úvod	9
2 Přehled poznatků	10
2.1 Mladší školní věk.....	10
2.1.1 Tělesný vývoj	11
2.1.2 Hrubá motorika	11
2.1.3 Jemná motorika.....	11
2.1.4 Smyslové vnímání.....	12
2.1.5 Kognitivní vývoj	13
2.1.6 Paměť	13
2.1.7 Řeč.....	14
2.1.8 Emoční vývoj.....	14
2.1.9 Socializace	15
2.1.10 Morální vývoj.....	16
2.1.11 Gender.....	17
2.1.12 Generace alfa	18
2.2 Základní vzdělávání.....	19
2.2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	22
2.3 Psychodiagnostika	23
2.3.1 Psychodiagnostické metody.....	24
2.3.2 Psychodiagnostika dětí.....	26
2.4 Projektivní techniky	27
2.4.1 Klasifikace projektivních technik	31
2.4.2 Verbální projektivní techniky	32
2.5 Nedokončené věty.....	35
2.5.1 Nedokončené věty a jejich praktické využití	38
3 Cíle.....	41
3.1 Hlavní cíl.....	41
3.2 Dílčí cíle.....	41

3.3	Výzkumné otázky	41
4	Metodika.....	42
4.1	Výzkumný soubor.....	42
4.2	Metody sběru dat	43
4.3	Administrace a popis Nedokončených vět.....	44
4.4	Statistické zpracování dat	45
4.4.1	Kategoriální třídění	45
4.4.2	Intraindividuální rozdíly mezi dětmi mladšího školního věku	46
5	Výsledky	47
5.1	Využití projektivní techniky Nedokončených vět u dětí mladšího školního věku.....	47
5.1.1	Administrace u dětí mladšího školního věku	47
5.1.2	Třídění kategoriálních jednotek.....	48
5.1.3	Intraindividuální rozdíly u dětí mladšího školního věku	57
6	Diskuse.....	62
7	Závěry	65
8	Souhrn	69
9	Summary.....	71
10	Referenční seznam	73
11	Přílohy.....	78
11.1	Nedokončené věty	78
11.2	Kategorie Nedokončených vět.....	79
11.3	Vyjádření etické komise	81
11.4	Předběžný informovaný souhlas.....	82

1 ÚVOD

Nedokončené věty patří mezi psychodiagnostickou projektivní techniku. Projektivní techniky jsou souborem metod používaných v psychologickém výzkumu k získání vhledu do nevědomých myšlenek, pocitů a motivací člověka. Umožňují respondentovi vyjádřit své postoje, pocity, aniž by se cítil nesvůj nebo omezován přímým dotazováním. Mezi největší výhody projektivních technik patří přístup k nevědomým myšlenkám, posílení sebevyjádření a poskytnutí kvalitativních poznatků. Mají však i svá omezení jako je subjektivita při interpretaci a nedostatečná standardizace (Mesías & Escribano, 2018).

Projektivní techniky mohou poskytnout bohaté idiografické porozumění osobnosti a vnitřním prožitkům dítěte. Velice užitečné mohou být u dětí, které mohou mít potíže s přímým vyjadřováním, nejsou schopny otevřeně mluvit o svých myšlenkách a pocitech. Nejednoznačná povaha úkolů umožní dítěti se snadněji se vyjádřit. Lze tedy říci, že projektivní techniky mohou být cenným nástrojem komplexního psychologického posouzení dětí, je však nutné, aby je využívali odborníci a interpretace výsledků, aby byla podávána spíše jako hypotéza, se kterou dále pracujeme než jako fakta (Lackas, 2013).

Projektivní technika Nedokončené věty je srozumitelná, děti ji dobře přijímají a administrace trvá pouze pár minut. Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala techniku Nedokončených vět podle Válkové (2000). Hlavním cílem diplomové práce je upřesnit psychometrické charakteristiky techniky Nedokončené věty v oblasti kategoriálního třídění pomocí sběru dat u dětí mladšího školního věku se speciálně vzdělávacími potřebami a u dětí bez speciálně vzdělávacích potřeb. Mimo to jsem se zaměřila na hledání rozdílů mezi chlapci a dívkami, mezi probandy různého věku a dětmi z běžné základní školy a základní školy speciální.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Mladší školní věk

V období mladšího školního věku dítě nastupuje do základní školy a s tím přichází i změny. Škola přináší dítěti nové povinnosti, ale také vědomosti, učí jej myslet, urychluje rozumový vývoj. Doposud byla hlavní denní činností dítěte hra, nyní získává nejen více povinností, ale také novou sociální roli. Nástup dítěte do školy se odvíjí od jeho školní zralosti a připravenosti.

Školní připravenost je dosažení schopností a dovedností potřebných pro školní práci. Za školsky připravené dítě považujeme to, které je schopno se začlenit do kolektivu třídy, respektovat učitele, má prospěch z výuky i sociálních podnětů, jež škola nabízí. Zralost se projevuje zlepšením reaktivity, zlepšením regulačních funkcí, nárůstem emoční stability a také větší odolností k zátěži. Psychická zralost se projeví především v regulaci vlastního chování a v přístupu k požadavkům od učitele (Vágnerová & Lisá, 2021).

Mladší školní věk se zpravidla udává od věku 6 let, tedy od věku, kdy dítě nastupuje do školy, do 11-12 let, kdy dochází k prvním známkám dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2006). Thorová (2015, p. 402) hovoří o mladším školním věku také jako o období středního dětství, které začíná když „dítě dosahuje školní zralosti, horní hranicí je nástup puberty. Období raného středního dětství trvá od 6 do 9 let, pozdní střední dětství se označuje také jako prepubescence a trvá od 10 do 11/12 let.“ Vágnerová (2000) rozděluje celkově školní věk na tři dílčí fáze – raný školní věk od nástupu do školy 6-7 let do 8-9 let, střední školní věk od 8-9 let do 11-12 let, doba kdy dítě nastupuje na 2. stupeň a starší školní věk do 15 let ukončení základní školy. Našemu mladšímu školnímu věku tedy dle Vágnerové odpovídá období raného a středního školního věku.

Období mladšího školního věku můžeme charakterizovat jako věk střízlivého realismu. Vnímání a myšlení menších dětí je závislé na přáních a fantaziích, u dospívajícího je důležité, co by mělo být správné, školák je naopak zaměřen na to, co je právě teď a chce věci vnímat „doopravdy“. Tento charakteristický rys je viditelný v mluvě, kresbách, písemných projevech, volbě četby i hrách.

2.1.1 Tělesný vývoj

Na rozdíl od předškolního věku je v mladším školním věku tělesný růst rovnoměrně plynulý, další růstové zrychlení můžeme pozorovat po skončení období (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vilímová (2009) nazývá tohle období jako období druhé plnosti, právě díky zpomalení růstu do výšky, a naopak přibývání podkožního tuku, kdy tělesné tvary působí plněji. Mezi 7. až 10. rokem dítě vyrostne zhruba o 5 cm. Dívky mají o něco širší pánev, chlapci hrudník a ramena, přestože ještě nedošlo k rozvoji sekundárních pohlavních znaků. Díky dřívějšímu nástupu puberty bývají dívky mezi 11. až 13. rokem vyšší než chlapci (Thorová, 2015). Mění se také tvar obličeje. Dítě získává druhý chrup, mění se tvar spodní části obličeje a také rtů. Čelo již nemá svou dětskou klenutost a tím i vystupují více rysy tváře, dítě se tak přiblíží dospělé podobě (Řičan, 2014).

2.1.2 Hrubá motorika

Hrubou motoriku můžeme charakterizovat jako pohyblivost celého těla, držení těla a jeho úmyslné ovládnutí, tohle nám zajišťují velké svalové skupiny, ty nám zajišťují i správnou funkci těla, a to souběžnou koordinací jednotlivých částí těla (trup, hlava, ruce a nohy). Přirozenými pohyby jako jsou chůze, běh, skoky, hry s míčem zdokonalujeme své pohyby (Opatřilová, 2010).

V průběhu celého období se významně zlepšuje hrubá motorika. Thorová (2015, p. 410) udává, že je „toto období považováno za zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti.“ Postupně se zvětšuje svalová síla, pohyby dítěte jsou rychlejší, zlepšuje se také dost nápadně celková koordinace všech pohybů těla. Motorické výkony školáka nemusí být závislé pouze na věku, ale také vnějších činitelích. Některé děti mohou být ze stran svých rodičů podporovány k pohybu, jiné naopak tlumeny z důvodu strachu. Děti jsou si vědomy svých úspěchů či neúspěchů, které v tomhle věku porovnávají se svými vrstevníky nebo i dospělými. Dle opakovaných sociometrických studií hraje tělesná síla a obratnost velkou roli v postavení dítěte ve skupině, rozhoduje o oblíbenosti či o sociální roli ve skupině (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.1.3 Jemná motorika

Jemná motorika je řízena aktivitou drobných svalů. Jde o zdokonalování drobné manipulace, uchopování a jemných pohybů rukou. Kromě grafomotoriky zahrnuje i

logomotoriku, mimiku, oromotoriku a vizuomotoriku (Opatřilová, 2014). Pro její rozvoj je důležité zvládnutí hrubé motoriky. Můžeme ji rozvíjet při každodenních činnostech – manipulace s předměty, samoobsluha, hra s hračkami (Doležalová, 2016).

Stejně jako hrubá motorika i jemná motorika se souvisle v mladším školním věku zlepšuje. Zlepšení jemné motoriky je způsobeno dozráváním mozečku, jež je ukončeno kolem 6. roku, jeho funkce jsou nutné pro nejvyšší stupeň pohybové koordinace (Riegerová et al., 2006).

Pohyby jsou nejdříve soustředovány do ramenního a loketního kloubu až postupem času při delším tréninku dochází k jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Koordinace drobných pohybů se postupem času zlepšuje a automatizuje, dítě se tak učí lépe psát, kreslit, modelovat a manipulovat s drobnými předměty. Ve školním prostředí je navíc jemná motorika plně podporována, a to zejména v prvních ročnících (Thorová, 2015).

2.1.4 Smyslové vnímání

Ve smyslovém vnímání dochází k výraznému pokroku, a to ve všech oblastech, především ve sluchovém a zrakovém vnímání. Dítě je pozornější, vytrvalejší, pečlivější a vše důkladně zkoumá. Vnímání není již jen vcelku, ale dítě dokáže zkoumat i v malých detailech, stává se tak cílevědomým aktem – pozorováním (Langmeier & Krejčířová, 2006).

U mladších školáků dochází ke zlepšení ovládnutí akomodace oční čočky, jež ovlivňuje přesnost vidění na různou vzdálenost a rovněž rozeznávat detaily. Na začátku období je dítě schopno lépe zaostřit do dálky, což způsobuje větší unavitelnost a snížení motivace při učení čtení a psaní. Díky zlepšení akomodace, se schopnost zaostření na blízkou postupně zdokonaluje (Vágnerová, 2012). Mezi 6. a 14. rokem se také výrazně zlepšuje rozlišování barev, a to až o 60 % (Čačka, 2000).

Pro výuku prvopočátečního čtení a psaní je důležitý rozvoj fonemického sluchu a fonologické diference. U dítěte vzniká fonologické povědomí, chápe, že se slova skládají z různě znějících hlásek a slabik, jež každá má svůj význam. Nejdříve dokáže dítě rozeznat pouze hlásky na začátku a konci slov, po čase je však schopno zařadit a lokalizovat všechny hlásky, či zařadit slova ve větě (Vágnerová, 2012).

2.1.5 Kognitivní vývoj

Při nástupu do školy, zhruba kolem 7 let začíná být dítě schopno logických operací, pravých úsudků bez dřívější závislosti na viděné podobě. Logické usuzování je však stále závislé na konkrétních věcech, jevech a obsazích, jež si dítě může názorně představit. Piaget nazývá toto období jako stádium konkrétních logických operací, končí kolem 11. roku, poté je již dítě schopno vyvodit závěry formálně, beztoho, aniž by si je představilo (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Charakteristikami konkrétního logického myšlení je dle Piageta schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. Decentrace je schopnost vyvození závěrů na základě více hledisek. Díky decentraci je poznávání kvalitnější a komplexnější, není vázáno na nápadné znaky jako v předškolním věku. Dítě se neváže pouze na jeden určitý aspekt, ale dokáže vzít v úvahu více hledisek, podle nichž vyvodí závěr. Tento proces je postupný a odklon od poznávacího egocentrismu trvá i několik let. Děti nejsou vždy schopny pochopit realitu z pohledu ostatních, a že se může od té jejich nějakým způsobem lišit (Vágnerová, 2012).

Konzervace je výsledek postupného procesu, do kterého děti dospívají mezi 5 a 8 lety podle typu úkolu. Princip konzervace chápeme jako stálost některých vlastností, některé předměty si ponechávají určité vlastnosti (např. výšku, váhu), ale ty ostatní se změnit mohou. Nejen předměty, ale i situace se mohou za různých okolností jevit jinak, i když jde o to samé. V různých obdobích se také vyvíjí i konzervace různých vlastností předmětů, nejdříve je dítě schopno konzervace počtu kolem 6. roku, délka a objem tekutin 7–8 let, váha 9 let, plocha 11–12 let (Thorová, 2015).

Reverzibilitu neboli vratnost popisuje Vágnerová (2012) jako složku proměnlivosti. Ve školním věku dítě začíná chápat vratnost některých proměn. Pokud něco uděláme, situace se změní, dá se však vrátit do původního stavu. Situace není jako dříve chápána jako neměnná a definitivní. Vratnost můžeme využít v matematice při sčítání a odčítání. Součástí reverzibility je reciprocita – oboustrannost dva různé pohledy na určitou skutečnost. Pokud je kniha podstatné jméno, tak ji můžeme uvést jako příklad podstatného jména. Mladší školáci chápou také kompenzaci neboli vyrovnání. Pokud vezmeme nějaké množství bonbónů z jedné hromádky a přidáme jej do druhé, celkový počet bude stejný.

2.1.6 Paměť

Na začátku školního období je paměť spíše neúmyslná, mechanická a závislá na bezprostředním vnímání. Děti si lépe pamatují události, které mají spojené s větším emocionálním prožitkem. Paměť krátkodobá i dlouhodobá je stabilnější, dítě si začíná tvořit

paměťové strategie a je mnohem lépe schopno reprodukovat naučenou látku a soustředit se na více podnětů. Záměrně se dokáží soustředit na učení a osvojují si strategie učení – jak se učit (Langmeier & Krejčířová, 2006). Paměť je organizovaná do logických struktur. K mechanickému opakování se přidávají mnemotechnické strategie, asociace a začíná se objevovat uspořádání informací do větších logických celků (Šimíčková–Čížková et al., 2010).

Paměť také souvisí s rozvojem pozornosti. Nejprve je krátká a bezděčná, dlouhodobá pozornost je pro děti namáhavá a ztrácejí motivaci k učení, proto jsou důležité častější přestávky. Doba pozornosti se během mladšího školního věku prodlužuje a zlepšuje, dítě dokáže záměrně eliminovat rušivé jevy. Soustředění je ovlivněno zájmy, motivací a vykonávanou činností dítěte. Okolo 6 až 7 let se vydrží dítě koncentrovat zhruba 10-12 minut, v 8 až 9 je to kolem 15-20 minut a v 10 až 12 letech stoupá koncentrace na 20-30 minut (Čačka, 2000).

2.1.7 Řeč

Pod vlivem výuky se jazykové schopnosti zlepšují, dítě mezi 6. až 11. rokem zvětšuje svoji slovní zásobu, i když vývoj není již tak rychlý jako v předškolním období. Mimo slovní zásoby získávají vyšší úroveň také věty, ty jsou delší, složitější, zároveň roste i užití gramatických pravidel.

Nástupem do školy se u dětí rozšiřuje i funkce jazyka. Z dorozumivacího prostředku se stává i vyučovací předmět. Jazyk je analyzován, opravován, a navíc přichází i v písemné formě. V šesti letech dítě dokáže říci vše, co chce. Jeho slovní zásoba se pohybuje kolem 2500 – 3000 slov, do jedenáctého roku se až ztrojnásobí (Příhoda, 1963). Následně je růst slovní zásoby již pomalý a záleží na podmínkách, v nichž se člověk vyskytuje. V potaz musíme vzít i interindividuální rozdíly, jak ve slovní zásobě, tak v obsahu, či preferenci určitých druhů slov (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dochází také ke zdokonalení artikulace. Až 40 % dětí při nástupu do školy mají potíže se správnou výslovností. Během prvního roku školy u většiny dětí však patlavost mizí, a to i bez logopedické péče (Thorová, 2015).

2.1.8 Emoční vývoj

Prožívání dítěte výrazně ovlivňuje nástup do školy, setkává se s novým denním řádem, prostředím, lidmi to vše se projeví v emočním prožívání dítěte. Dle Thorové (2015) stále trvá nízká frustrační tolerance a náchylnost ke stresu. Rodiče i učitelé by tudíž měli s dětmi pracovat

na rozvíjení emoční inteligence, zvládnání stresu, jak vyjadřovat emoce sociálně přijatelným způsobem.

V mladším školním věku však dochází ke zrání organismu, především CNS, to se postupně projevuje zvýšenou emoční stabilitou a odolností vůči zátěži. Erikson označuje toto období za fázi citové vyrovnanosti. Rozvíjí se emoční inteligence – schopnost zvládnání vlastních emocí a umění se vcítit do emocí ostatních jedinců. Rozvoj závisí na zrání prefrontální mozkové kůry, zároveň i na získaných zkušenostech (Vágnerová, 2012). Ustupuje egocentrické prožívání, impulzivita a labilita, jež jsou typické pro předškolní období (Vágnerová & Valentová, 1994).

Rozvíjejí se i sebehodnotící emoce, k čemuž přispívají nové zkušenosti plynoucí ze srovnávání s projevy ostatních žáků, ale i z hodnocení dospělých a vrstevníků. Lépe začínají rozumět sebehodnotícím emocím – pocity viny, zahanbení nebo hrdosti. Tyto emoce tvoří jednu ze složek sebepojetí, ovlivňující úroveň sebelásky a sebeúcty. Zároveň je můžeme považovat jako faktory regulující dětské chování a podporu rozvoje sociálních kompetencí (Vágnerová, 2012).

Mezi důležité faktory ovlivňující emoční vývoj dítěte patří výchova. Hyperprotektivní nebo naopak ledabylý přístup rodičů k výchově dítěte může negativně ovlivnit jeho emocionální vývoj. Dalším neméně důležitým faktorem je prostředí, kde dítě vyrůstá a jeho konkrétní sociální zkušenosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.1.9 Socializace

Socializaci dítěte značně ovlivňuje vstup do školy. Mimo rodičů nyní na dítě stále více působí učitelé a spolužáci, dítě dle nich formuje své vlastní způsoby chování. Především skupiny dětí ve třídě i mimo ni přispívají k rozvoji socializačního procesu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Školní věk je v rámci socializace další fází přípravy na život ve společnosti, která může být rozhodující. Dítě se připravuje na svou kariéru a již nyní utvrzuje své předpoklady pro její získání. Právě úspěšnost ve škole determinuje budoucí společenské zařazení (Vágnerová, 2012).

Vztahy mezi vrstevníky se na rozdíl od předškolního věku značně liší. V mateřské škole a začátkem prvním třídy jsou vztahy mezi dětmi spíše nahodilé, založené na prožitku či společné zkušenosti, v mladším školním věku jsou však schopni tvořit rovnocenné skupinky. První počátky vnitřní struktury vztahů se objevují zhruba ve druhé třídě, kdy se začínají tvořit tří až čtyřčlenné skupinky. V následujících letech se tvoří systém pozic ve třídě, způsoby komunikace či skupinové hodnoty (Čačka, 2000).

Děti stále preferují kontakt se stejným pohlavím. Dívky považují chlapce za vulgární, zlobivé, předvádivé, naopak chlapci dívky za rozmazlené, ufnukané a uječené. Mohou se však o

sebe začít zajímat a navazovat tak párové vztahy. Tyto vztahy však spíše napodobují romantické chování, posílají si milostná psaníčka, komunikují přes sociální sítě nebo po telefonu. Chlapci se snaží upoutat pozornost dívek nejčastěji škádlením, provokací někdy i vulgarismy (Thorová, 2015).

2.1.10 Morální vývoj

Slovo morálka vychází z latinského slova „moralitas“, jež nám označuje správné chování a představu správného jednání ve společnosti. Kořen slova „mos“ v překladu znamená zvyk či obyčej (Dvořáková, 2008)

Jedním z psychologů, který se zabýval vývojem morálního vědomí a jednání byl Piaget. Určil tři základní etapy vývoje morálky u dítěte, jež odpovídají etapám poznávání světa. U předškolního dítěte, ale také v začátcích mladšího školního věku, dle Piageta převládá **heteronomní morálka** – určována druhými, dospělými a především rodiči. Mravní hodnocení je podřízeno autoritě dospělého, děti hodnotí jako „dobré“ to, co je schváleno dospělým a naopak jako „zlé“, co je zakazováno a trestáno. Okolo 7–8 roku se morálka stává **autonomní**. Dítě samo začíná rozeznávat, co je správné a co ne, bez autority, názorů a příkazů dospělého, začíná být kritičtější vůči názorům dospělých. Tento typ morálky je však poněkud rigidní, veškeré zásady platí pro všechny a za jakýchkoliv okolností stejně. V 11–12 letech začíná dítě přihlížet k **motivům jednání**, proniká do podstaty mravního hodnocení. Rozlišuje podmínky a za stejný čin ví, že ne vždy bude stejná odměna nebo trest, že záleží na okolnostech.

Dále Piagetovu teorii rozpracoval Kohlberg, podle něj rozeznáváme také tři základní stádia morálního vývoje, každá z nich má ještě další dva typy. 1. stádium prekonvenční úroveň – za určité činy jsou přijímány následky. Typ I – heteronomní stádium: dítě je závislé na dospělém, uposlechnutí nebo neuposlechnutí, následná odměna či trest. Typ II – stádium naivního instrumentálního hedonismu – jednání dítěte je instrumentální. Chování slouží jako nástroj k dosažení cíle, za který následuje odměna. Dítě se podřizuje zákazům či příkazům.

2. stádium – konvenční úroveň, splnění sociálního očekávání. Typ III – morálka „hodného dítěte“ dítě se chová tak, jak se to od hodného očekává, správné je to, co požadují ostatní. Důraz je kladen na dobré vztahy mezi lidmi. Typ IV – morálka svědomí a autority dítě jedná dle základů sociálních norem, aby předešlo kritice dospělých a také pocitům viny.

3. stádium – postkonvenční, osoba sama rozhoduje, co je správné a co ne, sama vědomě přijímá principy za své, předpokládá, že je mohou ostatní přijmout za své. Děti v mladším školním věku mohou dosáhnout 2. stádia morálního vývoje – konvenční úrovně, typu III (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.1.11 Gender

„Gender“ je slovo pocházející z řečtiny, do českého jazyka se překládá, jako rod (Janošová, 2008). Na stránkách Českého statistického úřadu můžeme najít definici, kde je pojem gender vysvětlován jako sociální pohlaví, které na rozdíl od pojmu pohlaví, jež chápeme zcela v biologickém smyslu, znamená kulturní charakteristiky a modely, které jsou spojovány s ženským nebo mužským biologickým pohlavím. Dále existuje i pojem „gender studies“ (neboli rodová studia) ty můžeme popsat jako „vědeckou, odbornou disciplínou sledující různé sociálně a kulturně podmíněné rozdíly mezi muži a ženami ve společnosti, a to nejen v současnosti, ale i v minulosti“ (Věšíňová-Kalivodová & Maříková, 1999, p. 10).

Nejpřesnější definici ve své publikaci uvádí Oakley (2000, p. 11-12) „Gender je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností. Na rozdíl od pohlaví, které je univerzální kategorií a nemění se podle času či místa působení, gender ukazuje, že určení rolí, chování a norem vztahujících se k ženám a k mužům je v různých společnostech, v různých obdobích či sociálních skupinách rozdílné. Jejich závaznost či determinace není tedy přirozeným, neměnným stavem, ale dočasným stupněm vývoje sociálních vztahů mezi muži a ženami“.

Podle výzkumů Erika Eriksona nebo Carol Gilligan se ukazuje, že děti již kolem osmnácti měsíců mají preference v určitých věcech v rámci genderových stereotypů. Ve dvou letech jsou si vědomy vlastního genderu, a to i u ostatních, ve třech letech hodnotí chování své i druhých genderově stereotypním způsobem. Přijímají chování, oblékání, hračky i vyjadřování. K ustálení pohlavní identity dochází kolem sedmého roku, v té době, kdy se děti oddělují do skupin dle pohlaví. Z výzkumů vyplývá, že jsou děti vystaveny genderovým signálům, od rodičů, dospělých či vrstevníků (Oakleyová, 2000). Není však jednotný názor, do jaké míry je pohlavní identita vrozená nebo dána socializací.

V procesu vzdělávání jsou dívky hodnoceny lépe než chlapci. Dívky na rozdíl od chlapců se více učí memorováním. Chlapci jsou více problematičtí, což se také podepisuje na hodnocení učitelem, který hodnotí i na základě chování a píle (Fontana, 1997). Dívky jsou však ke svým výkonům kritičtější, jednou z příčin může být, že dostávají v oblasti sebevědomí méně příležitostí ke kladnému sebehodnocení (Balcar, 1997). Rozdíly ve znalostech a dovednostech mezi dívkami a chlapci jsou spatřovány v rozdílném způsobu socializace. Chlapci jsou od dětství motivováni k řešení problémových situací (stavebnice), naopak dívky jsou více rozvíjeny ve verbálních komunikačních schopnostech (Chráška, 1996).

Jsou zde spatřovány rozdíly, i co se týká agrese, muži se tradičně považují za agresivnější než ženy, a to nejspíše díky větší produkci testosteronu. Tuto skutečnost podporují i výzkumy u savců, kde je většina samců agresivnější než samice. Byly provedeny studie o rozdílech mezi pohlavími v přímé a nepřímé agresi u dětí a dospívajících. Ze studií dle očekávání vyplynulo, že chlapci jsou agresivnější, co se týká přímé agrese. K nepřímé agresi naopak měly větší sklony dívky, ale šlo pouze o zanedbatelný rozdíl. Z toho vyplývá, že jsou chlapci i dívky používají nepřímou agresi víceméně stejně (Björkqvist, 2018).

2.1.12 Generace alfa

Generací alfa označujeme děti narozené mezi roky 2010 a 2025. Charakteristickým prvkem pro tuto skupinu je vyrůstání v prostředí, které je silně ovlivněno digitálními technologiemi, jako jsou tablety, chytré telefony, počítače (Rahmandi et al., 2024).

Působení digitálních technologií je pro tuto generaci přirozené a nelze a ani by nemělo být zastaveno. Tato éra, do které se děti rodí, se rychle rozvíjí ve všech typech technologií. Generace alfa přirozeně přijímá inovace, progresivitu a pokrok technologií. Přístup k nejrůznějším zdrojům informací jim umožňuje široký globální rozhled, který může přispět k širokému pochopení dilemat v různých oblastech. Na druhou stranu se narodili do světa sociálních sítí, pomocí nichž vytvářejí sociální vazby bez nutnosti fyzické blízkosti a potřeby očního kontaktu. Způsoby komunikace se liší od těch, které byly přirozené dříve. I přes to, že komunikují s mnoha lidmi online po dobu několika hodin denně, někteří odborníci uvádějí, že mají problémy v porozumění řeči těla a vyjadřování emocí u ostatních lidí, setkávají se s problémy při vzájemném učení a týmové práci (Flavian, 2024).

Technologie, ovlivňují nás všechny, u generace alfa však mají a budou mít značný vliv na jejich učení. Jsou zvyklí používat několik zařízení najednou a rychle skenují informace, jejich pozornost a schopnost soustředit se je značně snižena. Většinu dne tráví online a to v interiéru i mimo něj, zkracuje se čas na učení, hraní a socializaci tváří v tvář. S tím vším souvisí menší rozvoj kreativity a představitosti. Kvůli snížené pozornosti byly analyzovány metody učení, které by byly vhodné pro tuto generaci žáků, za jednu z metod, která se jeví jako vhodná pro školní praxi je projektové učení. Projektové vyučování je přístup, jehož cílem je poskytnout žákům příležitost rozvíjet znalosti a to prostřednictvím projektů, ve kterých získávají zkušenosti prostřednictvím praktických činností a experimentů (Holubova, 2024).

Někdy se tyto děti popisují jako nejrozmazanější a nejbohatší, co se týká materiálního vybavení. Kromě generace alfa se někdy můžeme setkat s pojmenováním Skleněná generace.

Toto označení se používá nejen proto, že vyrůstají s pohledem upřeným na „skleněnou“ obrazovku, ale také kvůli jejich křehkosti. Projevují se u nich známky deprese, nerozvíjí se u nich dovednost pro zvládání problémů, které jsou potřebné k vytvoření odolnosti (Huss et.al, 2024). Psycholožka Jean M. Twenge (2018) uvádí, že dnešní děti mají sníženou schopnost dosáhnout štěstí, dále zmiňuje, že je souvislost mezi vzestupem sociálních sítí, chytrých telefonů a nárůstem depresí, úzkosti a osamělosti u dnešní mládeže.

2.2 Základní vzdělávání

„Právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v Listině práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí ústavy České republiky (usnesení předsednictva ČNR 2/1993). Základním východiskem je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli se zřetelem pouze na jeho postižení, ať se jedná o handicap zdravotní či sociální.“ (Vítková, 2004, p. 19)

Základní vzdělání je vzdělávací etapou, které se povinně účastní všechny děti v České republice. Zákonní zástupci dětí jsou povinni posílat děti k plnění povinné školní docházky, pokud tak neučiní, hrozí jim sankce za protiprávní jednání. Právo na základní vzdělávání je bezplatné, realizované na veřejných základních školách a zaručeno zákonem. Do základního vzdělávání je zahrnuto primární a nižší sekundární vzdělávání, dohromady trvá devět let. Další funkce základních škol jsou výchovné a sociální (Portál veřejné správy, 2024).

Základní vzdělávání poskytují především základní školy, ale i nižší gymnázia (šestiletá či osmiletá) a osmiletá konzervatoř. Základní školy jsou nejčastěji zřizovány obcemi a státem. V České republice se nachází nejvíce škol, které jsou zřízeny obcemi. Sektor veřejného školství je tvořen právě těmito školami společně s menším počtem škol, jež jsou zřizovány krajem a MŠMT. Zřizovatelem může být také církev nebo soukromé subjekty (Vališová & Kasíková, 2011). Základní školy můžeme rozdělit z pohledu celistvosti na kompletní – ty, které mají všech 9 ročníků nebo pouze samostatný 1. stupeň. Organizace vyučování je nejčastěji prováděna v plnotřídních školách, každý ročník je vyučován samostatně ve vlastní třídě. Setkat se můžeme však i s malotřídními školami, v jedné třídě jsou vyučovány žáci dvou a více ročníků. S takovou organizací se můžeme setkat hlavně na vesnicích, kde je nízký počet žáků s různou věkovou skladbou (Průcha, 2009).

Základní legislativní rámec pro vzdělávání v České republice tvoří školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon. Zákon vymezuje, uskutečňuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při

vzdělávání, dále vymezuje cíle a zásady vzdělávání a vzdělávací programy. Pro každý obor vzdělávání je vydán rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) (zákon č. 561/2004). RVP patří mezi kurikulární dokumenty na státní úrovni, druhým typem úrovně je školní, do které řadíme školní vzdělávací programy. Školní vzdělávací programy vycházejí z RVP, podle něj se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách, každá škola si program sestavuje sama. RVP stanovuje především konkrétní cíle, délku, formy a povinný obsah vzdělávání všeobecného i odborného dle daného oboru, profesní profil, průběh a ukončení vzdělávání, organizační uspořádání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vytyčuje i členění obsahu dle jednotlivých ročníků (zákon č. 561/2004).

RVP ZV je vzdělávací program určen pro základní vzdělávání. Je závazným dokumentem pro základní školy a nižší stupeň gymnázií. Vytvořen byl již v roce 2005 Výzkumným ústavem pedagogickým a schválen Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy, od roku 2007 je závazným dokumentem. V roce 2021 byla poslední obsahová revize, která se týkala především výuky informatiky. Poslední změna platná od 1.9. 2023 zohledňuje vzdělávací potřeby žáků (cizinců), kteří se vzdělávají v českých školách.

Navazuje na RVP pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro vzdělávací programy na středních školách, zároveň je i podkladem pro přijímací zkoušky pro všechny střední školy. Stanovuje vše, co je nutné v povinném základním vzdělávání žáků. Vymezuje vzdělávací obsah a podporuje komplexní přístup a jeho vhodné propojování. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným umožňuje vhodnou modifikaci vzdělávacího obsahu, využití odlišných forem, metod, postupů výuky a zařazuje další podpůrná opatření.

Dle RVP ZV (2023, p. 8) „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:“

- motivovat žáky k celoživotnímu učení, osvojení si strategií učení
- podporovat žáky k logickému uvažování, tvořivému myšlení a řešení problémů
- otevřená, všestranná a účinná komunikace
- schopnost spolupracovat, respekt k práci a úspěchům vlastním i ostatních
- příprava žáků v projevu svébytné, zodpovědné osobnosti, uplatnit svá práva a naplnění povinností

- projevení pozitivních v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvoj vnímavosti a citlivých vztahů k přírodě, prostředí a lidem
- aktivní rozvoj a ochrana duševního, fyzického a sociálního zdraví a zodpovědnost za něj
- tolerance a ohleduplnost k druhým lidem, jejich duchovním hodnotám, kulturám a žít společně s nimi
- rozvoj vlastních schopností v souladu s reálnými možnostmi uplatnění s nabytými dovednostmi a vědomostmi při vybírání profesní i životní orientace
- orientace v digitálním prostředí, vedení k bezpečnému, kritickému a tvořivému užívání digitálních technologií při učení, práci, ve volném čase a zapojení se do společnosti

Klíčovými kompetencemi rozumíme soubor vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a schopností, jež jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti (RVP ZV, 2024). V základním vzdělání jsou klíčovými kompetencemi:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Vzdělávací oblasti v RVP ZV tvoří vzdělávací obsah základního vzdělávání, je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obsah je na 1. stupni rozdělen na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník).

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informatika (Informatika)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)

- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) (RVP ZV, 2023)

2.2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Přesnou definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami najdeme v dokumentu od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy „Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (MŠMT, Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, p. 1).

Mezi tyto žáky řadíme:

- Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu (tělesné, zrakové, sluchové postižení, lehké mentální postižení, kombinované vady, zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc)
- Žáci s vadami řeči (afázie, dysfázie, dysartie, dyslalie, mutismus, ataktická řeč)
- Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie, ADD, ADHD,..)
- Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek
- Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština
- Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby

O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zmínka ve Školském zákoně 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, přesněji §16.

Podrobnější informace však nalezneme ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a žáků nadaných, která se vztahuje ke Školskému zákonu. „Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.“ Je rozdělena na pět částí. První část obsahuje úvodní ustanovení. Část druhá se zabývá vzděláváním žáku se SVP, ve které se dočteme o podpůrných opatřeních a postupu při jejich poskytování. Podpůrným opatřením rozumíme „podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělávání.“ (MŠMT) Část třetí pojednává o pravidlech vzdělávání žáků dle § 16 odst. 9 zákona, jejich zařazování do školy, třídy, oddělení či studijní skupiny; převedení do základní školy speciální; přezkoumání podmínek; organizaci vzdělávání; upřesnění počtu žáků a o péči o bezpečnost a ochranu zdraví žáků. Čtvrtá část pojednává o vzdělávání nadaných žáků. Poslední pátá část se zabývá přechodným a závěrečným ustanovením.

Další důležitou vyhláškou, kterou je nutno zmínit je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi školská poradenská zařízení řadíme pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) a speciálně pedagogická centra (dále SPC). Kromě činnosti PPP a SPC vyhláška zmiňuje pravidla poskytování poradenských služeb, jejich účel či zjišťování SVP nebo mimořádného nadání žáka aj.

2.3 Psychodiagnostika

Šnýdrová (2008, p. 5) ve své knize definuje „Psychodiagnostikou rozumíme zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, případně dalších charakteristik jedinců v rámci normy i patologického obrazu“). Cílem psychodiagnostiky je zhodnotit různé aspekty psychického fungování jedince. Tento proces zahrnuje použití standardizovaných testů, rozhovorů, pozorování a dalších hodnotících metod s cílem získání informací o kognitivních schopnostech emočním fungování, osobnostních rysech a vzorcích chování dané osoby. Primárním cílem je poskytnutí komplexního porozumění psychologickému profilu jedince (Xakimdjonovna, 2024).

Řadíme ji mezi aplikované psychologické disciplíny. Je spjatá s diferenciální psychologií a psychologií osobnosti. Zabývá se nejen patologií, ale především zjištěním, popisem a utříděním charakteristik jedince (Svoboda et al., 2021).

Psychodiagnostika slouží k analýze problémů. Pokud, je viditelný nějaký problém k jeho řešení nutno zapojit analýzu, jež by měla dojít k závěru, tedy vytyčit diagnózu. Správně zvolená diagnóza slouží k vybrání vhodných prostředků a k nápravě daného problému. (Vágnerová & Klégrová, 2008).

V dnešní době má psychodiagnostika stále větší význam. Již od nejútlejšího věku se vyšetřují děti, především ty, jež zaostávají v duševním vývoji. U předškolních dětí poskytnete vyšetření rady ohledně výchovného postupu či pomoc při sociální adaptaci, poruchách chování a další. Před začátkem školní docházky poslouží při zjišťování školní zralosti. Ve školním období vyšetření při výskytech různých stavů jako koktání, pomočování, zhoršení prospěchu, poruchy pozornosti, krádeže apod. Neméně důležitá je v době končící školní docházky při výběru povolání nebo dalších studií.

Díky technologickému rozvoji došlo v posledních letech k významnému pokroku. Tyto pokroky vedly k vývoji nových hodnotících nástrojů a technik, jejichž cílem je zvýšit přesnost a spolehlivost psychologických hodnocení. V budoucnu by se měla psychodiagnostika i nadále vyvíjet díky probíhajícím výzkumům a technickému pokroku. Mezi jeden z možných budoucích směrů patří: *Personalized Assessment and Treatment: Advances in technology*, je to osobní hodnocení a léčba na základě technologického pokroku, jako jsou nositelná zařízení a aplikace pro chytré telefony. Tyto nástroje mohou umožnit osobnější přístup k léčbě a sledovat chování a fyziologické reakce jednotlivců v reálném čase a poskytnout tak komplexnější obraz o jejich psychologickém fungování (Xakimdjionovna, 2024).

2.3.1 Psychodiagnostické metody

Psychodiagnostické metody jsou techniky používané psychology k posouzení kognitivních schopností, osobnostních rysů, emočního fungování a duševního zdraví jedince. Jejich hlavním cílem je zodpovědět diagnostické otázky, zjistit obtíže, předpovědět chování a změřit různé aspekty psychologického fungování (Yadaf, 2019)

Svoboda et al. (2015, p. 14) definuje psychodiagnostickou metodu jako „soustavu podnětů, úkolů, otázek a situací, které evokují projevení typických znaků dovolujících blíže charakterizovat zkoumanou osobu nebo její jisté stránky ve smyslu diagnózy. Je to exaktní způsob ve zjišťování jevů, faktů a jejich souvislostí.“ Vágnerová a Klégrová (2008) popisují, že

obecně lze psychodiagnostické metody charakterizovat soustavou otázek, podnětů, úkolů či situací, jež vzbuzují určité reakce, podle nichž lze vyvodit určitou psychickou vlastnost, stupeň rozvoje nebo její kvalitu.

U psychodiagnostické metody se jedná o obsáhlý rejstřík postupů, mající společný cíl, ale rozdílné prostředky k dosažení daného cíle. Základní diagnostické postupy jsou klinické a testové. Klinické postupy nemají statistický řád, jsou pružné a poskytují možnost lépe poznat konkrétní případ obměňováním postupů. Testové metody jsou standardizované, na všechny osoby působí stejný podnětový materiál za stejných podmínek. Odpovědi jsou zapisovány daným způsobem a jednotlivě vyhodnocovány (Svoboda et al., 2013).

Nejvíce mě zaujala klasifikace diagnostických metod podle Svobody et al. (2015, p. 30):

I. Klinické metody

- a. pozorování,
- b. rozhovor,
- c. anamnéza,
- d. analýza spontánních produktů.

II. Testové metody

1. Vývojová diagnostika
2. Testy inteligence
3. Testy speciálních schopností
4. Neuropsychické metody
5. Projektivní metody
 - a) Verbální
 - b) Grafické
 - c) Metody volby
6. Kresebné metody
 - a) Kresba jako měření úrovně rozumových schopností
 - b) Kresba jako měření úrovně senzomotorických dovedností
 - c) Kresba jako projektivní metoda
 - d) Kresebné testy kreativity
7. Dotazníky
 - a) Jednodimenzionální dotazníky
 - b) Vícemimenzionální dotazníky
 - c) Dotazníky pro rodiče či vychovatele

8. Objektivní testy osobnosti
9. Posuzovací škály

2.3.2 Psychodiagnostika dětí

Cílem psychodiagnostického vyšetření je porozumět danému klientovi, v našem případě dítěti v určité životní situaci. Pro vyvození závěrů vyšetření je nutné získat co nejvíce informací, jež jsou použity jako základ pro následující doporučení, která mohou přispět k vyřešení problémů. Pro vytvoření celkového obrazu je nezbytné používat standardizované testy, ale i nestandardizované klinické metody, jako je pozorování a rozhovor. Důležitý je i záznam projevů dítěte během testování a jeho reakce na různé požadavky a podněty (Vágnerová & Klégrová 2008).

Psychodiagnostiku dětí nemůžeme srovnávat s psychodiagnostikou dospělých, je jiná a má své specifické rysy. Psychický vývoj dítěte je daleko rychlejší v porovnání s dospělým člověkem. Dítě si prochází od narození do dospělosti složitým vývojem, proto je nezbytné znát obecné zákonitosti vývoje tělesně i duševně zdravých dětí ve všech věkových stupních (Koluchová & Morávek, 1991). Na rozdíl od předškolního věku je psychodiagnostika školáků snazší, jsou zralejší, sociálně zdatnější a jsou schopni pracovat pod vedením cizího člověka a přizpůsobit se jeho požadavkům. Výsledky vyšetření nejsou tolik zkreslené a jsou naopak validnější a přesnější. Školáci jsou schopni dodržovat pravidla a pracovat podle pokynů, odráží se také schopnost udržet pozornost delší dobu a soustředit se na daný úkol. Může se nám však projevit školní negativní zkušenost ve vztahu k vyšetření. Ve školním věku jsou děti i emočně zralejší, není pro ně problém pracovat s psychologem bez přítomnosti rodičů. Rozvoj kognice se projevuje větší kritičností, dokáží posoudit nesprávnost některých tvrzení. Psychologické vyšetření ovlivní i vývojová proměna jejich sebepojetí. Na začátku školní docházky ještě nejsou děti tak schopny odhadnout svoje schopnosti a dovednosti, jako děti starší. Komunikace je plně rozvinutá a nepředstavuje žádnou bariéru v dorozumění (Vágnerová & Klégrová 2008).

Před začátkem vyšetření je důležité seznámit se s dokumentací dítěte, abychom znali daný problém. Podstatnou součástí je první dojem, který uděláme na rodiče i dítě, ten nadále může významně ovlivnit další spolupráci. Proniknutí do problému nám usnadní navázání kontaktu s celou rodinou nebo alespoň s doprovodem dítěte a jejich následná rodinná interakce. Navázání kontaktu s dítětem může být někdy obtížné, musíme postupovat opatrně a získat důvěru dítěte, jeho zájem a nepřetížít jej. Dalším postupem je řazení diagnostických technik.

Vždy začínáme krátkým rozhovorem, ten můžeme u malých dětí doplnit vhodnou hrou. U dětí do 11 let následuje kresba postavy, která nám napoví směr dalšího vyšetření. U mladších dětí můžeme bez problémů zařadit hned na začátek testového vyšetření projektivní techniky, ty nám mohou napomoci k dobrému kontaktu, to stejné však neplatí pro adolescenty, tak s projektivními technikami vyčkáváme, mohou stresovat a ohrozit diagnostický kontakt. Ukončení vyšetření by mělo v rodičích i dítěti zanechat pozitivní stopu. Zdůrazníme něco dobrého, nešetříme chválou, ale zároveň rodiče neklameme. V případě, že rodiče něco zanedbali (zavinili) nedáváme jim to za vinu, naopak se snažíme se zdůraznit odpovědnost do budoucna (Říčan & Krejčířová 2006).

Při vyšetření nesmíme zanedbat výběr prostředí, ve kterém vyšetření probíhá. Děti jsou na sociálním prostředí závislejší mnohem více než dospělí, především na rodině, to nesmíme opomenout při výběru psychodiagnostických metod (Koluchová & Morávek, 1991). Poměrně důležitou roli hraje i čas. Pokud chceme u dítěte provádět zjištění výkonových schopností, volíme dopolední dobu. Do odpoledních hodin můžeme zařadit terapie, pohovory a konzultace. Délka vyšetření se odvíjí od vývojových zvláštností dítěte a dle typu vyšetření (Pešová & Šamalík 2006). U motivace dětí musíme myslet na mnoho proměnných, jako je věk, pohlaví dítěte, osobní charakteristiky, předběžná zkušenost, národnost apod. V prvních ročnících jsou děti hravé, proto volíme hravý přístup, který u nich vzbudí zájem o testování. Starší děti můžeme motivovat prvky soutěživosti. Pozor si musíme dát u dětí z jiných kultur či z výchovně deficitního prostředí. Je třeba motivaci modifikovat a patřičně ji přizpůsobit (Svoboda et al., 2015).

Psychodiagnostika dětí se často používá ve vzdělávacích zařízeních k identifikaci silných a slabých stránek žáků. Tyto informace mohou pedagogům pomoci při vytváření vhodných vzdělávacích programů a intervencí na podporu učení a rozvoje žáků (Xakimdjonovna, 2024).

2.4 Projektivní techniky

V následující kapitole budeme pracovat s pojmem projektivní techniky stejně jako např. Šípek (2000), Wittmannová (2008) či Říčan (1995). Můžeme se však setkat také s termínem projektivní metody, které ve svých publikacích používají Svoboda et.al (2013), Koluchová s Morávkem (1991) či s termínem projektivní testy.

Pro přiblížení pojmu projektivní technika si nejdříve definujeme samotný termín projekce. Termín projekce lze v obecné rovině chápat jako promítnutí, vržení před sebe, extenzi. Do psychologického povědomí se dostala hlavně díky psychoanalýze a jejímu zakladateli Sigmundu Freudovi, ten ji charakterizoval jako psychický obranný mechanismus (Šípek, 2000).

Jako obranný mechanismus, kterým nevědomě přenášíme své subjektivní pocity, motivy, podvědomé přání na jiné osoby a situace, projekci v psychoanalytické teorii popisují Hartl a Hartlová (2010). Jung (1993) ji popisuje jako nevědomý, obecný, spontánní psychologický mechanismus, kterým přenášíme osobní obsahy různého typu na objekt. „V neanalytickém pojetí je projekce procesem, v němž vyšetřovaná osoba promítá obsahy svých duševních procesů navenek mimo sebe, připisuje je jiným nebo je spatřuje v jiných lidech, zvířatech, rostlinách, předmětech či dějích“ (Svoboda et al. 2013, p. 217). Šípek (2000, p. 10) popisuje projekci v užším smyslu „více nebo méně vědomé modifikování procesu vnímání, v klasické podobě odštěpení, nebo v jiné podobě úpravy vnímaných jevů. V širším slova smyslu je možné nacházet mechanismus projekce v každém lidském chování.“

Svoboda et al. (2013) ve své publikaci uvádí typy projekce dle Holmese:

- a) atributivní projekce – jedinec připisuje vlastní emoce, motivy a chování ostatním, probíhá na úrovni vědomé i nevědomé, nejrozšířenější pojetí projekce v psychologii
- b) autistická projekce – jedincem vnímané věci jsou měněny v souladu s vlastními potřebami
- c) racionalizační projekce – racionalizace chování, které si sama osoba uvědomuje
- d) jiné formy projekce – projekce kontrastu (protikladné vnímání), projekce podobnosti, projekce, při níž je potlačena realita

V roce 1879 jako první použil projektivní techniku Francis Galton, jednalo se o slovní asociační experiment, pouze v kvalitativní podobě bez použití času. Termín projekční technika zavedl v roce 1939 psycholog L.K. Frank, definoval ji jako metodu výzkumu osobnosti (Svoboda et. al, 2013).

Urban (in Šípek 2000, p. 20) udává, že

Projektivními technikami rozumíme v psychodiagnostice takové testové nástroje, které konfrontují subjekt s podnětovou situací značně neurčitou, mnohovýznamnou, na niž má subjekt reagovat podle toho, co pro něj tato situace znamená, jinými slovy podle smyslu významu, který sám dává stimulu o sobě neurčitěmu. Podle projektivní hypotézy je reakce subjektu idiomatičká, tj. jemu vlastní, a odpovídá osobnosti vyšetřovaného, takže umožňuje diagnostické úsudky v tomto směru.

O projektivních technikách lze říci, že jsou určitým druhem psychodiagnostických vyšetřovacích postupů, jejich cílem je poznat celou osobnost, ne jen některé její vlastnosti, je řazena mezi testy osobnosti (Šípek, 2000).

Projektivní techniky se používají, jak v psychodiagnostice, tak v psychoterapii. Jsou založeny na zkoumání osobnosti na základě nevědomých projekčních procesů, jež odhalují názory, přání, emoce či povahové rysy (Hartl & Hartlová, 2010). Jsou to techniky, při nichž se jedinci představuje nestrukturovaný, význačný podnětový materiál. Do odpovědí po strukturaci a interpretaci jedinec následně promítá své motivy, vnitřní stavy, impulzy a potřeby (Koluchová & Morávek, 1991). Podnětová situace, s níž se zkoumaný klient během testování setkává je značná neurčitost a malá strukturovanost, proto je zde možnost velkého množství různých odpovědí, které umožňuje větší individualizaci nálezu (Svoboda et al., 2013).

Šnýdrová (2008) ve své publikaci uvádí společné charakteristiky projektivních technik:

- Pro diagnostiku poskytují podstatné údaje spíše psychologická než fyzická skutečnost světa vyšetřovaného jedince. Fakta ze života jedince mohou a nemusí určovat její osobnost. Důležité jsou současné postoje, ideály, názory, konflikty a fantazie pro ovlivnění úsudku.
- Význam, který vyšetřovaný jedinec přikládá málo definovanému podnětovému materiálu, jako jsou mnohoznačné obrazy, nedokončené věty, inkoustové skvrny apod., odhalují strukturaci osobnosti.
- Projektivní techniky mají spíše za cíl zjistit konflikty, problémy, potřeby, zájmy vyšetřovaného jedince než popsat zjevné problémy.

Další charakteristiky projektivních technik podle Lexové uvádí Kačerová (p. 196, 2006) :

- Nejednoznačnost či nedostatečná strukturovanost podnětového materiálu.
- Podpora holistického přístupu k osobnosti.
- Subjekt si nedostatečně uvědomuje účel testu, což přispívá k redukování možností jeho stylizace.
- Velká individuální volnost v reagování na test.
- Měření neomezeného počtu proměnných a jejich vzájemných vztahů.
- Přiměřená stručnost.
- Odklon od každodenního chování a navyklých odpovědí.

Na veškeré projektivní techniky používané v diagnostice jsou kladeny požadavky, které musí splňovat. Mezi čtyři nejdůležitější můžeme zařadit:

- a) Objektivita – podmínky, jak při zadávání, postupu i vyhodnocování jsou pro všechny osoby pracující s testem stejné. Výsledek musí být nezávislý na vyšetřujícím. Za důležitou součást se pokládá, aby vyšetřující důsledně pracoval s manuálem a předešlo se nepochopení zadání (Svoboda et. al, 2015). Výsledek projektivních technik bývá citlivé téma, záleží na daném psychologovi a jeho interpretačních dovednostech, popřípadě na kvalitě vztahu klient – psycholog. Při skórování jsou vyvíjeny objektivní systémy, aby došlo ke zvýšení objektivity.
- b) Standardizace – je proces stanovení podmínek při vytváření diagnostického nástroje. Řadíme do ní způsob zisku údajů, zadávání, vyhodnocování i interpretaci, vytvoření norem i způsob administrace. Zahrnuje reliabilitu i validitu (Svoboda et al., 2015).
- c) Reliabilita – Hendl (2004, p. 48) považuje za reliabilitu „stupeň shody (konzistence) výsledků měření jedné osoby nebo jednoho objektu provedeného za stejných podmínek“. Svoboda et al. (2015) ji popisuje jako spolehlivost testu a míru přesnosti měření. Zahrnuje i další vlastnosti jako stabilitu v čase, ekvivalenci a vnitřní konzistenci. Projektivní techniky patří mezi málo strukturované se širokou škálou možností. Právě proto není jednoduché jejich reliabilitu spočítat. Musíme se zaměřit na jejich komplexní hodnocení, ne jen na izolované znaky (Bahbouh, 2003).
- d) Validita – lze považovat za nejvýznamnější psychometrický ukazatel, který ukazuje, zda test měří, co měřit má. Validita je korelace mezi testem a vnějším kritériem (Svoboda et al., 2013). Validita projektivních technik závisí na více proměnných – na nástroji, vyšetřovaném jevu a vyšetřujícím. Právě interpretační schopnosti vyšetřujícího jsou zásadním faktorem. U výsledku závisí na tom, jak jej dokáže psycholog (vyšetřující) strukturovat. Určité zkreslení vyhodnocení může nastat, když do výsledků promítá psycholog sám sebe – projekce (Šípek, 2000).

Mezi výhody projektivních technik patří minimální nebo žádná možnost vědomého zkreslení výsledků. Vyšetřovaný jedinec není schopen rozpoznat, co daný test sleduje, a tudíž neví, jak by měl odpovídat. Zaměřují se na zkoumání osobnosti jako celku, odpovědi mohou být mnohoznačné, díky čemuž jsou individualizované, nepůsobí na dotyčného zkoušejícím dojmem a mohou sloužit k odstranění bariér (Šnýdrová, 2008).

Naopak je projektivním technikám v diagnostice vytýkána sporná validita a nejednoznačnost, klasické psychometrické postupy jsou na ně obtížně použitelné. Patří k technikám, které vyžadují pochopení a jejich zvládnutí dlouholetou praxí (Šípek, 2000).

Při použití projektivních technik u dětí bychom měli myslet na určité zásady a doporučení, jak postupovat, Koluchová a Morávek (1991, p. 51) uvádí:

- a) Struktura rasy a osobnosti dítěte není ještě plně stabilní a dětské „Já“ se teprve vyvíjí. Vývoj různých složek probíhá nestejně, není proto snadné odlišit vývojové faktory od osobnostní dynamiky, nezralost od patologické odchylky.
- b) Hranice mezi vědomými a nevědomými procesy u dětí má jiný charakter než u dospělých.
- c) Dítě je citlivější na prostředí, interakci s vyšetřujícím, průběh a délku sezení než dospělý.
- d) Malé dítě prožívá vnitřní konflikty jinak než dospělý, někdy stačí pouhý rozhovor pro zjištění informací.
- e) Je důležité znát úroveň intelektových, percepčních, fantazijních a vyjadřovacích schopností, ty ovlivňují konečné odpovědi dítěte. Děti interpretují stimuly projektivních technik ve shodě s vývojovou úrovní.
- f) Nejen jednotlivé testy, které mají schopnost vyvolat projektivní reakce, se od sebe liší, ale také děti a jejich schopnost promítat své pocity a představy do testového materiálu.

Výhodou projektivních technik u dětí je, že berou projekci spíše jako hru než zkoušku. Mohou projevit i své ne příliš příznivé rysy. Dítě snáze dokáže vyjádřit, prostřednictvím projektivních technik, různé aspekty, které za běžných situací nevyjádří napřímo. Techniky přispívají i ke kooperativnímu raportu. Dítě díky úkolům, které evokují dětskou tvořivost a představivost, rychleji navazuje kontakty (Švancara, 1980).

2.4.1 Klasifikace projektivních technik

V odborných publikacích existuje mnoho různých způsobů dělení projektivních technik na základě činností vyšetřujícího, uplatňování metod, funkcí, odpovědí apod. Žádné dělení není zcela ideální a každé má své chyby.

Šípek (2000) volí jednoduché třídění projektivních technik do tří skupin:

- a) Verbální projektivní techniky
- b) Apercepčně vizuální projektivní techniky
- c) Expresivní techniky

Obdobné jednoduché dělení projektivních technik jako Šípek využívá i Svoboda et.al (2013) na verbální, grafické a techniky volby.

Nejrozsáhlejší dělení projektivních technik používají Říčan a Ženatý (1988), a to na základě druhů činností, které od klienta vyžadují:

- a) Techniky interpelační
- b) Techniky slovně – asociační
- c) Techniky imaginativně – verbální
- d) Techniky výtvarné (kresebné tematické techniky, kresebné doplňovací techniky, jiné kresebné techniky a ostatní výtvarné techniky)
- e) Preferenční techniky
- f) Techniky výrazové

Koluchová a Morávek (1991) uvádějí dělení dle Lindzeyova kritéria:

- a) Asociativní (reakce na stimul slovem či představou)
- b) Konstruktivní (něco vytvořit, zkonstruovat)
- c) Doplňovací (doplňování nedokončeného podnětu)
- d) Výběrové a řadící (podněty se vybírají a řadí dle preferencí)
- e) Expresivní (téměř volné sebevyjádření)

2.4.2 Verbální projektivní techniky

V praktické části práce je použita projektivní technika Nedokončené věty, která je řazena mezi verbální, proto si v této části práce přiblížíme i některé další verbální projektivní techniky.

Podoba této techniky spočívá v mluveném či psaném slově, při podnětech i následných reakcích. Mezi verbální projektivní techniky patří:

Slovní asociační experiment

Patří mezi nejstarší psychodiagnostické metody. Nejdříve se asociační experiment chápal jako metoda studia poznávacích procesů, časem se prosadil také jako diagnostická metoda. Velkou zásluhou byly práce C.G. Junga, v nichž poukázal na vzájemnou propojenost asociací s emocionálními komplexy. V dnešní době je metoda uplatněna ve vícero aplikovaných oblastech, především ve forenzní psychologii a klinické praxi (Lukavský, 2003).

Tato metoda je jednoduchá a pružná, díky ní můžeme získat klíčové údaje o světě intrapsychických obsahů zkoumané osoby. Vychází z myšlenkového procesu, podvědomě v mozku slučuje informace, obrazy či vztahy a ukazuje subjektivní propojenost, jež vytváří naše myšlení (Čapek, 2015). Metoda může v podstatě svědčit o kterémkoli osobnostním rysu dané osoby.

Test je vždy vyšetřovanému předložen individuálně. Podnětový materiál obsahuje 20-30 slov, která jsou předčítána vyšetřujícím, následně vyšetřovaný reaguje prvním slovem, které jej napadne. Při druhé prezentaci vyšetřovaný reprodukuje předchozí asociace. Dále je při testu kladen důraz dobrou atmosféru, kontakt psychologa s klientem, srozumitelné a jasné instrukce (Koluchová & Morávek, 1991).

Rorschachův test (ROR)

Rorschachův test (dále jen ROR) je nejpoužívanější a nejrozšířenější projektivní metodou, pracující především s percepcí. Podnětový materiál pro ROR je tvořen obrázky z inkoustových skvrn (Carnevale et al., 2014). Téměř symetrické inkoustové skvrny jsou vyobrazeny na 10 tabulích, pět z nich je achromatických, dvě částečně barevné a tři plně barevné. Každá z těchto tabulí je unikátní v rámci barvy, struktury, textury, stínování, tudíž má tendenci vyvolávat typické odpovědi. Pořadí je dáno, tak aby stimulace zůstala co nejvyšší. Test bývá prováděn individuálně a vyšetřovaný je tázán, co mu daná skvrna připomíná. Tabule je možno i otáčet. Při vyhodnocování testu je hodnocena odpověď i to, jak jedinec k odpovědi přišel (Piotrowski, 1950).

ROR můžeme využít i u dětí, je to však složitější a je nutné znát percepční a osobnostní charakteristiky dítěte. Metodu lze použít od tří let, je ale nezbytné, aby byly instrukce, postupy i dotazování modifikovány. Od šesti let se ROR používá standardně. Testem lze u dětí zjistit percepční kognitivní úroveň, způsob přizpůsobení osobnosti, dynamiku osobnosti, afektivní složky osobnosti a deviaci ve vývoji osobnosti (Koluchová & Morávek, 1991).

Rosenzweigův obrázkový frustrační test

Rosenzweigova diagnostická projektivní technika je stejně jako Rorschachův test založena na prezentaci obrazového materiálu (Šnýdrová, 2008). Tato záměrná projekční technika slouží k objevování vzorců chování na běžnou zátěž. Vyvolává latentní agresivní tendence, pronikající do mluveného slova. (Svoboda et al., 2013). Test se skládá z 24 obrázků komiksového stylu. Na obrázcích jsou dvě postavy, které se dostávají do frustrační situace, u jedné z postav je napsán komentář, druhá postava má prázdné políčko, do něž diagnostikovaná osoba doplní reakci. Tváře postav jsou prázdné a figury načrtnuty jen schematicky, aby se diagnostikovaný do situace vžil. Pokud má testovaná osoba neuspokojené potřeby nebo podvědomé pnutí existuje velká šance, že se promítne do odpovědi (Kelnarová & Matějková, 2014). Test nalezneme ve dvou podobách pro děti od 3 do 14 let a od 14 let výš. Předpokládá se, že test pro děti ve věku od 3 do 14 let vyvolá vědomou či nevědomou reakci dítěte, které se identifikuje s frustrovanou postavou na obrázku, čímž prokáže své vlastní reakce (Koluchová & Morávek, 1991).

Hand test

Hand test neboli test ruky je projektivní technikou, která by měla u testovaných osob předpovídat agresivní chování, mapovat interpersonální tendence, akční tendence dané osoby a vztahování se k druhým lidem. Vyšetřovanému je předloženo 10 kartiček, na nichž jsou zobrazeny ruce v rozdílných polohách, vyšetřovaný má odhadnout co ruce na kartičkách dělají. Obrázky nejsou jednoznačné, tak aby zde zůstal prostor pro rozdílné interpretace. Symbol ruky byl vybrán, protože znázorňuje důležitý nástroj sociálního kontaktu, hraje podstatnou roli v rámci řeči lidského těla, také může působit slast i bolest. Test se dá použít v poradenské, forenzní či pracovní oblasti psychologie, nejčastěji se ale užívá jako klinická pomůcka při diagnostice psychóz nebo neuróz (Fridrich & Nociar, 1991).

Tematický apercepční test (TAT)

Tematický apercepční test (dále jen TAT) je individuální projektivní test, který se řadí mezi testy osobnosti a zaměřuje se spíše na sociální přízpůsobení (Murray, 1943). Autor metody (Murray) vycházel při tvorbě TAT ze dvou tendencí lidské psychiky. Jednou z nich je, že člověk má sklon, interpretovat situace, se kterými se v průběhu života setkává v souladu se svými dřívějšími zkušenostmi a potřebami. Zároveň se minulé vlastní zkušenosti promítají i do tvorby příběhů, kde se vykreslují autorovy pocity a potřeby prostřednictvím vymyšlených postav, ať už jsou vědomé či nevědomé (Murray, 1943).

TAT je tvořen z 31 černobílých podnětových tabulí, na 30 z nich jsou zobrazeny nejednoznačné situace, jedna z tabulí je prázdná. Některé tabule jsou označeny i písmenem, které nám značí komu je obrázek, dle pohlaví a věku B, G – chlapec, dívka od 4 do 15 let, M, F – muž, žena. Specifické označení dle pohlaví a věku má pouze 9 karet (Weiner et. al, 2017).

Předkládané obrázky umožňují dětem promítnout do nich své vlastní myšlenky, pocity a vnímání a odhalit tak základní aspekty jejich osobnosti a vztahů, které nemusí být snadno přístupné prostřednictvím jiných metod. Některé výzkumy dokázaly, že TAT může být užitečný pro hodnocení objektivních vztahů – vnitřní reprezentace dítěte o sobě samém a o druhých (Ornduff, 1997).

2.5 Nedokončené věty

Techniku Nedokončené věty řadíme mezi verbální projektivní techniky, je postavena na principu nepřímého dotazování. S největší pravděpodobností se vyvinula ze slovně asociačních technik. Nedokončené věty neboli doplňování vět použil Ebbinghaus již v roce 1897 při zkoumání inteligence. Za průkopníka techniky se však považuje A. T. Tender, který ji využíval a v roce 1930 popsal. (Šípek, 2000).

Nejprve mělo doplňování vět sloužit, jako některé další projektivní techniky, k zachycování intelektových nebo kognitivních schopností. Postupně, se však kolem poloviny 20. století začaly využívat pro diagnostiku osobnosti. V současné době se řadí mezi deset nejpoužívanějších psychologických diagnostických postupů (Šípek, 2000).

Dodnes projektivní technika nedokončených vět slouží k zisku informací o vyšetřované osobě – osobnosti, vnitřních konfliktech a postojích. V porovnání s jinými projektivními technikami je strukturovanější, ale stále umožňuje více svobody než u dotazníků, nejen díky tomuto je technika považována na pomezí mezi projektivními a dotazníkovými technikami (Morávek, 1987; Šípek, 2000). Technika má mnoho podob a možností, všechny mají však společný základní rys, kterým je bezprostřední odpověď respondenta. Právě náhlá odpověď je smyslem nedokončených vět, může nám odhalit i věci, které mohou být při využití jiných technik skryty (Pelikán, 1998; Svoboda et al., 2013).

Příklady nedokončených vět podle Mareše et al. (1996, p. 48 – 53) určené učitelům:

- Pro život je nejdůležitější, aby si žáci s sebou odnesli...
- Je dobré, že na prvním stupni je zařazeno učivo o...
- Vědomosti žáků...
- Žák je pro mě...

- Netrvám na tom, aby všichni žáci...
- Nevadí mi, když žák např. ...
- O alternativních metodách a formách práce si myslím...
- Když část žáků stále nerozumí učivu, řeším to takto:
- Využíváním pomůcek sleduji...
- S kolegy ve škole vycházím...

Jak je již výše zmíněno, patří mezi nejčastěji používané metody, a to především z toho důvodu, že nestresují vyšetřované osoby. Díky poměrně snadné administraci a vyhodnocení ji zvládne i laik, musí si dát pozor, aby nehledal převratné zjištění, ale spíš zdroj námětů a hypotéz pro rozhovor (Svoboda et al., 2015; Říčan & Krejčířová, 2006). Šípek (2000) ve své publikaci uvádí, že je možné vytvořit vlastní sady nedokončených vět, dle toho, jakou oblast u respondenta chceme zkoumat (studium, zaměstnání, mezilidské vztahy, rodinné vztahy, atd.).

Doplňování vět lze využít u dětí v brzkém věku. Validita techniky je i přes řadu výhrad opakovaně potvrzována. Technika nám napomáhá u dětí diagnostikovat vztahy k rodičům, sourozencům, škole, zjišťovat jejich cíle, přání úzkosti, emoční napětí, postoje. Mimo to také ukazuje aktivní slovní zásobu, stylistické schopnosti, gramatiku či pravopis. Administrace může být provedena písemně, ale i ústně především u menších dětí, kdy jim předčítáme a jejich odpovědi písemně zaznamenáváme (Koluchová & Morávek, 1991; Říčan & Krejčířová, 2006).

Technika je také doporučována u výzkumů, které chtějí zjistit implicitní postoje vyšetřovaných při společensky závažných tématech, při nichž mají respondenti tendence ke společensky přijatelným odpovědím (Devos, 2008).

Nedokončených vět existuje velké množství, proto jsem vybrala ty nejznámější soubory podle autorů Šípek (2000) a Svobody et al. (2013):

- **Rotterův test** (Incomplete Sentence Blank) je nejčastěji používanou technikou pro doplňování vět. Využívá se ve výzkumech ke screeningu nepřizpůsobivosti, posouzení psychické tísně a sledování změn během léčby. Skládá se ze 40 nedokončených vět, které respondent vyplňuje na základě svých pocitů, interpersonálních vztahů a schopnosti vyrovnat se s psychosociálními stresory. Je poměrně lehký a rychlý na administraci (Weis, 2015).

- **Curtis Completion Form test** je technikou, která obsahuje 50 nedokončených vět a dvě částečně strukturované. Zaměřuje se na hodnocení emocionální zralosti a sociálního přizpůsobení.
- **Forerův test** obsahuje 100 nedokončených vět, ty jsou hodnoceny podle čtyř oblastí prožitku – přání, interpersonální vztahy, reakce na vnější vlivy a percipované příčiny. Test existuje ve více verzích pro ženy, muže (liší se pouze v zájmenu) a pro dívky a chlapce.
- **Sentence Completion Test** jedná se o sadu 60 nedokončených vět, jsou rozděleny do patnácti kategorií po čtyřech. Vyhodnocení se řídí Murrayho koncepcí potřeb a tlaku, u odpovědí je hodnocen obsah a frekvence.
- **Sachs Sentence Completion Test** je testem několika nedokončených vět, které jsou navrženy tak, aby zkoumaly významné oblasti přizpůsobení jedince a jeho postojů v mezilidských vztazích, osobních ambicích, práci.
- Doplnování příběhů se liší od doplňování vět tím, že respondent se nachází v roli spisovatele a pokračuje v dějové linii. Tato technika je v první řadě využívána v dětské diagnostice.
- **Michalovo projektivní interview** (Michal, 1974) jedná se o metodu českého autora Vladimíra Michala. Autor ji popisuje jako víceméně projektivní interview, ale nejedná se o projektivní test, akorát o standardizovanou explorační pomůcku, která je využitelná v klinické praxi u orientačních screeningů dětské osobnosti, taky jako explorační technika v psychologickém poradenství. Projektivní interview je tvořeno třemi subtesty, kterými jsou:
 - Kouzelný svět je vlastním projektivním interview založen na mechanismu identifikace dítěte s osobou kouzelníka (kouzelné víly). Skládá se ze tří částí. V první části dítě zvolí, kterou kouzelnou bytostí by chtělo být a kterou naopak nikoliv, důležitou součástí je i zdůvodnění. Kouzla může využít v plnění přání v sociálních oblastech svého života, kdy může moc využít pro své blízké či pro sebe. Opět je důležité zdůvodnění. V druhé části se dítě díky své kouzelné moci identifikuje nebo neidentifikuje s 12 určenými zvířaty. Třetí část obsahuje opět identifikaci tentokrát věkovou (volí si ideální věk), dále identifikaci s opačným pohlavím a následuje Stollův test – Jak se ti líbí tvé jméno?. Kouzelný svět je zakončen testem „Tři přání“.

- Test Nedokončených vět jde o soubor dvaceti čtyř nedokončených vět, které jsou přepracovanou verzí testu Sackse a Levyho, upraveného pro děti. Soubor umožňuje diagnostiku postojů dítěte k sourozencům, rodičům, škole, zároveň zjišťuje cíle, hodnoty, strachy, úzkosti. Hodnocení testu zahrnuje obsahovou stránku, ale zároveň i reakční čas a další znaky chování (Michal, 1974).
- Dětský svět jedná se o poslední část, která je tvořena 10 projektivními obrázky, které v dětech evokují postoje a vztahy k rodičům, škole, zjišťování vlastních strachů, konfliktů či motivů (Michal, 1974).

Technika tří přání

Nakonec je nutno se seznámit ještě s technikou tří přání, která byla taky zahrnutá do výzkumné části diplomové práce.

Technika se využívá u dětské populace se zaměřením na jejich pocity a přání. Dítě vybídne k vyslovení tří přání, která by chtělo splnit, ať jsou reálná či nikoliv. Zvláštní pozornost věnujeme odpovědím, které nejsou přiměřené dětskému věku (Říčan & Krejčířová 2006). Zakouřilová (2014) ve své publikaci dodává, že mezi důležitou součástí patří pozorovat souvislosti jako je např. vánoční období, kdy se dítěti přání zkusí.

2.5.1 Nedokončené věty a jejich praktické využití

V diplomové práci je použita technika Nedokončených vět, která se objevila v projektu prof. Válkové (2000). Tento projekt vzešel z výzkumu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy v roce 2000 pod názvem „Diference v motorické kompetenci a v sociálním chování mezi sportujícími ve Speciálních olympiádách a nespportujícími“. Jednalo se o projekt, který vznikl v rámci transkulturální komparace. V roce 1995 na konferenci před světovými hrami Speciálních olympiád bylo nabídnuto všem zúčastněným zemím podílet se na mezinárodním výzkumném projektu. Díky nadšení z výzkumu, který tenkrát nebyl v ČR v takové podobě běžný, se mohlo začít. Práce na výzkumu probíhala v letech 1995-1998. Pro analýzu sociálního chování byla v projektu vybrána, z několika možných nabízených variant, technika Nedokončených vět. Nedokončené věty byly přeloženy z angličtiny do češtiny v roce 1995.

Probandům byly předkládány neurčité začátky vět (9 nedokončených vět a tři přání). Bezprostřední odpovědi dětí byly následně třízeny do těchto kategorií: Zvířata, Jídlo, Běžné

aktivity, Orientace na výkon, Věci, Domov, Počasí, Hyperkritičnost, Nekritičnost, aktivity sportovní, Ideály, Abstraktní, Nevím a počet opakování. V projektu bylo dokázáno, že je možné aplikovat techniku u osob s mentálním postižením ve středním pásmu. Také se prokázalo, že osoby s mentálním postižením mají bohatý vnitřní život. Dále lze díky projektu dedukovat, že pohybové aktivity mají vliv na vnitřní obohacení a socializaci u osob s mentálním postižením.

V České republice se účastnilo projektu 75 probandů s mentálním postižením. Výsledky ukazují, že zúčastnění sportovci ze Speciálních olympiád preferují kategorie: Domov, Orientace na výkon, Hyperkritičnost a Aktivity sportovní. Projekt probíhal jako transkulturní komparace a byl použit i v Kanadě a Chile, kdy výsledky byly ve shodě s českými sportovci Válková (2000).

V roce 2006 byla technika Nedokončených vět použita v diplomové práci Hajznera (2006) a Oborné (2007). Výzkum se zaměřoval na děti ve věku 8-9 let v Olomouckém a Třebíčském kraji. Hajzner (2006) ve své práci zkoumal 78 dětí v Olomouckém kraji. Z jeho výzkumu vzešly následovné preference dětí: kategorie 6 (Domov), 3 (Běžné aktivity), 5 (Věci) a 11 (Sportovní aktivity) (Hajzner, 2006). V Třebíčském kraji ze souboru 111 dětí Oborná (2007) zjistila tyto preference: kategorie 12 (Ideály), 5 (Věci), 11 (Sportovní aktivity), 4 (Orientace na výkon). Na posledním místě se dle Oborné (2007) umísťovala kategorie Jídlo (2). U některých odpovědí nastal problém, že je nebylo možno zařadit do žádné z kategorií dle Válkové (2000). Z toho důvodu byla vytvořena nová kategorie – Dospělost (15) – být starší, dospělý, odpovědi týkající se povolání.

Diplomová práce Wittmannové (2008) se zabývala Nedokončenými větami u dětí s dětskou mozkovou obrnou ve věku 5-9 let (dále DMO). Wittmannová (2008) techniku ověřovala a aplikovala na 73 dětí s DMO a dále zjišťovala případné rozdíly u dětí s DMO a dětí bez postižení, pomocí komparace s prací od Oborné (2007). Výsledky práce potvrdily, že je možné aplikovat tuto techniku u dětí s DMO. Děti ve věku 5-9 let s DMO upřednostňují následující kategorie: 5 (Věci), 6 (Domov), 13 (Abstraktní) a 3 (Běžné věci). V porovnání dětí s DMO a dětí bez postižení, došla k závěru, že děti s DMO (8-9 let) významně více používají kategorie 2 (Jídlo), 6 (Domov), 13 (Abstraktní) a 7 (Počasí) na rozdíl od toho dětí bez postižení (8-9 let) více používají kategorie 4 (Orientace na výkon), 11 (Aktivity sportovní) a 10 (Chování). Stejně jako v práci u Oborné (2007) byla i zde vytvořena nová kategorie, a to Dovednost, chůze, mobilita – touha dětí s DMO v lepší lokomoci. Tato kategorie byla sice nejméně vyskytovanou ve výzkumu, ale důležitou vzhledem typické odpovědi dětí s DMO (Wittmannová, 2008).

Vyhlídal a Ješina (2010) ve své práci použili Nedokončené věty ke zkoumání hodnotové orientace dětí s onkologickým onemocněním ve věku 6-15 let. Hlavním cílem bylo zjistit umístění zdraví a pohybových aktivit ve struktuře hodnotové orientace. Zkoumaný soubor byl tvořen z 28 dětí s onkologickým onemocněním ve věku 6-15 let. Na první místo probandi jednoznačně řadí zdraví, spadající do kategorie 12 (Ideály), na druhém místě 3 (Běžné aktivity), na třetím místě kategorii 6 (Domov), na posledním místě 1 (Zvířata). Také bylo zjištěno, že větší důraz na pohybové aktivity kladou chlapci a to až dvojnásobně v porovnání s dívkami (Vyhlídal & Ješina, 2010).

Skovajsová (2014) ve své diplomové práci aplikovala Nedokončené věty u dětí předškolního věku. Výzkumu se zúčastnilo 81 dětí předškolního věku ve věku 4-7 let 48 dětí z běžné a 33 dětí ze speciální mateřské školy. Nejpreferovanějšími kategoriemi u dětí 4-7 let byly: 5 (Věci), Aktivity 3 Aktivity běžné, 6 (Domov), 11 (Aktivity sportovní). Kategorie s nejmenším % výskytu bylo počasí. Stejně jako u diplomové práce Obrnové (2007) a Wittmannové (2008) se vyskytly odpovědi, které nebylo možno zařadit do vytvořených kategorií, proto byla vytvořena nová Identifikace (16) ztotožnění s pohlavím, jménem, příjmením a rolí (Skovajsová, 2014).

Stejně jako u práce Skovajsové (2014) i u práce Skřivánkové (2019) byla využita technika Nedokončených vět v mateřských školách běžných a mateřské škole speciální ve věku 4-7 let. Z běžné mateřské školy se šetření zúčastnilo 56 dětí a 16 dětí ze speciální mateřské školy. Mezi nejvýznamnější kategorie patřily: 5 (Věci), 6 (Domov), 11 (Aktivity sportovní), 12 (Ideály). Nejméně častá kategorie u probandů 4-7 let naopak byla 4 (Orientace na výkon) (Skřivánková, 2019).

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce je upřesnit psychometrické charakteristiky techniky Nedokončené věty (Válková, 2000) v oblasti kategoriálního třídění pomocí sběru dat u dětí mladšího školního věku 6-12 let se speciálně vzdělávacími potřebami a u dětí bez speciálně vzdělávacích potřeb.

3.2 Dílčí cíle

- 1) Dílčím cílem práce je verifikovat využití Nedokončených vět jako podpůrné techniky u dětí mladšího školního věku.
- 2) Zjistit potenciaální rozdíl ve výsledcích kategoriálního třídění mezi dětmi mladšího školního věku z vybraných škol, různého věku a pohlaví.

3.3 Výzkumné otázky

- 1) Je možné využít psychodiagnostickou techniku Nedokončených vět u dětí mladšího školního věku?
 - a) Můžeme využít techniku Nedokončených vět u dětí mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami?
 - b) Jaké jsou reakce respondentů na techniku Nedokončených vět z hlediska udržení motivace, délky administrace, srozumitelnosti)?
- 2) Odpovídají kategoriální jednotky v Nedokončených větách kategoriím dle Válkové (2000), dále upravenými Obornou (2007), Skovajsovou (2014) a Skřivánkovou (2019) dětem mladšího školního věku?
- 3) Jsou výsledky kategoriálního třídění Nedokončených vět ovlivněny interindividuálními rozdíly dětí?
 - a) Objevuje se rozdíl mezi chlapci a dívkami ve výsledcích techniky Nedokončené věty?
 - b) Objevuje se rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje mezi probandy bez speciálně vzdělávacích potřeb a se speciálně vzdělávacími potřebami?
 - c) Objevuje se rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje podle věku?

4 METODIKA

4.1 Výzkumný soubor

Probandi pro výzkumnou část práce byli vybráni, dle předem stanovených kritérií. Mezi výzkumný soubor byly zařazeny děti mladšího školního věku 6-12 let bez speciálně vzdělávacích potřeb a děti ve stejném věku se speciálně vzdělávacími potřebami.

Celkový soubor byl složen ze 76 probandů ze čtyř různých škol, 40 dětí z běžné základní školy a 36 dětí ze základní školy speciální. Jeden proband se speciálními vzdělávacími potřebami byl vyloučen z výzkumného souboru na základě nespolupráce. Výsledný soubor tudíž činil 75 probandů, složený ze 43 chlapců a 32 dívek.

Soubor žáků ze základních škol speciálních byl složen z různých druhů postižení: kombinované postižení (10), mentální postižení (7), vady řeči (9), poruchy autistického spektra (4), poruchy učení a chování (3) a zrakové postižení (2). U dětí s mentálním postižením jsem kladla důraz na porozumění zadání.

Kvůli velké věkové rozmanitosti skupiny mladšího školního věku 6-12 let, jsem věk rozdělila do 3 skupin. První skupina 6-7 let, druhá 8-9 let a třetí 10-12 let.

Tabulka č. 1

Základní škola Čechy pod Kosířem

Charakteristika	6 - 7 let	8 - 9 let	10 - 12 let	celkem
chlapci	3	6	11	20
dívky	6	8	6	20
celkem	9	14	17	40

Tabulka č. 2

Základní škola Vejdovského, Olomouc (ZŠ speciální)

Charakteristika	6 - 7 let	8 - 9 let	10 - 12 let	celkem
chlapci	0	2	4	6
dívky	2	2	5	9
celkem	2	4	9	15

Tabulka č. 3*Základní škola Jistota, Prostějov (ZŠ speciální)*

Charakteristika	6 - 7 let	8 - 9 let	10 - 12 let	celkem
chlapci	2	3	5	10
dívky	0	0	0	0
celkem	2	3	5	10

Tabulka č. 4*Základní škola logopedická, Olomouc (ZŠ speciální)*

Charakteristika	6 - 7 let	8 - 9 let	10 - 12 let	celkem
chlapci	1	4	2	7
dívky	1	2	0	3
celkem	2	6	2	10

4.2 Metody sběru dat

Výzkumný soubor dětí mladšího školního věku byl vybrán ze základních škol z Olomouckého kraje.

První jsem osobně oslovila ředitelku Základní a mateřské školy v Čechách pod Kosířem (základní škola běžného typu). V této škole jsem dříve pracovala jako asistentka pedagoga a vychovatelka v družině. Ředitelka byla seznámena s technikou Nedokončených vět a průběhem vyšetření. Zároveň jí byla předložena oficiální žádost a materiály k šetření, určené pro rodiče nebo zákonné zástupce dětí. Po souhlasu ředitelky školy byli učitelkami, které jsem obeznámila s technikou, oslovování rodiče, zdali by souhlasili s účastí svých dětí na výzkumu. Zákonní zástupci byli ujištěni, že děti podléhají anonymitě a nikde nebudou uvedeny jejich osobní či jiné citlivé údaje. Zákonní zástupci po odsouhlasení na vyšetření dostali předběžný informovaný souhlas, kde svým podpisem ztvrdovali účast dítěte na výzkumu, ze kterého mohou oni či jejich dítě kdykoliv odstoupit. V příloze číslo 4 najdeme předběžný informovaný souhlas.

Ředitelé základních škol speciálních z Olomouce a Prostějova byli osloveni pomocí telefonátu. Jedna základní škola odmítla výzkum ihned při telefonické domluvě, z důvodu

nedostatečné komunikační schopnosti žáků. Po předběžném slovním souhlasu ředitelů, byl zaslán email s oficiální žádostí na výzkumu. Mimo to email obsahoval i podrobnější informace, týkající se výzkumného šetření. Po odsouhlasení ředitelů škol, byly učitelky seznámeny, díky informacím z emailu, s výzkumem. Učitelky následně rodiče a zákonné zástupce dětí seznámily s technikou Nedokončených vět a rozdaly jim předběžný souhlas k výzkumu. Stejně jako zákonní zástupci u běžné základní školy i oni byli obeznámeni s anonymitou a možným odstoupením či přerušení účasti dítěte na výzkumném šetření i po podepsání souhlasu.

Po souhlasech ředitelů základních škol a předběžných souhlasech zákonných zástupců dětí na výzkumném šetření, jsem vypracovala žádost za pomoci vedoucí práce Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D. pro Etickou komisi Fakulty tělesné kultury (dále jen FTK) v Olomouci. V žádosti byl stručně popsán projekt, zajištění bezpečnosti a informovaný souhlas dobrovolného účastníka. Na základě připomínek ze stran Etické komise FTK, byla žádost upravena a do přílohy byly přidány Nedokončené věty, po této změně Etická komise FTK schválila splnění podmínek k zisku souhlasu etické komise (Příloha číslo 3).

Výzkumné šetření probíhalo v červnu 2024, po vyplněných předběžných souhlasech. Z důvodů akcí, výletů a závěrečných písemných prací bylo předem ve školách domluveno datum a čas průběhu šetření. V běžné základní škole probíhal výzkum dětí v dopoledních hodinách, kdy děti mohly být uvolněny z výuky, tak aby to nezasahovalo do jejího narušení. Pro průběh výzkumu byla vybrána družinová třída, která je bokem od ostatních tříd, tudíž jsme nebyli ničím rušeni.

Na základních školách speciálních probíhal výzkum taktéž v dopoledních hodinách, tak aby neovlivnil výuku dětí. Ve všech třech školách byla zvolena tichá místnost, tak abychom nebyli ničím rušeni. V jedné ze škol se jednalo o logopedickou místnost, další družinová třída a učebna výtvarné výchovy. Pro větší jistotu a pocit bezpečí v jedné ze škol chodily s dětmi na výzkumné šetření i asistentky pedagoga, které však do průběhu nijak nezasahovaly.

Sběr dat projektivní techniky Nedokončených vět probíhal dle pokynů a zásad Válkové (2000).

4.3 Administrace a popis Nedokončených vět

Nedokončené věty jsou psychodiagnostickou projektivní technikou. Technika se skládá z 9 nedokončených vět a 3 přání. Jednotlivým respondentům jsou tyto věty čteny a jejich úkolem je bezprostřední odpověď. Výzkumník si zapíše přesné odpovědi do záznamového archu. Zároveň je nutné, aby výzkumník zaznamenával veškerá přeskočení a opakování předkládaných vět. Na

odpovědi respondentů výzkumník nijak nereaguje, žádné ano, správně, zajímavé atd. Pouze si zapíše a pokračuje ve čtení následující věty (Válková, 2000). Nedokončené věty jsou uvedeny v příloze číslo 1.

Před zahájením výzkumu je zapotřebí zajistit tichou a klidnou místnost, kde nebude šetření ničím rušeno. Další důležitou součástí je předem připravený protokol pro zapisování odpovědí a možných opakování. Respondent je na začátku seznámen s Nedokončenými větami. Vysvětlila jsem, že jde o formu hry, kdy budu číst věty a budu chtít jejich dokončení, první myšlenkou, která je napadne. Důležité je upozornění, že žádná z odpovědí není chybná, ale naopak je každá správně, protože je právě podle daného respondenta. Následně jsem se zeptala, zda vše bylo srozumitelné a jestli můžeme začít. Následovalo čtení vět, pokud proband nevěděl, pobídla jsem jej, ať ještě chvíli přemýšlí, pokud ani tak nevěděl, přeskočili jsme otázku a následně se k ní vrátili. Všechny odpovědi jsem doslova zapisovala do záznamového archu.

4.4 Statistické zpracování dat

4.4.1 Katergoriální třídění

Stejně jako u předcházejících výzkumů Nedokončených vět (Válková, 2000; Hajzner, 2006; Oborná, 2007; Wittmannová, 2008; Vyhlídal & Ješina, 2010; Skovajsová, 2014; Skřivánková, 2019) bylo i zde využito kategoriálního třídění pomocí stejné metodiky.

Během sumarizace výpovědí bylo provedeno kategoriální třídění. Veškeré odpovědi respondentů byly třízeny do 16 různých kategorií, mezi ně patří i kategorie číslo 14 kategorie s obsahem „Nevím“. Dále byly obsaženy i přidané kategorie 15 Dospělost (Oborná, 2007) a 16 Identifikace (Skovajsová, 2014). Zároveň v práci bylo použito rozšíření kategorie 6 Domov podle Skřivánkové (2019) o odpovědi *Vánoce*, *Velikonoce*, *narozeniny*, *prázdniny*, *svátky*. Položky označené XX vyjadřují počet opakování examínátorem nebo kolikrát se k nim vracel.

Nejvyšší počet odpovědí u jednoho respondenta bylo 12 (9 nedokončených vět a 3 přání). Při celkovém počtu 75 dětí, maximální počet kategoriálních jednotek tvoří 900 (75x12). Pro možné porovnávání pracujeme s procenty, tzn. procento (%) dětí, které nám uvádí kategorii v rámci dané zkoumané skupiny a procento (%) kategoriálních jednotek dané skupiny (Válková, 2000).

4.4.2 Intraindividuální rozdíly mezi dětmi mladšího školního věku

Jelikož jsme chtěli zjistit statisticky významné rozdíly mezi skupinami – dívky, chlapci, žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, žáci bez speciálně vzdělávacích potřeb a různého věku, bylo potřebné stanovit absolutní a relativní četnost na hladině významnosti $p \leq 0.01$ a $p \leq 0.05$. Vše bylo provedeno pomocí testu pro porovnání relativní četnosti statistikem RNDr. Milanem Elfmarkem. Načež byly vyhodnoceny výsledky a vyvozeny závěry.

5 VÝSLEDKY

5.1 Využití projektivní techniky Nedokončených vět u dětí mladšího školního věku

5.1.1 Administrace u dětí mladšího školního věku

Z celkového souboru 76 probandů byl vyloučen pouze jeden žák. Tento žák se speciálními vzdělávacími potřebami byl vyřazen z důvodu nespolupráce. Styděl se, nechtěl navazovat oční kontakt a neposkytl žádnou odpověď.

Ze základní školy v Čechách pod Kosířem (běžná ZŠ) se výzkumu účastnilo 40 žáků (bez speciálně vzdělávacích potřeb). Pro 38 žáků bylo vše srozumitelné hned napoprvé. Pouze 2 probandům jsem musela blíže specifikovat, jak odpovídat. U 14 žáků jsem uvedla u některých nedokončených vět příklad. Nebylo to z důvodu nepochopení, ale naopak přílišného přemýšlení a ve většině případů se jednalo o děti ve věku 10 – 12 let. Nutno dodat, že žádný z uvedených příkladů neovlivnil odpovědi žáků. Zbytek respondentů odpovídalo bez větších zádrhelů s okamžitou reakcí. Velkou výhodou ve sběru dat ze Základní školy v Čechách pod Kosířem bylo, že jsem ve škole pracovala. Tudíž mě většina dětí znala, odpovídala bez ostychu, a když něčemu nerozuměly, nebály se zeptat. Doba šetření trvala zhruba 4 – 8 minut. Většinou žáci dokončovali věty velice rychle. Všichni byli plně soustředění a neztráceli motivaci.

Výzkumu se dále účastnilo 35 dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Z nichž 27 probandům bylo vše jasné hned od začátku, zbylým 8 bylo nutné blíže vysvětlit. U žáků ze speciálních škol bylo potřebné 12 z nich uvést příklad k dokončení věty, u 4 kvůli přílišnému přemýšlení a u 8 kvůli nepochopení začátku věty. Celková doba šetření byla o něco delší než u dětí z běžné základní školy v rozmezí 4 – 12 minut. Pouze u 4 probandů jsem zpozorovala slabší koncentraci (rozhlíželi se po třídě, potřebovali zopakovat otázku). Jeden z žáků se během šetření vyptával, na co potřebuji jejich odpovědi, co s tím budu dělat, zda o něm někde budu psát. Dále jsem u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zaznamenala větší ostych a menší navazování očního kontaktu.

5.1.2 Třídění kategoriálních jednotek

Třídění a procentuální vyjádření kategoriálních jednotek je založeno na shodném východisku, stejně jako v předcházejících diplomových pracích Hajznera (2006), Oborné (2007), Wittmannové (2008), Skovajsové (2014) a Skřivánkové (2019).

V tabulce č. 5 nalezneme procentuální vyjádření kategoriálních jednotek (procenta osob a procenta kategoriálních jednotek).

Při rozboru kategorií jsme za významné stanovili ty, jež se objevily u více než 50% žáků, kteří se účastnili šetření. Dále za podstatné kategoriální jednotky považujeme ty, které získaly při výběru respondentů více jak 10 %.

Celkový přehled výsledků kategoriálního třídění u dětí mladšího školního věku (Tabulka č. 5):

- **Aktivity běžné (kategorie 3): 78,67 % osob, 14,44 % kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 73,33 % osob, 14,44 % kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 70,67 % osob, 13,67 % kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 61,33 % osob, 13,22 % kategoriálních jednotek**
- **Zvířata (kategorie 1): 53,33 % osob**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 53,33 % osob**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu:

- **Jídlo (kategorie 2): 12 % osob, 1,11 % kategoriálních jednotek**

Tabulka č. 5

Celkový přehled výsledků kategoriálního třídění u dětí mladšího školního věku ve věku 6-12 let

Celkový výzkumný soubor				
75 probandů				
Kategorie	a	b	c	d
1	40	53,33%	69	7,67%
2	9	12,00%	10	1,11%
3	59	78,67%	130	14,44%
4	28	37,33%	39	4,33%
5	46	61,33%	119	13,22%
6	55	73,33%	130	14,44%
7	19	25,33%	22	2,44%
8	16	21,33%	23	2,56%
9	28	37,33%	36	4,00%
10	25	33,33%	35	3,89%
11	40	53,33%	74	8,22%
12	53	70,67%	123	13,67%
13	28	37,33%	39	4,33%
14	11	14,67%	12	1,33%
15	16	21,33%	19	2,11%
16	18	24,00%	19	2,11%

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučné písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo – nejnižší naměřené procentuální hodnoty

V průběhu testování jsem narazila na časté odpovědi ohledně školy, učitelů a asistentek. Tyto odpovědi pořádně neodpovídaly žádné z dosavadních kategorií, 14 kategorií dle Válkové (2000), 15 kategorie Dospělost od Oborné (2007), 16 kategorie Identifikace od Skovajsově (2014)

a 6 rozšířená kategorie Domov (o narozeniny, Vánoce, Velikonoce a svátky) od Skřivánkové (2019). Dané odpovědi jsme po analýze zařadili do kategorie 3 (Běžné aktivity), protože školní docházku lze zařadit v mladším školním věku za běžnou aktivitu a denní činnost dětí.

Následně jsme se v diplomové práci zaměřili na:

- Procentuální vyjádření kategoriálních jednotek u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a bez speciálních vzdělávacích potřeb
- Procentuální vyjádření kategoriálních jednotek u chlapců a dívek
- Procentuální vyjádření kategoriálních jednotek u dětí ve věku 6-7 let, 8 -9 let, 10-12 let

Za významné kategorie jsou opět označeny ty, které se objevily i více než 50 % probandů, kteří se účastnili šetření. Dále za podstatné kategoriální jednotky považujeme ty, které získaly při výběru respondentů více jak 10 %.

Procentuální vyjádření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Tabulka č. 6):

- **Aktivity běžné (kategorie 3): 71,43 % osob, 10,95 % kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 68,57 % osob, 17,38 % kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 65,71 % osob, 12,38 % kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 60 % osob, 11,19 % kategoriálních jednotek**
- **Zvířata (kategorie 1): 51,43 % osob**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu:

- **Nevím (kategorie 14): 8,57 % osob, 0,95 % kategoriálních jednotek**

Procentuální vyjádření u žáků bez speciálně vzdělávacích potřeb (Tabulka č. 7):

- **Aktivity běžné (kategorie 3): 85 % osob, 17,50 % kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 80 % osob, 16,25 % kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 80 % osob, 15,83 % kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 57,50 % osob**
- **Věci (kategorie 5): 55 % osob**
- **Zvířata (kategorie 1): 55 % osob**

Nejmenší % výskytu u kategorií:

- **Jídlo (kategorie 2): 12,50 % osob, 1,04 % kategoriálních jednotek**

Tabulka č. 6 a č. 7

Kategoriální jednotky u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a u dětí bez speciálně vzdělávacích potřeb.

Speciální základní škola 35 probandů				
Kategorie	a	b	c	d
1	18	51,43%	32	7,62%
2	4	11,43%	5	1,19%
3	25	71,43%	46	10,95%
4	14	40,00%	20	4,76%
5	24	68,57%	73	17,38%
6	23	65,71%	52	12,38%
7	6	17,14%	6	1,43%
8	2	5,71%	5	1,19%
9	16	45,71%	23	5,48%
10	9	25,71%	16	3,81%
11	17	48,57%	36	8,57%
12	21	60,00%	47	11,19%
13	16	45,71%	27	6,43%
14	3	8,57%	4	0,95%
15	6	17,14%	7	1,67%
16	9	25,71%	9	2,14%

Základní škola běžná 40 probandů				
Kategorie	a	b	c	d
1	22	55,00%	37	7,71%
2	5	12,50%	5	1,04%
3	34	85,00%	84	17,50%
4	14	35,00%	19	3,96%
5	22	55,00%	46	9,58%
6	32	80,00%	78	16,25%
7	13	32,50%	16	3,33%
8	14	35,00%	18	3,75%
9	12	30,00%	13	2,71%
10	16	40,00%	19	3,96%
11	23	57,50%	38	7,92%
12	32	80,00%	76	15,83%
13	12	30,00%	12	2,50%
14	8	20,00%	8	1,67%
15	10	25,00%	12	2,50%
16	9	22,50%	10	2,08%

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučné písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo – nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Procentuální vyjádření kategorií u chlapců (Tabulka č. 8):

- **Aktivity běžné (kategorie 3): 74,42 % osob, 12,98 % kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 67,4 % osob, 16,47 % kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 67,44 % osob, 12,79 % kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 65,12 % osob, 12,02 % kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 53,49 % osob, 10,08 % kategoriálních jednotek**

Nejmenší % výskytu u kategorií:

- **Jídlo (kategorie 2): 11,63 % osob, 1,16 % kategoriálních jednotek**

Procentuální vyjádření kategorií u dívek (Tabulka č. 9):

- **Domov (kategorie 6): 84,38 % osob, 17,71 % kategoriálních jednotek**
- **Aktivity běžné (kategorie 3): 84,38 % osob, 16,41 % kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 75 % osob, 14,84 % kategoriálních jednotek**
- **Zvířata (kategorie 1): 71,88 % osob, 11,20 % kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 53,13 % osob**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 53,13 % osob**

Nejmenší % výskytu u kategorií:

- **Nevím (kategorie 14): 9,38 % osob, 0,78 % kategoriálních jednotek**

Tabulka č. 8 a č. 9

Kategoriální jednotky u chlapců a dívek.

Chlapci 43 probandů				
Kategorie	a	b	c	d
1	17	39,53%	26	5,04%
2	5	11,63%	6	1,16%
3	32	74,42%	67	12,98%
4	16	37,21%	25	4,84%
5	29	67,44%	85	16,47%
6	28	65,12%	62	12,02%
7	11	25,58%	14	2,71%
8	9	20,93%	13	2,52%
9	14	32,56%	18	3,49%
10	16	37,21%	23	4,46%
11	23	53,49%	52	10,08%
12	29	67,44%	66	12,79%
13	17	39,53%	27	5,23%
14	8	18,60%	9	1,74%
15	9	20,93%	10	1,94%
16	13	30,23%	13	2,52%

Dívky 32 probandů				
Kategorie	a	b	c	d
1	23	71,88%	43	11,20%
2	4	12,50%	4	1,04%
3	27	84,38%	63	16,41%
4	12	37,50%	14	3,65%
5	17	53,13%	34	8,85%
6	27	84,38%	68	17,71%
7	8	25,00%	8	2,08%
8	7	21,88%	10	2,60%
9	14	43,75%	18	4,69%
10	9	28,13%	12	3,13%
11	17	53,13%	22	5,73%
12	24	75,00%	57	14,84%
13	11	34,38%	12	3,13%
14	3	9,38%	3	0,78%
15	7	21,88%	9	2,34%
16	5	15,63%	6	1,56%

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučné písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo – nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Procentuální vyjádření kategorií u probandů ve věku 6-7 let (Tabulka č. 10):

- **Domov (kategorie 6): 86,67 % osob, 19,44 % kategoriálních jednotek**
- **Aktivity běžné (kategorie 3): 86,67 % osob, 16,67 % kategoriálních jednotek**
- **Zvířata (kategorie 1): 73,33 % osob, 12,22 % kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 66,67 % osob, 14,44 % kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 66,67 % osob**
- **Nekritičnost (kategorie 9): 66,67 % osob**
- **Ideály (kategorie 12): 53,33 % osob**

Nejmenší % výskytu u kategorií:

- **Jídlo (kategorie 2): 6,67 % osob, 0,56 % kategoriálních jednotek**

Procentuální vyjádření kategorií u probandů ve věku 8-9 let (Tabulka č. 11):

- **Aktivity běžné (kategorie 3): 81,48 % osob, 16,98 % kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 70,37 % osob, 10,80 % kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 66,67 % osob, 15,74 % kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 66,67 % osob, 12,65 % kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 55,56 % osob**

Nejmenší % výskytu u kategorií:

- **Nevím (kategorie 14): 7,41 % osob, 0,62 % kategoriálních jednotek**

Procentuální vyjádření kategorií u probandů ve věku 10-12 let (Tabulka č. 12):

- **Ideály (kategorie 12): 81,82 % osob, 15,66 % kategoriálních jednotek**
- **Aktivity běžné (kategorie 3): 72,73 % osob, 11,36 % kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 69,70 % osob, 15,15 % kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 54,55 % osob, 13,13 % kategoriálních jednotek**
- **Zvířata (kategorie 1): 51,52 % osob**

Nejmenší % výskytu u kategorií:

- **Jídlo (kategorie 2): 15,15 % osob, 1,26 % kategoriálních jednotek**

Tabulka č. 10 a č. 11

Kategoriální jednotky u dětí ve věku 6-7 let a u dětí ve věku 8-9 let.

Probandi ve věku 6-7 let				
15 dětí				
Kategorie	a	b	c	d
1	11	73,33%	22	12,22%
2	1	6,67%	1	0,56%
3	13	86,67%	30	16,67%
4	4	26,67%	4	2,22%
5	10	66,67%	26	14,44%
6	13	86,67%	35	19,44%
7	2	13,33%	3	1,67%
8	2	13,33%	2	1,11%
9	10	66,67%	11	6,11%
10	3	20,00%	3	1,67%
11	10	66,67%	15	8,33%
12	8	53,33%	10	5,56%
13	6	40,00%	6	3,33%
14	3	20,00%	4	2,22%
15	2	13,33%	3	1,67%
16	4	26,67%	5	2,78%

Probandi ve věku 8-9 let				
27 dětí				
Kategorie	a	b	c	d
1	12	44,44%	20	6,17%
2	3	11,11%	4	1,23%
3	22	81,48%	55	16,98%
4	9	33,33%	13	4,01%
5	18	66,67%	41	12,65%
6	19	70,37%	35	10,80%
7	7	25,93%	7	2,16%
8	4	14,81%	4	1,23%
9	11	40,74%	14	4,32%
10	7	25,93%	13	4,01%
11	15	55,56%	31	9,57%
12	18	66,67%	51	15,74%
13	12	44,44%	20	6,17%
14	2	7,41%	2	0,62%
15	6	22,22%	7	2,16%
16	7	25,93%	7	2,16%

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučné písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo – nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Tabulka č. 12*Kategoriální jednotky u dětí ve věku 10-12 let.*

Probandi ve věku 10-12 let				
33 dětí				
Kategorie	a	b	c	d
1	17	51,52%	27	6,82%
2	5	15,15%	5	1,26%
3	24	72,73%	45	11,36%
4	15	45,45%	22	5,56%
5	18	54,55%	52	13,13%
6	23	69,70%	60	15,15%
7	10	30,30%	12	3,03%
8	10	30,30%	17	4,29%
9	7	21,21%	11	2,78%
10	15	45,45%	19	4,80%
11	15	45,45%	28	7,07%
12	27	81,82%	62	15,66%
13	10	30,30%	13	3,28%
14	6	18,18%	6	1,52%
15	8	24,24%	9	2,27%
16	7	21,21%	7	1,77%

Vysvětlivky:

a počet osob**b** % osob**c** počet kategoriálních jednotek**d** % kategoriálních jednotek

tučné písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo – nejnižší naměřené procentuální hodnoty

5.1.3 Intraindividuální rozdíly u dětí mladšího školního věku

Ve výsledcích četnosti jevů jsme si zaznačily výsledky, které se od sebe lišily o více jak 20% mezi jednotlivými skupinami pohlaví, věku a u typu základních škol. Následně jsme za pomoci testu relativní četnosti vyhodnotili statisticky významné kategorické rozdíly.

5.1.3.1 Rozdílnost ve výsledcích u chlapců a dívek

Rozdílnost ve výsledcích chlapců a dívek podle četnosti výskytu jevu, dosahující rozdílnosti mezi sebou 20 % a více byla pouze jedna kategorie, a to **kategorie 1 (Zvířata)**. Tuto kategorii preferovala více děvčata na rozdíl od chlapců. Naopak nejmenší procentuální rozdíl probandů se ukázal u kategorie **4 (Orientace na výkon)** (Tabulka č. 13).

Po výpočtu relativní četnosti u kategorie 1 (Zvířata), se ukázalo, že tato kategorie je statisticky významnou na hladině významnosti $p \leq 0,01$ (Tabulka č. 14).

Tabulka č. 13

Procentuální rozdílnost mezi chlapci a dívkami

Kategorie	Chlapci % probandů	Dívky % probandů	Rozdíl
1	39,53%	71,87%	32,34%
4	37,20%	37,50%	0,30%

Vysvětlivky:

Černá – procenta rozdílnosti větší než 20

Červená – nejnižší procento rozdílnosti

Tabulka č. 14

Statisticky významné rozdíly u chlapců a dívek

Kategorie	Chlapci 43 probandů	Dívky 32 probandů	p
1	17	23	0,005

Vysvětlivky:

Červená – $p \leq 0,01$

5.1.3.2 Rozdílnost ve výsledcích u žáků ve věku 6-7 let, 8-9 let, 10-12 let

Děti ve věku 6-7 let na rozdíl od věku 8-9 let procentuálně více preferovaly **kategorii 1 (Zvířata)** a následně **kategorii 9 (Nekritičnost)** (Tabulka č. 15). V porovnání žáků ve věku 6-7 let a 10-12 let, také mladší děti o více jak 20 % preferují **kategorii 1 (Zvířata)** a **kategorii 9 (Nekritičnost)** (Tabulka č. 16). Naopak nejstarší žáci ve věku 10-12 let na rozdíl od dětí 6-7 let více tíhnou ke **kategorii 10 (Chování)** a **kategorii 12 (Ideály)** (Tabulka č. 16). Mezi kategoriemi 8-9 let a 10-12 let nebyla žádná z kategorií, která by se od sebe lišila o více jak 20 %. Nejmenší procentuální rozdíl u věku 6-7 let a 8-9 let byl v **kategorii 5 (Věci)** (Tabulka č. 15), mezi 6-7 let a 10-12 let u **kategorie 14 (Nevím)** (Tabulka č. 16) a nejmenší rozdílnost mezi skupinami 8-9 let a 10-12 let byla v **kategorii 6 (Domov)** (Tabulka č. 17).

Po procentuálním porovnání kategorií u různých věků, jsme u všech, které mezi sebou dělilo více, jak 20 % vypočítali test relativní četnosti. Z toho testu nám vyšlo, že pouze dvě z kategorií jsou statisticky významné. Tyto statisticky významné kategorie se objevily u věků 6-7 let a 10-12 let, **kategorie 9 (Nekritičnost)** na hladině významnosti $p \leq 0,01$ a **kategorie 12 (Ideály)** na hladině významnosti $p \leq 0,05$ (Tabulka č. 18)

Tabulka č. 15

Procentuální rozdílnost mezi věkem 6-7 let a 8-9 let

Kategorie	6-7 let % probandů	8-9 let % probandů	Rozdíl
1	73,33%	44,44%	28,89%
9	66,67%	40,74%	25,93%
5	66,67%	66,67%	0%

Vysvětlivky:

Černá – procenta rozdílnosti větší než 20

Červená – nejnižší procento rozdílnosti

Tabulka č. 16*Procentuální rozdílnost mezi věkem 6-7 let a 10-12 let*

Kategorie	6 – 7 let % probandů	10 – 12 let % probandů	Rozdíl
1	73,33%	51,52%	21,81%
9	66,67%	21,21%	45,46%
10	20,00%	45,45%	25,45%
12	53,53%	81,89%	28,36%
14	20,00%	18,18%	1,82%

Vysvětlivky:

Černá – procenta rozdílnosti větší než 20

Červená – nejnižší procento rozdílnosti

Tabulka č. 17*Procentuální rozdílnost ve věku 8-9 let a 10-12 let*

Kategorie	8-9 let % probandů	10-12 let % probandů	Rozdíl
6	70,37%	69,7%	0,67%

Vysvětlivky:

Červená – nejnižší procento rozdílnosti

Tabulka č. 18*Statisticky významné rozdíly ve věku 6-7 let a 10-12 let*

Kategorie	6-7 let 15 probandů	10-12 let % probandů	p
9	10	7	0,002
12	8	27	0,040

Vysvětlivky:

Červená – $p \leq 0,01$ Černá – $p \leq 0,05$

5.1.3.3 Rozdílnost ve výsledcích mezi základní školou speciální a běžnou základní školou

Největší procentuální rozdílnost v četnosti výskytu jevů u dětí se speciálně vzdělávajícími potřebami a dětí bez speciálně vzdělávajících potřeb se ukázala u kategorie **8 (Hyperkritičnost)** a kategorie **12 (Ideály)**. Obě z těchto kategorií byly preferovány dětmi z běžné základní školy (Tabulka č. 19). Naopak nejmenší procentuální rozdílnost u kategorie **2 (Jídlo)** (Tabulka č. 19).

Za statisticky významné v testu relativní četnosti považujeme na hladině $p \leq 0,01$ kategorii 8 (Hyperkritičnost) (Tabulka č. 20).

Tabulka č. 19

Procentuální rozdílnost u dětí ze základní školy speciální a běžné základní školy a dětmi bez speciálně vzdělávajících potřeb

Kategorie	Základní škola speciální % probandů	Běžná základní škola % probandů	Rozdíl
8	5,71%	35,00%	29,29%
12	60,00%	80,00%	20,00%
2	11,429	12,50%	1,071%

Vysvětlivky:

Černá – procenta rozdílnosti větší než 20

Červená – nejnižší procento rozdílnosti

Tabulka č. 20

Statisticky významné rozdíly u základní školy speciální a běžné základní školy

Kategorie	Základní škola speciální 35 probandů	Běžná základní škola 40 probandů	p
8	2	14	0,002

Vysvětlivky:

Červená – $p \leq 0,01$

Rozdílnost v opakování kategoriálních jevů nepřinesla v žádné z porovnávaných skupin (pohlaví, věk, typ školy) žádné statisticky významné výsledky na hladině významnosti $p \leq 0,01$ ani $p \leq 0,05$.

6 DISKUSE

První výzkumná otázka zněla, zda je možné využít psychodiagnostickou techniku Nedokončených vět u dětí mladšího školního věku. Výzkumu se zúčastnilo 76 dětí, 40 dětí z běžné základní školy a 36 dětí ze základní školy speciální. Z celého souboru 76 dětí byl pouze jeden z probandů ze základní školy speciální vyřazen z šetření. Proto lze tvrdit, že je technika využitelná u dětí mladšího školního věku. Tento fakt nám potvrzují ve své publikaci i Koluchová s Morávkem (1991) kteří uvádějí, že tato technika je využitelná pro děti od 6 let věku. Využitelnost Nedokončených vět u dětí mladšího školního věku 8-9 let ve svých pracích potvrzují i Hajzner (2006) a Oborná (2007). Nedokončené věty můžeme využít i u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž mohou být projektivní techniky cenným nástrojem, umožňujícím nahlédnout do jejich vnitřního světa, zpracovávání emocí a strategií řešení problémů. Záleží však na stupni a typu jejich postižení (Storey R. et al., 2014). Právě kvůli vysokému stupni postižení mi jedna ze základních škol speciálních odmítla, abych na jejich škole bylo provedeno výzkumné šetření, děti, které navštěvovaly tuto školu, nebyly schopny komunikace.

Největší problém s koncentrací na Nedokončené věty měly děti s ADHD. ADHD se projevují především nepozorností, hyperaktivitou a impulzivitou. Dítě má obtížnosti naslouchat, řídit se pokyny a je neustále neklidné (Sonuga-Barke et al.).

Následně jsme se zaměřili na porovnání výsledků mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a bez speciálních vzdělávacích potřeb. Z výsledků vyplynulo, že obě skupiny mezi nejpreferovanější volili kategorii 3 (Aktivity běžné). Dále se u obou skupin objevovali na prvních shodně kategorie 6 (Domov), 5 (Věci), 12 (Ideály) a 1 (Zvířata), i když v jiném pořadí. Největší rozdílnost v odpovědích se projevila u kategorií 8 (Kritičnost) a 12 (Ideály). Žáci z běžných základních škol k sobě byli daleko více kritičtější než žáci ze speciálních škol, u kterých se naopak více objevovala kategorie 9 (Nekritičnost). Základy sebehodnocení vznikají již u předškoláků. Školáci však bývají ke svým výsledkům kritičtější a jsou na sebe náročnější, než když byli v předškolním věku. (Vágnerová & Klégrová, 2008). Nekritičnost v odpovědích („Jsem dobřej“ Lidé si myslí, že já „jsem chytrá“) objevovala především u dětí s mentálním a kombinovaným postižením. Navíc se u těchto jedinců ani neobjevovaly žádné odpovědi spojené s kritičností. Z čehož nám vyplývá, že jedinec s mentálním postižením je k sobě méně kritičtější, což může souviset s opožděným vývojem kognitivních funkcí (Ahmad & Daklallah, 2022).

Ve věku 6-12 let se formuje genderová identita, děti se začínají více bavit s opačným pohlavím než v předškolním věku, stále však převažují kontakty mezi stejným pohlavím (Thorová, 2015). Genderová identita se také obtiskla do odpovědí chlapců a dívek. Chlapci nejvíce preferovali kategorii 3 (Aktivity běžné) a kategorii 5 (Věci). U preferované kategorie 5 (Věci) chlapci často odpovídali, že by si přáli „nový mobil“, „notebook“, „televizi“ a spoustu dalších elektronických zařízení, tyto odpovědi nám korespondovali s charakteristikou generace alfa, ta je nejvíce materiálně a technologicky vybavená generace, jenž je od narození obklopena obrazovkami (Flavian, 2024). U dívek patřily mezi nejpreferovanější kategorie 6 (Domov) a 3 (Aktivity běžné). Tento výsledek poukazuje na to, že ženy již od útlého věku mají tendence k starostlivosti o ostatní, jsou považovány za emocionálnější a empatictější, upřednostňují a jsou více orientovány na rodinu a to ve všech kulturách (Marks et al., 2009). Největší rozdíl mezi chlapci a dívkami se objevil u kategorie u kategorie 1 (Zvířata). Dívky daleko více odpovídaly, že by si přály zvířátko, o které by se mohly starat a vlastnit jej. Nejčastěji se jednalo o zvířata esteticky přitažlivá, jako pes, kočka, kůň, naopak, když odpovídali chlapci, jednalo se o zvířata, která nejsou příliš esteticky líbivá (pavouk, potkan, had..) toto potvrzuje i studie od Dahlgreena (2015). Chlapci nejméně dávali přednost kategorii 2 (Jídlo), dívky měly nejméně časté odpovědi Nevím, které řadíme do kategorie 14.

Děti ve věku 6-7 let jsou stále velice rodině orientované, více než děti starší, v tomto období považují rodinné vztahy za nejdůležitější vliv na svůj vývoj (Villa, 2021). Rodinná preference u nejmladších 6-7 let se potvrdila i v našem výzkumném šetření, kdy kategorie 6 (Domov) byla nejpreferovanější, na rozdíl od dětí 8-9 let a 10-12 let, u nichž byla tato kategorie také hojně preferována, ale méně než u dětí 6-7 let. Následně se u nejmladších probandů na prvních místech objevily kategorie 3 (Aktivity běžné) a 1 (Zvířata). Nejméně používanou kategorií byla 2 (Jídlo). Největší rozdíl v preferencích u 6-7 letých na rozdíl od 8-9 letých probandů byla kategorie 1 (Zvířata) a 9 (Nekritičnost). Nejpreferovanější kategorií u dětí 8-9 let byla 3 (Aktivity běžné), dále 6 (Domov) a 12 (Ideály). U probandů ve věku 10-12 let nejpoužívanější kategorií byla 12 (Ideály) často se objevovaly odpovědi typu: „být zdravý“, „mít zdravou rodinu“. Dále preferovali kategorii 3 (Aktivity běžné) a 6 (Domov). Nejméně preferovaná kategorie byla 2 (Jídlo). Nejmarkantnější rozdíl mezi 10-12 lety a 6-7 lety byl v kategorii 9 (Nekritičnost) stejně jako v porovnání s věkem 8-9 let i zde mladší děti byly k sobě nekritické a děti ve věku 10-12 let naopak více používali kategorii 8 (Hyperkritičnost). Sebekritičnost má tendenci se zvyšovat s věkem žáků a to především v období dospívání, starší děti jsou k sobě tedy kritičtější, než ti mladší (Zuo, 2023). U probandů ve věku 8-9 let a 10-12 let nebyl žádný rozdíl ve výběru kategorií,

toto období je označováno za střední školní věk a bývá z hlediska vývojového považováno za ustálenější než u dětí mladších, to může být jeden z důvodů, proč mezi odpověďmi nebyly žádné větší rozdíly (Vágnerová, 2000).

Nebylo možné si nevšimnout, že probandy ovlivňovaly v odpovědích i nejrůznější okolnosti. Jednou z nich bylo místo konání šetření, v jejich odpovědích byla často zmiňovaná škola a věci s ní související. Další výrazným ovlivňujícím prvkem byly blížící se prázdniny. U dětí ze základní školy běžné se do odpovědí promítla také bouřka, která nastala v den šetření. Můžeme proto potvrdit výrok od Munozze (1967), že prostředí a okolnosti mohou výrazně zkreslit psychologické šetření. Následně je celé výzkumné šetření determinováno objektivitou posuzovatele, který dokončené odpovědi třídí do kategoriálních jednotek. Mé třídění bylo konzultováno s vedoucí diplomové práce Mgr. Julií Wittmannovou, Ph.D.

Při srovnání s diplomovou prací od Skřivánkové, která se zabývala projektivní technikou Nedokončených vět u dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami a bez speciálních vzdělávacích potřeb můžeme vidět, že najdeme shodu v preferencích u kategorií 3 (Aktivity běžné), 6 (Domov), 12 (Ideály) a 11 (Aktivity sportovní).

7 ZÁVĚRY

Na výzkumné otázky z kapitoly 3 můžeme odpovědět

1. Je možné využít psychodiagnostickou techniku Nedokončených vět u dětí mladšího školního věku?

a) Můžeme využít techniku Nedokončených vět u dětí mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ze základní školy speciální se výzkumu zúčastnilo 36 dětí ve věku 6 – 12 let. Z tohoto celkového souboru 36 dětí byl vyloučen pouze jeden proband z důvodu nespolupráce a nulového sociální interakce. Jednalo se o žáka s poruchou autistického spektra. Zbytek dětí odpovídalo a dokončilo výzkumné šetření. U dětí především s mentálním postižením a poruchou autistického spektra se častěji objevovali odpovědi, které byly řazeny do kategorie 13 (Abstraktní) (Doufám... „zdaleka“ Lidé si myslí, že já... „asistentka“). U žáků s narušenou komunikační schopností a mentálním postižením často docházelo ke špatnému skloňování slov (Nejlepší je když... „si hraju s máma“).

b) Jaké jsou reakce respondentů na techniku Nedokončených vět z hlediska udržení motivace, délky administrace, srozumitelnosti)?

Z běžné základní školy se šetření zúčastnilo 40 dětí. Pouze dvěma probandům jsem musela více přiblížit techniku Nedokončených vět z toho důvodu, že nechápali, jak přesně mají odpovídat. Docela překvapivé bylo, kolika dětem jsem musela uvést příklad k nedokončené větě, bylo však vidět, že se nejednalo o nepochopení, ale o spíše o přílišné přemýšlení. Nejvíce příkladů jsem dávala u nedokončené věty 4 „Doufám...“ Často se žáci zastavili u věty 8 „Lidé si myslí, že já...“ a přemýšleli, jak mají odpovědět. Čas šetření byl kolem 4 – 8 minut, spontánní a rychlejší odpovědi se objevovaly spíše u mladších žáků do 9 let. Žáci 10 – 12 let se nad svými odpověďmi více zamýšleli. U dětí se neprojevil žádný problém s udržením motivace.

Z 35 probandů ze základních škol speciálních bylo nutné blíže specifikovat techniku Nedokončených vět 8 probandům. Nejčastěji u probandů docházelo k nepochopení vět 3 „Kdybych tak...“ a „Doufám...“ Proto bylo nutné u vět uvést příklad, jednalo se

o 8 dětí. Délka administrace byla o něco delší než u dětí bez speciálně vzdělávacích potřeb 4 – 12 minut. Nejdelší doba administrace byla u chlapce s ADHD, který měl problém s udržení pozornosti, rozhlížel se po třídě, bylo nutné častěji opakovat začátky vět a uvádět více příkladů. Další chlapec s poruchou autistického spektra mi v průběhu šetření pokládal otázky ohledně mého výzkumu, proč jej dělám, k čemu mi to bude, zda někde budu uvádět jeho jméno. S udržení motivace dále měli problém dva další žáci s ADHD – pohupovali se na židličce, rozhlíželi po třídě.

2. **Odpovídají kategoriální jednotky v Nedokončených větách kategoriím dle Válkové (2000), dále upravenými Obornou (2007), Skovajsovou (2014) a Skřivánkovou (2019) dětem mladšího školního věku?**

Celkový soubor probandů byl tvořen 75 dětmi mladšího školního ve věku 6-12 let ze základní školy běžné a základní školy speciální. Z toho souboru vyšly preference (Tabulka č. 5):

- **Aktivity běžné (kategorie 3): 78,67 % osob, 14,44 % kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 73,33 % osob, 14,44 % kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 70,67 % osob, 13,67 % kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 61,33 % osob, 13,22 % kategoriálních jednotek**
- **Zvířata (kategorie 1): 53,33 % osob**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 53,33 % osob**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu:

- **Jídlo (kategorie 2): 12 % osob, 1,11 % kategoriálních jednotek**

Ano, kategoriální jednotky v Nedokončených větách odpovídají kategoriím dle Válkové (2000) upravenými Obornou (2007), Skovajsovou (2014) a Skřivánkovou (2019).

V odpovědích probandi často zmiňovali školu, učitele a aktivity spojené se školou. Tyto odpovědi jsme následně zařadily do kategorie 3 (Běžné aktivity). Škola a věci spojené se školní docházkou patří u dětí mladšího školního věku k běžným aktivitám a aktivitám spojeným s denním režimem.

3) Jsou výsledky kategoriálního třídění Nedokončených vět ovlivněny interindividuálními rozdíly dětí?

a) Objevuje se rozdíl mezi chlapci a dívkami ve výsledcích techniky Nedokončené věty?

Největší procentuální rozdíl ve výskytu četnosti jevů mezi chlapci a dívkami ve věku 6-12 let se objevuje u kategorie **1 (Zvířata)**. Tuto kategorii mělo v preferencích 71,87 % dívek na rozdíl od chlapců, kdy jejich preference zvířat byla 39,53 % (Tabulka č. 13). Tento rozdíl se nám ukázal i jako statisticky významný na hladině významnosti $p \leq 0,01$ (Tabulka č. 14). Žádné další významné rozdíly mezi chlapci a dívkami se neukázaly.

b) Objevuje se rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje mezi probandy bez speciálně vzdělávacích potřeb a se speciálně vzdělávacími potřebami?

V četnosti výskytu jevů mezi dětmi ze základní školy speciální a běžné základní školy byl největší procentuální rozdíl u kategorií

8 (Hyperkritičnost), kdy děti ze základní školy speciální odpovídali v této kategorii pouze 5,71 % a děti z běžné základní školy 35 % (Tabulka č. 19). Dále se procentuální rozdíl ve výskytu četnosti jevů objevil u kategorie **12 (Ideály)**, kdy byla kategorie preferovanější u dětí z běžné základní školy 80% na rozdíl od školy speciální, kdy byla preference také vysoká, ale nižší o 20 % než u běžné základní školy tedy 60 % (Tabulka č. 19). Za statisticky významné rozdíly mezi probandy ze základní školy speciální a běžné základní školy na hladině významnosti $p \leq 0,01$ můžeme označit kategorii **8 (Hyperkritičnost)**.

c) Objevuje se rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje podle věku?

Děti ve věku 6-7 let ve výskytu četnosti jevů procentuálně více preferují kategorii **1 (Zvířata)** v 73,33 % na rozdíl od dětí ve věku 8-9 let 44,44 % a kategorii **9 (Nekritičnost)**, která u dětí 6-7 let byla 66,67 % a u dětí ve věku 8-9 let 40,74%. Žádný z těchto výsledků nebyl statisticky významný.

Mezi dětmi ve věku 6-7 let a 10-12 let se objevilo větší množství rozdílných výsledků u výskytu četnosti jevů. Probandi ve věku 6-7 let i v porovnání s věkem 10-12 let více preferují kategorie **1 (Zvířata)** 73,33% a **9 (Nekritičnost)** 66,67 %, kdy u věku 10-12 let kategorie **1 (Zvířata)** byla 51,52 % a **9 (Nekritičnost)** 21,21 %. Naopak se ukázalo, že probandi ve věku 10-12 let více preferují kategorii **10 (Chování)** 45,45 % a **12 (Ideály)** 81,89 % na rozdíl od 6-7 let, kdy **10 (Chování)** bylo 20 % a **12 (Ideály)** 53,53 %. Za statisticky významné výsledky mezi věky 6-7 let a 10-12 let můžeme považovat kategorii **9 (Nekritičnost)** na hladině významnosti $p \leq 0,01$ a kategorii **12 (Ideály)** na hladině významnosti $p \leq 0,05$.

U dětí ve věku 8-9 let a 10-12 let nebyl žádný větší rozdíl ve výskytu četnosti jevů.

8 SOUHRN

Diplomová práce se zabývá verifikací využití projektivní techniky Nedokončené věty u dětí mladšího školního věku 6-12 let se speciálními vzdělávacími potřebami a bez speciálních vzdělávacích potřeb. Výzkumného šetření se zúčastnilo 75 dětí, 40 probandů z běžné základní školy a 35 probandů ze základní školy speciální z Olomouckého kraje. V práci byly dále zjišťovány interindividuální rozdíly mezi chlapci a dívkami, rozdíly mezi věkem a typem základních škol (běžná x speciální).

Teoretická část práce se zabývá vývojem dětí mladšího školního věku, genderovými rozdíly, charakteristikou generace alfa, do které patří probandi ze zkoumaného souboru, základním vzděláváním, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále práce seznamuje s psychodiagnostikou, projektivními technikami, nedokončenými větami a jejich praktickým využitím.

Na základě šetření lze říci, že výzkumná technika Nedokončených vět je využitelná u dětí mladšího školního věku bez speciálních vzdělávacích potřeb i se speciálními vzdělávacími potřebami, je však nutné podotknout, že záleží na stupni a typu jejich postižení. Vybírané odpovědi probandů byly v praktické části práce rozřazeny do 16 kategorií. Mezi nejpreferovanější kategorie dětí mladšího školního věku patřily: Aktivity běžné (kategorie 3), Domov (kategorie 6), Ideály (kategorie 12), Věci (kategorie 5), Zvířata (kategorie 1) a Sportovní aktivity (kategorie 11). Nejmenší procento odpovědí získalo Jídlo (kategorie 2).

Nejpreferovanější kategorií u dívek byl Domov (kategorie 6), naopak nejméně užívanou kategorií Nevím (kategorie 14). Chlapci nejvíce preferují Aktivity běžné (kategorie 3) a nejméně Jídlo (Kategorie 2). Nejvýraznější rozdíly mezi chlapci a dívkami se ukázal u Zvířat (kategorie 1), kterou více preferovaly dívky.

U dětí ve věku 6-7 let bylo zjištěno, že nejvíce preferují Domov (kategorie 6), skupina ve věku 8-9 let preferuje Aktivity běžné (kategorie 3) a u probandů 10-12 let jsou nejpreferovanější Ideály (kategorie 12). Nejméně používanými kategoriemi u věku 6-7 let a 10-12 let bylo Jídlo (kategorie 2) a u dětí ve věku 8-9 let Nevím (kategorie 14). Největší rozdíl mezi dětmi ve věku 6-7 let, 8-9 let a 10-12 let byl u Zvířat (kategorie 1) a Nekritičnost (kategorie 9), kdy obě z kategorií byly užívanější u nejmladších dětí tedy u věku 6-7 let. Probandi ve věku 10-12 let používali více kategorii Chování (kategorie 10) a Ideály (kategorie 12) na rozdíl od dětí 6-7 let. Mezi věkem 8-9 let a 10-12 let se žádné výraznější rozdíly neobjevily.

U probandů z běžné základní školy i základní školy speciální byly nejužívanější Běžné aktivity (kategorie 3). Nejméně preferovanou kategorií u běžné základní školy bylo Jídlo (kategorie 2) a u základní školy speciální Nevím (kategorie 14). Největší rozdíl mezi typem škol byl

v Hyperkritičnosti (kategorie 8) a Ideálech (kategorie 12), obě z těchto kategorií byly užívanější u běžné základní školy.

9 SUMMARY

This thesis is concerned with the verification of the use of the projective technique of Unfinished Sentences in younger school-age children aged 6-12 with and without special educational needs. 75 children, 40 probands from a regular primary school and 35 probands from a special primary school from the Olomouc region participated in the research investigation. The study also investigated inter-individual differences between boys and girls, differences between age and type of primary school (regular x special).

The theoretical part of the thesis deals with the development of children of younger school age, gender differences, characteristics of the alpha generation, which includes probands from the studied group, primary education, pupils with special educational needs. The thesis also introduces psychodiagnostics, projective techniques, Unfinished sentences and their practical use.

Based on the investigation, it can be said that the research technique of Unfinished Sentences is applicable to younger school-age children without special educational needs and those with special educational needs, but it should be noted that it depends on the degree and type of their disability. In the practical part of the thesis, the collected responses of the probands were classified into 16 categories. The most preferred categories for younger school-age children were Activities of Daily Living (category 3), Home (category 6), Ideals (category 12), Things (category 5), Animals (category 1), and Sports (category 11). Food (category 2) received the lowest percentage of responses.

The most preferred category for girls was Home (Category 6), while the least used category was Don't Know (Category 14). Boys most preferred Activities Common (Category 3) and least preferred Food (Category 2). The most pronounced differences between boys and girls emerged for Animals (Category 1), which was more preferred by girls.

The 6-7 year olds were found to prefer Home (Category 6) the most, the 8-9 year old group preferred Activities Ordinary (Category 3) and the 10-12 year old probands preferred Ideals (Category 12) the most. The least used categories for 6-7 year olds and 10-12 year olds were Food (category 2) and for 8-9 year olds Don't Know (category 14). The largest difference between children aged 6-7 years, 8-9 years and 10-12 years was for Animals (category 1) and Uncritical (category 9), with both of the categories being used more by the youngest children i.e. aged 6-7 years. Probands aged 10-12 years used the Behaviour (category 10) and Ideals (category 12) categories more in contrast to children aged 6-7 years. There were no significant differences between ages 8-9 years and 10-12 years.

For probands from both mainstream primary school and special primary school, Common Activities (category 3) were the most used. The least preferred category for mainstream primary school was Food (category 2) and for special primary school I don't know (category 14). The largest difference between school types was in Hypercritical (category 8) and Ideals (category 12), both of which were more used for mainstream primary school.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

Ahmad, J. A. S., & Daklallah, N. M. (2022). *PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES. IJHER*, 537.

Bahbouh, R. (2003). *Jaká je validita projektivních testů?* Psychologie dnes, 9 (7-8), 1-2

Björkqvist, K. (2018). *Gender differences in aggression. Current opinion in psychology*, 19, 39-42.

Carnevale, J. J., Fujita, K., Han, A. H., & Amit, E. (2014). *Immersion Versus Transcendence: How Pictures and Words Impact Evaluative Associations Assessed by the Implicit Association Test. Social Psychological and Personality Science*, 92-100. doi:10.1177/1948550614546050.

Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.

Dalhgren, W. (2015). *Lobsters for men, miniature pigs for woman*. YouGov. UK

Devos, T. (2008). Implicit attitudes 101: Theoretical and empirical insights. *Attitudes and attitude change*, 61-84.

Doležalová, J. (2016) *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vydání druhé. Praha: Portál.

Dvořáková, J. (2008). *Morální usuzování. Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova Univerzita.

Flavian, H. (2024). Promoting Social Skills among Generation Alpha Learners with Special Needs. *Education Sciences*, 14(6), 619.

Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál

Fridrich, J., Nociar, A. (1991). *Test ruky*. Bratislava, Psychodiagnostika.

Hajzner, M. (2006). *Ověření psychodiagnostické techniky nedokončené věty u dětí ve věku 8-9 let v regionu Olomoucka*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2004) *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

Holubova, R. *What is the appropriate methodology for Generation Z (and Generation Alpha) education?. Developing key competences*, 65.

Huss, J. A., & Eastep, S. (2024). *A Tri-State Study of Middle School Teachers' Perceptions of Generation Alpha Students: Are Middle Schools Ready for "Generation Glass?"*. *ie: inquiry in education*, 16(1), 7.

Chráška, M. (1996) jun. *K analýze současného stavu hodnocení a klasifikace na základní škole*. Rigorózní práce, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc.

Jean M. Twenge, (2018). *iGen.*, Atria Books.

Jung, C. G. (1993). *Analytická psychologie: Její teorie a praxe*. Praha: Academia.

Kačerová, P. M. (2006) *Využití projektivních metod v rámci krizové intervence*. *SI Bulletin 2006*, 195.

Kelnarová, J., & Matějková, E. (2014). *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada.

Koluchová, J. & Morávek, S. (1991). *Psychologická diagnostika dětí a mládeže: určeno pro posl. filozof. a pedagog. fak. Univ. Palackého*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Lackas, L. (2013). *Projective techniques as effective assessment and intervention tools for occupational therapy in school aged children* (Master's thesis, The College of St. Scholastica).

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing

Lexová S. (2004). *Kresba lidské postavy v psychologické diagnostice*. Nepublikovaná rigorózní práce. FF UK, Praha.

Lukavský, J. (2003). *Vliv temperamentových vlastností na elektrodermální aktivitu při asociačním experimentu*. *Československá psychologie*, 47(6), 503-512.

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec (1996) *VI. Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Marks, J. L., Lam, C. B., & McHale, S. M. (2009). *Family patterns of gender role attitudes*. *Sex roles*, 61, 221-234.

Mesías, F. J., & Escribano, M. (2018). *Projective techniques*. In *Methods in Consumer Research, Volume 1* (pp. 79-102). Woodhead Publishing.

Michal, V. (1974) *Projektivní interview*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program*. Retrived 16.6.2024 from Word Wide Web: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Informace ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami* Retrived 16.6.2024 from Word Wide Web: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). Zákon 561/2004 *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* Retrived 16.6.2024 from Word Wide Web: <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* Retrived 16.6.2024 from Word Wide Web: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20210101>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhláška Vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.*

Retrived 16.6.2024 from Word Wide Web: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>

Morávek, S. (1987) *Úvod do psychodiagnostiky dospělých.* Olomouc: Filozofická Fakulta Univerzity Palackého.

Murray H. A. (1943). *Thematic Apperception Test.* Harvard University Press.

Munoz, C. G. (1967). *INFLUENCE OF THE ENVIRONMENT ON PSYCHOLOGICAL TESTS.* *Revista de Psicología General y Aplicada.*

Oborná, R. (2007). *Ověření projektivní techniky Nedokončené věty u dětí ve věku 8-9 let v regionu Třebíčska.* Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

Opatřilová, D. (2010). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou.* 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

Opatřilová, D. (2014). *Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

Ornduff, S. R. (1997). *TAT assessment of object relations: Implications for child abuse.* *Bulletin of the Menninger Clinic*, 61(1), 1.

Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum.

Piotrowski, Z. A. (1950). *A Rorschach compendium.* *Psychiatric Quarterly*, 24(3), 543- 596.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie.* 1.vyd. Praha:Portál.

Rahmadani, A., Lestari, D., Fitria, D., Dinillah, A., Yunita, H., & Febriani, V. (2024). *Building Learning Independence in the Alpha Generation: Challenges and Solutions for Guidance and Counseling Teachers.* *BICC Proceedings*, 2, 103-108.

Riegerová, J., Přidalová, M. & Ulbrichová, M. (2006). *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu (příručka funkční antropologie).* Olomouc: HANEX.

Říčan, P. (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie : přepracované vydání.* 3. vyd. Praha: Portál.

Říčan, P. & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie.* 4., přeprac. a dopl. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada.

Říčan, P. & Ženatý, J. (1988). *K teorii a praxi projektivních technik*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Skovajsová, E. (2014). *Nedokončené věty: využití projektivní techniky u dětí předškolního věku*.

Skřivánková, A. (2019). *Projektivní technika nedokončené věty u dětí předškolního věku*.

Sonuga-Barke, E. J., Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M., ... & European ADHD Guidelines Group. (2013). *Nonpharmacological interventions for ADHD: systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments*. *American journal of psychiatry*, 170(3), 275-289.

Storey, R., Gapen, M., & Sacco, J. S. (2014). Projective techniques and psychological assessment in disadvantaged communities. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 11(2), 114-129.

Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.

Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2021) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání čtvrté. Praha: Portál.

Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, Marie. (2015) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál.

Šimíčková-Čížková, J., Binarová, I., Holásková, K., Petrová, A., Plevová I. & Pugnerová, M. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

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

Vágnerová, M. & Lisá L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vágnerová, M. & Valentová, L. (1994). *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vališová, A., Kasíková, H. & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada.

Válková, H. (2000). *Skutečnost nebo fikce? Socializace mentálně postižených prostřednictvím pohybových aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.

- Věšínová-Kalivodová, E., Maříková, H. (1999) *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha: Open Society Fund Praha.
- Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy*. 2. přepracované vydání. Brno: Masarykova univerzita.
- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. Brno: Paido.
- Villa, L. (2021). *Growth & Development: 6 to 12 Years (School Age., CHOC Primary Care*
- Vyhlídal, T., & Ješina, O. (2010). Hodnotová orientace dětí s onkologickým onemocněním ve vztahu ke kvalitě života a pohybovým aktivitám. Olomouc: Tělesná kultura, 84-100.
- Weis, R. (2015). *Incomplete Sentences Blank*. The Encyclopedia of Clinical Psychology, 1-6.
- Weiner, I. B., & Greene, R. L. (2017). *Handbook of personality assessment*. John Wiley & Sons.
- Wittmannová, J. (2008). *Projektivní technika nedokončené věty u dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Xakimdjonovna, I. S. (2024). *UNDERSTANDING PSYCHODIAGNOSTICS: A COMPREHENSIVE OVERVIEW*. *Новости образования: исследование в XXI веке*, 2(19), 339-342.
- Yadav, U. (2019). Psychodiagnostic technique.
- Zakouřilová, E. (2014). *Speciální techniky sociální terapie rodin*. Praha: Portál.
- Zuo, C. (2023). Development of self-critical abilities and values in students using digital games-based learning. *Frontiers in Psychology*, 14, 1193244.

11 PŘÍLOHY

11.1 Nedokončené věty

Pokyn:

1. Prosím, přečti klientovi hlasitě každý začátek věty a zapiš doslovně jeho odpověď. Abys preventivně vyloučil ovlivnění nebo odpovědi, o nichž si klient myslí, že je chce slyšet, nedávej žádnou další informaci (jako „dobře“ „hm“, „opravdu“).

Jestliže klient řekne „nevím“ pobídni ho, aby ještě chvíli přemýšlel. Jestliže je stále zaražený, pokračuj dále. K vynechaným větám se vrať až po dokončení pořadí. (Věty, k nimž ses vracel, zakroužkuj.)

2. Vysvětli, že to bude taková hra, kdy budeš říkat jen začátky vět a chceš, aby je klient dokončil podle toho, co ho hned napadne, co si myslí nebo co cítí a každá odpověď (dokončení, věta) jsou správné, protože jen na něm záleží, jaký má názor, co cítí, co chce vyjádřit. Hlavně je musí doplnit a já si je zapiši. Když je jasné, že porozuměl úkolu, začneme: „Jsi připraven? Tak tady je první.“

1. Rád (a) bych

2. Přeji si, abych

3. Kdybych tak

4. Doufám

5. Jsem

6. Nejraději bych

7. Nejlepší je, když

8. Lidé si myslí, že já

9. Někdy přemýšlím o

10. Kdybych měl (a) tři kouzelná přání, která se vyplní, přál (a) bych si:

1.

2.

3.

11.2 Kategorie Nedokončených vět

Výklad kategorií Válková (2000), (Oborná, 2007), (Skovajsová, 2014), (Skřivánková, 2019)

Kategorie:

1. ZVÍŘATA: vlastnit je, hrát si s nimi, pečovat o ně.
2. JÍDLO (včetně sladkostí, zmrzliny): těšit se na ně, mít je v oblibě, chtít je, konzumovat či kupovat si je.
3. AKTIVITY BĚŽNÉ: hlavně kreslení-malování, práce (obecně i v konkrétní poloze), zpívání, vyšívání, zahradničení, poslech hudby, činnosti spojené s denním režimem a sebeobsluhou, zábavou (jít na ples, pouť, diskotéku), odpočívat, spát.
4. ORIENTACE NA VÝKON: mít tendenci něco dokázat, dokončit, naučit se něco, zvládnout něco, být úspěšný, nezklamat.
5. VĚCI (vlastnit je, přát si je): věci denní potřeby, pohádkové-kouzelné (kouzelný prsten, závoj, zlatou rybičku), hračky, věci nákladnější (magnetofon, auto, motorka, satelit).
6. DOMOV: být doma, provádět činnosti spojené s domovem a sourozenci, činnosti typické pro úzký rodinný život (chodit sám do města, mít svoje nádobí a sám si vařit, mít miminko, mít partnera, být s partnerem, založit rodinu, jít pryč odsud, být doma, být s rodinnými příslušníky), mít blízkého kamaráda, Vánoce, Velikonoce, narozeniny, prázdniny, svátky.
7. POČASÍ: počasí, roční-denní doba: je pěkně, sluníčko, jaro atd.
8. HYPERKRITICHNOST: negativní (hostilní) hodnocení vlastní osoby okolím i sebou samým: hloupý, postižený, škaredý, tlustý, lžu, nemají mě rádi, kdybych raději nebyl, jsem sám
9. NEKRITICHNOST: pozitivní, až nadnesené hodnocení vlastní osoby sebou samým: chytrý, šikovný, pracovitý, hezký, ale také umím číst, psát.
10. CHOVÁNÍ: jsem hodný, poslušný, zlobivý, umím se slušně chovat, přemýšlet o sobě.

11. AKTIVITY SPORTOVNÍ: provádět sportovní činnosti včetně tance, cestování, výletů a vycházek, připravovat se na soutěže, mít sportovní potřeby.
12. IDEÁLY: pomáhat jiným, aby byl mír, lidé se nehádali, mít se dobře, spokojenost, ale i ideály nerealistické (lítat v kosmu, být Zlatovláskou, významnou osobností, něco vykouzlit), dále uvědomění si hodnoty zdraví vlastního i jiných.
13. ABSTRAKTNÍ: nezařaditelné obsahy: uvádění vlastního jména, inkoherentní a opakované obsahy, věty, většinou bez kontextu s uvádějící myšlenkou: Jiří, jsem, jsem rád, jsem tady.
14. NEVÍM
15. DOSPĚLOST: přání dospělosti, přání týkající se budoucího povolání, přání: být velký, starší, mít dokončenou školu.
16. IDENTIFIKACE: obsahuje ztotožnění se svým pohlavím, jménem, příjmením a rolí.
„Jsem... Lubošek“, „Nejraději bych... byl Pepík“, „Jsem... Holka“.

XX Počet opakovaných vět

11.3 Vyjádření etické komise



Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

Složení komise: doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.
prof. Mgr. Erik Sigmund, Ph. D.
doc. Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph. D.
Mgr. Jarmila Štěpánová, Ph.D.

Na základě žádosti ze dne 31. 5. 2024 byl projekt diplomové práce

Autor /hlavní řešitel/: Bc. Nikol Buiglová (Pyszková)

s názvem **Nedokončené věty: projektivní technika u dětí mladšího školního věku**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: 76/2024
dne: 6. 6. 2024

Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnicemi pro výzkum zahrnující lidské účastníky.

Řešitelka projektu splnila podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

za EK FTK UP
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
předsedkyně

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc | T: +420 585 636 009
www.ftk.upol.cz

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury
Komise etická
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc

11.4 Předběžný informovaný souhlas

Prohlašuji:

Že jsem dobrovolnému zákonnému zástupci a respondentovi šetření (dítěti) diplomové práce s pracovním názvem **Projektivní technika nedokončené věty u dětí mladšího školního věku**. (řešené na Univerzitě Palackého v Olomouci, Fakultě tělesné kultury), poskytla veškeré nezbytné informace o výzkumu, jeho metodách.

Jméno:.....

Podpis:

Dne.....

Potvrzuji:

Jako zákonný zástupce, že se mé dítěúčastní šetření v rámci diplomové práce Bc. Nikol Buiglové s pracovním názvem **Projektivní technika nedokončené věty u dětí mladšího školního věku** řešené na Univerzitě Palackého v Olomouci, Fakultě Tělesné kultury.

Jsem (zákonný zástupce) informován/a o metodách výzkumu, a souhlasím se zveřejněním informací pouze pro účel diplomové práce. Mé dítě je, dle možností, informováno o metodách výzkumu a šetření.

Byl jsem podrobně informován o cíle studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě a od mého dítěte očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností. Porozuměl jsem tomu, že účast mého dítěte ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Účast ve studii je dobrovolná.

Jméno:.....

Podpis:

Dne.....

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, z nichž jeden obdrží účastník a druhý autor diplomové práce.