

Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra psychologie Filozofické fakulty

**Kresba postavy jako diagnostický prostředek
rozumového vývoje**

Figure drawing test as a diagnostic means of intellectual development

Bakalářská práce

Autor: **Petra Mautnerová**

Vedoucí práce: **PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.**

Olomouc
2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v příloženém seznamu použité literatury.

Ve Valašském Meziříčí dne

.....
podpis

Děkuji PhDr. Radkovi Obereignerů, Ph.D. za ochotu a pomoc při zpracování bakalářské práce. Rovněž děkuji ředitelům základních škol za umožnění výzkumu na jejich školách.

Obsah

<i>TEORETICKÁ ČÁST</i>	5
<i>Úvod</i>	6
1. <i>Kresba jako pomocná diagnostická metoda</i>	7
1.1. Co je to kresba	8
1.2. Kresba a inteligence	8
1.3. Kresba a afektivita	9
1.4. Kresba a psychomotorické poruchy.....	10
1.5. Kresba a psychosomatické poruchy.....	10
1.6. Kresba a syndrom CAN	11
2. <i>Kresebné testy</i>	14
2.1. Možnosti využití kresebných testů	14
2.2. Výhody a nevýhody kresebných testů	15
2.3. Neprojektivní kresebné techniky	16
2.4. Projektivní kresebné techniky	18
2.5. Validita a reliabilita projektivních metod.....	22
3. <i>Vývoj dětské kresby</i>	24
4. <i>Teorie inteligence a její testování</i>	26
4.1. Intelence se zaměřením na g faktor	26
4.2. Test Barevné progresivní matice	28
5. <i>Srovnání projektivních metod s objektivními testy</i>	30
<i>PRAKTICKÁ ČÁST</i>	31
6. <i>Metodologický rámec</i>	32
7. <i>Aplikovaná metodika</i>	35
7.1. Hodnocení testu kresby postavy	36
7.2. Hodnocení testu Barevné progresivní matice.....	40
7.3. Korelace testů	44
7.4. Vývojová porucha manifestovaná v kresbě lidské postavy	45
8. <i>Diskuze</i>	48
9. <i>Souhrn</i>	49
<i>LITERATURA</i>	50
<i>Seznam příloh</i>	52

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

V profesi psychologa je každá metoda, která usnadňuje nebo zjednodušuje jeho práci, důležitá. V období posledních padesáti let se v rámci psychologické diagnostiky rozvíjí i diagnostika projektivní. Z kresby se tak dovídáme o vitalitě, emocionalitě, aktivitě a v neposlední řadě i o mentální úrovni dítěte. V naší odborné tradici a literatuře má zkoumání kresby svou historii a je spjato s tak významnými postavami naší psychologie, jako je prof. Čáda nebo prof. Matějček. Díky vzrůstajícímu zájmu o kresbu dítěte jako jednu z diagnostických metod se tato oblast zařadila mezi klíčová kritéria při zápisu do první třídy. Úroveň kresby postavy je součástí všeobecných předpokladů k přijetí dítěte.

Tato práce se zaměřuje právě na problematiku vypovídací hodnoty o mentální úrovni dítěte pomocí projektivní metody kresby postavy. Snažili jsme se připravit ucelený materiál popisující problematiku diagnostiky dětské kresby v období mladšího školního věku a ověřit schopnosti žáků v kresbě mužské postavy s cílem vyhodnotit odpovídající závěry.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou základních částí. V teoretické části jsou nastíněny možnosti využití kresby v diagnostice jako takové, vývoj dětské kresby a metody testování pomocí kresby. Dále se zmiňujeme o vývoji intelektu dítěte a možnostech jeho testování. Srovnáváme objektivní a projektivní metody, reliabilitu, validitu a jejich využití.

Praktická část je rozdělena do dvou dílčích šetření. V prvním z nich se zabýváme rozбором testu kresby postavy podle Šturmy a Vágnerové, ve druhém Ravenovým testem inteligence. Účelem těchto šetření je porovnání dvou zcela odlišných metod, které určují mentální úroveň dítěte. Klademe si otázku, zda se vůbec tyto metody dají srovnávat a zda mají stejnou vypovídací hodnotu. V poslední části se pokoušíme o krátký rozbor kreseb dětí s vývojovými poruchami.

1. Kresba jako pomocná diagnostická metoda

Táňa Svatošová (2008) uvádí pět bodů pro kresbu s dětmi:

1) Snažme se chápat výtvarný projev dítěte v souvislosti s celou jeho psychikou, s jejími obecnými funkcemi (vnímáním, myšlením, představováním), a mějme vždy na mysli mentální věk dítěte. Z toho vyplývá i naše povinnost respektovat zvláštnosti zobrazování.

2) Všechno, co dítě nakreslí, berme proto vážně, chraňme se zrovna tak podceňování a ironie, jako přílišné chvály a přeceňování.

3) Dětský projev má hodnotu pouze tehdy, jestliže není nápodobou nebo pozměněn zásahem dospělých. Nikdy neopravujeme, co dítě nakreslilo, nevytýkejme nedostatky ve výtvoru samém, ale hledejme je spíš v nedostatečnosti, neúplnosti nebo schematičnosti těch představ, z nichž výtvor vznikl. Především posuďme, zda úplnost a určitost představy odpovídá či neodpovídá mentálnímu věku dítěte, a teprve potom, když shledáme, že by tu bylo co doplnit, rozšířit a upřesnit, pokusme se o to v rozhovoru s dítětem.

4) Každé téma, které si dítě najde, je zajímavé, nejen to, které se líbí nám a nabízíme ho nebo které vidíme často zobrazeno. Ve volbě záměru se zobrazí to, jak dítě svůj svět prožívá.

5) Ne každá kresba musí představovat něco určitého z předmětného okolí dítěte, nějakou věcnou představu, zobrazovat lze i pohyb, svůj smysl má i počmáraná plocha či barevná skvrna. Dětská představivost často předčí zobrazovací schopnosti. I tvary, jejichž smysl není zřejmý, mohou pro dítě mnohé znamenat.

1.1. Co je to kresba

Vyjádření vlastních pocitů a prožitků je základní lidskou potřebou. Člověk potřebuje dát tvar věcem, které nedokáže vyslovit. Pravecí lidé vstupovali do temných, odlehlých jeskyní a po stěnách malovali obrazy hroživých zvířat, s nimiž se setkali při lovu. Dospělí i děti v nacistických koncentračních táborech tajně malovali. Na otázku proč riskovali život, jen proto, aby mohli kreslit, jeden z těch, kteří přežili, odpověděl: „*Jinak bychom vůbec nedokázali přežít den*“ (Volavková, 1978, in. Petersonová, Hardin, 2002, s.15). I v moderní společnosti děti prožívají děsivé situace, které nedokáží pochopit, natož pak vyjádřit slovy. Ze strachu, že by mohly vyzradit rodinné tajemství nebo by mohly být potrestány, budou často raději mlčet. Ale vždy budou kreslit. Svými výtvary budou vyprávět beze slov příběhy o strachu a zneužití. Děti kreslí v každém kulturním prostředí, ať už tužkou na papír nebo třeba klacíkem do písku. Kreslí to, co je pro ně důležité. Jsou spontánní a neovládají se tolik jako dospělí. Dítě může mít potíže s mluvením, ale přímo nakreslí to, co je blízko pravdě. Nedbají na perspektivu a proporce. To nejdůležitější bývá na obrázku největší a nejvíce zdůrazněné.

Kresba je cennou výpovědí o duševním světě dítěte. Odráží úroveň relativně dříčích schopností zrakového vnímání, představivosti a paměti, jemné motoriky a senzomotorické koordinace a integrace těchto funkcí. Kresba odráží dosaženou úroveň vývoje rozumových schopností. Je možné namítnout, zda je hodnocení inteligence podle pouhého obrázku vůbec seriózní? Je, ale pouze do určité míry. Postava „pána“ je třeba nakreslena neobratně, ale na tom nezáleží. Význam nemá kvalita kresby, ale počet prvků, které se na obrázku vyskytují. Stává se však, že některé prvky chybí nebo neodpovídají reálnému věku dítěte. V kresbě se promítají i osobnostní charakteristiky daného jedince. Stanovení námětu vhodně přispívá k eventuálnímu zvýraznění výše uvedených složek.

Kresba je vždy velmi křehká. Mohou ji znehodnotit motorické potíže, roztržitost, únava, nejistota nebo změny nálady.

1.2. Kresba a inteligence

Kresbu lze mimo jiné využít i ke sledování vývoje intelektu. K tomuto účelu byl vypracovaný test Florence Goodenoughovou. Každému věku odpovídá určitý typ postavy. Test je možné aplikovat na děti od 3 do 13 let mentálního věku. Spočívá v tom, že dítě má nakreslit postavu „pána“. F. Goodenoughová rozdělila postavu na 51 prvků. Hotový

obrázek se vyhodnotí a výsledek se pomocí tabulky přiřadí k mentálnímu věku. Může být vyjádřen i inteligenčním kvocientem, který vypočítáme podílem reálného a mentálního věku a vynásobíme stem. Jiný test inteligence H. Fayové také zapojuje ženskou postavu. Dítěti je zadán tento námět: „Paní jde na procházku a prší“ (Davido,2001, s.69). Test se často užívá v mateřských školách a je vhodný pro děti do 12 let. Při hodnocení se přihlíží k různým prvkům kresby: dešti, ochraně před deštěm, dynamice postav apod. Jako další kresebný test můžeme uvést test Benderové, který spočívá v obkreslování geometrických obrazců. Dítě nemůže tvar reprodukovat, pokud nechápe jeho strukturu. Obrazce jsou postupně složitější a výsledky umožňují posoudit mentální úroveň dítěte. U nás se používá Matějčkův Test obkreslování. Bývá součástí testů školní zralosti. Obkreslování je také jedním ze subtestů Standford-Binetova testu inteligence (4. revize).

1.3. Kresba a afektivita

Hartl, Hartlová (2000, s.19) uvádí, že afektivita je: „*Soubor emočních procesů duševního života projevující se vnímavostí vůči podnětům, které vyvolávají silné city, vzrušení a emoce. Projevuje se psychicky i fyziologicky.*“ Dítě vkládá do kreslení celou svou osobnost, tzn. nejen intelekt, ale i afektivitu. Afektivita přitom může zastírat inteligenci dítěte. Pro ilustraci tohoto jevu uveďme jeden příklad – velikost postavy „pána“. Pokud je postava na obrázku neúměrně velká, může to znamenat, že dítě svému „já“ přiřazuje přílišný význam. Přílišná samolibost může být chorobná, setkáváme se s ní u paranoiků. Dítě ale naopak může zastírat svůj pocit méněcennosti.

Afektivita a špatný školní prospěch

Děti, které mají ve škole špatný prospěch, bývají často ukvapeně hodnoceny jako líné nebo intelektuálně zaostalé. Nejde ale ve skutečnosti o to, že děti se špatným školním prospěchem jsou spíše „senzorického typu“? Jejich obrázky jsou pestré, živé a konkrétní. Čerpají náměty ze života – domy, stromy, ptáci, květiny... Dítě tohoto typu vnímá život jako příliš neosobní a je mu špatně přizpůsobeno. Neustále hledá nějaký kontakt a protože ho nenalézá v rodině a ani ve škole, vytváří si ho na svých obrázcích. V životě moderní uspěchané společnosti se vším, co je v něm nelidské a anonymní, se precitlivělé děti ocitají v izolaci. Výsledkem je, že se uzavřou do sebe a na své okolí působí jako líné, někdy až opožděné.

1.4. Kresba a psychomotorické poruchy

V počátcích vzniku grafického projevu se dítě vyjadřuje tělem. Jeho prvním obrazem promítnutým na plochu je vždy vlastní tělo. Může jít o skvrnu či čmáranici. V tomto zrcadle pak můžeme pozorovat, jak dítě své tělo prožívá.

Rozlišování nahoře a dole, vpředu a vzadu je obecně zvládáno před dosažením školního věku. Rozlišení vpravo a vlevo je naopak opožděno. Dosáhnout strukturování prostoru, ať už správného či nesprávného, je velmi důležité. Pro ilustraci můžeme uvést případ psychotického dítěte, které má hrůzu z prázdna, a proto celou čtvrtku papíru důsledně pokresluje. Nebo dítě, které v pozdním stadiu stále ještě nedokáže odlišovat nádobu od jejího obsahu. Ke zkoumání poruch strukturování prostoru u dětí používáme hlavně dva testy. Test bytu, který umožní, aby dítě ukázalo, jak zvládá orientaci „uspořádání“ prostoru a test s míčem ztraceným v poli. Pole je v něm naznačeno kruhem s úzkým výřezem a testující analyzuje způsob hledání ztraceného míče. Test Stambakové hodnotí úroveň grafomotorických dovedností a určuje laterální dominanci (přednostní užívání jedné strany těla). Při testování se pozorně soustředíme na reakce subjektu, který kreslí: váhání při výběru ruky, strany papíru, rozmístění předmětů apod. (Říčan, Krejčířová, 2008).

1.5. Kresba a psychosomatické poruchy

Vztah mezi psychickou a somatickou komponentou je velmi těsný. Jsou to dvě součásti jednoho organismu, spojené regulačním vlivem nervové soustavy, především vegetativní, a endokrinního aparátu. Nápadnosti a odchylky, které primárně vznikají v jedné z uvedených složek, zcela zákonitě ovlivňují i druhou. Psychické zátěže mohou vyvolat tělesné potíže, nebo mohou přispět k jejich udržení či zhoršení. Působí prostřednictvím změny emočního ladění. Nevládnuté a déletrvající psychické zátěže mohou takto ovlivňovat fyziologické funkce dlouhodobě.

Nejčastější psychosomatické potíže v dětském věku jsou bolesti břicha, hlavy, chronická únava a vyčerpanost. U psychosomatických poruch se také setkáváme s poruchou tělového schématu. Diferenciálně diagnostickým znakem je porucha tělového schématu u dívek s mentální anorexií. Tělo je u těchto osob částečně vnímáno jako něco cizího a stává se projekční plochou pro intrapsychické konflikty. Kresba (s instrukcí „nakreslete obrys vlastního těla“) nám může být velice nápomocna při diagnostice

tělového schématu. Stackeová (2007) ve svém článku uvádí: „Při vyhodnocování je potřeba se zaměřit na velikost nakreslené figury, která vypovídá o egovztažných vlastnostech, dále na plynulost čáry. Plynulá čára svědčí o jasné představě vlastního těla, pokud jsou některé partie několikrát obtahovány, svědčí to většinou pro nespokojenost s nimi. Také si všímáme reálnosti rozměrů a tvaru jednotlivých partií a jejich vzájemný poměr. Ty části těla, kde je přítomna nocicepce (proces, který zahrnuje nejen vnímání bolesti, ale i vnímání sil, jež poškozují tělesnou tkáň), jsou v kresbě nadhodnoceny.“

1.6. Kresba a syndrom CAN

Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte definuje Vágnerová (2008) jako poškození tělesného, duševního i společenského stavu a vývoje dítěte, které vznikne v důsledku jakéhokoliv nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby, jež je v dané společnosti hodnoceno jako nepřijatelné. Jde o soubor negativních důsledků špatného zacházení s dítětem.

Podle Petersonové a Hardina (2002, s.17) má využití kresby v případě syndromu CAN několik výrazných výhod:

- *kreslení dětem umožňuje postupně vylíčit prožitek tak, jak jim to vyhovuje, a proto je zaujme snadněji než rozhovor s dospělým,*
- *stále více prací dokazuje, že děti cítí nevědomou potřebu znovu si odehrát trauma, které prožily. Odehrávání v umělecké formě a ve hře je zdravé a pozitivní,*
- *kreslení umožňuje uvolnit napětí, neboť mentální energie dítěte je přesměrována od zvládání silných emocí k soustředění na jejich výtvarné vyjádření,*
- *díky tomu dítě může své trauma nově pochopit a nahlédnout je z jiné perspektivy,*
- *nad tím, co dítě nakreslilo, se lze později společně zamyslet s ostatními, kteří zažili stejnou situaci.*

Dítě nejčastěji poškozují rodiče eventuelně členové rodiny, pokud jsou k němu necitliví a bezohlední, nebo jej podřizují nebo využívají k uspokojení vlastních potřeb. Chování těchto dospělých lze chápat jako zneužití fyzické síly či psychické nadřazenosti a moci nad komplementárně podřízeným a závislým dítětem.

Indikátory emočního zneužití v kresbách

Koppitzová (1966) zdokonalila bodovací systém Goodenoughové a uplatnila jej na dětech s emočními a psychickými problémy. Kvantifikovala 30 různých indikátorů (např. chybí krk, chodidla, krátké paže, zuby, šilhající oči, maličká hlavička apod.). V kresbách dětí, u nichž byly zjištěny neuspokojivé osobní vztahy a citové problémy, se těchto 30 emočních indikátorů objevilo častěji, než v kresbách normálních dětí. Při porovnání 76 zdravých dětí ve věku od pěti do dvanácti let se shodným počtem stejně starých dětí z psychiatrické kliniky bylo u normálních dětí zjištěno 22 emočních indikátorů, kdežto u hospitalizovaných dětí se jich objevilo 166. Navíc 58 ze 76 zdravých dětí nenakreslilo vůbec žádné indikátory.

Validitu bodovacích systémů ověřovalo několik badatelů, kteří došli k závěru, že emoční indikátory se častěji vyskytují v kresbách lidské postavy u narušených dětí. V průběhu let se tedy systém Koppitzové stal standardem pro kvantitativní interpretaci kreseb.

Indikátory pohlavního zneužití v kresbách

Dětské oběti incestu mají málo vyvinuté ovládní impulsů a ve svých kresbách zobrazují pohlavní znaky různoroději. S pomocí kritérií, která stanovila Koppitzová, se Hardin (2002) pokusil identifikovat indikátory, odlišující pohlavně zneužitě děti (ve věku od 6 do 10 let) od emočně narušených a normálních dětí ve stejném věkovém rozpětí. Prohlédl celkem 842 dětských kreseb lidské postavy ze tří různých skupin. V první skupině bylo 341 dětí, u nichž bylo potvrzeno pohlavní zneužití. Druhá skupina zahrnovala 252 dětí, které se ocitly v klinické péči kvůli emočním či behaviorálním problémům. Třetí skupina 249 dětí pocházela z běžné populace. Studie zkoumala počet a typ sexuálních indikátorů, přítomných ve všech skupinách dětských kreseb lidské postavy. Sedm sexuálních indikátorů se vyskytovalo výrazně častěji v kresbách pohlavně zneužitých dětí: explicitně vyvedené genitálie, zakryté genitálie, vynechání genitálních partií, vynechání střední části postavy, opouzdření, dokreslené ovocné stromy a postava opačného pohlaví než je dítě, které obrázek nakreslilo. Už přítomnost pouhého jediného z těchto indikátorů by měla upozornit na možnost pohlavního zneužití, a proto by měla následovat cílená lékařská prohlídka a pohovor s dítětem.

Indikátory tělesného týrání v kresbách

DiLeo (1970) stanovil několik indikátorů, jež se objevují ve výtvarných pracích tělesně a citově týraných dětí. Patřily k nim rozmetané části těla, groteskní, bizarní postavy, čmáranice přes nakreslenou postavu, přílišné stínování a strnulé robotické postavy. Dalším indikátorem mohou být například pilové/vyceněné zuby a X místo očí.

2. Kresebné testy

V kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy, jde například o kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, o celkovou úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, o schopnost vizuální percepce, respektive o soustředěnost na vizuomotorickou činnost. Projevuje se v ní typ temperamentu, osobní tempo i emoční prožívání. Zobrazují část vědomých i nevědomých rysů osobnosti. Vztah k jednání je bližší, než u mluveného slova. Projektivní hodnota kresby je značná. Psychologická diagnostika využívá tzv. tematických kresebných technik (př. lidská postava, zvíře či strom), technik doplňování začatých kreseb (Warteggův test, S-test), volného kreslení, malby pomocí prstů nebo spontánního čmárání. Kresebné testy jsou velmi oblíbené a široce využívané. Mohou psychologovi poskytnout mnohé informace, které by se z rozhovoru možná ani nedozvěděl a děti jsou k takové činnosti vesměs pozitivně naladěny.

2.1. Možnosti využití kresebných testů

S dětskými obrázky se pracuje v mnoha oblastech. Využívají se při testování mentální úrovně dítěte. Jako komunikační prostředek, kdy mohou napomoci v případě, že dítě dostatečně nezvládá jazyk. Vypovídají v grafické podobě o tom, co dítě cítí, ale nedokáže nebo nechce slovně vyjádřit. Je pro něj velmi oblíbeným výrazovým prostředkem. Vždyť nevyžaduje jinou schopnost než udržet v ruce tužku. Dále mohou sloužit jako prostředek zkoumání afektivity dítěte a také k vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru.

Se všemi kresebnými testy je spojeno nebezpečí nekritické a povrchní interpretace. Projektivní metody naplňují pochybný ideál vševědoucího psychologa: „Řekni mi co vidíš, nakresli mi strom nebo postavu a já ti řeknu jaký jsi“ (Koubek, 2007). Povrchní nebo neznalá práce s kresbou spočívá v mechanické interpretaci daných symbolických významů různým detailům kresby. Nezohledňuje se tak složitá dynamika vzniku kresby. Výklad podle manuálu vede pouze k pochybným a nepodloženým závěrům a velice snadno tak dochází k poškození posuzované osoby. Při práci s kresbou je třeba přemýšlet v širokých souvislostech. Všechna pravidla interpretace mají jen relativní platnost, všechny závěry je nutno považovat za pouhé hypotézy. Dětské kresby umožňují diagnostickou intervenci, kterou lze snadno a s minimálními náklady uskutečnit ve škole, v nemocnici či jiném zdravotnickém zařízení.

2.2. Výhody a nevýhody kresebných testů

Kresba umožňuje zejména pohled na dynamiku celé posuzované osobnosti při plném respektování její jedinečnosti. Je sondou i do hlubších vrstev osobnosti, odhaluje potlačené a nevědomé stránky osobnosti. Úzkosti, konflikty, postoje bývají v kresbách vyjádřeny různými způsoby. V kresbě často najde svůj výraz i to, co posuzovaná osoba nechce nebo nemůže vyjádřit ve verbální podobě. Usuzovat lze i na úroveň schopností. Vzhledem k tomu, že posuzovaná osoba nemůže kontrolovat, co o sobě kresbou vypovídá, poskytuje kresba jen minimální prostor pro sebestylizaci a přetvářku. Z vnějších výhod testu stojí za zmínku i jednoduchá administrace, časová nenáročnost a možnost opakování. Řada postřehů o posuzované osobě, získaných poměrně jednoduše pomocí těchto testů, by byla jen velmi obtížně nahraditelná použitím jiných diagnostických metod. Šířka pohledu na posuzovanou osobnost závisí na množství projektivních prvků v kresbě a schopnosti psychologa odhalit a pochopit jejich význam.

Předností a zároveň hlavním nedostatkem projektivních metod je značná míra subjektivní volnosti při výkladu. Tato volnost umožňuje otevřený přístup, plně respektující individualitu a umožňující hlubší vhled do posuzované osobnosti. Nevýhodou je zvýšené riziko subjektivního zkreslení. Výsledky jsou tak přímo závislé na míře diagnostických zkušeností vyhodnocovatele testu a jeho schopnosti empatie.

Hlavní problém interpretace spočívá v tom, nakolik je psycholog schopen proniknout do symbolického jazyka kresby, aniž by do výkladu vnášel vlastní obsah. Mnohoznačnost a malá strukturovanost interpretovaného materiálu totiž poskytuje prostor i pro projekci osobnosti vyhodnocovatele testu. Dále je také obtížné rozlišit, nakolik se na reakcích probanda podílejí situační faktory a nakolik jde o projev trvalejších osobnostních rysů. Při interpretaci projektivních projevů často nelze navzájem rozlišit opačné významy. Na symbolické úrovni dostáváme signál nevyrovnanosti v určité oblasti, ale je složité se přiklonit k výkladu přebytku nebo naopak nedostatku dané vlastnosti. Například vstřícnost nebo nepřátelství ve vztahu k ostatním lidem apod. Hlavním problémem kresebných testů je otázka platnosti a spolehlivosti výsledků. Proto nemůžeme přistupovat k výsledkům testu jako k jednoznačně daným faktům, ale považujeme je spíše za hypotézy vyžadující ověření. Hodnocení validity a reliability se setkává s mnoha těžko překonatelnými překážkami. Nelze mechanicky aplikovat stejné statistické postupy jako v případě testů schopností. Prokazování reliability je obtížné. Stejně hodnotné paralelní

verze testů většinou neexistují. Retestování je z řady důvodů neaplikovatelné. Přes tyto obtíže je u řady projektivních metod reliabilita potvrzena.

Validita projektivních testů nebyla vyvrácena, ale doporučuje se zkoumat ne validitu testu jako takového, ale validitu pro určité jevy. (Bahbouh, 2009) Je tedy třeba se ptát, pro co je test validní. Je validita této určité hypotézy dostačující?

2.3. Neprojektivní kresebné techniky

Neprojektivní kresebné techniky lze používat v klinické i poradenské praxi, ale vždy by měly být součástí vhodně zvolené testové baterie. Mohou sloužit jednak k orientačnímu posouzení celkové vývojové úrovně a jednak k posouzení úrovně senzomotorických dovedností, vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.

Kresebné techniky zaměřené na orientační posouzení celkové vývojové úrovně

Pro posouzení celkové vývojové úrovně je možné využít dětskou kresbu pouze v předškolním a raném školním věku, v pozdějším období tuto diferenciací schopnost ztrácí. Kresebné dovednosti dosáhnou kolem 10 let dítěte určité standardní úrovně a dál se příliš nerozvíjejí, nebo ne takovým způsobem, který by koreloval s rozumovými schopnostmi. Abychom mohli z kresby usuzovat na dosaženou vývojovou úroveň, musí být splněny některé základní předpoklady. Pokud nejsou rozvinuty určité dílčí funkce, dítě nemůže zvládnout komplexnější schopnost něco nakreslit. Selhání v kresebných testech nemusí být projevem celkového vývojového opoždění, může jít jen o poruchu v oblasti zrakové percepce, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, ale i koordinace a integrace uvedených funkcí. To znamená, že v případě špatného výkonu je třeba zjistit, zda dítě nemá problémy v některé z dílčích složek. Zmíňme se krátce o technikách, které do této kategorie spadají (Říčan, Krejčířová, 2008):

- a) Test lidské postavy (Goodenoughová) – kresba je hodnocena na základě 35 položek, 15 je zaměřeno na obsah a 20 slouží ke zhodnocení úrovně provedení, tj. formy. Součtem bodů za splněné položky získáme obsahový, formální a celkový skór. Obsahový skór charakterizuje kvalitu a počet detailů kresby (zobrazení trupu, paží apod.). Zvládnutí obsahu kresby se rozvíjí rychleji než kvalita formálního zpracování kresby a dříve dosáhne svého vrcholu. Formální skór klasifikuje způsob provedení kresby (vzájemné proporce, spojení jednotlivých částí apod.)

b) DAP – Draw a Person (Naglieri) – nová americká verze (1988) testu lidské postavy. Slouží k orientačnímu hodnocení vývojové úrovně kognitivních schopností i k posouzení senzomotorických dovedností u dětí ve věku od 5 do 17 let. Je posuzována podle 14 kritérií, zahrnujících celkem 64 položek.

c) Test hvězd a vln (Avé-Lallemant) – na populaci českých dětí byl v 90. letech minulého století standardizován Kucharskou a Šturmou. Dítě kreslí z paměti, podle svých představ či fantazie hvězdy nad vlnami oceánu. Hodnotící systém zahrnuje tři škály. Dvě slouží ke klasifikaci formálního způsobu zpracování kresby (provedení čar, formální zpracování prostoru, symetričnost a proporce hvězd, harmonii v kresbě vln a velikost znázorněných detailů), jedna je určena k hodnocení správnosti představy zobrazované skutečnosti (zda kresba obsahuje hvězdy i vlny a zda jsou zobrazeny ve správné prostorové relaci).

Všechny tři testy je možné použít při podrobnějším vyšetření školní zralosti u dětí předškolního věku, u dětí mladšího školního věku s výukovými problémy, u dětí s ADHD syndromem, u dětí nějak postižených či sociokulturně znevýhodněných.

Kresebné techniky zaměřené na hodnocení senzomotorických dovedností

Nejsou založeny na kresbě z paměti, kognitivní aspekt by byl pro tyto účely spíše na závalu, protože by určitým způsobem ovlivňoval výkon dítěte. Pro posouzení senzomotorických dovedností jsou vhodnější testy obkreslování. Dítě napodobuje předlohu, kterou má před sebou. Jsou založeny na předpokladu, že schopnost dítěte napodobit určitý obrazec je závislá, jak na zralosti a dobré funkci příslušných mozkových center, tak na zkušenostech, na možnosti rozvíjet své kreslířské dovednosti. Vývoj kresebné nápodoby je podmíněn rozvojem jemné motoriky, zrakové percepce a senzomotorické koordinace. Jestliže dítě v obkreslování selhává, je třeba zjistit, která z uvedených kompetencí není dostatečně rozvinuta a je příčinou špatného výkonu. Pokud je dítě schopné diferencovat případné rozdíly, bude příčina jeho potíží spíše v oblasti senzomotorické koordinace. Pokud nepozná, že obrázek nakreslilo nesprávně, jde o nedostatky v oblasti vizuální percepce. Zmíníme zde dva testy z této oblasti (Říčan, Krejčířová, 2008):

a) Test obkreslování (Matějček) – testový materiál tvoří 12 předloh, které zobrazují geometrické obrazce různé složitosti. Test lze použít již od 3 let, i když byl

standardizován na dětské populaci od 5 do 13 let. Součet bodů převedený na stenovou normu nám určí stupeň rozvoje senzomotorických dovedností daného dítěte. Kresbu lze analyzovat podrobněji, podle převažujících, typických chyb, podle kvality výkonu v průběhu času apod.

b) Bender – Gestalt test (Benderová) – vychází z gestaltistické teorie berlínské školy. Podle této teorie vychází vývoj vnímání i zobrazování od prvotních, neuspořádaných komplexů a směřuje k celkům nějak tvarově vyhraněným a vnitřně diferencovaným. Na základě této teorie je možné hodnotit vývojovou úroveň dítěte podle toho, jak je jeho kresba vnitřně členěna a jak respektuje reprodukováný tvar. Česká verze vyšla v r. 1974 (Vágnerová). Testový materiál tvoří 8 komplexních obrázků, které má dítě obkreslit. Je určen pro věkovou kategorii od 5 do 11 let. Hodnotící schéma obsahuje 51 položek, zaměřených na kvalitu provedení obrazce, jeho lokalizaci v prostoru, zvládnutí integrace částí figury v rámci celku.

Tyto testy slouží zejména pro posouzení školní zralosti u předškolních dětí, u mladších školních dětí s výukovými problémy a u starších dětí s organickým postižením CNS, ADHD syndromem, mentálně, sluchově, řečově či jinak handicapovaných.

2.4. *Projektivní kresebné techniky*

Termín projekce byl použit poprvé Freudem v díle o anxiózních neurózách, když mluvil o projekci sexuálního vzrušení zevnitř osobnosti do vnějšího světa. Později význam projekce rozšířil a začal ji chápat jako nevědomý obranný mechanismus. Projekcí rozumíme psychický proces, který přenáší subjektivní obsahy na objekt a aktivizuje nevědomí. Avšak v projekci jde také o manifestní obsahy, nemusí mít vždy obrannou funkci a nezmenšují vždy duševní napětí. Naopak, v některých prožitkových oblastech je může vyvolávat. Název projekční technika zavedl roku 1939 psycholog L. K. Frank, který ji definoval jako metodu výzkumu osobnosti, konfrontující zkoumaného jedince s nějakou určitou situací, ve které bude odpovídat podle smyslu, který tato situace pro něj má, a podle toho, co cítí během této odpovědi (Fürst, 1997). Základ projekční techniky je v tom, že u zkoumané osoby vyvolává různé reakce, kterými tato osoba vyjadřuje dojmy ze svého osobního světa a vlastní osobnosti. Rosenzweig (in Svoboda, 1999, s.151) dělí projekční techniky na:

- a) motoricky – expresivní – rozbor písma, způsob a obsah slovního vyjadřování, motorické projevy v chování a v kresbách;
- b) percepčně – strukturované – Rorschach, TAT, interpretace zvuků aj.;
- c) apercepčně dynamické – doplňování vět, povídek, dějů, hra, frustrační pokusy aj.

Do projektivních kresebných technik řadíme všechny techniky, při nichž proband vytváří nějaké obrazy podle vlastního pojetí. Tyto techniky využívají spontánní tendence člověka k výtvarnému vyjadřování, která se uplatňuje zejména u dětí. Opět zmiňme pro ilustraci některé z nich: kresba rodiny, kresba začarované rodiny, test stromu. Velmi populární je kresba lidské postavy, které bychom si dovolili věnovat zvláštní kapitulu.

Kresba lidské postavy jako motoricky – expresivní projektivní metoda

Z historického hlediska byla kresba používána nejprve jako test vývojové úrovně a inteligence (Goodenoughová) a teprve později byla objevena její hodnota pro zjišťování nonkognitivních aspektů osobnosti. Expresí rozumíme tak, že na kresbu můžeme pohlížet i jako na záznam chování, které lze hodnotit a interpretovat. Např. způsob, jakým testovaná osoba strukturuje danou situaci, jak přistupuje k zadanému úkolu (odmítavý přístup, vstřícnost, projevy rozpaků, obrany, provokace), jaký způsob kresby zvolila a jaký je výsledek (přiměřená, konvenční, odbytá, patologická kresba), jak zachází s tužkou (čára, velikost, časté opravování, místo kreslení spíše jen slovní komentáře). Neurčitý a mnohoznačný podnět – v tomto případě úkol nakreslit libovolně lidskou postavu – otevírá prostor přirozené tendenci nevědomí směřovat k aktuálním vnitřním konfliktům a potlačeným psychickým obsahům. Abstrahují se dominantní obsahy vědomí i nevědomí, které se pak v kresbě projeví v symbolické podobě. Můžeme tedy říct, že projekce zde zdůrazňuje spíše reprezentativní odraz vnitřní mapy osobnostní struktury, závislost individuální percepce a myšlení na vnitřních osobnostních determinantách, než klasický termín ve smyslu obranného mechanismu. Proband se vědomě či nevědomě identifikuje s kreslenou postavou a dává jí rysy, jež podle vlastního názoru sám má, případně vědomě touží mít. Vágnerová (Říčan, Krejčířová a kol. 2008, s. 442) považuje za poměrně validní následující interpretace:

Velikost postavy: Velmi malé postavy kreslívali děti úzkostné, s pocity nejistoty a nedostačivosti, s neurotickými rysy. Velké postavy se objevují u dětí se sklonem k silnému sebeprosazování, agresivitě, vůbec u dětí s výchovnými obtížemi. Obecně může být nápadnost ve velikosti nakreslené postavy signálem určitých potíží v sebepojetí a ve vztazích s prostředím, kde dítě žije.

Kvalita čar: Slabé, nejisté, črtané či přerušované čáry, stínování, začernění, nápadně mnoho oprav a škrtnání nebo gumování svědčí pro úzkost, depresi, vnitřní napětí a nejistotu.

Nadměrně pečlivé provedení s mnoha detaily: Vyskytuje se u neurotických dětí s perfekcionistickým přístupem k úkolu a s úzkostným laděním, u dětí rigidních, s nedostatkem spontaneity. Postava bývá nakreslena ve strnulém postoji, se vzpřímeným tělem i hlavou, nohy přitažené těsně k sobě a s pažemi u těla.

Nedostatečné nebo chybné spojení jednotlivých částí: Může souviset s poruchami vlastní tělesné integrity, svědčí pro odchylky některé složky sebepojetí.

Chybění podstatných částí těla: Vyskytuje se u inhibovaných dětí s adaptačními potížemi, které se cítí bezmocné, bezradné, vyčerpané, s pocitem prázdnoty. Tento znak bývá projevem apatie či depresivního ladění, vyskytuje se např. u schizofreniků, v menší míře u neurotických dětí.

Hlava nápadně malá nebo asymetrická: Pokud je s nápadností obličeje, může to být výrazem citové nerovnováhy, komunikačních a adaptačních obtíží. Například zvýrazněné oči bývají ve vztahu k paranoidním rysům, zvýrazněné zuby lze najít u agresivních dětí, prázdné oči mohou znamenat poruchu vztahů s okolním světem, nápadně malé detaily obličeje mohou svědčit o úzkosti.

Trup: Bývá nápadně zpracován u jedinců s neadekvátním vztahem k vlastnímu tělu a k tělesným procesům. Chybění trupu znamená poruchu vlastního tělesného schématu, např. u schizofreniků.

Paže a ruce: Nápadně krátké nebo deformované mohou být ve vztahu ke komunikačním obtížím, mohou odrážet nejistotu, strach z kontaktu s lidmi, eventuálně bezmocnost, manipulovatelnost. Nadměrně velké paže a ruce mohou vyjadřovat manifestní agresivitu nebo vytěsňenou touhu po agresivním projevu.

Nohy: Jsou symbolem rovnováhy a opory těla. Pokud chybí nebo jsou deformované, může to znamenat nejistotu, nezakotvenost, problémy v uplatnění a stabilitě rolí v sociální skupině i ve světě obecně. Totéž platí pro šikmo nakreslenou postavu.

Oblečení: Odráží sociální konformitu, přijetí sociálních norem. Nápadně nebo nedostatečně oblečené postavy se vyskytují u dětí předvádivých, hysteroidních, se zaměřením na vlastní tělo nebo u dětí primitivních, impulzivních a s nedostatečnými zábrany.

Postup kreslení: Jestliže dítě nezačíná hlavou nebo trupem, může to svědčit pro komunikační i adaptační obtíže. Pokud začíná od nohou, může to být výrazem jeho nekonformnosti, sklonů k opozici či negativismu.

Umístění kresby na papíře: Maličká postava nakreslená v rohu může být projevem citové nevyrovnanosti, potíží v sebehodnocení a skutečných či hrozících adaptačních problémů.

Kresba je výsledkem celé řady různých faktorů. Kresebný test vedle projekce odráží i:

- míru motivace, ochotu investovat pozornost a úsilí;
- míru vizuomotorických dovedností (schopnost vyjádřit představu kresbou);
- ochotu a schopnost otevřeně se projevit spontánní kresbou (lze se schovat za schéma, výtvarnou masku apod.);
- postoj a způsob chápání testové situace (výtvarné aspirace nebo obranné mechanismy posouvají výslednou kresbu do jiné polohy);
- řada prvků kresby je výsledkem náhody a pouze projevem naučených dovedností.

Kresba jako výrazově-expresivní test je zjednodušeně směsí vědomé stylizace, náhody, naučených stereotypů, expresivního projevu a nevědomé projekce.

Test kresby postavy podle Goodenoughové

Myšlenku analytického rozboru kresby postavy na podkladě hodnocení a kvantifikace jejích dílčích prvků či aspektů geniálně uskutečnila v roce 1926 Florence Goodenoughová. Své normy koncipovala pro věk od 3 do 13 a půl let. Získala je zpracováním 2306 kreseb amerických dětí. Její hodnotící škála obsahuje 51 bodů či jednotek měření. Součet bodů dosažených za splnění požadavků jednotlivých položek (hrubý skór) se podle tabulek převádí na mentální věk. Klasickým způsobem se pak vypočte IQ. Práce F. Goodenoughové se stala v uplynulých 50 letech podnětem k intenzivnímu bádání mnoha dalších pracovníků. Ukázalo se, že test je užitečný a může sloužit jako hrubý ukazatel mentálního vývoje od předškolního věku do prepuberty. V širším pojetí se stal (se zahrnutím projektivního přístupu) po Rorschachově testu nejužívanější metodou klinické praxe a není pochyb o tom, že patří k nejděčnějším a nejužívanějším, protože krátký a na provádění nenáročný, metodám psychologického vyšetření dětí.

Nejvýznamnějším pokračovatelem F. Goodenoughové se stal její žák Dale B. Hartus, který v roce 1963 uveřejnil nejuznávanější přepracování testu. Rozšířil jeho použití do 15 let věku a vytvořil i jeho alternativní formu: vedle kresby muže vypracoval analogickou škálu pro kresbu ženské postavy. Navíc zahrnul do testu i projektivní aspekt, kdy nechává dítě nakreslit i samo sebe, aby zkoumal jeho sebepojetí. Standardizace byla provedena na 2975 dětech od 5 do 15 let. Hodnotící škála pro postavu muže obsahovala 73 položek, odpovídající škála pro hodnocení ženské postavy 71 položek (Vágnerová, Šturma, 1982).

2.5. *Validita a reliabilita projektivních metod*

Na přelomu století se výrazně vyhroutil debata o užitečnosti projektivních postupů, jejich reliabilitě a validitě. Vždy, když výrazněji vzplane zájem o projektivní postupy, následuje vzápětí „sprcha“ zpochybňujících opodstatnění. Abychom správně pochopili význam slov reliabilita a validita, uveďme příklad běžné životní situace. Bloudíme-li v neznámém městě, tak se obvykle někoho zeptáme na cestu. Ze způsobu jeho odpovědi se pak snažíme vyvodit, zda se dáme naznačenou cestou nebo se raději ještě jednou zeptáme někoho jiného. Důvodem našich pochybností může být viditelná nejistota, ale i několikrát opravovaná odpověď či nejistý krok dotazovaného. Všechny tyto věci zpochybňují získanou informaci. Převédeme-li tento příklad do jazyka metodologie, tak informace

vykazuje nízkou reliabilitu (spolehlivost). Přestože by byl dotázaný člověk v obleku a kravatě, mluvil by spisovně a okamžitě by s jistotou ukázal směr cesty, nemusíme se dostat tam, kam jsme chtěli. Přes jeho důvěryhodnost nám nakonec jeho informace nemusí být příliš platná neboli validní. Z příkladu vyplývá, že vysoká reliabilita nám ještě nezaručuje vysokou validitu.

Není snadné počítat reliabilitu projektivních testů. Zlatým standardem odhadů reliability jsou korelační koeficienty. Ty jsou však šité na míru jednoduchým strukturovaným situacím s jasně omezenými možnostmi. To je ale velmi vzdálené situaci projektivních postupů. Obecnějším nástrojem jsou pravděpodobnosti ve všech možných podobách. Jednou z nich je vzájemné přiřazování odpovídajících si protokolů projektivních testů.

Zaměříme se na validitu projektivních testů. Validita musí být posuzována vzhledem k různým, jasně definovaným situacím a účelům. Jednoznačně, dopředu stanovené kritérium zabraňuje tomu, abychom se zabývali tím, co se vyskytlo samo od sebe a o čem jsme dopředu nevěděli, což je u projektivních metod zcela samozřejmé.

Pokud připustíme, že se u každého člověka uvádějí vždy jiné informace, ztratíme možnost protokoly statisticky zpracovat. Máme-li zužkovat hlavní výhodu projektivních testů, budeme muset opustit jistotu korelačních koeficientů, které nás nutí dopředu si vsadit na nějaké kritérium a nezajímají se o nic, co je nad rámec tohoto kritéria v jednotlivých případech objeveno. (Bahbouh, 2009)

3. Vývoj dětské kresby

„Dvouleté dítě nekreslí stejně jako tříleté. Každému věku odpovídá specifický typ kresby. Kreslená postava prochází stadii, které těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte.“ Tuto domněnku jako první vyslovil G.H. Luquet a čas jeho názor potvrdil (Davido, 2001, s.21).

Presymbolická, senzomotorická fáze. V batolecím věku dítě prochází stadiem „čmáranic“. Tužka je jakýmsi prodloužením ruky a čáry přímo souvisejí s „já“ dítěte. Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou mnoho místa. Nevyrovnané dítě tužku zpravidla záhy odhodí. Neobratné pohyby se budou vyskytovat do doby, než si dítě začne uvědomovat, že kresba má určitou vypovídací hodnotu. Toto stadium neovlivňuje žádný intelektuální faktor. Kresby jsou prováděny jakoby slepě, jen podle hmatu, jako by byly pouhým reflexem, odezvou spontánních interocepčně kinestetických pulsací. Na vzniku čmáranic se podílí motorický instinkt, spontánní činnost svalová, dítě se těší z pohybu, jak je zaznamenáván tužkou na papíře. Objevují se stereotypie, které jsou výrazem vrozeného tělesného rytmu. Stejně tak jako afektivita a motorika, má své uspořádání i vnímání. Vrozené pořadající tendence nejsou převzaty z vnějšku, ale jsou projevem izomorfismu mezi efektorickou složkou gesticko-motorickou a receptivní složkou optickou (Drvota, 1973).

Fáze přechodu na symbolickou úroveň. Veškeré útvary, které si dítě osvojilo v předchozím stadiu, jsou využívány symbolicky. Symboly jsou libovolné, nesoustavné. Dítě je nabito pocity a afekty, pro něž nemá přiměřené představy a tudíž vytváří určité symboly, jejichž kvalitativní význam nemá co do činění s reálnou podobou daného symbolu. Pro toto stadium je rozhodující silná afektivní intencionalita dětské psychiky, s níž koresponduje vývoj symbolicko-zástupné dimenze označování. V kresbě postavy se dítě ocitá ve stadiu „hlavonožců“ a univerzálních postav. Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky – nohy, a často ještě další dvě – ruce. Tento typ kresby odpovídá dítěti ve věku 3 let. Jak dítě roste a zvyšuje se jeho mentální úroveň, na postavě přibývá detailů – v kolečku jsou umístěny oči, ústa a pupek v podobě tečky nebo drobného kolečka. Pro děti má největší význam lidský obličej, je důležitý při navazování sociálního kontaktu. Vzhledem k tomu není udivující, že se děti soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Důležité jsou i končetiny, které jsou potřebné pro jakoukoli aktivitu, dítě si dobře uvědomuje, k čemu mohou sloužit.

Podle statistické studie provedené J. Thomazim se kolem 5. a 6. roku začíná objevovat trup znázorněný dalším kolečkem. Postava je vždy zobrazena zepředu. Kolem 6. roku je tělo úplné, se všemi končetinami. Podle studie kreslí 71,5% pětiletých dětí končetiny jako pouhou čárku. U 33% jsou ruce k tělu připojeny na správném místě a 4,3 % z nich vyznačují ramena (Davido, 2001, s. 24).

Fáze primárního symbolického vyjádření. Do dalšího stadia začínají pronikat empirická schémata. Zpočátku nejsou ještě zvládnuta optická znázornění do plochy. Jako by dítě předměty z okolního světa znovu vytvářelo. Pro příklad můžeme uvést kresbu obličeje z profilu, kde dítě druhé oko namaluje na druhou stranu papíru. Dítě kreslí vnitřní model, nikoliv to, co opravdu vidí. Kreslí to, o čem ví, že to tam má být. Často vytváří průhledné obrazy, například postavy, které jsou vidět skrze zdi a trupy lodí. Dítě pána postupně obléká, přikresluje mu další části oděvu. Někdy dokonce zobrazí i obsah těla postavy, např. plod těhotné ženy. V tomto období bývá mnohdy trup nakreslené postavy navzdory realitě menší než hlava. Ve věku 4 – 7 let jsou kresby expresionistické a subjektivní. Teprve osvojení složitějších empirických schémat optického znázornění umožňuje převedení prostého útvaru na plochu podle zákonů objektivně vizuálního realismu. Objevuje se většinou mezi 8. až 12. rokem (Drvota, 1973). Závisí na několika faktorech, například na mentální úrovni, sociálním a kulturním prostředí a emoční zralosti. V tomto stadiu se dítě snaží kreslit to, co skutečně vidí. Lidské postavy jsou realističtější a proporcionálnější. Využití barev je konvenčnější. Vývojově podmíněným jevem je zobrazení profilu a zachycení pohybu postavy (Švancara, 1974).

Stadium stagnace a preference schematického zobrazení. Poslední stadium nastupuje po 12. roce. Kresby jsou vyumělkovanější a propracovanější. Tento naturalistický postoj se vlivem školy stále posiluje. S nástupem do školy se také z kreseb vytrácí transparentnost. Spočívá v tom, že na obrázku jde vidět vnitřek vyobrazeného objektu, i když by se měl vyskytovat pouze vnějšek (př. nakreslené nohy, které jsou vidět skrze šaty). Přetrvává-li transparentnost na kresbách dětí po 10. roku, lze uvažovat o retardaci duševního vývoje. Je také nutné brát v úvahu i poruchy afektivity a senzibility, jelikož kresba postavy je vlastním obrazem dítěte. S rozvojem kritických schopností se většina dětí přestane o kreslení zajímat. Vydrží pouze nadaní jedinci (Drvota, 1973).

4. Teorie inteligence a její testování

4.1. *Intelligence se zaměřením na g faktor*

Všeobecná definice inteligence zatím neexistuje, ale obecně vzato se v různých definicích a různou mírou zdůrazňují tyto aspekty:

- adaptace na prostředí
- kapacita pro učení
- schopnost abstraktního myšlení

Nejčastěji se inteligence chápe jako složitá kognitivní vlastnost osobnosti, jež umožňuje jedinci poznávat svět a využívat tyto poznatky pro přizpůsobení se změnám prostředí. Je to obecná psychická schopnost adaptovat se na nové problémy a podmínky života, rozumová schopnost charakterizována zvládnutím abstraktního myšlení, utvářením soudů, schopností správně používat získané vědomosti, porozumět situaci a správně na ni reagovat a adaptovat se, úsudkem dojít k novým poznatkům.

Ch. Spearman (in Svoboda, 1999) tvůrce faktorové analýzy, nejprve prokázal statistickými metodami vysokou korelaci mezi odlišnými mentálními aktivitami, kterou vysvětlil tzv. obecným faktorem inteligence – g (general). Domníval se, že „g“ faktor vstupuje do výkonu při každém rozumovém úkolu a že kromě něj vyžadují takové úkony už jen konkrétní dovednosti. Později připustil existenci specifických schopností („s“-faktor) uplatňujících se v konkrétních činnostech, ale považoval je za méně důležité. Dvoufaktorová teorie inteligence s důrazem na obecný faktor se stala na dlouhou dobu východiskem pro měření inteligence jako určité obecné schopnosti. Tato linie zkoumající „g“ faktor pokud možno v čisté podobě, vedla pak ke konstrukci testů jako jsou Domino test, Cattellův C.F. test nebo Ravenovy matice.

Mentální věk a IQ

Alfred Binet a Jules Simon vytvořili v roce 1904 poprvé postup k „měření inteligence“ u dětí. Pro určitou věkovou skupinu dětí vypracovali sérii jednotlivých úkolů. Ty pak byly ověřeny na velkém počtu dětí tohoto věku. Tzn., že ony úkoly, které mohla vyřešit většina šestiletých dětí, platily jako norma pro šestileté. Spojení inteligence a věku vedlo k pojmu mentálního věku (MV). Udává stupeň vývoje, kterého člověk dosáhl ve vztahu ke svým výkonům za podmínky svého věkového průměru. Srovnání mezi

chronologickým a mentálním věkem ukazuje, zda vývoj ukazuje vzhledem k normě předstih nebo zpoždění. Takové diference mají však v různém věku života zcela rozdílný význam: u pětiletého dítěte znamená dvouleté zaostávání duševní retardaci, u dvanáctiletého se jedná při téže diferenci o lehký stupeň duševní zaostalosti.

W. Stern proto místo diference zavedl kvocient z mentálního věku (MV) a chronologického věku (CV) a obdržel tak inteligenční kvocient (IQ).

$$IQ = MV/CV \times 100$$

V dětství a mládí se inteligence vyvíjí velmi rychle, proto se musí pro každý ročník sestavovat vlastní test. U dospělých se předpokládá, že inteligence zůstává po mnoho let stejná. IQ rovnající se hodnotě 100 značí průměrnou inteligenci. Hodnota 110 – 120 lehký nadprůměr, 120 – 130 zjevný nadprůměr, 130 – 140 vysoký nadprůměr a nad 140 hovoříme o genialitě. Jen lidé nad 130 jsou schopni ve vědecké práci vytvářet novou metodiku a originální koncepce. IQ v hodnotě 70 – 90 značí podprůměr, hodnoty pod 50 ukazují na mentální retardaci různého stupně. (Svoboda, 1999)

Intelekt a jeho vývoj

Intelekt je rozumová schopnost člověka, vztahující se především k řešení teoretických problémů. Jeho vývoj lze rozdělit do několika stadií (Piaget, 1970):

- a) Senzomotorické stadium – od narození do 18 až 24 měsíců dítěte. Dítě nepracuje se symboly a znaky, schémata, která si dítě vytváří o světě jsou založena jen na přímé percepci a motorické odpovědi na ní. Svět považuje za součást sebe sama, neodlišuje mezi já a ne-já.
- b) Preoperační stadium – od 2 do 7 let, dítě začíná používat symboly, jazyk a grafické symboly. Pracuje s představivostí, připravuje se na možnost používat formální operace a abstrakci.
- c) Stadium konkrétních operací – od 7 do 11 let, možnost aplikace abstrahovaných zkušeností, schopnost pracovat s operacemi kvality věcí (objem, váha, čas).
- d) Stadium formálních operací – od 11 let, člověk je schopen kombinovat formální operace mezi sebou a aplikovat je na předpoklady, tím vzniká schopnost hypoteticko-deduktivního myšlení.

Pokud je vývoj z nějakého důvodu, ať už jde o hereditární faktory, zevní vlivy prostředí, psychosociální vlivy či psychické poruchy, dochází k defektu intelektu. Jeho obecné klinické projevy jsou zejména:

- Neschopnost pochopit a vysvětlit relativně jednoduché věci;
- Neschopnost uvědomit si hrozící nebezpečí, které je pro jiné lidi naprosto zřejmé;
- Jednostranný způsob myšlení a reprodukování;
- Velká sugestibilita, podléhání prvním dojmům, nedostatek kritičnosti;
- Neschopnost abstrakce;
- Operování pouze slyšenými a naučenými soudy;
- Neodůvodněně vysoké sebevědomí.

S intelektem je úzce spjata učení. U dítěte mladšího školního věku převažuje spontánní učení, jehož základem je přímá, kooperativně výkonná činnost, která se opírá o pokus a omyl. Dalším učením je formálně strukturované, které slouží k záměrnému a dlouhodobému předávání skupinově účelných hotových a ověřených informací. Zde se uplatňuje mentální subsystém velmi výrazně. (Orel, 2009)

4.2. Test Barevné progresivní matice

Progresivní matice jsou jedním z neverbálních testů, které jsou výrazně syceny faktorem g. Spearman označil tento test za nejlepší míru g faktoru. Psychologickou podstatou testu je vyvozování vztahů. Byl poprvé použit za druhé světové války ve Velké Británii při třídění branců. Měl sloužit zřejmě k podobnému účelu jako Army beta za první světové války. Bývá přiřazován k tzv. culture-fair testům. Test lze aplikovat individuálně i skupinově bez časového omezení. Proband zapisuje čísla správných řešení na záznamní list a vyhodnocení trvá nanejvýše několik minut. Počet správných řešení dává hrubý skór, který se přímo dle tabulky převádí na percentilový skór nebo IQ. Test byl standardizován Ravenem na vzorku 5857 osob, normy pokrývají období 8-14 a 20-65 let. Koeficienty reliability dosahují vysokých hodnot (test-retest korelace je 0,83-0,93). O teoretické validitě se stále diskutuje. Opakovaně bylo prokázáno, že test do značné míry měří pozornost a percepční schopnosti. Korelace s Wechslerovým WISC je 0,7 a korelace se slovníkovým testem se pohybuje od 0,44 do 0,6. Nevýhodou tohoto testu je příliš

homogenní materiál, který snižuje soustředění a zvyšuje únavu. Své oprávnění má využití testu pro orientační účely. Obdobou tohoto testu jsou barevné progresivní matice, které byly původně konstruovány pro děti od 5 do 11 let. Postupně se ukázaly jako vhodné i pro populaci vyššího věku od 65 do 85 let. Pro větší názornost a lepší udržení pozornosti jsou úkoly vytištěny na barevném pozadí. Barevné progresivní matice se skládají ze sérií A a B standardní škály, mezi něž byla zařazena nová série AB. Tři dvanácti - úkolové série mají zajišťovat hlavní kognitivní procesy, jichž jsou obvykle schopny děti mladší 11 let. Při řešení série A má proband analyzovat strukturu obrazce, uvědomit si souvislosti mezi prvky této struktury a určit chybějící díl struktury tím, že porovnává celkový vzor s díly, které přicházejí v úvahu jako řešení. Úkoly série B vyžadují usuzování podle analogie (typu A:B – C:X). Tento typ řešení, který je u dospělých osob zcela běžný, však nacházíme u malých dětí zcela zřídka. Vzhledem k tomuto zjištění se ukázalo jako nezbytné zařazení úkolů typu série AB, u nichž mohou být jednotlivé figury chápány jako části organizovaného gestaltu nebo jako individuální entity, které jsou přiměřeně orientovány k probandovi a jeho percepčnímu poli (Raven, 1972).

5. Srovnání projektivních metod s objektivními testy

Morávek (1987, s.107) uvádí rozdíly mezi projektivními metodami a objektivními testy:

- a) Stimuly projektivních metod jsou málo strukturované, v objektivních testech jsou stimuly určeny co nejpřesněji.
- b) Subjekt nemá přesně vymezen rozsah odpovědí, naopak převládá široké univerzum možných reakcí.
- c) Odpovědi nemají jednoznačný charakter „dobrých“ a „špatných“ odpovědí a ani subjekt si neuvědomuje, jakým způsobem budou jeho odpovědi hodnoceny.
- d) Zatímco při interpretaci objektivních testů se přihlíží hlavně ke konečným výsledkům, které jsou skórovány, u projektivních metod se interpretace vztahují i k samotnému procesu řešení problému a vytváření odpovědí. Nezkoumá se jen „co“, ale i „jak“ se odpovídá.
- e) U projektivních metod je zdůrazněn zájem examinatora o podvědomé a latentní obsahy psychiky, na které jsou tyto metody zvlášť citlivé.
- f) Projektivní metody se zaměřují spíše na globální obraz osobnosti než jednotlivé rysy.
- g) Testové produkce bývají natolik bohaté, že se otevírají širokým možnostem interpretace a předpokládají značný usuzovací proces examinatora.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Metodologický rámec

Výzkumný problém a cíle práce

V praktické části je dokumentováno výzkumné šetření, jehož účelem je hodnocení a následné srovnání dvou různorodých testů, které měří mentální úroveň žáků prvního stupně základní školy. Výzkum bude proveden na třech základních školách. Při vlastním hodnocení se budeme snažit o posouzení obou testů. Cílem je prokázat, že oba testy podávají stejnou nebo alespoň hodně podobnou informaci o mentální úrovni dítěte a standardizace zde není překážkou. Chceme se přesvědčit, zda projektivní metoda měří, co měřit má, i když její reliabilita a validita jsou často zpochybňovány.

Naší snahou je také zaměřit se i na žáky navštěvující pedagogicko – psychologickou poradnu a posoudit, zda jsou jejich potíže zachytitelné v kresbě. Výzkumným předpokladem tedy je, zda vývojová porucha manifestovaná v kresbě lidské postavy koreluje s kasuistikou dítěte.

Hypotézy

K dosažení výše uvedeného cíle byly stanoveny následující hypotézy:

- H1: Existuje statisticky signifikantní pozitivní souvislost mezi výkonem v Ravenově testu inteligence a v celkovém výsledku testu kresby lidské postavy
- H2: Existuje statisticky signifikantní pozitivní souvislost mezi výkonem v Ravenově testu inteligence a formálním skórem testu kresby lidské postavy
- H3: Existuje statisticky signifikantní pozitivní souvislost mezi výkonem v Ravenově testu inteligence a obsahovým skórem testu kresby lidské postavy

Na základě hypotéz bude proveden kvantitativní výzkum, ve kterém budeme zkoumat rozdíly výsledků při použití odlišných metod pro testování inteligence u dětí mladšího školního věku.

Metoda

V tomto výzkumu jsme se rozhodli pro kvantitativní přístup. Popisuje jevy pomocí proměnných, které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky takových měření jsou poté zpracovávány a interpretovány s použitím statistiky. U případů, které se

budou odchylovat od normálu, využijeme kvalitativních metod, zejména kasuistiku případu. V práci budeme vycházet z teoretických poznatků, které o zkoumané problematice máme. Na jejich základě usoudíme, jak je problém postaven a jak k němu máme přistoupit. Poté vyslovíme tvrzení o hypotézách, které jsme si stanovili a výzkumem ověřili, zda jsou pravdivá, či ne.

Metody sběru dat

Budeme vycházet ze dvou testů, které budou zadány celému souboru, tzn. že každý jedinec, který se zúčastní experimentu splní zadání obou testů:

- a) Barevné progresivní matrice – neverbální test sestavený J.C. Ravenem na základě geometrických obrazců. Teoretickým základem je předpoklad obecné inteligence jako schopnosti chápat a vyvozovat vztahy na různé úrovni komplexnosti. Zkouška je typem testu více závislého na vrozených dispozicích a méně na vzdělání. Test nám umožní srovnat výkon jedince s normami, které byly získány vyšetřením velkého reprezentativního vzorku osob. Průměrná hodnota IQ je stanovena na hodnotu 100. Při řešení úloh Ravenova testu se primárně uplatňují tři základní psychické procesy: vnímání, pozornost a myšlení.
- b) Test postavy – test vypracovaný J. Šturmou a M. Vágnerovou. Dá se aplikovat na děti od 5,6 do 11 let. Dítě má nakreslit postavu. Vyhodnocení obrázku je rozděleno na obsahovou a formální část. Sečtením těchto částí dosáhneme hrubého skóru, který nám umožní porovnat míru vztahu mezi kresbou a IQ z Ravenova testu.

Vzorek

Jako vzorek použijeme děti z prvního stupně základní školy, tzn. děti ve věku od 5,5 do 11 let. Výběr osob provedeme nahodilým výběrem a bude se týkat 60 žáků. Žáci budou pocházet ze tří škol.

Zpracování dat

Výsledky měření budou poté zpracovávány a interpretovány pomocí statistických metod – míru korelace, tedy to, zda existuje souvislost mezi proměnnými z obou testů, vypočítáme pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. U zajímavých případů (vývojové poruchy) provedeme zkrácenou kasuistiku a bližší rozbor kresby.

Etické otázky

Vzhledem k nízkému věku účastníků, bude rodičům nebo zákonným zástupcům předložen souhlas se zařazením do výzkumu, který bude obsahovat veškeré informace o tom, co se bude se získanými daty provádět a k čemu budou sloužit. Ve zveřejnění výsledků bude zachována z hlediska ochrany soukromí a osobních údajů anonymita účastníků.

7. Aplikovaná metodika

Na počátku školního roku 2009 / 2010 jsme provedli testování na základních školách. Tento výzkum byl realizován v prvních až pátých ročnících. Zúčastnilo se celkem 60 dětí, bližší rozbor vzorku je uveden v tabulce č. 1. Z důvodů anonymity jsme byli nuceni jména dětí neuvádět, každému dítěti bylo v obou testech přiřazeno stejné pořadové číslo. U dětí, o kterých se zmiňujeme v textu, uvádíme křestní jména.

Prvním obsahem zkoumání byla kresba mužské postavy. Dětem jsme předložili zadání: „Nakreslete obyčejnou tužkou postavu pána, jak nejlépe dovedete.“ Jejich práce nebyla nijak časově omezena. Ačkoliv někteří pracovali déle a někteří podstatně kratší dobu, můžeme říct, že průměrný čas práce byl asi dvacet minut.

Zejména u děvčat jsme pozorovali tendenci použít pastelky. Z hlediska objektivity jsme ale požadovali, aby všechny práce byly zpracovány za stejných podmínek. Vesměš však děti pracovaly s tužkou rády. Všechny děti spolupracovaly bez větších obtíží. Helenka, která má diagnostikován autismus, nejprve spolupráci odmítala, ale později s pomocí své asistentky postavu namalovala.

Druhým obsahem testování byla administrace testu Ravenovy Barevné progresivní matice. Děti do osmi let jsme testovali individuálně a výsledky do záznamového listu zapisovali sami. Děti nad osm let jsme podrobili skupinovému testování a do záznamového listu si zapisovaly sami. K administraci testu jsme použili toto zadání: „V rámečku je obrázek, ze kterého dílek chybí, jako by byl vystřižený. Každý z těchto dílků má stejný tvar, kterým se hodí do tohoto prázdného místa, ale jen jeden z těchto dílků má správný vzorek. Ukaž na ten dílek, který je úplně správný.“ Instrukci jsme opakovali do té doby, než jsme byli přesvědčeni, že žáci úkolu rozumí a mohou pracovat samostatně.

Dle instrukcí jsme čas zaznamenávali do záznamového listu, i když test není časově limitován. U šestiletých a sedmiletých dětí trval test v průměru třináct minut, u starších klesl čas na 10 minut. Některé děti, zejména mladší, měly mírný problém s pochopením zadání úlohy, ale poté pracovaly již zcela samostatně a nebylo potřeba výrazněji zasahovat. Pouze Helenku s autismem se nám nepodařilo namotivovat ke splnění úkolu. Z tohoto důvodu jsme ji vyřadili z výzkumu mentální úrovně, ale pokusíme se hlouběji rozebrat její kresbu u postavy.

V následující tabulce uvádíme rozložení pohlaví a věku výzkumného souboru.

Tab.č.1 Přehledná charakteristika výzkumného souboru

Pohlaví	Věk	Počet dětí ve skupině
<i>Chlapci</i>	5,5 – 6,5	6
	7 – 7,5	9
	8 – 8,5	4
	9 – 9,5	2
	10 – 11	5
<i>Děvčata</i>	5,5 – 6,5	6
	7 – 7,5	12
	8 – 8,5	5
	9 – 9,5	5
	10 – 11	6

7.1. Hodnocení testu kresby postavy

V hodnocení kresby postavy jsme zvažovali, zda nevyužít normy pro výpočet mentálního věku na základě testu kresby člověka pro bratislavskou populaci (jehož podkladem je test F. Goodenoughové v přepracování Harrise). Tyto normy jsou však příliš obsáhlé a u mnoha položek je velmi sporné jejich hodnocení. Po prostudování dostupných materiálů jsme se rozhodli kresby podrobit testu Marie Vágnerové a Jaroslava Šturmy. V této fázi jsme se řídili níže uvedeným hodnocením a jejími jednotlivými položkami.

TEST KRESBY POSTAVY – HODNOCENÍ

- *část: obsahová*

- 1) trup – dvojdímnziónální znázornění
- 2) krk – dvojdímnziónální znázornění
- 3) ústa – každý jasný způsob vyjádření
- 4) nos – každý jasný způsob vyjádření
- 5) detaily očí A – obočí nebo řasy
- 6) detaily očí B – panenka

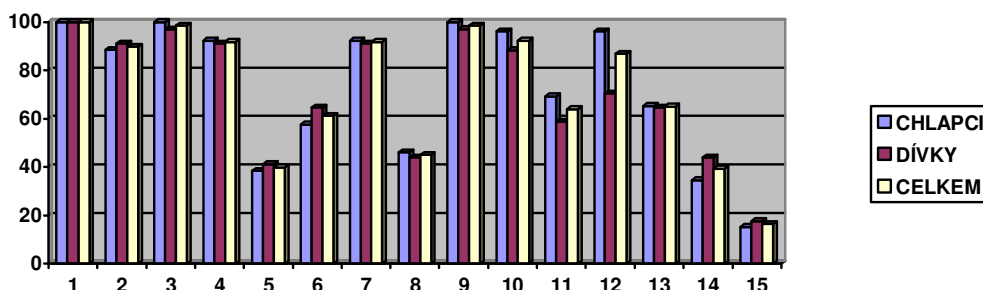
- 7) vlasy A – každý jasný způsob vyjádření vlasů
- 8) vlasy B – lepší znázornění, není vidět obrys hlavy
- 9) paže – jakýkoliv způsob, pouze prsty nestačí
- 10) prsty – jakýkoliv způsob, u obou rukou
- 11) prsty ve správném počtu
- 12) chodidla, boty, prsty i jednodimenzionální zobrazení
- 13) oděv A – každé jasné znázornění oděvu
- 14) oděv B – alespoň dvě součásti oděvu (nestačí knoflíky)
- 15) oděv C – úplný, rukávy, nohavice, boty

Tab.č. 2 Výsledky hodnocení – obsahová část

věk	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
5,5 – 6,5	6	4	6	6	2	2	5	2	6	6	2	6	3	0	0
7 – 7,5	9	9	9	9	5	5	9	3	9	8	8	8	4	2	0
8 – 8,5	4	3	4	3	2	2	3	1	4	4	2	4	3	2	0
9 – 9,5	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10 – 11	5	5	5	4	1	4	5	4	5	5	4	5	5	3	2
Chlapci 26	26	23	26	24	10	15	24	12	26	25	18	25	17	9	4
5,5 – 6,5	6	5	6	6	2	3	5	2	6	5	2	4	5	1	0
7 – 7,5	12	11	11	10	5	5	10	4	11	9	7	6	4	2	0
8 – 8,5	5	5	5	5	2	4	5	2	5	5	4	4	3	3	1
9 – 9,5	5	5	5	4	2	4	5	3	5	5	4	5	5	4	2
10 – 11	6	5	6	6	3	6	6	4	6	6	3	5	5	5	3
Děvčata 34	34	31	33	31	14	22	31	15	33	30	20	24	22	15	6

Pro lepší přehlednost uvádíme splnění jednotlivých položek v obsahové části testu v grafu č.1.

Graf č.1 – znázornění splnění obsahové části kresby postavy (v %)



Na ose X jsou znázorněny jednotlivé hodnotící kritéria obsahové části, popsaná výše a na ose Y je procentuální znázornění splnění jednotlivého bodu celým vzorkem, tj. 60 dětí. Z grafu je zřejmé, že dětem dělal největší problém bod 15 (oděv C – úplné, rukávy, nohavice, boty) a 5 (detaily očí A – obočí nebo řasy). Co se týče pohlaví, bylo splnění jednotlivých bodů celkem vyrovnané. Překvapilo mne, že ve více bodech byli chlapci o něco lepší, přičemž by se dalo předpokládat a i z praxe mám ověřené, že kresba náleží spíše dívkám.

- *část: formální*

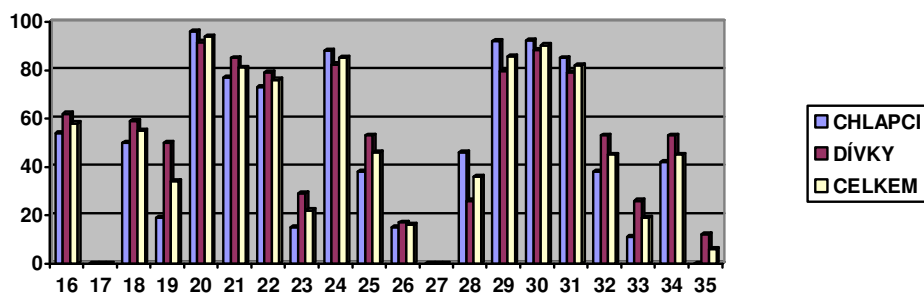
- 16) proporce hlavy – méně jak polovina trupu
- 17) profil – hlava, trup, ruce, nohy (nestačí jedno)
- 18) nos – dvojdimenzionálně (ne kružnice nebo čtverec)
- 19) proporce oka – obě stejné, vodorovný rozměr větší
- 20) připojení paží – připojení k trupu nebo krku
- 21) připojení paží k trupu ve správném místě (u ramen)
- 22) paže svírají s trupem úhel menší než pravý
- 23) ramena – spolehlivě vyznačena
- 24) paže dvojdimenzionální – délka je větší než šířka
- 25) proporce paží – stejně dlouhé
- 26) symetrie paží – dvojdimenzionální, stejně dlouhé a široké
- 27) loket – ostrý ohyb uprostřed paže (stačí na jedné)
- 28) prsty – dvojdimenzionální, delší než širší

- 29) trup – delší než širší
- 30) nohy – připojení k trupu
- 31) nohy – dvojdimenzionálně, delší než širší
- 32) nohy – delší než trup (ne 2x), užší než trup
- 33) nohy – stejně dlouhé a široké
- 34) chodidlo – dvojdimenzionální, délka je větší než šířka
- 35) chodidlo – rozčleněné, podpatek nebo pata

Tab.č. 3 Výsledky hodnocení – formální část

Věk	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
5,5 – 6,5	3	0	2	0	6	3	4	0	6	2	0	0	3	6	6	6	2	0	1	1
7 – 7,5	4	0	3	1	8	6	6	1	7	2	0	0	2	7	7	7	1	0	2	0
8 – 8,5	3	0	3	1	4	4	2	0	3	1	1	0	2	4	4	3	3	1	3	0
9 – 9,5	2	0	2	1	2	2	2	2	2	1	1	0	2	2	2	2	2	0	1	0
10 – 11	2	0	3	2	5	5	5	1	5	4	2	0	3	5	5	4	2	2	4	0
Chlapci 26	14	0	13	5	25	20	19	4	23	10	4	0	12	24	24	22	10	3	11	1
5,5 – 6,5	3	0	2	3	6	5	4	1	3	2	0	0	1	4	5	3	1	2	4	0
7 – 7,5	8	0	6	5	11	9	8	1	10	5	2	0	3	9	10	10	7	2	4	0
8 – 8,5	3	0	3	2	5	4	4	3	4	3	0	0	0	3	5	4	2	2	3	1
9 – 9,5	3	0	3	3	5	5	5	3	5	4	2	0	3	5	5	5	4	1	4	1
10 – 11	4	0	6	4	6	6	6	2	6	4	2	0	2	6	5	5	4	2	3	2
Děvčata 34	21	0	20	17	33	29	27	10	28	18	6	0	9	27	30	27	18	9	18	4

Graf č.2 – znázornění splnění formální části kresby postavy (v %)



Na ose X jsou znázorněny jednotlivé hodnotící kritéria popsaná výše a na ose Y je procentuální znázornění splnění jednotlivého bodu celým vzorkem, tj. 60 dětí. Z grafu vidíme, že největší potíže dělal dětem bod 17 (profil – hlava, trup, ruce, nohy) a 27 (loket – ostrý ohyb uprostřed paže). Mezi pohlavím je plnění celkem vyrovnané.

7.2. *Hodnocení testu Barevné progresivní matice*

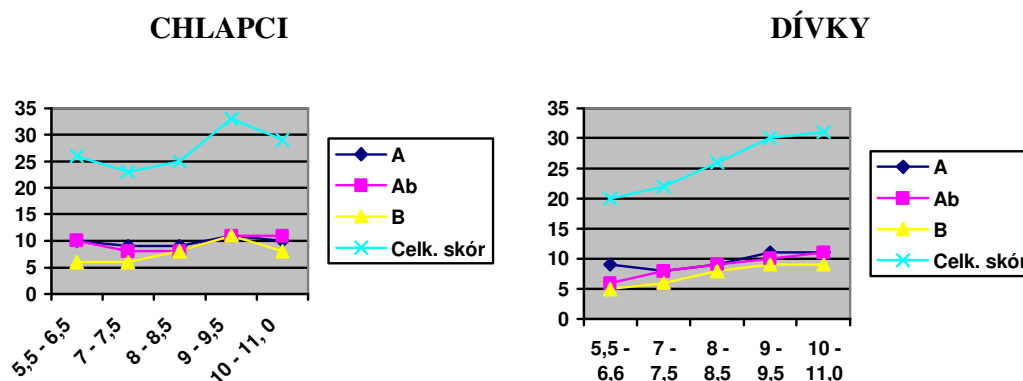
Pro měření mentální úrovně standardizovaným testem jsme zvolili Barevné progresivní matice. Tento test je jednoduchý jak při administraci, tak při jeho vyhodnocení. Dle některých autorů je sice materiál příliš homogenní, ale pro naše informativní účely je dostačující. Test obsahuje tři dvanácti úkolové série (A, Ab a B), které mají zjišťovat hlavní kognitivní procesy, jichž jsou obvykle schopny děti mladší 11 let. Při řešení série A má proband analyzovat strukturu obrazce, uvědomit si souvislosti mezi prvky této struktury a určit chybějící díl struktury tím, že porovnává celkový vzor s díly, které přicházejí v úvahu jako řešení. Úkoly série B vyžadují usuzování podle analogie (typu A : B – C : ?). Tento typ řešení, který je u dospělých osob zcela běžný, však nacházíme u malých dětí poměrně zřídka. Vzhledem k tomuto zjištění se ukázalo, jak nezbytné je zařazení série Ab, u nichž mohou být jednotlivé figury chápány jako části organizovaného gestaltu nebo jako individuální entity, které jsou přiměřeně orientovány k probandovi a jeho percepčnímu poli. Aby byla pozornost probandů získána a udržena, jsou úkoly vytištěny na jasně barevném pozadí. (viz. Příloha č.1)

Tab. č. 4 – Výsledky hodnocení testu Barevné progresivní matice

Věk	A	Ab	B	Celkové skóre	Součet odchylek
5,5 – 6,5	10	10	6	26	10
7 – 7,5	9	8	6	23	13
8 – 8,5	9	8	8	25	11
9 – 9,5	11	11	11	33	3
10 – 11	10	11	8	29	7
Chlapci 26	9,8	9,6	7,8	27,2	8,8

5,5 – 6,5	9	6	5	20	16
7 – 7,5	8	8	6	22	14
8 – 8,5	9	9	8	26	10
9 – 9,5	11	10	9	30	6
10 – 11	11	11	9	31	5
Děvčata 34	9,6	8,8	7,4	25,8	10,2

Graf č. 3 – porovnání odpovědí u testu Ravenovy barevné progresivní matice



Na ose X jsou znázorněny věkové kategorie probandů a na ose Y počet dosažených bodů v jednotlivých subtestech a celkový skór. Z grafů jasně vidíme, že mentální úroveň, daná počtem správných odpovědí v testu, stoupá úměrně s věkem dítěte. Zadívané-li se na celkový skór u chlapců, tak křivka nám nestoupá, nýbrž kolísá. Je to dáno malým vzorkem. Navíc v hodnocení jsou zahrnuti dva chlapci, kteří navštěvují pedagogicko – psychologickou poradnu s problémy učení.

PŘEVOD TESTU NA IQ

Celkovým bodovým hodnocením obou testů jsme získali hrubé skóry. Nyní je nutné transformovat hrubé skóry v Ravenově testu na standardní. Použijeme tzv. z-skóry, kterými se dostaneme od naměřených hodnot k normální distribuci (Gaussova křivka). Normální rozložení je dáno parametry μ (aritmetický průměr základního souboru) a σ

(směrodatná odchylka základního souboru). Transformaci hrubých skóreů na z-skóreů provedeme podle vzorce: $z = x - \mu / \sigma$

Výskyt záporných hodnot a příliš hrubá jednotka z vedou k různým transformacím, při nichž z-skóreů násobíme zvolenou konstantou. Výsledky se také nazývají standardními skóreů, ale už v širším slova smyslu. Pro náš účel se jeví nejvhodnější transformace na Wechslerovy IQ-skóreů. Pro děti použijeme vzorce: $IQ = 100 + 17 \cdot z$

Pro ukázkou transformujeme pořadové číslo 5 pro soubor dívek ve věkové kategorii 5,5 – 6,5 let. V tabulce uvádíme dosažené hodnoty v Ravenově testu. Abychom mohli dosadit proměnné do vzorce z-skóreů, potřebujeme vypočítat směrodatnou odchylku σ . Tu vypočítáme pomocí vzorce:

$$\sigma^2 = \sum x_i^2 - \frac{(\sum x_i)^2}{n} = 2710 - \frac{14884}{6} = 45,8$$

$$\sigma = 6,77$$

kde $n = 6$ a $x_i = HS$

nyň již můžeme spočítat z-skóreů u pořadového čísla 5:

$$z = (x_i - \mu) / \sigma = (19 - 20,33) / 6,77 = -0,196 \quad \mu = 20,33 \text{ (průměr HS vzorku)}$$

a teď můžeme přistoupit k transformaci IQ u dívky číslo 5:

$$IQ = 100 + 17 \cdot z = 100 + 17 \cdot (-0,196) = 100 + (-3,332) = 96,668$$

Tab. č. 5 – Transformace hrubých skóreů na IQ v Ravenově testu

Dívky 5,5 – 6,5 let					Chlapci 5,5 – 6,5 let				
Poř. č.	HS	X ²	z-skóreů	IQ	Poř. č.	HS	X ²	z-skóreů	IQ
5	19	361	-0,196	97	8	26	676	0,076	101
6	16	256	-0,640	89	11	22	484	-1,710	71
10	22	484	0,246	104	12	26	676	0,076	101
7	21	441	0,099	102	9	26	676	0,076	101
1	12	144	-1,231	79	2	26	676	0,076	101
4	32	1024	1,723	129	3	29	841	1,415	124
Celkem	122	2710		100	Celkem	155	4029		100

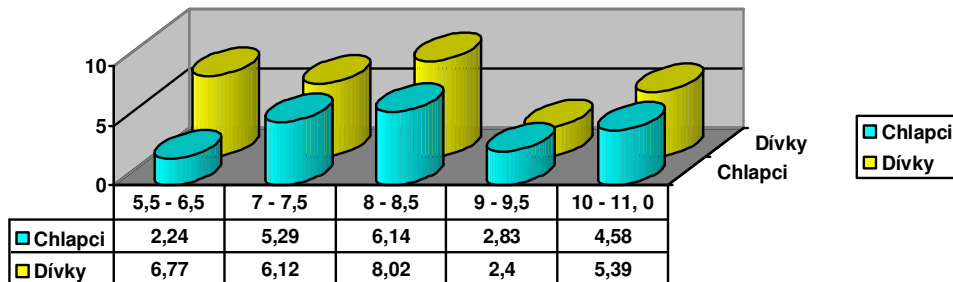
Dívky 7 – 7,5 let					Chlapci 7 – 7,5 let				
Poř. č.	HS	X ²	z-skór	IQ	Poř. č.	HS	X ²	z-skór	IQ
33	25	625	0,518	108	21	23	529	0,042	101
19	26	676	0,681	111	30	33	1089	1,932	133
20	30	900	1,335	123	32	14	196	-1,660	72
31	27	729	0,845	114	15	24	576	0,231	104
28	14	196	-1,279	78	18	26	676	0,609	110
27	15	225	-1,116	81	14	25	625	0,420	107
26	23	529	0,191	103	13	20	400	-0,526	91
24	18	324	-0,626	89	29	21	441	-0,337	94
23	20	400	-0,299	95	22	19	361	-0,715	88
25	12	144	-1,606	73					
16	22	484	0,028	100					
17	30	900	1,335	123					
Celkem	262	6132		100	Celkem	205	4893		100

Dívky 8 – 8,5 let					Chlapci 8 – 8,5 let				
Poř. č.	HS	X ²	z-skór	IQ	Poř. č.	HS	X ²	z-skór	IQ
36	12	144	-1,771	70	37	31	961	1,010	117
41	30	900	0,474	108	39	29	841	0,684	112
42	30	900	0,474	108	35	19	361	-0,945	84
38	31	961	0,599	110	34	20	400	-0,782	87
40	28	784	0,224	104					
Celkem	131	3689		100	Celkem	99	2563		100

Dívky 9 – 9,5 let					Chlapci 9 – 9,5 let				
Poř. č.	HS	X ²	z-skór	IQ	Poř. č.	HS	X ²	z-skór	IQ
48	33	1089	1,167	120	46	31	961	-0,707	88
44	27	729	-1,333	77	49	35	1225	0,707	112
43	29	841	-0,5	92					
45	30	900	-0,083	99					
47	32	1024	0,75	113					
Celkem	151	4583		100	Celkem	66	2186		100

Dívky 10 – 11 let					Chlapci 10 – 11 let				
Poř. č.	HS	X ²	z-skór	IQ	Poř. č.	HS	X ²	z-skór	IQ
60	35	1225	0,774	113	50	23	529	-1,354	77
59	33	1089	0,404	107	58	35	1225	1,266	122
55	34	1156	0,588	110	56	32	1024	0,611	110
57	25	625	-1,082	82	53	28	784	-0,262	96
51	23	529	-1,455	75	52	28	784	-0,262	96
54	35	1225	0,774	113					
Celkem	185	5849		100	Celkem	146	4346		100

Graf č. 4 – Směrodatné odchytky jednotlivých kategorií v Ravenově testu



Z grafu je zřejmé, že nejhůře dopadla kategorie dívky 8 až 8,5 let. Nejmenší odchylku měly kategorie chlapců ve věku 5,5 až 6,5 let a kategorie 9 až 9,5 let chlapci i dívky.

7.3. Korelace testů

V souboru máme k dispozici dvě měření u jedné pokusné osoby, které označíme jako náhodnou proměnnou X a náhodnou proměnnou Y. Stejná měření jsme provedli u více osob a ptáme se tedy, zda nebo jaká existuje souvislost mezi proměnnými X a Y, tedy jestli korelují. Toto rozhodnutí je možné pomocí korelačního koeficientu r. Ten určuje stupeň vztahu mezi dvěma proměnnými a je vyjadřován hodnotou mezi 0 a 1 (-1). Žádný vztah znamená 0, úplná pozitivní závislost je označena 1, úplná negativní závislost -1. Použijeme vzorec Pearsonova korelačního koeficientu:

$$r = \frac{s_{xy}}{s_x \cdot s_y}, \text{ kde } s_{xy} = \frac{1}{n-1} \sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y}) \text{ se nazývá kovariance, } s_x, s_y \text{ jsou výběrové}$$

směrodatné odchytky proměnných X a Y.

V našem případě míra vztahu Ravenova testu a kresby postavy celkově vyšla hodnota **r = 0,3012**.

Významnost hodnoty 0,3012 ověříme Studentovým t-testem pro signifikantnost korelačního koeficientu podle vzorce:

$$t = r \sqrt{\frac{(n-2)}{(1-r^2)}}$$

Kde r je ověřovaný korelační koeficient a n je počet párových měření.

$$t = 2,4056$$

Vypočítanou hodnotu t porovnáme s tabulkovou hodnotou $t_{\alpha}(v)$, kde $v = n - 2$ je počet stupňů volnosti. Hladinu významnosti zvolíme $\alpha = 0,05$. V našem případě $t_{0,05}(58) = 2,003$. To znamená, že $t > t_{0,05}$. Korelační koeficient **je tedy signifikantní**.

Stejný postup použijeme pro srovnání Ravenova testu a formálního skóru v testu kresby postavy.

$$r = 0,2988$$

$$t = 2,3846$$

$$t > t_{0,05}$$

$$t_{0,05}(58) = 2,003$$

Z toho vyplývá, že korelační koeficient **je signifikantní**.

U srovnání Ravenova testu a obsahového skóru jsou výsledky následující:

$$r = 0,2399$$

$$t = 1,8820$$

$$t < t_{0,05}$$

$$t_{0,05}(58) = 2,003$$

Korelační koeficient **je nesignifikantní**.

7.4. Vývojová porucha manifestovaná v kresbě lidské postavy

Na počátku jsme si stanovili výzkumný předpoklad zda vývojová porucha manifestovaná v kresbě lidské postavy koreluje s kasuistikou dítěte. V této kapitole se pokusíme výzkumný předpoklad doložit.

Číslo 60 – Andrea, 11 let (Příloha č. 3)

Psychiatrem diagnostikována dezinhibovaná porucha přichylnosti v dětství (F 94.1). Dívce chybí schopnost navázat vřelý vztah k druhým lidem, neprožívá lásku ani pocity viny. Svě kamarádky často uplácí nebo se snaží upoutat pozornost chováním, kterým porušuje normy. Vůči dospělým se dokáže chovat velmi mile a zdvořile, projevovat se navenek jako rozumná a citlivá, předvádět lítost a slibovat nápravu a polepšení, své sliby však nikdy nedokáže splnit. Andrea vyniká agresivními tendencemi, jak k okolí, tak

ke své vlastní osobě. K psychiatrovi se dostala po opakovaném pokusu spolknutí neobvyklé věci. Poprvé to byl ozdobný špendlík a podruhé 3 cm dlouhá pastelka.

Číslo 35 – Matěj, 8 let (Příloha č.4)

Psychiatrem diagnostikována hyperkinetická porucha aktivity a pozornosti (F 90). Chlapec užívá Tiapridal, po kterém došlo k výraznému zlepšení jeho chování i prospěchu. Matěj je velmi agresivní vůči svým vrstevníkům a zejména k mladším dětem. Jeho agresivita se také projevuje záměrnou demolicí věcí. Je vůdce kolektivu, rád s dětmi manipuluje, což se mu pod pohrůžkami úspěšně daří. Projevuje silný zájem o technické věci.

Helena, 7 let - z experimentu vyřazena (Příloha č. 5)

Dívce diagnostikován Aspergerův syndrom (F 84.5). Má deficit v oblasti sociálního porozumění a interakce. Těžko se adaptuje. Často se u ní objevují agresivní reakce v podobě rozbíjení věcí i útoků na lidi.

Všechny tři obrázky jsou nápadné velikostí postavy, to může odrážet míru jejich sebevědomí nebo touhu po uplatnění. Andrejce se postava nevlezla na papír, což může signalizovat špatný odhad, ale také zvýšené až nereálné aspirace. Zdůraznění levé strany v umístění postavy na ploše (obr. Matěje a Heleny) může symbolizovat odtahování od světa a orientaci na sebe. Dalším společným rysem kreseb jsou vlasy, zejména u Andrey vidíme zvýšený důraz na „divoké“ vlasy. Vlasy symbolizují pudovost, mohou vyjadřovat sníženou sebekontrolu, regresi a útočné, agresivní tendence. Zdůraznění uší dává možnost usuzovat na ostražitost, nedůvěru až podezřívavost. Všichni tři autoři kladou důraz na ústa, což může signalizovat verbální sadismus, vulgární mluvu, sklon k rozčilování a problémy s řečovým projevem. U Andrey jsou navíc zdůrazněny zuby, které mohou značit agresivní tendence a v jejím případě pokusy o sebepoškozování. U Matěje a Andrey se objevují dlouhé prsty, které mohou upozorňovat na ztíženou sociální adaptaci spojenou s otevřenou agresivitou.

VÝSLEDKY

K platnosti hypotéz:

Hypotéza H1 byla ověřena a přijata. Z výše uvedených výsledků na straně 45 vyplývá, že existuje statisticky signifikantní pozitivní souvislost mezi výkonem v Ravenově testu inteligence a v celkovém výsledku testu kresby lidské postavy.

Hypotéza H2 byla rovněž ověřena a přijata (str. 45). Můžeme tedy s jistotou tvrdit, že existuje statisticky signifikantní pozitivní souvislost mezi výkonem v Ravenově testu inteligence a formálním skórem testu kresby lidské postavy.

Hypotéza H3 byla ověřena a zamítnuta (str. 45). V našem případě jsme nuceni přijmout alternativní hypotézu a konstatovat, že neexistuje statisticky signifikantní pozitivní souvislost mezi výkonem v Ravenově testu inteligence a obsahovým skórem testu kresby lidské postavy.

Pokus o rozbor zajímavých rysů v kresbě je pouze mým názorem. Uvědomuji si, že rozbor kresby je velmi specifická kategorie a je zapotřebí zkušeností. U zmíněných dětí jsem se o to pokusila, zejména z důvodu možnosti srovnání s realitou. Všechny tři děti znám již delší dobu a výše uvedené projevy vyplývající z kresby se u nich skutečně objevují .

8. Diskuze

První hypotéza předpokládající signifikantní souvislost mezi standardizovaným testem inteligence a projektivní metodou existuje. Tuto hypotézu jsme dokázali pomocí korelace mezi oběma testy. Korelační koeficient jsme ověřili a potvrdila se nám signifikantnost hodnoty. Rovněž druhá hypotéza předpokládající souvislost mezi výkonem v Ravenově testu a formálním skórem v testu kresby postavy se potvrdila. Pozitivní souvislost tedy existuje. U třetí hypotézy předpokládající souvislost mezi výkonem v Ravenově testu a obsahovým skórem v testu kresby postavy se nepotvrdila. V našem případě tedy neexistuje pozitivní souvislost mezi uvedenými proměnnými. Nevýhodou statistického zpracování výzkumu je, že tyto metody jsou příliš citlivé na výkyvy v testu a pokud máme malý vzorek, stejně jako v našem případě, mohou být výpočty zkreslené. Výkyvy u jednotlivců mohly být způsobeny situačními vlivy v době testování.

Co se týče výzkumného předpokladu o tom, zda se budou vývojové poruchy manifestovat do kreseb, můžeme konstatovat, že skutečně naše postřehy v kresbách korelují s popisem dětí. K tomuto předpokladu jsme došli na základě vlastních zkušeností s výše uvedenými dětmi a rozhovorem s jejich učitelkami.

Z výsledků obecně vyplývá, že projektivní metoda kresby postavy nám může poskytnout informaci o mentální úrovni dítěte. Ovšem vyhodnocování tohoto testu je skutečně subjektivní. Pokud nám tedy jde opravdu pouze o mentální úroveň, je vhodnější standardizovaný test. Další otázkou je jeho vhodná volba. Uvedu případ z našeho výzkumu. Dívka číslo 1 má 5 a půl let a v testu dosáhla hrubého skóru 12. Podle percentilových norem dosáhla percentilu 25. Podle tabulky s názvem: „Určení intelektové úrovně podle percentilové tabulky“ (Raven,1972), se nachází ve IV. stupni – zjevně podprůměrná inteligence. Dívku znám velmi dobře a tento fakt mne neuspokojil. Dívka se podrobila vyšetření školní zralosti v rámci orientačního skupinového vyšetření, které pořádala Pedagogicko – psychologická poradna, pracoviště Šumperk a následně jsme zjistili, že sluchové a zrakové vnímání je u ní ještě nezralé. Z toho můžeme vyvodit špatný výsledek v Ravenově testu, jelikož dívka ještě není schopna náležitě rozlišovat tvary.

9. Souhrn

V teoretické části práce se zaměřuji na využití dětské kresby v oboru psychologie. K čemu nám tato jednoduchá pomůcka může posloužit a o čem vypovídá. Popisuji vývoj dětské kresby a mentální úrovně dítěte. Dále se snažím vysvětlit rozdíly mezi projektivní metodou a standardizovaným testem.

V praktické části jsem chtěla ověřit, zda dětskou kresbu lze použít jako diagnostickou pomůcku při zjišťování mentální úrovně dítěte. Jedná se o téma mnohokrát zpracované různými autory. Mým cílem tedy zákonitě nemohlo být vynalézání nových teorií v této oblasti, nýbrž skloubení a komentování teorie již vzniklé. Hlavním cílem praktické části bylo porovnat informace získané ze standardizovaného inteligenčního testu s informacemi získanými projektivní metodou – kresbou postavy. Porovnat výhody i nevýhody obou metod. Výsledky tohoto výzkumu jsme doložili pomocí tabulek a grafů, ze kterých vyvozujeme následná stanoviska. Jsme si vědomi orientačního charakteru výsledků spolu se skutečností, že pokud by byl vzorek zkoumaných žáků větší a hodnocení by se zúčastnilo více posuzovatelů, byla by hodnota zjištěných údajů průkaznější.

Přílohy obsahují ukázky kreseb postavy u žáků s vývojovou poruchou, ukázku zápisu z testu Ravenovy progresivní matice a neméně důležitou součást výzkumu s nezletilými dětmi, souhlas rodičů.

Kresba má významnou vypovídací hodnotu o dítěti. V testu inteligence se samozřejmě tyto aspekty spíše neodráží, ale zase tento test je mnohem citlivější na to, co skutečně měřit má. Myslím, že cíl mého výzkumu byl splněn. Ověřila jsem poznatky z literatury v praxi, dobrala jsem se výsledků jim odpovídajících a získala poznatky důležité pro praxi. Tento malý výzkum je příspěvkem ke všem dalším výzkumům, které usilují prokázat, že projektivní metody jsou stejně důležité jako standardizované testy.

LITERATURA:

- Baštecká, B., Goldmann, P. (2001) *Základy klinické psychologie*. Portál, Praha.
- Davido, R. (2001) *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Portál, Praha.
- DiLeo, JH. (1970) *Young Children and their Drawings*. Brunner/Mazel, New York.
- Drvota, S. (1973) *Osobnost a tvorba*. Avicenum, Praha.
- Fürst, M. (1997) *Psychologie*. Votobia, Olomouc.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000) *Psychologický slovník*. Portál, Praha.
- Koubek, K. (2007) *Test kresby lidské postavy*. Test centrum – Hogrefe, Praha.
- Morávek, S. (1987) *Úvod do psychodiagnostiky dospělých*. UP, Olomouc.
- Orel, M., Facová, V. (2009) *Člověk, jeho mozek a svět*. Grada, Praha.
- Peterson, L.W., Hardin, M.E. (2002) *Děti v tísní*. Triton, Praha.
- Piaget, J. (1970) *Psychologie inteligence*. SPN, Praha.
- Raven, J.C. (1972) *Progresivní matice barevné. Psychodiagnostické a didaktické testy*, n.p., Bratislava.
- Reiterová, E. (2004) *Statistické metody pro studenty komb. Studia psychologie*. UP, Olomouc.
- Reiterová, E. (2006) *Statistické techniky a možnosti realizace výzkumu v psychologii*. UP, Olomouc.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2008) *Dětská klinická psychologie*. Grada, Praha.
- Svoboda, M. (1999) *Psychologická diagnostika dospělých*. Portál, Praha.
- Švancara, J. a kol. autorů. (1974) *Diagnostika psychického vývoje*. Avicenum, Praha.
- Vágnerová, M. (2008) *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál, Praha.
- Vágnerová, M. (2005) *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání*. UK, Praha.
- Vágnerová, M., Šturma, J. (1982) *Kresba postavy. Psychodiagnostické a didaktické testy*, n.p., Bratislava.
- Koppitz, EM. (1966) *Emotional indicators on human figure drawings of children*. *Journal of Clinical Psychology*, 22, 466-469.

Novák, T. (2009) Táta jako hroch, máma jako holubice. *Psychologie dnes*. 15(5), 12-15.

Stackeová, D. (2007) Tělesné sebepojetí v kontextu psychosomatiky a možnosti jeho ovlivnění. *Psychasom*. 2, 12-18.

Svatošová, T. (2008) Výtvarné materiály a jejich využití v arteterapii s dětmi se speciálními potřebami. *Arteterapie*, 16, 19-20.

Bahbouh, R. Jaká je validita projektivních testů? Retrieved October 20, 2009, from <http://www.Psychodiagnostika.cz>

Seznam příloh

Příloha č.1: Ukázka testu Barevné progresivní matice

Příloha č.2: Záznamový list testu Barevné progresivní matice

Příloha č.3: Ukázka kreseb dětí – Andrea

Příloha č.4: Ukázka kreseb dětí – Matěj

Příloha č.5: Ukázka kreseb dětí – Helena

Příloha č.6: Souhlas s účastí dítěte na výzkumu

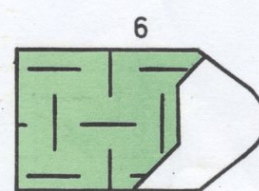
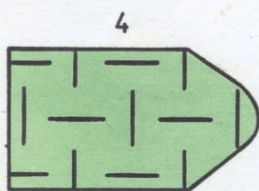
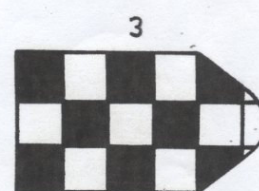
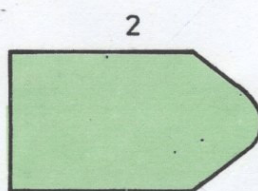
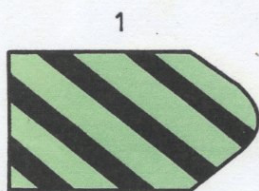
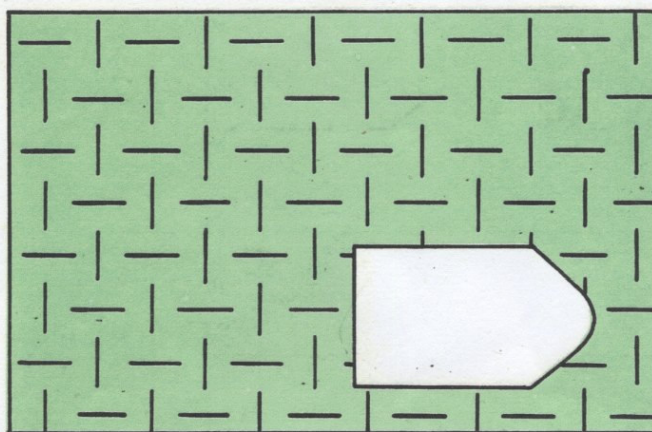
Příloha č.7: Abstrakt

Příloha č.8: Abstrakt

Příloha č.9: Zadání bakalářské práce studenta

Příloha č.1

A 1



Příloha č.2

ODPOVEĎOVÝ HÁROK
Farebné progresívne matice

52

Meno: Jarola [redacted]	Dátum skúšky: 29/9
Dátum narodenia: 1999	Vek: 10 let
Bydlisko:	
Škola:	

A		Ab		B	
1	4✓	1	4✓	1	2✓
2	5✓	2	5✓	2	X
3	4✓	3	7✓	3	X
4	2✓	4	6✓	4	X
5	6✓	5	2✓	5	X
6	3✓	6	4✓	6	X
7	6✓	7	3✓	7	X
8	2✓	8	4✓	8	6✓
9	7✓	9	6✓	9	4✓
10	3✓	10	3✓	10	3✓
11	5✓	11	5✓	11	7✓
12	X	12	4✓	12	X
	17		12		5

čas: 13/20 - 13/30
celkové skóre: 28
súčet odchýlok: 8
percentil: 75

II.

Poznámky:

1972

Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p., Bratislava

Rozmnožovanie testu nie je dovolené!

Příloha č.3





35

MATEJ

Příloha č.5

HELENA , 7 let , (autismus)



Souhlas s účastí dítěte na výzkumu

Jméno a příjmení dítěte: *Vendula Smětalová*

Bydliště: *Kamenna'1*

Já jako zákonný zástupce souhlasím s účastí mého dítěte na výzkumu mentální úrovně a se zveřejněním výsledků v rámci bakalářské práce. Byl jsem seznámen(a) s účelem tohoto výzkumu a zároveň s možností dozvědět se výsledky.

V *Kamenna'* dne *7.9.2009*

Smětalová

podpis

Souhlas s účastí dítěte na výzkumu

Jméno a příjmení dítěte: *JAN SCHULZ*

Bydliště: *MEDLOV 38, 783 91 UNICOV*

Já jako zákonný zástupce souhlasím s účastí mého dítěte na výzkumu mentální úrovně a se zveřejněním výsledků v rámci bakalářské práce. Byl jsem seznámen(a) s účelem tohoto výzkumu a zároveň s možností dozvědět se výsledky.

V *Kamenna'* dne *4.9.2009*

Mgr. M. U.

podpis

Příloha č.7

Vysoká škola: Palackého univerzita Olomouc Fakulta: filozofická

Katedra: psychologie Školní rok: 2009/2010

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno: Petra Mautnerová

Obor: psychologie – bakalářská

Vedoucí práce: PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

Počet stran: 61

Název diplomové práce: **Kresba postavy jako diagnostický prostředek
rozumového vývoje**

Abstrakt diplomové práce:

Práce se zaměřuje na vypovídací hodnotu o mentální úrovni dítěte pomocí projektivní metody - kresby postavy. Snažili jsme se připravit ucelený materiál popisující problematiku diagnostiky dětské kresby v období mladšího školního věku a ověřit schopnosti žáků v kresbě mužské postavy, srovnat výsledky se standardizovaným testem inteligence a vyhodnotit odpovídající závěry. Porovnat výhody i nevýhody obou metod. Dalším cílem bylo zjistit, jak se na testech odráží sociální a kulturní podmínky a citové aspekty dítěte, popř. vývojové poruchy.

Klíčová slova:

kresba postavy	projektivní metoda	standardizovaná metoda
Ravenovy testy	inteligence	vývojové poruchy

Příloha č.8

Figure drawing test as a diagnostic means of intellectual development

Abstract:

The thesis focuses on the informative value of the child's mental level detected by the projective method – a picture-drawing of a figure. We tried to provide the complex material describing problems of the diagnostics of primary-school child's drawing. We also tried to examine the pupils' abilities to draw a picture of a male figure and compare the results with standardized intelligence test which shall provide the corresponding conclusions. The paper also compares advantages and disadvantages of both methods. Another objective was to find out how the child's social and cultural background as well as their emotional state or learning disorders will be reflected in the tests.

Keywords:

drawing of the figure

projective method

standardized method

Raven's tests

intelligence

learning disorders

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2008/2009

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

BAKALÁŘSKÉ PRÁCE STUDENTA

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
MAUTNEROVÁ Petra	Příkazy 127, Příkazy	108055

NÁZEV TÉMATU ČESKY:

Kresba postavy jako diagnostický prostředek rozumového vývoje

NÁZEV TÉMATU ANGLICKY:

Figure drawing test as a diagnostic means of intellectual development

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

- rozbor kresby postavy z hlediska vývoje dítěte
- jak může být kresba nápomocná v psychologii a pedagogice
- co vše může kresba prozradit o jedinci
- inteligence u dětí a školní prospěch
- psychické, popř. somatické poruchy, které se mohou projevit jak v kresbě, tak ve školním prospěchu
- kvantitativní výzkum žáků I. stupně ZŠ: výzkumný vzorek - min. 25 žáků I. stupně ZŠ
- test kresby postavy a inteligenční test (Ravenovy barevné progresivní matice), cílem výzkumu je sledovat vzájemnou korelaci kresby postavy a inteligence. Výsledky budou také porovnávány se školním prospěchem. U zajímavých kreseb nebo žáků s abnormalitou (př. vývojová porucha chování apod.) bude provedena kazuistika a rozhovor s učitelkou.
- statistické metody: korelace, t-test

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

1. DAVIDO: Kresba jako nástroj poznání dítěte, Praha: Portál, 2001.
2. PIAGET, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN, 1970.
3. ŠVANCARA, J. a kol. autorů: Diagnostika psychického vývoje, Praha: Avicenum, 1974.
4. VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie I. ? dětství a dospívání. Praha: UK nakladatelství Karolinum
5. LANGMEIER, J.: Dětská psychoterapie. Praha: Portál, 2000.
6. ŘÍČAN, P.: Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 1997.
7. HORT, VI.: Dětská a adolescentní psychiatrie. Praha: Portál, 2000.

Podpis studenta:

Mautekova

Datum: 15.4.2009

Podpis vedoucího práce:

Obereignerů

Datum: 15.4.2009

Podpis vedoucího

Obereignerů

Datum: 15.4.2009

Podpis děkana:

J. Lacaš' p. z.

Datum: 24.4.2009

