

subtestech. Důležitá je kvalitativní analýza typu chyb, resp. jejich rozložení v průběhu času. Test může být pro některé děti příliš dlouhý, a proto budou více chybovat na konci než na začátku. Je třeba diferencovat chyby z nepozornosti a zbrklosti, objevují se např. i ve snadných úkolech.

BAREVNÁ KALKULIE

Charakteristika testu. Novák (2000) je autorem i této, nejnovější varianty testu matematických schopností. Metoda je určena k diagnostice matematických schopností dětí mladšího školního věku. Vychází ze standardní matice jednoho sta kroužků, v nichž jsou různým způsobem, na základě rozmanité symetrie, zakresleny barevné tečky. Barevné odlišení kroužků zdůrazňuje způsob jejich uspořádání. Dítě má za úkol zjistit celkový počet prvků, tj. teček dvou odlišných barev.

Administrace. Test je určen pro děti mladšího školního věku od 7 do 11 let. Lze jej použít individuálně i skupinově, jeho administrace je časově limitována, dítě může pracovat 15 minut.

Hodnocení a interpretace. Počet správných řešení slouží k výpočtu počtářského kvocientu, výkon dítěte lze hodnotit i z hlediska kvality, analyzovat jeho chyby, jejich časovou lokalizaci atd., podobně jako v případě testu Kalkulia III.

Komentář. Zkoušky matematických schopností a dovedností jsou vhodné především pro diagnostiku školsky neúspěšných dětí, resp. pro odlišení specifické poruchy učení, dyskalkulie. Číselný trojúhelník lze použít i k diferenciaci diagnostice dětí s organickým postižením CNS.

19.6.7.4 Jiné možnosti posouzení úrovně školských znalostí a dovedností

Didaktické testy jsou určeny k orientačnímu vyšetření znalostí a dovedností z určitého vyučovacího předmětu, nejčastěji jsou používány didaktické testy z matematiky a českého jazyka. Tyto metody slouží k porovnání výkonu vyšetřovaného dítěte s normou standardizační skupiny školáků daného postupného ročníku. Didaktické testy hodnotí úroveň zvládnutí učiva, obsahují soubor úkolů, s jejichž pomocí lze zjistit, jaké nedostatky ve vědomostech a dovednostech toto dítě má. Úroveň matematických či jazykových znalostí a dovedností nemusí odpovídat jeho schopnostem, příčina případných nedostatků může být jiná, např. nedostatek motivace, specifická porucha učení, chybění základních znalostí v důsledku výchovné zanedbanosti atd.

K hodnocení matematických schopností a dovedností slouží i některé subtesty, které jsou součástí testů inteligence. Patří sem např. subtest „Počty“ z *Wechslerova testu inteligence pro děti*, který je mírou počtářských dovedností i praktického početního uvažování, obdobné kompetence hodnotí subtest „Početní úkoly z aritmetiky“ *Amthauerova testu struktury inteligence*. K odhadu úrovně matematického úsudku může přispět i subtest „Numerické řady“ *Amthauerova testu*.

Užitečnou informací je **školní prospěch** vyšetřovaného dítěte, popřípadě jeho kolísání, signalizující výkyvy ve výkonu, eventuálně rozdíly výkonu v různých předmětech. Měli bychom znát i **názor učitele**, jeho hodnocení vyšetřovaného dítěte, které lze získat např. pomocí školního dotazníku. Všechny informace mohou přispět k lepšímu posouzení aktuálních školských problémů vyšetřovaného dítěte a k volbě účelného opatření.

19.7 NEPROJEKTIVNÍ KRESEBNÉ TECHNIKY

M. Vágnerová

V kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy, jde např. o kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, o celkovou úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, o schopnost vizuální percepce, resp. o soustředěnost na vizuomotorickou činnost. Projevuje se v ní typ temperamentu, osobní tempo i emoční prožívání. Kresebné testy jsou velmi oblíbené a široce využívány. Mohou psychologovi poskytnout mnohé informace, jejich administrace je snadná a děti jsou k takové činnosti vesměs pozitivně motivovány. Neprojektivní kresebné testy lze používat v klinické i poradenské praxi, ale vždycky by měly být součástí vhodně zvolené testové baterie.

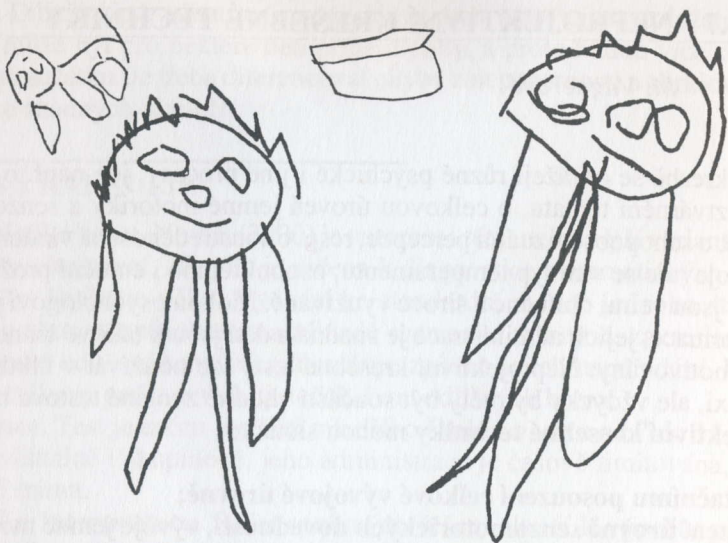
Neprojektivní kresebné techniky mohou sloužit:

- k orientačnímu posouzení celkové vývojové úrovně;
- k posouzení úrovně senzomotorických dovedností, vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.

19.7.1 KRESEBNÉ TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA ORIENTAČNÍ POSOUZENÍ CELKOVÉ VÝVOJOVÉ ÚROVNĚ

Pro posouzení celkové vývojové úrovně je možné využít dětskou kresbu pouze v **předškolním a raném školním věku**, v pozdějším období tuto diferenciaci schopnost ztrácí. Kresebné dovednosti dosáhnou přibližně v 10 letech určité standardní úrovně a dál se příliš nerozvíjejí, přinejmenším ne takovým způsobem, který by koreloval s rozvojem rozumových schopností. Ale i v předškolním a raném školním věku má použití kresby pro účely diagnostiky rozumových schopností svá omezení. Abychom mohli z úrovně kresebných dovedností usuzovat na dosaženou vývojovou úroveň, musejí být splněny některé základní předpoklady. Pokud nejsou rozvinuty určité **dílčí funkce**, dítě nemůže zvládnout komplexnější schopnost něco nakreslit. Selhání v kresebných testech nemusí být projevem celkového vývojového opoždění, může jít jen o poruchu v oblasti zrakové percepce, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, ale i koordinace a integrace uvedených funkcí. To znamená, že v případě špatného výkonu je třeba zjistit, zda dítě nemá problémy v některé z dílčích složek.

Kresba na obrázku 42 ukazuje na způsob dětského nazírání reality, na úroveň jeho uvažování. Kresbu lze chápat jako **neverbální symbolickou funkci**, v níž se projevuje tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. **Vývoj kresby** prochází několika fázemi, počáteční z nich ještě symbolický charakter nemá (Piaget, 1966; Kelloggová, 1970; Steinberg a Belsky, 1991; Siegler a kol., 2003).



Obr. 41 Kresba pána tříletého děvčátka (intelektový vývoj v pásmu lepšího průměru)

- **Presymbolická, senzomotorická fáze.** Pro děti batolecího věku je grafomotorická činnost, tj. čmárání, zajímavá sama o sobě, často víc než její výsledek. Dítě se svým výtvořem dále nezabývá, ještě pro ně nemá žádný význam.
- **Fáze přechodu na symbolickou úroveň,** období dodatečného, resp. sekundárního symbolického zpracování. Na počátku předškolního věku se děti začnou zajímat o to, co vytvořily, postupně zjistí, že čmárání může být prostředkem ke zobrazení reality a kresba se stává symbolem. Grafomotorický produkt bývá dodatečně pojmenován, obvykle na základě nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt.
- **Fáze primárního symbolického vyjádření.** Dítě dovede uskutečnit úmysl kresbou něco konkrétního zobrazit. Teprve v této fázi se kresba stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti. Kresba je ovšem pojímána spíše jako vyjádření názoru dítěte na zobrazovaný objekt, mohou v ní být více zdůrazněny subjektivně významné znaky než jeho reálná podoba. Matějček (1994) v této souvislosti stručně a výstižně říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu na něm zdá důležité.

Děti kreslí všechno, co je nějak zaujme, velmi často zobrazují lidi. **Vývoj kresby lidské postavy** má rovněž svůj typický průběh, odrážející celkový psychický rozvoj.

- **Stadium hlavonožce.** Kresba člověka se objevuje přibližně ve 3 letech. Dětské pojetí lidské postavy vychází ze zkušenosti s vlastním tělem, ale je i výsledkem pozorování jiných lidí. Pro děti má největší význam lidský obličej, je důležitý při navazování sociálního kontaktu. Vzhledem k tomu není udivující, že se děti soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Důležité jsou i končetiny, které jsou potřebné pro jakoukoli aktivitu, dítě si dobře uvědomuje, k čemu mohou sloužit. Primárním

zobrazením lidské postavy jsou hlavonožci, jejichž existence potvrzuje předpoklad, že dítě nejdříve kreslí to, co považuje za důležité. Vzhledem k tomu, že by trup mohl být docela dobře zobrazen stejným způsobem jako hlava, tj. jako kruh či elipsa, neobstojí vysvětlení, že by jej děti nedokázaly nakreslit.

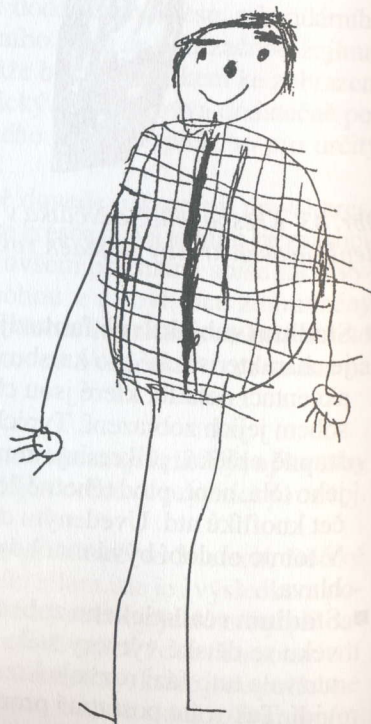


Obr. 43 Kresba téhož děvčátka v jeho 4 letech. Ze srovnání obrázků je zřejmé, jak se zlepšil úroveň kresby za jeden rok.

- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování,** resp. prelogického přístupu, které je charakteristické pro kresbu čtyř- až pětiletých dětí. Takové zobrazení je typické akcentací detailů, které jsou chápány jako důležité, a realitu nerespektujícím způsobem jejich zobrazení. Typickým příkladem jsou průhledné kresby. Dítě pána postupně obléká, přikresluje mu další části oděvu. Někdy dokonce zobrazí i obsah jeho těla, např. plod těhotné ženy. Nápadně často bývá zobrazován pupík, větší počet knoflíků atd. Uvedeným detailům je společné, že dávají existenci trupu smysl. V tomto období bývá mnohdy trup nakreslené postavy navzdory realitě menší než hlava.
- **Stadium realistického zobrazení,** tj. přechodu k realismu. Na konci předškolního věku se dětské výtvořy stále více podobají skutečnosti. Rhoda Kellogová (1970) nazvala tuto fázi rozvoje kresby „reprezentativní“. Dítě začíná kreslit spíše to, co vidí. Takováto postupná proměna kresebného ztvárnění reality je jedním z důkazů

kognitivního vývoje, nástupu fáze konkrétního logického myšlení, spojeného s ústupem dětského poznávacího egocentrismu. Proměna kresby na počátku školní docházky odráží i zrání percepce, schopnost diferencovaného zrakového vnímání a rozvoj jemné motoriky. Kresba postavy bývá v této době již dvoudimenzionální a obsahuje všechny objektivně důležité detaily. V průběhu dalšího vývoje se způsob zobrazení lidské postavy mění poměrně málo. Roste počet detailů, postava je přesněji proporcovaná, zvyšuje se správnost provedení. Vývojově podmíněným jevem je zobrazení profilu a zachycení pohybu postavy.

- **Stadium stagnace a preference schematického zobrazení.** Po 10. roce se kresebné schopnosti obvykle už nerozvíjejí. Ubývá realistického způsobu zpracování kresby, charakteristického pro děti raného školního věku, což bývá standardně proporcovaná postava, která je oblečená, dost často jde o zobrazení konkrétního člověka. Starší děti často preferují schematické zobrazení, které se vyznačuje zjednodušením, redukcí detailů. V období prepuberty nebývají se svými výtvyry spokojené, jsou k nim nadměrně kritické a kreslení je přestává bavit. Kresebné projevy ztrácejí svou spontánnost, dospívající mají tendenci zjednodušovat, používat naučených klíšé nebo stereotypně obkreslovat modely, které považují za zdařilejší než svůj vlastní výtvar. Kresba lidské postavy může někdy dokonce degradovat na nižší vývojový stupeň (Novotná, 1999). V této době již nelze kresbu používat ani pro orientační odhad celkové úrovně rozumových schopností. Způsob nazírání a chápání světa se v závislosti na postupu psychického vývoje změnil, v kresbě se nyní mnohem víc projevují jiné schopnosti či osobnostní vlastnosti.



Obr. 44 Kresba pána pětiletého chlapce (celková úroveň v mezích dobré normy)

TEST KRESBY LIDSKÉ POSTAVY

Charakteristika testu. Zkoušku kresby lidské postavy vytvořila v roce 1926 F. Goodenoughová. K hodnocení užívala volné kresby dle představy, kdy dítě musí námět samostatně zpracovat. Vycházela přitom z předpokladu, že dětská kresba se zákonitě vyvíjí a její vývoj se projevuje přibýváním detailů i vzrůstající správností jejich provedení. Test kresby lidské postavy byl mnohokrát přepracován a modifikován. Existuje i jeho standardizovaná česká verze z roku 1982, zpracovaná Šturmou a Vágnerovou. Kresba je hodnocena na základě 35 položek, 15 je zaměřeno na obsah a 20 slouží ke zhodnocení úrovně provedení, tj. formy.

Administrace. Test je určen pro děti od 3;5 do 11 let. Může být administrován individuálně i skupinově. Není časově limitován, dítě může kreslit tak dlouho, jak potřebuje.

Hodnocení a interpretace. Součtem bodů za splněné položky získáme obsahový, formální a celkový skór. Obsahový skór charakterizuje kvalitu a počet detailů kresby, např. zobrazení trupu, paží, prstů, oblečení atd. Zvládnutí obsahu kresby se rozvíjí rychleji než kvalita formálního zpracování kresby a dříve dosáhne svého vrcholu. Formální skór klasifikuje způsob provedení kresby (vzájemné proporce jednotlivých částí, dvoudimenzionální provedení, spojení jednotlivých částí, míru symetrie atd.). K vývojově podmíněnému zlepšení v oblasti formálního zpracování kresby dochází především v raném školním věku, svého vrcholu dosahuje kolem 10. roku. Srovnáním stenové hodnoty formálního a obsahového skóru lze získat diagnosticky užitečné informace. K lepšímu porozumění testovanému dítěti může přispět podrobnější rozbor jednotlivých zvláštností kresebného projevu i chování dítěte v průběhu testování. Přínosný může být i jeho názor na vlastní kresbu. Při interpretaci výsledků je třeba si uvědomit, že test může měřit v každé vývojové fázi trochu jiné funkce, resp. některé ve větší míře. Musíme vzít v úvahu i fakt, že děti s různou sociokulturní zkušeností mohou lidskou postavu nakreslit trochu jinak, klást důraz na jiné detaily.



Obr. 45 Kresba pána sedmileté průměrné dívky

19.7.2 KRESEBNÉ TECHNIKY ZAMĚŘENÉ NA HODNOCENÍ SENZOMOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ

Takto zaměřené metody obvykle nejsou založeny na kresbě z paměti, kognitivní aspekt volné, resp. tematické kresby by byl pro tyto účely spíše na závalu, protože by určitým způsobem ovlivňoval výkon dítěte. Pokud je třeba posoudit pouze úroveň senzomotorických dovedností, pak jsou vhodnější **testy obkreslování**. Dítě má za úkol pouze napodobit tvar předlohy, o způsobu jejího ztvárnění uvažovat nemusí. Metody tohoto druhu nehodnotí ani kreativitu, neposkytují dítěti dostatečný prostor pro vyjádření jeho individuálního způsobu názírání skutečnosti. Dítě napodobuje předlohu, kterou má před sebou, a proto může neustále srovnávat a kontrolovat správnost svého postupu. Paměť a představivost zde nehrají žádnou roli, dítě zobrazuje jen to, co vidí před sebou.

Metody obkreslování jsou založeny na předpokladu, že **schopnost dítěte napodobit určitý obrazec** je závislá jak na zralosti a dobré funkci příslušných mozkových center, tak na zkušenostech, na možnosti rozvíjet své kreslířské dovednosti. Proto v nich mohou být méně úspěšné i děti celkově výchovně zanedbané, kterým potřebná zkušenost chybí. **Vývoj kresebné nápodoby** je podmíněn rozvojem jemné motoriky, zrakové percepce a senzomotorické koordinace. Jestliže dítě v obkreslování selhává, je třeba zjistit, která z uvedených kompetencí není dostatečně rozvinuta a je příčinou jeho špatného výkonu. Abychom to zjistili, můžeme se dítěte zeptat, zda jsou jeho obrázky úplně stejné jako předloha, eventuálně zda se mu nějaký nepovedl a je přece jen trochu jiný, a pokud tomu tak je, čím se liší. Pokud je dítě schopné diferencovat případné rozdíly, bude příčina jeho potíží spíše v oblasti **motoriky, resp. senzomotorické koordinace**. Pokud nepozná, že obrázek nakreslilo nesprávně, jde o nedostatky v oblasti **vizuální percepce**.

Užitečnou informaci může přinést sledování postupu dítěte při kreslení snadnějších a obtížnějších obrazců, jeho komentář i celkový postoj k této činnosti. Když dítě skončí práci, můžeme se ho zeptat, zda byl pro ně úkol těžký či nikoli, který obrázek se mu kreslil nejlépe, resp. nejhůře, který se mu nejvíc povedl atd.

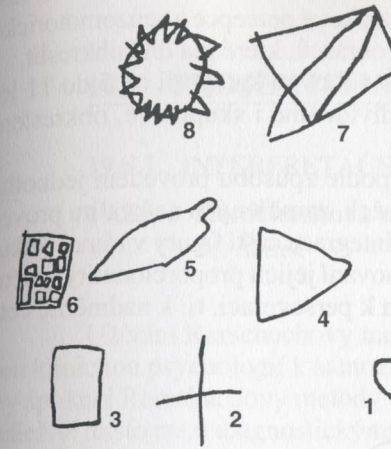
TEST OBKRESLOVÁNÍ

Charakteristika testu. První verzi testu obkreslování vytvořil v roce 1957 Matějček, v této době byla součástí obsáhlejšího souboru zkoušek zaměřených na diagnostiku lehké mozkové dysfunkce. V roce 1974 byla standardizována na populaci českých dětí (Matějček, Vágnerová, 1974). Metoda slouží k posouzení vývojové úrovně senzomotorických dovedností, resp. jejich nedostatků. Testový materiál tvoří 12 předloh, které zobrazují geometrické obrazce různé složitosti.

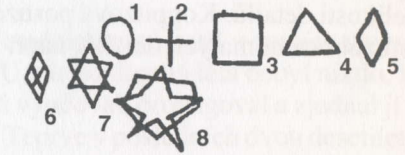
Administrace. Test lze použít již od 3 let, i když byl standardizován na dětské populaci od 5 do 13 let. Není časově limitován, jeho administrace trvá obvykle 10–15 minut. Je možné jej zadávat individuálně i skupinově, v závislosti na věku testovaných dětí i účelu vyšetření.

Hodnocení a interpretace. Reprodukce každé předlohy je hodnocena podle způsobu provedení kresby, součet bodů převedený na stenovou normu nám určí stupeň rozvoje

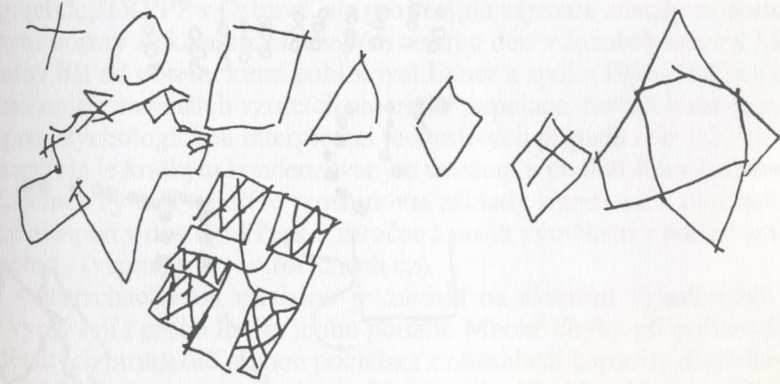
senzomotorických dovedností daného dítěte. Kresbu lze analyzovat podrobněji, podle převažujících, typických chyb, podle kvality výkonu v průběhu času atd.



Obr. 48 Test obkreslování. Kresba průměrné dívky ve věku 5;4 let.



Obr. 49 Test obkreslování. Kresba průměrné dívky ve věku 10;6 let.



Obr. 50 Test obkreslování. Nepříliš vydařená kresba desetiletého chlapce se syndromem ADHD a průměrnou inteligencí.

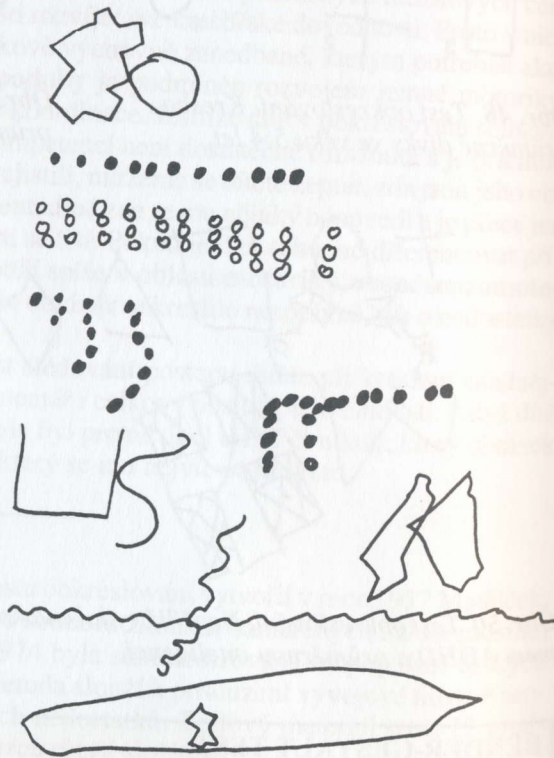
BENDER-GESTALT TEST

Charakteristika testu. Test obkreslování obrazců L. Benderové patří mezi klasické metody klinické psychodiagnostiky. Vznikl v roce 1948, vychází z gestaltistické teorie berlínské školy. Podle této teorie vychází vývoj vnímání i zobrazování od prvotních, neuspořádaných komplexů a směřuje k celkům nějak tvarově vyhraněným a vnitřně diferencovaným. Na základě této teorie je možné hodnotit vývojovou úroveň dítěte podle toho, jak je jeho kresba vnitřně členěna a jak respektuje reprodukováný tvar. Obrazkové předlohy jsou jen nepatrně změněné Wertheimerovy obrazce, které po-

užíval k různým výzkumům zrakové percepce. Metoda byla opakovaně přepracována, nejznámější je modifikace testu Münsterberg-Koppitzové z roku 1960. Česká verze Bender-Gestalt testu vyšla v roce 1974 (Vágnarová-Strnadová, 1974). B-G test slouží k hodnocení senzomotorických dovedností, zrakové percepce a senzomotorické koordinace. Testový materiál tvoří 8 komplexních obrazců, které má dítě obkreslit.

Administrace. Test je určen pro děti od 5 let, pro věkovou kategorii od 5 do 11 let existují stenové normy. Lze jej administrovat individuálně i skupinově, obkreslení všech obrázků trvá 10–15 minut.

Hodnocení a interpretace. Kresbu posuzujeme podle způsobu provedení jednotlivých obrazců. Hodnotící schéma obsahuje 51 položek, zaměřených na kvalitu provedení obrazce, jeho lokalizaci v prostoru, zvládnutí integrace částí figury v rámci celku, resp. vzájemné umístění jednotlivých složek, zachování jejich proporcionality, počtu a velikosti detailů. Koppitzová posuzovala i sklon k perseveraci, tj. k nadměrné četnosti zobrazení malých detailů, např. teček.



Obr. 51 Bender-Gestalt test. Kresba chlapce s ADHD syndromem a průměrnou inteligencí ve věku 9;8 let.

Komentář. Testy obkreslování jsou vhodné zejména pro vyšetření předškolních (k podrobnějšímu posouzení školní zralosti) a mladších školních dětí (s nějakými výukovými problémy, např. specifickými poruchami učení). U starších dětí je používáme především tehdy, když lze předpokládat, že jejich senzomotorické schopnosti nejsou na obvyklé úrovni. To znamená u dětí s organickým postižením CNS, ADHD syndromem, mentálně, sluchově, řečově či jinak handicapovaných. Vzhledem k tomu, že jde

o test, který není příliš závislý na sociokulturní stimulaci, může být užitečný při psychologickém vyšetření dětí výchovně zanedbaných nebo sociokulturně odlišných.

19.8 PROJEKTIVNÍ TECHNIKY

19.8.1 INTERPRETAČNÍ PROJEKTIVNÍ TECHNIKY

19.8.1.1 Rorschachova metoda u dětí

M. Šebek

Užívání Rorschachovy metody u dětí a adolescentů patří v zemích s vyspělou klinickou psychologií k samozřejmostem. U nás po dlouhá léta nebyl nikdo, kdo by aplikaci Rorschachovy metody v této oblasti vyučoval, propagoval a zjednal jí tak náležité místo mezi diagnostickými metodami. Teprve v posledních dvou desetiletích v souvislosti s vydáním české originální příručky k Rorschachově metodě u dospělých (Říčan, Šebek, Ženatý, Morávek, 1981) vzrostl u nás zájem také o dětského „Rorschacha“. Již koncem 70. let 20. století vytvořil Morávek (1977) první vývojové normy pro děti od tří do deseti let, které se – málo, ale přece – rozšířily mezi psychology díky tehdejší KPPP v Ostravě, ale pro většinu zájemců zůstaly nedostupné. Protože se tyto normy získané na omezeném vzorku dětí v lokalitě severní Moravy jen nepodstatně liší od norem, které publikoval Exner a spol. (1976, 1982) a které byly získány na mnohem větších vzorcích americké populace, považujeme je za užitečnou vodítka pro psychologickou interpretaci jednotlivých případů (viz tab. 9).

Tato kapitola je krátkým kondenzovaným úvodem k použití Rorschachovy metody u dětí. Zájemce by měl nejdříve prostudovat základy signování a psychologické interpretace alespoň v dostupné české příručce a projít výcvikem v používání Rorschachovy metody (viz např. www.rorschach.cz).

Práce s Rorschachovou metodou je závislá na slovním vyjadřování probanda a z toho vyplývají i určité limity jejího použití. Mnohé chyby při pořizování a interpretaci dětských protokolů mohou pocházet z neznalosti kapacity dětského slovního vyjadřování. Metodu lze smysluplně aplikovat asi od 3–4 let. V tomto věku většinou nelze provést dodatečné dotazování a psycholog musí sledovat lokalizaci a charakteristiky odpovědi již při asociativní produkci dítěte. Zhruba do 6 let užíváme u dětí modifikovanou instrukci. Řekneme, že si budeme hrát s obrázky. Dáme dítěti „obrázek“ do ruky a zeptáme se: „Co na tomto obrázku vidíš?“ Po první odpovědi dítěte se zeptáme: „A vidíš tam ještě něco?“ Je-li dítě zaražené a nespontánní, podněcujeme motorické i psychické uvolnění dítěte: „Můžeš obrázkem otáčet, jak chceš.“

Okolo 3. až 4. roku dostáváme většinou 10 odpovědí, ale stává se, že nás děti překvapí bohatou produkcí. Většina malých dětí perseveruje první odpověď, kterou vyšetřující přijal. Je to způsob jejich adaptace na celou testovou situaci spíše než na jednotlivé tabule, mezi nimiž často nedokáží dostatečně diferencovat. Většina odpovědí je pak F-. Barvu a šerosvit jako determinantu používají takto malé děti spíše zřídka. Pokud ano, je to zpravidla čistě Fb nebo Hd, popřípadě jmenování barev jako zvláštní