

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**VYUŽITÍ TESTU STROMU A TESTU KRESBY
POSTAVY PRO ZJIŠTĚNÍ ÚZKOSTI U DĚTÍ
STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**Application of Baum Test and Figure Drawing Test to
Identify Anxiety in Children of Older School Age**



Magisterská diplomová práce

Autorka: Mgr. Kateřina Glumbíková

Vedoucí práce: RNDr. Eva Reiterová, Ph.D.

Olomouc

2015

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Místopřísežně prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma:

Využití Testu stromu a Testu kresby postavy pro zjištění úzkosti u dětí staršího školního věku vypracovala samostatně pod odborným dohledem RNDr. Evy Reiterové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne Podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala RNDr. Evě Reiterové, Ph.D. za velmi vstřícné vedení této diplomové práce a neocenitelnou pomoc při jejím zpracování.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	7
1 ÚZKOST JAKO POJEM.....	8
1.1 Definice úzkosti	8
1.1.1 Začarovaný kruh úzkosti.....	9
1.1.2 Model dynamiky úzkosti a strachu	10
1.2 Úzkost a strach	10
1.3 Jak vzniká úzkost	11
1.3.1 Psychoanalytická teorie úzkosti.....	12
1.3.2 Teorie úzkosti vycházející z teorie učení.....	13
1.3.3 Kognitivní model úzkosti.....	15
1.3.4 Humanistický pohled na úzkost.....	17
2 ÚZKOST JAKO PATOLOGIE	18
2.1 Úzkostné poruchy.....	18
2.1.1 Fobická porucha.....	19
2.1.2 Jiné úzkostné poruchy.....	20
2.1.3 Obsedantně-kompulzivní porucha (OCD).....	21
2.1.4 Emoční poruchy se začátkem specifickým v dětství	22
3 ÚZKOST U DĚTÍ.....	25
3.1 Specifické charakteristiky úzkosti u dětí.....	25
3.2 Projevy úzkosti v dětském věku.....	26
3.3 Potřeba odpoutání.....	29
3.4 Specifika staršího školního věku.....	30
3.5 Vyšetření úzkosti u dětí.....	33
4 GRAFICKÉ PROJEKTIVNÍ METODY	36
4.1 Grafické projektivní metody	36
4.2 Využití projektivních metod u dětí	37
4.3 Kvantitativní a kvalitativní interpretace kresby	39
4.4 Využití grafických projektivních metod pro diagnostiku úzkosti.....	40
4.4.1 Test kresby postavy (FDT)	41
4.4.2 Test stromu	42
PRAKTICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE	44

1	PŘEDMĚT A CÍLE VÝZKUMU.....	45
2	METODY VÝZKUMU	47
2.1	Test stromu (Baum test)	47
2.2	Test kresby postavy	47
2.3	Škála k měření úzkosti a úzkostnosti (ŠAD).....	48
2.4	Znaky sledované v kresbě	48
3	PRŮBĚH A PROSTŘEDÍ VÝZKUMU	50
4	VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR.....	52
5	STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT	54
5.1	Statistické zpracování dat pro Test stromu	54
5.2	Statistické zpracování dat pro Test kresby postavy	56
5.3	Statistické zpracování dat pro obě projektivní metody	57
6	K PLATNOSTI HYPOTÉZ.....	59
	DISKUZE	62
	ZÁVĚR	69
	SOUHRN	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
	SEZNAM TABULEK.....	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80
	ABSTRAKT	81
	ABSTRACT OF THESIS.....	82
	PŘÍLOHY	83

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je Využití Testu stromu a Testu kresby postavy pro zjištění úzkosti u dětí staršího školního věku. Možnostmi diagnostického využití projektivních metod jsem se zabývala již v bakalářské práci, kdy jsem se zaměřovala na využití Testu tří stromů jakožto diagnostického nástroje pro zjištění situace v úplných a neúplných rodinách. Výsledky výzkumu mé bakalářské práce poukázaly na to, že je Test tří stromů schopen zachytit vztahy v rodinném prostředí. Tento výsledek mne motivoval k uvažování nad dalšími možnostmi diagnostického využití projektivních metod.

Při přípravě na bakalářské státnice z psychodiagnostiky mne zaujalo, že je v České republice relativně omezené množství standardizovaných metod zaměřených na zjišťování úzkosti v dětském věku. Začala jsem si tedy klást otázku, zda by nemohly právě kresebné projektivní metody vyplnit onu pomyslnou mezeru v diagnostice úzkosti v dětském věku. Výhody kresebných projektivních metod jsou pro respondenty v dětském věku zjevné, jelikož jsou pro ně poutavé a jejich administrace je relativně rychlá.

Cílem diplomové práce je deskripce a predikce schopnosti Testu stromu a Testu kresby postavy zachytit úzkost u respondentů ve starším školním věku. Celkový cíl práce je ovšem stejně jako u mé bakalářské práce širší, doufám totiž, že data získaná v tomto výzkumu mohou pomoci k vytvoření standardizované škály znaků pro měření úzkosti v dětské kresbě.

Záměrem teoretické části této práce je poskytnout výkladový rámec, do něhož bude zasazena výzkumná část diplomové práce. V teoretické části se tedy zabývám nejen projektivními metodami, ale také tématem úzkosti a specifiky úzkosti v dětském věku. U obou výše uvedených tematických okruhů je přítomna úvaha zabývající se specifiky diagnostiky úzkosti.

Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na porovnání výskytu jednotlivých úzkostných znaků v kresbě stromu a v kresbě postavy u skupiny úzkostných a neúzkostných respondentů staršího školního věku. Je zde také věnována pozornost jednotlivým kategoriím úzkostných znaků a jejich výskytu u úzkostných respondentů.

TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

1 ÚZKOST JAKO POJEM

V této kapitole se věnuji definici úzkosti, komparuji úzkost a strach a uvádím zde jednotlivé vybrané teorie úzkosti, mezi něž patří psychoanalytická teorie úzkosti, teorie úzkosti vycházející z teorie učení, kognitivní model úzkosti a konečně také humanistický pohled na úzkost.

1.1 Definice úzkosti

„Úzkost je běžný stav organismu. Je to normální reakce na nebezpečí nebo stres a působí člověku problémy jen tehdy, když je nepřiměřeně silná vzhledem k vyvolávající situaci nebo trvá příliš dlouho.“ (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006, 11). Úzkost lze ovšem definovat i jako nepříjemný emoční stav, který nemá jasně definovatelnou příčinu. *„Je to pocit, jakoby se něco ohrožujícího mělo stát, ale postižený si neuvědomuje, co by to vlastně mělo být.“* (Praško, Prašková, 2000, 14). Honzák (2005) hovoří o úzkosti jako o komplexním psychosomatickém prožitku nebo zkušenosti.

Úzkost se skládá ze tří složek. Jsou jimi tělesné pocity, chování a myšlenky. Mezi tělesné pocity řadíme třes, napětí, ztížené dýchání, mravenčení a teplo v žaludku, pocení, potřeba jít na toaletu, bušení srdce atd. (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006). Maloney, Kranzová (1996) doplňují i bolesti páteře a krku, změny tlaku či vznik astmatického onemocnění (při časté a nadměrné úzkosti). Honzák (2005) hovoří v souvislosti s přetrvávajícími úzkostmi o poruchách spánku a kožních problémech. Mezi typické projevy chování v situaci úzkosti můžeme řadit odkládání obtížných úkolů, zmatkování v zátěžové situaci, naříkání, ujišťování se u druhých, vyhýbání se situacím, kdy je nám úzko atd. V rámci chování považují za důležité zmínit, že v situacích úzkosti může vést i k uklidňování se jídlem, léky, cigaretami nebo i drogami a alkoholem (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006). Maloney, Kranzová (1996) rovněž propojuje úzkost (opět nadměrnou a častou úzkost) s rizikem vzniku poruch příjmu potravy, užíváním návykových látek či poruchou pudu sebezáchovy. Typickou reakcí ve chvíli úzkosti je ovšem útěk. Úleva po útěku je ovšem pouze jen dočasná, jelikož pak následují výčitky svědomí. Myšlenky při pociťování úzkosti mohou být různé, ať už se jedná o obrazy, které poukazují na to, co dotyčnému v situaci hrozí nebo k vlastnímu zvládnání situace (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006).

Z hlediska dělení úzkosti, můžeme říci, že pokud se úzkost projeví náhle a bez zjevné příčiny, můžeme hovořit o spontánní úzkosti. Pokud se úzkost projevuje v konkrétních situacích, jichž se lidé ale běžně nebojí, jedná se o fobie. A pokud se rozvine při pouhém očekávání ohrožující situace, můžeme hovořit o anticipační úzkosti (Praško, Prašková, 2000).

V závěru této podkapitoly je důležité dodat, že existuje i tzv. úzkostnost, kterou lze vnímat jako osobnostní rys člověka (Rogge, 1999). Vymětal (2004) ji zařazuje mezi biologické proměnné. Úzkostností přitom rozumíme konstituční výbavu a jedinečnou kvalitu centrálního nervového systému. Lidé s větší mírou úzkostnosti jsou vnímavější k podnětům, které mohou být spojeny s nebezpečím. Úzkostnost se tedy projevuje individuálně právě tendencí k úzkostnému myšlení, prožívání a jednání (Vymětal, 2004).

1.1.1 Začarovaný kruh úzkosti

Řada lidí, kteří mají sklon k úzkostným reakcím, má zároveň obavu, že se přestanou ovládat, jejich úzkost je přemůže a začnou panikařit nebo ještě hůře. Tělesné reakce provázející úzkost se pak začnou objevovat i v běžných nenáročných situacích. Tito lidé se pak ale začnou daným situacím vyhýbat. Na vyhýbání si ale velmi rychle zvyknou... a tím vzniká určitý začarovaný kruh. Začarovaný kruh úzkosti vystihuje následující citace: „*Tím vzniká začarovaný kruh, kdy člověk cítí úzkost, a proto přestane dělat věci, které v něm úzkost vyvolávají. Když je přestane dělat, stále méně věří, že by je zvládl, proto se jim stále častěji vyhýbá.*“ (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006, 11). V této chvíli je jistě vhodná příležitost nastínit, jak úzkost na člověka působí. Rogge (1999) poukazuje na to, že je úzkost spojena s pocity, které buď podněcují k útěku, nebo mají ochromující účinek. Všechny tyto pocity jsou spojeny s bezmocností, nemohoucností a slabostí.

Úzkost se stává problémem, pokud se projevuje příliš často nebo v nevhodných situacích, také pokud se projevuje příliš silně a nebo pokud trvá příliš dlouho (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006). S tímto tvrzením souhlasí i Hort (2000), který uvádí, že „*Úzkost se stává patologickou, když je nepřiměřeně intenzivní, má příliš dlouhého trvání, narušuje běžné fungování, a tak brzdí další vývoj dítěte.*“

Psychologické pokusy poukazují na to, že člověk podává nejlepší výkony, když se cítí mírně úzkostný. „*Nadměrná úzkost může způsobit, že je pro člověka velice obtížné přemýšlet a dělat i ty nejjednodušší věci.*“ (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006, 11). S tímto tvrzením souhlasí např. i Honzák (2005).

1.1.2 Model dynamiky úzkosti a strachu

„Úzkost i strach jsou stavem, který vznikne, trvá a končí“ (Vymětal, 2004, 22). Úzkost a strach můžeme vysvětlit modelem $R=fc(P - O - S)$. V této rovnici R značí reakci, tedy v našem případě projev úzkosti nebo strachu. Fc můžeme nazývat funkcí vzájemného ovlivňování. P je podnět, který jedinec vnímá na základě své individuality. O je osobnost jedince jako celek a S jsou okolnosti, v nichž se uplatňují předchozí skutečnosti. V tomto kontextu je důležité zmínit, že je lidské vnímání a hodnocení situace ovlivněno řadou proměnných, a sice vývojovým obdobím, biologickými dispozicemi, aktuální vyladěností (ve smyslu celkového aktuálního stavu organismu), předchozí zkušeností (zejména zkušeností s řešením dané situace) a psychosociálními dispozicemi (mezi psychosociální dispozice autor řadí sebepojetí, převažující obranné mechanismy a formativní zkušenosti.) (Vymětal, 2004).

1.2 Úzkost a strach

Někteří autoři považují úzkost a strach za určitá synonyma např. Vymětal (2004) uvádí, že mezi pojmy úzkost a strach není stanovena přesná hranice a jejich používání je věcí konvence. V této podkapitole proto krátce nastíním podobnosti a možné rozdíly mezi strachem a úzkostí.

Na úvod můžeme uvést, že úzkost a strach mají společné to, že je lze zařadit mezi adaptivní emoce. Úzkost slouží k tomu, aby se organismus připravil na možnou nebezpečnou situaci. Strach slouží k okamžité reakci organismu v situaci, kdy se nebezpečí přímo objeví. Úzkost a strach mají tedy společné to, že slouží k zachování života (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006). V tomto kontextu je ovšem důležité říct, že intenzita strachu a úzkosti může být různá, od mírné nepohody až po stav úplné hrůzy (Praško, Prašková, 2000).

Úzkost lze chápat jako subjektivně nepříjemný pocit obav, či ohrožení bez reálného nebezpečí. Oproti tomu lze říci, že strach je centrován na určitou situaci nebo objekt a je spojen s konkrétním ohrožením. Má tedy svůj obsah (Rogge, 1999). Strach a úzkost se ale mohou prolínat (Praško, Vyskočilová, Prašková, 2006). „Strach se definuje jako nepříjemný prožitek vázaný na určitý objekt nebo situaci, které v jedinci vyvolávají obavu z ohrožení.“ (Vymětal, 2004, 12). Funkce strachu je tedy funkcí signální a obrannou. „Výraz úzkost popisuje hlavní pocit, který tento stav doprovází.“ (Vymětal, 2004, 13).

Pro úzkost je typické, že si v jejím případě (na rozdíl od strachu) neuvědomujeme, co ji přesně vyvolává. „Úzkost je reakcí na tušené neznámé nebezpečí a bývá zpravidla nepříjemnější než strach, neboť očekávání nemilé události je obvykle horší než událost sama.“ (Vymětal, 2004, 13). Člověk se totiž cítí lépe, když má určitý přehled, když se může orientovat. S touto charakteristikou úzkosti souhlasí i Rogge (1999), který uvádí, že se úzkost na rozdíl od strachu vyznačuje mnohoznačností, která sama o sobě znejistí a působí jako nebezpečný podnět.

Prožitkově lze u strachu hovořit o pocitu neklidu, sevřenosti, ochromení. Fyziologické projevy strachu lze považovat za nespecifické zasahující všechny funkční systémy a orgány. Mezi časté projevy úzkosti i strachu patří zrychlená činnost srdce, změny dechové frekvence, pocity svalového napětí, husí kůže, sucho v ústech atd. (Vymětal, 2004). U úzkosti a strachu můžeme rovněž pozorovat stejnou mimiku, kterou lze popsat jako strnulou, provázenou vyděšeným výrazem a bledostí. U úzkosti i strachu se shoduje i behaviorální složka zahrnující reakci útok – útěk. Úzkost rovněž může přecházet ve strach. Příkladem může být dítě, které cítí úzkost po zhasnutí, vzpomene-li si ale na otcovo vyprávění o zlých lidech a dostane strach (Vymětal, 2004).

1.3 Jak vzniká úzkost

Příčiny vzniku úzkostných poruch mohou být velmi pestré a vychází z biopsychosociálního spektra. Můžeme tedy říci, že je jejich podmíněnost multifaktoriální (Orel, 2012). Z biologického hlediska se může jednat o nadměrnou aktivaci sympatické části autonomního nervového systému (sympatikus se podílí na stresové reakci), dále může dojít k poklesu hladiny kyseliny gama-aminomáselné (tlumivý mediátor mozku) a že se mění aktivita některých částí mozku. Dochází také ke zvýšenému uvolňování katecholaminů do krve, předpokládá se rovněž dysfunkce noradrenergního, serotonergního a dopaminergního systému (Orel, 2012). V současné době je otázkou rovněž dědičnost dispozice reagovat úzkostnými projevy. Faktem je, že jsou úzkostné poruchy dědičné multifaktoriálně a odhad míry heritability se pohybuje okolo 30 % (vyjma obsedantně kompulzivní poruchy, kde je heritabilita u žen mezi 53 % a 86 %) (Říčan, Krejčířová, 2011). Z psychosociálního hlediska je strach a úzkost dávana do souvislosti se zátěží, stresem, frustrací, konflikty či potlačenými přáními nebo emocemi. Některé formy úzkosti mohou být dokonce přejaty a naučeny, u některých pak dochází k přesunu na jiné podněty (Praško, 2005).

V současné době je kladen apel na tzv. bio-psycho-sociální podmíněnost psychických poruch nebo onemocnění (Praško, Kosová, 1998). Někteří autoři k této podmíněnosti doplňují dokonce i spirituální rovinu viz např. Orel (2012). Kombinací těchto vlivů vzniká určitá zranitelnost a na jejím podkladě následně i porucha. Samotný spouštěč poruchy může být rovněž bio-psycho-sociální a je složité jej určit, proto se hovoří spíše o antecedentech, tedy o situacích, které rozvoji poruchy předcházely. I přes to považuji zjištění za zajímavé, a pro psychologickou praxi jistě i inspirující, uvést aspoň některé teorie vzniku úzkosti. Konkrétně bych se ráda zaměřila na teorii psychoanalytickou, teorii učení, kognitivní teorii a teorii vycházející z tradice humanistické psychologie, jelikož se jedná o hlavní proudy psychologického myšlení.

1.3.1 Psychoanalytická teorie úzkosti

Psychoanalýza vytvořila velmi originální koncepty vzniku úzkostných poruch. Tato teorie přitom předpokládá, že úzkostné poruchy vznikají u těch lidí, kteří mají k tomuto typu poruch dispozice v neurotické struktuře osobnosti (Praško, 2005).

S. Freud považoval úzkost za afekt, tedy sumu různých excitací vnějšího původu, které se váží k určité ideové komponentě (Plháková, 2007). Ve své první teorii předpokládal, že se nevybité libido transformuje na úzkost. Úzkostné prožitky tedy pokládal za produkt neúspěšné represe energetické komponenty pudového přání, jehož imaginativní nebo kognitivní složku se podařilo odsunout do oblasti nevědomí. (Freud, 1993).

Ve svých pozdějších teoriích považoval S. Freud pud za konstantně působící motivační sílu. Za příčinu úzkosti v tomto kontextu považoval hromadění pudové energie (Plháková, 2007).

Ve své poslední teorii afektu definuje S. Freud úzkost jako afektivní stav, který je prožíván jako nepříjemný, a který je doprovázen tělesnými projevy. Za místo vzniku úzkosti považuje ego, kde úzkost vzniká jako důsledek traumatické nebo nebezpečné situace. Podněty k vzniku úzkosti mohou přitom pocházet z vnějších zdrojů, ze superega nebo i z id (Plháková, 2007).

Freud předpokládal existenci několika druhů úzkosti. Rozlišuje přitom realistickou úzkost jakožto přiměřenou reakci na nebezpečí reálně existující ve vnějším světě. Dále hovoří o neurotické úzkosti, která je v podstatě strachem z potrestání nějakým vnějším zdrojem a která není úměrná objektivnímu nebezpečí. Tento druh úzkosti přitom

souvisí s nevědomými intrapsychickými konflikty mezi požadavky reality a nepřijatelnými impulzy. Posledním typem úzkosti z této klasifikace je tzv. morální úzkost, která se objevuje v případě porušení zvnitřněných rodičovských norem. Rozdíl mezi neurotickou a morální úzkostí je v tom, že se neuroticky úzkostný člověk bojí imaginárního trestu za uspokojení svých pudových impulzů od imaginární autority. V případě morální úzkosti se člověk obává porušení zvnitřněných rodičovských norem, tedy svého svědomí (Praško, 2005).

Freud ovšem rozlišuje další dva druhy úzkosti, a sice úzkost automatickou a úzkost signální. Automatická úzkost vzniká samovolně v případě, že je ego zaplaveno nezvládnutelnými podněty. Tato nadměrná excitace může pramenit z vnitřních zdrojů (což je častější), ale také ze zdrojů vnějších (reálných situací). Tato bezděčná úzkost má takovou intenzitu, že přemáhá obranné zdroje ega, což způsobuje pocit bezmoci a paniky. S. Freud se domníval, že je tento typ úzkosti častější v dětství, kdy je ego ještě relativně nezralé a slabé, takže může být podněty snadno zahlceno. Druhým typem je signální úzkost, která má slabší intenzitu než úzkost automatická a slouží k mobilizaci sil a obranných mechanismů, kterými se ego snaží danou situaci zvládnout. Nebezpečné situace přitom nejsou ve všech vývojových etapách stejné, pro batolecí věk je např. typická tzv. separační úzkost (Plháková, 2007).

V rámci psychoanalytické teorie existují samozřejmě i novější teorie a pohledy na úzkost, pro příklad uveďme koncept K. Horneyové, která viděla příčinu úzkosti v poruchách v mezilidských vztazích v období dětství, ale i v kulturních a sociálních faktorech. Byla přesvědčena, že bezpečný a uspokojující domov může člověku umožnit vyhnout se úzkosti a neurotickým konfliktům. Bez optimální péče (v případě přísného a odmítavého chování rodičů k dítěti) se může podle Horneyové u dítěte objevit bazální úzkost a bazální hostilita. I H. S. Sullivan chápe vznik úzkosti v kontextu mezilidských vztahů. Dítě má podle Sullivana dvě základní potřeby, jsou jimi potřeba uspokojení a potřeba bezpečí. Úzkost vzniká v případě, že se tyto dvě potřeby dostanou do konfliktu. Úzkost se přitom podle Sullivana přenáší na dítě z jeho matky (Praško, 2005).

1.3.2 Teorie úzkosti vycházející z teorie učení

Behaviorální teorie předpokládá, že je veškeré maladaptivní chování naučené, proto zkoumá, jak konkrétně a v jakých situacích dochází k podmiňování úzkosti a strachu. Zabývá se také rolí zpevňujících faktorů při setrvávání úzkosti. Behaviorální pohled tedy

předpokládá, že se úzkost a strach dají naučit pomocí podmiňování, předání informace nebo učení nápodobou. Tento pohled také očekává, že lze úzkost udržovat pomocí operantního podmiňování, a že mohou úzkost i strach vyhasnout, pokud dojde k netraumatické konfrontaci s podnětem, který byl původně obáván. (Praško, 2005).

Mezi nejstarší teorie úzkosti vycházející z teorie učení patří klasické podmiňování, kdy se (v tomto případě) páruje neutrální podnět s negativním podnětem, který vyvolává reakci úzkosti automaticky. Po určitém počtu opakování začne i původně neutrální podnět vyvolávat reakci úzkosti. Vzniká tak podmíněná reakce. V tuto chvíli je důležité zmínit, že se lidé učí strachu ve dvou etapách. V první etapě dochází k rozvoji strachu pomocí klasického podmiňování. V druhé etapě se vlastní očekávání úzkosti z určité situace generalizuje i na méně specifické situace. A jedinec se začne těmito situacím vyhýbat. Silně averzivní podněty jsou přitom velmi odolné vůči vyhasínání (Praško, Kosová, 1998).

Dalším velmi známým principem je tzv. operantní podmiňování, jehož autory jsou Thorndike a Guthrin. Princip operantního podmiňování spočívá v tom, že pokud po určitém chování následuje odměna, zvýší se pravděpodobnost výskytu tohoto chování. V případě nepříjemných účinků se zase pravděpodobnost výskytu daného chování sníží. Tento princip autoři nazvali zákonem účinku. Na tuto teorii navázal dále Skinner, který výše uvedený princip rozšířil o tzv. zpevňující podnět. V případě zpevňujícího podnětu se dané chování objeví s větší frekvencí, protože po něm následuje pozitivní událost (pozitivní zpevňování). V případě negativního zpevňování se dané chování objeví častěji, protože nedojde k výskytu předpokládané averzivní události. S výše uvedenými teoriemi a autory souvisí rovněž princip tvarování, kterým rozumíme použití operantního podmiňování u složitějšího chování (Praško, 2005).

Wolpe zavedl v rámci terapie úzkosti tzv. systematickou desenzitizaci, kdy osoba trénuje snášení situace, z níž má strach při její expozici. V tomto případě však musí být úzkost propojena s nějakým příjemným pocitem. Mezi další teorie úzkosti můžeme zařadit a teorii připravenosti, jejímž autorem je Seligman. Podstatou teorie připravenosti je fakt, že má v sobě každý člověk vrozený sklon reagovat na určité podněty více úzkostně a na určité podněty naopak méně úzkostně (Praško, Kosová, 1998).

Nejen vznik, ale i udržování vyhýbavého chování v rámci úzkostných poruch vysvětluje dvoufaktorová teorie úzkosti, jejímž autorem je Mowrer. Tato teorie je založena na tom, že vyhýbavé chování vede ke snížení úzkosti, čímž je toto chování posíleno. Jednice se tedy snaží averzivním podnětům buď vyhnout, nebo když už se s nimi přímo setká, tak jim uniknout (Praško, 2005).

V rámci nejnovějších teorií, které lze zařadit do této kapitoly, můžeme zmínit teorii sociálního učení A. Bandury. Tato teorie je založena na nápodobě určitého chování. Chování, které je napodobováno musí přitom splňovat určitá kritéria jako je např. přitažlivost modelu, přístupnost modelu, míra moci modelu či možné následky nápodoby (Praško, 2005).

1.3.3 Kognitivní model úzkosti

Kognitivní teorie úzkosti jsou založeny na předpokladu, že úzkostné poruchy vznikají v důsledku maladaptivních kognitivních procesů. K jejich zmírnění tedy může dojít v důsledku změny těchto procesů. Kognitivní teorie jsou rovněž založeny na subjektivním významu podnětů, který zprostředkovává emoční reakci jedince na daný podnět. Tyto teorie ovšem také zmiňují možnou naučenost nepřiměřených kognitivních reakcí (Praško, 2005).

Kognitivní teorie jsou založeny na tom, že mezi podnětem a reakcí existuje mezičlánek ve formě očekávání. Očekávání samo o sobě může být zdrojem úzkostné reakce. Úzkost sama je totiž obávaná reakce, takže očekávání úzkosti může vyvolat úzkost. Dle Bandurovy teorie se člověk obává těch situací, u nichž očekává, že je nezvládne. Bandura v tomto kontextu hovoří o tzv. odhadu vlastní zdatnosti. Autor vychází z toho, že pokud je jedinec přesvědčen o vlastní schopnosti situaci zvládnout, nebere ji jako hrozbu, ale jako výzvu. Expozice obávaných podnětů a jejich úspěšné zvládnutí nebo pozorování jejich úspěšného zvládnutí druhými přitom může odhad vlastní zdatnosti navýšit (Praško, Kosová, 1998).

Lidé vnímají podněty kolem sebe selektivně. V řadě studií bylo přitom prokázáno, že úzkostní lidé vnímají citlivěji právě ty podněty, které mají spojeny s úzkostí. Nakolik je daný podnět vnímán jako hrozba, závisí na subjektivních přesvědčeních jedince (viz výše). Pokud je člověk přesvědčen, že dokáže danému ohrožení čelit, nevnímá jej jako hrozbu, ale jako výzvu (Praško, 2005).

V rámci kognitivního přístupu k lidské úzkosti lze jistě zmínit dvě vlivné teorie, které se jím zabývají. Jsou jimi teorie C. Ellise a A. Becka.

Z hlediska teorie osobnosti lze říci, že je Ellisovo pojetí hodně pragmaticky zaměřené. Ellis operuje ve svém pojetí osobnosti s písmeny ABC. V tomto systému značí A tzv. aktivující událost, která vyvolá určitou emoční reakci C. Ellis ovšem nepovažuje vnější podněty za přímý zdroj vnitřního prožívání, mezi vnějším podnětem a emoční reakcí totiž leží B, což je systém přesvědčení. Emoční prožitky jsou tedy do určité míry tvořeny

právě systémem přesvědčení a hodnocení, který je každému z nás vlastní. Pro pochopení lidské osobnosti je tedy nutné analyzovat právě onen systém přesvědčení (Ellis, 2002).

Ellis (2002) se ve své teorii zabývá i psychopatologií. Předpokládá totiž, že v sobě mají lidé přirozený sklon jak k racionalitě, ale také k iracionalitě, přičemž míra toho či onoho sklonu je individuálně odlišná. Ellisova teorie zdůrazňuje vrozenost tendence k iracionalitě. Tato tendence může být ale posilována vlivy okolního prostředí, zejména pak příkazy rodičů. Za rizikový Ellis považuje zejména absolutizující a zobecňující styl myšlení. Dogmatické požadavky, které tento styl myšlení vede k tvorbě tzv. musturbační tendence. Název této tendence vychází z anglického slova „must“, tedy muset. Diktát požadavků „musím, nesmím“ vede k narušení duševní rovnováhy člověka a k tvorbě symptomů. K iracionálním přesvědčením řadí Ellis např. přesvědčení, že nemůžeme vydržet dopad určitých událostí, přesvědčení, že lidské štěstí je ovlivněno vnějšími událostmi, přesvědčení, že minulost je nejdůležitější determinantou lidského chování či přesvědčení, že člověk dopadne špatně, pokud se nebude připravovat na možnou katastrofu.

Beck (2005) svůj přístup zaměřuje zejména na sebevražednou problematiku a problematiku úzkosti a deprese. Dle Beckovy teorie vzniká psychopatie díky kognitivním schémátům, tedy z podvědomých či předvědomých výkladů skutečnosti, které odráží činnost kognitivních struktur daného člověka. Jednotlivá kognitivní schémata jsou přitom značně individuální záležitostí a je pro ně typická jejich obsahová specifická. Pro příklad si uveďme dvě až notoricky známé poruchy osobnosti. V případě paranoidní osobnosti je typická orientace na hledání skrytých motivů, obviňování a ostražitosť. Histriónská osobnost je zase orientovaná na to, že druzí lidé jsou zde proto, aby jí poskytovali obdiv a aby jí sloužili (Oldham, Skodol, Bender, 2014).

Beck při vzniku a udržení úzkosti upozorňuje na rozhodující úlohu kognitivních schémat¹ a automatických myšlenek. Úzkostní lidé přitom selektivně vnímají podněty z hlediska ohrožení, a tím u nich dochází k aktivaci schémat, které jsou určeny k zvládnutí nebezpečí. V tomto bodě je důležité říci, že je toto selektivní vnímání nevědomé. Ke kognitivnímu schématu se přitom připojují automatické myšlenky, které nám pomáhají bez dlouhého přemýšlení hodnotit to, co se děje kolem nás. Tyto automatické myšlenky mohou přitom obsahovat kognitivní zkreslení (Praško, Kosová, 1998).

¹ Hluboké postoje a přesvědčení, pomocí nichž hodnotíme skutečnosti (Praško, 2005).

1.3.4 Humanistický pohled na úzkost

Humanistická psychologie je často v publikacích uváděna spolu s existenciální psychologií. Oba směry se zabývají zejména problematikou lidského bytí, lidských hodnot, svědomí, osamělosti a zodpovědnosti (Plháková, 2008). Existenciální úzkost je přitom spojována s vědomím konečnosti lidského života, s vědomím nutnosti činit životní rozhodnutí a nést za ně odpovědnost, s hrozbou ztráty smyslu života, s vědomím vlastní osamocené existence a konečně s osobní bezmocností (Paulík, 2010). Za jednu z největších osobností existenciální filozofie lze považovat S. Kierkegaarda. Byl to totiž právě on, kdo zformuloval myšlenku, že strach je možný pouze na pozadí svobody. Jedná se přitom o strach, který člověka vyzývá k tomu, aby byl činorodým, plodným a tvořivým. Kierkegaard v tomto kontextu uvádí, že je strach nutnou podmínkou k tomu, aby se člověk stal samostatným a rozvíjel vědomí vlastní hodnoty (Kast, 2012).

Významnou osobností humanistické psychologie byl V. E. Frankl. Frankl (1994) dává úzkost do souvislosti se ztrátou životního smyslu. Stav existenciální frustrace, tedy pocitu marnosti, prázdnoty a ztráty smyslu nazývá Frankl existenciální neurózou. Formou této neurózy je tzv. nedělní neuróza, která se o víkend objeví v důsledku dostatku volného času k uvažování nad prázdnotou svého života. Smysl lze v lidském životě získat třemi cestami, a sice prožitím hodnoty (opravdového zážitku, který nás obohatí), vykonáním činu a konečně utrpením.

Humanistická psychologie spojuje dále úzkost se sebepojetím člověka. Úzkost je dle humanistické teorie způsobena vnitřně nezpracovanými dřívějšími zážitky, které člověk nezařadil do svého sebepojetí. Tyto zážitky pak mají pro člověka charakter nezařazené a nevyřízené záležitosti, která vede k vnitřnímu rozporu. Vytváří se tak inkongruence, tedy rozpor mezi tím, jak člověka hodnotí jeho okolí a mezi jeho sebepojetím. Člověk, který se nachází v inkongruenci má nejasné pojetí vlastního já a místo svých vlastních hodnotících měřítek používá hodnotící měřítka svého okolí. Člověk se tak odcizuje sám sobě, což mu brání v naplnění jeho sebeaktualizačních potřeb (Rogers, 1961).

Úzkost vzniká ale také v případě, kdy je člověk omezován ve svých přirozených potřebách a to nejen v potřebách biologických, ale i v potřebách duchovních a psychosociálních (Maslow, 1954).

Pro shrnutí výše uvedeného můžeme tedy uvést, že úzkost dle humanistické perspektivy může vzniknout, je-li člověk omezován ve svém jedinečném bytí, uskutečnění svých potřeb (jak fyzických tak duchovních), či v možnostech svého osobního rozvoje.

2 ÚZKOST JAKO PATOLOGIE

Druhá kapitola diplomové práce je věnována úzkosti jako patologii. Uvádím zde obecné vymezení a rozdělení úzkostných poruch a posléze se podrobněji věnuji jednotlivých úzkostným poruchám a jejich projevům. Mezi poruchy zmíněné v této kapitole patří fobická úzkostná porucha, kategorie jiných úzkostných poruch, obsedantně-kompulzivní porucha a emoční poruchy se začátkem specifickým v dětství.

2.1 Úzkostné poruchy

Z hlediska MKN - 10 patří úzkostné poruchy do kategorie F40 – F49. Tato kategorie nese název Neurotické poruchy, poruchy vyvolané stresem a somatoformní poruchy. Jedná se tedy o tři typy poruch, které jsou sloučeny do jedné kategorie. Jejich sloučení je odůvodněno historickou souvislostí s pojmem neurózy a se souvislostí s psychologickými příčinami (MKN, 2008). Orel (2012) uvádí, že je společným znakem zejména spojení úzkosti a tělesných projevů.

Tato kategorie je dále (mimo jiné) rozdělena na Fobické úzkostné poruchy (F40), Jiné úzkostné poruchy (F41) a Obsedantně-kompulzivní poruchu. Kategorii Jiné úzkostné poruchy dále dělíme na Panickou poruchu, Generalizovanou úzkostnou poruchu, Smíšenou úzkostně depresivní poruchu, Jiné smíšené úzkostné poruchy, Jiné specifikované úzkostné poruchy a Úzkostnou poruchu nespecifikovanou (MKN, 2008).

Zevrubný popis těchto diagnostických kategorií přesahuje cíle této práce. Pro pochopení problematiky úzkosti však považuji za přínosné stručně se s těmito diagnostickými kategoriemi seznámit.

Úzkostné poruchy lze zjednodušeně definovat jako „*různé kombinace tělesných a psychických projevů úzkosti, které nejsou vyvolány žádným reálným nebezpečím*“ (Prašková, Praško, 2000, 13). U těchto poruch si lze také povšimnout toho, že se u nich úzkost může objevovat v typických situacích, při náhlých záchvatech nebo jako trvale fluktuující stav. Důležité je také zmínit, že je míra příznaků tak velká, že omezuje rodinné soužití, volný čas i pracovní život (Praško, 2005).

Honzák (2005, 79) doplňuje výše zmíněné tím, že pokud je člověku jednou stanovena dle diagnostických kritérií porucha, nelze říci, že u něj bude jako „*čistá klinická jednotka*“

přetrvávat po celý zbytek života. Autor toto tvrzení doplňuje tím, že se úzkost velmi často pojí i s depresí.

Závěr této podkapitoly bych ráda věnovala epidemiologii úzkostných poruch. Cílem této krátké poznámky je zejména upozornit na to, že je výskyt úzkostných poruch v běžné populaci značně vysoký. Praško (2005) uvádí následující prevalence u vybraných úzkostných poruch: panická porucha (0,5 – 2,3 %), generalizovaná úzkostná porucha (3 – 8 %), smíšená úzkostně depresivní porucha (4,1 %), agorafobie (1,5 – 3 %), sociální fobie (1,5 – 3%), specifické fobie (4 – 7 %, v průběhu života ovšem poskytnou až 11,3 % populace).

2.1.1 Fobická porucha

U fobických poruch je úzkost vyvolána dobře definovanými situacemi či objekty, které nejsou běžně nebezpečné (MKN, 2008). Orel (2012, 142) uvádí, že je fobie „*označení pro výrazný, neopodstatněný a nesmyslný strach omezující život*“. Zmíněným situacím nebo objektům se na základě těchto pocitů vyhýbá nebo je snáší a pociťuje z nich silný strach. Fobická úzkost může mít různou intenzitu a nedá se subjektivně, v chování ani fyziologicky odlišit od jiných typů úzkosti. Pro fobickou úzkost je typické, že se nezmiří, i když si daná osoba uvědomuje, že ostatní nepokládají danou situaci za nebezpečnou (MKN, 2008). Pro fobickou úzkost je rovněž typické, že pouhé pomyšlení subjektu na fobickou situaci vyvolá u dané osoby anticipační úzkost (Orel, 2012). Pokorná a Urbánek (2010) uvádí ve svém výzkumu několik charakteristických rysů fobiků, patří mezi ně pasivita jakožto neochota aktivně zasáhnout do dění v okolním světě, emoční nestabilita a zaměření na vnitřní prožitkový svět, v němž emoce dominují nad racionálním.

Mezi fobické úzkostné poruchy patří např. agorafobie (strach ze vzdálení se z bezpečného prostoru, strach z běžných veřejných prostor, ze shluku lidí), sociální fobie či specifické izolované fobie (Orel, 2012). Mezi specifické izolované fobie můžeme zařadit např. bakteriofobii – strach z bacilů, ereutofobii – strach z červenání, androfobii – strach z mužů či nudofobii – strach z nahoty a další (Honzák, 2005).

Mnoho fobií, které přetrvávají do období dospělosti, má základ v předškolním věku. V předškolním věku fobie rychle vznikají, ale pokud nejsou posilovány, tak i rychle mizí. Celkově lze ale říci, že do dospělosti přetrvá pouze 3 – 8 % fobií. Pro fobie je typické, že se často objevují po nějakých traumatických událostech. Řada fobií je rovněž kulturně

podmíněná např. strach z létání letadlem. Mezi časté projevy fobie patří závratě, palpitace či vyhýbání se situacím a místům, kde proběhla úzkostná ataka (Říčan, Krejčířová, 2011).

2.1.2 Jiné úzkostné poruchy

Pro diagnostickou kategorii Jiné úzkostné poruchy je typické, že se jedná o poruchy, u nichž jsou hlavním symptomem projevy úzkosti, jež nejsou omezeny na žádnou konkrétní situaci. U této kategorie poruch je typický doprovod depresivních, obsedantních či fobických symptomů. Tyto symptomy musí být ale méně závažné nebo sekundární. Do této kategorie řadíme Panickou úzkostnou poruchu, Generalizovanou úzkostnou poruchu a Smíšenou úzkostnou a depresivní poruchu (MKN, 2008).

Panická úzkostná porucha

Pro panickou úzkostnou poruchu jsou typické periodické ataky úzkosti, které nejsou spojeny se situací konkrétního nebezpečí, a které nelze předvídat. Mezi společné symptomy objevující se u pacientů s touto poruchou můžeme řadit náhlý začátek, bolest hrudníku, palpitace, závratě, pocity dušení či pocity neskutečnosti. Honzák (2005, 101) popisuje průběh úzkostné ataky následujícími slovy: „*úzkost nemocných je děsivá, nepopsatelná, mají pocit, že umírají, že se zblázní, že se jim roztrhne hlava, že provedou něco nepředvídatelného*“. Frekvence atak úzkosti je proměnlivá. Na panickou ataku ovšem často navazuje strach z další ataky. Mezi atakami se úzkostné symptomy neprojevují (nebo se neprojevují v takové míře) (MKN, 2008). Orel (2012) doplňuje, že se objevuje náhle a nečekaně. Jednotlivé ataky přitom trvají řádově minuty a potom odeznívají. Tato porucha má přitom až ve 40 % případů tendenci ke chronicitě (Honzák, 2005).

Generalizovaná úzkostná porucha

Lidé, kteří trpí generalizovanou úzkostnou poruchou, popisují sami sebe jako opatrné, ustrašené, lekavé, nejisté, nevybojné či plaché (Honzák, 2005). Základním rysem této poruchy je trvalá generalizovaná úzkost. Stejně jako u jiných poruch z této kategorie se mohou převládající symptomy různit. Mezi typické symptomy patří třes, nervozita, pocení, závratě, točení hlavy, nevolnosti atp. Porucha je rovněž často doprovázena obavami a předtuchami. Úzkost se musí objevovat nepřetržitě většinu dnů po dobu minimálně několika týdnů. U dětí se do popředí symptomů dostává potřeba opakovaného ujišťování a opakované somatické stesky (MKN, 2008). U lidí trpících tímto druhem poruchy si můžeme již na první pohled všimnout řady vegetativních příznaků (viz výše).

Projevem poruchy jsou rovněž neustálé obavy o zdraví své nebo svého okolí, pesimistické prognózy, stálé bédování či nepřiměřené strachy (Honzák, 2005).

Děti s generalizovanou úzkostnou poruchou jsou trvale v tenzi, jejich projevy mohou být vysoce inhibované, ale může se u nich projevovat i značný neklid. Projevy poruchy jsou v dětském věku často doprovázeny psychosomatickými obtížemi. Děti s tímto druhem poruchy jsou výrazně nejisté, neustále se obávají budoucích událostí a mají značně narušené sebevědomí. Jsou také značně citlivé na pocit vlastního selhání, jelikož bývají ve své úsilí často až perfekcionistické (Říčan, Krejčířová, 2011).

Smíšená úzkostně-depresivní porucha

Tato kategorie je používána v případě, že jsou přítomny symptomy úzkosti i deprese, ale žádný z nich není přítomen v takové míře, aby opravňoval přidělení samostatné diagnózy. Žádný ze symptomů rovněž nepřevládá (MKN, 2008). Honzák (2005) v souvislosti s touto poruchou hovoří o převládající dysforii se sklonem k podrážděnosti a plačtivosti. U této poruchy se rovněž objevuje pesimismus ve vztahu k budoucnosti, který je výraznější než pouhé úzkosti, a snížené sebevědomí a sebedůvěra. Orel (2012) uvádí, že je tato diagnostická kategorie v praxi často opomíjena.

2.1.3 Obsedantně-kompulzivní porucha (OCD)

Vymětal (2007) uvádí, že je obsedantně – kompulzivní porucha čtvrtou nejčastější duševní poruchou. Základní charakteristikou této nemoci jsou obsese, tedy nutkavé myšlenky, které jsou vůlí nepotlačitelné a dotyčný je vnímá jako obtěžující. Tyto myšlenky vzbuzují v člověku tíseň, která je tlumena kompulzemi, což jsou různé formy nutkavého jednání (Orel, 2012). Obsese (obsedantní myšlenky) jsou definovány jako nechtěné, opakující se, vtíravé a neodbytné myšlenky či impulzy (Praško, Prašková, Prašková, 2003), které se opakují ve stereotypní podobě (Orel, 2012). Tyto myšlenky či impulzy se objevují v mysli člověka bez jeho volního přičinění, často i proti němu. Někdy lze v případě jejich výskytu nalézt určitý spouštěcí podnět, který jejich výskyt vyvolává (Praško, Prašková, Prašková, 2003). Téma obsesí, může být velmi různorodé, od strachu z ušpinění, přes nutnost symetrie, možnost nakažení až po sexuální obsahy. Důležité je také podotknout, že dotyčný vnímá obsese jako své vlastní obtěžující myšlenky (Orel, 2012). Kompulze (kompulzivní činy) popisuje Praško, Prašková, Prašková (2003), jako tzv. neutralizaci obsesí. Podotýkají ovšem také, že je efektem této neutralizace pouze dočasné snížení úzkosti. Kompulze přitom ale nemusí mít pouze povahu činů, dle autora

můžeme hovořit i o kompulzivních myšlenkách, které jsou na rozdíl od obsedantních myšlenek vyvolány vůlí jedince. Příkladem vzájemné návaznosti obsesí a kompulzí může být např. kompulze mytí rukou nebo opakované odřikání slov (nejen hlasitého) při obsesi obavy z ušpinění či strachu z bakterií. Může ovšem nastat i situace, kdy zjevná souvislost mezi obsesemi a kompulzemi chybí (Orel, 2012).

Klinický obraz poruchy se v dětském a adolescentním věku nijak významně neliší od obrazu u dospělé populace. Tato porucha se nejčastěji objevuje kolem druhého roku života, poté mezi osmým a desátým rokem života a nakonec v období rané adolescence. Děti s OCD můžeme charakterizovat jako nejisté, pseudodospělé, bez humoru, úzkostné a perfekcionistické. Mají rigidní morální normy a s nimi i související pocity viny. Mezi nejčastější příznaky v dětském věku patří protahovaná příprava a odchod do školy (počítání předmětů, počítání dlaždic...) a mytí rukou, čištění zubů, rovnání předmětů, sprchování, koupání či praní prádla. Vše je zpravidla doprovázeno obavou ze špíny či nákazy a obavami o vlastní bezpečí nebo o bezpečí svých rodičů (Říčan, Krejčířová, 2011).

Z hlediska diferenciální diagnostiky považují za účelné uvést, že jsou u OCD oproti autismu všechny tyto kompulze vnímány jako nepříjemné. U autismu je stereotypní činnost naopak příjemná a přináší dítěti uspokojení. Od tiků se zase liší větší složitostí a udržováním větší míry kontroly.

2.1.4 Emoční poruchy se začátkem specifickým v dětství

Mimo výše zmíněné poruchy, které jsem uvedla, existuje také diagnostická kategorie s názvem Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství (F93) (MKN, 2008). Hlavním znakem této skupiny poruch je strach a úzkost. V dětském věku se můžeme také častěji setkávat se somatizací, tedy s přeměnou emočních aspektů do podoby tělesných projevů. Tato kategorie poruch nemusí, ale může přetrvávat do dospělosti. Můžeme sem řadit Separační úzkostnou poruchu v dětství, Fobickou anxiózní poruchu v dětství, Sociální anxiózní poruchu v dětství a Poruchu sourozenecké rivality (Orel, 2012).

Separační úzkostná porucha (F93,0) se projevuje neopodstatněnými obavami při odloučení od osoby, která je pro dítě emočně významná, strachem z nebezpečí a nadměrnou úzkostí. U dítěte se objevuje emoční labilita, pláč, poruchy spánku, výbuchy vzteku nebo naopak stažení se do sebe apod. Tyto projevy nejsou přiléhavé k věku dítěte. Důsledkem této poruchy je problematické sociální zařazení daného dítěte (Orel, 2012).

Separáční úzkostná porucha se objevuje stejně často u chlapců i u dívek. Typickými příznaky je strach z usínání bez určité osoby, strach z chození do školy a odmítání školy (hraje velkou roli i u tzv. školní fobie). U části dětí je separáční úzkost diagnostikována až v období mezi 10 a 11 lety. V tomto případě často následuje po zážitku ztráty někoho blízkého (může se jednat i o zvíře) (Říčan, Krejčířová, 2011). V kontextu této diagnostické jednotky bych ráda upozornila na nutnost odlišit strach ze školy podmíněný separáční úzkostí od školní fobie, při níž se dítě bojí zcela konkrétně specifických situací či konfliktů v prostředí školy (Říčan, Krejčířová, 2011).

Fobická anxiózní porucha v dětství (F93,1) je typická strachem, jenž je vázán na konkrétní objekty nebo situace. Strach je přitom nadměrný, nepřiměřený a neopodstatněný. Objekty fobie se mohou lišit (MKN, 2008).

Sociální anxiózní porucha v dětství (F93,2) se projevuje obavami a strachem z neznámého a je spojena s vyhýbáním se situacím, lidem a s celkovým narušením sociálních aktivit. Projevy opět neodpovídají věku dítěte ani dané situaci (Orel, 2012). Sociální úzkostná porucha je vystupňováním dětského strachu. Pro tuto poruchu je významný převládající strach z cizích lidí, který normálně odeznívá do 3 let věku dítěte. Děti s touto poruchou jsou vysoce introvertní, závislé na rodičích a straní se sociálního kolektivu (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Tento druh úzkostné poruchy brání budování sociálních vztahů dítěte a tím i osvojování si sociálních dovedností (Říčan, Krejčířová, 2011).

Poslední poruchou z této diagnostické kategorie je Porucha sourozenecké rivality (F 93,3), která se objevuje při narození mladšího sourozence. Projevem této poruchy je regrese do projevů dítěte mladšího věku s cílem získat pozornost rodičů. Mezi projevy patří agrese, emoční výbuchy, neposlušnost, úzkostnost atd. (Orel, 2012).

Kromě výše uvedené diagnostické kategorie můžeme zmínit pro účely této práce ještě Jiné poruchy chování a emocí začínající obvykle v dětství a adolescenci (F98,0). Tato kategorie je poměrně pestrou skupinou duševních poruch. Patří sem Neorganická enuréza, která se může projevit v podobě nočního i denního pomočování nebo kombinací obojího. Tato porucha se týká dětí, které již získaly schopnost ovládat své močení. Podobným případem je Neorganická enkopréza (F98,1). Do této kategorie můžeme ovšem zařadit i Poruchy příjmu jídla v útlém dětském věku (F98,2), ať už se jedná o ruminaci (vracení jídla do úst a jeho znovu polykání) či infantilní mentální anorexii). Do této kategorie spadá rovněž Pika v dětství (F 93,3), která zahrnuje pojídání předmětů a látek, které nejsou určeny ke konzumaci a jsou nestravitelné. Řadíme sem dále Poruchy

se stereotypními pohyby (F98,4), které se projevují v podobě opakovaného třepání, bouchání, plácání atd. Z kategorie poruch řeči sem můžeme řadit Koktavost (F 98,5), při níž je narušena rytmičnost a plynulost ústního projevu. A také zařadit Breptavost (F98,6), kde je narušena srozumitelnost a plynulost řeči (Orel, 2012).

3 ÚZKOST U DĚTÍ

Třetí kapitola této práce se věnuje specifickým úzkosti v dětské populaci. Je zaměřena jednak na typické charakteristiky a projevy úzkosti v dětském věku, tak na vyšetření úzkosti v tomto období. Vzhledem k tématu diplomové práce je v této kapitole věnována pozornost rovněž vývojovému období staršího školního věku.

3.1 Specifické charakteristiky úzkosti u dětí

V této podkapitole se věnuji specifickým znakům úzkosti, které můžeme pozorovat v dětství. Hned v úvodu podkapitoly je důležité uvést, že mají úzkostné poruchy v dětství lepší prognózu na vyléčení než úzkostné poruchy v dospělosti (Rogge, 1999). Pro doplnění, a částečně i připomenutí, výše uvedených informací z kapitoly o úzkosti jako patologickém jevu bych doplnila, že se úzkost patologií stává teprve v případě, že je přetrvávající, nadměrná a narušuje-li běžné fungování dítěte a brzdí jeho vývoj v jedné či více oblastech (Říčan, Krejčířová, 2011).

Při stanovení patologické úzkosti v dětském věku je nutné zvažovat maturační, vývojový, sociální a komunikativní aspekt. Vývojovým aspektem přitom rozumíme určitý vývojový stupeň, v němž je mozek schopen vytvořit racionální nebo iracionální konstrukt hrozby nebo rozpoznat specifický kontext ohrožujících situací vyvolávajících úzkost. Maturační aspekt značí zjištění, zda dítě zvládlo (nezládlo) kategorii známé a neznámé. Úzkost je zde důležitá pro přežití dítěte, které by se bez ní pouštělo do nebezpečných situací. Další kategorií, kterou by mělo dítě zvládnout je kategorie živé versus neživé, která se podílí na tvorbě sociální fobie či specifických fobií. Sociální úzkost má v tomto kontextu důležitou úlohu, umožňuje totiž socializaci a akulturaci. Ve čtvrtém roce by obě výše popisované kategorie měly být již zvládnuty (strach z lidí by měl tedy ustupovat). V průběhu dospívání se může objevit ještě tranzitorní úzkost, která souvisí s vývojovým konceptem finality smrti. K pochopení smrti jako nevratnosti života přitom dochází ve věku 9 – 12 let. Komunikativním faktorem rozumíme faktor komunikování emocí. U dětí je zpočátku většina emocí komunikována převážně somatickým kanálem (Malá, 2011).

Mezi specifika dětského věku nepatří pouze somatická komunikace emocí, ale také zvýšená emoční a vegetativní dráždivost spojená se snadnou generalizací. V dětství je přítomna větší afektivní labilita doprovázená nízkou frustrační tolerancí,

neschopností rychlé relaxace a menším sebeovládáním (Malá, 2011). Všechna výše zmíněná specifika úzkosti v dětském věku mají samozřejmě své projevy, které jsou pro daný věk rovněž typické. Mezi projevy úzkosti v mladším věku patří častý intenzivní pláč, neklid dětí a jejich zvýšená dráždivost. Úzkost se ale také projevuje stažením dítěte, což může být typické např. v batolecím a předškolním věku dítěte. Častým projevem úzkosti jsou rovněž poruchy spánku, poruchy příjmu potravy či výrazné projevy vzdory, které jsou obvykle vázané na prožívaný stres (Říčan, Krejčířová, 2011).

Posledním specifikem úzkosti v dětském věku, které bych v této podkapitole ráda zmínila, je lokálně specifická orgánová dispozice ať už se jedná o bolesti břicha, bolesti hlavy, zvýšené teploty, pocity na omdlení či poruchy spánku (Malá, 2011).

3.2 Projevy úzkosti v dětském věku

Úzkost dítěte samozřejmě ovlivňuje prostředí, do kterého se dítě narodí. Mezi ovlivňujícími proměnnými lze v tomto kontextu jistě zmínit nejen vztah mezi rodiči, ale i celkovou rodinnou atmosféru. Dítě je při svém narození plně závislé na péči svého okolí. Jeho základní potřeby jsou rázu biologického, potřebuje ale i dostatek podnětů a tělesný kontakt s pečující osobou (s rodičem). Až v osmém měsíci života dítěte se objevuje strach z neznámých lidí, jelikož svět kojence tvoří ti, kdo se o něj starají (Vymětal, 2004).

Je také důležité zmínit, že má každé vývojové stádium svůj specifický strach, který je dán normativními konflikty a úkoly daného vývojového období (Hort, Hrdlička, Kocurová, Malá, 2000). Např. u dětí mezi čtvrtým a pátým rokem je typickým strachem strach ze tmy, jelikož se toto období vyznačuje vysokou sugestibilitou a rozvojem fantazie (Vymětal, 2004). Příkladem může být rovněž separační úzkost jakožto úzkost osmého měsíce (Říčan, Krejčířová, 2011).

O strachu či úzkosti jako takovém lze hovořit až od prvního roku života dítěte. Do té doby reaguje na nepříjemné podněty pouze vyhýbáním, odtažením nebo křikem. Jedná se přitom o nediferenciované chování (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2009) uvádí, že v období kolem prvního roku života vzniká také anticipační úzkost. Říčan a Krejčířová (2011) datují vznik anticipační úzkosti do druhé poloviny prvního roku života dítěte. A doplňují tím, že nelze zcela jasně odlišit, kdy dítě začne prožívat strach a úzkost jako pocity odlišné od nepohody. V prvních dvou letech života má dítě strach především z reálných objektů, fantazijní ohrožení se k nim

přidává až později. Zajímavým faktem přitom je, že strach, který se dítě naučilo od druhých, a fantazijní obavy bývají silnější než strach vzniklý na základě zkušenosti s realitou (Vymětal, 2004). Mezi třetím a osmým měsícem života dítěte se začíná objevovat separační úzkost, tato úzkost přitom začne ustupovat kolem třetího roku života dítěte, je tedy součástí normálního vývoje v kojeneckém a batolecím věku (Říčan, Krejčířová, 2011).

Nadměrná úzkost je v mladším věku poměrně častým jevem. Je třeba mít na paměti, že dráždivost a neklid dětí podmiňuje i narůstající neklid rodičů, který dále zhoršuje úzkost. Vytváří se tak určitý začarovaný kruh. V období, kdy dítě získává základní pocit jistoty a důvěry ve svět je vztah s pečující osobou obzvláště důležitý, vývojově se jedná o období kolem druhého roku života dítěte, tedy o období, kdy u dětí dochází k prudkému rozvoji pohybových dovedností, ale také o období, kdy jsou děti méně obratné a obtížněji zvladatelné (obzvláště pro svou pohyblivost a zvědavost) a rodiče tuto situaci často řeší tím, že okřikují a trestají, což může být v nadměrné míře zdrojem zúskostnění dítěte (Vymětal, 2004).

Pro batolecí věk je typické otevírání nového světa, který děti objevují pomocí rychlého rozvoje pohybových schopností. Pro to, aby mohly děti svět objevovat, potřebují pocit jistoty a bezpečí, který jim pomáhá zvládnout strach z nového (Rogge, 1999). V batolecím věku se úzkost projevuje stahováním a inhibicí dítěte, což je v tomto věku problematické, jelikož se jedná o období, kde je důležitá iniciativa. Úzkost se v tomto období může manifestovat i prostřednictvím poruch spánku, poruchami jídla či neurotickými návyky, mezi něž řadíme např. okusování nehtů, cucání palce či trhání vlasů (Říčan, Krejčířová, 2011). Typickými projevy jsou i projevy vzdoru, které jsou často vázány na prožívaný stres. Účelem těchto výše uvedených aktivit je uvolnění tenze. Potíží je, že jsou často sankcionovány ze strany okolí, což vede k dalšímu nárůstu tenze (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Hort, Hrdlička, Kocurová, Malá (2000) a snad všichni autoři zabývající se úzkostí v dětském věku, ale upozorňují na nutnost přihlídnout k vývojovému hledisku. Např. Orel (2012) uvádí enurézu jako jednání poruchového charakteru od věku čtyř let.

Do tří let věku dítěte u něj vznikají reálné strachy, které získávají na základě přímých zkušeností se světem. U dětí v tomto věku převládá strach z nezvyklých, silných či neznámých podnětů (Rogge, 1999). Po druhém roce života se u dítěte začnou formovat psychické obrany, je přitom důležité říct, že úzkostný rodič může svou nejistotu a obrany přenášet na dítě. Věk mezi druhým a čtvrtým rokem je také obdobím, kdy dítě potřebuje

životní pravidelnost, a proto se u něj rozrůstá počet různých rituálů a zvyků. Tyto rituály a zvyky přitom slouží k potvrzení totožnosti dítěte, pokud ve svém životě nemá pravidelnost, může u nich vznikat nejen úzkost, ale mohou mít potíže s potvrzením vlastní totožnosti (Vymětal, 2004).

V období kolem třetího roku života dochází u dítěte k identifikaci s rodiči, je tedy velmi citlivé na jejich případné odmítavé reakce (Langmeier, Krejčířová, 2009). U dětí v tomto období jejich života také vznikají obavy, které mají původ v jejich fantazijním světě. V předškolním věku se rovněž rozvíjí strach o druhé lidi, tedy nejen o sebe samotného. Pro období mezi čtvrtým a pátým rokem života je také typický zvýšený zájem o sexuální oblast, vzhledem k tomu, že se jedná také o období formování svědomí, mohou přehnaně represivní reakce ze strany rodičů vést opět k zúskostnění dítěte (Vymětal, 2004).

Obdobím mezi třetím a šestým rokem života dítěte je období častých přechodných strachů a fobií. Důvodem je nejspíše magické myšlení a bohatá fantazie dětí v tomto věku (Říčan, Krejčířová, 2011). Průměrné dítě v předškolním věku má přibližně pět specifických strachů, které lze považovat za výrazné (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Příkladem může být strach ze tmy, zlodějí, zvířat či hmyzu. Nejruznější fobie v tomto věku vznikají patrně zejména proto, že u dítěte nedošlo ještě k úplnému rozlišení fantazie a reality. Pokud tedy nejsou vzniklé fobie posilovány, zpravidla velmi rychle mizí. (Říčan, Krejčířová, 2011). Popis úzkostí v období předškolního věku dítěte bych nyní ráda zakončila tím, že Rogge (1999) uvádí, že pro období prvních pěti let života dítěte existuje několik vývojově podmíněných strachů. Prvním z nich je strach ze ztráty fyzického kontaktu s pečující osobou, druhým je strach z cizích lidí (strach osmého měsíce), dalším je strach z odloučení (který vrcholí mezi druhým a třetím rokem života), na který navazuje strach ze zániku. Rogge (1999, 23) rovněž uvádí, že: „*Strachu z náhlých zvuků a pohybů přibývá až do šesti let, právě tak jako strachu ze ztráty fyzického kontaktu a opory*“.

U dětí školního věku má již úzkost specifitější obraz. Často bývá větší úzkost uváděna u dívek, ale objektivně vzato není možné pozorovat vyšší míru úzkosti v závislosti na pohlaví dítěte (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Lze ovšem říci, že je úzkostnost pravděpodobnější u rodin, v nichž jsou rodiče sami úzkostní (Rogge, 1999). Nepředpokládá se zde ovšem pouze vazba na genetický přenos úzkosti, ale také na sociální učení (Říčan, Krejčířová, 2011). V tomto kontextu Rogge (1999) uvádí, že kromě vývojově podmíněných strachů existují ještě strachy sociální. Toto konstatování

doplňuje ale také tím, že proti strachům v dětství existují určité obranné faktory, mezi něž patří např. citově stálý vztah, dostatečný prostor ke hře, při níž může dítě zpracovat problematické zkušenosti či nabízení konstruktivních řešení problémů, pomocí nichž se dítě může učit zpracovávat zátěžové situace.

V období školního věku si musí dítě zvykat na zcela nové prostředí, mezi něž patří nároky školy na pozornost a disciplínu dítěte, rychlé pracovní tempo či nový kolektiv. V tomto období se u dětí objevuje separační úzkostná porucha, sociální úzkostná porucha, školní fobie a kolem desátého roku života dítěte také obsedantně-kompulzivní porucha. Dochází také k tzv. sekundární neurotizaci, kterou trpí děti, které jsou školsky nezralé nebo nějak hendikepované (obzvláště děti se specifickými poruchami učení nebo děti s poruchou pozornosti či aktivity) a v důsledku toho trpí zvýšenou úzkostí a strachem (Vymětal, 2004). Dalším faktorem, který může v období školního věku vést k úzkosti je to, že v období mezi devátým a jedenáctým rokem života dochází u dětí k uvědomění si nevratnosti smrti (Vágnerová, 1999). Říčan a Krejčířová (2011) uvádí, že si děti dokáží uvědomit nevratnost smrti již mezi osmým a desátým rokem.

Kolem osmého roku se děti začínají sdružovat do skupin. Skupinová příslušnost je přitom pro děti velmi důležitá, jedná se totiž o období, kdy vzniká skupinová identifikace. Pro toto období je také typická silná touha po uznání a rozšíření vlastního vlivu, soutěžení a srovnávání se s ostatními. V důsledku všech těchto faktorů může u dětí v tomto věku docházet ke vzniku pocitu méněcennosti (Vymětal, 2004).

Obecně lze říci, že se úzkost u dětí ve školním věku projevuje anticipační úzkostí, velkým množstvím strachů, strachem z odmítnutí ze strany rodičů, ze smrti rodičů nebo své vlastní, strachem ze selhání a dalšími. Úzkostné děti bývají velmi nejisté, mají snížené sebehodnocení, sklony k extrémní pečlivosti a k panice ze zkouškových situací. Často jsou rovněž sociálně inhibované (Říčan, Krejčířová, 2011). Mezi projevy úzkosti, které můžeme pozorovat ve školním věku, lze zařadit i poruchy řeči jako např. mutismus či koktavost (Novotná, 1997).

3.3 Potřeba odpoutání

V intencích obecného shrnutí úzkostí v dětském věku považují za účelné uvést, že v průběhu vývoje dítěte dochází k postupnému odloučení od mateřské osoby, tedy od tzv. „*secure base*“, bezpečné základny, kam se dítě může stáhnout vždy v případě pociťované nejistoty, nebezpečí či strachu. V případě, že není matka aktuálně přítomna a

dítě výše má výše zmíněné pocity, přijímá dítě tzv. „*security blankets*“, tedy ochranná opatření v podobě oblíbených plyšových zvířátek či přikrývek. I od nich se ale postupně odpoutává (Bowlby, 1951). Jung (1999) k výše uvedenému doplňuje, že je odpoutání nutným projevem, aby dítě získalo samostatnost dospělého. Bez odloučení a odchodu není dle Junga možná individualizace, nezávislost, samostatnost a budování vlastní identity. V tomto kontextu považuji za účelné v krátkosti zmínit teorii M. Ainsworthové, která zdůrazňovala nutnost vybudování kvalitního vztahu dítěte a matky pro vznik pocitu jistoty a bezpečí u dítěte, ale také pro to, aby dítě zvládalo stresové situace. Matky, které reagují na signály dítěte a projevují se jako senzitivní a citlivé, mají s dítětem vybudováno tzv. jisté připoutání. Děti s tímto typem připoutání se později v období školní docházky jeví jako sebejisté, dobře navazující vztahy a s menšími potížemi v chování v kolektivu dětí. Pro děti s nejistým vztahem k matce byly zase typické projevy agrese a vzdoru (Ainsworth, 1989). Z obsahu tohoto odstavce je tedy zřejmé, jaký význam má pro dítě pevný vztah s matkou (nebo s pečující osobou), ale také význam potřeby postupného odpoutání se od mateřské (pečující) osoby.

3.4 Specifika staršího školního věku

Vzhledem k výběru respondentů pro účely zpracování této práce v rámci věkové kategorie starších školního věku, bych nyní ráda uvedla specifika tohoto vývojového období.

Vágnerová (1999) vymezuje starší školní věk jako období mezi 11 - 12 rokem do 15 roku. Zmíněné období bývá označováno jako pubescence. Langmaier a Krejčířová (2009) hovoří o tomto období jako o období dospívání, které trvá od 11 do 15 let. Období pubescence lze dále členit na fázi prepuberty (11 – 13 let) a fázi vlastní puberty, která nastupuje mezi 13 – 15 rokem.

Období dospívání můžeme vymezit biologicky jako období objevení prvních sekundárních pohlavních znaků až po dokončení tělesného růstu a dovršení pohlavní zralosti. Nebo také psychologicky, kdy v tomto období hovoříme o celkové emoční labilitě, objevu nových pudových tendencí a hledání způsobu jejich uspokojení a kontroly. Z psychologického hlediska dochází také k nástupu abstraktního způsobu myšlení a jeho dalšímu rozvoji (Langmaier, Krejčířová, 2008). Pokud bychom chtěli propojit biologické a psychologické vymezení pubescence, můžeme říci, že je to období, kdy je vlastní tělo jedince a jeho změny úzkostlivě prožíváno (Vágnerová, 1999).

A kdy hraje velkou roli v otázce sebehodnocení jedince (Langmaier, Krejčířová, 2008). Vymětal (2004) v tomto kontextu upozorňuje na často nerovnoměrný tělesný a psychický vývoj. K charakterizování období dospívání jako období velkých tělesných změn se přiklání i např. Maloney a Kranzová (1996).

Tuto věkovou skupinu jsem si zvolila zejména kvůli jejím psychologickým charakteristikám. G. S. Hall označuje toto období jako období „*storm and stress*“, P. Mendouse jako „*anarchie des tendances*“ a V. Příhoda jako „*vulkanismus*“ (Langmaier, Krejčířová, 2008, 147). Ch. Bühlerová dokonce hovoří o fázi „*druhého vzdoru*“. Říčan hovoří v souvislosti s obdobím dospívání jako „*zápase o vlastní identitu*²“ (Říčan, 2004, 191). Vymětal (2004) uvažuje o tomto vývojovém období jako o období životních nejistot a konfliktů. Tyto nejistoty a konflikty přitom mohou pramenit z toho, že jsou společenské statusy dospívajících značně odlišné a mění se tak i požadavky, co jsou na ně kladeny. Což dále souvisí se stále rostoucí mírou zodpovědnosti, která je v současné době na dospívající kladena (Maloney, Kranzová, 1996).

Pro období dospívání je typická emoční instabilita, impulzivní jednání, nestálost reakcí a postojů a časté změny nálad (Langmaier, Krejčířová, 2008). Vágnerová (1999) dále hovoří o přecitlivělosti a zvýšené uzavřenosti. To vše vede k narušení pozornosti, vyšší unavitelnosti a střídání fází zvýšené aktivity a ochablosti. Dospívající přitom úzkostlivě pozorují své vnitřní stavy a utíkají do svého vnitřního světa nebo do snění. Zaměření pozornosti na vlastní jednání a prožívání lze rovněž nazývat centripetální tendencí (Langmaier, Krejčířová, 2008). Vágnerová (1999) uvádí, že se jedná o období navýšeného egocentrismu, období nejistoty o současném a budoucím postavení a požadavcích spojených s tímto postavením. Vágnerová (1999) také uvádí, že se v období dospívání objevuje nový způsob sebepoznání, a sice introspekce.

V tomto období se také zvláštnosti psychiky jedince přizpůsobují na biologické, sociální a psychické podmínky. Dospívající také zkoumá realitu a porovnává ji s tím, co by mohlo být (Langmaier, Krejčířová, 2009). Myšlení dospívajících je přitom značně kritické, v úvahách se objevuje často zklamání a pesimismus (Vágnerová, 1999). S kritičností myšlení patrně souvisí i rozkoly s názory rodičů, které jsou pro toto období typické (Maloney, Kranzová, 1996). Co se týče sociální situace dospívajících je zde patrné velké zaměření na své vrstevníky, přesunutí libida mimo osoby ve vlastní rodině a s tím spojená snaha o odpoutání se od původní rodiny (Langmaier, Krejčířová, 2008). K tématu

² Identita dle Říčana (2004) tedy zahrnuje schopnost znát sám sebe, rozumět svým pocitům, znát své schopnosti a dovednosti ale i schopnost vědět, kam patřím, v čem je smysl mého života a jaký jsem člověk.

obranných mechanismů, můžeme říci, že typickými obrannými mechanismy v tomto období jsou askeze a intelektualizace (Vágnerová, 1999). Lewin hovoří v souvislosti s obdobím dospívání o období sebeuvědomění a hledání sama sebe (Langmeier, Krejčířová, 2009). S tímto souhlasí např. i Vymětal (2004).

V tomto kontextu je jistě vhodné poukázat na teorii E. Eriksona a v ní zmíněné charakteristiky období pubescence. Období dospívání je dle Eriksonovy teorie pátým vývojovým stádiem a je to období konfliktu identity a zmatení rolí. Ctností získanou překonáním konfliktu tohoto období je věrnost ve smyslu oddanosti zvolené životní filozofii a svému směřování. E. Erikson uvádí, že v tomto období je člověk nejbližší možnosti objevit sebe sama či naopak své já ztratit. Pubescenci E. Erikson nazývá koncem období dětství a začátkem dospělosti. Na jedince jsou náhle kladeny jiné nároky, mění se jeho tělesný vzhled a roste jeho zájem o hodnocení vlastní osoby okolím. V tomto období se tedy sjednocují představy člověka o sobě samém, vzniká tak vlastní sebepojetí. Získané vědomí vlastní identity ega dává člověku pocit důvěry, že jeho sebepojetí odpovídá náhledu ostatních lidí na jeho osobu. Touha po nalezení vlastní identity se projevuje značně vyhraněnými názory na své okolí, experimenty s různými modely chování a zamilovaností. Pubescentní láska je do značné míry pokusem dospět k vlastní totožnosti a to pomocí projekce vlastního obrazu já do druhé osoby. Obraz já je tak poznáván a podroben kritice. Lidé v tomto období také často tvoří malé společenské skupiny, jež se od ostatních odlišují názory, stylem oblékání či mluvou. Jedná se opět o prostředek k nalezení vlastní totožnosti. Pakliže se jedinci nepodaří úspěšně vyřešit krizi tohoto období, může se u něj projevovat jakýsi druh rezignace na úspěšnost ve společnosti, nedůvěra v sebe sama a své názory či vyšší míra ovlivnitelnosti okolím (Erikson, 2002).

S obdobím dospívání souvisí samozřejmě i specifické vývojové problémy. Jedná se zejména o rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí, rozpor mezi rolí a statutem (povinnosti a práva, která jsou jedinci přiznána ze strany společnosti, nejsou v souladu s chováním, které je od dospívajícího očekáváno), rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti a rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace (Langmaier, Krejčířová, 2008).

K tématu období dospívání je jistě vhodné zmínit termín sekulární akcelerace, který značí celkové urychlování růstu a vývoje během staletí. Sekulární akcelerace s sebou přinesla dřívější začátek tělesného a duševního dospívání, ale současně také umožnila dospívajícímu delší dobu pro dokončení plného rozvoje všech svých potencií (rozšířila tedy období dospívání dvěma směry – zkrátila dětství a oddálila dospělost). S termínem sekulární akcelerace přitom souvisí tzv. psychosociální moratorium. Vágnerová (1999)

chápe Eriksonův termín psychosociální moratorium jako vyjádření skutečnosti, že se mnoha dospívajícím jeví dospělost příliš náročná nebo málo přitažlivá a proto se jí snaží odložit. Autorka tedy chápe moratorium jako „výraz potřeby něco zastavit, zabrzdit“ (Vágnerová, 1999, 194).

Vymětal (2004) poukazuje na to, že je v období puberty zvýšené riziko sebevražedného jednání, depresí a užívání návykových látek. Jedná se také o období, kdy lze diagnostikovat generalizovanou úzkostnou poruchu. V tomto období můžeme opět diagnostikovat OCD. Je zde také typický výskyt psychosomatických poruch a noogeních neuróz.

3.5 Vyšetření úzkosti u dětí

Psychologické vyšetření u dětí má svá specifika a v mnoha ohledech se liší od psychologického vyšetření dospělých. Popis specifik psychologického vyšetření u dětí uvádí např. Koluchová a Morávek (1991). Autoři uvádí, že v rámci psychologického vyšetření dětí, musíme brát v úvahu fakt, že psychický vývoj dítěte je rychlejší a jednotlivá vývojová období jsou zde kratší než u dospělých. U dětí se rovněž rozlišují mnohem hůře tzv. hraniční stavy a je zde velmi obtížná diferenciatní diagnostika. V rámci psychologického vyšetření dětí je rovněž třeba brát ohled na to, že dítě je vysoce závislé na svém sociálním prostředí. V porovnání s dospělými je u dětí obtížnější interpretace výsledků testů s ohledem na možnou predikci dalšího vývoje. U dětí je také menší použitelnost testů než u dospělých, a to zejména díky labilnější pozornosti, zvýšené unavitelnosti a malé schopnosti introspekce. Z výše uvedených důvodů se u dětí doporučuje využívání klinických diagnostických metod. V tomto kontextu bych ráda uvedla, že i užití kresebných projektivních technik v dětském věku má svá specifika, mezi něž patří např. nutnost interpretace kresby ve vztahu k aktuální vývojové úrovni, větší náchylnost dětí na vlivy prostředí a značně individuální schopnost projekce.

Mezi nejčastěji používané klinické diagnostické metody pro práci s dětmi patří anamnéza, pozorování, které lze považovat za nejpřirozenější diagnostickou metodu a rozhovor, který neslouží pouze k získání informací, ale také k navázání kontaktu s dítětem.

Pro provádění diagnostického rozhovoru s dítětem existují rovněž určitá specifika jako např. to, že by se měl rozhovor s malými dětmi provádět zásadně za přítomnosti rodiče, dítě by také mělo znát účel rozhovoru, psycholog by se měl s dítětem snažit navázat

vřelý, chápající a všeobecně přijímající vztah, měl by ale také přizpůsobit svůj slovník věku dítěte, nevyužívat tolik techniku mlčení jako při práci s dospělými klienty – naopak dát přednost různým magickým technikám (zejména u dětí předškolního věku) a věnovat větší pozornost nonverbální složce rozhovoru, na níž jsou děti hodně citlivé (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). V dětské diagnostice je také hodně využívanou technikou technika analýzy spontánních produktů dítěte jako např. kreseb, deníků, dopisů či literárních výtvorů (Říčan, Krejčířová, 2011). Říčan a Krejčířová (2011) kladou důraz na rozdělení vyšetření do několika setkání, přičemž první setkání by mělo být spíše seznamovacího rázu a z hlediska časového rozložení by mělo být kratší než navazující setkání. Výhodou frakcionovanosti vyšetření je také možnost sledování dynamiky vývoje potíží dítěte.

Následující text je věnován testovým metodám vyšetření úzkosti u dětí s tím, že nástroje využití přímo pro výzkumné účely této práce budou zevrubněji popsány přímo ve výzkumné části v podkapitole zabývající se metodami použitými pro výzkum.

Vyšetření úzkostných dětí je problematické, tyto děti jsou totiž velmi často nemluvné, inhibované, konformní a odmítají spontánní projev. Problematické může rovněž být, že rodiče mají obvykle jinou představu o prožívání jejich dítěte. Je proto velmi důležité získat přímo od dítěte informace o povaze strachů a fobií, stejně jako zachytit fyziologické projevy, které jsou pro tyto strachy a fobie typické. V současné době je dostupná řada metod, které slouží k diagnostice úzkosti u dětí, patří mezi ně ŠAD, CMAS, KSAT či STAI. Při použití těchto metod ovšem může být problémem fakt, že dítě do 10 – 11 let nerozlišuje mezi svým aktuálním stavem a celkovým stavem svého prožíváním (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

V tomto bodě považuji za vhodné uvést, že by vyšetření dětí z hlediska kvality jeho provedení mělo mít určitý řád ve smyslu sledu po sobě následujících kroků. Vyšetření v dětském věku by mělo začínat krátkým rozhovorem, který by měl být u menších dětí spojen i se hrou. U dětí do jedenácti let je posléze vhodné zařadit kresebnou techniku, která často nasměruje další rozhovor s klientem. S aplikací projektivních technik u starších dětí zpravidla vyčkáme, jelikož je mohou svou neprůhledností stresovat. Volba dalších metod závisí na povaze řešeného problému a na situačních proměnných. Rozhovor by přitom měl být aplikován po částech, přičemž lze uvést doporučení, že by po inteligenčních testech měl následovat rozhovor o škole a po dotaznicích zjišťujících úzkost povídání o subjektivních obtížích dítěte (Říčan, Krejčířová, 2011).

Zevrubný popis diagnostiky úzkosti přesahuje rámec této práce, ale ráda bych zde zmínila aspoň některé diagnostické nástroje, a to zejména proto, aby bylo téma úzkosti v této práci zmapováno komplexně. Mezi diagnostické nástroje na zjišťování úzkosti u dětí řadíme Škálu manifestní úzkosti (MAS) pro děti (CMAS). Tato škála zjišťuje predispozici nebo sklon k anxiositě. Dalším diagnostickým nástrojem zjišťujícím úzkost je State- Trait Anxiety Inventory (STAI) for Children (STAIC), který rozlišuje mezi aktuálním psychickým stavem úzkosti a úzkostlivostí jakožto osobnostním rysem. Mezi diagnostickými nástroji zjišťujícími úzkost lze jistě zmínit i Škálu klasické situační anxiety a trémy (KSAT), který zjišťuje výskyt a míru výskytu zážitku situačního a předmětného strachu. Tato škála existuje ve třech verzích, a sice ve verzi pro děti a mládež, pro somaticky nemocné a pro dospělé. Pro diagnostiku úzkosti můžeme využít i Škálu měření úzkosti a úzkostnosti (ŠAD), která, jak už její název napovídá, měří nejen úzkost jako aktuální stav, ale i úzkostnost jako trvalejší charakteristiku jedince. Úzkost lze ovšem diagnostikovat také pomocí určitých znaků, které se projevují v ROR (Rorschachově testu), TAT (tematickém apercepčním testu) či v Testu světa (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Pro rodiče se v rámci diagnostiky úzkosti u jejich dětí používá CBCL (The Child Behavior Checklist), který sleduje možnou psychopatologii dítěte a jeho sociální kompetence. Konkrétně je zaměřen na úzkost, somatické stížnosti, depresi, obsedantně-kompulzivní tendence, komunikaci či sociální izolaci. Podobné zaměření má i TBC (The Toddler Behavior Checklist), který je zaměřen na diagnostiku nezralosti, fyzické agrese, emocionální lability, studu a opozičnosti. Mezi další škály, kde mohou dítě hodnotit dospělá osoba, které jsou s ním v pravidelném kontaktu, patří Connersové škála pro rodiče (CPQ) a Connersové škála pro učitele (CTQ). V obou těchto škálách posuzuje rodič nebo učitel dítěte jeho chování a projevy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

4 GRAFICKÉ PROJEKTIVNÍ METODY

Kapitola číslo čtyři je věnována grafickým projektivním metodám a jejich využití u dětské populace. V této části diplomové práce se zabývám rovněž aplikací grafických projektivních metod jakožto nástroje pro diagnostiku úzkosti. Dále je zde věnována pozornost kvantitativní interpretaci kresby, jelikož ji využívám v praktické části této diplomové práce.

4.1 Grafické projektivní metody

Pojem projekce zavedl do psychologie S. Freud. V psychoanalytickém pojetí je projekce obranným mechanismem proti úzkosti, který umožňuje jedinci přisuzovat vlastní nežádoucí pocity, snahy a přání jiným osobám. Pro účely této práce ovšem vystoupíme z analytického pojetí projekce a budeme projekci považovat za proces, při kterém člověk promítá své duševní obsahy navenek mimo sebe. Svoboda (1999, 149) uvádí, že „*princip projekce předpokládá externalizaci chování, přičemž projekční techniky jsou vlastně katalyzátorem*“. V nejobecnějším významu můžeme projekci chápat jako promítnutí (Šípek, 2000). Jung (1999) popisuje projekci jako obecný psychologický mechanismus, při kterém subjekt přenáší své duševní obsahy na objekt.

Projektivní metody jsou zaměřeny na poznání celé osobnosti člověka. V průběhu svého vývoje prodělali řadu změn, ale i přesto si myslím, že jejich princip nejlépe vystihuje definice L. K. Franka, který název projekční technika zavedl. L. K. Frank definoval projekční techniky jako metody zkoumání osobnosti, jež konfrontují jedince s nějakou předem danou situací, v níž bude odpovídat podle toho, jaký smysl pro něj tato situace má a jaké pocity v něm vyvolává (Svoboda, 1999).

Mezi obecné vlastnosti projektivních technik můžeme zařadit: nestrukturovanost podnětů, širokou škálu odpověďových reakcí, kterou má subjekt k dispozici, nemožnost subjektu uvědomit si, podle čeho budou jeho odpovědi hodnoceny, přikládání důležitosti nejen výsledku projektivních metod, ale i diagnostickému procesu jako takovému, kladení vysokých nároků na osobnost hodnotitele, možnost holistického náhledu na lidskou osobnost a konečně senzitivitu k podvědomým a latentním obsahům lidské psychiky (Morávek, 1987).

Možnosti využití projektivních technik ovšem závisí na projektibilitě člověka, kterou lze pojímat jako určitou tendenci jedince k projekci (Vašutová, 2010).

Švancara (1986) přitom upozorňuje na to, že tuto tendenci nelze pojímat jako stálou, ale naopak jako v čase variující individuální vlastnost jedince.

Tato diplomová práce bude zaměřena na FDT (Test kresby postavy) a Baum test (Test stromu), tedy pouze na grafické projektivní techniky, které předpokládají, že se psychické procesy člověka odráží v jeho kresbě (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 1999).

4.2 Využití projektivních metod u dětí

Hned prvním znak kresebných projektivních metod, na něž bych ráda upozornila je to, že nevyvolávají atmosféru zkouškové situace, ba naopak na dítě působí jako hra a stimulují ho k aktivitě, čímž mohou usnadnit navázání spolupráce s klientem a redukovat jeho úzkost z návštěvy psychologa (Rasmussen, Anderson, Shifron, Watts, 2008).

Dětská kresba slouží jako indikátor emočního stavu dítěte (Bell, Bell, 2008). Výhodou jejího použití je, že není na dítě kladen nárok na verbalizaci vlastních emocí, která pro něj může být složitá (Bekhit, Thomas, Jolley, 2005). Využití dětských kreseb má několik nesporných výhod, mezi něž patří možnost postupně vylíčit vlastní prožitek způsobem, jaký dítěti vyhovuje, což jej zaujme více než možnost rozhovoru. Výhodou je rovněž možnost uspokojit nevědomou potřebu znovu si odehrát prožitou traumatickou událost. Kreslení je pro děti rovněž prostředkem pro uvolnění napětí, jelikož kresba dává dítěti možnost přesměrovat svou mentální energii od silných emocí k jejich výtvarnému zpracování. Kresba poskytuje dítěti také možnost určitým způsobem odstoupit od traumatu a nahlédnout na něj z jiné perspektivy. Kresba tedy dítěti umožňuje určité zamyšlení (Peterson, Hardin, 2002).

Altman (2011) uvádí, že diagnostika pomocí kresebných metod umožňuje pohled na dynamiku posuzované osobnosti, dokáže odhalit i nevědomé stránky osobnosti, má jedinečnou schopnost odhalit i to, co člověk nechce nebo nemůže projevit, a konečně poskytuje zcela minimální prostor pro stylizaci. K tomu připomeňme ještě její časovou nenáročnost, jednoduchou administraci a možnost opakování či využití paralelních testů (Vašutová, 2010).

Peterson a Hardin (2002) uvádí, že je dětská kresba vhodným nástrojem i pro diagnostiku emočního zneužití, pohlavního zneužití či tělesného týrání dítěte. Diagnostice emočního zneužití se ve svých výzkumech věnovala Koppitzová, která aplikovala Test postavy od Goodenoughové na děti s emočními potížemi. Cox (1993) v tomto kontextu uvádí, že lze pomocí dětské kresby rozlišit plaché děti od dětí

agresivních. V rámci výzkumů pro zjišťování pohlavního zneužívání vytvořili Hardin a Petersonová Dotazník pro screening lidské postavy, který je založen na kvantitativním vyhodnocení kreseb dětí (Peterson, Hardin, 2002).

Kucharská a Májová (2005, 4) shrnují výše zmíněné tím, že: „*V psychologické praxi, ať klinické, tak poradenské, mají důležité místo v rámci psychodiagnostiky dětí a dospívajících kresebné techniky.*“ Výčet výhod využití projektivních technik je vhodné zakončit tím, že projektivní techniky nemusí být vnímány pouze jako diagnostický nástroj, ale také jako nástroj terapeutický. V tomto kontextu můžeme jistě vzpomenout arteterapii (Gunanarsson, Jansson, Eklund, 2006).

V závěru této podkapitoly musím pro zachování objektivního pohledu na projektivní metody uvést i určitá rizika a nevýhody jejich použití. V tomto kontextu je zmiňována hlavně určitá volnost a subjektivita výkladu kresby. Výhodou této volnosti je zachování možnosti respektovat individualitu každého jedince, nevýhodou je, že jsou výsledky diagnostiky přímo závislé na schopnostech a zkušenostech vyhodnocovatele. U projektivních metod je rizikem rovněž možnost tzv. dvojprojekce, při níž se do kresby nepromítá pouze testovaná osoba, ale i vyhodnocující testu. Při diagnostice pomocí projektivních metod je třeba mít na paměti i možnou situační podmíněnost kreseb (Altman, 2002).

Při výkladu kresby musíme dávat rovněž pozor na tzv. ambivalentnost významů, o které hovoří Altman (2011). Tato ambivalentnost poukazuje na to, že pakliže kresba upozorňuje např. na nedostatek v jedné oblasti, nemůžeme jej interpretovat jako nadbytek v oblasti opačné. Je rovněž nutné, aby měl vyhodnocující na paměti, že nelze výskytu jednoho prvku v kresbě přiznávat ten či onen určitý význam. Davido (2008) proto upozorňuje na nutnost interpretace kreseb v kontextu (tedy ne izolovaně).

K výsledkům projektivních testů nelze přistupovat jako k jednoznačně daným faktům a to z důvodu jejich problematické validity, reliability a objektivity (Lilienfeld, Wood, Garb, 2000). Z hlediska validity jsou výsledky projektivních metod přímo závislé na znalostech a zkušenostech vyhodnocujícího psychologa (Cohen de Lara-Kroon, 1999)³. Výsledky projektivních metod je proto lepší považovat za hypotézy, které nám pomáhají formulovat otázky, pomocí nichž je ověříme (Altman, 2002; Svoboda, 1999). K problematice validity projektivních metod

³ Bahbough (2003) ovšem uvádí, že je u validity projektivních technik potřeba hovořit spíše o validitě určitého jevu nebo validitě vztahené k určité situaci než o validitě projektivního testu jako takového. K problematice reliability projektivních metod dodává, že je problémem samotná korelace, která „je šitá na míru jednoduchým strukturovaným situacím“.

Svoboda (1999) dodává, že je otázka platnosti u projektivních metod často vytýkána zejména proto, že jsou zaměřeny na diagnostiku dynamiky osobnosti. Autor vidí možnosti zvýšení validity projektivních metod zejména v aplikaci moderních postupů jako je např. matematicko-kybernetického modelování. Cherney, Seiwert, Dickey a Flichtbeil (2006) dodávají, že jsou poznatky, které můžeme získat z lidské kresby značně limitované pro svou ovlivnitelnost genderovými stereotypy, vzděláním a výchovou dítěte a celkovým kulturním prostředím, v němž dítě žije.

4.3 Kvantitativní a kvalitativní interpretace kresby

V interpretaci dětských kreseb se vyvinuli dva odlišné systémy - kvantitativní a kvalitativní analýza kresby. Kvalitativní analýza vychází z projektivní analýzy. Kvantitativní analýza je zase založena na kvantitativním ohodnocení kresby dítěte, tedy z ohodnocení přítomných a případných chybějících indikátorů v kresbě. Mezi příklady kvalitativního vyhodnocení kresby můžeme zařadit např. interpretaci testu Machoverové a Buckův H-T-P (House-Tree-Person) test. Tyto metody předpokládají, že je kresba lidské postavy projekcí kreslířova já a interpretace kresby je následně založena na této přímé analogii (Peterson, Hardin, 2002). Machoverová (1949) uvádí, že se kresba lidské postavy váže velmi úzce k impulsům, konfliktům, úzkostem a kompenzacím kreslíře. H-T-P test je zase zaměřen na interakci s okolím, vyspělost dítěte, senzitivitu a celkovou integritu osobnosti dítěte (Buck, 1948). Kvantitativní analýza kresby byla vytvořena na základě výzkumů Goodenoughové a Harrise, kteří se věnovali výzkumu lidské postavy v souvislosti s intelektuálními schopnostmi daného jedince (Peterson, Hardin, 2002).

V České republice byly kvantitativní metody hodnocení dětských kreseb využity v řadě kvalifikačních pracích i výzkumech např. v disertační práci E. Reiterové (2001), která se zabývala Testem tří stromů a porovnávala výsledky této projektivní metody s Kresbou rodiny, se Škálou rodinného prostředí, s ADOR a CATO. Ve svém výzkumu díky kvantitativnímu využití vyhodnocení kresby poukázala na to, že je Test tří stromu citlivou metodou zachycující vztahy v rodinném systému. Dále byla kvantitativní interpretace dětské kresby využita ve výzkumech publikovaných Kucharskou a Májovou (2005), konkrétně ve výzkumu Májové s názvem Projevy úzkosti v kresebných diagnostických technikách. Autorka v tomto výzkumu porovnávala úzkostné znaky v kresbách dětí ve věku 10 – 12 let se Škálou na měření úzkosti a úzkostnosti a se Škálou manifestní úzkosti pro děti. Ve výsledcích výzkumu autorka uvádí, že Test stromu

a Test kresby postavy mají schopnost zachytit signály zvýšené úzkosti. Kvantitativní interpretaci využila ve své diplomové práci i Bartlíková (2010), která se zaměřila na možnosti využití projektivních metod v práci školního psychologa. Bartlíková (2010) se ve svém výzkumu zabývala diagnostickými možnostmi Testu stromu a Testu hvězd a vln jako diagnostických nástrojů pro zjištění úzkosti. Autorčin výzkum potvrzuje využitelnost Testu stromu a Testu hvězd a vln jakožto nástrojů určujících úzkost u dětí. Kvantitativní interpretace kreseb byla rovněž využita v řadě absolventských prací zabývajících se Testem tří stromů. Pro příklad uveďme práci Sedlákové (1993), která porovnávala výsledky Testu tří stromů se Škálou rodinného prostředí. Sedláková (1993) tak poukázala na specifika Testu tří stromů u adolescentů. Další prací zabývajících se Testem tří stromů byla práce Alexandrové (1998), která byla zacílena na respondenty v mladším školním věku a upozorňovala na vztah mezi homogenitou zobrazení stromů a kvalitou interpersonálních vztahů v rodině. Výzkumem využívajícím kvantitativní interpretaci kresby je zajisté i práce Loubalové (2007), která porovnávala Test tří stromů u dětí z SOS vesniček a u dětí z dětských domovů. Práce Loubalové (2007) je přitom zacílena zejména na zobrazení jednotlivých osob na kresbě tří stromů. Mezi další absolventské práce zabývajících se Testem tří stromů patří i práce Rozsypalové (2009) či Pánkové (2012).

A konečně si dovoluji podotknout také to, že sem kvantitativní interpretaci Testu tří stromů využila i já při své bakalářské práci mapující rozdíly v kresbě tří stromů u respondentů z úplného a neúplného prostředí a validizující Test tří stromů jako nástroj zjišťující situaci v rodinném prostředí pomocí porovnání sledovaných znaků v kresbě se Škálou rodinného prostředí.

4.4 Využití grafických projektivních metod pro diagnostiku úzkosti

Možnosti využití grafických projektivních metod pro diagnostiku úzkosti se postupně vyvíjely a jejich vývoj pokračuje nadále. Tradiční metodou, která byla v rámci psychologické diagnostiky dětské kresby využívána, je Test hvězd a vln. Pro Test hvězd a vln vytvořila ukazatele úzkosti Avé-Lallemant, která inspirovala řadu českých psychologů zabývajících se možnostmi diagnostického využití dětské kresby. Ukazatele pro diagnostiku úzkosti v Testu hvězd a vln doporučuje jejich autorka využít i pro Test stromu (Avé-Lallemant, 1984). V České republice aktuálně není jiná škála, která by byla využitelná pro měření úzkosti v Testu stromu (Kucharská, Májová, 2005). I když je

nutné říci, že z Altmanovy příručky pro vyhodnocení Testu stromu lze určitě znaky, které v této diagnostické metodě svědčí o úzkosti kreslíře, vyčíst. Pro kresbu lidské postavy (test DAP) je známa škála Koppitzové (1968), která poukazuje na znaky emočních konfliktů v kresbě. V českém prostředí je využívána přepracovaná verze této škály z roku 1988, jejímiž autorkami jsou Havlínová a Šulcová (Kucharská, Májová, 2005).

Znaky v kresbách, které Kucharská a Májová (2005) vybraly pro účely svého výzkumu úzkosti, byly následující:

1. Prostorové znaky: zdůraznění levé strany, zdůraznění horní části, extrémní pravidelnost (s důrazem na symetričnost), disharmonie v ploše v podobě prázdných míst, disharmonie v ploše v podobě spleti čar či chaosu v kresbě.

2. Grafické znaky: Na úvod je důležité vysvětlit, že se grafickými znaky rozumí tlak, tah a charakter čáry. Dále se hodnotí rychlost pohybu a elastičnost čáry. Za znaky úzkosti v kresbě je považována nepružná, křečovitá, napjatá čára; dále ochablá, pomalá a křehká čára; přerušovaná čára; využití extrémních izolovaných tlaků.

3. Znaky kvalitativní: Kvalitativními rysy rozumíme formální zpracování a celkovou proporční vyváženost kresby. Mezi kvalitativní znaky úzkosti řadíme výrazné opravy a gumování, perseverace (ulpívavé znázornění), šrafování a začerňování plochy, deformace a konečně nevyváženost v proporcích kresby (Kucharská, Májová, 2005).

Kucharská s Májovou (2005) k výsledkům výzkumu dodávají, že se mohou výše uvedené znaky objevovat v kresbách úzkostných i neúzkostných dětí, v kresbách úzkostných dětí se však objevují častěji a s větší intenzitou projevu. Výzkum autorek rovněž poukázal na skutečnost, že u kresby stromu mají všechny skupiny znaků stejnou schopnost zachytit úzkost. U Testu kresby postavy mají tuto schopnost nejvíce znaky kvalitativní. Znaky, které autorky pozorovaly v kresbách svých respondentů, jsem se rozhodla využít i pro účely zpracování výzkumné části této diplomové práce.

4.4.1 Test kresby postavy (FDT)

Test kresby postavy (FDT, Figure Drawing Test) informuje o tělesných schématech kreslíře, dále o obrazu osobnosti a jejích konfliktech neurotické povahy. Nakreslené figury poskytují také informace o struktuře osobnosti, dynamické adaptaci a interakci kreslíře. V původních vyhodnoceních FDT je patrný určitý psychoanalytický vliv, jelikož je zde vytvořena určitá typologie kreseb např. typ organický, typ hysterický či typ schizofrenní (Svoboda, 1999).

Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, byl to právě Z. Altman, kdo v českém prostředí upozornil na možné znaky úzkosti v Testu kresby postavy. Altman (2011) poukazuje na to, že již v interpretaci kresby dle celkového přístupu a jejího zvládnutí můžeme usuzovat na určité úzkostné projevy v případě, že kreslíř použije jednoduché nic neříkající postavičky. Tato kresba vypovídá o neochotě o sobě něco sdělovat a o jistém úniku z testové situace. Na úzkost může poukazovat rovněž nadměrná pozornost věnovaná detailům. Mezi možné projevy úzkosti řadíme rovněž začernování, ať už se jedná o začernění celého obrázku nebo jen jeho částí. Intenzita začernění, tlak na tužku nebo např. zvýšený tlak na tužku mohou vypovídat o intenzitě prožívané úzkosti. Na úzkost můžeme usuzovat i z hlediska velikosti nakreslené postavy. O úzkostném prožívání přitom vypovídá kresba zmenšené postavy. Za úzkostný znak lze rovněž považovat vynechání očí v obličejí nakreslené postavy. Na úzkost vztahující se k manuální aktivitě může poukázat kresba nestejně dlouhých paží. Z formálního hlediska na úzkost upozorňuje také to, že kreslíř používá napjatou čáru či přerušované linie (Altman, 2011).

Na možné projevy úzkosti v Testu stromu upozorňují i Říčan a Krejčířová (2011). Mezi tyto znaky řadí např. malá velikost kresby postavy, slabé, přerušované či nejisté čáry, stínování, začernování, nápadné množství oprav (ať už gumování nebo začernování) či nadměrně pečlivé provedení kresby s důrazem provedení detailů. Znakem určité vnitřní nejistoty může ale dle autorů být i deformace nakreslených paží, chybějící nebo deformované nohy postavy či chybění části těla v kresbě. Pokud znaky uváděné Říčanem a Krejčířovou (2011) porovnáme se znaky úzkosti v kresbě, které uvádí Altman (2011), zjistíme, že se téměř neliší.

4.4.2 Test stromu

Symbol stromu v této projektivní technice nebyl vybrán náhodou, ale právě naopak pro svou vysoce symbolickou sílu (Altman, 2002). Strom je typickou součástí našeho životního prostředí, symbolizuje svým zakořeněním představu trvalosti, nabízí nám možnost ochrany před deštěm nebo před sluncem a může nám poskytovat potravu, což v nás evokuje určitý mateřský aspekt tohoto symbolu. Svým růstem může být strom spojován s vývojem. Byl to také strom, kdo poskytl lidem materiál pro první nástroje, které používali (Altman, 2002). Strom je rovněž symbolem svázanosti času s další generací, stromy rostou, žijí i umírají, jsou to rovněž ony, na nichž můžeme poznat koloběh ročních období (Gunnarsson, Jansson, Eklund, 2006). Altman (2002) doplňuje

tento výčet lidské svázanosti se symbolem stromu tím, že jsou stromu v řadě kultur a náboženství uctívány jako božstva. Právě díky tomu je strom symbolem, do nějž můžeme projíkovat i naše emoční prožívání či potlačené konflikty.

V kresbě stromu lze na úzkost kreslíře usuzovat již z postavení základny kmene. Na úzkost kreslíře může upozorňovat nakreslení stromu na pahorku nebo na ochranném ostrůvku. V zobrazení kmene může o úzkosti zase svědčit jeho tmavé vyšrafování. O úzkosti vypovídá i nápadné zdůraznění symetrie koruny stromu, která je projevem obrany před úzkostí a nejistotou. Na úzkost může poukazovat i kresba větví, které jsou napojovány téměř v pravých úhlech. V kresbě větví nás mohou na kreslířovu úzkost upozornit i zohýbané větve, respektive větve, které ubíhají z přirozeného směru. Indikátorem úzkosti je rovněž snaha znázornit, co nejvíce plodů a listů a to v případě, že jsou tyto prvky kresleny pomocí mechanického a stereotypního opakování. V tomto případě se jedná o snahu o únik před vnitřní úzkostí. Na úzkost může také poukazovat pedantská kresba projevující se zvýšenou pozorností věnovanou listům. Tato kresba poukazuje na snahu zakrýt vnitřní problémy a až na obsesivně-kompulzivní tendence. Na úzkost kreslíře poukazuje i kresba více stromů, pokud mu byla zadána pouze kresba jednoho stromu. Určitým shrnutím může být, že na úzkost upozorňuje potřeba řádu a stereotypie v kresbě. Tato potřeba má přitom obrannou funkci proti všemu náhodnému a ohrožujícím změnám. Z hlediska linie kresby můžeme o úzkosti hovořit v případě, že je roztřesená, napjatá přerušovaná či nejistá linie (Altman, 2002).

PRAKTICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

1 PŘEDMĚT A CÍLE VÝZKUMU

Možnosti využití kresby jakožto diagnostického nástroje pro zjišťování úzkosti v dětském věku jsou stále ve středu zájmu odborné veřejnosti. Stejně tak i možnosti využití kvantitativního vyhodnocení dětské kresby a následná standardizace výsledků tohoto vyhodnocení, kterou by kvantitativní postupy mohly přinést. V teoretické části této práce jsem uvedla řadu výzkumů, při nichž bylo kvantitativní vyhodnocení dětských kreseb využito, pro ilustraci vzpomeňme např. na výzkum Alexandrové (1998), Reiterové (2001), Bartlíkové (2010), Pánkové (2012) a dalších. Výzkumná část diplomové práce je však inspirována zejména výzkumem Kucharské a Májové (2005), který byl zaměřen rovněž na diagnostiku úzkosti v dětské kresbě.

Vzhledem k využití kvantitativního vyhodnocení v kresbách respondentů je strategie tohoto výzkumu kvantitativní. Předmětem výzkumu bude validizační studie schopnosti Testu stromu a Testu kresby postavy zachytit úzkost u respondentů staršího školního věku. Na stromech zobrazených v Testu stromu a na postavách zobrazených v Testu kresby lidské postavy budou pozorovány konkrétní znaky. Pomocí statistického zpracování dat budou zjišťovány odlišnosti v zobrazení u respondentů, kteří budou mít vysoké skóre úzkosti v dotazníku ŠAD a u respondentů, kteří budou mít toto skóre nízké. Vysoké či nízké skóre úzkosti bude stanoven pomocí stenových norem pro danou diagnostickou metodu. Výzkum je svou povahou rovněž diferenciací. V rámci výzkumu bude totiž provedena i komparace četnosti zobrazení jednotlivých skupin pozorovaných znaků u Testu stromu a Testu kresby postavy.

Z výše popsaného předmětu výzkumu vyplývají následující výzkumné cíle:

- Cíl 1:** Zjistit, na kolik lze projektivní techniky využít jako výrazové techniky k určení zvýšené míry úzkosti u dětí.
- Cíl 2:** Zjistit, v jaké podobě se znaky úzkosti v kresbách dětí staršího školního věku objevují.
- Cíl 3:** Komparovat výskyt úzkostných znaků u Testu stromu a u Testu kresby lidské postavy.

Za účelem naplnění těchto výzkumných cílů jsem stanovila následující hypotézy (viz níže). Sledované znaky, které jsou uvedeny v hypotézách, přímo vyplývají z výsledků výzkumné studie Kucharské a Májové (2005). Hypotézy byly konkrétně stanoveny na základě znaků, které se ve studii v kresbě stromu a kresbě postavy vyskytovaly jako znaky dominantní.

- H1:** Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení zdůraznění levé strany v kresbě.
- H2:** Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení prázdných míst v kresbě.
- H3:** Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení spleti čar v kresbě.
- H4:** Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě.
- H5:** Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení výrazného gumování a oprav.
- H6:** Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení nevyváženosti v proporcích.
- H7:** Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu kresby lidské postavy statisticky významně liší ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě.
- H8:** Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu kresby lidské postavy statisticky významně liší ve znaku zobrazení výrazného gumování v kresbě.
- H9:** Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu kresby lidské postavy statisticky významně liší ve znaku zobrazení deformace v kresbě.
- H10:** Četnost výskytu úzkostných znaků se v jednotlivých skupinách pozorovaných znaků u Testu stromu a Testu kresby postavy statisticky významně liší.

2 METODY VÝZKUMU

Data budou získávána pomocí tří metod, konkrétně se jedná o dvě projektivní metody Testu stromu, Testu kresby postavy a jednu standardizovanou diagnostickou metodu Škálu k měření úzkosti a úzkostnosti (ŠAD). V následujících podkapitolách se budu věnovat stručnému popisu těchto metod.

2.1 Test stromu (Baum test)

Test stromu je projektivní kresebnou technikou, která je založena na tom, že jedinec v kresbě stromu vyjadřuje svou nevědomou představu o sobě a svém vztahu ke světu (Koch, 1949, in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Test stromu je dle Altmana (2002) metoda, která je zaměřena na zjišťování širokého spektra složek lidské osobnosti a jejich dynamiky. Autor rovněž dodává, že je tato metoda schopna zjišťovat i typické způsoby emočního prožívání, což je jeden z důvodů, proč jsem si ji vybrala pro účely svého výzkumu. Administrace probíhá po dobu přibližně 1 – 15 min. Respondent kreslí tužkou na papír formátu A4. Instrukce testu zní: „*Nakreslete strom, jaký chcete, a jak nejlépe umíte, ale nesmí to být jehličnan ani palma*“. Test stromu může být vyhodnocován pomocí několika hledisek např. posouzení kresby jako celku, posouzení velikosti kresby, posouzení zralosti kresby, interpretace detailů atd. (Altman, 2002). Pro účely tohoto výzkumného šetření byly ale vybrány speciální znaky, které budou v kresbě stromu pozorovány (viz níže).

2.2 Test kresby postavy

Test kresby postavy byl v minulosti používán např. Goudenoughovou pro zjišťování kognitivního vývoje a úrovně intelektu. Pro účely tohoto výzkumu budu ovšem vycházet z pojetí Baltrusche, který svou metodu nazval Figure Drawing Test (FDT). Autor Test kresby postavy považuje nejen za zdroj informací vypovídající o představách o tělesném schématu kreslíře, ale i o jeho neurotických konfliktech. V tomto testu má proband za úkol nakreslit lidskou postavu a poté nakreslit ještě postavu opačného pohlaví než je postava na prvním obrázku. K administraci Testu kresby postavy předkládáme probandům bílý arch papíru velikosti A4, tužku a gumu. Papír přeložíme probandovi na poloviny (velikost A5). Instrukce zní: „*Nakresli lidskou postavu*.“ Když je proband s kresbou hotov, otočí mu

administrátor papír a požádá ho o kresbu lidské postavy opačného pohlaví. Administrace testu probíhá obvykle po dobu 5 – 15 min (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

2.3 Škála k měření úzkosti a úzkostnosti (ŠAD)

Diagnostická metoda se skládá ze dvou částí, každá z těchto částí má 20 tvrzení. První část metody měří respondentův aktuální stav, tedy aktuální míru úzkosti. Druhá část hodnotí úzkostnost, jakožto trvalou vlastnost probanda. Diagnostická metoda existuje ve dvou verzích, jedna je určená pro chlapce, jedna pro dívky. Proband po předložení dotazníku zaškrťává do připravených políček míru souhlasu s jednotlivými tvrzeními. Intenzita souhlasu je odstupňována od "*vůbec ne*", přes "*trochu*" a "*dost*" po "*velmi*". Doba administrace dotazníku se pohybuje mezi 8 až 12 minutami. Z hlediska stenových norem je respondent hodnocen jako osoba se zvýšenou úzkostí, pokud dosáhne minimálně sedmého stenu (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

2.4 Znaky sledované v kresbě

Pro kvantitativní vyhodnocení dat jsem přešla kategorie znaků sledované ve výzkumu úzkosti u dětí, které využila Kucharská a Májová (2005). Kucharská a Májová (2005) přitom uvádí, že se při stanovení úzkostných znaků inspirovala ukazateli úzkosti, které definovala Avé- Lallemand pro Test hvězd a vln a škálou Kopitzové pro kresbu lidské postavy.

Kresby respondentů budou vyhodnoceny kvantitativně z hlediska výskytu nebo naopak nevýskytu sledovaného znaku. Znaky jsou seřazeny do tří kategorií: prostorové, grafologické a kvalitativní znaky, toto rozdělení bude využito pro statistické zpracování H10.

1. Prostorové znaky

- Zdůraznění levé strany
- Zdůraznění dolní části
- Extrémní pravidelnost
- Disharmonie v ploše (prázdna místa)
- Disharmonie v ploše (splet' čar)

2. **Grafologické**

- Nepružná, napjatá, křečovitá čára
- Ochablá, křehká, pomalá čára
- Přerušovaná čára
- Slabý tlak
- Izolované extrémní detaily

3. **Kvalitativní**

- Výrazné gumování a opravy
- Perseverace
- Začernování, šrafování
- Deformace
- Nevyváženost v proporcích

3 PRŮBĚH A PROSTŘEDÍ VÝZKUMU

Pro přehlednost této kapitoly si dovolím znovu upřesnit, že jsem i přes to, že jsem za výzkumnými účely použila dvě projektivní metody, prováděla kvantitativní výzkum zaměřený na sledování úzkostných znaků v kresbě u dětí staršího školního věku. Každý respondent byl požádán o vyplnění Škály k měření úzkosti a úzkostnosti a posléze o kresbu stromu a kresbu lidské postavy dle přesných instrukcí, které tyto dvě projektivní metody vyžadují (viz předchozí kapitola). Vybrané znaky v kresbách byly následně vyhodnoceny pomocí kvantitativní analýzy jejich četnosti a dále statisticky zpracovány dle jednotlivých stanovených hypotéz.

Výzkum probíhal od dubna do května roku 2014. Vzhledem k tomu, že jsem za účelem výzkumu oslovila s prosbou o spolupráci čtyři základní školy ve městě Ostrava, bylo nutné přizpůsobit se časovým možnostem jednotlivých tříd a koncipovat sběr dat tak, aby nenarušoval výuku ve školách (třídách), které souhlasily se spoluprací. S prosbou o spolupráci jsem oslovila přímo ředitele zmíněných čtyř škol, kteří mě následně odkázali na třídní učitele žáků, abych se s nimi domluvila na časových možnostech jednotlivých tříd. Poté byli o souhlas s účastí na výzkumu osloveni zákonní zástupci jednotlivých žáků formou informovaného souhlasu. Informovaný souhlas sestával z podrobných informací o výzkumu (jeho průběhu, účelu, dostupnosti získaných dat), ujištění, že budou získaná data anonymizována a uložena tak, abych k nim měla přístup pouze já. Informovaný souhlas obsahoval také informace o dobrovolnosti účastnit se výzkumu a možnostech odstoupení z výzkumu.

Všechny použité metody byly zadávány formou hromadné administrace na kmenových školách respondentů. Učitelé žáků směřovaly sběr dat do hodin výtvarné či hudební výchovy, aby nebylo narušeno plnění výukových plánů tříd. Pro administraci metod jsem měla tedy k dispozici vždy dvě vyučovací hodiny. Na začátku první vyučovací hodiny jsem se žákům představila a vysvětlila i jim účel mého výzkumu, všem jsem dala možnost se rozhodnout, zda se chtějí výzkumu zúčastnit i přes to, že jejich rodiče s účastí na výzkumu souhlasili. Respondenty jsem zároveň požádala, aby k výzkumu přistupovali seriózně a nenechali se inspirovat ve svém výtvarném projevu kresbami svých spolužáků.

Pro administraci metod jsem volila delší časový interval již z hlediska toho, že se jednalo o tři metody a nechtěla jsem respondenty znervózňovat nedostatkem časového prostoru, který by mohl ovlivnit jejich výslednou kresbu nebo vyplnění škály.

Chtěla jsem mít rovněž dostatečný časový prostor pro případné dotazy. Mezi administrací metod měli respondenti 10 min. přestávku.

Pro administraci metod jsem se respondentům snažila zajistit vhodné podmínky z hlediska využitého osvětlení v místnosti, poskytnutí vhodného pracovního prostředí z hlediska zajištění papírů, psacích potřeb, ale i z hlediska zajištění tichého a ničím nerušeného prostředí pro kresbu.

4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR

Výzkumný soubor tvořili žáci ve věku 12 – 14 let, tedy žáci ve vývojovém období staršího školního věku (Vágnerová, 1999). Toto vývojové období jsem zvolila, protože se jedná o období, které je jakousi „*přípravou na období dospívání*“ a dochází zde k mnoha změnám, jak biologickým tak sociálním (Vágnerová, 1999, 110). Jedná se rovněž o období, kdy můžeme hovořit o celkové emoční nestálosti, zvýšené impulzivité, úzkostnosti, kritičnosti a vyšší zaměřenosti na vlastní jednání (Langmaier, Krejčířová, 2008).

Pro výběr respondentů jsem se rozhodla využít příležitostný výběr, přičemž výběrovým kritériem pro výběr respondentů byl jejich věk. Pro lepší vlastnosti získaných dat jsem se rozhodla využít větší počet základních škol. Výběr respondentů, jsem se také pokusila aspoň částečně znáhodnit tím, že jsem vždy losovala ze čtyř tříd, které byly na škole v dané věkové skupině k dispozici dvě⁴, které se zúčastnily výzkumu. V tomto kontextu bych ráda podotkla, že si uvědomuji, že se i tak jedná o nenáhodnou metodu výběru. I tak nelze výsledky této práce generalizovat, přesto doufám, že její výsledky přispějí k validizaci projektivních metod testu stromu a testu kresby postavy jako diagnostického nástroje zjišťujícího úzkost.

Za účelem výzkumu bylo osloveno 298 respondentů ze čtyř základních škol ve městě Ostrava. Zákonní zástupci 19 respondentů nesouhlasili s účastí svých dětí na výzkumu. Z respondentů, kteří byli dotazováni na souhlas se svou účastí na výzkumu přímo ve třídě, neodmítl nikdo. Z 279 respondentů, kteří souhlasili s účastí na výzkumu, byly vytvořeny skupiny „úzkostných“ a „neúzkostných respondentů“. Respondenti nebyli dále členěni podle pohlaví, jelikož výzkumy (viz např. Bartlíková (2010) uvádí, že mezi respondenty nebyly nalezeny rozdíly ve zobrazení a míře úzkosti.

Respondenti byli rozděleni do dvou výše zmíněných skupin podle výsledků dotazníku ŠAD. Byla vytvořena experimentální skupina respondentů s vyšší mírou úzkosti. Respondenti v této skupině dosáhli nejvyšších možných stenů, tedy stenu 8, 9 a 10. Kontrolní skupina nevybočovala z normy stanovené pro úzkost. Tito respondenti dosáhli stenů 4, 5 a 6. Z výzkumu byly vyřazeni respondenti, kteří dosáhli stenu 1, 2, a 3. Jednalo se totiž sice o neúzkostné respondenty, ale rovněž můžeme říci, že se nejednalo o respondenty reprezentující běžnou populaci. Respondenti dosahující stenu 7 byli

⁴ Abych předešla možným dohadům, respondentům jsem vysvětlila, že jsem jejich třídy vybrala právě pomocí losování.

z výzkumného souboru rovněž vyřazeni, je u nich sice zvýšená úzkostnost, ale jejich skór lze zařadit do širší normy populace.

Celkový výzkumný soubor čítal 236 respondentů.

5 STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT

Pro statistické zpracování H1 – H9 jsem využila čtyřpolní kontingenční tabulky pro výpočet χ^2 . Pro výpočet χ^2 u všech těchto hypotéz byl použit vzorec:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b)(a + c)(b + d)(c + d)}$$

Pro každou hypotézu byla vytvořena speciální kontingenční tabulka dle následujícího schématu:

Tab. č. 1: Vzorová kontingenční tabulka pro výpočet χ^2

		H		
H		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	a	b	a + b
	Neúzkostní	c	d	c + d
Sloupcový součet		a + c	b + d	n

Data z tabulky byla doplněna do příslušného vzorce. Přičemž n značí celkový počet respondentů. Pro následné zjištění těsnosti vztahů v jednotlivých hypotézách, které se ukázaly být signifikantní (po srovnání výsledku výpočtu χ^2 s tabulkovou hodnotou pro příslušný počet stupňů volnosti $(k - 1)^5$ na hladině významnosti 0,05), byl vypočítán koeficient Φ . Vzorec pro výpočet Φ (Reiterová, 2004):

$$\Phi = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a + b)(c + d)(a + c)(b + d)}}$$

5.1 Statistické zpracování dat pro Test stromu

Tab. č. 2: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení zdůraznění levé strany

		Zobrazení zdůraznění levé strany		
H1		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	14	36	50
	Neúzkostní	48	138	186
Sloupcový součet		62	174	236

$$\chi^2 = 2,167$$

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 < \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow \text{rozdíl není signifikantní, zamítáme tedy H1.}$$

⁵ k je počet řádků v kontingenční tabulce.

Tab. č. 3: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení prázdných míst v kresbě

Zobrazení prázdných míst v kresbě				
H2		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	24	26	50
	Neúzkostní	74	112	186
Sloupcový součet		98	138	236

$$\chi^2 = 1,095$$

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 < \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow$ rozdíl není signifikantní, zamítáme tedy H2.

Tab. č. 4: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení spleti čar v kresbě

Zobrazení spleti čar v kresbě				
H3		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	32	18	50
	Neúzkostní	64	122	186
Sloupcový součet		96	140	236

$$\chi^2 = 11,639$$

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 > \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow$ rozdíl je signifikantní, přijímáme tedy H3.

$$\Phi = 0,22$$

Tab. č. 5: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení přerušované čáry

Zobrazení přerušované čáry				
H4		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	32	18	50
	Neúzkostní	72	114	186
Sloupcový součet		104	132	236

$$\chi^2 = 10,23$$

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 > \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow$ rozdíl je signifikantní, přijímáme tedy H4.

$$\Phi = 0,21$$

Tab. č. 6: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení výrazného gumování a oprav

Zobrazení výrazného gumování a oprav				
H5		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	40	10	50
	Neúzkostní	69	117	186
Sloupcový součet		109	127	236

$$\chi^2 = 29,18$$

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 > \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow$ rozdíl je signifikantní, přijímáme tedy H5.

$$\Phi = 0,35$$

Tab. č. 7: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení nevyváženosti v proporcích

Zobrazení nevyváženosti v proporcích				
H6		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	34	16	50
	Neúzkostní	46	140	186
Sloupcový součet		80	156	236

$$\chi^2 = 32,93$$

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 > \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow$ rozdíl je signifikantní, přijímáme tedy H6.

$$\Phi = 0,37$$

5.2 Statistické zpracování dat pro Test kresby postavy

Tab. č. 8: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení přerušované čáry

Zobrazení přerušované čáry				
H7		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	15	35	50
	Neúzkostní	64	122	186
Sloupcový součet		79	157	236

$$\chi^2 = 0,69$$

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 < \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow$ rozdíl není signifikantní, zamítáme tedy H7.

Tab. č. 9: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení výrazného gumování

Zobrazení výrazného gumování				
H8		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	34	16	50
	Neúzkostní	62	124	186
Sloupcový součet		96	140	236

$$\chi^2 = 19,62$$

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 > \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow$ rozdíl je signifikantní, přijímáme tedy H8.

$$\Phi = 0,29$$

Tab. č. 10: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení deformace.

Zobrazení deformace				
H9		Zobrazen	Nezobrazen	Řádkový součet
Skupina	Úzkostní	32	18	50
	Neúzkostní	58	128	186
Sloupcový součet		90	146	236

$$\chi^2 = 17,99$$

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 > \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow$ rozdíl je signifikantní, přijímáme tedy H9.

$$\Phi = 0,28$$

5.3 Statistické zpracování dat pro obě projektivní metody

Pro statistické zpracování dat u H10 byla použita Friedmanova analýza rozptylu pro k závislých výběrů. Jedná se o neparametrickou analýzu pro ordinální data. Výhodou této statistické metody je, že se nemusíme zajímat o případnou normalitu rozložení dat. Jelikož Friedmanova analýza vychází z pořadových hodnot, je aplikovatelná na široký okruh výzkumných problémů. Základem pro použití metody je tabulka dvojného třídění, která má n řádků (označují výběrový rozsah stejný pro všechny skupiny) a k sloupců (kde k označuje počet výběrů). Nulová hypotéza přitom předpokládá, že všechny výběry pochází z téže populace. Nulovou hypotézu testujeme tak, že přiřadíme prvkům každého řádku pořadí a pak sestavíme novou tabulku dvojného třídění, v níž původní hodnoty zastoupíme pořadovými čísly seřazenými od nejnižšího po nejvyšší (nebo naopak).

Samotná testová charakteristika se zakládá na srovnání populačního průměru, který má rozložení χ^2 s $k - 1$ stupni volnosti a průměrných pořadí jednotlivých sloupců. Postupujeme dle následujícího vzorce (Reiterová, 2004):

$$\chi_r^2 = \frac{12}{nk(k+1)} \sum_{j=1}^k \left(\sum_{i=1}^n r_{ij} \right)^2 - 3n(k+1)$$

Tabulka č. 11: Počet výskytu znaků v jednotlivých skupinách znaků u testu stromu a testu kresby postavy

Použitá projektivní technika	Prostorové znaky	Grafologické znaky	Kvalitativní znaky
Test stromu	306	356	456
Test kresby postavy	316	381	554

Tabulka č. 12: Pořadí hodnot řádků

Použitá projektivní technika	Prostorové znaky	Grafologické znaky	Kvalitativní znaky
Test stromu	3	2	1
Test kresby postavy	3	2	1
Suma	6	4	2

$$\chi_r^2 = 4$$

Nyní porovnáme výsledek s tabulkovou χ^2 hodnotou pro $k - 1$ stupně volnosti. Využijí hladinu významnosti 0,05.

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,84 \rightarrow \chi^2 > \chi^2_{0,05}(1) \rightarrow$ rozdíl je signifikantní, přijímáme tedy H_{10} .

6 K PLATNOSTI HYPOTÉZ

H1: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení zdůraznění levé strany v kresbě.

V první hypotéze týkající se projektivní metody Test stromu jsem pracovala s proměnnou Zobrazení zdůraznění levé strany v kresbě u úzkostných a neúzkostných respondentů.

Výsledek statistického zpracování dat poukázal na to, že se kresby úzkostných a neúzkostných dětí v tomto znaku neliší. Respektive, že rozdíl četnosti výskytu tohoto znaku v kresbě není u úzkostných a neúzkostných respondentů signifikantní. *První hypotéza mého výzkumu tedy nebyla potvrzena.*

H2: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení prázdných míst v kresbě.

V druhé hypotéze týkající se projektivní metody Test stromu jsem pracovala s proměnnou Zobrazení prázdných míst v kresbě u úzkostných a neúzkostných respondentů.

Výsledek statistického zpracování dat poukázal na to, že se kresby úzkostných a neúzkostných dětí v tomto znaku rovněž neliší. Respektive, že rozdíl četnosti výskytu tohoto znaku v kresbě není u úzkostných a neúzkostných respondentů signifikantní. *Druhá hypotéza mého výzkumu tedy nebyla potvrzena.*

H3: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení spleti čar v kresbě.

V případě třetí hypotézy týkající se projektivní metody Test stromu jsem pracovala s proměnnou Zobrazení spleti čar v kresbě u úzkostných a neúzkostných respondentů.

Výsledek statistického zpracování dat poukázal na to, že se kresby úzkostných a neúzkostných dětí v tomto znaku liší. Rozdíl četnosti výskytu tohoto znaku v kresbě je tedy u úzkostných a neúzkostných respondentů signifikantní. *Třetí hypotéza mého výzkumu byla potvrzena.*

H4: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě.

Čtvrtá hypotéza týkající se projektivní metody Test stromu pracovala s proměnnou Zobrazení přerušované čáry v kresbě u úzkostných a neúzkostných respondentů.

Výsledek statistického zpracování dat potvrdil, že se kresby úzkostných a neúzkostných dětí v tomto znaku liší. Respektive, že rozdíl četnosti výskytu tohoto znaku v kresbě je u úzkostných a neúzkostných respondentů signifikantní. ***Čtvrtá hypotéza mého výzkumu byla potvrzena.***

H5: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení výrazného gumování a oprav.

V případě páté hypotézy týkající se projektivní metody Test stromu jsem pracovala s proměnnou Zobrazení výrazného gumování a oprav v kresbě u úzkostných a neúzkostných respondentů.

Výsledek statistického zpracování dat poukázal na to, že se kresby úzkostných a neúzkostných dětí v tomto znaku liší. Respektive, že rozdíl četnosti výskytu tohoto znaku v kresbě je u úzkostných a neúzkostných respondentů signifikantní. ***Pátá hypotéza mého výzkumu byla potvrzena.***

H6: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení nevyváženosti v proporcích.

Pátá hypotéza týkající se projektivní metody Test stromu pracovala s proměnnou Zobrazení nevyváženosti v proporcích u úzkostných a neúzkostných respondentů.

Výsledek statistického zpracování dat poukázal na to, že se kresby úzkostných a neúzkostných dětí v tomto znaku liší. Rozdíl četnosti výskytu tohoto znaku v kresbě je tedy u úzkostných a neúzkostných respondentů signifikantní. ***Šestá hypotéza mého výzkumu byla potvrzena.***

H7: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu kresby lidské postavy statisticky významně liší ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě.

Sedmá hypotéza týkající se projektivní metody Test kresby postavy pracovala s proměnnou Zobrazení přerušované čáry v kresbě u úzkostných a neúzkostných respondentů.

Výsledek statistického zpracování dat poukázal na to, že se kresby úzkostných a neúzkostných dětí v tomto znaku neliší. Respektive, že rozdíl četnosti výskytu tohoto znaku v kresbě není u úzkostných a neúzkostných respondentů signifikantní. ***Sedmá hypotéza mého výzkumu nebyla potvrzena.***

H8: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu kresby lidské postavy statisticky významně liší ve znaku zobrazení výrazného gumování v kresbě.

V případě osmé hypotézy týkající se projektivní metody Test kresby postavy pracovala s proměnnou Zobrazení výrazného gumování v kresbě u úzkostných a neúzkostných respondentů.

Výsledek statistického zpracování dat poukázal na to, že se kresby úzkostných a neúzkostných dětí v tomto znaku liší. Rozdíl četnosti výskytu tohoto znaku v kresbě je tedy u úzkostných a neúzkostných respondentů signifikantní. *Osmá hypotéza mého výzkumu byla potvrzena.*

H9: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu kresby lidské postavy statisticky významně liší ve znaku zobrazení deformace v kresbě.

Devátá hypotéza týkající se projektivní metody Test kresby postavy pracovala s proměnnou Zobrazení deformace v kresbě u úzkostných a neúzkostných respondentů.

Výsledek statistického zpracování dat poukázal na to, že se kresby úzkostných a neúzkostných dětí v tomto znaku liší. Respektive, že rozdíl četnosti výskytu tohoto znaku v kresbě je u úzkostných a neúzkostných respondentů signifikantní. *Devátá hypotéza mého výzkumu byla potvrzena.*

H10: Četnost výskytu úzkostných znaků se v jednotlivých skupinách pozorovaných znaků u Testu stromu a Testu kresby postavy statisticky významně liší.

Desátá hypotéza se týkala odlišné četnosti výskytu úzkostných znaků v jednotlivých pozorovaných skupinách znaků (tedy ve skupině znaků prostorových, grafologických a kvalitativních) u Testu stromu a Testu kresby postavy.

Výsledek statistického zpracování dat poukázal na to, že se četnost výskytu úzkostných znaků v jednotlivých skupinách u Testu kresby stromu a Testu kresby postavy liší. Četnost znaků v jednotlivých skupinách u jednotlivých testů tedy není rozložena náhodně. *Desátá hypotéza mého výzkumu byla potvrzena.*

DISKUZE

Výzkum k diplomové práci mi poskytl jedinečnou možnost setkat se s respondenty ve věku staršího školního věku v, pro ně přirozeném, prostředí jejich kmenových tříd. Popisu průběhu výzkumu jsem se již věnovala ve speciální kapitole praktické části této diplomové práce, proto bych zde ráda uvedla spíše specifika využití jednotlivých diagnostických metod, s nimiž jsem se v průběhu výzkumu setkala.

Řada těchto specifíků se týkala Škály k měření úzkosti a úzkostnosti (ŠAD), tato škála obecně vyvolávala u dětí daleko více dotazů než kresebné projektivní techniky. Vysvětlením by mohlo být to, že je kresba pro děti mnohem přirozenější a také to, že se s kresbou ve svém životě setkali (troufám si tvrdit) všichni respondenti, kteří se účastnili mého výzkumu, zatímco se škálou používanou psychology pravděpodobně jen minimum z nich. Co se týče samotného zadávání škály, nejevilo se nikterak problematické, děti v podstatě ihned pochopily princip vyplňování této škály. Některé výroky, respektive sady výroků ovšem budily často veselí doprovázené i příslušnými mimickými projevy daných pocitů např. je mi velmi dobře – je mi dobře – není mi dobře. Děti také velmi často upozorňovali na chybu v testu u položky číslo 10, kde je v originálu testu „*jsem velmi spokojný*“ místo jsem „*velmi spokojený*“. Myslím si, že byť se jedná o drobný překlep, je třeba jej stále brát jako faktor, který respondenty při administraci metody mohl rozptylovat. Celkově ovšem musím říci, že se respondenti skutečně snažili k vyplňování škály přistupovat seriózně. Domnívám se, že se jednalo o reakci na to, že bylo vyplnění testů skutečně jejich osobní volbou a ne volbou rodičů, tedy určitou volbou „o nás bez nás“ a také tím, že jsem věnovala velkou část prostoru určeného k výzkumu tím, že jsem respondentům vysvětlila, k čemu by mohly být výsledky mého výzkumu dobré a že by mohly pomoci právě zlepšit možnosti psychologů pracovat s dětmi, které trápí úzkost.

Druhou část výzkumu tvořila část administrace projektivních metod Testu kresby postavy a Testu stromu. Při administraci těchto metod mne zaujalo, do jaké míry se Test stromu dostal do povědomí široké veřejnosti, tedy i žáků základních škol. Téměř v každé třídě, ve které jsem ho zadávala, jej děti znaly a věděly, že se jedná o psychologickou metodu „*na posuzování toho, jaký kdo je*“. Děti se u administrace projektivních metod také hodně zajímaly o zpětnou vazbu ve smyslu určení, jaké znaky lze v kresbě považovat za úzkostné. V tomto ohledu jsem jim ovšem nemohla dát zpětnou vazbu, jednak by to nebylo etické z hlediska zachování určitého know how v oblasti

psychologie, jednak by to mohlo vést ke zkreslení výsledků výzkumu. Všem třídám jsem ovšem přislíbila, že bude má práce po jejím obhájení veřejně k dispozici prostřednictvím internetu a že se v ní dočtou, jaké znaky jsem v jejich kresbě zjišťovala já. Spolu s přislíbem, že jim budou jejich kresby vráceny a budou si je tedy moci samostatně porovnat s danými znaky, to respondenty uklidnilo. Ve vztahu k jejich samostatnému porovnání úzkostných znaků s kresbou, jsem vždy zmiňovala, že toto porovnání nesmí brát jako úplně směrodatné, jelikož nejsou školeni v diagnostice pomocí projektivních metod, ale spíše jako určitý „druh zábavy“.

Při samotné administraci grafických projektivních metod jsem se setkala s určitým rozdílem při administraci Testu stromu a Testu kresby postavy. Tento rozdíl spočíval v tom, že Test kresby postavy vyvolal u dětí dle mého názoru větší tenzi. Při zadání testu kresby stromu začali respondenti v podstatě ihned pracovat, a byť se objevily nějaké upřesňující dotazy, bylo to pouze na začátku administrace, po sdělení zadání kresby. Dotazy se většinou týkaly možnosti otočení papíru a doplnění kresby dalšími detaily. U Testu kresby postavy jsem zaznamenala daleko více dotazů na provedení kresby. A také daleko více obranných reakcí na kresbu ve smyslu „já to ale neumím nakreslit“, i přes opakované ujištění, že se mi nejedná o kvalitu jejich kresby, jsem vnímala, že se respondentům postava moc kreslit nechce (tedy rozhodně méně než strom). Druhou vlnu dotazů vyvolala instrukce, požadující nakreslení „osoby opačného pohlaví“. I tato instrukce vedla k řadě dotazů a k obranám, které jsem zaznamenala obzvláště u chlapců, kteří často deklarovali, že „neumí nakreslit holku“. V případě, že měl některý ze spolužáků nakreslenu jako první postavu opačného pohlaví, vyvolalo to u spolužáků, kteří tento fakt zaznamenali také silné reakce. V tomto kontextu považuji za zajímavé zmínit, že reakce nebyly tolik silné, pokud děvče nakreslilo jako první mužskou postavu. U chlapců tomu bylo naopak a spolužák, který nakreslil jako první ženskou postavu, byl podroben určitému výsměchu ze strany spolužáků. Nevím, jestli děti nějak intuitivně vytušily význam kresby identifikační postavy, ale výše zmíněné reakce byly poměrně časté. Patrně byly všechny tyto reakce nějak ovlivněny vývojovým obdobím, ve kterém se respondenti nacházeli. Tedy obdobím dospívání, pro něž je typická fáze budování vlastní identity a vlastní role ve společnosti. Obzvláště budování mužské a ženské role ve společnosti a navazování prvních intimních vztahů mohlo reakce dětí značně ovlivňovat.

Dovolím si také podotknout, že jsem oproti výzkumu prováděnému v bakalářské práci, u nějž jsem využila rovněž hromadnou administraci projektivních metod, došla k určitému

pokroku. Při tomto výzkumu jsem se často setkávala s tím, že od sebe respondenti obkreslovali. Na tuto eventualitu jsem již nyní byla připravena a využila jsem svých zkušeností s předchozím výzkumem. Všechny děti jsem požádala, ať si mezi sebe a spolužáka naskládají knihy, aby neviděli, co ten druhý kreslí, a snažila jsem se obkreslování také více hlídat. Byť se jedná o poměrně restriktivní metody, s nimiž se obtížně ztotožňuji, považovala jsem je za nutné vzhledem k tomu, že se domnívám, že právě obkreslování mohlo určitým způsobem ovlivnit výsledky výzkumu v mé bakalářské práci a nechtěla jsem, aby se tento stav opakoval i u práce diplomové.

První část výzkumu byla věnována rozdílu v zobrazení specifických znaků v kresbě stromu u úzkostných a neúzkostných respondentů. První hypotéza výzkumu předpokládala, že se úzkostné a neúzkostné děti liší ve znaku zobrazení zdůraznění levé strany v Testu stromu. Tato hypotéza ovšem nebyla potvrzena, kresby úzkostných a neúzkostných dětí se tedy v tomto znaku neliší. Nelze přitom říci, že by se kresby, v nichž byla zdůrazněna levá strana, u úzkostných dětí nevyskytovaly, spíše můžeme říci, že se vyskytovaly jak u úzkostné skupiny dětí, tak u skupiny dětí neúzkostných. Hypotéza nebyla potvrzena v rozporu s výsledky výzkumu Bartlíkové (2010) a výzkumu Kucharské a Májové z roku 2005, kde byl tento znak pozorován jako častý u kresby stromu a kresby postavy. I tak ale Kucharská a Májová (2005) ve svém článku uvádí „z analýzy kreseb dále vyplývá, že zdůraznění levé strany a přerušovaná čára jsou jako znaky úzkosti vázány pouze na určitý typ kresby“. Autorka tímto komentářem reagovala na to, že se zdůraznění levé strany výrazně častěji nevyskytovalo v Testu hvězd a vln, který byl do jejího porovnání mezi skupinou úzkostných a neúzkostných respondentů (vedle Testu stromu a Testu kresby postavy) také zařazen. Zamýšlela jsem se nad důvody, proč se v případě mého výzkumu v tomto znaku kresby stromu úzkostných a neúzkostných respondentů nelišily. Vycházela jsem z toho, že ve výzkumu Kucharské a Májové (2005) nebyla odlišnost skupin respondentů prokázána u Testu hvězd a vln, který byl kreslen horizontálně. U Testu stromu jsem zjistila, při podrobnější analýze kreseb, že z celkového počtu 236 je jich 63 kresleno horizontálně, což opět může respondenty nabádat k vyplnění volného prostoru. A nakonec, respondentům bylo na kresby poskytnuto velké množství časového prostoru a zároveň byli požádáni, aby k výzkumu přistupovali opravdu seriózně. Považuji tedy za reálné, že se snažili kresbu co nejvíce propracovat a přidávali tak různé detaily.

Druhá hypotéza poukazovala na rozdíl v kresbách úzkostných a neúzkostných respondentů ve znaku zobrazení prázdných míst v ploše. Tato hypotéza rovněž nebyla

v mém výzkumu potvrzena. V tomto výsledku opět panuje diskrepance ve vztahu s výzkumem Kucharské a Májové (2005), domnívám se, že důvodem může být opět časté horizontální uspořádání kresby, kterou respondenti volili pro zpracování kresby téměř ve čtvrtině případů. Druhým důvodem patrně bude opět dlouhý časový interval, který měli respondenti pro zpracování kresby. Domnívám se, že tento interval mohl ve znaku zdůraznění levé strany a ve znaku zobrazení prázdných míst v kresbě způsobit ovlivnění výsledků výzkumu, jelikož u respondentů mohlo dojít ke změně kognitivního zaměření na kresbu stromu na zaměření na kresbu celé krajiny, kterou se snažili, co nejlépe zpracovat, což vedlo k pokrytí celé plochy kresby a k doplňování řady detailů (jak na levé, tak na pravé straně kresby).

Třetí hypotéza mého výzkumu předpokládala, že se kresby stromu úzkostných a neúzkostných respondentů liší ve znaku zobrazení spleti čar v kresbě. Tato hypotéza byla potvrzena. Opět lze říci, že potvrzení této hypotézy neznačí, že by neúzkostní respondenti nezobrazovali spleti čar v kresbě. Nezobrazovali je ovšem tak často jako respondenti úzkostní. Potvrzení této hypotézy je v souladu s výzkumem Kucharské a Májové (2005), která považovala zobrazení spleti čar v kresbě za jeden z nejčastěji (s největší četností) se objevujících znaků v dětské kresbě stromu. Z kvalitativní analýzy kreseb lze ve vztahu k této hypotéze poukázat na to, že se tento znak nejčastěji projevoval zobrazením větví stromu v podobě spleti čar. Rovněž bych ráda poukázala na fakt, že tato spleť čar byla v kresbě v těchto případech dominantním motivem, jelikož určitým způsobem kontrastovala s celkovým precizním provedením kresby. Koruna je přitom obrazem člověka jakožto osobnosti ve světě, a poukazuje na způsob, jakým se člověk ve světě prosazuje, vypovídá také o emocionálním prožívání a smyslovosti. Řád a přehlednost v zobrazení koruny je znakem dobré koordinace psychické činnosti. „Zmatené propletené čáry“ zobrazující korunu stromu mohou tedy poukazovat na určitou labilitu, zmatky v citech či impulzivitu (Altman, 2002). Výše uvedené znaky lze jistě spojit s projevy úzkosti.

Čtvrtou hypotézu výzkumu tvořila domněnka, že se kresby stromu úzkostných a neúzkostných dětí liší ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě. Tato hypotéza byla potvrzena. U úzkostných a neúzkostných respondentů se skutečně objevovala přerušovaná čára v kresbě mnohem častěji. Potvrzení této hypotézy je v souladu s předchozími výzkumy Bartlíkové (2010) a Kucharské a Májové (2005).

Kucharská a Májová (2005) opět řadí znak zobrazení přerušované čáry v kresbě mezi znaky, které se v kresbách úzkostných dětí vyskytují nejčastěji. Zobrazení přerušované

čáry v Testu stromu spojuje s úzkostí kreslíře i Altman (2002). Altman (2002) uvádí, že zobrazení přerušované čáry v kresbě lze přímo spojit s nejistotou či právě s úzkostí. Z kvalitativní analýzy kreseb lze doplnit, že pakliže respondent ze skupiny úzkostných respondentů použil v kresbě přerušovanou čáru, jednalo se také o čáru vedenou slabým tlakem či o čáru vedenou roztřeseně a ochable. Altman (2002) přitom uvádí, že slabý tlak čáry můžeme spojit a nejistotou, citlivostí, plachostí, přecitlivělostí či neurotickými stavy. Tyto znaky lze jistě propojit se znaky úzkosti. Roztřesenou a ochable vedenou čáru již Altman (2002) uvádí jako přímý znak úzkosti.

Pátá hypotéza výzkumu předpokládala odlišnost v kresbách stromu úzkostných a neúzkostných respondentů v zobrazení znaku výrazné gumování a opravy. Tato hypotéza byla rovněž potvrzena. Opět zde také panuje soulad s výsledky výzkumných šetření Bartlíkové (2010) a Kucharské a Májové (2005). Již ze samé podstaty gumování lze usuzovat na určitou nejistotu ve zpracování kresby, ať už se jedná o snahu mít kresbu perfektní nebo o nejistotu ve zpracování určitých detailů kresby. Na spojitost mezi gumováním a častými opravami kreseb upozorňuje mimo jiných např. Cognet (2013).

Šestá hypotéza opět předpokládala odlišnost v kresbách stromu u úzkostných a neúzkostných respondentů, a sice ve znaku zobrazení nevyváženosti v proporcích. Výsledek mého výzkumu opět koresponduje s výsledkem Kucharské a Májové (2005), a to nejen v tom, že byla šestá hypotéza potvrzena, ale také v tom, že bylo zobrazení nevyváženosti v proporcích identifikováno jako jeden z nejspolehlivějších znaků úzkosti v kresbě. Z hlediska výsledků mého výzkumu se jako nejspolehlivější znaky (vycházím z velikosti rozdílů jejich zobrazení u skupiny úzkostných a neúzkostných respondentů) úzkosti v kresbě jeví právě zobrazení nevyváženosti v proporcích spolu se znakem výrazné gumování a opravy v kresbě. Dle Altmana (2002) lze nápadné disproporce v kresbě interpretovat jako nevyrovnanost mezi vědomou a nevědomou složkou psychiky, tedy nevyrovnanost mezi emocemi a rozumem. Z hlediska kvalitativní analýzy kresby se u úzkostných dětí objevovala častěji (v poměru tři ku jedné) nevyváženost v kresbě stromu, kde kmen výrazně převažoval nad korunou. Altman (2002) tento znak interpretuje jako znak převahy citové složky osobnosti či jako znak poukazující na impulzivitu, nezralost, nevyvážené sebevědomí, pocitů tlaku s okolím či potíží se sebezprosazením, což jsou opět charakteristiky, které můžeme snadno spojit právě s úzkostí.

Druhá část výzkumu byla věnována rozdílu v zobrazení specifických znaků v kresbě postavy u úzkostných a neúzkostných respondentů. Hypotéza číslo sedm předpokládala rozdíl v kresbě postavy u úzkostných a neúzkostných respondentů v zobrazení znaku

přerušované čáry v kresbě. Tato hypotéza nebyla potvrzena opět oproti výsledkům výzkumu Kucharské a Májové (2005). Považuji opět za důležité uvést, že výsledek výzkumu neznamena, že by se zobrazení přerušované čáry u úzkostných respondentů neobjevovalo. Znamená spíše to, že se přerušovaná čára objevovala i v kresbě neúzkostných respondentů. Domnívám se, že lze nepotvrzení této hypotézy oproti jejímu potvrzení u úzkostných respondentů v případě kresby stromu vysvětlit tím, že je kresba lidské postavy (respektive postav) náročnější na provedení a může se tak i u jinak neúzkostných respondentů objevovat nejistota ve vedení čar. Při zadávání kresby postavy jsem se u respondentů setkávala výrazně častěji se slovním komentářem, že neumí kreslit nebo, že neví, jak postavu nakreslit. V kresbě postavy se také mnohem častěji objevovaly bizarní kresby komiksových hrdinů, kterými se respondenti patrně snažili pro ně jinak obtížnou kresbu zpracovat.

Osmá hypotéza poukazovala na rozdíl v kresbě úzkostných a neúzkostných respondentů v zobrazení znaku výrazného gumování v kresbě. Tato hypotéza byla potvrzena v souladu s výsledky Kucharské a Májové (2005). Zajímavým faktem je, že byla tato hypotéza potvrzena jak u Testu stromu, tak u Testu kresby postavy, lze tedy usuzovat, na to, že je výrazné gumování v kresbě skutečně kresebným znakem spojeným s úzkostí kreslíře.

Devátá hypotéza předpokládala odlišnost v zobrazení znaku deformace v kresbě u skupiny úzkostných a neúzkostných respondentů. Tato hypotéza byla potvrzena v souladu s výsledky výzkumu Kucharské a Májové (2005). Tématem zobrazení deformací v kresbě se zabývá i Cognet (2013), který uvádí, že čím je v kresbě větší množství prvků destrukce, násilí či agresivity, tím je větší míra úzkosti u kreslíře. V tomto ohledu mne napadá, že by v kresbách dětí, pokud je tedy chceme používat, jako diagnostický nástroj na zjišťování úzkosti neměl být zjišťován pouze výskyt úzkostných znaků, ale rovněž intenzita jejich výskytu. Vzhledem k tomu, že není v současné době k dispozici zatím ani standardizovaná škála k měření úzkosti, která by byla využitelná u projektivních technik, jedná se spíše o návrh zaměření dalšího výzkumu v oblasti využitelnosti projektivních metod jako diagnostického nástroje pro zjišťování úzkosti.

Desátá hypotéza byla zaměřena již na obě projektivní metody využití v mém výzkumu, tedy na Test stromu i Test kresby postavy. Tato hypotéza byla zaměřena na skupiny znaků, do nichž byly jednotlivé znaky zjišťované v kresbě seskupovány, tedy na skupiny prostorovou, grafologickou a kvalitativní. Hypotéza číslo deset předpokládala, že se četnost výskytu úzkostných znaků v jednotlivých skupinách znaků

u Testu stromu a Testu kresby postavy liší. Tato hypotéza byla potvrzena. Nejvíce byly v obou kresebných metodách zastoupeny znaky kvalitativní, do této skupiny spadaly znaky: výrazné gumování a opravy, perseverace, začerňování a šrafování, deformace a nevyváženost v proporcích. Z hlediska četnosti výskytu byly na druhém místě v pomyslném pořadí znaky grafologické, do nichž zahrnujeme znaky jako nepružná, napjatá, křečovitá čára; ochablá, křehká, pomalá čára; přerušovaná čára, slabý tlak či izolované extrémní tlaky v kresbě. Poslední skupinou znaků z hlediska pořadí byly znaky prostorové, které zahrnují disharmonii v ploše, zobrazení spleti čar, zdůraznění levé strany, zdůraznění dolní části kresby a extrémní pravidelnost. Pořadí jednotlivých skupin i samotný fakt, že se mezi sebou jednotlivé skupiny pozorovaných znaků co do četnosti jejich zobrazení v kresbě liší, odpovídá výsledkům výzkumu Kucharské a Májové (2005) v případě Testu kresby postavy. U Testu kresby postavy uvádí Kucharská a Májová (2005) právě převažující výskyt kvalitativních znaků v kresbě. V případě Testu stromu uvádí autorka rovnoměrné rozložení jednotlivých skupin znaků. Z kvalitativního rozboru dat v mém výzkumu ovšem vyplývá, že má i u Testu stromu skupina kvalitativních znaků nejvyšší zastoupení. Četnost výskytu skupin znaků prostorových a grafologických je relativně srovnatelná. Z výsledků mého výzkumu tedy vyplývá, že má skupina kvalitativních znaků velký potenciál pro zachycení úzkostných znaků v kresbě dětí

V závěru diskuze nezbyvá než shrnout, že se i v mém výzkumu ukázalo, že jsou projektivní metody diagnostickou metodou, která je schopná zachytit u respondentů úzkostné znaky. Největší výskyt úzkostných znaků jsem zaznamenala ve skupině kvalitativních znaků, proto bych případným administrátorům projektivní metody Test stromu a Test kresby postavy doporučovala zaměřit se právě na tuto skupinu znaků. I když nebyly tři hypotézy vztahující se k jednotlivým skupinám úzkostných znaků v kresbě v mém výzkumu prokázány, doporučovala bych je do budoucna při případné tvorbě standardizované škály na měření úzkosti u projektivních metod nezavrhat. Spíše bych si dovolila doporučit přistupovat u těchto nepotvrzených znaků úzkosti situačněji a podrobit je další analýze. Při použití kresebných projektivních technik jako diagnostických nástrojů pro zjišťování úzkosti je rovněž třeba vycházet spíše z celkové kompozice kresby než z výskytu jednoho či dvou osamocených znaků a kombinovat tyto metody se standardizovanými diagnostickými metodami. I přesto jsou projektivní metody Test stromu a Test kresby postavy rychlou screeningovou metodou, která je dle mých zkušeností z výzkumu dětmi pozitivně přijímána

ZÁVĚR

Pro statistické zpracování dat získané pomocí Škály pro měření úzkosti a úzkostnosti (ŠAD) a projektivních metod Test stromu a Test kresby postavy byla použita metoda χ^2 a Friedmanova analýza rozptylu. Pro zjištění těsnosti vztahů u χ^2 byl použit výpočet koeficientu Φ .

Na základě statistického zpracování dat byly u Testu stromu úzkostných a neúzkostných respondentů zamítnuty hypotézy H1 a H2. Nelze tedy říci, že by se kresby úzkostných a neúzkostných respondentů u této projektivní metody lišily ve znaku zdůraznění levé strany a ve znaku zobrazení prázdných míst v kresbě. U Testu kresby postavy byla zamítnuta H7, nelze tedy říci, že by se kresby úzkostných a neúzkostných respondentů u Testu kresby postavy lišily ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě.

Hypotézy H3 – H6 byly na základě statistického zpracování dat potvrzeny. Kresby úzkostných a neúzkostných respondentů se tedy u Testu stromu liší ve znaku zobrazení spleti čar v kresbě, ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě, ve znaku výrazné gumování a opravy a také ve znaku zobrazení nevyváženosti v proporcích. Z hlediska následného výpočtu koeficientu Φ vyplývá, že je nejtěsnější vztah mezi zobrazením nevyváženosti v proporcích a zařazením respondenta do skupiny úzkostných respondentů.

Hypotézy H8 a H9 byly na základě statistického zpracování dat rovněž potvrzeny. Kresby úzkostných a neúzkostných respondentů se tedy u Testu stromu liší ve znaku zobrazení výrazného gumování v kresbě a ve znaku zobrazení deformace v kresbě. Na základě následného výpočtu koeficientu Φ byl zjištěn nejtěsnější vztah mezi zobrazením výrazného gumování a zařazením respondenta do skupiny úzkostných respondentů.

Hypotéza H10 byla na základě statistického zpracování dat také potvrzena. Četnost výskytu úzkostných znaků se v jednotlivých skupinách pozorovaných znaků u Testu stromu a Testu kresby postavy liší. Z hlediska následné analýzy dat v tabulce, lze říci, že se nejvyšší četnost úzkostných znaků objevila v kategorii kvalitativní znaky, druhá nejvyšší četnost v kategorii grafologické znaky a nejnižší četnost v kategorii prostorové znaky.

Z výsledků výzkumu tedy souhrnně vyplývá, že existuje určitá souvislost mezi zařazením respondenta do skupiny úzkostných respondentů a zobrazením úzkostných znaků v kresbě. Rovněž můžeme usuzovat, že se jednotlivé kategorie znaků zjišťovaných

v kresbě, tedy kategorie kvalitativních znaků, znaků grafologických a prostorových znaků liší v četnosti výskytu úzkostných znaků u úzkostných respondentů.

SOUHRN

Diplomová práce s názvem *Využití Testu stromu a Testu kresby postavy pro zjištění úzkosti u dětí staršího školního věku* je zacílena na výzkum diagnostických možností těchto dvou grafických projektivních metod jakožto nástrojů pro zjišťování úzkosti u respondentů staršího školního věku. Téma práce je spojeno se snahou o podporu vytvoření standardizované škály na měření úzkosti v kresbě dětské populace.

Teoretická část této práce je založena na stávajících poznatcích o úzkosti a grafických projektivních metodách. V úvodní části práce se věnuji definování pojmu úzkost, rozlišení pojmů úzkost a strach a mechanismům vzniku úzkosti z pohledu vybraných psychologických teorií. Na tuto úvodní část navazuje kapitola pojednávající o úzkosti jako patologii a následně kapitola věnující se specifickým úzkosti v dětském věku. Teoretickou část práce uzavírá kapitola o grafických projektivních metodách a jejich využitelnosti pro diagnostiku úzkosti.

Při zpracování teoretické části diplomové práce jsem vycházela z řady českých i zahraničních zdrojů. Nyní bych ráda uvedla ty, které byly pro zpracování této práce stěžejní. Při zpracování tématu úzkosti se jednalo o publikace J. Praška, M. Orla, J. Vymětala a konečně také Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10). Při zpracování tématu projektivních metod a jejich diagnostické využitelnosti jsem vycházela zejména z práce Z. Altmana, E. M. Koppitzové, K. Machoverové, L. W. Petersona a M. E. Hardina a A. Kucharské a L. Májové.

Ve výzkumné části práce se zaměřuji na aplikaci Testu stromu a Testu kresby postavy na respondenty ve starším školním věku. V první části výzkumu zjišťuji odlišnosti v četnosti zobrazení úzkostných znaků u skupiny úzkostných a neúzkostných respondentů. V druhé části výzkumu mezi sebou porovnávám jednotlivé kategorie úzkostných znaků v kresbách z hlediska četnosti jejich výskytu u úzkostných respondentů. V obou částech předpokládám, že se v četnosti zobrazení prokáže rozdíl, ať už se jedná o četnost zobrazení úzkostných znaků u úzkostných a neúzkostných respondentů nebo o četnost zobrazení úzkostných znaků v jednotlivých kategoriích úzkostných znaků ve skupině úzkostných respondentů.

Výzkumný soubor respondentů byl vybrán na základě příležitostného výběru zúčastněných tříd, který byl částečně znáhodněn losováním. Věkovou skupinu respondentů jsem volila s ohledem na vývojová specifika období staršího školního věku, mezi něž patří např. zvýšená emoční instabilita, vyšší impulzivita, zaměřenost na sebe samého či zvýšená

míra kritičnosti. Výzkumný vzorek tvoří žáci čtyř základních škol ve městě Ostrava. Výzkumu se zúčastnilo celkem 279 respondentů. Tito respondenti byli následně na základě Škály na měření úzkosti a úzkostnosti (ŠAD) rozděleni na skupinu úzkostných respondentů a neúzkostných respondentů. Při tomto dělení byli někteří respondenti z výzkumu vyřazeni, jelikož měli příliš nízký skóre úzkosti, který se vymykal zastoupení v normální populaci, a také jelikož byl jejich skóre úzkosti hraniční mezi normální a zvýšenou, a mohli by tak zkreslit výsledky výzkumu. Celkově se výzkumu zúčastnilo 236 respondentů, z toho 50 respondentů patřilo do skupiny úzkostných respondentů. Do výzkumu byli zařazeni pouze respondenti, jejichž zákonní zástupci souhlasili s jejich účastí na výzkumu. Sami respondenti byli požádáni o vyjádření souhlasu s účastí na výzkumu a byla jim nabídnuta možnost z výzkumu odstoupit.

Tato práce má stanoveny následující cíle:

- Cíl 1: Zjistit, na kolik lze projektivní techniky využít jako výrazové techniky k určení zvýšené míry úzkosti u dětí.
- Cíl 2: Zjistit, v jaké podobě se znaky úzkosti v kresbách dětí staršího školního věku objevují.
- Cíl 3: Komparovat výskyt úzkostných znaků u Testu stromu a u Testu kresby lidské postavy.

Na základě těchto cílů byly stanoveny hypotézy:

- H1: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení zdůraznění levé strany v kresbě.
- H2: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení prázdných míst v kresbě.
- H3: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení spleti čar v kresbě.
- H4: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě.
- H5: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení výrazného gumování a oprav.
- H6: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu stromu statisticky významně liší ve znaku zobrazení nevyváženosti v proporcích.
- H7: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu kresby lidské postavy statisticky významně liší ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě.

H8: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu kresby lidské postavy statisticky významně liší ve znaku zobrazení výrazného gumování v kresbě.

H9: Kresby úzkostných a neúzkostných dětí se u Testu kresby lidské postavy statisticky významně liší ve znaku zobrazení deformace v kresbě.

H10: Četnost výskytu úzkostných znaků se v jednotlivých skupinách pozorovaných znaků u Testu stromu a Testu kresby postavy statisticky významně liší.

Sběr dat probíhal v prostředí školy, přímo v kmenových třídách respondentů. Respondentům byl ponechán dostatečný prostor pro administraci metod s možností přestávky. Byly učiněny rovněž opatření zabraňující obkreslovat od spoluúčastníků výzkumu.

Pro sběr dat byla využity projektivní metody Test stromu a Test kresby postavy spolu se Škálou na měření úzkosti a úzkostnosti. V projektivních metodách Test stromu a Test kresby postavy byly stanoveny následující znaky: 1. Prostorové znaky: zdůraznění levé strany, zdůraznění horní části, extrémní pravidelnost (s důrazem na symetričnost), disharmonie v ploše v podobě prázdných míst, disharmonie v ploše v podobě spleti čar či chaosu v kresbě. 2. Grafické znaky: nepružná, křečovitá, napjatá čára; dále ochablá, pomalá a křehká čára; přerušovaná čára; využití extrémních izolovaných tlaků. 3. Znaky kvalitativní: výrazné opravy a gumování, perseverace (ulpívavé znázornění), šrafování a začerňování plochy, deformace a konečně nevyváženost v proporcích kresby.

Pro ověření hypotéz jsem vycházela z četnosti zobrazení jednotlivých znaků či v případě H10 kategorií znaků. U H1 – H6 byla porovnávána četnost zobrazení jednotlivých úzkostných znaků v Testu stromu u skupiny úzkostných a neúzkostných respondentů. U H7 – H9 byla rovněž porovnávána četnost zobrazení jednotlivých úzkostných znaků v Testu kresby postavy u skupiny úzkostných a neúzkostných respondentů.

Po ověření platnosti hypotéz mohu uvést následující závěry:

Ad H1) Zamítám hypotézu

Ad H2) Zamítám hypotézu

Ad H3) Přijímám hypotézu

Ad H4) Přijímám hypotézu

Ad H5) Přijímám hypotézu

Ad H6) Přijímám hypotézu

Ad H7) Zamítám hypotézu

Ad H8) Přijímám hypotézu

Ad H9) Přijímám hypotézu

Ad H10) Přijímám hypotézu

Na základě statistického zpracování dat byly u Testu stromu úzkostných a neúzkostných respondentů zamítnuty hypotézy H1 a H2. Nelze tedy říci, že by se kresby úzkostných a neúzkostných respondentů u této projektivní metody lišily ve znaku zdůraznění levé strany a ve znaku zobrazení prázdných míst v kresbě. U Testu kresby postavy byla zamítnuta H7, nelze tedy říci, že by se kresby úzkostných a neúzkostných respondentů u Testu kresby postavy lišily ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě.

Hypotézy H3 – H6 byly u Testu stromu potvrzeny, stejně jako hypotézy H8 a H9 u Testu kresby postavy. U Testu stromu se tedy skupiny úzkostných a neúzkostných respondentů lišily ve znaku zobrazení spleti čar v kresbě, ve znaku zobrazení přerušované čáry v kresbě, ve znaku výrazné gumování a opravy a také ve znaku zobrazení nevyváženosti v proporcích. U Testu kresby postavy se kresby úzkostné a neúzkostné skupiny respondentů lišily ve znaku zobrazení výrazného gumování v kresbě a ve znaku zobrazení deformace v kresbě.

Potvrzení hypotézy H10 poukázalo na to, že se četnost výskytu úzkostných znaků v jednotlivých skupinách pozorovaných znaků u Testu stromu a Testu kresby postavy liší. Z hlediska následné analýzy dat v tabulce, lze říci, že se nejvyšší četnost úzkostných znaků objevila v kategorii kvalitativní znaky a nejnižší četnost v kategorii prostorové znaky.

Z výsledků výzkumu realizovaného v rámci mé diplomové práce vyplývá, že se skupina úzkostných a neúzkostných respondentů skutečně liší v četnosti zobrazení úzkostných znaků v kresbě. Výzkum rovněž poukazuje na to, že se jednotlivé kategorie úzkostných znaků v kresbě liší z hlediska četnosti výskytu těchto znaků u úzkostných respondentů. Vzhledem k výsledkům výzkumu si dovoluji tvrdit, že jsou grafické projektivní metody Test stromu a Test kresby postavy schopny zachytit úzkostné znaky u respondentů staršího školního věku. Ze zkušenosti s aplikací těchto projektivních metod mohu také tvrdit, že jsou pro respondenty poutavé, nevyvolávají v nich takovou tenzi jako dotazníkové metody a přináší řadu poznatků za velmi krátký čas své administrace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709 – 716.
2. Alexandrová, R. (1998). *Test tří stromů: Využití u dětí mladšího školního věku*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
3. Altman, Z. (2002). *Test stromu: Příručka* (2.vyd.). Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o.
4. Altman, Z. (2011). *Test stromu*. (Nepublikované materiály z kurzu). Olomouc
5. Avé-Lallemant, U. (1984). *The Star-Wave-Test*. Munich: Ernst Reinhardt Verlag.
6. Bahbouh, R. (2003). Jaká je validita projektivních testů? *Psychologie dnes*, 7 (8), Psychodiagnostické sešity, Příloha, s. 1-2.
7. Bartlíková, K. (2010). *Možnosti využití projektivních technik při práci školního psychologa na ZŠ*. (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
8. Beck, A. T. (2005). *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. Praha: Portál.
9. Bekhit, N. S., Thomas, G. V., & Jolley, R. P. (2005). The use of drawing for psychological assessment in Britain: Survey findings. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 78, 205 – 207.
10. Bell, S. J., & Bell, R. C. (2008). An illustration of self-characterization in child's drawing: The importance of process. *Personal Construct Theory and Practice*, 5, 1 – 9.
11. Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Geneva: WHO.
12. Buck, J. N. (1948). The H-T-P test. *Journal of Clinical Psychology*, 4, 151 – 159.
13. Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Childrens Drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology*, 26 (1), 127 – 142.
14. Cagnet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
15. Cohen de Lara-Kroon, N. (1999). *The Thematic Aperception Test for Children*. Utrecht: Utrecht university.
16. Cox, M. (1993). *Children's drawing of the human figure*. NY: Lawrence Erlbaum Associates.
17. Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (2. vyd.). Praha: Portál.
18. Ellis, A. (2002). *Trénink emocí*. Praha: Portál.
19. Erikson, E. (2002). *Osm věků člověka*. Praha: Argo.

20. Frankl V. E. (1994). *Člověk hledá smysl – úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
21. Freud, S. (1993). *Vybrané spisy II-III*. Praha: Avicenum.
22. Grills-Taquechel, A- E., & Hollendick, T. (2012). *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. Toronto: Hogrefe.
23. Gunnarsson, A. B., Jansson, J., & Eklund, M. (2006). The Tree Theme Method in Psychosocial Occupational Therapy: A Case Study. *Scandinavian Journal Of Occupational Therapy*, 13, 229 – 240.
24. Honzák, R. a kol. (2005). *Úzkostný pacient*. Praha: Galén.
25. Hort, V., Hrdlička, M., Kocurová, J., & Malá, E. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
26. Jung C. G. (1999). *Výbor z díla, svazek V. Snové symboly individualizačního procesu*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
27. Kast, V. (2012). *Úzkost a její smysl*. Praha: Portál.
28. Koluchová, J., & Morávek, M. (1991). *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
29. Koppitz, E. M. (1968). *Psychological Education of Children's Human Figure Drawing*. New York: Grune and Stratton.
30. Kucharská, A., & Májová, L. (Ed.). (2005). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
31. Loubalová, S. (2007). *Test tří stromů u dětí z SOS dětských vesniček a dětí z dětských domovů*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
32. Langmeier J., & Krejčířová D. (2009). *Vývojová psychologie* (2. Aktualizované vydání). Praha: Grada.
33. Lilienfeld, S. O, Wood, J. M., & Garb, H. N. (2000). The Scientific Status of Projective Techniques. *Psychological science in the public interes*, 1 (2), 27 – 64.
34. Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of human figure*. Springfield: Charlie C. Thomas Publisher.
35. Malá E. (2011). *Úzkostné poruchy v dětství*. Česká a slovenská Psychiatrie, 107 (2), 99 -105.
36. Maloney, M, & Kranzová, R. (1996). *O úzkosti a depresi*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
37. Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

38. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná verze k 1. 1. 2009.* (2008). 2. aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency.
39. Morávek, S. (1987). *Úvod do psychodiagnostiky dospělých.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
40. Novotná, M., & Kremličková, M. (1997). *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele,* Praha: SPN.
41. Oldham, J. M., Skodol, A. E., & Bender D. S. (2014). *Textbook of personality disorders.* Arlington: American Psychiatric Association.
42. Orel, M. a kol. (2012). *Psychopatologie.* Praha: Grada.
43. Pánková, P. (2012). *Test troch stromov a Kresba rodiny ve skupine mladších školských detí a adolescentov.* (nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
44. Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti.* Praha: Grada.
45. Peterson, L. W. & Hardin M. E. (2002). *Děti v tísní: Příručka pro screening dětských kreseb.* Praha: Triton
46. Plháková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie.* Praha: Academia.
47. Plháková, A. (2008). *Dějiny psychologie.* Praha: Grada.
48. Pokorná, Z., & Urbánek T. (2010). Přisuzování významu u fobických jedinců. *Československá psychologie*, 54, 5, 472 – 485.
49. Praško, J. (2005). *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika, léčba.* Praha: Portál.
50. Praško, J., Prašková, B., & Prašková, H. (2003). *Obsedantně-kompulzivní porucha a jak se jí bránit.* Praha: Portál.
51. Praško, J., & Kosová, J. (1998). *Kognitivně-behaviorální terapie úzkostných stavů a depresí.* Praha: Triton.
52. Praško, J, Vyskočilová, J., & Prašková, J. (2006). *Úzkost a obavy: Jak je překonat.* Praha: Portál.
53. Prašková, H., & Praško, J. (2000). *Úzkostné a fobické poruchy: Malá psychiatrie pro praktické lékaře.* Praha: Galén.
54. Rasmussen, P. R., Anderson, R. N., Schiffon, R. & Watts, R. E. (2008). *Psychological Strategies. Using Children's Drawings to Facilitate the Acting „As If“ Technique.* Získáno 4. února 2013 z <http://www.centroadleriano.org/publicaciones/Drawings.pdf>

55. Reiterová E. (2001). *Projektivní test tří stromů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
56. Reiterová E. (2004). *Statistické metody pro studenty kombinovaného studia psychologie: Studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
57. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton – Mifflin.
58. Rogge, J-U. (1999). *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál.
59. Rozsypalová, I. (2010). *Test tří stromů jako kritérium některých osobnostních a rodinných charakteristik*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
60. Říčan, P. (2004). *Cesta životem* (2. vyd.). Praha: Portál.
61. Říčan P., Krejčířová D. a kol. (2011). *Dětská klinická psychologie* (4. přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
62. Sedláková, R. (1993). *Test tří stromů – první aplikace na dětské populaci*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
63. Schmoyer, E. K. (2008). *The Role of the Image in Five Projective Assessment Techniques: A Literature Based Study*. (Nepublikovaná diplomové práce). Drexler University.
64. Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
65. Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (2. vyd.). Praha: Portál.
66. Šípek, J. (2000). *Projektivní metody*. Praha: Tira.
67. Švancara, J. (1986). *Kompendium vývojové psychologie* (4. vyd.) . Praha: SPN.
68. Vágnerová, M. (1999). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál.
69. Vašutová, M., a kol. (2010). *Základy biodromální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
70. Vymětal, J. (2004). *Úzkost a strach u dětí: Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: portál.
71. Vymětal, J. et al. (2007). *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada.

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Vzorová kontingenční tabulka pro výpočet χ^2	Str. 54
Tab. č. 2: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení zdůraznění levé strany	Str. 54
Tab. č. 3: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení prázdných míst v kresbě	Str. 55
Tab. č. 4: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení spleti čar v kresbě	Str. 55
Tab. č. 5: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení přerušované čáry	Str. 55
Tab. č. 6: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení výrazného gumování a oprav	Str. 56
Tab. č. 7: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení nevyváženosti v proporcích	Str. 56
Tab. č. 8: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení přerušované čáry	Str. 56
Tab. č. 9: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení výrazného gumování	Str. 57
Tab. č. 10: Čtyřpolní tabulka pro výpočet testu nezávislosti χ^2 pro Zobrazení deformace.	Str. 57
Tabulka č. 11: Počet výskytu znaků v jednotlivých skupinách znaků u testu stromu a testu kresby postavy	Str. 58
Tabulka č. 12: Pořadí hodnot řádků	Str. 58

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: **Zadání diplomové práce**

Příloha č. 2: **Ukázky kreseb**

ABSTRAKT

Název práce: Využití Testu stromu a Testu kresby postavy pro zjištění úzkosti u dětí staršího školního věku

Autor práce: Kateřina Glumbíková

Vedoucí práce: RNDr. Eva Reiterová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 87 stran, 164 659 znaků

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 70

Diplomová práce s názvem využití Testu stromu a Testu kresby postavy pro zjištění úzkosti u dětí staršího školního věku se zabývá zkoumáním diagnostických možností projektivních metod Testu stromu a Testu kresby postavy. Teoretická část práce je zaměřena na popis úzkosti a grafických projektivních metod.

Praktická část diplomové práce sestává z aplikace výše uvedených metod na respondenty ve starším školním věku. Respondenti jsou pomocí Škály na měření úzkosti a úzkostnosti rozděleni na experimentální a kontrolní skupinu. Obě skupiny jsou mezi sebou následně porovnávány z hlediska výskytu konkrétních úzkostných znaků v kresbě stromu a v kresbě postavy. U kreseb respondentů z experimentální skupiny jsou posléze zjišťovány odlišnosti v četnosti výskytu úzkostných znaků z předem definovaných kategorií.

Výzkum poukazuje na to, že existuje určitá souvislost mezi úzkostí respondenta a výskytem úzkostných znaků v jeho kresbě. Z výzkumu vyplývá také to, že se jednotlivé kategorie úzkostných znaků liší ve schopnosti zachytit úzkost u kreslíře.

Klíčová slova: *Test stromu, Test kresby postavy, diagnostika, úzkost, starší školní věk*

ABSTRACT OF THESIS

Title: Application of Baum Test and Figure Drawing Test to Identify Anxiety in Children of Older School Age

Author: Kateřina Glumbíková

Supervisor: RNDr. Eva Reiterová, Ph.D.

Number of pages and characters: 87 pages, 164 659 characters

Number of attachments: 2

Number of used literature titles: 70

The thesis titled The use of the Tree Test and the Figure Drawing Test to detect anxiety in older school aged children deals with the research of diagnostic possibilities of the Tree Test and the Figure Drawing Test projective methods. The theoretical part is focused on the description of anxiety and graphic projective methods.

The practical part consists of the application of the above mentioned methods to respondents in the older school age. The respondents are divided into experimental and control groups with the help of Anxiety and Unease Measuring Scale. Both groups are then compared with each other in terms of the occurrence of specific anxiety characters in the drawing of the tree and in the drawing of figure. Afterwards the differences in the frequency of anxiety signs of pre-defined categories are detected in the drawings of respondents from the experimental group.

The research points out that there is a connection between the respondent's anxiety and the occurrence of anxiety features in his drawing. The research also shows that the different categories of anxiety signs differ in their ability to capture the anxiety of the draftsman.

Keywords: *Tree Test, Figure Drawing Test, diagnostics, anxiety, older school age*

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Univerzita Palackého v Olomouci
Philosophical Faculty
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychology
Forma: Combined
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. Bc. GLUMBÍKOVÁ Kateřina	Výškovická 123, Ostrava - Zábřeh	F130840

TÉMA ČESKY:

Využití Testu stromu a Testu kresby postavy pro zjištění úzkosti u dětí staršího školního věku.

NÁZEV ANGLICKY:

Application of Baum Test and Figure Drawing Test to identify anxiety in children of older school age.

VEDOUcí PRÁCE:

RNDr. Eva Reiterová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Zásady pro vypracování práce:

1. Rešerše odborné literatury (listopad 2013 - březen 2014)
2. Zpracování teoretické části diplomové práce (duben 2014 - srpen 2014)
 - a) Zpracování kapitoly Úzkost a úzkostnost (duben 2014 - červen 2014)
 - b) Zpracování kapitoly Projektivní metody (červenec 2014 - srpen 2014)
3. Sběr dat pro praktickou část práce (září 2014 - listopad 2014)
4. Statistické zpracování dat, diskuze a interpretace výsledků (prosinec 2014 - únor 2015)
5. Formální a obsahová úprava práce (březen 2015 - duben 2015)
6. Odevzdání práce (duben 2015)

Cíl práce: Deskripce a predikce schopnosti Testu stromu a Testu kresby lidské postavy zachytit úzkost u dětí staršího školního věku.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Altman, Z. (2002). Test stromu: Příručka (2.vyd.). Praha: Pražská pedagogickopsychologická poradna s. r. o.
- Davido, R. (2008). Kresba jako nástroj poznání dítěte (2. vyd.). Praha: Portál.
- Grills-Taquechel, A. E., & Hollendick, T. (2012). Phobic and anxiety disorders in children and adolescents. Toronto: Hogrefe.
- Praško, J. (2005). Úzkostné poruchy. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčřová, D., & Vánerová, M. (2001). Psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál.
- Vymětal, J. (2004). Úzkost a strach u dětí. Praha: Praha.

Podpis studenta:

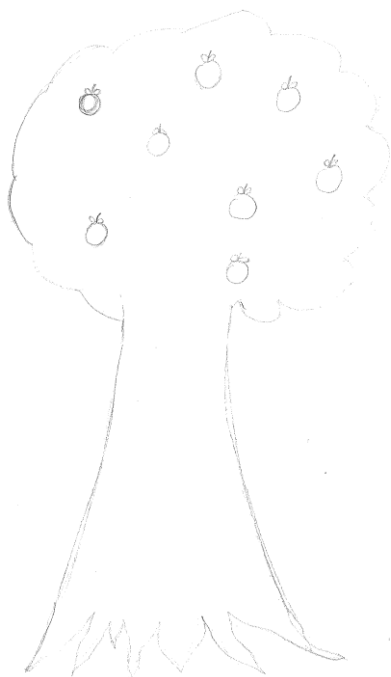
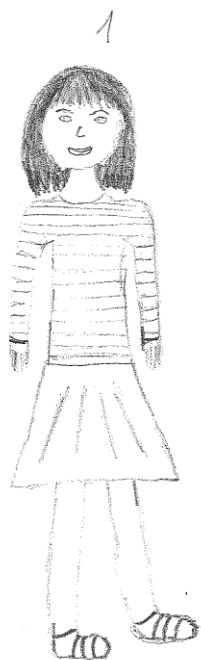
Datum:

Podpis vedoucího práce:

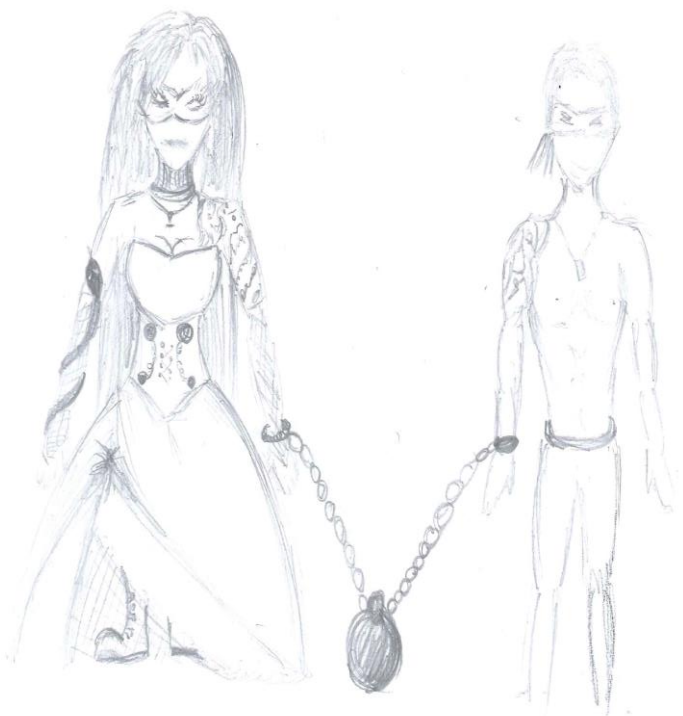
Datum:

Příloha č. 2

Obrázek č. 1: Test kresby postavy a Test stromu – chlapec – 12 let - neúzkostný



Obrázek č. 2: Test kresby postavy a Test stromu – chlapec – 13 let - úzkostný



Obrázek č. 3: Test kresby postavy a Test kresby stromu – dívka – 13 let - neúzkostná



Obrázek č. 4: Test kresby postavy a Test stromu – dívka, 12 let – úzkostná

