

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky a psychologie**



**VYUŽITÍ BAREVNÉ MODIFIKACE WARTEGGOVA  
KRESEBNÉHO TESTU U DĚTÍ S VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autorka bakalářské práce:

Dominika Samková

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Kouřilová

České Budějovice 2010

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích v knihovně pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Českých Budějovicích dne 23. 4. 2010

.....

Dominika Samková

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení mé bakalářské práce, za ochotu při poskytování materiálů a rad, které mi byly při psaní této práce velkou oporou.

Dále bych také ráda poděkovala SPC v Českých Budějovicích, Aple Praha a ZŠ Rozdělov za jejich ochotu, konzultace a zprostředkování kontaktů s dětmi. Děkuji také všem, kteří mi při psaní bakalářské práce pomáhali či se na ni jinak podíleli. V neposlední řadě děkuji všem dětem a jejich rodičům za kresby, bez kterých by moje práce nevznikla.

## Obsah

•	TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1.	Projektivní metody.....	8
1.1.	Projekce.....	8
1.2.	Projektivní techniky.....	9
1.3.	Validita projektivních metod.....	10
1.4.	Rozdělení projektivních metod.....	11
2.	Kresebné diagnostické techniky.....	12
2.1.	Historie kresebných technik.....	12
2.2.	Typy kresebných technik.....	13
2.2.1.	Volná kresba a kresba s částečným námětem.....	13
2.2.2.	Kresba řízená.....	13
2.2.3.	Kresba podle předlohy.....	14
3.	Dětská kresba.....	14
3.1.	Historie dětské kresby.....	14
3.2.	Vývoj dětské kresby.....	15
3.3.	Využití dětské kresby.....	20
3.3.1.	Využití dětské kresby v psychodiagnostice.....	21
3.4.	Typy kreslířů.....	22
3.5.	Kresba u dětí s autistickými poruchami.....	22
4.	Základní symbolika a její význam.....	23
4.1.	Význam barev.....	24
5.	Warteggův kresebný test (WZT).....	27
5.1.	Historie testu.....	27
5.2.	Popis a zaměření testu.....	28
5.3.	Administrace testu.....	30
5.4.	Hodnocení a interpretace.....	31

6.	Aspergerův syndrom .....	33
6.1.	Historie Aspergerova syndromu.....	33
6.2.	Symptomy Aspergerova syndromu .....	33
6.3.	Diagnostika Aspergerova syndromu .....	34
6.3.1.	Diagnostické vyšetření u psychologa .....	34
6.3.2.	The Australian Scale for Asperger's syndrome .....	35
6.3.3.	Diagnostická kritéria dle MKN – 10.....	36
6.4.	Porovnání kognitivního profilu dětí s Aspergerovým syndromem a autismem .....	38
6.5.	Řeč a komunikace u dětí s AS.....	39
6.6.	Zájmy dětí s AS .....	39
6.7.	Osamostatnění lidí s AS.....	40
•	Empirická část .....	41
1.	Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	41
2.	Charakteristika výzkumného souboru.....	41
3.	Postup při získávání dat.....	41
4.	Základní kategorie .....	43
5.	Výsledky a jejich interpretace .....	46
5.1.	Zpracování pole W/1 .....	46
5.1.1.	Tématický obsah kresby .....	48
5.1.2.	Stereotypie - kopírování základní výzvy .....	48
5.1.3.	Názvy obrázků .....	49
5.2.	Zpracování pole W/ 2 .....	49
5.2.1.	Tématický obsah kresby .....	51
5.2.2.	Stereotypie .....	51
5.2.3.	Názvy obrázků .....	52
5.3.	Zpracování pole W/3 .....	53
5.3.1.	Tématický obsah kresby .....	54

5.3.2.	Stereotypie .....	55
5.3.3.	Názvy obrázků .....	55
5.4.	Zpracování pole W/ 4 .....	56
5.4.1.	Tématický obsah kresby .....	57
5.4.2.	Stereotypie .....	57
5.4.3.	Názvy obrázků .....	58
5.5.	Zpracování pole W/ 5 .....	59
5.5.1.	Tématický obsah kresby .....	60
5.5.2.	Stereotypie .....	60
5.5.3.	Názvy obrázků .....	60
5.6.	Zpracování pole W/ 6 .....	61
5.6.1.	Tématický obsah kresby .....	62
5.6.2.	Stereotypie .....	62
5.6.3.	Názvy obrázků .....	63
5.7.	Zpracování pole W/7 .....	63
5.7.1.	Tématický obsah kresby .....	65
5.7.2.	Stereotypie .....	65
5.7.3.	Názvy obrázků .....	66
5.8.	Zpracování pole W/ 8 .....	66
5.8.1.	Tématický obsah kresby .....	67
5.8.2.	Stereotypie .....	67
5.8.3.	Názvy obrázků .....	68
6.	Závěry výzkumu .....	69
6.1.	Zájem-tématický obsah kreseb .....	69
6.2.	Konkrétní/abstraktní vyjádření-představivost .....	69
6.3.	Stereotypie .....	70
6.4.	Oblíbenost obrázku .....	70

6.5.	Použití barvy.....	71
6.6.	Zařazení započaté výzvy do obrázku .....	71
7.	Závěr.....	72
8.	Anotace .....	74
9.	Abstract .....	75
10.	Seznam použité literatury .....	76
11.	Seznam příloh.....	78
12.	Přílohy .....	79

## ÚVOD

Dětská kresba nám může o dítěti mnoho vypovědět. Její využití je v psychodiagnostice široké a přináší spousty poznatků o tom, jak dítěti lépe porozumět.

Zajímá mě vývoj kresby u dětí a celkový vývoj vůbec, proto jsem si vybrala toto téma. Mnoho výzkumů se věnuje dětské kresbě, ale není příliš testů, které by byly vhodné pro děti, které mají nějakou vývojovou poruchu. Zastavila jsem se tedy nad touto otázkou Po konzultaci se svou vedoucí, která s Warteggovým testem pracuje již delší dobu, jsem si vybrala problematiku autistického spektra a zaměřila se na děti s Aspergovým syndromem. Warteggův kresebný test jsem tedy zadala právě těmto dětem.



## • **TEORETICKÁ ČÁST**

### **1. Projektivní metody**

#### **1.1. Projekce**

Jeden z nejobecnějších významů slova projekce je promítnutí, extenze, vržení před sebe. Samotný termín pochází původně z psychoanalýzy. Sigmund Freud ji popsal jako jeden z psychických obranných mechanismů. Vykládá projekci jako přiřítání vlastních žádostí a pohnutek, jež Ego zamítá, jiným osobám (Šípek, 2000).

Nakonečný (1995) uvádí, že Freud vysvětloval projekci nejen jako obranu proti úzkosti, ale i jako obecný princip ovlivňování vnímání podnětů vzpomínkami. Vágnerová (2008) řadí také, podobně jako Freud, projekci do plně neuvědomovaných obranných reakcí. V tomto směru jde, podle ní, často o přisuzování vlastních chyb druhým, resp. očekávání takového chování, ke kterému má člověk sám sklony (např. k nespolehlivosti).

Také C. G. Jung (1993, in Šípek, 2000) uvádí, že projekce je obecným psychologickým mechanismem přenášejícím různé subjektivní obsahy na objekt. Aktivované nevědomí tak hledá určitý výraz. Projekce je podle Junga nevědomá, spontánní a automatická. Podle D. Raporta (1942, in Nakonečný 1995) je veškeré chování člověka projekcí.

Heiss charakterizuje projekci jako něco, co bylo původně projikováno z hlubinně duševních popudů, to znamená jako obrazná skutečnost. To získalo tvar a nastoupilo pak s pomocí vědomí, krok za krokem, cestu realizace (Heiss, 1964 in Nakonečný 1995).

Projekci můžeme vnímat i jako významný zdroj tvořivosti. Základem technik, které využívají projekci, je přijetí vědomé „hry“ se situací, která je pro probanda neznámá či méně přehledná. Nevědomé mechanismy tak vykonají akt projekce. Tento proces můžeme také přerušit a to vystupňovaným uvědomováním. V takovém případě pak zůstaneme na úrovni deskripce podnětového materiálu. Tento jev je příznačný tehdy,

pokud má proband důvod bránit se vlastnímu nevědomí. Ale i takový odstup od testové situace má určitý význam ve vyhodnocování každé projektivní metody (Šípek, 2000).

Stančák (1982) se zabývá také výkladem různých druhů projekcí. Uvádí Holmesovo dělení projekce z roku 1968:

- **Atributivní projekce** (osoba připisuje vlastní motivy a chování jiným osobám. Uskutečňuje tak na úrovni vědomé i nevědomé)
- **Autistická projekce** (osobou vnímané věci jsou modifikované v souladu s vlastními potřebami)
- **Racionalizační projekce** (jde o racionalizaci chování, které si osoba uvědomuje)
- **Další formy projekce**

## **1.2. Projektivní techniky**

V roce 1879 použil Francis Galton slovní asociační experiment, což byla historicky první projektivní metoda, která byla v psychologii použita (Svoboda, 2005).

„Projektivními technikami rozumíme v psychodiagnostice takové testové nástroje, které konfrontují subjekt s podnětovou situací značně neurčitou, mnohovýznamnou, na niž má subjekt reagovat podle toho, co pro něj tato situace znamená, jinými slovy podle smyslu významu, který sám dává stimulu o sobě neurčitému. Podle projektivní hypotézy je reakce subjektu idiomatická, tj. jemu vlastní a odpovídá osobnosti vyšetřovaného, takže umožňuje diagnostické úsudky v tomto směru“ (Urban, 1972 in Šípek, 2000, s. 20).

Jako první přišel s termínem projektivní metoda Lawrence K. Frank, který ho použil veřejně v roce 1939 na přednášce v New York Academy of Sciences. Projektivní metody přirovnával k rentgenovým paprskům. Podle něj jde o metody, které hodnotí vnitřní stav průchodem podnětu skrze osobu. Závěrem je tak obraz, který určitým způsobem ukazuje vnitřní stav. Je to však obraz, který je v některých případech dost matný, a proto by měl těchto technik využívat jen trénovaný profesionál. Narozdíl od osobnostních dotazníků

můžeme s pomocí projektivních metod zachytit osobnostní významy, vzorce reagování a prožívání, jedinečnost a dynamiku osobnosti (Šípek, 2000).

Šípek (2000) charakterizuje projektivní metody těmito hlavními body:

- Jde o úkol, který je málo strukturovaný a umožňuje neomezené množství různých odpovědí
- Představují maskovanou testovou metodu s globálním přístupem hodnocení osobnosti
- Jsou účinné při odhalování skrytých nebo nevědomých aspektů osobnosti
- Je to především klinický nástroj
- Odrážejí vliv psychoanalytických koncepcí

### ***1.3. Validita projektivních metod***

Validita bývá projekčním metodám často vytýkána. Externí kritéria validity bývají málo výstižná. Jelikož jsou tyto metody zaměřené především na dynamické charakteristiky osobnosti (potřeby, zájmy, postoje, názory aj.), bývají výsledky těchto testů srovnávány s životní historií. V budoucnu můžeme očekávat přesnější postihu projekčních testů s pomocí moderních postupů, jako je matematicko-kybernetické modelování, faktorová analýza apod. Zkoumaná osoba nemá v projektivním testu víceméně žádnou možnost zkreslit výsledky, protože neví, co daný test sleduje a jak by tedy měla nejlépe odpovídat, což je velká výhoda. Nevýhoda však je, když odpovědi, které bývají mnohoznačné a nesnadné pro jednotné skórování a kvantifikaci, kladou nároky na psychologa a to především na jeho zkušenosti a intuici. Validita těchto metod by tedy měla růst se zkušenostmi psychologa s danou projektivní metodou. Vzhledem k těmto výhodám a

nevýhodám můžeme projektivní metody používat k získávání hypotéz, které jsou později ověřeny jinými metodami (Svoboda, 2005).

#### **1.4. Rozdělení projektivních metod**

Frank (in Svoboda, 2005) dělí projekční testy podle jejich funkce:

- **Konstitutivní** – struktura a organizace je aplikována na nestrukturovaný a plastický materiál (např. ROR)
- **Konstruktivní** – subjekt třídí a sestavuje materiál ve větší celky (např. mozaikový test)
- **Interpretační** – osoba má interpretovat nějakou zkušenost nebo sdělení mající citový význam (např. TAT)
- **Karaktické** – jedinec promítá emocionální reakce pod vlivem vnějších podnětů, test dává příležitost nejen k pozorování, ale i k odreagování napětí (např. scénotest Staabsová)
- **Refraktivní** – jedinec je diagnostikován prostřednictvím zkomolení běžné komunikace, test hodnotí vyjadřovací a sdělovací prostředky osobnosti (verbální i grafické metody)

Rozenzweig (in Svoboda, 2005) dělí projekční techniky na:

- **Motoricky-expressivní** - rozbor písma, způsob a obsah slovního vyjadřování, motorické projevy v chování a v kresbách
- **Percepční-strukturované** – Rorschach, TAT, interpretace zvuků aj.,
- **Apercepčně dynamické** – dopanování vět, povídek a dějů, hra, frustrační pokusy aj.

Sám Svoboda (2005) dělí projektivní techniky takto:

- **Verbální**
- **Grafické**
- **Manipulační metody (metody volby)**

## **2. Kresebné diagnostické techniky**

### **2.1. Historie kresebných technik**

V polovině 19. století začala vznikat historie zájmu o výtvarnou kresbu dítěte. Prvními nestory, tomto oboru, byli: Ricci, Zazzo, Sully, Kellogová, Stern, Luquet a u nás např. Čáda. Ve 20. století se začal rozmáhat výzkum diagnostických metod a zkoumání kresby dítěte tak dostalo další nový rozměr. Byly nastoleny principy diagnostiky pomocí kresby, a jelikož se začala psychometrie rozvíjet více a více, došlo také k rozvoji prvních kresebných testů. Ty měly z počátku spíše kvantitativní hodnocení a až později se začalo uplatňovat projektivní hledisko ve využití kresebných testů. V průběhu 20. století se začal výzkum dětské kresby ubírat cestou, aby byla kresba co nejméně subjektivní. Napomáhají tomu výzkumné práce, které jsou zaměřené na jednotlivé klinické skupiny. Hledají se specifické znaky, které se odrážejí v kresbě a které by se daly použít k diferenciaci v diagnostice. K tomu neodmyslitelně přispěl prof. Matějček, který v roce 1957 napsal článek o využití kresebných projevů v psychologické praxi, o kterém se zmiňuji níže. V té době nebylo využívání kresebných testů tak hojné a tento článek tak podnítil určitý zájem o oblast dětské diagnostiky. V dnešní době máme k dispozici mnoho testů s využitím dětské kresby, které ke konci 60. let začala vydávat Psychodiagnostika Bratislava. V 90. letech se přidala Diagnostika Brno a dnes i Testcentrum Praha. Důležitou úlohu v rozvoji kresebné diagnostiky hrají i pedagogicko-psychologické poradny, na kterých se shromažďují materiály pro metodiku kresebných technik (Kucharská in Moussová, Duplinský, 2002).

U nás se asi nejvíce zabývali výzkumy s dětskou kresbou tito autoři: L. a J. Švancarovi, Konečný, Jirásek, Matějček, Šturma a Vágnerová. Díky nim mohla kresebná diagnostika najít místo i u nás.

## **2.2. Typy kresebných technik**

V praxi využíváme široké spektrum výtvarných činností a kresebných technik, které nám mají napomáhat v diagnostice dítěte. Je mnoho druhů dělení těchto technik. Já jsem se však inspirovala dělením Anny Kucharské. Ta dělí použití kresby do tří kategorií:

### **2.2.1. Volná kresba a kresba s částečným námětem**

Volná kresba je charakteristická především tím, že nedává dítěti omezené instrukce. Pokud nabídneme dítěti, zda nám nechce něco nakreslit, tak se většinou setkáme s kladnou odpovědí, i když se může stát i to, že dítě bude mít ke kreslení záporný vztah nebo s ním bude mít špatné zkušenosti. Dítě nám většinou nakreslí to, co je pro něj nějakým způsobem přitažlivé a co ho zajímá. To už samo o sobě má svou výpovědní hodnotu. Volnou kresbu můžeme použít i jako metodu k adaptaci na zkouškovou situaci. Její použití před testem tak navodí větší důvěru v prostředí, zejména u dětí, které mají problém s komunikací. Samotný motorický pohyb při kreslení odstraňuje psychické napětí a dítě se tak více uvolní. Volná kresba však nemusí být vhodná pro všechny děti. U dětí úzkostných, nedůvěřivých ve vlastní schopnosti může dojít k tomu, že nevědí, co mají nakreslit. Jejich napětí tak může před vyšetřením naopak vzrůst. Proto je vhodné u těchto dětí použít kresbu s částečným námětem. Oba druhy zmíněných kreseb mají jen orientační výpovědní hodnotu a jejich hodnocení je pouze kvalitativní.

### **2.2.2. Kresba řízená**

V případě řízených kreseb se asi nejvíce uplatňují tématické kresebné testy. Ty mohou být hodnoceny kvantitativně nebo kvalitativně. Většinou je zařazujeme na počátek vyšetření (pokud se nejedná o dítě, které má problémy percepční a motorické). Kresebný test volíme podle věku a cíle diagnostiky, kdy nám test může poskytnout o dítěti informace

z oblasti percepčně motorické, kognitivní, osobnostní. Jednou z možností, jak pojmout řízené téma kresby, je dát dítěti i konkrétní vlastní téma – např. nakresli, jak si představuješ radost, ideálního kamaráda aj. V tomto případě pak používáme hodnocení kvalitativní.

### ***2.2.3. Kresba podle předlohy***

Tyto kresebné úkoly nazýváme atematické. Kresba podle předlohy je používána, pokud dítě nemá ještě vytvořenou představu a nezvládne-li nakreslit volnou či tematickou kresbu. Dále je můžeme použít tehdy, pokud chceme zjistit vývojovou úroveň nižších procesů při kreslení (motorika, grafomotorika, percepce). Dítě většinou napodobuje nějaké geometrické tvary nebo seskupení teček v prostoru a nezapojuje tak svou představu.

## ***3. Dětská kresba***

### ***3.1. Historie dětské kresby***

V historii se o dětskou kresbu zajímalo mnoho odborníků. Ať už výtvarníci, pedagogové, kulturní antropologové, ale také psychologové, pro které bylo zvláště zajímavé zkoumat dětskou kresbu. Výtvarný projev dítěte se tak stal nástrojem, jenž odkrýval obecné zákonitosti vývoje a dosaženou úroveň jedince. Z psychologického hlediska má kresba dominantní úlohu při zkoumání výtvarných projevů. Kresba je pro dítě totiž nejspontánnější činností ve výtvarných aktivitách. Není nijak náročná na vedení a navíc má také velkou vypovídající schopnost. Analýzou kresby se můžeme dozvědět, co si dítě myslí o sobě, o druhých, o světě kolem, co cítí. Můžeme také zjistit jakou má dítě úroveň motorických, kognitivních a percepčních schopností (Kucharská in Moussová, Duplinský, 2002).

### 3.2. Vývoj dětské kresby

Vágnerová (2005) člení vývoj dětské kresby do těchto fází:

1. **Presymbolická, senzomotorická fáze**-typická pro děti batolecího věku. Jde spíše o grafomotorickou činnost (čmárání), která je pro dítě v této fázi důležitá.
2. **Fáze přechodu na symbolickou úroveň**-období dodatečného zpracování. Dítě zjišťuje, že čmárání může být způsobem, jak zobrazit realitu. Stává se tak symbolem. Výsledný produkt bývá pojmenován podle výrazného znaku.
3. **Fáze primárního symbolického vyjádření**-v této fázi už je dítě schopno něco konkrétního zobrazit a kresba se tak stává jedním ze způsobů symbolického vyjádření skutečnosti (Piaget, 1966; Kellogová, 1969; Siegler a kol., 2003 in Vágnerová, 2005). Podobnost kresby je závislá na schopnostech dítěte, ale i na dalších faktorech, jako je aktuální emoční stav při kresbě. V kresbě mohou být zdůrazněné subjektivní znaky a reálná podoba nemusí být podobná skutečnosti. Matějček (1994, in Vágnerová, 2005) říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví a co se mu na něm zdá důležité.

Další dvě fáze spojuje Vágnerová s lidskou postavou:

1. **Stádium hlavonožce**-hlavonožec představuje první pojetí lidské postavy kolem 3. roku dítěte. Zde se odrážejí zkušenosti s vlastním tělem. Největší význam má pro dítě lidský obličej, který je důležitý při navazování kontaktu. Dítě se tak soustředí na detaily obličeje. Dalším následujícím detailem jsou končetiny. Zde už si dítě dokáže uvědomit, k čemu jsou končetiny důležité. U hlavonožců dítě kreslí především to, co považuje za důležité.
2. **Stádium subjektivně fantazijního zpracování**-zde se objevuje tzv. prelogický přístup, který je typický pro 4-5leté děti. V tomto období jsou pro dítě důležité detaily, na které klade důraz. Zobrazení takových detailů však nemusí být reálné. Názorným příkladem je průhlednost oblečení u postav. Bývá zobrazován pupík,



knoflíky nebo plod v matčině těle. To vše znázorňuje určité povědomí dítěte o existenci a důležitosti trupu.

3. **Stádium realistického zobrazení**-v tomto stádiu, kdy se dítě nachází na konci předškolního věku, se už výtvary podobají realitě. Dítě kreslí to, co vidí a to nasvědčuje k rozvoji kognitivní decentrace.

Ontogenezi dětské kresby a malby se věnoval také Viktor Lowenfeld. Ten charakterizuje jednotlivá období takto:

1. **Období čáranic**: charakterizuje jej jako období, které je důležité pro vytváření vzorů a přístupů k sobě samému. Podle něj výtvarné vyjádření výrazně přispívá k tomuto vývoji. Toto období srovnává i s Piagetem, jelikož zájem o kresbu souvisí, podle Lowenfelda, časově s pokusy o verbální vyjádření dítěte, což je podmíněno rozvojem symbolické či sémiotické funkce. Důležitými složkami v období čáranic jsou prvotní smysly, s jejichž pomocí dochází k první interakci dítěte se světem. První pokusy o výtvarné vyjádření lze umístit na konec senzomotorického období, tj. kolem 18. měsíce.

Období čáranic rozděluje Lowenfeld do těchto etap (Perout, 2005):

- **Chaotické období**: znaky a čáranice jsou bez obsahu a odrážejí spíše motorickou aktivitu dítěte
- **Zvládnutá čáranice**: po 6 měsících, kdy děti začnou čárat, se objeví u dítěte souvislost mezi jeho pohyby a znaky, které na papíru zanechává. Rozvíjí se vizuální kontrola a s ní pochopení mezi motorickou a vizuální aktivitou u dítěte. Objevují se kruhy, vertikální a horizontální linky. Kolem 3. roku už je dítě schopno použít dospělý úchop tužky a napodobí linku, kříž i kruh.
- **Pojmenování čáranice**: toto období u dítěte nastoupí kolem 3,5 let. Jeden z důležitých projevů je pojmenování toho, co nakreslilo. Lowenfeld hovoří o tzv. asociační kresbě. Děti už dokážou obrázek pojmenovat, i když se

název většinou vztahuje k zobrazené aktivitě, jako hraní si, běhání, plavání. Zde už dítě může kreslit s určitým záměrem, i když ho posléze nemusí dokončit.

- **Použití barvy:** dítě potřebuje rozlišit své znaky od zbytku papíru, a proto je pro něj důležité používat kontrastní materiál.

Prvními krůčky dětské kresby a obdobím čáranic se zabývá také Uždil (1984). Podle něj je radost ze vznikající stopy větší a pro dítě důležitější než samotný výsledek. Proces samotného kreslení je tedy pro dítě nejpřitažlivější. I čárání je pro dítě hrou.

2. **Preschematické období:** ve 4. roce začínají mít lidé, stromy, domy, zvířata a ostatní znaky jasnější rozlišitelnost. V 5. a 6. roce by měly být znaky už jasně zobrazené. Jeden z prvních symbolů, které dítě dokáže vyjádřit, je hlavonožec-člověk. Ve 3-4 letech je pak už propracovanější. Lowenfeld zde zdůrazňuje, že vznik prvních znázornění člověka je založen na dotekových, pocitových a pohybových zkušenostech dítěte. Tento typ znázornění má spíše charakter piktoqramu a používání barvy je spíše nahodilé. Dítě aplikuje svou oblíbenou barvu, aniž by odrážela skutečnost, takže postavy mohou být například zcela modré. Je důležité zohlednit barevné preference při interpretaci a hodnocení. Tento vztah k barvě můžeme při interpretaci dobře využít.

Větší váhu zde má i zobrazení prostoru, kdy objekty jsou na papíře umísťovány spíše po obvodu. Protože v dítěti se prosazuje určitý egocentrismus, umísťuje sebe samo doprostřed papíru, čímž se staví na imaginární pozorovatelské stanoviště. V tomto období dítě připisuje neživým objektům a zvířatům lidské vlastnosti, což nazýváme antropomorfismus. Objevuje se zde i nepoměr velikostí. Výraznější je to, co je emočně a prožitkově významnější. Postupně by se měla dítěti vyhraňovat lateralita.

3. **Schematické období:** v tomto období je typické vytvoření symbolu (schématu). Představa bývá už dokonaleji znázorněna. Může se objevit stagnace v kresbě, jako důsledek nástupu do školy. V kresbě se začínají objevovat i vztahy z okolí.

Rozšiřuje se frontální pohled, který dítě používá pro stacionární objekty. Lidé se většinou na sebe v obrázcích nedívají. Postupně by se mělo zobrazovat profilové zobrazení figury. Dalším prvkem typickým pro toto období, je základní linka, na které jsou zobrazovány objekty vedle sebe. Tato schopnost souvisí s rozvojem písma a jeho řazením na linku. Časté je také tzv. rentgenové vidění. To souvisí s intelektuálním realismem dítěte. To kreslí objekty podle toho, co o nich ví, a ne podle toho, co vidí. Užití barvy je spíše plošné. Barvy odpovídají už reálnému zobrazení.

4. **Období kresebného realismu:** v tomto období už vnímají děti samy sebe jako členy vrstevnické skupiny. Je tu však rozdělení na skupiny dívčí a chlapeckou, proto můžeme toto období nazývat také homoerotické. Samotná činnost při kreslení už není tolik důležitá a do popředí se dostává spíše hodnocení výsledku. Při znázornění figury už pomalu mizí používání geometrických tvarů, tzv. dětský kubismus a analytický způsob kresby je nahrazován syntézou. Větší důraz je také kladen na smysl pro detail, ale chybí zachycení pohybu. Pohyb je zatím znázorněn tzv. loutkovým způsobem, kdy se postava hýbe jen v kloubech u nohou a rukou. Dívky rády kreslí květiny a koně. Chlapci pak auta a techniku. Co se týče používání barev, dokážou už užívat vlastnosti barev, i když chybí ještě porozumění pro efekty světla a stínu. Objekty jsou v tomto období zobrazeny spíše simultánně. Základní linka je postupně nahrazována plány. Nebe přestává být znázorněné čarou a objevuje se horizont. Předměty začínají být trojrozměrné. Dítě objeví, že předměty se mohou na obrázku vzájemně překrývat a může tak být navozen dojem hloubky.
5. **Pseudonaturalistické období:** toto období je charakteristické skrýváním emocí. Postupně se otevírá oblast pro vztahy, vznikají negativistické postoje vůči rodičům, autoritám a škole. Kritika směřuje i na vlastní osobu. Pokračuje útlum spontánní výtvarné aktivity a zájem se přesouvá spíše k pohybovým, literárním a hudebním aktivitám. Toto období je třeba spojit s hledáním své vlastní osobitosti. U kresby figury můžeme pozorovat změny, které se odehrávají v tělesné oblasti adolescentů. Dívky mají zpravidla větší zájem o kresbu figury, protože se také vyvíjejí rychleji. Rády kreslí na desky sešitů a do notesů. Sexuální charakteristiky

jsou v těchto kresbách přeháněny. Většinou ale zůstává taková tvorba ukryta před ostatními. Výtvarná tvorba dostává více osobitých rysů. Diferencuje se kresba introverta a extroverta. Jedním z těžkých úkolů je pro člověka v tomto období portrétování sebe sama, což souvisí se sebeidentifikací. Portrét však může být prostorem pro projekci a může odhalovat podvědomé potřeby a ideální představu o sobě. Někteří dospívající dokážou výstižně zachytit povahu v karikatuře. Můžeme pozorovat větší povědomí o detailu se zaměřením na šaty, účes, rysy tváře. Zaměření je také na kvalitu světla a stínu. Při znázornění v prostoru se objevuje zmenšování vzdálených prostorů a trojrozměrnost.

6. **Období rozhodování:** v tomto období se objevuje adolescentní výtvarná tvorba. Dochází k oživení zájmu o výtvarnou činnost. Zobrazení osob a předmětů je spíše zástupné a abstraktní. Dílo adolescentů je už výsledkem estetické tvorby a rozhodování. Samotné zobrazování je ovlivněno kvalitou výtvarného povědomí a schopností využít výtvarný materiál. Do hry vstupují i nevědomé asociace, sny a analogie. Racionální způsob konstrukce může být také využit. Ať už volná či formální tvorba je důležitá pro rozvoj tvořivosti.

### **3.3. Využití dětské kresby**

U mladších dětí může kresba pomoci navodit spolupráci mezi dítětem a examínátorem. Proto se nejčastěji používá na počátku vyšetření. Můžeme při tom využít volné kresby, kresby s částečným námětem nebo jednoduchý kresebný test. U dětí, které mají dysgrafickou či dyspraktickou poruchu, by začlenění kresby na začátek vyšetření nebylo vhodné. Tento úkol by mohl navodit stres či obavy. Kresba nám nabízí spoustu funkcí. Matějček (1957) kategorizoval funkce v kresbě takto:

- Navázání osobního kontaktu
- Přístup do oblastí školních vědomostí dítěte postojů ke škole
- K diagnostice v užším slova smyslu
  - a) Neuromotorické vyspělosti
  - b) Intelektové vyspělosti
  - c) Osobnostních rysů
  - d) Sociálního zařazení, postojů dítěte, citová situace
  - e) Specifických neuromotrických projevů a anomálií
  - f) Speciálního kreslířského nadání

Pokud chceme, aby nám test pomohl k diferenciaci diagnostice a při odhalování inteligence či osobnosti, pak volíme kresbu podle předlohy (atematický test), podle které můžeme zjistit vývojovou úroveň. Můžeme také využít tematických kresebných testů, které můžeme hodnotit kvantitativně i kvalitativně. Nestavíme však jen na kresebném testu, protože test je součástí celé testové baterie, kterou pro diagnostiku dítěte použijeme. Tou může být anamnéza, rozhovor, pozorování aj. (Kucharská in Moussová, Duplinský; 2002).

### **3.3.1. Využití dětské kresby v psychodiagnostice**

V psychodiagnostice mají kresebné techniky velmi důležité místo. Existuje několik testů, které se u nás používají. Základní informace o dítěti můžeme získat kvalitativním rozbořením jeho kresby a to z hledisek, které jsem výše zmiňovala v kapitole o vývoji dětské kresby. Jedny ze základních složek, které se v diagnostice hodnotí, jsou emotivita, temperament. Osobnostní a sociální charakteristiky jedince jsou vlastnosti, které se do kresby také promítají.

Nejznámější kresebné testy, které se tedy v psychodiagnostice používají, jsou: kresba postavy, test obkreslování, Rey-Osterriethova komplexní figura, Bender – gestalt test, Orientační test školní zralosti od Jiráska, Test hvězd a vln, Test stromu a Kresba rodiny.

Pokud zadáváme dítěti kresbu, pak samotná činnost postupuje těmito fázemi (Matějček, 1957):

- **Přístup dítěte k úkolu**-jak přijme dítě náš pokyn, jak se rozhoduje a připravuje
- **Počátky kresby**-kdy?, kde?, jak?
- **Postup kresby**-jak si dítě počíná, jaký je jeho kreslířský rukopis (směr tahů, síla, jistota), dominuje koncepce celku nebo jsou jednotlivé prvky jen stavěny vedle sebe, jak je využita plocha papíru, kolik potřebuje času, jaké vedlejší projevy můžeme při kresbě pozorovat
- **Zakončení kresby**-ono „hotovo“a odevzdání kresby u kterého můžeme pozorovat širokou škálu projevů (temperament, emoce, úzkost).

### **3.4. Typy kreslířů**

Uždil (1984) uvádí několik charakteristických typů při kresbě. Prvním z nich je **extravertní typ**. Tento typ kreslíře vystihuje zobrazené věci tak, že upřednostní jejich důležité a méně důležité části. Později vystihne i objektivní vzhled věci ze strany proporcí, prostoru, pravidelné barevnosti, plasticity a osvětlení. Méně zaujme výtvarnou stránkou a soustředí se spíše na věcnou správnost. **Introvertně expresivní typ** se spíše nechá vést zážitkem kresby, který má silný emotivní zážitek. Objevují se i méně klasická témata. Objektivní vzhled věcí a jejich detailnost tolik nerozhodují. U těchto dětí se může ukázat výborný smysl pro tvar. **Vizuální typ** kreslíře se soustřeďuje více na zajímavé vlastnosti věci. **Haptický typ** používá barvu v její absolutní hodnotě. To znamená, že ji nijak nezpracovává a klade ji plošně. Hledá barevný tón tak, aby se přiblížil skutečnému dojmu.

### **3.5. Kresba u dětí s autistickými poruchami**

Neobvyklým vývojem dětské kresby se v knize Arteterapie s dětmi ( Caseová, Dalleyová, 1995) zabývá Ian McGregor. Kresby, které jsou charakterizovány jako anomální, zobrazují určité jevy, které jsou pro děti bez postižení zcela nepředstavitelné a složité. Ty mohou vypovídat o umělecké zralosti, která je neodpovídající věku kreslířů. Vytvářejí je většinou postižené děti, autistické nebo s nízkým IQ.

**McGregor uvádí několik znaků kreseb**, které jsou typické pro abnormální děti. Prvním znakem jsou **proporce**, kdy anomální děti zobrazují předměty v hloubce a proporcích už od pěti let. Druhým znakem je **rozměr**. Normální děti znázorňují předměty v tzv. kanonické formě, což znamená dvojrozměrně. U abnormálních dětí je typičtější kreslení z jednoho úhlu pohledu. **Lineární perspektiva** je dalším znakem, který je těmto dětem typický.

#### 4. Základní symbolika a její význam

Symbolika kresby vyjadřuje vztahy, které je možné sledovat mezi určitými druhy obrázků a typy osobnosti. Každý symbol by však měl být hodnocen z celkového hlediska a v kontextu celého obrázku (Davido, 2001)

Charakteristika jednotlivých obrazců (Davido, 2001):

- **Dům**- vypovídá o osobnosti a charakteru dítěte. Patří k nejoblíbenějším tématům. Děti kreslí dům jako postavu, čímž vyjadřují stavbu svého já ( Bugard in Davido, 2001). Při interpretaci přihlížíme nejen k domu samotnému, ale i k jeho okolí (zahrada, cesty, stromy). Dům, který je umístěný uprostřed papíru, s otevřenými okny a několika dveřmi, může vypovídat o otevřenosti a přívětivosti dítěte. Pokud dům přesahuje papír nebo ho celý zaplní, je pravděpodobné, že touží po projevech lásky nebo po ovládnutí svých pudů. Domy ve tvaru zámku představují útočiště. V případě, kdy se vyskytnou dva komíny, v tom můžeme spatřovat přítomnost matky a otce.
- **Strom**- prodělává vývoj podle věku autora. První stromy jsou čmáranice. Potom nabývají vzhledu hlavonožce. Pokud dítě v 10. roce kreslí stále strom jako kouli, pak může takový strom naznačovat problémy v citovém vývoji. Podle Maxe Pulvera představuje vrchní část stromu „já“ subjektu a spodní část ukazuje na nevědomí a pudy. Kmen představuje stabilitu jedince. Větve znázorňují vztah k okolí.
- **Zvířata**- někdy dítě znázorňuje zvířata s lidskými vlastnostmi. Proto v nich můžeme hledat určitou vazbu s osobami v okolí dítěte. Pokud dítě kreslí domácí zvíře, může to symbolizovat dobré přizpůsobení dítěte okolí. Je třeba také vzít v úvahu útočnou povahu některých zvířat-pes kouše a štěká, kočka může svými drápkami seknout. Díky zobrazení zvířete můžeme také určit dominantní charakterový rys. Především pokud se ve spontánních kresbách objevuje stejné zvíře. Divoké šelmy obvykle znázorňují obraz otce. Ryby vyznačují určitou pohodu a štěstí.



- **Slunce-** je na většině obrázků. Jeho zobrazení je spojené s vlivem otce. Slunce s teplými barvami a bohatými paprsky může ukazovat na dobré vztahy s otcem. Slunce zobrazuje určitou autoritu.
- **Měsíc a noc-** měsíc v sobě skrývá určitá tajemství a noc dává prostor různým fantaziím, i když může být pro mnohé děti dramatická. Měsíc je také spojován se smrtí. Když vyjde měsíc, tak musí zajít slunce se svým světlem a teplem.
- **Obloha-** je symbolem tužeb a dokonalosti. Je také spojována s posvátnými věcmi, ale i se smrtí. Lidé většinou „odcházejí do nebe“.
- **Země-** je statická a poskytuje bezpečí. Je také symbolem rovnováhy a stability.
- **Oheň-** připomíná symboliku slunce. Vyobrazuje mužnost a slávu. Výskyt ohně může u dětí také odhalit enurézu.
- **Voda-** patří především k ženským symbolům. Představuje zrození a život. Vyskytuje se u dětí, které mají problémy s pomočováním.
- **Řeka-** lze usuzovat na enurézu
- **Hasič-** vyskytuje se spíše u chlapců, kteří mají také problémy s pomočováním
- **Lodka-** je ženským symbolem. Vyjadřuje také samotu a touhu po úniku.
- **Přechod pro chodce a zákaz vjezdu-** znamená povinnost nebo společenský či rodinný nátlak.

#### 4.1. Význam barev

Řeč barev je jistě neméně důležitou složkou v dětské kresbě. Dítě může používat barvu dvěma způsoby. První použití tkví v tom, že napodobuje reálnou přírodu (zelená tráva, modré nebe). Druhý způsob použití je významný v tom, že se dítě nechá vést svými představami, což nám otevírá pohled na jeho osobnost nejvíce (Davido, 2001).

- **Červená-** po šestém roce ukazuje na tendenci k agresivitě

- **Modrá-** u dětí mladších pěti let ukazuje na větší kontrolu chování než u dětí, které používají červenou
- **Zelená-** odráží sociální vztahy, v použití je srovnatelná s modrou
- **Žlutá-** je používána samostatně nebo v použití s červenou. Může ukazovat na větší závislost dítěte na dospělém
- **Hnědá-** ukazuje na špatnou rodinnou a sociální adaptivitu dítěte. Poukazuje na různé konflikty. Volí jí spíše umíněné děti.
- **Fialová-** značí neklid. Malé děti ji moc nepoužívají. Ve spojení s modrou poukazuje na úzkost.
- **Černá-** vyskytuje se v jakémkoli věku a také poukazuje na určitou míru úzkosti. Může prozrazovat i bohatý vnitřní život. Její použití v pubertě vyjadřuje ostych a nepřipustnost zvlášť v oblasti vyjadřování citů.

Při samotné interpretaci bychom měli také přihlížet k faktorům, jako je kombinace barvy, kultura, móda...

Barvami a jejich významy se zabývá také Pleskotová (1987). Ta přiřadila 14 ti barvám jejich významy takto:

- **Žlutá-** povzbuzuje, osvobozuje, přináší uvolnění, pocit souladu, harmonie, působí vesele a otevřeně
- **Oranžová-** je slavnostní, vyvolává pocit radosti, je spojena s představou slunce, tepla, bohatství, zlata, úrody
- **Světle zelená-** působí přirozeně, ale někdy i jedovatě, je spojena s představou chladu, vlhka, ticha, rostlin
- **Tmavozelená-** uklidňuje, chrání, ale také omezuje, je přátelská, dává pocit bezpečí a naděje

- **Tmavomodrá-** klidná, vážná až skličující, barva dálek, hloubky, rozjímání a smutku
- **Světle modrá-** působí přívětivě, vyvolává představu oblohy a vzduchu, ticha a hloubky
- **Červená-** vzrušující, energická, prudká až náruživá, silná, mocná, spojená s představami ohně, krve, nebezpečí a lásky
- **Purpur-** působí důstojně, hrdě, vznešeně, povzbudivě, je spojen s představou spravedlnosti a majestátu
- **Fialová-** neklidná, znepokojivá, melancholická, tajemná, osobitá, náročná
- **Světle fialová-** působí začarovaně, rozpolceně, slabošsky, je to barva magie, melancholie, opojení
- **Hnědá-** střízlivá, mlčenlivá, solidní a vážná, realistická, spojená s představou jistoty a pořádku, domova, tradice, zdrženlivosti
- **Šedá-** netečná, smutná, spojená s představou chudoby a pokory
- **Bílá-** neurčitá, nejistá, spojená s představou nevinnosti a čistoty
- **Černá-** barva vzdorného protestu, zlého tajemství, nicoty, smrti

## 5. Warteggův kresebný test (WZT)

### 5.1. Historie testu

Warteggův kresebný test vyšel poprvé v roce 1939? Navazuje na Sanderův „Phantasie test“. Autor testu charakterizuje svůj test jako metodu, která dokáže odhalit osobnostní vlastnosti a neurofyzilogické základy. První způsob hodnocení testu byl zaměřen na psychické procesy, jako jsou: city, fantazie, rozum a vůle. V roce 1953 však navrhl Wartegg nový složitější způsob hodnocení, který byl koncipován podle Lerschova modelu osobnosti. V roce 1963 se začal ve svém testu autor soustředit více na profil osobnosti, její kvality a vrstvy (Svoboda, 2001). Tento přístup nazval tzv. reflexografický profil vrstev. Podle tohoto směru pak přiřazuje vyšetřovaného k typu vzrušivému, útlumovému či senzibilnímu (Svoboda, 2005). Dnes je však již toto hodnocení zastaralé. V Čechách byl tento test populární zejména v 60. letech, i když se většinou nepoužívalo původních hodnotících kritérií. Zaměřovalo se tak více na analýzu neformálního obsahu z kreseb (Svoboda, 2001).

Vetterová (1994) uvádí, že se Wartegg zaměřoval na odkrytí charakterových vrstev pomocí 1. a 2. signální soustavy I.P.Pavlova. K tomu dále využíval také grafologii, která se nepochybně v testu odráží v podobě psychomotoriky v kresbě. Pro Wartegga byl důležitý symbolicky zpracovaný obsah, na který kladl nemalý důraz. V tom pokračují i Warteggovi následovníci-Lossen, Rennerová a Vetter.

Původní varianta WZT byla zaměřena na zjištění tzv. charakterologického profilu. Ten byl tvořen dílčími duševními strukturami. U každé této struktury se popisovaly dvě vlastnosti:

- a) **Cit** (vlastnosti: otevřenost, citlivost)
- b) **Fantazie** (vlastnosti: zaměřenost na tvar, množství nápadů)
- c) **Rozum** (vlastnosti: střízlivost, přesnost)
- d) **Vůle** (vlastnosti: pudovost, pevnost)

U nás se WZT příliš nepoužívá a s tím souvisí i nedostatek odborné literatury. V roce 1970 u nás vydal M. Schürer v Československé psychologii článek: ***Co ukazuje Warteggův kresebný test u normálních školáků.*** V zahraničí je WZT používán více. Jeden z největších zahraničních výzkumníků WZT byl Martti Takala, psycholog pocházející z Finska. Ten shromáždil své poznatky v knize ***Studies of the Wartegg Drawing Completion Test.***

## ***5.2. Popis a zaměření testu***

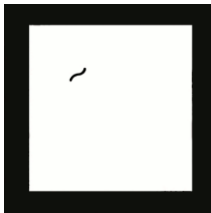
Podle Wartegga je test koncipován hlavně jako exaktně měřící metodika. Archetypické znaky, které sestavil, považuje za precizované podmínky podráždění mozku. Ty jsou zaměřeny na měřitelné vyrovnání funkcí podnětu a pocitu. Wartegg od svého testu očekává vhled do výstavby vrstev kortikálního řízení, od reflexních výchozích pozic, až ke kvalitativní diferenciaci duševních vztahů ke smyslovému vnímání (Vetterová, 1994?).

Svoboda (2001) popisuje test jako metodu, která slouží k hodnocení osobnostní struktury a kreativity, zejména divergentních tvořivých schopností. Je vhodný také ke sledování asociačních významů jednotlivých podnětů, obsahu kreseb a způsobů zpracování. WZT je možné používat v klinické i poradenské praxi jako doplňkovou metodu. Dále je vhodné test použít pro děti s různými adaptačními problémy či emočními poruchami apod. V praxi se častěji používá barevná modifikace Warteggova testu, kterou se zabývá E. Vetterová. U některých symbolů může barva zdůraznit význam či jej úplně změnit. Nevyužití barvy může znamenat určitý konflikt, obavu, či blok (Svoboda, 2001).

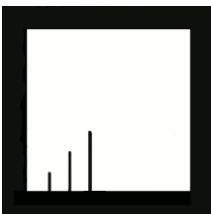
Každá z kreseb má určitý podněcující charakter (Svoboda, 2005):



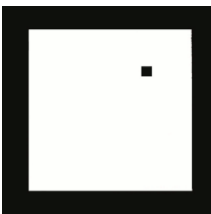
malý bod, obrazec je charakteristický světlostí, kulatostí, centralitou



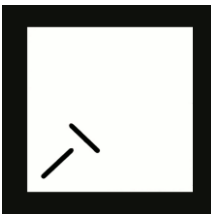
nabádá k něčemu živému, pohyblivému, kmitajícímu, rostoucímu



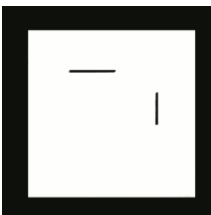
kvalita rigidity, pravidelnosti, pořádku a progresu



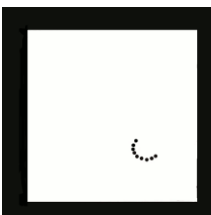
těžký, solidní, masivní, úhlový, statický



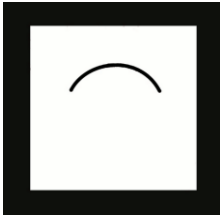
idea konfliktu a dynamiky



tendence ke spojení nebo naopak k izolování a osamocení



vyvolává řešení, prozrazující senzibilitu



tendence k harmonickému zaokrouhlení a uzavřenosti

### **5.3. Administrace testu**

Test je předkládán probandům na archu A4. V jeho horní polovině je 8 políček (4x4cm), které jsou rozděleny silnými černými čarami. Jelikož jsem však test zadávala dětem s Aspergerovým syndromem, musela jsem jednotlivá políčka rozdělit. Každé pole jsem tedy zvlášť umístila na A4, ale při tom jsem zanechala jednotlivá černá ohraničení. Na každé stránce tak vznikl čtverec s daným obrázkem. Sama Vetterová tak u svých spastických probandů také postupovala. Políčka 4x4 by pro takové děti a jejich výtvarný výraz, byla příliš nepatrná.

Instrukce k vyplnění testu podle Wartegga zní takto: "Máte pokračovat uvnitř čtvercového ohraničení na zde zadaných čarách tak dlouho, až vznikne osm malých obrazů, které vás instinktivně uspokojí. Nenechte se omezovat technickými úvahami, jako například že nejste kreslířsky dostatečně nadaní. Vzniklé obrazy nebudou vůbec hodnoceny podle jejich uměleckého působení; záleží pouze na tom, jak zpracujete započaté do smysluplného celku. Když to, co vám vytane na mysl, nejste schopni vyjádřit přirozeně, dejte najevo alespoň několika čarami, co jste si přibližně mysleli. V tomto experimentu je rozhodující pouze váš nápad, ne provedení. Kreslete osm obrazů v pořadí, které vám připadá nejlehčí. Není tak nutné, abyste postupovali od obrazu 1 ke 2, 3, 4, 5 atd., můžete začít s kterýmkoliv z osmi obrazců a libovolně pokračovat. Na zadní straně kreslicího archu však napište čísla obrazů 1-8 v pořadí vašeho vlastního provedení např. 8, 3, 5, 2, 7, 1, 4, 6 a vedle každé číslice poznamenejte, co dotyčný obraz představuje. Nakonec můžete ještě uvést, které ze zadaných čar vám byly nejpříjemnější a

nejnepříjemnější a mimo to, který z hotových obrazů považujete za nejlepší příp. za nejhorší!" (Wartegg, 1953)

U dětí se zadání musí samozřejmě přizpůsobit jejich věku. V mém případě jsem děti motivovala větou o kouzelníkovi, který začal malovat různé obrázky, ale zapomněl je dokreslit a je na nich, jak jeho práci dokončí. Na větší stůl jsem před ně předložila 8 papírů s obrázky, pastelky i obyčejnou tužku. Lze tak nechat na dítěti, zda si vybere barevné vyjádření nebo zda zůstane u obyčejné tužky a nebude chtít použít pastelky. Postup při výběru obrázků jsem si u každého zaznamenávala.

Test lze zadávat dětem i dospělým. Můžeme jej zadávat individuálně i skupinově. Já jsem však test zadávala nejvýše dvěma dětem najednou, protože při větším počtu dětí s AS je těžší udržet jejich pozornost. Je třeba také vytvořit podmínky, aby se každý z probandů soustředil jen na svou práci a „neopisoval“ od druhého. U dětí, které měly větší postižení, jsem samozřejmě musela zadávat test individuálně.

#### **5.4. Hodnocení a interpretace**

Existuje více způsobů, jak můžeme test hodnotit. Svoboda (2001) člení hodnocení testu podle 3 kritérií takto:

**Přiměřenost kresby:** míra přiměřenosti kresby by měla vycházet z teorie, že každý podnět vyvolává určitý prožitek či reakce. Zde hodnotíme, zda proband přizpůsobil svou kresbu právě tomuto podnětu, zda ho nějak zdůraznil nebo ignoroval.

**Obsah kresby:** obsah kresby může být jak konkrétní, tak abstraktní. Kresbu bychom měli chápat jako volnou asociaci autora, která nám poodkrývá jeho orientaci, zájmy, obavy. Pokud hodnotíme kresbu z hlediska obsahu, můžeme ji členit podle různých způsobů práce autora. Mohou to být bezesmyslné čmáranice, abstraktní obrazce, realistické obrázky či fantazijní zpracování nějaké události. Hodnotíme i z hlediska originality.

**Způsob provedení kresby:** zde můžeme sledovat například projevy rigidity, impulzivnosti či naopak. Důležitým ukazatelem mohou být prvky nějakým způsobem zdůrazněné,



opomenuté či potlačené. Ty mohou signalizovat některé osobnostní charakteristiky autora.

Vyhodnocování je u WZT poměrně dost složité. Různé nestandardní podoby však můžeme využít v různých směrech. Ať už jako rozvolňující skupinovou techniku a následnou diskuzi, jako úvod do dalšího vyšetření nebo jako podklad pro terapeutickou práci (Šípek, 2000).

Svoboda (2005) uvádí, že pro diagnostiku osobnosti se používá pouze charakterologické schéma, které vychází, z již zmiňovaného, Lerschova modelu osobnosti:

#### **A. Endotymní základ**

- *Vitalita: a) afektivita, b) senzitivita*
- *Přizpůsobení: a) adaptivní, b) introverzní*
- *Snaha: a) po uplatnění, b) idealismus*

#### **B. Nadstavba**

- *Prosazení: a) zaměření vůle, b) pevnost vůle*
- *Odstup: a) střízlivost, b) přesnost*
- *Výraz: a) běžnost, b) originalita*

Hodnocení Rennerové (1953, in Svoboda, 2005) je založeno na grafologickém zpracování a také na hlubinné psychologické interpretaci obsahu. Formální hodnocení je zaměřeno na způsobu provedení kresby a na pozitivním či negativním významu určitého znaku. Hodnocení obsahové vychází ze symboliky a z následné explorační o významu daného symbolu.

## **6. Aspergerův syndrom**

Aspergerův syndrom řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy. Tato diagnóza je charakterizována kvalitativními poruchami vzájemné sociální interakce spolu se stereotypním, opakujícím se repertoárem zájmů a činností. Na rozdíl od autismu se u této poruchy nevyskytuje zpoždění řeči ani kognitivního vývoje. Ve větší míře se vyskytuje u chlapců, v poměru 8:1 (Hartl, Hartlová, 2000).

Dříve převládal názor, že Aspergerův syndrom je druh autismu a pervazivní vývojová porucha. Dnes je však udáván jako dílčí kategorie z celého autistického spektra, má vlastní diagnostická kritéria a i odborné publikace uvádějí, že je mnohem rozšířenější než autismus (Atwood, 2005).

### **6.1. Historie Aspergerova syndromu**

Jako první použila tento termín v roce 1981 britská lékařka, Lorna Wingová. Ta jím označila děti, které měly příznaky odpovídající těm, na které upozornil vídeňský pediatr Hans Asperger. Ten zkoumal ve své dizertační práci chlapce, kteří vybočovali z určitého normálu svých vrstevníků a to z hlediska sociálních, jazykových a kognitivních dovedností. Tento stav označil jako „autistickou psychopatii“ a považoval ji za druh poruchy osobnosti (Atwood, 2005).

### **6.2. Symptomy Aspergerova syndromu**

Wingová (in Thorová, 2006) uvádí na základě vyšetření svých pacientů s Aspergerovým syndromem, tyto klinické symptomy: nedostatek empatie, naivní, nepřiměřenou a jednostrannou interakci; malou nebo žádnou schopnost dosáhnout přátelství; pedantickou a opakující se řeč; chudou neverbální komunikaci; ulpívavý zájem o určité předměty; neobratné pohyby; problematickou motorickou koordinaci a zvláštní držení těla.

Děti s touto poruchou někdy mívají v útlém věku problém navazovat kontakt ke svým rodičům a ke svým vrstevníkům. Mladší děti neprojevují tolik zájem o hru s ostatními dětmi a preferují individuální hru. Dochází pak k sociální inhibici a někdy i k rozvoji emoční poruchy. Inteligence je většinou u těchto dětí v pásmu normy. Typické jsou však neobvyklé a úzké zájmy (doprava, zemědělské stroje, jízdní řády, encyklopedie). Intelekt ovlivňuje jak dosažené vzdělání, tak i sebeobslužné činnosti dětí, ale nezaručuje plnou samostatnost dítěte v budoucím dospělém životě. Ve své oblíbené oblasti mají spoustu znalostí a každá informace je pro ně fascinující. Neumí rozlišit mezi podstatnou informací a nepodstatnou. Není lehké je zaujmout v něčem mimo jejich obor (Říčan, Krejčířová, 2006). V tomto ohledu jim však může pomoci terapie, kdy ve speciálněpedagogických metodách je možné klást větší důraz na používání řeči v edukaci, protože pacienti s AS v řeči zdatnější než pacienti s autismem. Především pro to je tu větší možnost použití psychoterapie (Hrdlička in Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá a kol; 2000).

### **6.3. Diagnostika Aspergerova syndromu**

Podle Atwooda (2005) můžeme diagnostikovat Aspergerův syndrom ve dvou fázích. Jedna z fází představuje speciální dotazník. Ten by měli vyplnit rodiče nebo učitelé dítěte, u kterého mají podezření na Aspergerův syndrom. Jako druhou fázi uvádí vyšetření u klinického psychologa s praxí v oblasti diagnostiky u dětí s vývojovými poruchami. Ten by měl potvrdit nebo vyvrátit podezření.

#### **6.3.1. Diagnostické vyšetření u psychologa**

Vyšetření trvá asi hodinu a je zaměřené především na sociální, jazykové, kognitivní a pohybové dovednosti. Psycholog se při tom zaměří i na zájmy dítěte a jejich obsahovou stránku. Použije i několik psychologických testů, aby získal co nejvíce informací o dítěti. Nezbytné jsou i informace o vývoji dítěte od narození až po současnost a o jeho specifickém chování. Nepostradatelné jsou i informace od učitelů, lékařů a dalších odborníků, kteří mají dítě v péči. Je možné dítěti předložit fotografie a vyzvat ho, aby popsal emoce, které jsou na fotografiích zachycené. Případně by mělo některé emoce projevit. Při vyšetření si psycholog všímá i toho, jak používá dítě jazyk v určité dané

situaci, jakou má slovní zásobu, zda rozumí kontextu a jak reaguje na otázky. Pro Aspergerův syndrom je také typické, že o sobě dítě mluví ve třetí osobě. Důležité je také sledování kognitivních dovedností. Proto bývá součástí vyšetření i test porozumění, aby psycholog zjistil, nakolik dítě chápe pocity a myšlenky druhých osob. Psychologa zajímá oblíbená četba dítěte, dlouhodobá paměť, kvalita symbolické hry a zhodnocení intelektových dovedností. Ptá se také rodičů, jak dítě reaguje na nečekané změny v zaběhnutém režimu, na omyly, chyby a kritiku. Vyšetřují se i pohybové dovednosti. Především je důležité si všimnout kývavých pohybů při napětí a radosti, nezáměrných tiků, škubání na tváři a úšklebků. Dále se ptá psycholog, zda je dítě citlivé na zvuky, doteky, chuť, složení jídla a v neposlední řadě na reakci na nepohodlí. Pro psychologa jsou důležité i informace o potencionálních genetických vlivech ze strany obou rodičů, kteří by měli také sdělit informace o průběhu těhotenství, porodu a nejranějšího dětství (Atwood, 2005).

### ***6.3.2. The Australian Scale for Asperger's syndrome***

Tato screeningová metoda je určena pro zjištění Aspergerova syndromu u dětí mladšího školního věku, kdy se začínají projevovat neobvyklé vzorce chování nejvýrazněji. Skládá se ze šesti částí: sociální a emoční schopnosti, komunikační dovednosti, kognitivní dovednosti, specifické zájmy, pohybové dovednosti, další charakteristiky (Attwood, 2005).

### **6.3.3. Diagnostická kritéria dle MKN – 10**

Dle MKN 10 (1992) je Aspergerův syndrom zařazen do pervazivních vývojových poruch pod číslem F 84.5. Kritéria ke splnění této diagnózy jsou:

- A. Z celkového hlediska nedochází ke klinicky významnému opoždění mluvené řeči, schopnosti rozumět řeči ani kognitivního vývoje. Podmínkou diagnózy je, aby do dvou let jedinec používal jednotlivá slova a do tří let se naučil používat komunikativní fráze. Sebeobsluha, adaptivní chování a zvědavost týkající se okolí by během prvních tří let měly odpovídat standardnímu intelektovému vývoji. Milníky motorického vývoje jsou však opožděné, běžná je pohybová neobratnost (není však nezbytným diagnosticky významným projevem). Běžně se vyskytují speciální dovednosti, jimiž jedinec bývá pohlčen, avšak ani ony nejsou jedním ze základních předpokladů ke stanovení diagnózy.
  
- B. Kvalitativní odchylky ve vzájemné sociální interakci se musejí projevovat alespoň ve dvou níže uvedených vlastnostech:
  - a) Neschopnost udržet přiměřený pohled z očí do očí, užívat výraz tváře, tělesný postoj a gesta pro účely usměrňování sociální interakce
  
  - b) Neschopnost navazovat (způsobem přiměřeným mentálnímu věku a navzdory četným příležitostem) vztahy s vrstevníky založené na sdílení zájmů, činností a prožitků
  
  - c) Absence sociálně emocionální vzájemnosti projevující se narušenou či odchýlnou reakcí na citové projevy druhých lidí, případně nedostatečná přizpůsobivost chování podle sociálního kontextu nebo chabé propojení sociálních, emocionálních a komunikativních vzorců chování
  
  - d) Absence spontánního vyhledávání přítomnosti vrstevníků, s nimiž by jedinec mohl sdílet radost, zájmy či úspěchy (například absence ukazování, přinášení či zdůrazňování předmětu zájmu druhým lidem)

- C. U jedince se projevuje neobyčejně silný a úzce vymezený zájem, případně omezené, opakující se stereotypní vzorce chování, zájmy a činnosti, a to přinejmenším v jedné z následujících oblastí:
- a) Pohlcující zaujetí zálibou se stereotypním a opakujícím se vzorem, která je abnormální svým obsahem nebo zaměřením; případně jeden a více zájmů vyznačujících se netypickou intenzitou a precizně vymezenou povahou, avšak bez abnormalit v obsahu nebo předmětu zájmu
  - b) Nutkavé zaujetí nefunkčními rutinními činnostmi či rituály
  - c) Stereotypní a opakující se pohybové manýrismy obsahující buď kmitání či kroužení rukou, případně prsty, anebo pohyby celým tělem
  - d) Silné zaujetí částmi předmětů nebo nefunkčními prvky hraček (například barvou, vjemem při dotyku jejich povrchu, hlukem či vibracemi, které produkují). Pro tyto jedince nebývá příznačné, že by se vyznačovali buď pohybovými manýrismy, nebo zájmem o součásti předmětů anebo nefunkční prvky hraček.
- D. Poruchu nelze připisovat jiným formám pervazivních vývojových poruch, simplexní schizofrenii, schizotypní poruše, obsedantně – kompulzivní poruše, anankastické poruše osobnosti, reaktivní a dezinhibované poruše příchyllosti v dětství

„Aspergerův syndrom se diagnostikuje nepatrně odlišně jinými systémy. DSM-IV a ICD-10 uvádějí téměř shodná kritéria s výjimkou, že DSM-IV vyžaduje klinicky významné postižení v oblasti sociální, pracovní, či jiných funkcí. Toto kritérium ICD-10 neuvádí. Oba diagnostické manuály předpokládají, že raný vývoj jazyka je normální a že zájem o okolí a adaptivní schopnosti nejsou postiženy. Mezi diagnostická kritéria patří, že se nevyskytují abnormality v komunikaci a to jak verbální tak neverbální. AS je diagnostikován pomocí stejných kritérií jako autismus s výjimkou kritéria, které se týká abnormalit v komunikaci“ (Gillberg, Peeters, 2003, s. 38 a 39).

#### **6.4. Porovnání kognitivního profilu dětí s Aspergerovým syndromem a autismem**

Děti s AS často mívají více problémů s pohybovými a vizuomotorickými schopnostmi než děti s typickým autismem. Není však u nich přítomné oslabení ve verbální oblasti (kromě porozumění), mají lepší verbální paměť a profil v inteligenčních souborech (mají naopak vyšší výkon v části verbální-zejména děti s AS s celkově podprůměrnou inteligencí). Děti s AS a autismem mají společné poruchy sociálního porozumění (ve WISC je typické selhávání v subtestech Porozumění a Řazení obrázků), dále poruchy intersenzorické interakce, prozodie řeči a podle některých autorů i dysfunkci exekutivní. Odlišení dětí s AS od dětí s časným autismem nebo dětí se schizoidní poruchou je dosti obtížné a řada odborníků se přiklání k názoru, že jde o uměle vytvořenou kategorii. Ve skutečnosti mají uvedené poruchy plynulý přechod, ale také existuje jistě i řada syndromů smíšených. AS nebývá diagnostikován v časném věku, což typičtější pro dětský autismus. Infantilní autismus bývá většinou zachycen už v mladším předškolním věku. AS bývá obvykle stanoven až ve věku školním (Howling a Asgarin, 1999, in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Existuje však také pravděpodobnost, že řada dětí takto diagnostikovaných splňovala ještě v předškolním věku kritéria pro dětský autismus. Někteří autoři předpokládají, že vývoj závisí na dosažení určitého stupně řeči. To je chvíle, kdy se dítě dostává na novou vývojovou cestu s diagnózou AS. U jiných dětí s touto poruchou však může dominovat v klinickém obraze zprvu spíše celková dezorganizace a těžké poruchy chování, tudíž se specifické kvalitativní abnormality dostatečně neprojeví (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Intelekt u dětí s Aspergerovým syndromem bývá většinou v pásmu normy. Ovlivňuje jak dosažené vzdělání, tak i sebeobslužné činnosti dětí, ale nezaručuje plnou samostatnost dítěte v budoucím dospělém životě (Thorová, 2006).

## **6.5.      *Řeč a komunikace u dětí s AS***

Děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít problémy z hlediska vývoje v řečové oblasti. V pěti letech již většinou mluví plynule, s čistou výslovností a dobrou slovní zásobou. V porovnání s ostatními dětmi se však jejich vývoj řeči přeci jen v něčem liší. Často se učí mluvit tak, jakoby se učily z paměti. Předřikávají básničky, dlouhé statě z knih či části pohádek. Mají nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řeč, která kopíruje řeč dospělých. Jejich největší problém, z hlediska řeči, je sociální kontext, který často neodpovídá určité situaci. Časté bývá vykřikování, které je nesouvislé k dané situaci. Ulpívají na tématech, které je zajímají, ale nezajímá je už reakce posluchače. Lpí na přesnosti vyjadřování. Právě proto bývají ve společnosti nepochopeni a jejich začlenění do kolektivu dětí je i z této stránky problematické. Dalšími komunikačními prostředky, ve kterých se nemohou dobře zorientovat, jsou neverbální signály. Ať už se jedná o mimiku tváře či o kontext v určité situaci nebo o humor, ironii a společenská pravidla vůbec. Nevyznají se v potřebách cizích lidí a nedokáží se empaticky vcítit. V případě dětského kolektivu tak vůbec neuspějí v soutěživosti a pravidlech her. Nemají smysl pro fair- play. Mohou působit egocentricky. Normální děti ve škole je tak nemohou vůbec pochopit. Z tohoto zmatku se lehce stane, že takové dítě upadá do stresu a je mu v kolektivu dětí nepříjemně. Neví ale, jak si s tím poradit, protože mají omezenou možnost vyjádřit své pocity. Často si tak vyvolávají různé somatické potíže, zhoršuje se jejich chování, propadají záchvatům vzteku a u některých případů dochází i k sebepoškozování či k sebevražedným pokusům (Thorová, 2006).

## **6.6.      *Zájmy dětí s AS***

Děti s Aspergerovým syndromem mají většinou velmi úzké zájmy. Patří mezi ně encyklopedické zájmy, gameboje, dopravní prostředky, počítače a programování, kosmos, vodovodní potrubí, mapy, dopravní značky, vlajky, značky aut, čísla, metro. V podstatě vše, co má nějaký řád a co se opakuje ( Thorová, 2006).



Jedním ze zvláštních zájmů, které se mohou u dětí s Aspergerovým syndromem vyskytnout, je kreslení. Většinou sice nemají tuto činnost v lásce, ale jsou i výjimky.<sup>1</sup>

## **6.7. Osamostatnění lidí s AS**

Thorová (2006) uvádí ve svých studiích, že pokud je dítětem s Aspergerovým syndromem věnována pomoc v podobě individuálních přístupů a různých nácviků a pokud si tyto lidé vyberou vhodné zaměstnání a životního partnera, tak mohou vést zcela normální život. I když je může okolí vnímat jako zvláštní. Existují samozřejmě i děti, které se ale neobejdou bez asistenta a potřebují docházku ve speciální škole. Mohou se přidat i jiné psychiatrické potíže. Po škole si nemohou najít práci a nejsou schopni navázat partnerský vztah. Často je pro ně nejlepším řešením forma chráněného bydlení. Budoucí osamostatnění těchto lidí tedy záleží na míře rozsahu poruchy, celkové přizpůsobivosti, speciální péči a podpoře rodiny, která je důležitá především v dětství.

---

<sup>1</sup> Při svém výzkumu jsem se setkala se dvěma chlapci, kteří měli kreslení jako jejich oblíbenou činnost. Jeden z nich měl v oblíbených komiksech a vše, co s nimi souvisí. Rád v komiksech vyjadřuje to, co nedokáže vyjádřit jiným způsobem. Dnes má i výstavu svých komiksů a vytváří tak umělecká díla.

- ***Empirická část***

### ***1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky***

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda je vůbec možné Warteggův kresebný test provádět s dětmi, které mají Aspergerův syndrom. Základní otázkou bylo také, zda zvládnou zakomponovat základní výzvu do svého obrázku. Jelikož mají děti s AS problémy s motorikou, zajímalo mě, jakou úroveň bude mít jejich kresba.

Hlavní otázkou, která mně v tomto výzkumu nejvíce zajímala je, jakým způsobem se promítne Aspergerův syndrom do Warteggova testu. Především tato otázka je stěžejní cíl, který jsem si ve výzkumné části snažila zodpovědět.

### ***2. Charakteristika výzkumného souboru***

Výzkumný vzorek jsem se snažila vybrat tak, abych měla co nejvíce respondentů pouze s „čistou“ diagnózou Aspergerův syndrom. Vzorek tedy tvoří 13 dětí ve věku od... do ... Data jsem sbírala od října 2009 do prosince 2009. Spolupracovala jsem se třemi institucemi a to s Aplou Praha, kde jsem získala nejvíce respondentů. Dále jsem spolupracovala se SPC v Českých Budějovicích a se ZŠ na Kladně, kde jsem zadávala test dvěma integrovaným chlapcům. Nezbytné praktické zkušenosti jsem získala také na respitním víkendu v Aple Praha, kde jsem měla možnost strávit víkend s dětmi s autistickými poruchami. Zde jsem mohla porovnat různé stupně tohoto druhu postižení a vyzkoušet si práci s těmito dětmi.

### ***3. Postup při získávání dat***

Od října 2009 jsem se snažila kontaktovat instituce, které se zabývají problematikou autistických poruch. Ty jsem pak kontaktovala pomocí emailu či telefonu a rozeslala jim motivační dopis s oslovením pro rodiče. S nimi jsem se pak domlouvala individuálně.

Test jsem zadávala dětem individuálně nebo maximálně po dvou, abych zamezila vzájemnému ovlivňování a měla tak větší možnost sledovat vedlejší projevy dětí. Snažila jsem se k tomu vybrat vhodné místo, kde by je nic nerušilo. Na kladenské ZŠ mi uvolnili třídu, v SPC mi půjčili klubovnu a v Praze jsem zvolila dětskou část v Ústřední knihovně. Bylo také potřeba získat dostatečný prostor pro dítě, jelikož jsem musela každý čtvereček zvětšit na jednotlivý papír A4 a přizpůsobit tak test dětem s AS. Všechny obrázky jsem rozmístila před dítě na stůl podle pořadí od 1 do 8. Přiložila jsem 24 barevných pastelky, obyčejnou tužku a ořezávátko. Test jsem zadávala bez přítomnosti rodiče, abych podnítila co největší samostatnost dítěte. Dítěti jsem se představila a nezávazně s ním pohovořila, abych odstranila počáteční stud dětí. Pak jsem uvedla formulku, kterou jsem používala u každého dítěte: „ Na těchto papírech začal kouzelník kouzlit nějaké obrázky, ale zapomněl je dokončit. Je teď na tobě, abys je dokreslil podle toho, jak tě napadne a jak se ti to bude zdát nejlepší. Máš na to tolik času, kolik chceš a použít můžeš všechny pomůcky, které leží před tebou. Až budeš mít pocit, že jsi hotov, tak obrázky pojmenuj a ukaž mi, který se ti líbí nejvíc a který nejmíň.“ Pokud jsme test zadávala dvěma dětem, upozornila jsem je, že je to individuální práce a že nic není špatně nebo dobře a nemusí se tak snažit koukat druhému do papíru. Všechny děti test dokreslily bez větších problémů.

## 4. Základní kategorie

Na začátku zpracování empirické části jsem si zvolila základní kritéria, podle kterých jsem skórovala výtvary dětí. Zvolila jsem si 12 kritérií.

- Konkrétní zobrazení-zda dítě nakreslí v obrázku něco konkrétního (opak abstraktního zobrazení)
- Barevné obrázky- vybarvení obrázku (více než jen barevné kontury)
- Barevné kontury-barva tvoří pouze obrys obrázku, který ale není vybarvený
- Zakomponování započaté výzvy do obrázku-zda má základní výzva v obrázku nějakou úlohu (úkol, funkci). Nestačí, že součástí obrázku.
- Živé prvky v obrázku-lidské postavy, zvířata či jakákoli živá bytost
- Nejméně oblíbený
- Nejvíce oblíbený
- Obsah kresby-zda se v obrázcích objeví zájmy typické pro Aspergerův syndrom
- Nejfrekventovanější motiv-motiv, který se v obrázcích nejvíce objevoval
- Pohyb v obrázku-znázornění pohybu nebo aspoň jeho náznaku
- Využití plochy v obrázku
  - Zda zaplní celý prostor čtverce
  - Zda zaplní menší plochu než celý prostor čtverce
  - Zda se budou věnovat prostoru a ploše jen kolem základní výzvy-minimální využití prostoru
- Stereotypie-opakování základní výzvy v obrázku
- Názvy obrázků

<b>ČTVEREC č. 1</b>	
Konkrétní zobrazení	1
Barevné obrázky	2
Barevné kontury	2
Zařazení započaté výzvy do obrázku	<b>12</b>
Živé prvky v obrázku	3
Nejméně oblíbený u	2
Nejvíce oblíbený u	1

<b>ČTVEREC č. 2</b>	
Konkrétní zobrazení	<b>10</b>
Barevné obrázky	4
Barevné kontury	3
Zařazení započaté výzvy do obrázku	<b>13</b>
Živé prvky v obrázku	3
Nejméně oblíbený u	1
Nejvíce oblíbený u	1

<b>ČTVEREC č. 3</b>	
Konkrétní zobrazení	<b>9</b>
Barevné obrázky	2
Barevné kontury	1
Zařazení započaté výzvy do obrázku	<b>13</b>
Živé prvky v obrázku	2
Nejméně oblíbený u	1
Nejvíce oblíbený u	0

<b>ČTVEREC č. 4</b>	
Konkrétní zobrazení	<b>6</b>
Barevné obrázky	3
Barevné kontury	2
Zařazení započaté výzvy do obrázku	<b>12</b>
Živé prvky v obrázku	3
Nejméně oblíbený u	0
Nejvíce oblíbený u	2

<b>ČTVEREC č. 5</b>	
Konkrétní zobrazení	<b>7</b>
Barevné obrázky	3
Barevné kontury	1
Zařazení započaté výzvy do obrázku	<b>12</b>
Živé prvky v obrázku	3
Nejméně oblíbený u	4
Nejvíce oblíbený u	1

<b>ČTVEREC č. 6</b>	
Konkrétní zobrazení	<b>9</b>
Barevné obrázky	3
Barevné kontury	2
Zařazení započaté výzvy do obrázku	<b>13</b>
Živé prvky v obrázku	3
Nejméně oblíbený u	2
Nejvíce oblíbený u	2

<b>ČTVEREC č. 7</b>	
Konkrétní zobrazení	<b>7</b>
Barevné obrázky	2
Barevné kontury	2
Zařazení započaté výzvy do obrázku	<b>13</b>
Živé prvky v obrázku	2
Nejméně oblíbený u	1
Nejvíce oblíbený u	2

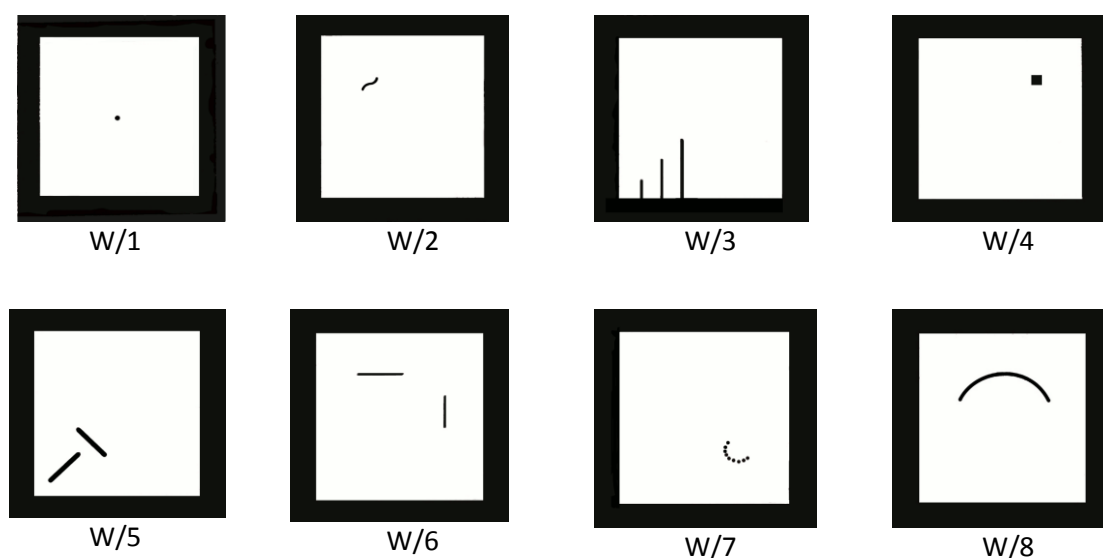
<b>ČTVEREC č. 8</b>	
Konkrétní zobrazení	<b>10</b>
Barevné obrázky	<b>6</b>
Barevné kontury	0
Zařazení započaté výzvy do obrázku	<b>13</b>
Živé prvky v obrázku	<b>6</b>
Nejméně oblíbený u	0
Nejvíce oblíbený u	1

Z uvedených výsledků vyplývá, že většina dětí zařadila základní výzvu<sup>2</sup> do svého výtvoru. Další podstatné zjištění bylo, že většina těchto dětí si zvolila ke kresbě obyčejnou tužku a pracovala s ní, až na výjimky, celou dobu. Konkrétní zobrazení bylo v tomto testu také typické. V tabulkách základních kategorií vidíme, že tohoto zobrazení využila většina dětí. O této problematice se zmiňuji v závěrečné kapitole.

---

<sup>2</sup> Význam tohoto kritéria uvádím ve 4. kapitole-Základní kritéria

## 5. Výsledky a jejich interpretace

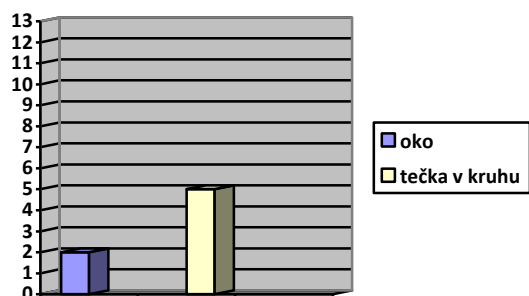


Obrázek 1- jednotlivá pole Warteggova testu

### 5.1. Zpracování pole W/1

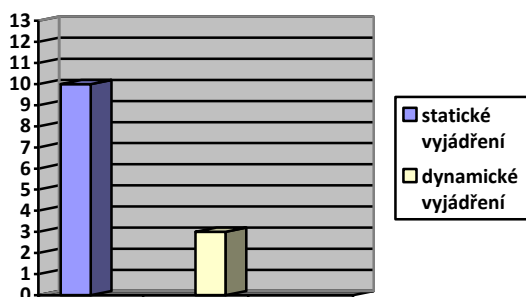
Svoboda (1987) charakterizuje tento čtverec jako malý bod, obrazec je charakteristický světlostí, kulatostí, centralitou.

Tento obrázek označilo jedno dítě za nejoblíbenější a dvě ho označily jako nejnejoblíbenější. Barvy použilo 6respondentů ze 13.



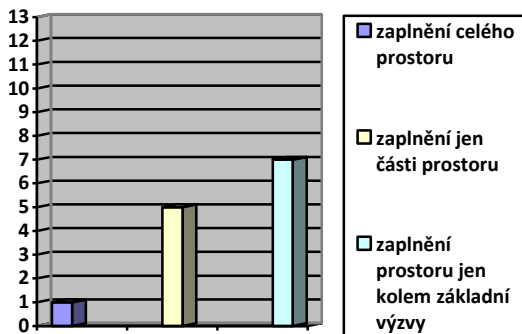
Obrázek 2- nejfrekventovanější motivy

Nejvíce se v tomto obrázku vyskytoval motiv „tečka v kruhu“. Děti využívaly v tomto čtverci geometrické tvary. V pojetí konkrétním se pak nejvíce vyskytl motiv „oka“, ale jen u dvou respondentů. Jako nejoblíbenější označil tento obrázek pouze jeden respondent a dva jako nejmíň oblíbený. **Ostatní motivy**, které se vyskytovaly, byly: pecka, hlava člověka, fotbalový míč, bod na mapě ČR, loď.



**Obrázek 3- pohyb v obrázku**

Většina dětí vyjádřila svou kresbu staticky, bez pohybu.



**Obrázek 4- zaplnění plochy v obrázku**

Zaplnění prostoru se objevilo u každého dítěte dost specificky. Jen jediný respondent využil kompletně celou plochu čtverce. Z toho vyplývá, že děti zajímal spíš prostor kolem základní výzvy a výzva jako taková, dále se již prostorem nezabývaly.



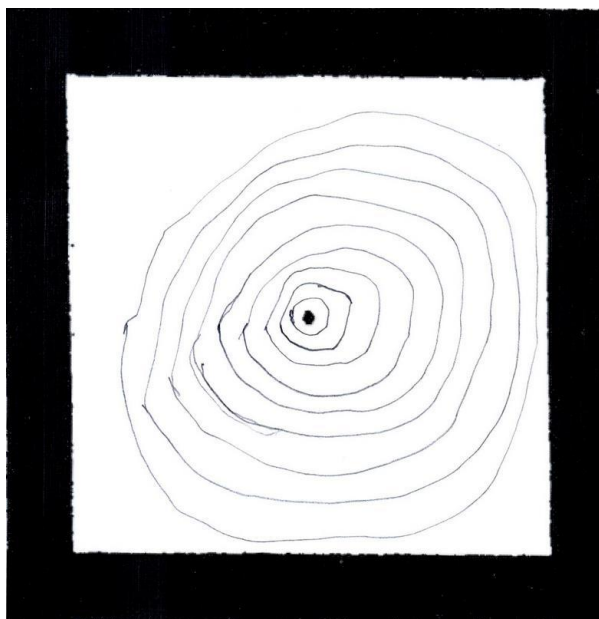
### ***5.1.1. Tématický obsah kresby***

Tato kapitola je zaměřená na základní otázku výzkumu, zda se v kresbách WZT dětí s AS budou objevovat zájmy, které jsou typické pro jejich postižení. Jde tedy o projekci jejich osobnosti do obrázku. Typické zájmy, které se projevily v tomto obrázku, jsou:

- Komiks
- Křížovky
- Mapy

### ***5.1.2. Stereotypie - kopírování základní výzvy***

V této kapitole se zaměřuji na stereotypní kopírování základní výzvy. Snažím se tak odpovědět na otázku, zda se do WZT promítne stereotypní jednání tohoto postižení. Určitý druh stereotypního projevu je vidět např. v obrázku č. 5.



**Obrázek 5 - Stereotypní opakování v obrázku**

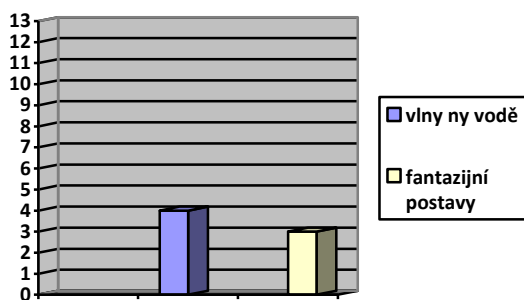
### 5.1.3. Názvy obrázků

Přiřadit názvy obrázkům mohli, kdy chtěli. Někdo nazval obrázek hned po jeho dokončení a někdo dokreslil všech 8 obrázků a názvy doplnil až na konec. Všechny názvy se přímo vztahovaly k obrázkům. Názvy se objevovaly v různých pojetích. Až už jednoslovně, více slovně nebo větou.

<b>Jednoslovné názvy</b>	7 respondentů
<b>Víceslovné názvy</b>	2 respondenti
<b>Název větou</b>	3 respondenti

Jako zajímavý příklad názvu větou uvádím příklad jednoho respondenta: viz příloha č. 1 „Dílo slavného malíře 22. století z Francie. V 24. století byl vydražen za nejvyšší sumu v dějinách lidstva do 40. století.“ Nejvíce tedy děti použily jednoslovné názvy, které jsou: Mapa ČR, Člověk, Zloba, Obraz, 4čtyři, 100% ghost's, Kruhy.

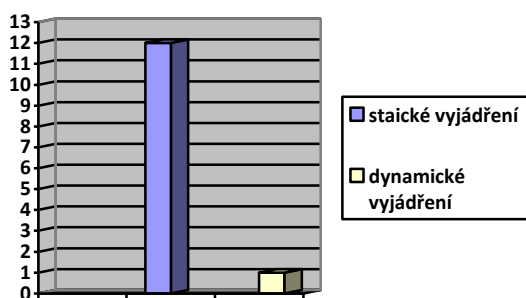
## 5.2. Zpracování pole W/ 2



### Obrázek 6-nejfrekventovanější motivy

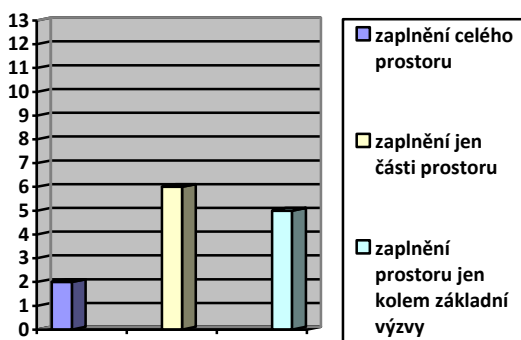
V tomto čtverci se objevovala nejfrekventovaněji vlna na vodě a postava. To jak v abstraktním, tak i konkrétním provedení kresby. **Ostatní motivy byly:** totem, zeměkoule, křižovatka a jiné (většinou abstraktní) motivy. Zajímavostí na tomto čtverci je,

že vyvolal poměrně větší vlnu agrese či určité náznaky boje a bolesti. Takovýto obsah se v tomto čtverci objevoval celkem 4 krát viz příloha č. 2



**Obrázek 1-pohyb v obrázku**

Zde se znovu velká většina dětí vyjádřila staticky, bez pohybu.



**Obrázek 2-zaplnění plochy v obrázku**

V tomto čtverci už byla plocha čtverce využita o něco víc, než v předchozím čtverci.

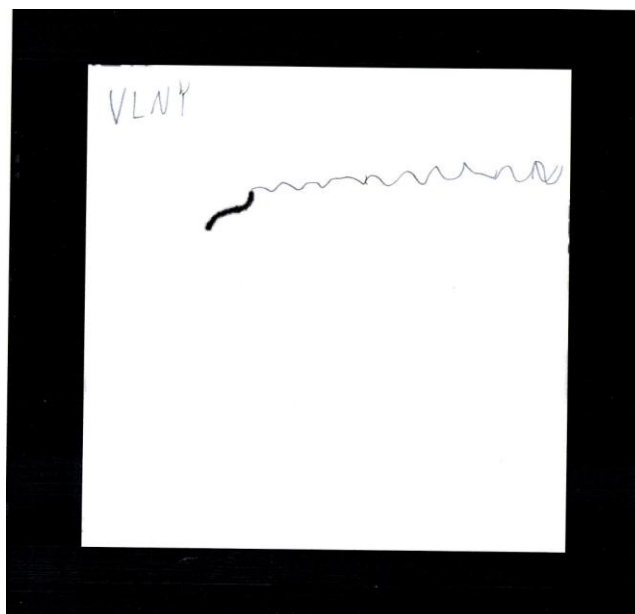
### ***5.2.1. Tématický obsah kresby***

Typické zájmy pro děti s AS se objevily i v tomto čtverci. Byly to:

- Doprava
- Zeměkoule – kosmos

### ***5.2.2. Stereotypie***

V tomto čtverci se stereotypie objevila dost často. Celkem 6 respondentů pokračovalo v základní výzvě a prodloužili linii vlnovky nebo v ní pokračovali jiným způsobem.



Obrázek 7- Stereotypní opakování vlnovky

### 5.2.3. Názvy obrázků

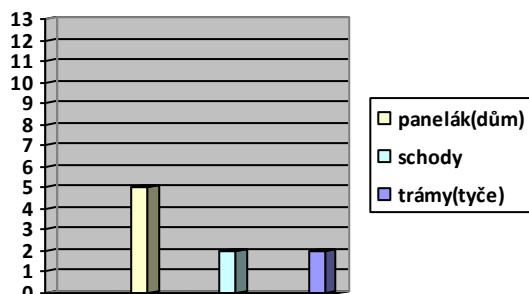
I v tomto čtverci se názvy shodovaly s obsahem obrázků.

Jednoslovné názvy	4 respondenti
Víceslovné názvy	6 respondentů
Název větou	3 respondenti

Zde se jako zajímavý název jevila otázka: „Co ten uříznutý kabel?“ viz příloha č. 3. Nejvíce použily děti víceslovné názvy jako: Vlny na moři, Trollí válečník, Totem v Kanadě, Pohled na pláž, Zahnutý hranatý čtverec, Silnice (auto-kus brčka).

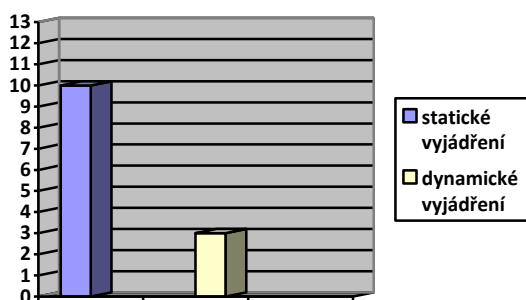
### 5.3. Zpracování pole W/3

V tomto čtverci zvolily jen 2 děti barvy, ostatní zůstaly u tužky.



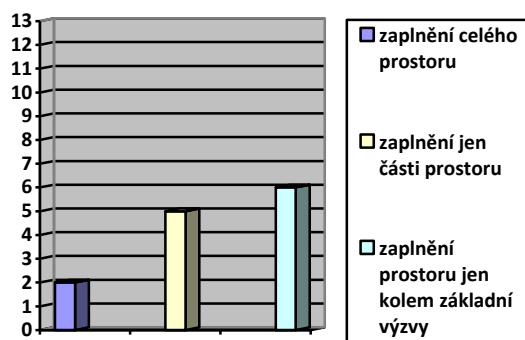
**Obrázek 8 - nejfrekventovanější motivy**

Tento obrázek byl charakteristický tím, že v základní výzvě pokračovala většina dětí. Nejvíce se vykytoval motiv paneláku či domu. 2 děti zvolily motiv schodů a další 2 motiv tyčí či trámů. Zajímavým prvkem zde byla u třech respondentů určitá nereálná „scifi-fantazijní“ představa jako: schody do měsíce, moderní svět z 30. století a obří kocour nad městem. Ostatní respondenti se vyjádřili spíše realisticky.



**Obrázek 9 - pohyb v obrázku**

I zde se znovu většina dětí vyjádřila spíše staticky.



**Obrázek 10 - zaplnění plochy v obrázku**

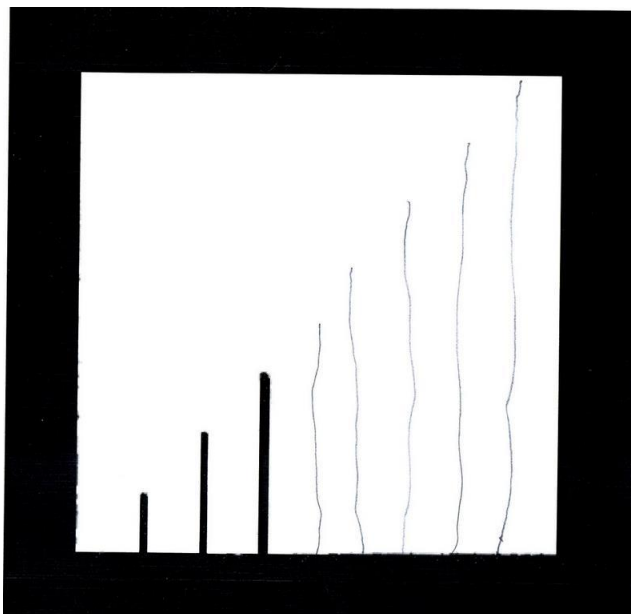
Zde nejvíce zaujala děti základní výzva. Z toho můžeme usuzovat, že většina dětí byla tedy zaujata spíše prostorem kolem ní, a proto se nezabývala zbylým prostorem ve čtverci.

### ***5.3.1. Tématický obsah kresby***

Zde se zájmy dětí, které byly typické v předešlých obrázcích, příliš nepromítly. Ve třech případech se tu vyskytla scifi vyobrazení a z toho jeden respondent znovu vyobrazil jeho oblíbený komiks, což bychom za zájem mohli také považovat. Ne však už za zájem typický pouze pro děti s AS. V tomto čtverci se nám tedy výzkumná otázka příliš nepotvrdila.

### 5.3.2. Stereotypie

I v tomto čtverci byla stereotypizace vysoká. Základní výzva zde vyloženě vybízí k jejímu opakování a gradaci k vrcholu. V tomto čtverci 9 respondentů opakovalo nebo pokračovalo v základní výzvě. Typickým příkladem stereotypního opakování základní výzvy je tento obrázek s názvem „Stoupající trámy“.



Obrázek 11- Stoupající trámy - stereotypní opakování

### 5.3.3. Názvy obrázků

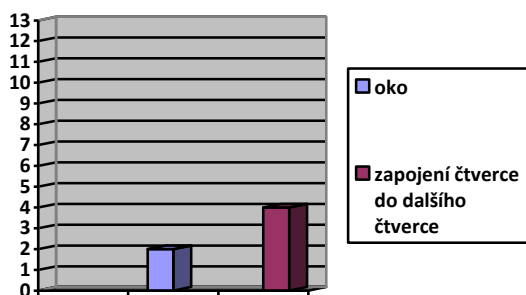
Jednoslovné názvy	5 respondentů
Víceslovné názvy	6 respondentů
Název větou	2 respondenti

Všechny názvy se opět shodovaly s obsahem ve čtvercích. Tento čtverec nazvaly nejvíce děti víceslovnými názvy: Fabrika s komínem, Měřítka výšky, Stoupající trámy, Past na schodech, Schody do měsíce, Větší-menší-nejmenší.



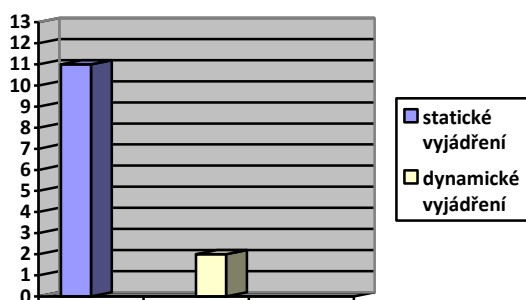
## 5.4. Zpracování pole W/ 4

V tomto obrázku použilo barvy 5 dětí, z toho jeden použil barevnou pastelku na obrysy. Jedno dítě nezakomponovalo do svého obrázku základní výzvu.



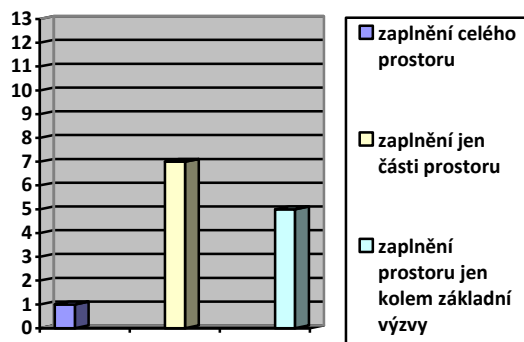
Obrázek 12- nejfrekventovanější motivy

Tento obrázek byl zajímavý tím, že spousta dětí se nechala ovlivnit základní výzvou kostky a hodně je ve svém obrázku používaly. Byl to motiv, který se hodně opakoval. S tím souvisí i prvek úhlů. Pravý úhel se objevil celkem u 8 respondentů. **Ostatní motivy:** trampolína, voják, okno, mapa MHD.



Obrázek 13- pohyb v obrázku

Sám Svoboda (1987) charakterizuje tuto kresbu jako těžkou a statickou. Samotná základní výzva tedy nenabízí nějaké větší dynamičtější vyjádření náznaku pohybu, což potvrzuje i to, že v tomto čtverci se 11 respondentů vyjádřilo spíše staticky.



**Obrázek 14- zaplnění plochy v obrázku**

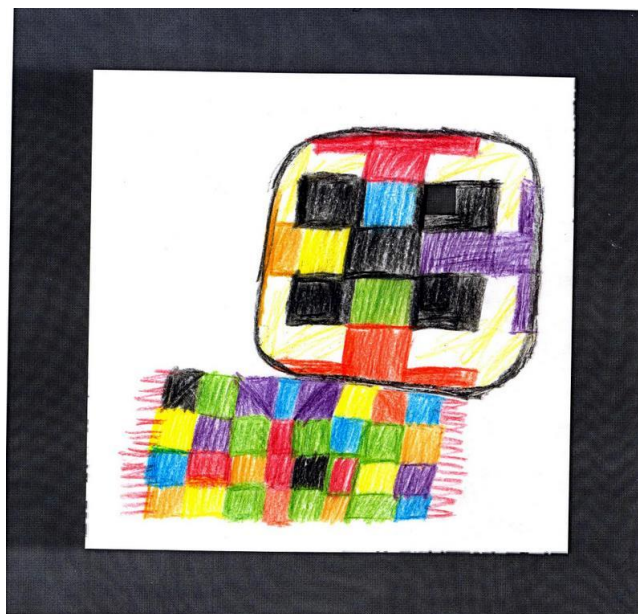
Nejvíce respondentů využilo prostor jen z části.

### ***5.4.1. Tématicý obsah kresby***

Typickými zájmy, které se vyskytly v tomto čtverci, byly: zobrazení mapy MHD a komiks.

### ***5.4.2. Stereotypie***

V tomto čtverci zopakovalo původní čtvercovou výzvu celkem 9 respondentů. Zajímavé bylo použití čtverců v mozaice koberce a buddhistického kříže, což není ale úplně typický příklad stereotypie (má konkrétní obsah). Jde spíše o vícečetné použití základního tvaru výzvy, ale vždy s jinou barvou.



Obrázek 15 - Buhistický kříž-opakování čtverců

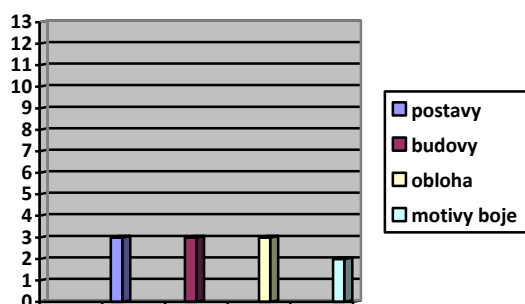
### 5.4.3. Názvy obrázků

Jednoslovné názvy	3 respondenti
Víceslovné názvy	6 respondentů
Název větou	4 respondenti

Zde využilo nejvíce dětí znovu víceslovný způsob názvu: Kostková pětka na kostce, Zavěšená trampolína, Zvláštní kostka, Spokojený voják, Odstřel skály, Buddhistický kříž.

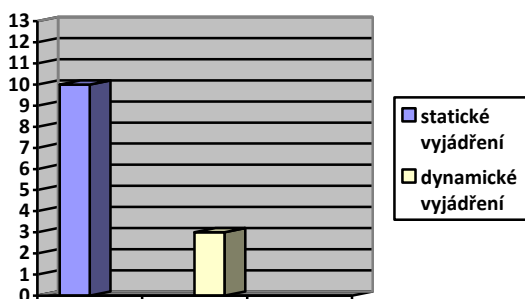
## 5.5. Zpracování pole W/ 5

Zpracování tohoto obrázku označily děti jako nejméně oblíbený. Označily ho tak 3 děti. Jedno dítě ho označilo za nejoblíbenější a jedno zakomponovalo základní výzvu do obrázku, ale nezapojil ji přímo. Barvu použily 3 děti.



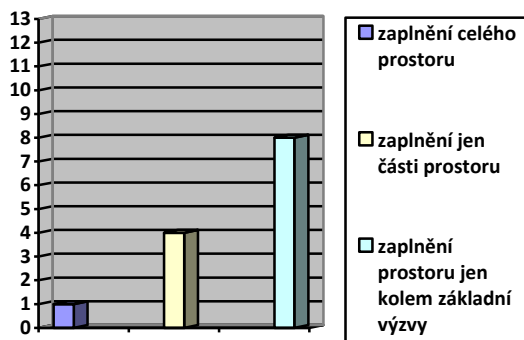
**Obrázek 16 - nejfrekventovanější motivy**

Zajímavé je, že 3 děti spojily tento obrázek s oblohou. Objevovaly se tak motivy jako raketa, hvězda nebo letadlo, což souvisí i s tvrzením Svobody (1987), který charakterizuje tento čtverec jako zobrazení konfliktu a dynamiky. Zobrazení konfliktu se zde také objevilo a to u dvou respondentů v motivu boje, kdy se ze základní výzvy stala zbraň - viz příloha 4.



**Obrázek 17- pohyb v obrázku**

I když Svoboda (1987) charakterizuje ideu tohoto čtverce jako dynamikou a konfliktem. Pohyb ve čtverci však vyjádřily jen 3 děti.



**Obrázek 18 - zaplnění plochy v obrázku**

Zde se nejvíce dětí soustředilo na samotný motiv a prostor kolem něj. Využívaly tedy nejvíc prostoru kolem základní výzvy a zbylého prostoru ve čtverci si už moc nevěšily.

### ***5.5.1. Tématický obsah kresby***

V tomto čtverci se znovu objevila doprava v podobě rakety nebo letadla viz příloha 5

### ***5.5.2. Stereotypie***

V tomto čtverci se znovu objevil větší výskyt úhlů. Základní výzvu zopakovali 2 respondenti-viz příloha 6.

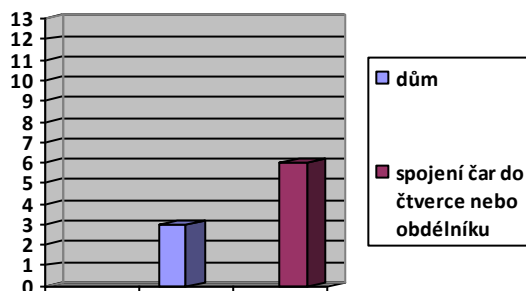
### ***5.5.3. Názvy obrázků***

<b>Jednoslovné názvy</b>	5 respondentů
<b>Víceslovné názvy</b>	4 respondenti
<b>Název větou</b>	4 respondenti

Všechny názvy se opět vztahovaly k obsahu ve čtvercích. Jednoslovné názvy byly u tohoto čtverce nepoužívanější: Hvězda, Boj, Špička, Smutek, Balónek.

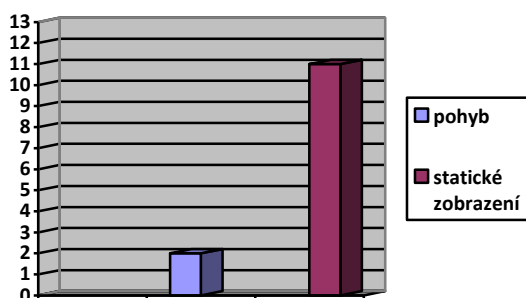
## 5.6. Zpracování pole W/ 6

V tomto obrázku použilo 5 dětí barvy a zbytek zůstal znovu u černobílého provedení. 2 děti ho označily jako nejoblíbenější a také 2 ho označily za nejneoblíbenější.



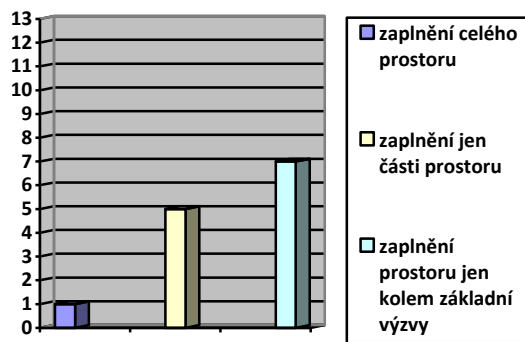
**Obrázek 19 - nejfrekventovanější motivy**

Svoboda (1987) charakterizuje tento čtverec, jako pobídnutí ke spojení dvou čar nebo naopak k izolaci. V našem výzkumu se spíše potvrdila tendence ke spojení dvou čar, což se objevilo u šesti respondentů, kteří ho spojili do čtverce. 5 dětí spojilo obě čáry jiným způsobem, než do čtverce a pouze dva respondenti obě čáry nespojili vůbec. V tomto případě podstatná většina potvrzuje Svobodovu charakteristiku čtverce.



**Obrázek 20 - pohyb v obrázku**

V tomto čtverci zobrazovaly děti své obrázky většinou staticky a pouze dva respondenti zakomponovali do svého obrázku pohyb.



**Obrázek 21 - zobrazení plochy v obrázku**

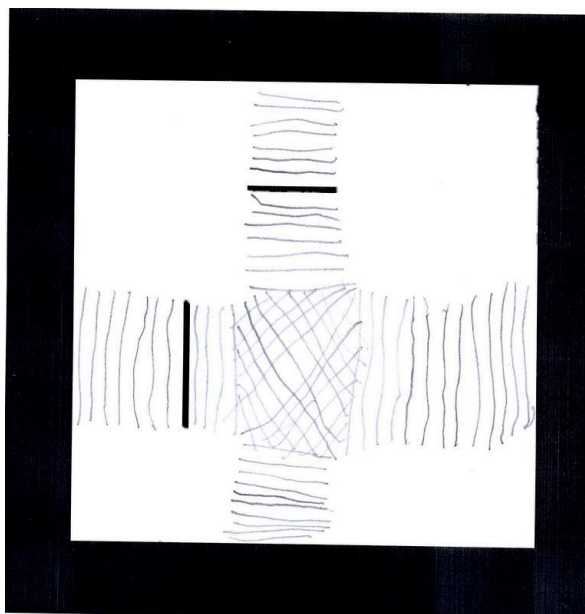
Nejvíce děti zaplnily plochu znovu kolem základní výzvy.

### ***5.6.1. Tématický obsah kresby***

V tomto obrázku se objevilo provedení tunelu a silnice s auty viz příloha 7. Dále komiksově zobrazení, tank, který souvisí se zájmem o dopravu a kompas, který souvisí s geografickými zájmy Aspergerů.

### ***5.6.2. Stereotypie***

Jako stereotypní se zde znovu objevuje větší výskyt úhlů, což ovlivnilo především spojení obou čar do pravých a jiných úhlů. Typickým projevem stereotypního používání základního motivu čar je tento obrázek, kdy respondent složil kříž pouze ze základního motivu.



Obrázek 22 - Kříž složený ze základní výzvy

### 5.6.3. *Názvy obrázků*

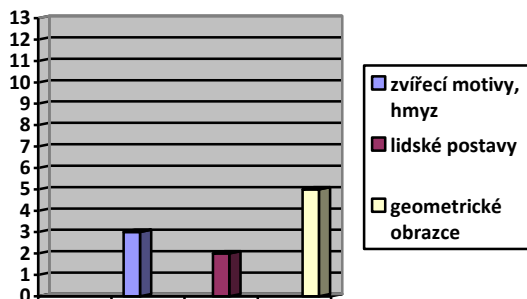
Jednoslovné názvy	3 respondenti
Víceslovné názvy	8 respondentů
Název větou	2 respondenti

Zde vidíme, že nejvíce dětí se vyjádřilo pomocí víceslovných názvů. U jednoho respondenta se objevil v názvu novotvar- „Babička stalkérka“, viz příloha 8.8 děti použilo víceslovný název, který byl nejčastější: Tunel na Letné, Spletené vlasy a kompas, Babička stalkérka, Ideální svět, Věž tanku, Můj domov, Hranatý dalekohled, Čarový kříž.

## 5.7. *Zpracování pole W/7*

Malá půlkružnice v pravé části čtverce. Vyvolává řešení, prosazující senzibilitu (Svoboda, 1987).

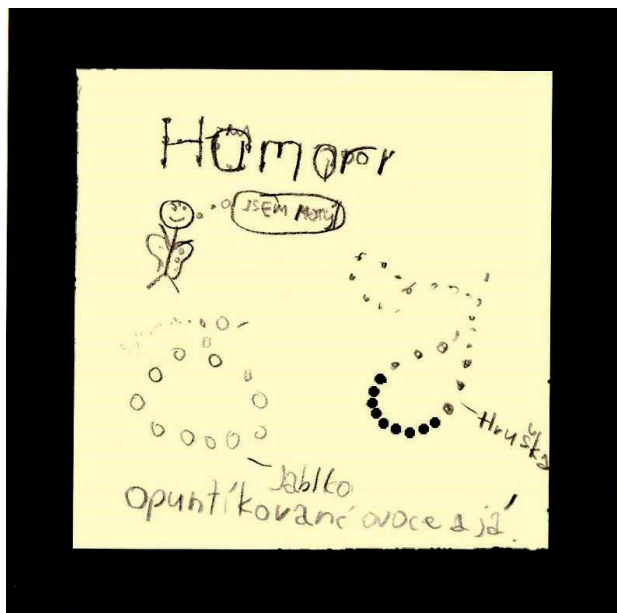




**Obrázek 23 - nejfrekventovanější motivy**

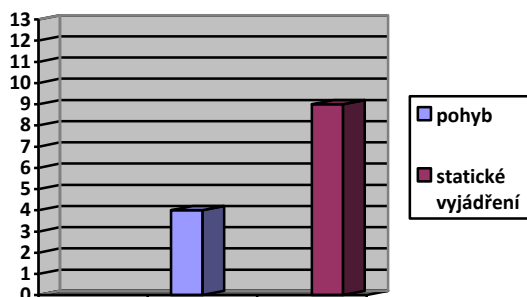
V motivech se projevila i již zmíněná senzibilita, jelikož se tu objevují nejen lidské postavy, ale i zvíře (myš, had) a hmyz (motýl), což v předchozích obrázcích vůbec nenajdeme.

Respondent, který nakreslil motýla, tak tímto způsobem znázornil sám sebe v obrázku



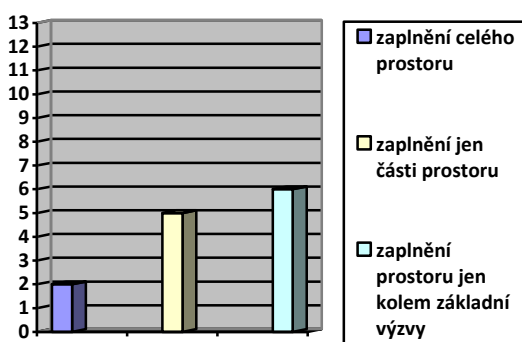
**Obrázek 24 - „Puntíkované ovoce a já“ – znázornění sebe sama jako motýla**

**Ostatní motivy:** dělo, atrakce na dětském hřišti, náramek, krajina s domem.



**Obrázek 25 - pohyb v obrázku**

V tomto čtverci děti zobrazovaly své obrázky spíše staticky.



**Obrázek 26 - zaplnění plochy v prostoru**

Jen dva respondenti zaplnili celý prostor.

### ***5.7.1. Tématický obsah kresby***

Zájmy, typické pro děti s AS, se objevily i zde. Byly to zájmy jako matematika v obrázku „Výpočet“ viz příloha 9 či projektování atrakce na dětském hřišti viz příloha č. 10.

### ***5.7.2. Stereotypie***

Zde je asi nejzajímavějším prvkem to, že většina dětí se „chytila“ prvotní výzvy a opakovala tečky v obrázku. Celkem tak učinilo 9 dětí. Vytvářely tak náramky, bublinky, pětku na kostce a různé geometrické tvary. Stereotypní opakování základního motivu bylo tedy v tomto čtverci nejmarkantnější.

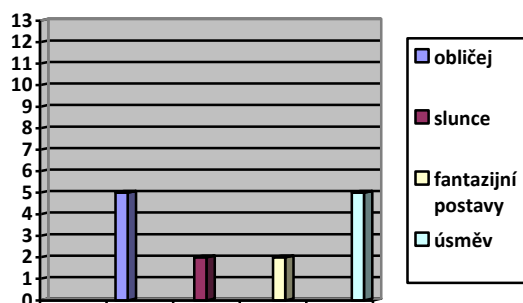
### 5.7.3. Názvy obrázků

Jednoslovné názvy	4 respondenti
Víceslovné názvy	7 respondentů
Název větou	2 respondenti

Zde nejvíce dětí použilo víceslovné názvy: Kroužková pětka na kostce, Egyptské pyramidy s vesmírem, Bubliny ve velmi zvláštním tvaru, Myš sněhulák, Puntíkové ovoce a já, Výstřel z děla, Atrakce na dětském hřišti.

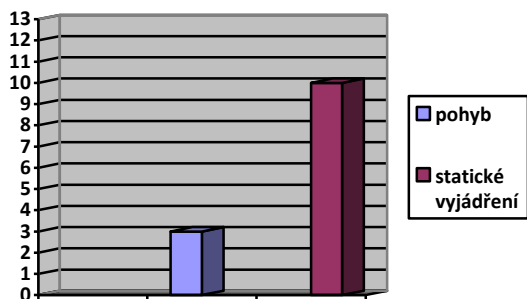
### 5.8. Zpracování pole W/ 8

Tento obrázek byl „nejbarevnější“. Celkem 7 dětí u tohoto motivu použilo barvu. Jako nejoblíbenější ho označily 2 děti a ani jedno ho neoznačilo za nejnejoblíbenější.



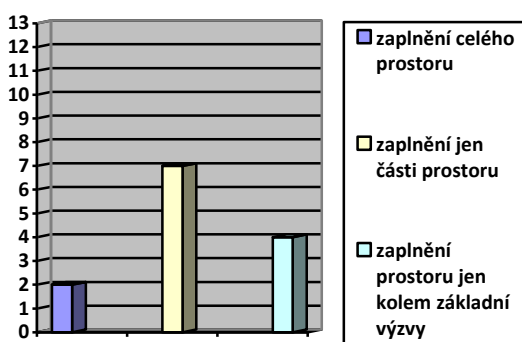
#### Obrázek 27 - nejfrekventovanější motivy

Tato základní výzva vede k harmonickému zaokrouhlení a uzavřenosti (Svoboda, 1987). O celkové harmonii v tomto čtverci svědčí také to, že respondenti zde kreslili nejvíce s barvami. 5 respondentů také vyobrazilo na svém obrázku úsměv. Můžeme tedy souhlasit se Svobodou, že tato výkladní výzva vede k celkové harmonii. Zajímavostí také je, že se v tomto čtverci téměř vůbec neobjevily úhly. Všechny linie byly spíše zaoblené. Zde tedy můžeme vidět, jak základní výzva dokáže respondentovi „vnutit“ ráz kresby. **Ostatní motivy:** moč, šotek, vlak, Saturn.



**Obrázek 28 - pohyb v obrázku**

Většina respondentů znovu vyobrazila svůj výtvar bez pohybové složky.



**Obrázek 29 - zaplnění plochy v obrázku**

Většina respondentů zaplnila prostor čtverce jen z části.

### ***5.8.1. Tématický obsah kresby***

V tomto čtverci se objevily zájmy jako planety-kosmos a lokomotiva viz příloha č. 11.

### ***5.8.2. Stereotypie***

V tomto případě nebylo stereotypní kreslení půlkruhů tak časté, protože se z půlkruhů staly většinou kruhy. Všechny kresby byly většinou zaoblené, viz kapitola 12.

### **5.8.3. Názvy obrázků**

<b>Jednoslovné názvy</b>	4 respondenti
<b>Víceslovné názvy</b>	5 respondentů
<b>Název větou</b>	4 respondenti

V tomto čtverci využily děti nejvíce víceslovných názvů: Rovné zahlé desky, Rozdováděný šotek, Palmy s pískem a mořem, Země jako žhavá koule, Speciální parní lokomotiva ze zadu.

## **6. Závěry výzkumu**

Vzhledem k malému zkoumanému vzorku se jedná o výzkumnou sondu. Zjištěné výsledky zcela jistě nemají obecnou vlastnost a zobecňovat je ani nelze. Jejich hodnota je právě v tom, že popisují způsob zpracování Warteggova kresebného testu u dětí s AS, což není téma, o kterém by v odborné literatuře existovaly nějaké (dostupné) zdroje. Vzhledem k tomu, že jsme nenašli žádné materiály o WZT u dětí s Aspergerovým syndromem, vstupovali jsme na pole neorané. Bylo těžké předpovídat zjištění, které by z výzkumu měla vyplynout. Pomocné informace jsem našla ve spiscích Vetterové (1994), která tento test zadávala různě postiženým dětem a autistům. Už na první pohled jsou v kresbách patrné náznaky Aspergerova syndromu. Snažili jsme se tedy tyto náznaky rozdělit do dílčích kategorií, které jsou: Konkrétní zobrazení, barevné obrázky a barevné kontury, zařazení započaté výzvy do obrázku, živé prvky v obrázku, oblíbenost obrázku. Závěry, které z výzkumu vyplývají, jsem rozdělila do těchto částí:

### **6.1. Zájmy-tématický obsah kreseb**

První závěr poukazuje na projekci zájmů, které jsou pro tento druh postižení časté. **Typické zájmy, které se v kresbách objevily, jsou: komiksy, křížovky, mapy, doprava-lokomotiva, MHD, auta, kosmos-planety, zeměkoule, tunely, mosty, silnice, tank, geografie-kompas, matematika, různé konstrukce.** Ve čtverci č. 1 se takové zájmy objevily 3x, ve čtverci č. 2 2x, ve čtverci č. 3 pouze jednou, ve čtverci č. 4 2x, ve čtverci č. 5 2x, ve čtverci č. 6 4x, ve čtverci č. 7 2x a ve čtverci č. 8 4x.

### **6.2. Konkrétní/abstraktní vyjádření-představivost**

V kapitole Základní kategorie vidíme, že **velká většina dětí se v obrázcích vyjádřila spíše konkrétně, než abstraktně.** Toto zobrazení může souviset s narušenou schopností představivosti, kterou děti s autistickými poruchami mají. Thorová (2006) upozorňuje také na narušenou schopnost představivosti u dětí s autistickými poruchami. Nedostatečná

představivost způsobuje, podle Thorové, že se dítě upíná na jednoduché a stereotypní činnosti, které dobře zná a má s nimi zkušenosti, což se nám tedy potvrzuje i v tomto testu. **Děti se spíše zaměřily na konkrétní věci, které nějakým způsobem znají (jako například jejich zájmy) a často je v kresbách opakovaly. Do neznámé abstrakce se příliš nepouštěly.**

### **6.3. Stereotypie**

U každého čtverce bylo stereotypní opakování určitých prvků individuální. U jednotlivých čtverců v podkapitole Stereotypie je znázorněno, jakým způsobem se stereotypie projevila a kolik respondentů ji použilo. **Nemůžeme tedy říct, že by stereotypní jednání bylo v tomto testu celkově typické, ale záleží na základní výzvě, jakým způsobem k této stereotypii vybízí.** Např. půlkruh ve čtverci č. 8 vybízel většinu respondentů k dokreslení kruhu a stereotypní opakování se zde tudíž tolik neobjevilo. Naopak u čtverce č. 7 se stereotypní opakování teček objevovalo hodně, protože základní výzva respondenty podvědomě nenutila k jejímu dokreslování, ale spíše k jejímu opakování.

S tím souvisí i zobrazení úhlů v kresbách. Pokud byla základní výzva oblá, dítě kreslilo i v tomto směru zaobleně, kulatě. Pokud byla základní výzva úhlová, tak se v kresbách dětí objevovalo také větší množství různých úhlů.

Můžeme tedy říct, že stereotypní jednání přímo závisí na záměru základní výzvy. Našli jsme tak určitý vztah mezi stereotypním kreslením a základní výzvou ve čtvercích, která k této stereotypizaci děti podněcuje.

### **6.4. Oblíbenost obrázku**

Každého respondenta jsem požádala, aby určil, který z obrázků se mu líbí nejvíce- který je jeho oblíbený a který naopak. Nejméně oblíbený byl obrázek č. 5, kdy ho tak označili celkem 4 respondenti. Nejvíce oblíbený obrázek nemůžeme stanovit, jelikož má více obrázků stejný počet označení o oblíbenosti. Obrázek 4 a 7 však jako oblíbený označily dvě děti, což byl největší počet označení.

## **6.5. Použití barvy**

Barva v obrázcích WZT u dětí s Aspergerovým syndromem se projevila ve dvou pojetích. Děti využily barvy obecně jako prostředek k vymalování obrázku a některé děti zvýraznily barvami pouze kontury obrázku. Obrázek č. 8 byl nejvíce barevný z hlediska celého vybarvení obrázku. Zde celkem 6 respondentů použilo barvu k celkovému vymalování. V obrázcích 1 a 7 byly barvy používány nejméně a to pouze dvěma respondenty. Kontury nejvíce barevně zvýraznily 3 děti v obrázku 2 a 6.

## **6.6. Zařazení započaté výzvy do obrázku**

Většina respondentů vždy zakomponovala základní výzvu do obrázku tak, by měla určitou funkci, nebo aby tvořila neoddělitelnou část obrázku a měla tak svůj význam. Pokud bychom tak základní výzvu z některého obrázku vyňali, obrázek by byl neúplný. V obrázku č. 1 zařadilo 12 respondentů výzvu do svého výtvoru. V obrázku 2 to bylo 13 respondentů, v obrázku 3 to bylo také 13 respondentů, v obrázku 4 a 5 12 respondentů, v obrázku 6, 7 a 8 13 respondentů. Většina tak vždy zapojila základní výzvu do obrázku. Základní výzva je tak ve většině případů organickou součástí obrázku.



## **7. Závěr**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na barevné provedení kreseb dětí s Aspergerovým syndromem ve Wartegově kresebném testu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem se toto postižení promítne do testu samotného a zda je vůbec vhodné zvolit WZT jako projektivní metodu pro Aspergerův syndrom. Potvrdilo se, že WZT je pro toto postižení velmi vhodný. Žádné potíže při zadávání tohoto testu jsem s dětmi neměla. Spíše naopak je tato metoda zaujala.

V teoretické části práce jsem se zaměřila především na představení projektivních technik a jejich využití v diagnostice, na vývoj dětské kresby, na informace o WZT, popis problematiky Aspergerova syndromu a jeho diagnostiky. Vycházela jsem při tom z dostupné literatury a ze svých zkušeností v oboru. Jako problematičtější vidím dostupnost publikací, které by se věnovali WZT. Tato metoda je obecněji spíše používaná v zahraničí, kde je také literatura dostupnější.

V empirické části byl proveden samotný výzkum, zaměřený na projevy Aspergerova syndromu ve WZT. Zde jsem zanalyzovala stanovené cíle a základní otázky, které jsme si na začátku výzkumu zvolili. Výsledky jsem prezentovala v tabulkách, grafech a shrnula je v závěru výzkumu. Empirická část vychází z poznatků teoretické části. Navázala jsem tak na teoretické informace ověřené odborníky, kteří se věnují problematice Aspergerova syndromu.

Počet respondentů ve výzkumu je 13. Pro kvantitativní výzkum jsem neměla dostatek respondentů. Pro zlepšení výzkumu bych doporučovala lepší rozdělení pohlaví respondentů. V mém případě jsme měla 12 chlapců a 1 dívku. Nevidíme tak rozdíl mezi interpretací chlapců a dívek. Tato nevýhoda je také stanovena samotným postižením, jelikož v populaci trpí touto vývojovou vadou více chlapců než dívek.

Jsem si vědoma, že je tento výzkum poněkud omezený. Pro budoucí výzkum bych doporučovala srovnání WZT s dětmi s AS s populačním vzorkem, který touto vadou netrpí, aby byla více zřejmá abnormalita v kresbách dětí s poruchou a mohli jsme tak nalézt možná ještě další typické projevy v kresbě takto postižených dětí. Doufám, že výzkum

bude sloužit také jako dobrý podkladový materiál pro další případné výzkumy a že se tak otevřou do budoucna i nové možnosti diagnostiky projektivních metod Aspergerova syndromu.

## **8. Anotace**

Klíčová slova: Warteggův kresebný test, Aspergerův syndrom, projektivní kresebné techniky, dětská kresba

Bakalářská práce se zabývá barevnou modifikací Warteggova kresebného testu u dětí s Aspergerovým syndromem. Teoretická část je zaměřena na problematiku dětské kresby, její vývoj a použití v projektivních metodách a v diagnostice. Dále je v teoretické části zobrazena problematika Aspergerova syndromu a jeho diagnostiky. Důležitou součástí je také charakteristika Warteggova kresebného testu. Empirická část je zaměřená na specifické projevy dětí s Aspergerovým syndromem do Warteggova kresebného testu. Bakalářská práce se snažila zjistit, jak se Aspergerův syndrom promítne do Warteggova kresebného testu a zda-lije možné tuto projektivní metodu u tohoto postižení vůbec použít.

## **9. Abstract**

Key words: Wartegg drawing test, Asperger syndrome, projective drawing techniques, children's drawing

The Bachelor thesis focuses on the color modification of Wartegg drawing test in children with Asperger Syndrome. The theoretical part is focused on children's drawings, the development and use of projective techniques and diagnosis. This part also shows issues and problems of Asperger syndrome and its diagnosis. An important part is also Wartegg drawing test characteristic. The empirical part focuses on specific expressions of children with Asperger syndrome into Wartegg drawing test. Bachelor thesis tried to find out how to reflect Asperger syndrome into Wartegg drawing test and whether it is possible to use this projective method with such disorder.

## 10. Seznam použité literatury

- ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-979-8
- CASEOVÁ, C., et al. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-065-0
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-449-4
- GILBERT, CH., et al. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání lidí s autismem*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-856-2 s. 38 a 39
- HORT, V., et al. *Dětská adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-472-9
- KUCHARSKÁ, A. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2005, ISBN 80-7290-217-2
- MATEJČEK, Z. *Možnosti využití kresebného projevu dítěte v psychologické praxi*. *Československá psychologie*, 1957, roč. I, č. 1, s. 53-60
- Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize. *Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy příznaků a diagnostická vodítka*. [Překlad z angl.orig.] Praha: Psychiatrické centrum, 1992. 282. s ISBN 80-85121-37-9
- MOUSSOVÁ, H., et al. *Diagnostika Pedagogicko psychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, ISBN 80-7290-101-X
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*, Praha: Vodnář, 1995, ISBN 80-85255-74-X
- PEROUT, E. *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*. *Arteterapie časopis České arteterapeutické asociace*, 2005, č. 9, s 27-31. ISSN 1214-4460
- PEROUT, E. *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*. *Arteterapie časopis České arteterapeutické asociace*, 2006, č. 10, s 3-6. ISSN 1214-4460
- PLESKOTOVÁ, P. *Svět barev*. Praha: Albatros, 1987, ISBN není
- ŘÍČAN, P., et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1049-8
- SCHÜRER, M. *Co ukazuje Warteggův kresebný test u normálních školáků*.

- Československá psychologie, 1970, roč. XIV, č. 3, s. 1-17
- SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-050-X
- SVOBODA, M., et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-545-8
- ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000, ISBN 80-85866-53-6
- TAKALA, M. *Studies of the Wartegg Drawing Completion Test*. Helsinky: Suomalainen Tiedekatemia, 1964, 110 s.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-091-7
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta-Výtvarný projev a psychický život dítěte*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, ISBN neuvedeno
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-414-4
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8
- VETERROVÁ, E. *Modifikace Warteggova kresebného testu pro diagnostiku a terapii*. Nepublikovaná skripta. Ateliér arteterapie PF JČU, Č. Budějovice, 1994
- WARTEGG, E. *Schichtdiagnostik – Der Zeichentest ( WZT )*. Verlag, Hogrefe Göttingen, 1953

## **11. Seznam příloh**

**Příloha č. 1** - příklad názvu dlouhou větou

**Příloha č. 2** - ukázka určitých náznaků boje a agrese ve W/2

**Příloha č. 3** - název obrázku jako otázka

**Příloha č. 4** - motiv boje, kdy se ze základní výzvy stala zbraň u W/5

**Příloha č. 5** - tématický obsah kresby u W/5 – raketa a letiště

**Příloha č. 6** - ukázka většího výskytu úhlů u W/5

**Příloha č. 7** - tématický obsah kresby u W/6 – doprava u tunelu

**Příloha č. 8** - ukázka novotvaru u W/6

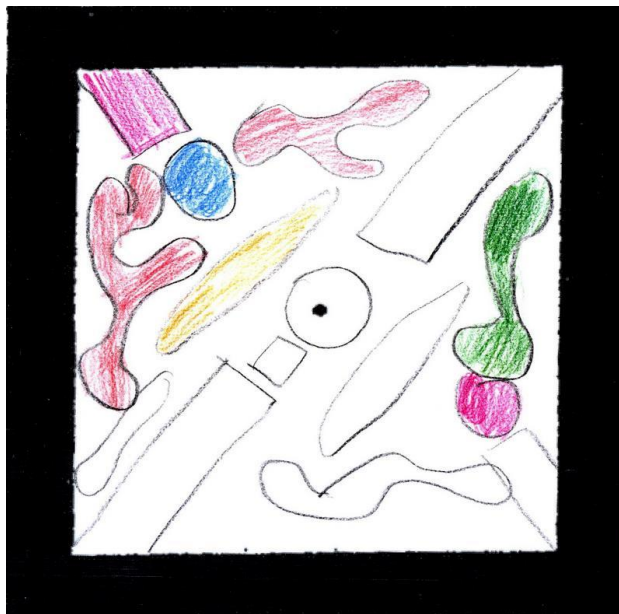
**Příloha č. 9** - tématický obsah kresby u W/7 – matematický výpočet

**Příloha č. 10** - tématický obsah kresby u W/7 – projektování atrakce na dětském hřišti

**Příloha č. 11** - tématický obsah kresby u W/8 - planeta

## 12. Přílohy

Příloha č. 1 – chlapec, 15 let, W/1



„Dílo slavného malíře 22. století z Francie. V 24. století byl vydražen v dějinách lidstva do 40. století.“

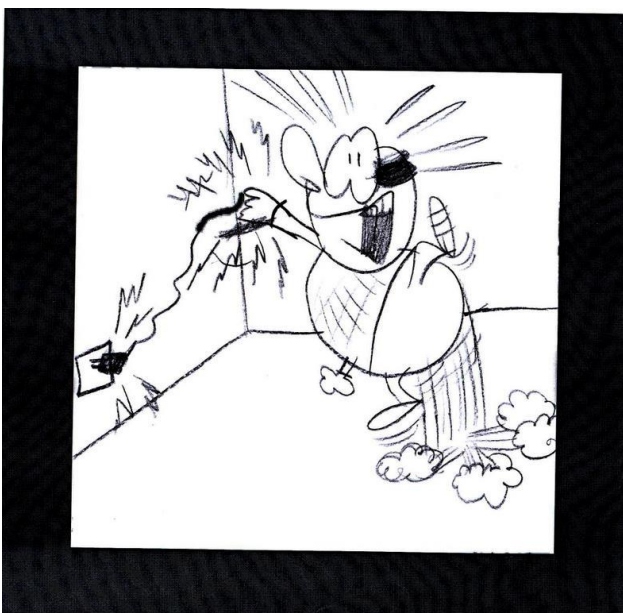


**Příloha č. 2 – chlapec, 16 let, W/2**



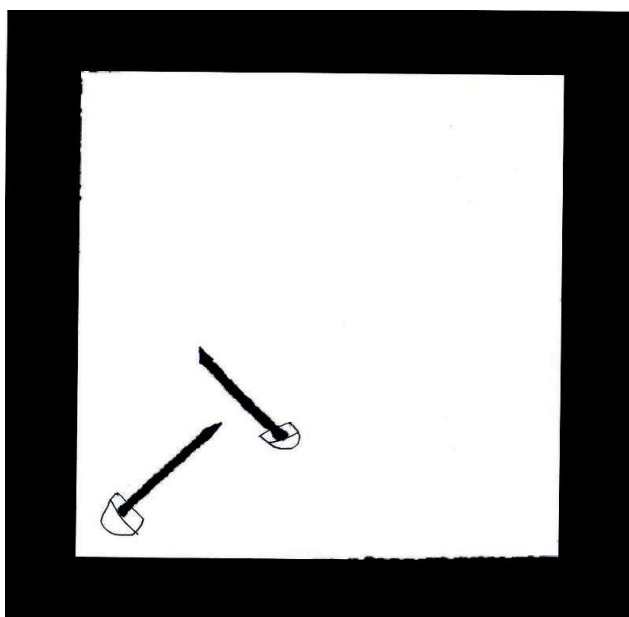
**„Trollí válečník.“**

**Příloha č. 3 – chlapec, 16 let, W/2**



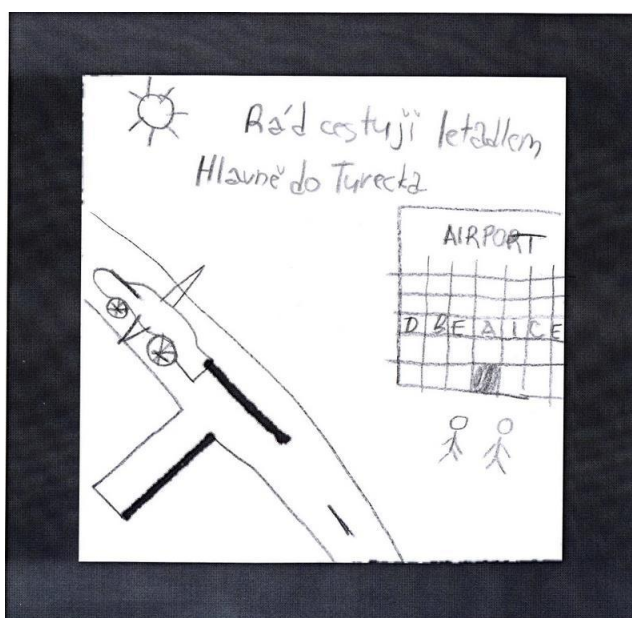
**„Co ten uříznutý kabel?“**

Příloha č. 4 – chlapec, 12 let, W/5



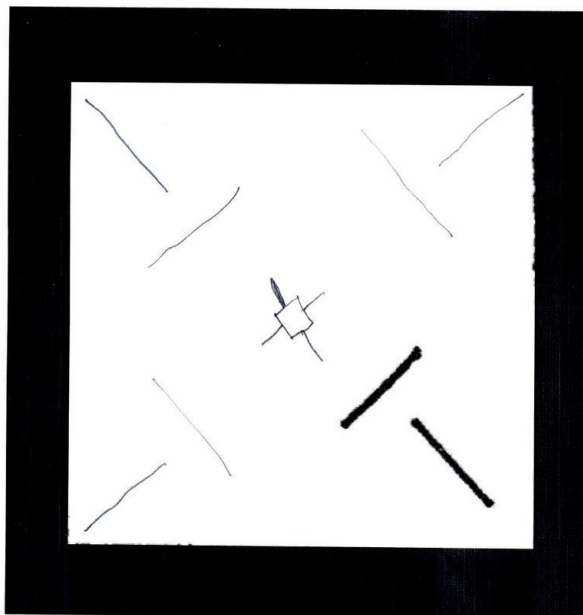
„Boj“

Příloha č. 5 - chlapec, 13 let, W/5



„Rád cestuji letadlem hlavně do Turecka.“

Příloha č. 6 chlapec, 15 let, W/5



„Křižovatkový symbol“

Příloha 7, chlapec, 19 let, W/6



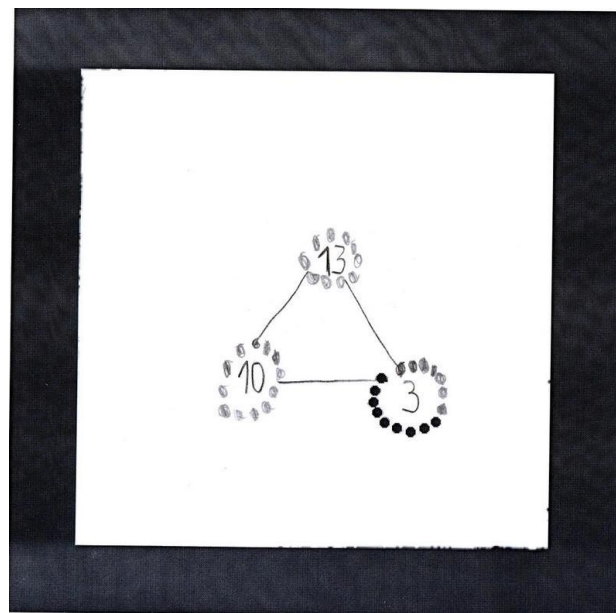
„Tunel na Letné.“

Příloha č. 8, chlapec, 16 let, W/6



„Babička stalkérka.“

Příloha č. 9 chlapec, 12 let, W/7



„Výpočet“

**Příloha č. 10 chlapec, 11 let, W/7**



**„Atrakce na dětském hřišti.“**

**Příloha č. 11, chlapec, 11 let, W/8**



**„Saturn“**