

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Barevná modifikace Warteggova
kresebného testu u adolescentních žáků
základní praktické školy**

Bakalářská práce

Autorka bakalářské práce:

Markéta Klinková

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Kouřilová

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. 4. 2010

.....

Markéta Klinková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla především poděkovat Kouřilové Janě, Mgr. za odborné vedení mé bakalářské práce a za cenné rady a připomínky.

Zároveň bych chtěla poděkovat vedení škol Základní praktické školy v Písku a Základní praktické školy v Českých Budějovicích, bez jejichž podpory a spolupráce by tato bakalářská práce nevznikla, a všem zúčastněným žákům těchto škol za jejich kresby.

V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu během studia.

ANOTACE

Bakalářská práce se zaměřuje na kresebné zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu adolescentními žáky základních praktických škol. Cílem této práce je popis znaků typických pro zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu adolescenty s diagnózou lehké mentální retardace a následné shrnutí do typologie charakteristik provedení doplňování začatých kreseb, respektive předtištěných podnětů. Teoretickou část tvoří rešerše odborné literatury, která přibližuje problematiku projektivních metod, zejména grafických projektivních technik, specifika využití grafických projektivních technik u dětí a jejich výtvarným projevem. Jádrem této části je charakteristika Warteggova kresebného testu, jeho barevné modifikace a mentální retardace se zaměřením na lehkou mentální retardaci a její typické rysy a projevy. V empirické části se následně věnuji popisu formální a obsahové stránky zpracování formulářů Warteggova kresebného testu a zároveň se zabývám charakteristikou a významnými znaky jednotlivých polí testu.

Klíčová slova:

Projektivní metody, grafické projektivní metody, Warteggův kresebný test, výtvarný projev mentálně retardovaných dětí, lehká mentální retardace

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on drawing elaboration of adolescent pupils of the special needs school in colour modification of Wartegg drawing test. The aim of this thesis is description of typical signs in elaboration of colour modification of Wartegg drawing test in adolescents with diagnosis of mild mental retardation and summary of important elements of drawing completion of preprinted cues in consequence. The theoretical part is composed by professional literature search, that is zoomed in questions of projective methods, especially graphic projective techniques, specifics of graphic projective test application to children and their creative expression. The substance of this part is characteristic of Wartegg drawing test, its colour modification and mental retardation with the intention of the mild mental disability and its typical traits and symptoms. The empirical part is attend to description of formal and content aspects in the elaboration of Wartegg drawing test form and significant symbols of the particular squares of the test.

Key words

Projective methods, graphic projective methods, Wartegg Drawing Test, creative expression of mental disabled children, mild mental retardation

Obsah

I. ÚVOD.....	9
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Projektivní techniky.....	11
1.1 Projekce.....	11
1.2 Historie projektivních technik.....	12
1.3 Definice projektivních technik.....	13
1.4 Reliabilita a validita projektivních metod.....	14
1.5 Dělení projektivních technik.....	14
1.6 Specifika použití projektivních technik u dětí.....	15
2. Grafické projektivní techniky.....	15
2.1 Interpretace kresebných testů.....	16
2.2 Výtvarný projev dětí.....	17
2.3 Vývoj kresby u dětí.....	17
3. Warteggův kresebný test (WZT, Wartegg-Zeichen-Test).....	18
3.1 Historie a původ WZT.....	18
3.2 Popis testu WZT a jeho barevné modifikace.....	19
3.3 Charakteristika jednotlivých podnětů.....	20
3.4 Administrace testu.....	23
3.5 Hodnocení a interpretace.....	23
3.6 Standardizace, reliabilita a validita Warteggova testu.....	24
4. Mentální retardace.....	25
4.1 Definice mentální retardace.....	25
4.2 Etiologie mentálního postižení.....	25
4.3 Klasifikace mentální retardace.....	26
4.4 Diagnostika mentální retardace.....	27
5. Lehká mentální retardace.....	28
5.1 Charakteristika lehké mentální retardace.....	28

5.2 Psychické funkce osobnosti s lehkým mentálním postižením	28
5.3 Vzdělání a profesní život osob s lehkým mentálním postižením	30
5.4 Kresba dětí s lehkou mentální retardací	30
III. EMPIRICKÁ ČÁST	31
1. Cíle a výzkumné otázky	31
2. Metody výzkumu	31
3. Charakteristika výzkumného vzorku	32
4. Získávání dat	33
4.1 Postup při získávání dat	33
4.2 Osobní zkušenosti se získáváním dat	33
5. Zpracování dat	34
5.1 Formální stránka kreseb	34
5.1.1 Základní charakteristika a vzhled kreseb	34
5.1.2 Volba kreslicího nástroje	35
5.1.3 Oblíbené barvy, preference barev a adekvátnost jejich použití	36
5.1.4 Pozice kresby v poli	38
5.1.5 Integrace výchozího podnětu do kresby	38
5.1.6 Zpracování prostoru	43
5.1.7 Pořadí zpracování jednotlivých podnětů	44
5.1.8 Hodnocení polí	45
5.1.9 Čas potřebný ke zpracování kresebného testu	45
5.1.10 Doprovodné projevy žáků při zpracování WZT	46
5.2 Obsahová stránka kreseb	46
5.2.1 Náměty kreseb	46
5.2.2 Charakteristika námětů kreseb	49
5.2.3 Názvy kreseb	50
5.2.4 Náměty v názvech kreseb	51

5.2.5 Charakteristika námětů v názvech obrázků.....	54
5.3 Charakteristika zpracování jednotlivých podnětů.....	54
5.3.1 Pole číslo 1 (malý bod).....	54
5.3.2 Pole číslo 2 (malá vlnovka).....	55
5.3.3 Pole číslo 3 (tři postupně se prodlužující čáry).....	55
5.3.4 Pole číslo 4 (malý černý čtverec).....	56
5.3.5 Pole číslo 5 (dvě nespojené linie připomínající tvar písmene T)....	57
5.3.6 Pole číslo 6 (nespojená horizontální a vertikální linie).....	58
5.3.7 Pole číslo 7 (malý tečkovaný půlkruh).....	59
5.3.8 Pole číslo 8 (oblouk).....	60
6. Závěry výzkumu	61
IV. ZÁVĚR	64
V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
VI. SEZNAM PŘÍLOH.....	69
VII. PŘÍLOHY	70

I. ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám pro mě velice zajímavým tématem, jakým jsou grafické projektivní techniky, které se dle mého názoru nacházejí na rozhraní mezi psychodiagnostickým oborem psychologie a výtvarným projevem. Mezi výhody projektivních technik patří zaměření na celistvou osobnost, větší citlivost k jedinečnosti osobnosti, malá možnost záměrného zkreslení a odkrývání skrytých nevědomých obsahům. V dnešní době jsou tyto metody populární a kresba je považována za nejlepší způsob, jak poznávat a navázat kontakt s dětskými klienty, na které bych chtěla zaměřit v rámci svého budoucího profesního života. Tyto techniky jsou výrazovým prostředkem, který je blízký a přitažlivý právě pro „malé“ klienty.

Pro tuto práci jsem si zvolila „dokreslovací“ typ grafického projektivního testu a to Warteggův kresebný test, který je u nás v České republice málo známý a který se prozatím v našich podmínkách psychologické diagnostiky nepoužívá, neboť doposud nebyl pro českou populaci standardizovaný. Tento test však v sobě skrývá zajímavý potenciál v podobě dokreslování osmi archetypálních podnětů, přičemž každý z nich se zaměřuje na jinou složku osobnosti, ale zároveň poskytují komplexní pohled na daného jedince. Kromě formálního a obsahového zpracování kresby se přihlíží také k pořadí dokreslování jednotlivých podnětů, k názvům obrázků a následně i k hodnocení obrázků pomocí znamének plus a mínus.

Z důvodu zaměření bakalářské práce na dětské probandy, konkrétně na dospívající adolescentní žáky základních praktických škol, jsem zvolila barevnou modifikaci Wartegova kresebného testu Vetterové, která využívá původního zadání kresebného testu, ale je obohacena o rozměr barevné symboliky. Tato modifikace je pro děti vhodnější a zároveň zajímavější než originální černobílá verze. Tuto skupinu probandů jsem si zvolila na základě několika absolvovaných praxí, díky kterým jsem měla možnost lépe poznat děti odlišných věkových kategorií s různým stupněm mentálního postižení.

Bakalářská práce s názvem „Barevná modifikace Wartegova kresebného testu u adolescentních žáků základní praktické školy“ je společně s dalšími tematicky podobnými absolventskými pracemi součástí širšího projektu, jehož cílem je vytvoření základu typologie tohoto testu pro jednotlivé věkové kategorie, diagnózy a další specifické skupiny, která by se v budoucnu mohla stát podkladem pro standardizaci tohoto testu pro českou populaci a pro jeho zpřístupnění do psychodiagnostické praxe.

Cílem mé práce je popis specifických znaků vyskytujících se v provedeních Wartegova kresebného testu adolescentními žáky základních praktických škol, jejichž společným znakem je diagnóza lehké mentální retardace. V teoretické části se snažím přiblížit problematiku projektivních technik se zaměřením na grafické projektivní techniky a jejich využití u dětských klientů. Dále se věnuji tématu mentální retardace, zvláště pak lehkému stupni mentálního postižení a jeho projevům v rámci osobnosti a v kresbě.

V praktické části pak přibližuji průběh výzkumu a vzorek respondentů, který tvořilo 42 probandů se stejným zastoupením dívek a chlapců, jejichž zpracování Wartegova kresebného testu jsem porovnála s provedením tohoto testu žáky prvního a druhého stupně běžných základních škol. V rámci kapitoly věnované zpracování získaných dat, se zaměřuji na rozbor formální stránky kreseb, do které zahrnuji například charakteristiku kreseb jako takových, volbu kreslicího nástroje, použitou barevnost, integraci výchozího podnětu a pořadí zpracovávání osmi polí. Následuje obsahová analýza kreseb, do které jsem zařadila motivy kreseb a názvů a jejich charakteristiku. V poslední kapitole se zaměřuji zvlášť na každý podnět a jeho specifické rysy, kterými se liší od ostatních a které se snažím vztahovat do širších souvislostí s věkem a lehkým mentálním postižením probandů, ale nejedná se zde o interpretaci jednotlivých testů.

Vzhledem k menšímu počtu respondentů není možné z výsledků výzkumu stanovit konečné závěry určené k psychodiagnostickému využití, získané informace a zkušenosti s touto skupinou probandů však mohou posloužit jako základ nebo inspirace pro další výzkumnou činnost v této oblasti nebo pro budoucí standardizaci Wartegova kresebného testu pro českou populaci.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Projektivní techniky

Psychodiagnostika, coby aplikovaná psychologická disciplína, se zabývá zjišťováním a měřením psychických vlastností a stavů a určováním diagnózy (Svoboda, 1999). Za tímto účelem získává data pomocí klinických metod (pozorování, rozhovor, anamnéza a analýza spontánních produktů) a testových metod zahrnujících výkonové testy a testy osobnosti, mezi které patří objektivní testy osobnosti, dotazníky, posuzovací stupnice a projektivní testy, které využívají mechanismu projekce a které se užívají především v rámci klinické psychologie.

1.1 Projekce

Termín projekce (projection) popisují Hartl a Hartlová (2004) pomocí dvou definic. První definice vysvětluje tento termín, odvozený od latinského slova proicere, jako promítání nebo vržení duševních obsahů navenek před sebe na projekční plátno. V tomto případě projektivní techniky jsou katalyzátorem, který tento proces spouští (Šípek, 2000). Druhá definice manželů Hartlových vychází z psychoanalýzy Sigmunda Freuda, která roku 1984 uvedla pojem projekce do psychologie v podobě obranného mechanismu¹, který spočívá v nevědomém přenášení vlastních, nepřijatelných, psychických obsahů na jiné osoby, předměty či situace, čímž modifikujeme vnímání reality. Jung chápe projekci jako obecný mechanismus přenášení subjektivních nevědomých obsahů ven na objekt (Šnýdrová, 2008).

Stančák (1996) uvádí typy projekce podle Holmesova dělení z roku 1968: **atributivní projekce** – připisování vlastních vnitřních obsahů druhým osobám; **autistická projekce** – modifikování vnímání v souladu s vlastními potřebami; **racionalizační projekce** – rozumové zdůvodnění chování, které si osoba uvědomuje; **další formy projekce** – projekce podobnosti (projikování neuvědomovaných vlastností), panglossovská projekce (popírání tvrdé reality), projekce kontrastu (protikladné vnímání druhých), které nebyly dosud podloženy výzkumem.

Předpokládá se, že u projektivních technik se nejvíce uplatňuje atributivní a autistický typ projekce (Reiterová, 2000). Murphy (in Šípek, 2000) podotýká, že svým

¹ Ego-defenzivní mechanismus, kterým jedinec nevědomě brání své já před zranění, odstraňuje úzkost a pocit ohrožení, smyslem obranných mechanismů je zachovat celistvost a neporušenost ega před destruktivními účinky pudových hnutí v situacích konfliktu (Hartl P., Hartlová H., 2004, s 307).

způsobem lze najít určitou míru projekce nebo její prvky ve všech diagnostických technikách, ve kterých má jedinec možnost se identifikovat s testovým materiálem. Podle Šípka (2000) můžeme v projekci spatřovat významný zdroj fantazie. Zároveň je možné využít tohoto mechanismu k podpoře a provázení psychoterapie, pokud jsou produkty projekce vneseny do procesu, jako je tomu například u arteterapie (Waishol, 1995, in Šípek, 2000).

1.2 Historie projektivních technik

Z historického hlediska je slovní asociční metoda, zavedená Francisem Galtonem v roce 1879², považována za první formálně použitou projekční zkoušku (Šnýdrová, 2008). Galton zkoumal individuální rozdíly pomocí sledování reakčního času mezi jednotlivými asociacemi na podnětová slova (Hunt, 2000). Na přelomu 19. a 20. století přetvořil Sigmund Freud Galtonovu techniku na metodu volných asociací, kterou používal v rámci psychoanalytické psychoterapie. Jung, díky kterému se tato technika stala nejznámější projektivní technikou, využíval tuto techniku k odhalování nevědomých komplexů³.

Podle Šípka (2000) a Svobody (1999) termín projekční technika použil ve své přednášce roku 1939 Lawrence K. Frank, který tak označil metodu poznávání osobnosti skrze konfrontování vyšetřovaného se situací, na kterou odpovídá podle toho, jaké v něm vyvolává reakce. Zároveň je možné, že termín projektivní test použil již dříve H. A. Murray v roce 1938 ve své knize *Explorations in personality*, který jím označil metodu odhalující utlumené a nevědomé tendence normální osobnosti (Stančák, 1996). Postupem času mnoho autorů pochybovalo o označení projektivní techniky, protože tento název může evokovat Freudův obranný mechanismus, který s těmito diagnostickými technikami nemá nic společného. A proto se objevily snahy o nalezení vhodnějšího názvu, které však vyšly vniveč, neboť označení „projektivní techniky“ se pevně uchytilo. Stančák (1996) doporučuje užívat termín projektivní metody pro celou skupinu metod, termín projektivní techniky pro skupinu testů s podobným způsobem administrace, projektivním testem označuje konkrétní metodu, jako například Warteggův test.

² Rok založení první psychologické laboratoře v Lipsku Wilhelmem M. Wundtem – vznik vědecké psychologie (Hunt, M., 2000, s. 132).

³ Skupina představ v nevědomí, která vzniká konfliktem mezi pudivými tendencemi a morálkou, může v sobě zahrnovat také potlačené zážitky a touhy (Hartl, P., Hartlová, H., 2004, s. 263).

1.3 Definice projektivních technik

Anastaziová (1976, in Stančák, 1996) pokládá projektivní metody za efektivní prostředek k „prolomení ledu“ a k navázání kontaktu v počáteční fázi spolupráce s psychologem. Šípek (2000), Rapaport (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001), Reiterová (2001) a Dvořáková (2006) popisují projektivní metody takto:

- Jedná se o maskované diagnostické nástroje vycházející z psychoanalytických koncepcí. Konfrontují jedince s mnohovýznamovou podnětovou situací, která umožňuje nevědomím mechanismům projikovat obsahy navenek podle toho, co pro něj stimul představuje, aniž by v něm byl vyvolán pocit zkouškové situace.
- K osobnosti přistupují celostně a komplexně, protože reakce subjektu na podnět je idiomatická - plně odpovídá osobnosti vyšetřovaného a odráží jeho způsob fungování, interpretování a strukturování dané skutečnosti (Anastasi, 1963, in Reiterová, 2001). Zaměřují se především na dynamické charakteristiky (potřeby, zájmy, postoje, názory, konflikty, problémy, mezilidské vztahy).
- Jejich neurčitost může jedince stimulovat, provokovat, brzdit nebo vyvolávat v něm pocity strachu, ale zároveň umožňuje vyhnout se konvencionálním rozumovým formám a odhalit skryté, nevědomé aspekty osobnosti.
- Základem je nestrukturovaný, málo organizovaný, neurčitý, víceznačný, neprůhledný podnět, ve kterém jedinec hledá strukturu a který dovoluje neomezené množství odpovědí. Různorodý testový materiál (předměty, skvrny, čáry, znaky, kresby, slova, hračky, zvuky, barvy, symboly atd.) je plochou, na kterou subjekt promítá své vnitřní obsahy (Stančák, 1996).

Reiterová (2000) zmiňuje dvě podstatné vlastnosti spojené s projektivními technikami: **projektibilita** (tendence projekci, jejíž hodnota je u každého jedince velice individuální) a **projektivita** jako vlastnost podnětů spustit projekci. Předpokladem využití těchto technik u klienta je přístupnost ke komunikaci (verbální i neverbální) a snaha o vyjádření vlastní osoby, proto by examinátorovy instrukce měly podporovat spontánnost, sdílnost a zaměřit jedince na sebe samého pomocí navázání dobrého kontaktu, důvěryhodné atmosféry, klidné řeči, modulace hlasu, přívětivého vystupování a jednání s klientem. Zároveň je třeba vyšetřovanému vysvětlit, že odpovědi nejsou hodnoceny jako špatné nebo dobré.

Svoboda (2001) doporučuje tyto techniky kombinovat s dalšími diagnostickými metodami. Podle Michala (1971, in Šípek, 2000) je třeba výsledek pokládat za pracovní

hypotézu, kterou dále ověřujeme a porovnáváme s životní anamnézou. Svoboda (2001) zdůrazňuje, že k pochopení těchto metod a k zvládnutí jejich interpretace je potřeba dlouhodobá praxe, přičemž řada projektivních testů se studuje v rámci postgraduálních kurzů, v rámci kterých absolvent získá certifikát o způsobilosti používání dané techniky.

1.4 Reliabilita a validita projektivních metod

Navzdory velké popularitě a produkci projektivních testů, přetrvávají nedostatky v jejich teoretických základech, standardizaci, administraci, způsobu interpretování, kvalitnosti norem, reliabilitě⁴ a validitě⁵, které bývají označovány jako velice sporné a diskutabilní (Stančák, 1996). Podle Reiterové (2001) a Morávka (1987, in Šípek, 1996) je to způsobeno těmito příčinami: 1) vnější kritéria mají podobně jako u všech testů osobnosti často spornou validitu a těžko se vymezují, 2) globální charakter těchto kritérií a zaměřenost na celek osobnosti způsobuje, že výsledky musí být chápány ve svém celku, nelze je porovnávat izolovaně, 3) použití těchto technik je zaměřené na skryté a symbolické úrovně osobnosti, která však není uchopitelná logicko-matematickým aparátem.

Dále zde hraje roli i samotná interpretace získaných dat, která je velmi závislá na způsobu strukturování výsledků a na schopnostech diagnostika, který do výsledků a hodnocení může také projikovat své vnitřní obsahy (Šípek, 1996, 2000). Podle Šickové-Fabrici (2002) lze interpretaci považovat za validní, pokud ji více nezávislých odborníků přečte shodně a pokud se ukáže jako správná i v léčebném procesu. Svoboda (1999) zmiňuje, že výhodou projektivních technik je, že jsou citlivější k jedinečnosti osobnosti a zároveň má jedinec minimální možnost záměrného zkreslení výsledků, jako tomu bývá u dotazníků. Podle Morávka (1987, in Šípek, 1996) je u většiny základních metod reliabilita potvrzena a jejich validita nebyla dosud vyvrácena.

1.5 Dělení projektivních technik

V odborné literatuře lze najít mnoho způsobů dělení projektivních technik, které se liší autor od autora. Samotné dělení projektivních technik lze chápat jako sporné, neboť mnoho technik je těžko zařaditelných. Reiterová (2001) uvádí klasifikaci projektivních metod podle sledovaného cíle na techniky **diagnostické, vědecké a terapeutické**.

⁴ Spolehlivost testu s jakou měří to, co měřit má (Hartl, P, Hartlová, H., 2004, s. 505).

⁵ Platnost testu, zda skutečně měří to, co měřit má (Hartl, P, Hartlová, H., 2004, s. 663).

V rámci dětské psychodiagnostiky se podle Dvořákové (2006) více využívá Lindseyovo dělení projektivních metod na **asociativní** (Asociační experiment), **konstruktivní** (TAT), **doplňovací** (Warteggův test), **výběrové a řadící** (Lüscherův barvový test) a na **expresivní** (kresebné metody).

Svoboda (1999) uvádí, že nejvíce rozšířené je díky své přehlednosti dělení projektivních technik na **verbální**⁶ (využívají písemného nebo mluveného slova jako podnětu nebo při odpovědích na zrakové podněty), **grafické**⁷ (založené na kresbě, dokreslování a obkreslování) a **manipulační**⁸ (metody volby, jejichž základem je manipulace nebo hra s testovým materiálem).

1.6 Specifika použití projektivních technik u dětí

Řada projektivních technik využívá podobný nebo stejný podnětový materiál a interpretační postupy u dospělých i u dětských klientů, u kterých je však potřeba brát v úvahu několik zvláštností, které uvádějí Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001). Dětské Já se vyvíjí, struktura a rysy osobnosti nejsou ještě ustálené. Při interpretaci se obtížně diferencují vývojové faktory od osobnostní dynamiky a nezralost od patologie. Děti jsou více citlivé při vyšetření na vliv prostředí, na vlivy ze strany vyšetřujícího, na vliv celkového průběhu testování a na dobu jeho trvání. Děti prožívají vnitřní konflikty jinak než dospělí, jejich hranice mezi vědomým a nevědomým je jiná než u dospělých, interpretují projektivní podněty v závislosti na stupni vývoje, jsou vázané na přítomnost a jednájí bezprostředně.

2. Grafické projektivní techniky

Grafické projektivní techniky jsou založené na přirozené spontánní tendenci člověka k výtvarnému vyjadřování, které patří k nejstarším projevům psychických stavů. Zadávají se v podobě tematických kresebných technik, technik doplňování začatých kreseb nebo volného a spontánního kreslení, které se od sebe liší mírou strukturovanosti zadání. Podle Reiterové (2001) se v těchto uplatňuje především expresivní forma

⁶ Slovní asociační experiment (Galton, 1879), testy doplňování vět, Rorschachův test (Rorschach, 1921), Tematický apercepční test (Morganová, Murray, 1935), Test hvězd a vln (Avé-Lallemantová, 1979)

⁷ Draw-a-man test (Goodenoughová, 1926), Kresba rodiny (Matějček, 1964), Baum Test (Test stromu, Koch, 1949), Kresba začarované rodiny (Matějček, Strobachová, 1981), Test obkreslování (Matějčka, 1957)

⁸ Test světa (Lowenfeldová, 1939), Barevný pyramidový test (Pfister, 1946), Sceno-test (Staabsová, 1951)

projekce, která pramení z dané skutečnosti nebo z přání subjektu. Kresba nám poskytuje orientační informace o psychických procesech a dalších schopnostech, jako například o kognitivní úrovni (Draw-a-man test, Draw-a-person test, Test hvězd a vln), senzomotorických dovednostech (Test obkreslování), kreativitě (Kreatos - Schürerer, 1977, Urbanův test tvořivosti – 1984), o schopnosti udržení pozornosti, pracovním tempu, typu temperamentu a o emočním prožívání (Baum test, Kresba rodiny, Warteggův test). Tematická kresba zachycuje způsob nazírání a postoje k různým skutečnostem (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Volba konkrétní metody je vždy podmíněna diagnostickým cílem a vývojovou úrovní dítěte.

Kresebné testy často využívají jako úvodní metody k navázání kontaktu a k uvolnění napětí z testové situace. Nejčastěji se využívají v rámci psychodiagnostiky dětí, které jsou většinou velmi ochotné kreslit. U adolescentů a dospělých se můžeme setkat s inhibicí, která snižuje ochotu kreslit a kvalitu produkce (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Reiterová (2001) zdůrazňuje, že způsob kresby se považuje za stejně symptomatický jako samotné téma. Nástrojem kresebného projektivního testu může být obyčejná tužka, pastelky, akvarelové barvy, modelína nebo hlína.

2.1 Interpretace kresebných testů

Podle Slavíka (2000, in Šicková-Fabrici, 2002) je interpretace výtvarného artefaktu založena na předpokladu, že kresba, malba nebo plastika něco znamenají a obsahují nevědomé významy, které v rámci výkladu díla přiřazujeme k určitému výtvarnému prvku. Davido (2001) a další autoři upozorňují, že nelze vyvozovat závěry s jednoho obrázku neznámého dítěte, potřebujeme další informace o životě daného jedince a více jeho výtvorů.

Reiterová (2001) a Jebavá (1997) při hodnocení a analýze výtvarného artefaktu dětí zohledňují tyto faktory: věk, pohlaví, intelektuální úroveň, stupeň zralosti kresby, přiměřenost věku, citová oblast, zájmy, forma a typ problémů, diagnóza onemocnění, volba tématu, stav citové a rozumové výchovy, lineární zpracování, momenty signalizující strach a nejistotu (např. gumování, váhání), celkovou kompozici tématu, prostorové využití formátu, staticnost nebo dynamičnost figurální kompozice, převládající barevnost (symbolika a kombinace barev), časový interval zpracování kresby, expresivnost a osobitost, kvalitu provedení, chování během kreslení a výpověď jedince o kresbě nebo během kresby. V rámci interpretace barev je třeba brát v úvahu především věk a pohlaví vyšetřovaného, neboť preference jednotlivých barev je

ovlivněna genderovou příslušností a průběžně se mění s věkem a vlivem životních událostí. Petersonová a Hardin (2002) dále zdůrazňují, že je třeba brát ohled při interpretaci na kontext situace, ve které kresba vznikla, proto je při zadávání potřeba zajistit klidné a bezpečné prostředí. Podle stylu a přístupu k výtvarnému zobrazení lze rozlišit dva základní typy kreslířů, extrovertní energické typy zaměřené na vnější svět a lidi a introvertní přemýšlivé typy obrácené do vnitřního světa (Uždil, 2002).

2.2 Výtvarný projev dětí

Vágnerová (2008) definuje kresbu jako neverbální symbolickou funkci, která zachycuje realitu tak, jak ji dítě chápe. Pro děti je kreslení spontánní, radostnou a hravou činností, proto se během grafického testování cítí většinou dobře, jako by ani nebylo vyšetřované. Zahrnuje v sobě hru, snění, ale i realitu. První monografii o dětské tvorbě vydal Corrado Ricci v roce 1887, který vyzoroval, že pro děti je klíčovým tématem člověk, protože skrze druhé se stává samo sebou (Davido, 2001). Dnes se již kresba považuje za nejlepší způsob k poznání celé osobnosti dítěte. Zároveň je výrazovým prostředkem, který není závislý na řeči, ale vyžaduje pouze držení tužky a prostor na kreslení. Podle Petersonové a Hardina (2002) umožňuje kreslení postupné sdělování prožitků pro děti vyhovujícím způsobem, opětovné ozdravující znovuprožívání situací a získání nadhledu z jiné perspektivy. Mnohdy se artefakt v rámci psychodiagnostiky stává základem pro rozvoj rozhovoru nebo příběhu, do kterého dítě nevědomky projikuje své vnitřní obsahy (Peterson, Hardin, 2002). Je třeba poznamenat, že námět kreseb u menších dětí se často v průběhu kreslení mění (Uždil, 2002). Často pojmenovávají to, co nakreslily až poté, co se jich na to zeptáme. Davido (2001) při interpretaci přihlíží k pozitivním znakům, které jsou na obrázku, a negativním znakům, které dítě zapomene nakreslit nebo je záměrně vynechá.

2.3 Vývoj kresby u dětí

Podle Uždila (2002) se začátky výtvarné tvorby podobají začátkům vývoje řeči. Stejně tak jako se vyvíjí psychické funkce, tak i kresba prochází určitými stádii, jejichž popis a názvy se u jednotlivých autorů liší, avšak podstata zůstává stejná. Liqueť (in Piaget, Inhelderová, 2000) uvádí tyto stádia: **nahodilý realismus** (2 roky, čmárání); **nepochopený realismus** (do 3 let postava znázorňovaná jako hlavonožec); **intelektuální realismus** (předškolní a mladší školní věk, dítě kreslí to, co o předmětu ví); **zrakový realismus** (kolem 9. Roku, kreslí to, co vidí). Jiný pohled na vývoj dětské kresby zmiňuje

Fürstová (1997): **fáze čmárání**, kterou lze rozdělit do třech fází (Perout, 2005): chaotické čárání (2 roky), kontrolovaná zvládnutá čáranice (3 roky), pojmenovaná čáranice (3,5 roku); **symbolické stadium** (návlek kombinací tvarů, pojmenovávání, hlavonožec); **naivní realismus** (5 až 8 let, vyprávěcí zobrazování, dítě kreslí to, co zná); **vizuální realismus** (10 roků, složitější obrazy, dítě kreslí to, co vidí).

Většina způsobů dělení vývoje kresby končí v období kolem desátého roku, proto Burt (in Šicková-Fabrice, 2002) přidal ještě další dvě navazující stadia: **fáze potlačení** (11- 14 let), kdy děti ztrácejí zájem o kresbu kvůli nespokojenosti s vlastní s kresbou, která je dána rozvojem posuzovacích schopností. Objevuje se schematičnost, karikování a zlehčování tématu. Po tomto období přichází kolem patnáctého roku **fáze uměleckého oživení**, v které pokračují hlavně motivovaní a výtvarně nadaní jedinci.

Mezi nejčastější témata dětské kresby patří lidská postava, jejíž způsob zobrazování prochází třemi stadii: **stadium hlavonožce** (3 roky, největší význam má lidský kulatý obličej, na který jsou napojené nohy a ruce v podobě několika čar); **stadium subjektivně fantazijního zpracování** (prelogický přístup, 4-5leté děti, akcentace důležitých detailů, průhledné postavy jsou postupně oblékány); **stadium realistického zobrazení**, kdy se na konci předškolního věku dětské výtvoře stále více podobají skutečnosti.

3. Warteggův kresebný test (WZT, Wartegg-Zeichen-Test)

3.1 Historie a původ WZT

Ehrig Wartegg uveřejnil první verzi tohoto projektivního testu v roce 1939 ve své práci *Gestaltung und Charakter* (Svoboda, 1999). Navazuje jím na Sanderův test fantazie a na koncepci Gestalt psychologie⁹ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Podstata tohoto testu spočívá v odkrytí charakterových vrstev pomocí 1. a 2. signální soustavy I. P. Pavlova pomocí podnětů a grafologie, která pomocí zkoumání rukopisu popisuje stálé a aktuální komponenty osobnosti (Vetterová, 1994). Test má podle jeho autora umožňovat postihnout strukturu osobnosti - její vlastnosti, funkce, neurofyziologické základy, výstavbu vrstev kortikálního řízení z reflexivních výchozích pozic a rozlišení duševních vztahů (Svoboda, 1999).

Reiterová (2001) uvádí, že původní varianta hodnocení testu se zaměřovala na tzv. charakterologický profil, který je tvořený jednotlivými duševními funkcemi, které

⁹ Směr psychologie založený na celostním chápání psychických dějů (Wertheimer, 1912), celek je nadřazený částem, die Gestalt něm. tvar, forma, figura (Hartl, P., Hartlová, H., 2004, s. 179 a s. 485).

hodnotí vždy ze dvou hledisek: **cit** – otevřenost nebo citlivost; **fantazie** – zaměřenost na tvar nebo množství nápadů; **rozum** – střízlivost nebo přesnost; **vůle** – pudovost nebo pevnost. V roce 1953 publikoval Wartegg další interpretační postup pod názvem Grafoskopická diagnostika vrstev, v které se zaměřil na více sledovaných znaků a využil Lerschův vrstevový model osobnosti. Poslední změna pochází z roku 1963, v rámci které se autor zaměřil na hledání profilu vrstev a profilu kvalit u dané osobnosti. Zároveň stanovil tzv. reflexografický profil vrstev, podle kterého pak stanovuje typ vzrušivosti vyšetřované osoby: **typ vzrušivý, útlumový a senzibilní** (Svoboda, 1999). V průběhu let prošel test několika změnami ve způsobu vyhodnocování, avšak jeho podstata zůstala stejná.

Ze zkušeností s Warteggovým testem vycházeli i autoři Testu tváře (Face Test, Brade a spol., 1973), který tvoří list A4 s kruhem o průměru 14 cm, ze kterého má testovaná osoba utvořit lidský obličej (Stančák, 1996). Ursula Avé-Lallemantová používala Warteggův kresebný test jako součást testové baterie, společně s Baum testem, Testem hvězd a vln a vzorkem písma, v rámci poradenské a psychologické a psychoterapeutické psychologie (Kucharská, Májová, 2005). V české klinické praxi byl tento test oblíbený v 60. letech, zaměřovalo se především na neformální obsahovou analýzu kreseb než na autorova hodnotící kritéria.

3.2 Popis testu WZT a jeho barevné modifikace

Warteggův kresebný test se zadává bez časového limitu dětem i dospělým, a to individuálně nebo skupinově (max. 25 účastníků). Podle Svobody (1999) je test možné využít v rámci poradenské činnosti, v rámci forenzní psychologie nebo při diagnostice neuróz jako doplňkovou testovou metodu. Zaměřuje se na hodnocení struktury osobnosti a kreativitu, umožňuje sledovat asociační významy jednotlivých podnětů, obsah kreseb a způsobu zpracování a odhaluje také adaptační a emoční problémy u dětí (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). V dětské klinické a poradenské praxi se využívá především pro děti zajímavější barevná modifikace Warteggova testu (Vetterová), která sleduje prostorovou a obsahovou symboliku v barevném kontextu, přičemž barva může zdůraznit nebo naopak pozměnit význam symbolu (viz. tabulka v příloze č. 2). Autorka doporučuje upravovat formát polí podle potřeb klientů, kterým dává k dispozici barevné pastelky nebo fixy. Proband má možnost barvu nevyužít a pracovat tužkou, čímž může ještě více projevit konflikt, blok nebo obavu. Tato modifikace je vhodná také pro

kontrolu terapeutického účinku (Mazéhoová, 2000, in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Testový materiál představuje předloha s předtištěným podnětovým materiálem, který tvoří osm výrazně černě ohraničených čtverců ve dvou řadách o rozměrech 4 x 4 cm, u kterých se využívá účinku kontrastu mezi světlou a černou plochou (viz. příloha č. 1). Podle Wartegga (1953) tmavé okraje napomáhají motorické tendenci ke čmárání, vyplňování a začerňování. V každém poli je předtištěný podnět, připomínající začátek nějaké kresby, který stimuluje kresebný projev, určuje motorické impulzy a vyvolává specifické odpovědi. Test pomocí osmi archetypálních znaků posuzuje způsoby nasazování psychické energie v životě (Vetterová, 1994). Wartegg (1953) každý podnět charakterizuje podle převažujícího mužského akcentu (ztuhlost, vzpřímenost, napjatost, dynamičnost, státnost) nebo ženského (jemnost, něžnost, organičnost, živost).

3.3 Charakteristika jednotlivých podnětů

V rámci této kapitoly uvádím přehled významů jednotlivých podnětů podle Svobody (1999), Wartegga (1953), Babyrádové (1999) a Cooperové (1999), přehled otázek a následných odpovědí, které podněty vyvolávají (Vetterová, 1994), význam pořadí zpracování dle Brönimanna (1974, in Vetterová, 1994) a nejčastější témata podle Rennerové (1975, in Vetterová, 1994) a výzkumu Schürera (1970) u školáků běžné základní školy.

1. Malý bod uprostřed pole

Význam: jemnost, organičnost, světlost, kulatost, malý a nepatrný a přesto určitý díky centrálnímu umístění, začátek, prapůvod, současnost, absolutní realita, světová osa, zastavení, koncentrace, středovost, trvalost; ženský akcent

Otázka: Jak nevědomě vnímá svou osobnost, své já a jak se prezentuje svému okolí

Odpověď: sebejistota / nejistota, vyzrálost / nezrálost, extroverze / introverze, agresivita / deprese, naivita, strach, zranitelnost

Zpracování přednostní: sebevědomí, sebedůvěra, dobrá adaptace, otevřenost, zvýšený vztah k sobě až samolibé zaměření

Zpracování na konci: narušené sebevědomí a sebedůvěra, nedostatek adaptace, uzavřenost, labilita, nedostatek koncentrace

Nejčastější témata: květ, oko, nos, terč, hodiny, spirála, soustředné kruhy

2. Malá vlnovka v levém horním rohu pole

Význam: organické uvolnění citů, živost, vzrušení, růst, plynutí, zaoblenost, dynamičnost, pohyb vody, slunečních paprsků nebo nebeských těles; ženský akcent

Otázka: Jak je citově zabarvený vztah k okolí, k druhým lidem a k vlastní osobě?

Odpověď: přístupnost / nepřístupnost, závaznost / nezávaznost, spontánnost / útlum

Zpracování přednostní: citovost, vzrušení, otevřenost citům, afektivní adaptace

Zpracování na konci: citová chladnost, potlačování citů, uzavřenost, zdrženlivost, strach z vlastního citového světa, snížená afektivní adaptace

Nejčastější témata: organické – had, žížala, volně – pták, oblak; fyziognomické - obočí, vlasy, rameno, zobák; věcné - láhev, džbán; atmosférické – vlny; abstraktní – kudrlinky

3. Tři postupně se prodlužující čáry v levém dolním rohu pole

Význam: dynamické aktivní stupňovité prodlužování vertikály, rigidita, přímost, státnost, pravidelnost, progrese, expanze, architektonické rozdělení pole, vertikály vyjadřují vzruch, směřování k transcendentnu nebo do podsvětí; mužský akcent

Otázka: Jaká je schopnost uplatnit vývojovou energii?

Odpověď: ctižádost / stagnace, odvaha / strach, progrese / regrese

Zpracování přednostní: ctižádost, výkonnost, podnikavost, sebedůvěra, povznesená nálada, aktivita, která nemusí být přímo cílená nebo může být neadekvátní

Zpracování na konci: nejistota, nízké sebevědomí, pasivita, tlumená nálada

Nejčastější témata: věcné - tvar budov se střechou, stan, strom, plot, sloup, schody; abstraktní – mříže, grafy; dynamické – skokanský můstek

4. Černý malý čtverec v pravém horním rohu pole

Význam: hranatost, masivnost, státnost, temnota, vina, smrt, pocity tíže a ohrožení, ohraničení, odkrývá základní problém subjektu, „kámen úrazu“; mužský akcent

Otázka: Co je hlavním problémem, pramenem strachu a kamenem úrazu?

Odpověď: konkrétní nebo nedostatečná odpověď, snaha problém oslabit nebo zmírnit

Zpracování přednostní: aktivní vědomím řízené zvládnutí problémů, přizpůsobení

Zpracování na konci: potlačování a vyhýbání se problémům, pasivita, ohrožení

Nejčastější témata: oko, okno, komín, šachy, vzorek kostek; zatěžující – kameny; aktivní zpracování – zvedání kamene; zrušení tíže pomocí rozdělení v ploše pole

5. Dvě nespojené linie připomínající tvar písmene T v levém dolním rohu pole

Význam: dynamika při překonávání napětí, naznačený protikladný střet linií, konflikt, přímost, zaměřenost, odpor nebo prosazení; mužský akcent

Otázka: Jaký je způsob řešení problémů a konfliktů?

Odpověď: praktické řešení / neschopnost řešení, obrácení energie na venek nebo proti sobě, blokády, nerealistické představy

Zpracování přednostní: silná dynamika, vitalita, podnikavost, agresivita, problematická adaptace, rozhodnost

Zpracování na konci: ovládání se, potlačování dynamiky, přizpůsobení, nerozhodnost

Nejčastější témata: předměty - hrábě, koště, štětka, kladivo, zbraně, lopata a raketa

6. Horizontální linie v levém horním rohu a vertikála v pravém dolním rohu pole

Význam: rozhodnutí, zda spojit (integrovat) či rozdělit (izolovat), horizontála - klid, pozemskost, pasivita, vertikála - vzruch, přímost, duchovnost, aktivita; mužský akcent

Otázka: Jak funguje schopnost vnější a vnitřní integrace?

Odpověď: konkrétní možnosti nebo nemožnost integrace

Zpracování přednostní: věcnost, střízlivost, rigidita, racionalita, vnitřní napětí

Zpracování na konci: emocionální adaptace, subjektivita, naivita

Nejčastější témata: tvary staveb, vozidlo, okno, obraz, robot

7. Tečkovaný půlkruh v pravém dolním rohu pole

Význam: vcítění do jemného malého rozčlenění, tušení, uvolněnost, zaoblenost, prozrazuje senzibilitu, dynamičnost, proměnlivost života, růst; ženský akcent

Otázka: Jak si subjekt představuje partnerský svazek a jeho erotickou úroveň?

Odpověď: vyvážené dávání a přijímání, egoismus a narcismus, jemnost / hrubost

Zpracování přednostní: jemnost, senzibilita (přecitlivělost), odevzdanost, introverze

Zpracování na konci: potlačení citovosti a vztahovosti, hrubost, perverznost

Nejčastější témata: kolo, květ, míč, hlava, šperk, ciferník telefonu, estetický vzorek

8. Oblouk uprostřed horní poloviny pole

Význam: harmonické uzavření a zaokrouhlení, ochrana, velikost, zaoblenost, citová základna, vyrovnanost, nebeská klenba; ženský akcent

Otázka: V jakých podmínkách se subjekt cítí v bezpečí a chráněný?

Odpověď: všeobecná nebo specifická odpověď

Zpracování přednostní: schopnost citové vazby, potřeba ochrany, harmonie, vyzrállost

Zpracování na konci: potlačení vztahů depresí nebo nedůvěrou, izolace, samostatnost, zatvrzelost, disharmonie, infantilita

Nejčastější témata: mezilidské vztahy – dům; hlava, čepice, slunce, měsíc, kopec, houba a želva (osamění), kolo, míč, klobouk, ironická karikatura

3.4 Administrace testu

Testované osobě je předložen testovací materiál a jejím úkolem je dokreslit tužkou nebo pastelkami (u barevné modifikace WZT) osm začatých kreseb podle vlastní fantazie, přičemž na pořadí nezáleží (Šípek, 2000). Během zpracovávání vyšetřovaný nebo examinátor zapisuje pořadí a název kreseb. Po dokončení testu proband označí pole, které se mu nejvíc a nejmíň líbí pomocí znamének plus a mínus. Délka trvání vyplnění testu je individuální, autor testu uvádí 20 až 30 minut, obvykle však trvá kratší dobu (Svoboda, 1999). Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) uvádějí dobu zpracování testu v rozmezí 10-20 minut.

3.5 Hodnocení a interpretace

Warteggovo vyhodnocování z roku 1963 vychází z profilu vrstev a profilu kvalit, ze kterých následně vyvozuje další hodnoty. Zaměřoval se také na tlak, šířku a plnost čar tužky (Wartegg, in Vetterová, 1994). Interpretaci tohoto kresebného testu ovlivnili i další autoři. Lossen a Schott se více zaměřili na sled dokreslování podnětů a objevili základní tendence ve sledu zpracování: **lineární** (jednokolejnost, sebeovládání, např. 1-2-3-4-5-6-7-8), **obráceně lineární** (opozičních osoby), **difusní** (mnohovrstevné, odtlumené a pudově kolísavé osobností, např. 7-5-3-1-8-6-2-4), **uspořádané** (vyrovnané osoby, např. 8-1-2-3-5-4-6-7), **uvolněné** (afektivní pohyblivost, např. 2-1-8-3-6-4-5-7).

Podle Stančáka (1996) se v rámci běžné diagnostiky osobnosti se zaměřujeme pouze na charakterologické schéma, které sleduje dvě vrstvy osobnosti zahrnující tři charakteristiky vymezené dvěma vlastnostmi: **endotymní základ:** vitalita (efektivita, senzitivita), přizpůsobení (adaptivní, introverzivní), snaha (touha po uplatnění se – pevné linie, idealismus); **nadstavba:** prosazení (zaměření a pevnost vůle – pevné, rovné linie), odstup (střízlivost, přesnost), výraz (běžnost, originalita). Hodnotící tabulka vlastností je obsáhlá, ale skórování se podle Svobody (1999) nejeví příliš exaktně. Podle Stančáka (1996) neujasněný teoretický základ a komplikovaný způsob vyhodnocování jsou největší nevýhodou tohoto testu, která negativně ovlivnila jeho rozšíření. Svoboda (1999) uvádí, že v České republice se používá postup vyhodnocování z roku 1953.

Svoboda (1999) a Stančák (1996) se při hodnocení zaměřují na: **sled** dokreslovaných podnětů; **profil vrstev** - reakce na podněty (ignorování, zanedbávání, překrytí, difúzní zpracování, ulpívání na podnětu, zahrnutí podnětu v kresbě). Podle Takaly (1964) se sklon k ulpívání na podnětu snižuje se vzrůstajícím věkem, replikování podnětu může být zcela náhodné nebo v řadě. Je třeba si zároveň všimnout přetahování okraje pole, spojování podnětu s okrajem pole, replikace hranic pole, obkružování podnětu, umístění kresby v poli, a jestli obsah pole odpovídá nebo neodpovídá danému podnětu (Takala, 1964); **profil kvalit** zachycuje vliv kvality podnětu na zpracování; **obrázková skladba** (perseverace, asociace, přesun nebo doplnění podnětu); **charakterologické schéma** (formální a obsahové zpracování, různé typy zpracování odpovídají určitým osobnostním vlastnostem). Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) tři kritéria hodnocení: **přiměřenost kresby** vzhledem k podnětu, adekvátnost / neadekvátnost využití podnětu v obrázku (přizpůsobení obrázku podnětu, zdůraznění nebo ignorování podnětu; **obsah kresby** – bezsmyslná čmáranice, abstraktní, realistický (lidi, zvířata, předměty, situace), fantazijní, hodnotíme originalitu nebo standardnost, statické téma (předměty, budovy), dynamické téma (vozidla v pohybu); **způsob provedení** - impulzivní, rigidní, zdůrazňování nebo potlačování podnětů. Podle Takaly (1964) je preference pouze jednoho způsobu zpracování velmi silná u mladších dětí.

Podle Schürera (1970) představují řešení ve formě vzorků, opakování podnětu a grafických symbolů nedostatek tvůrčí síly. Podněty 1. a 4. lze považovat za nejobtížnější pro zpracování, zatímco osmý stimulus se zdá tematicky nejsnazším. Brönimann (1974, in Vetterová, 1994) při posuzování pracovního postupu zjistil, že **první tři dokreslené archetypy odpovídají aktuální** více vědomé problematice, se kterou se snadněji terapeuticky pracuje. **Poslední tři dokreslené znaky** patří k nejzávažnějším a nejvíce potlačeným problémům. Kromě Warteggových hodnotících schémat se používají i další modifikace, které se zaměřují na různé znaky kreseb: Drawing Completion Test (Kingetová, 1952), Rennerové hodnocení WZT (1954, in Vetterová, 1994), Wartegg-Biedma test (Biedma a D'Alfonso, 1959).

3.6 Standardizace, reliabilita a validita Warteggova testu

Warteggův test dosud nebyl standardizován pro českou populaci. O reliabilitě nejsou známy žádné údaje a jeho validitou se zajímalo více studií: Wartegg (1955); Takala a Hakarainen (1953); Kratochvíl (1964), (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Takala (1964) upravil hodnocení, aby bylo matematicky zpracovatelné, čímž zvýšil jeho

validitu. V rámci validizačních studií vyšla korelace WZT a Weschlerovy inteligenční škály $r = 0,79$, což ukazuje, že výsledky testu jsou do jisté míry ovlivněny inteligencí (Svoboda, 1999).

4. Mentální retardace

Základní praktické školy jsou zaměřeny na rozvíjení osobnosti, na výchovu a vzdělání pomocí speciálně pedagogických výchovných a vyučovacích metod žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přednostně pak žáků s lehkou mentální retardací.

4.1 Definice mentální retardace

Pojem mentální retardace nahradil řadu dříve používaných termínů jako například slabomyslnost, oligofrenie, rozumová zaostalost, intelektová abnormalita nebo duševní opožděnost, debilita, imbecilita a idiotie (Svoboda, 2006). Můžeme se setkat také s názvem mentální postižení, který reflektuje částečné nebo úplné omezení kognitivních schopností (Lečbych, 2008). Švarcová (2006) vysvětluje mentální postižení jako zaostávání vývoje rozumových schopností spojený s odlišným vývojem některých psychických vlastností a s poruchami adaptačního chování. Valenta a Müller (2003, s. 19) uvádějí: „*Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální a postnatální etiologií.*“ Podle Jakabčice a Požára (1996) je nejvýznamnější charakteristikou narušení tempa vývoje a jeho zpomalení, ačkoli jeho průběh a strukturování na fáze je shodné s normou.

Projevy mentální retardace jsou různorodé v závislosti na míře a lokalizaci postižení mozku (Nývtová, 2008). Pipeková (2006), Franiok a Kysučan (2002), Jakabčic a Požár (1996) shrnují projevy: nízké tempo dospívání, odlišný vývoj percepčně-motorických procesů, snížená schopnost učit se, narušené sociální chování (přizpůsobení se, sociální schopnosti, dovednosti, komunikace), neschopnost logického chápání souvislostí a přenášení zkušeností na další situace (transfer), narušené sebeřízení a plánování (dlouhodobé i krátkodobé), samostatnou péči, zvládnutí domácnosti a mezilidských vztahů, trávení volného času, vzdělávání a zaměstnání.

4.2 Etiologie mentálního postižení

Mentální retardace nemá jednotnou příčinu, na jejím vzniku se podílí více faktorů: **prenatální** (příčiny vrozené před porodem, např. různorodé poškození plodu);

perinatální (způsobené během porodu, např. přidušení a komplikované porody); **postnatální** získané v průběhu života, např. vlivem úrazů, nemocí nebo výchovy (Lečbych, 2008, Langer, 1996, in Pipeková, 2006). Příčiny lze podle působení Pipekové (2006), Lečbycha (2008) a Svobody (2006) lze rozdělit na dva typy. **Endogenní** vlivy souvisí s mutacemi v zárodečných buňkách a dědičností, naopak z vnějšího prostředí působí vlivy **exogenní**. Zvolský (1996, in Pipeková, 2006, in Kysučan, Franiok, 2002), Valenta a Müller (2003), Jakabčic a Požár (1996), Franiok (2007) uvádějí nejčastější příčiny takto: **dědičnost** (intelekt zděděný po rodičích, jedná se faktory odpovídající spodní části Gaussovy křivky normálního rozložení inteligence v populaci); **sociální faktory** (sociokulturní a podnětová deprivace, především u dětí rodičů s nižším intelektovým potencionálem, v rámci institucionální výchovy); **environmentální faktory** (poškození plodu, onemocnění matky v těhotenství nebo dítěte, špatná výživa matky a kojence, abnormální porod, porodní trauma, organické poškození mozku, úraz hlavy, vlivem výchovy, toxických látek nebo alkoholu); **specifické genetické příčiny** (aberrace a mutace chromozomů¹⁰, vrozené poruchy metabolismu); **nespecificky podmíněné poruchy**, u kterých příčina zůstává neobjasněna.

4.3 Klasifikace mentální retardace

Podle Jakabčice a Požára (1996) lze na klasifikaci mentální retardace pohlížet z pohledu stupně postižení intelektu, schopnosti učit se a z pohledu etiologie. Dle schopnosti učit se dělíme jedince na **vzdělavatelné - vychovatelné, nevzdělavatelné - vychovatelné** a na **nevzdělatelné - nevychovatelné**. Pipeková (2006) uvádí členění podle typu chování na **eretické** (zvýšená motorická aktivita), **torpidní** (zpomalená stereotypní aktivita) a **nevyhraněné**. Stupeň mentálního postižení se měří inteligenčními testy (výsledek IQ 69 a níže) nebo škálami určující míru sociální adaptace v prostředí. Je třeba zdůraznit, že pásma byla vytvořena umělým rozčleněním přirozeného kontinua, proto je třeba se zaměřit na to, jak dítě zvládá životní nároky a číselnou hodnotu brát spíše orientačně (Říčan, Krejčířová, 1995).

Klasifikace podle MKN-10¹¹ (Vágnerová, 2004, Švarcová, 2006, Nývltová, 2008):

- **Lehká mentální retardace** (F 70, IQ 50-69)
- **Středně těžká mentální retardace** (F 71, IQ 35-49)

¹⁰ Odchytky v počtu nebo v umístění genetického materiálu (Hartl, P, Hartlová, H., 2004, s. 13).

¹¹ Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize manuálu, mezinárodní zkratka ICD-10 – The International Classification of Diseases 10th edition (Hartl, P., Hartlová, H., 2004, s. 320).

- **Těžká mentální retardace** (F 72, IQ 20-34)
- **Hluboká mentální retardace** (F 73, IQ pod 20)
- **Jiná mentální retardace** (F 78)
- **Nespecifikovaná mentální retardace** (F 79)

4.4 Diagnostika mentální retardace

Černá (2008) uvádí: „*Diagnostika osob s mentálním postižením používá metod a nástrojů psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky za účelem zjištění současné úrovně jedince a směru, jímž by se měla ubírat následná intervence.*“ Lečbých (2008) uvádí, že diagnózu mentální retardace stanovuje pedagogicko-psychologická poradna, pokud k poruše inteligence došlo před 2. rokem života dítěte, MKN-10 tuto hranici posunuje na 18 roků. Při vzniku po druhém roce je postižení označeno jako demence nebo deteriorace intelektových schopností, ve smyslu narušení normálně začatého vývoje nebo ztráty již nabytých duševních schopností (Švarcová, 2006, Jakabčic, Požár, 1996).

Krejčířová (in Řičan, Krejčířová, 1995, in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) zdůrazňuje, že k diagnostikování nestačí pouze nízké výsledky v testech inteligence, dítě musí zároveň selhávat i v očekávaních přiměřených věku, proto je nutné vycházet z pozorování dítěte, z hodnocení dílčích schopností, adaptivního fungování, sociální zralosti, z celkové anamnézy a z údajů o fungování rodiny (Švarcová, 2006, Štúr, 1998). Podle Svobody, Krejčířové a Vágnerové (2001) a Řičana a Krejčířové (1995) by v případě lehké mentální retardace měly být zachyceny i možné specifické poruchy učení, které mají podobnou etiologii. Dále je nutné odlišit mentální retardaci od dalších poruch, psychické nebo sociokulturní deprivace¹², zanedbané výchovy a od opoždění způsobeného smyslovým nebo tělesným postižením (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Na základě diagnostiky se vypracovává plán rehabilitace a vzdělávání pro umožnění maximálního rozvoje dítěte (Kysučan, Franiok, 2002). Problematikou mentální retardace se zabývá odvětví speciální pedagogiky nazvané psychopedie (Education of Mentally Disabled People), (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Matějček (1992) zdůrazňuje, že v rámci diagnostiky a poradenství je třeba se zaměřit i na rodiče dětského klienta, informovat je o problematice a poradenských službách (Sdružení pro pomoc mentálně postiženým a další).

¹² Neuspokojování základních psychických potřeb jako je nedostatek podnětů a stimulace, rodičovské lásky a péče (Lečbých, 2008).

5. Lehká mentální retardace

5.1 Charakteristika lehké mentální retardace

Pipeková (2006), Vágnerová (2005) a Müller (2002) uvádí, že lehká mentální retardace vzniká především na základě dědičnosti (tzv. familiární retardace), organického poškození mozku a vlivů nepodnětného prostředí přibližně u 2,5 % populace. Vývoj těchto dětí mírně zaostává již v kojeneckém období, avšak diagnóza bývá většinou stanovena až v předškolním věku, kdy se objevují hlavní problémy, v některých případech až po nástupu do školy (Říčan, Krejčířová, 1995, Franiok, Kysučan, 2002, Švarcová, 2006). Dítě je na první pohled zdravé a čilé, nedostatky se projevují především při náročnějších myšlenkových operacích (generalizace a abstrakce), slabším chápáním, obtížnějším zapojováním do her, omezenější zvědavostí a preferencí známého před neznámým (Vágnerová, 2005). U dospělých tento stupeň odpovídá mentálnímu věku přibližně 9 až 12 let (Svoboda, 2006).

5.2 Psychické funkce osobnosti s lehkým mentálním postižením

Tato kapitola je volnou citací Švarcové (2006), Jakabčice a Požára (1996), Vágnerové (2004, 2005), Franioka (2007), Lečbycha (2008), Pipekové (2006), Bartoňové, Bazalové, Pipekové (2007) a Müllera (2002).

Každý jedinec je jedinečným subjektem, ale i přesto lze najít společné znaky závislé na míře postižení. Osobnost jedince s lehkým mentálním postižením se celkově jeví jako nezralá. **Jemná i hrubá motorika** jsou opožděny, při vhodné stimulaci mohou dosáhnout normy. Smyslové **vnímání** je zpomalené, nesystematické, zachycuje menší rozsah a postihuje menší počet skutečností a jejich vlastností. **Zrakové percepce** má sníženou schopnost vnímání prostoru, polohy, perspektivy a rozlišování figury a pozadí. **Proces učení** trvá delší dobu a vyžaduje více opakování, komplikuje ho snížená kapacita, efektivita, slabší potřeba a motivace učit se, horší chápání instrukcí, menší schopnost pracovat s informacemi. Při nabývání vědomostí často uplatňují neefektivní strategie a nedokážou se poučit z chyb, proto je pro ně nejvýznamnější verbální mechanické učení. Upoutání **pozornosti** je náročné a její udržování je povrchní, těkavé, krátkodobé, nestálé a ulpívavé.

Myšlení se vyznačuje jednoduchostí, konkrétností, slabou schopností zobecňování a řízení, nekritičností, bezkontextovostí, vázaností na konkrétní realitu, nedůsledností, stereotypičností, rigidností, nepřesné, s infantilními prvky a v podstatě nikdy nedosáhne

přiměřeného rozvoje logiky a úrovně abstraktního myšlení. **Logická paměť** zaostává, kdežto **mechanická paměť** je téměř na normální úrovni, proto je nejvíce uplatňovaná. Osvojování probíhá velice pomalu, je potřeba mnohých opakování, zapamatují si o hodně méně než zdravé děti, následné zapomínání probíhá rychle a vybavování je nepřesné. Lépe si zapamatují vnější znaky předmětů než vnitřní logické souvislosti, které často vůbec nepostihují. **Představivost** i **fantazie** jsou snižené, neoriginální, neúplné, útržkovité, méně jasné, jakoby bez barvy a jsou silně ovlivněné emocemi. **Vývoj řeči** je opožděný přibližně o jeden rok a je pro něj typická ochuzená slovní zásoba (chybí abstraktní pojmy) a gramatická stavba, zhoršená výslovnost, časté opakování slov, používání kratších vět a horší porozumění sdělením (především metaforám, ironii a vtipům) a ztížené vyjadřování myšlenek.

Emocionální oblast souvisí s temperamentem, vyznačuje se citovou nezralostí, nevyspělostí, sugestibilitou, impulzivitou, slabší kontrolou emocí a nedostatečným rozvojem vyšších citů (estetických, intelektuálních, etických), přesto dovedou mít rádi své blízké. Citové prožitky jsou primitivnější, egocentrické, neadekvátní podnětům, málo diferenciované, ale představují významný motivační činitel. Tyto děti často trpí emoční deprivací, a proto se vyznačují silnou potřebou citové jistoty a bezpečí. V rámci **sexuálního vývoje** se projevují stejné potřeby jako u ostatních dětí.

Pro **volní vlastnosti** je charakteristický nedostatek iniciativy nebo naopak přílišná impulzivita, podřízenost bezprostředním vlivům okolí, výběrem nereálných cílů a neschopností řídit své jednání ve směru vzdálenějších cílů, kterých se snadno vzdávají kvůli chybějící vytrvalosti, menší schopnosti analyzování a vyvozování důsledků konání. **Sebehodnocení** u těchto jedinců bývá zvýšené vlivem narušeného intelektu. Vygotskij spatřuje v symptomu zvýšeného sebehodnocení kompenzaci nízkého hodnocení a pocitu méněcennosti. Nerealistické hodnocení skutečnosti se projevuje v plánování a v uvažování o vlastních možnostech. **Aspirační úroveň** může být nerealisticky vysoká nebo naopak nízká. **Chování** je spíše spontánní a je ovlivňováno snahou vyhnout se úkolům, strachem z neúspěchu, nedostatečným sebeovládáním, může působit nápadně a nestandardně v důsledku slabšího porozumění situacím. Odlišné **sociální fungování** se někdy projevuje v narušených nebo problematických interpersonálních vztazích, představy o fungování norem a sociálních rolí jsou nekonkrétní.

5.3 Vzdělání a profesní život osob s lehkým mentálním postižením

Podle Pipekové (2006) tyto děti dobře zvládají výuku podle Vzdělávacího plánu pro zvláštní školy (Školní vzdělávací program pro základní vzdělání žáků s lehkým mentálním postižením), který zahrnuje obsahově redukované předměty. Integrace do běžných základních škol bývá problematická, proto jsou tyto děti často zařazovány do základní praktické školy, dříve označované jako zvláštní (Valenta, Müller, 2003), která se vyznačuje speciálními učebními metodami, vhodným výběrem učiva, snížením počtu žáků ve třídě a s tím spojeným individuálním přístupem. Děti se naučí s určitými problémy číst, psát, počítat, používat jednoduché abstraktní myšlení a osvojí si základní vědomosti, návyky a společenské pravidla, které jsou potřebné pro praktický život (Franiok, Kysučan, 2002, Müller, 2002). Vzhledem k jejich manuální zručnosti a praktické zdatnosti, se dále mohou vyučit na odborném učilišti nebo praktické škole, uplatnit se v pracovním procesu, najít si partnera a založit rodinu (Švarcová, 2006). Někdy mohou mít problémy s přizpůsobením se některým normám, očekáváním, požadavkům manželství a výchovy dětí, při setkání s novými situacemi, získávání a udržení zaměstnání (Říčan, Krejčířová, 1995).

5.4 Kresba dětí s lehkou mentální retardací

Vývoj kresby mentálně retardovaných je ovlivněný a zpožděný za normou v závislosti na míře postižení (Valenta, Müller, 2003). Pro výtvarné vyjádření je typický chudší výraz, převažující nefunkční dekorativnost, bezradné členění plochy, náchylnost ke schematickému automatickému zobrazování, deformace tvarů, linek i proporcí a figuru znázorňují většinou zepředu. Stadium hlavonožce může přetrvávat až do osmi let, na konci školní docházky se některé děti dostanou do stadia lineární kresby. Ovlivněná je i schopnost prostorového zobrazování. Štúr (1998) zmiňuje tyto charakteristiky kresby dětí s mentálním postižením: jednoduchost; naivnost; disproporcionalita; horší technika kresby; chudší výraz a náměty.

Takala (1964) uvádí znaky objevující se ve Warteggově testu, které korelují s nižší vývojovou úrovní a nižším stupněm inteligence jak u dívek, tak i u chlapců. Jsou jimi jednodušší spíše senzomotorické provedení kresby, problematické zpracování prostoru, difúzní sledování podnětů, ulpívání na podnětech, překrytí podnětu, zpracování podnětu jeho pokračováním nebo protažením, zaplnění pole pomocí replikace podnětů nebo zopakování podnětu v řadě za sebou. Témata těchto jedinců bývají spíše abstraktní nebo mají podobu užitkových předmětů.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

1. Cíle a výzkumné otázky

Záměrem tohoto výzkumu bylo zjistit typické rysy zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu adolescentními žáky praktické školy, jejichž společným znakem je diagnostikovaná lehká mentální retardace, která je často doprovázená dalšími komplikacemi, jako například poruchy učení, ADHD, poruchy řeči, poruchami motoriky, postižením zraku nebo problematickým rodinným zázemím. Empirická část se zaměřuje na deskripci společných rysů kresby, stylu používání tužky nebo pastelky, volbu barevnosti, motivů a názvů, na pořadí a čas zpracovávání podnětů a projevy žáků během kreslení. Pro práci jsem stanovila tyto výzkumné otázky:

- 1. Zda se v kresbách budou vyskytovat reakce na jednotlivé podněty, které uvádí Takala (1964)¹³?*
- 2. Zda se v kresbách projeví znaky lehké mentální retardace, uvedené v předcházejících kapitolách?*
- 3. Zda při kreslení budou preferovat více tužku, pastelky nebo jejich kombinaci?*
- 4. Jaké barvy a jejich odstíny budou nejčastěji využívat?*
- 5. Jaké motivy nebo prvky budou asociovat předtištěné podněty u adolescentních žáků praktické školy?*

2. Metody výzkumu

Metodou výzkumu adolescentních žáků praktické školy byla kvantitativní analýza s kvalitativními prvky barevné modifikace Warteggova kresebného testu, jejíž charakteristice jsem se věnovala v rámci teoretické části bakalářské práce. Administrace barevné modifikace WZT odpovídá původnímu zadání s tím, že k vyplnění testu je možné využít obyčejné tužky a zároveň pastelky. Během zadávání kresebného testu jsem využila i metodu pozorování, přičemž jsem se zaměřila na pozorovatelné charakteristiky probandů a jejich behaviorální a verbální projevy, které jsem průběžně zaznamenávala.

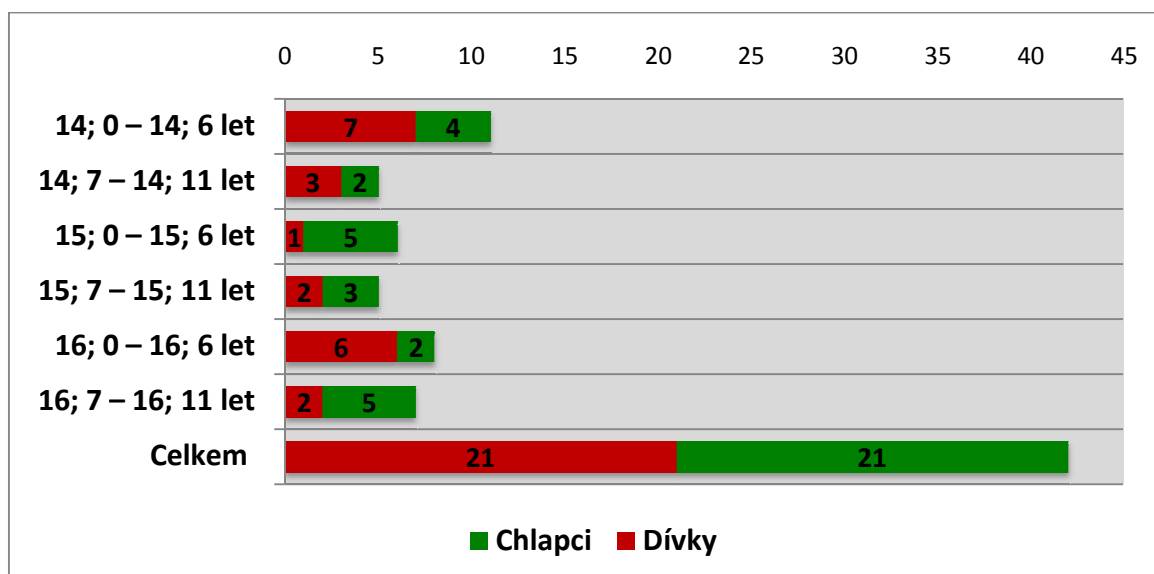
¹³ Senzomotorické provedení kresby, problematické zpracování prostoru, difúzní sledování podnětů, ulpívání na podnětech, překrytí podnětu, zpracování podnětu jeho protažením, zaplnění pole pomocí replikace podnětů, zopakování podnětu v řadě za sebou, abstraktní témata nebo užitkové předměty.

3. Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr vzorku pochází ze dvou základních praktických škol z jižních Čech na základě souhlasu zákonných zástupců. Vzorek tvoří celkový počet **42 žáků** s rokem narození **1994** (16 let, 8 dívek, 7 chlapců), **1995** (15 let, 3 dívky, 8 chlapců) a **1996** (14 let, 10 dívek, 6 chlapců). Výzkumná skupina zahrnuje **21 chlapců** a **21 dívek**, z toho 4 chlapci a 7 dívek romského původu, přičemž jejich zpracování se neliší od ostatních. Celkový vzorek zahrnuje **35 žáků písčících pravou rukou (16 dívek, 19 chlapců)** a **7 žáků písčících levou (5 dívek, 2 chlapci)**, což přibližně odpovídá rovnoměrnému rozložení praváků a leváků v populaci. V rámci výzkumu nebylo zpracování Wartegova kresebného testu žáky jedné či druhé základní praktické školy rozlišováno, neboť v jejich provedeních nebyly shledány žádné rozdíly.

Fyzický věk	Dívky	Chlapci
14; 0 – 14; 6 let	7	4
14; 7 – 14; 11 let	3	2
15; 0 – 15; 6 let	1	5
15; 7 – 15; 11 let	2	3
16; 0 – 16; 6 let	6	2
16; 7 – 16; 11 let	2	5
Celkem	21	21

Obr. 1 Tabulka rozložení výzkumného souboru dle věku a pohlaví



Obr. 2 Graf rozložení výzkumného souboru dle věku a pohlaví

4. Získávání dat

K získání dat pro výzkum jsem oslovila vedení základní praktické školy v Českých Budějovicích a v Písku. Zadávání barevné modifikace Warteggova kresebného testu probíhalo vždy individuálně ve školním prostředí, ve kterém jsem měla k dispozici volnou klidnou místnost. Žákům jsem byla nejprve představena a poté ke mně byli postupně posíláni. Spolupráce se školami dle mého názoru proběhla zcela bez komplikací v příjemném přátelském prostředí, které tvoří podnětné zázemí pro své žáky. Získaná data jsem následně porovnávala s výsledky výzkumu bakalářských prací zaměřených na využití barevné modifikace Warteggova kresebného testu u mladších školáků, adolescentů a u žáků s poruchami učení, jejichž autorkami jsou bývalé studentky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

4.1 Postup při získávání dat

Při získávání dat jsem dohlížela na to, aby všichni žáci měli podobné podmínky testování, k čemuž patřilo především klidné prostředí, pracovní plocha a předem připravené v řadě srovnané pastelky a obyčejná tužka. Každému probandovi jsem se nejprve představila a poprosila jsem ho, aby se posadil naproti mně. Před samotným zadáváním kresebného testu jsem chvíli s každým žákem mluvila o tom, jak se má apod., čímž jsem se snažila navázat prvotní kontakt a poskytnout žákům čas k seznámení se s testovou situací a mou osobou. Po krátkém rozhovoru jsem testovanému adolescentovi předložila formulář a uvedla kresebný test: „Podívej se, v každém z těchto rámečků začal nějaký malíř malovat obrázek. Tvým úkolem bude, zkusit ty obrázky dodělat podle své fantazie tak, aby se ti líbily. Pořadí dokreslování obrázků záleží jen na tobě. Tady máš tužku a pastelky, které můžeš použít podle toho, jak je budeš potřebovat.“ Někteří žáci na poprvé zadání nepochopili, a proto jsem ho někdy musela zopakovat. Nakonec jsem je upozornila, že si budu v průběhu kreslení zapisovat poznámky, ale že je to nemusí znepokojovat.

4.2 Osobní zkušenosti se získáváním dat

Z počátku testování jsem zadávala kresebný test i s instrukcí, aby po dokončení obrázku psali do dolní poloviny formuláře název obrázku nebo to, co jim jejich výtvor připomíná. Žáci však na psaní názvů zapomínali, pokud se rozpomenuli, začali zmatkovat a jejich pozornost se naprosto odchýlila od kreslení. Z tohoto důvodu jsem raději z úvodního zadání psaní názvů vynechala a zaznamenávala jsem si pořadí dokreslování

polí. Po dokončení kreseb jsem poprosila žáky, aby napsali název nebo komentář obrázků podle mnou napsaného pořadí a následně ohodnotili znaménky plus a mínus. Tento postup se mi velmi osvědčil, díky němu se žáci mohli plně soustředit na kreslení a nemuseli rozptylovat svou pozornost.

Během zadávání Warteggova kresebného testu adolescentům jsem se nesetkala s nechtím nebo odmítnutím kreslit, ale spíše se strachem z neúspěchu a se snahou vyhnout se úkolům, které podle mého názoru pramenily ze sníženého sebehodnocení a sebedůvěry. Žáci často říkali, že neumí kreslit, že jim to nejde, že je nic nenapadá, že jsou hloupí a podobně. Po ujištění, že tento test není na známky, že si s tím určitě poradí a že to hravě zvládnou, se většinou dali do práce. Našli se i tací, kteří měli problém s udržení pozornosti, a tak během kreslení koukali po místnosti, na mě, nebo z okna. Z většiny žáků jsem měla pocit, jako by si mou pozornost a zájem o jejich výtvary užívali.

5. Zpracování dat

V rámci této kapitoly shrnuji obecné charakteristiky formální a obsahové stránky provedení barevné modifikace Warteggova kresebného testu adolescentními žáky základní praktické školy a dále se věnuji charakteristice zpracování jednotlivých polí. Celkem jsem získala 42 dokreslených kresebných testů zahrnujících 336 polí. Do příloh jsem umístila dokreslené formuláře Warteggova kresebného testu doplněné o informace o autoru kreseb.

5.1 Formální stránka kreseb

V rámci formální stránky kreseb jsem se zaměřila na volbu kresebných pomůcek (tužka, pastelky nebo kombinace tužky a pastelek), na použitou barevnost, oblíbené barvy, preferenci barev u chlapců a u děvčat, adekvátnost výběru barev, vzhled kreseb, umístění kresby v poli, čas potřebný ke kresbě a pořadí dokreslování předtištěných podnětů. Na konci této kapitoly shrnuji také nejčastější pozorované behaviorální a verbální projevy žáků, které doprovázely zpracovávání barevné modifikace Warteggova kresebného testu.

5.1.1 Základní charakteristika a vzhled kreseb

Provedení barevné modifikace Warteggova kresebného testu adolescentními žáky základní praktické školy jsem porovnála se zpracováním kresebného testu mladšími a adolescentními žáky běžné základní školy, na které se zaměřují bakalářské práce

Vaňkové a Hrudkové. Provedení WZT žáků druhého stupně základní praktické školy spíše odpovídá zpracování žáky prvního stupně. Kresby jsou spíše senzomotorické, jednodušší, bezradnější, chudší o detaily, stereotypní, schematičtější, infantilní a často zpracované jedním zaběhnutým způsobem kreslení, jak popisují Valenta a Müller (2003), Štúr (1998) a Takala (1964). Styl kresby spíše odpovídá kresebným schopnostem mladších dětí. Technika kresby je méně obratná, tahy tužkou nebo pastelkami působí více nejistě a méně přesně, některé kresby jsou kostrbaté nebo lehce přerušované.

5.1.2 Volba kreslicího nástroje

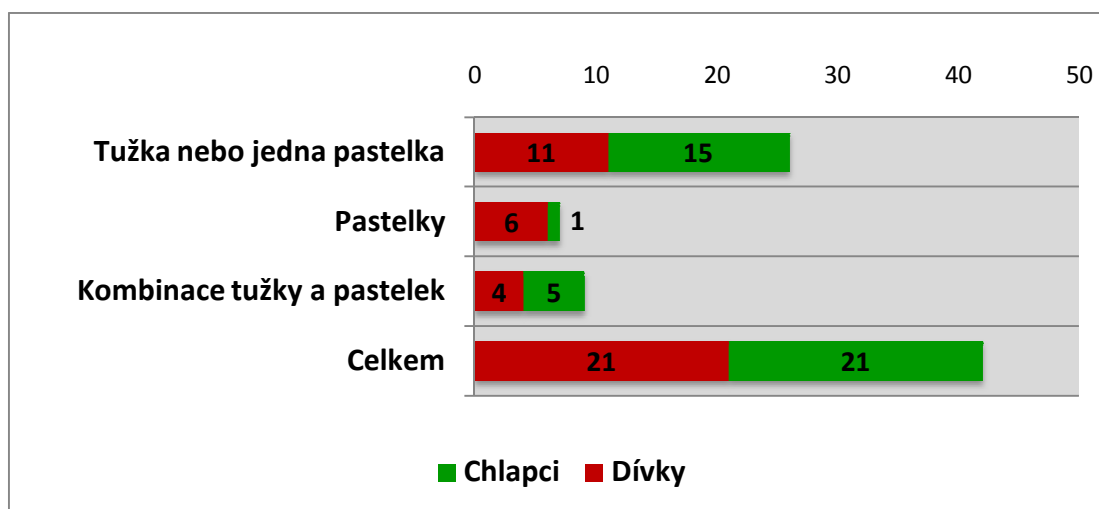
Ke zpracování barevné modifikace WZT měli žáci k dispozici obyčejnou tužku a sadu pastelek s 24 barvami, proto se v této kapitole zaměřuji na použitou barevnost a na preferenci tužky, pastelek nebo jejich kombinaci. Zároveň se zaměřuji také na rozdíly v užití barev a v preferenci kresebných pomůcek u dívek a u chlapců.

Nejvíce žáků (celkem 26, což je 62 % z celkového vzorku) využilo k dotváření předtištěných výzev pouze **tužku nebo jednu pastelku**, plnicí funkci tužky, k nakreslení obrysů, které již dále nevybarvovali (viz. Příloha č. 3). Tato skupina zahrnuje **15 chlapců** (71 % z chlapeckého vzorku) a **11 dívek**, které představují 52 % z dívčího vzorku. Osm žáků využilo ke kresbě jednu pastelku na místo tužky. Čtyři žáci (chlapec a 3 dívky) kreslili černou pastelkou, přičemž jedna dívka ve druhém poli (sedmý v pořadí) naznačila vodu světle modrým vybarvením hrdla lahve a v osmém poli (první v pořadí) dokreslila světle modré oči a červenou pusou do obličeje, zbytek polí je pouze černobílý. Dva žáci (chlapec a dívka) kreslili pouze světle modrou pastelkou, jeden chlapec využil ke kreslení pouze hnědou pastelku a jedna dívka pouze červenou. Dva probandi nakreslili první pole pouze pastelkou a na zbytek polí, tedy na většinu, zvolili pouze tužku. Dívka v tomto poli (nakreslené první v pořadí, ohodnocené znaménkem plus) vytvořila středně zelenou pastelkou květinu, ve které předtištěný bod plní funkci středu, ze kterého vybíhají zelené okvětní lístky. Chlapec se zaměřil na toto pole na pátém místě v pořadí, žlutou pastelkou nakreslil vyplněný kruh okolo předtištěného bodu.

Pouze pastelky využilo 7 žáků (17 % z celkového vzorku), z toho většinu tvořilo **6 dívek a jeden chlapec** (viz. Příloha č. 4). Tito žáci využili k tvorbě **více pastelek různých barev** k nakreslení obrysů a výplní, abstraktních tvarů a vzorů, nebo k různobarevné replikaci daného podnětu. Ve 24 z 56 polí došlo i k následnému vybarvení některých prvků. Dívky více experimentovaly při vybírání barevných pastelek, jejich obrázky vypadají hezky a vesele (komentář jedné z dívek: „ Já jen vybírám ty pěkné

barvy, aby to bylo trošku veselý.“). Dvě dívky zpracovaly osm polí WZT pomocí replikace podnětů nebo dokreslením různých znaků pěti a šesti odstíny barev. Chlapcovo barevné provedení působí oproti dívčímu méně vesele. Oranžovou, modrou, zelenou a žlutou pastelku využil pouze k obtažení výchozího podnětu, u osmého pole vzniklý kruh vybarvil šrafováním. U pole číslo 3 využil pouze tužku, nad polem číslo 4 dlouho přemýšlel, nakonec zůstalo prázdné a dostalo název „malí dům“.

Kombinaci tužky a pastelek zvolilo 9 žáků (21 % z celkového vzorku), kteří zahrnují **5 chlapců** a **4 dívky** (viz. Příloha č. 5). Tužka byla využita většinou k vyznačení obrysu určenému k vybarvení nebo k replikaci či protažení podnětů, jejichž okolí nebo vnitřek byl vybarven. V některých případech byly samotné tahy tužkou následně barevně obtaženy nebo žáci pastelkami zabarvili celé pole i tužkou nakreslené prvky. Tři žáci použili na 2, 3 a 4 pole pouze pastelku, přičemž na zbytek polí zvolili tužku i pastelku.



Obr. 3 Přehled volby kreslicího nástroje dle pohlaví žáků

5.1.3 Oblíbené barvy, preference barev a adekvátnost jejich použití

Barvy se objevily ve 121 polích¹⁴ z celkového počtu 335 zpracovaných, tudíž 36 % polí je provedeno barevně, přičemž v 65 polích bylo použito dvou a více barev. Žáci měli k dispozici 24 pastelek, ze kterých využili 18 odstínů barev. V největším počtu polí (29 polí) se vyskytuje **žlutá** barva (slunce, květiny, abstraktní tvary, vlny, tečky, stavby, motýl), ve dvou testech vyplňuje pozadí u pole číslo jedna a čtyři. **Oranžová** barva se objevila ve 26 polích například v podobě abstraktních tvarů, vln, teček, čtverců, kruhů, dopravní značky, květin a části těl (obličej, krk, ruce). Abstraktní tvary, střechy budov,

¹⁴ Do barevně zpracovaných polí nebyly počítány obrázky, ve kterých barevná pastelka plnila funkci tužky.

květiny, rohy a jazyky čertů, ústa, srdce a hvězda byly tvořeny **červenou** barvou (26 polí). Ve 22 polích byla využita **středně modrá** barva k nakreslení abstraktních a geometrických tvarů, mraků, vln, očí, aut, oken a v jednom případě zaplnila celé pole v podobě pozadí. **Růžovo-fialovou** (20 polí) byly zpracovány například abstraktní tvary, vlny, čáry, tečky, květina, geometrické tvary, části oblečení a jedno pole (číslo tři) bylo celé vybarveno šrafováním. **Černou** barvou (19 polí) byly nakresleny některé části obličejů (řasy, obočí, nos), ploty, části budov (komín, dveře, okna), kola u automobilů a zvířecí motivy jako mouchy a ptáci. Zbylé odstíny byly využity v menším počtu polí, pro přehlednost je uvádím v následující tabulce (viz. Obrázek číslo 4).

Barva	Počet polí, ve kterých se daná barva nachází
Žlutá	29
Okrová	12
Oranžová	26
Červená	26
Růžová	9
Růžovo-fialová	20
Fialová	11
Světlejší modrá	15
Středně modrá	22
Tmavě modrá	16
Světle zelená	8
Zeleno-žlutá	14
Středně zelená	12
Světle hnědá	2
Rezavě-hnědá	7
Středně hnědá	12
Tmavě hnědá	8
Černá	19

Obr. 4 Přehled použití jednotlivých barev

Obecně lze říci, že dívky preferují barvy více než chlapci, kteří spíše používali obyčejnou tužku. U chlapeckých provedení kresebného testu převládají základní barvy (zelená, žlutá, modrá, červená). Dívky kromě základních barev využívají ještě růžovou a fialovou pastelku a zároveň barvy více kombinují v rámci jednotlivých polí a více

experimentují. Dívčí provedení obsahují často více barev v jednom poli, kdežto u chlapců převažuje použití jedné nebo dvou barev v rámci jednoho pole.

Výběr barev při kresbě předmětů, objektů, budov, zvířat a rostlin zcela odpovídá realitě. U abstraktního a vzorového zpracování výběr barev nejspíš vycházel z oblíbenosti jednotlivých barev a v některých případech z náhodné volby, která vyplývala z aktuální nálady a emočního rozpoložení.

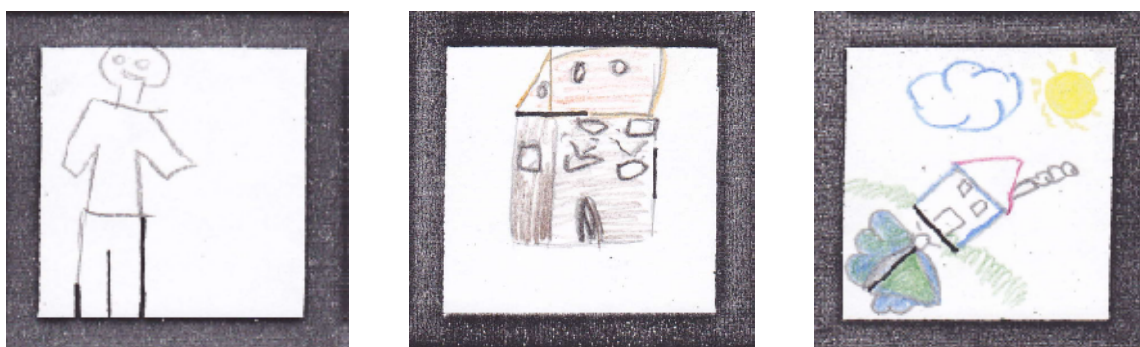
5.1.4 Pozice kresby v poli

Ve většině polí žáci využili centrálního umístění kresby. U polí číslo 3, 5, 7 je v některých případech kresba posunutá ze středu ve směru předtištěného podnětu. Při testování jsem se setkala s žákem, který po počátečním přemýšlení, během kterého si natáčel papír, zpracoval **všechny pole otočené o 180°** (viz. Příloha č. 6). **Otočení kresby o 180°** se objevilo ještě u dalších čtyř žáků, ale pouze v rámci jednoho pole z celkových osmi, a to v poli číslo sedm a osm (viz. Příloha č. 7). K **natočení kresby o 45°** doleva do nesprávné pozice vzhledem k základně pole docházelo u pole číslo pět (viz. Příloha č. 8).

5.1.5 Integrace výchozího podnětu do kresby

V rámci této kapitoly jsem se zaměřila na zahrnutí předtištěných podnětů v rámci kresby. V celkových 336 polí bylo využito devět typů integrace výchozího podnětu, které uvádím společně s příklady obrázků v pořadí dle četnosti zastoupení a následně shrnuji v grafu.

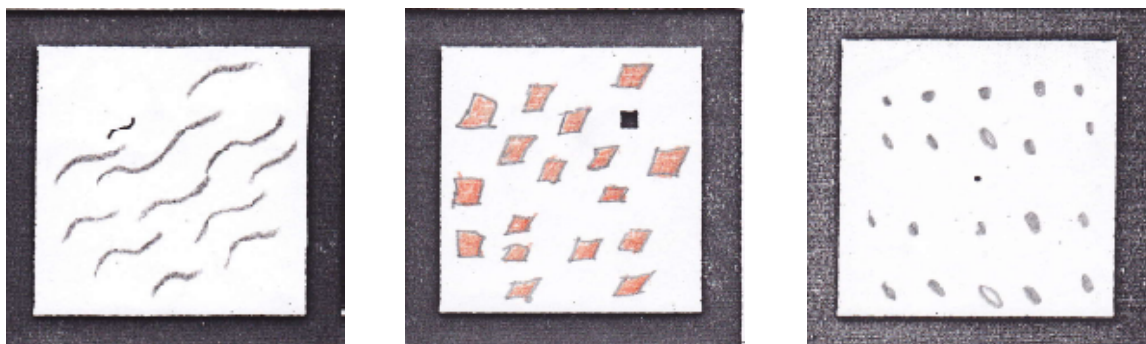
1. Podnět plní v kresbě základní funkci (90 polí, 27 %):



Název obrázků: **pán (dívka; 14,6), baráček (dívka; 14,2), domeček a motýl (dívka; 16,11)**¹⁵

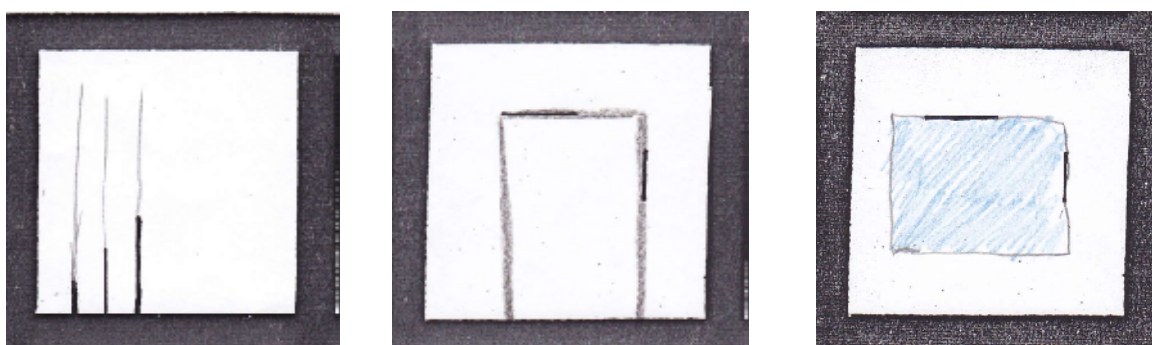
¹⁵ Názvy obrázků jsou psány zleva doprava, velikost obrázků je pozměněna oproti skutečnosti.

2. Perseverace podnětu (60 polí, 18 %), v tomto případě název zcela odpovídá tomu, co proband nakreslil (např. replikace teček a název tečky):



Názvy obrázků: **vlnky (dívka; 14,7), „kosky“ (chlapec; 15,3), tečky (dívka; 16,5)**

3. Pokračování podnětu nebo propojení jeho částí (48 polí, 14 %), přičemž název vychází z toho, co proband nakreslil (např. protažení čar a název čáry):



Názvy obrázků: **čáry (chlapec; 15,8), kostka (chlapec; 16,3), „obdelnik“ (chlapec; 14,5)**

4. Perseverace podnětu doplněná smysluplným názvem na základě podobnosti nebo asociace (45 polí, 13 %), který má větší význam než pouhé vyjádření toho, co proband nakreslil (např. replikování vlnek v druhém poli s názvem moře nebo řeka):



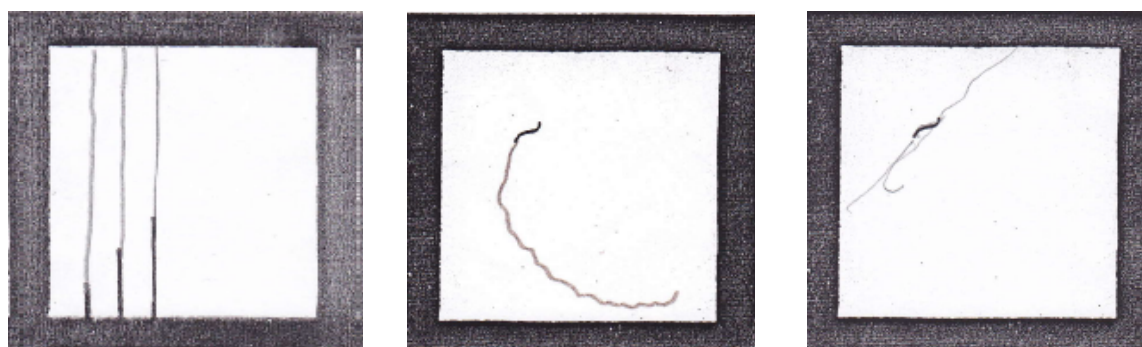
Názvy obrázků: **hvězda (dívka; 14,1), „ripnik“ (chlapec; 14,1), žebřík (chlapec; 16,8)**

5. Podnět tvoří detail v kresbě (35 polí, 10 %):



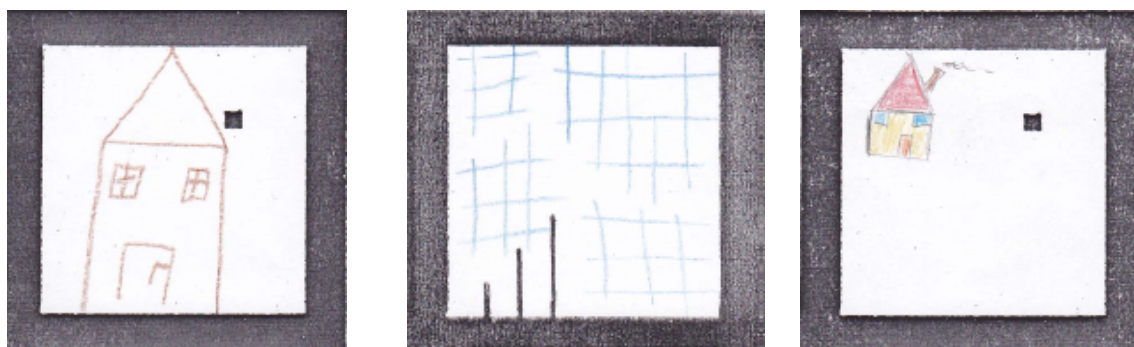
Názvy obrázků: „kitka“ (dívka; 14,7), kluk (chlapec; 14,6), čert (chlapec; 14,1)

6. Pokračování podnětu nebo propojení jeho částí se smysluplným názvem (23 polí, 7,5 %), který dodává kresbě smysluplnější význam (např. protažení linek u třetího pole a k tomu přiřazený název strom nebo plot):



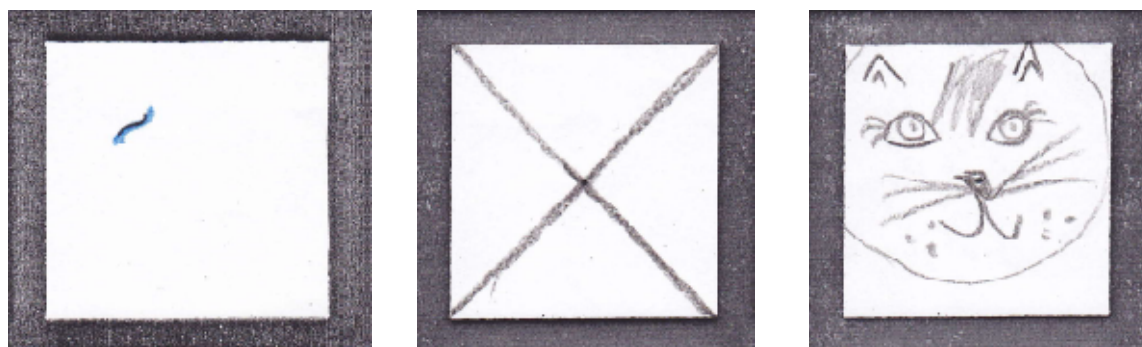
Názvy obrázků: strom (chlapec, FV = 14,5), had (chlapec; 14,8), řeka (chlapec, 16,7)

7. Replikační asociace (15 polí, 4,5 %), která spočívá v opakování stejného nebo podobného tvaru podnětu, přičemž podnět není zahrnutý v kresbě (např. nakreslení domu se čtvercovými okny, kdy předtištěný čtverec není zahrnut v kresbě):



Názvy obrázků: domeček (dívka; 14,2), plot (dívka;16,3), dům (chlapec; 14,1)

8. Překrytí podnětu kresbou nebo obtažení pastelkou (11 polí, 3,3 %):

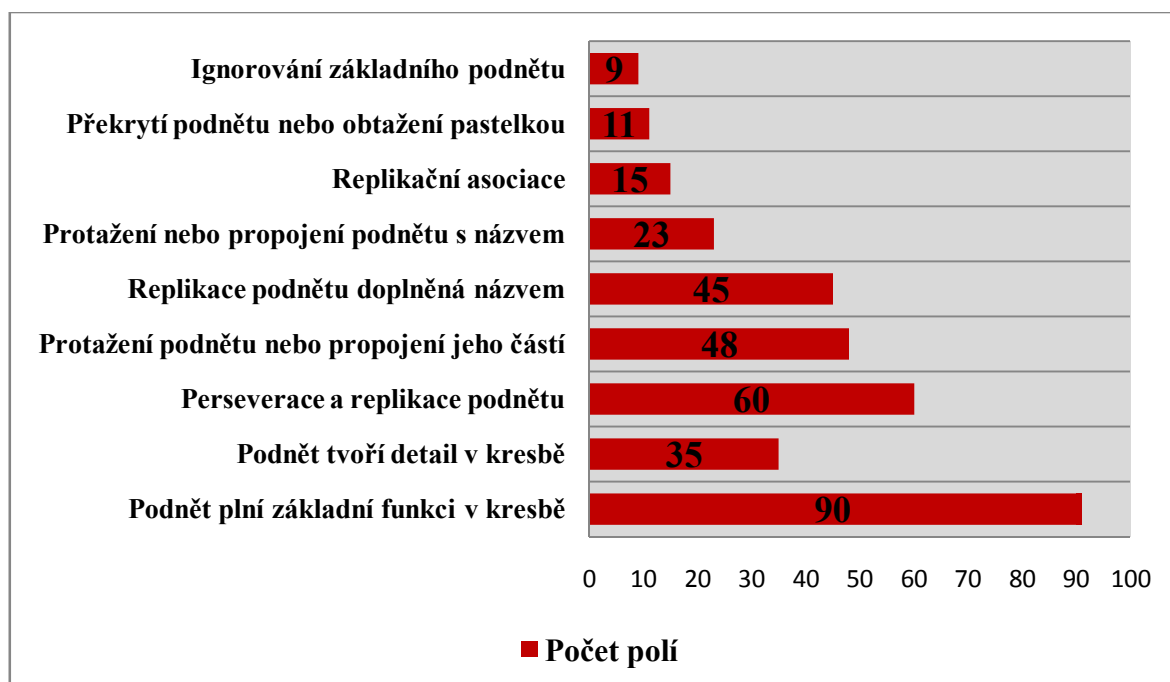


Názvy obrázků: vlas (chlapec; 14,5), „kříž“ (chlapec; 16,3), kočka (dívka; 14,6)

9. Ignorování základního podnětu (9 polí, 2,7 %), nezahrnutí podnětu v kresbě:



Názvy obrázků: „vočí“ (dívka; 16,2), jaro (dívka; 16,3), „malí dům“ (chlapec; 14,5)



Obr. 5 Graf s přehledem rozložení způsobu integrace podnětu v kresbě vzhledem k počtu polí

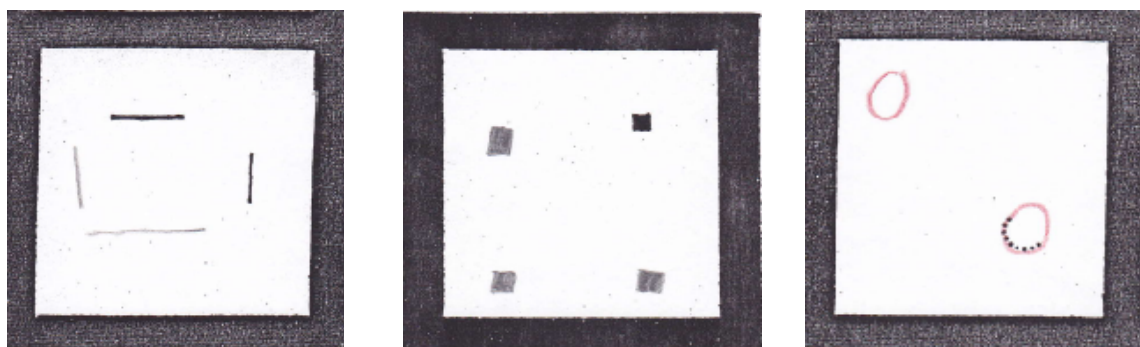
Oba typy replikace (replikace podnětu a replikace doplněná názvem) byly využity celkem ve 107 polích. Žáci tento typ zpracování aplikovali na podněty těmito třemi způsoby, které uvádím dle četnosti společně s příklady a následně shrnuji v grafu:

- **Replikace podnětu v řadě za sebou (23 polí, 7 % z celkových 335 polí):**



Názvy obrázků: **harmonika (chlapec; 16,8), duha (dívka; 14,1), čáry (chlapec; 15,10)**

- **Symetrická replikace podnětu (25 polí, 7,5 % z celkových 335 polí):**

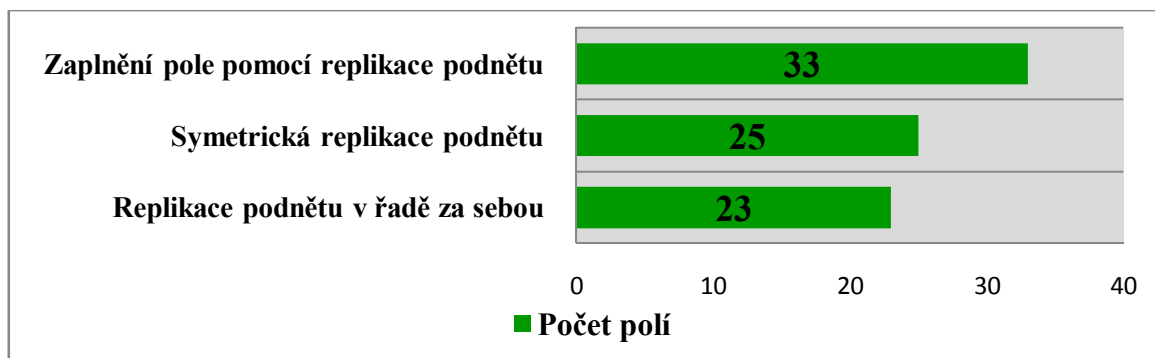


Název obrázků: „čáry“ (chlapec; 15,10), „vybarvenej“ čtverec (chlapec; 14,5), kola (dívka; 16,3)

- **Zaplnění pole pomocí replikace podnětu (33 polí, 10% z celkových 335 polí):**



Názvy obrázků: **kostky (chlapec; 15,3), vlnky (dívka; 14,1), „tečkována“ (chlapec; 15,3)**



Obr. 6 Přehled využití typů replikace podnětu

Ve 30 polích jsem zaznamenala tendenci obtahovat podněty, které ve většině případů byly zapojeny do kresby. Ve třech polích číslo 1, 2 a 3 došlo pouze k obtážení podnětu bez toho, aby byly zaintegrované do kresby.

Číslo pole	Počet obtážení daného podnětu
1	1
2	9
3	1
4	0
5	2
6	1
7	15
8	1
Celkový počet	30

Obr. 7 Tabulka s přehledem obtážení jednotlivých podnětů

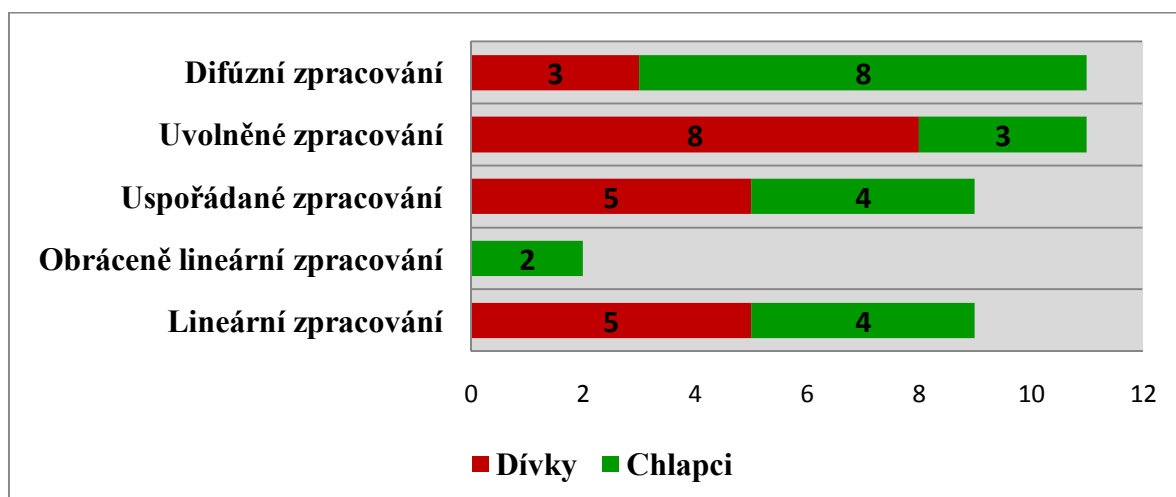
5.1.6 Zpracování prostoru

Kresby jsou na první pohled ploché a bez objemu. V sedmi polích se objevila snaha o prostorové zobrazení, pouze jeden žák nakreslil ve dvou polích prostorové objekty (viz. Příloha č. 5 – formulář č. 36). Prostor okolo kresby v poli zůstává prázdný, obrázky nejsou zasazené do určitého kontextu (situace, krajina). Čtyři probandi jednobarevně vybarvili prostor devíti polí stylem podobným šrafování (viz. Příloha č. 4 – formulář č. 7, Příloha č. 5 – formulář č. 3, 12). 33 polí bylo vyplněno různobarevnými replikovanými podněty tzv. nefunkční dekorativností. Jedna dívka prostor třetího pole zpracovala dvoubarevným (červená, zelená) šachovnicovým vzorem a v pátém poli naznačila trávník okolo domu a nebe (viz. Příloha č. 5 – formulář č. 26). Jeden chlapec z podnětů v prvních pěti polích vytvořil abstraktní vzory podobné tetováním, kterými vyplnil celou plochu čtverců (viz. Příloha č. 6).

5.1.7 Pořadí zpracování jednotlivých podnětů

Při posuzování pořadí zpracování jednotlivých podnětů WZT adolescentními žáky základní praktické školy jsem vycházela ze základních tendencí sledu dokreslování předtištěných výzev podle Lossena a Schotta, které jsem uvedla v rámci teoretické části bakalářské práce. Pro přesnost dále uvádím přehled pro jednotlivá pole s počtem žáků, kteří zpracovali pole v daném pořadí. Zaměřila jsem se také na preferenci typu zpracování dle pohlaví a věku žáků.

Z celkového vzorku 42 respondentů využilo **9 žáků** tedy **21,5 %** (5 dívek, 4 chlapci) **lineární průběh** zpracování výchozích podnětů (1-2-3-4-5-6-7-8). **Obráceně lineární sled** (8-7-6-5-4-3-2-1) se objevil u **dvou chlapců (5%)**. **Devět žáků 21,5 %** (5 dívek, 4 chlapci) zpracovalo pole v **uspořádaném průběhu** jako například 1-3-2-4-6-7-5-8, 5-6-7-8-1-2-3-4, 6-7-5-8-1-2-3-4 nebo 8-7-6-5-2-3-1-4. Nejvíce žáků celkem 22 využilo difúzní a uvolněný sled při dokreslování osmi podnětů. **Osm dívek a tři chlapci, čili 26 %** z celkového vzorku žáků, vypracovalo kresebný test v **uvolněném sledu** pořadí polí jako například 8-3-5-6-7-1-2-4, 4-1-8-3-2-5-6-7, 1-2-8-6-4-5-3-7, 3-8-6-7-1-2-4-5 nebo 1-8-7-6-2-3-4-5. **Difúzní pořadí** (6-8-3-5-1-4-7-2, 6-2-8-3-4-1-5-7, 3-6-8-4-2-7-1-5, 2-6-8-4-3-7-1-5, 4-8-3-1-6-7-2-5) dokreslování podnětů se objevilo také u **11 žáků (26 %)**, 8 chlapců, 3 dívky). V následujícím přehledu uvádím rozložení žáků využívajících daný typ zpracování pořadí polí a zároveň rozložení typu zpracování dle pohlaví žáků, převažující počet žáků využívající určitý typ zpracování je v tabulce zvýrazněn šedým stínováním.



Obr. 9 Graf využití typu zpracování v rámci celkového vzorku a preference dle pohlaví žáků

Obecně lze říci, že lineární a uspořádaný sled zpracování podnětů využívali dívky i chlapci téměř ve stejném poměru, kdežto obráceně lineární sled se objevil pouze u dvou

chlapců. Uvolněný výběr pořadí dokreslování polí preferovali více dívky než chlapci, kteří více využívali difúzní pořadí zpracování jednotlivých podnětů. Věkové zastoupení v rámci všech typů zpracování je téměř shodné, tudíž není vztah mezi typem zpracování pořadí podnětů a tím, zda je žákovi 14, 15 nebo 16 let. Většina podnětů byla zpracována nejčastěji ve stejném pořadí, v jakém jsou uspořádané na předtištěném formuláři WZT, výjimku tvoří páté pole, které se shodně vyskytovalo jak na páté a na osmé pozici v pořadí (u 10 žáků), a osmé pole, které bylo v 11 případech zpracováno jako první v pořadí. Přesné počty žáků, kteří zpracovali podnět v daném pořadí, uvádím v rámci poslední kapitoly zaměřené na charakteristiku jednotlivých podnětů.

5.1.8 Hodnocení polí

Každé z osmi polí bylo ohodnoceno alespoň dvakrát znaménkem plus a mínus. Nejvíce kladnými znaménky bylo označeno **pole číslo jedna**, a to celkem 12krát, naopak nejčastěji záporně hodnocené pole bylo pole **číslo tři a číslo sedm** (obě 10 krát).

Číslo pole	Kladné hodnocení	Záporné hodnocení
1	12	5
2	5	3
3	4	10
4	3	5
5	3	4
6	3	4
7	5	10
8	6	2

Obr. 10 Tabulka s přehledem hodnocení jednotlivých polí

5.1.9 Čas potřebný ke zpracování kresebného testu

V rámci testování jsem se zaměřila i na měření času potřebného k dokreslení podnětů, ačkoli test není časově limitován. Časy jednotlivých žáků byly velice individuální a pohybovaly se v rozpětí **4 – 20 minut u dívek a 4 – 18 minut u chlapců**, v době zpracování jsem nezaznamenala žádné rozdíly mezi pohlavími žáků, tudíž průměrný čas u obou skupin je **9 minut**. Ve skupině dívek se vyskytlo pět žákyň, které test vyplňovaly nad 10 minut (z toho 2 dělaly test déle jak 15 minut), v chlapecké skupině vyplňovalo test více jak 10 minut šest chlapců (z toho 3 vypracovávali test déle jak 15 minut). Podle mých poznámek byl delší čas zpracování způsobený dlouhým přemýšlením, horším udržováním pozornosti (koukání po třídě a z okna, povídání během kreslení apod.) nebo pomalým tempem práce.

5.1.10 Doprovodné projevy žáků při zpracování WZT

Během zadávání barevné modifikace jsem využila také metodu pozorování, kterou jsem se zaměřila na zjevné doprovodné projevy při kreslení. Někteří žáci byli velice tiší, jiní naopak upovídání. Část žáků pracovalo velmi klidně a soustředěně, jiní naopak měli problém udržet svou pozornost, a proto během kreslení pokukovali po místnosti, z okna nebo na mě. Styl sezení byl klidný, nakřivo nebo plný různého poposedávání a kroucení. Co se týče tempa práce, většina respondentů pracovala rychle a s jistotou, ale setkala jsem se i s několika žáky, jejichž pracovní tempo bylo pomalé, nebo nad jednotlivými tahy dlouho přemýšlely.

Z behaviorálních projevů bylo nejčastější protahování, natáčení formuláře, podpírání hlavy, přidržování papíru, polehávání po lavici, předkreslování obrázků ve vzduchu nad papírem, kývání hlavou, mnutí brady, drbání se ve vlasech a na čele, poklepávání prsty, pohrávání si s tužkou v ruce, natáčení hlavy, odfoukávání odrovené tužky nebo pastelky, srovnávání pastelek do řady nebo naopak pokládání pastelek okolo po celém stole. Někteří žáci měli velmi klidnou mimiku, jiní naopak doprovázeli kresbu různými úšklebky, úsměvem, mračením, pootevřenými ústy nebo špulením rtů. Z verbálních projevů bych uvedla povzdechnutí, souhlas (jo, hm) a komentáře kresby („tááák“, „tady to vim“, „z toho udělám čertíka“, „hada už tam mám“). Velice časté byly stížnosti, že neví, co kreslit („to teda nevím, co tam mám nakreslit“) nebo že to neumí („já nejsem moc dobrá malířka“, „já sem na to blbá“, „nejsem žádný umělec“). Při vymýšlení názvů často nevěděli, co nakreslili („vůbec nevím co to tam je“), jak se který předmět nazývá („já nevím, jak se to říká“) a následně jak se dané slovo píše.

5.2 Obsahová stránka kreseb

V této kapitole jsem se zaměřila na obsahovou stránku kreseb probandů, která zahrnuje náměty a témata kreseb, statické nebo dynamické zpracování a charakteristiku názvů přiřazeným jednotlivých kresbám.

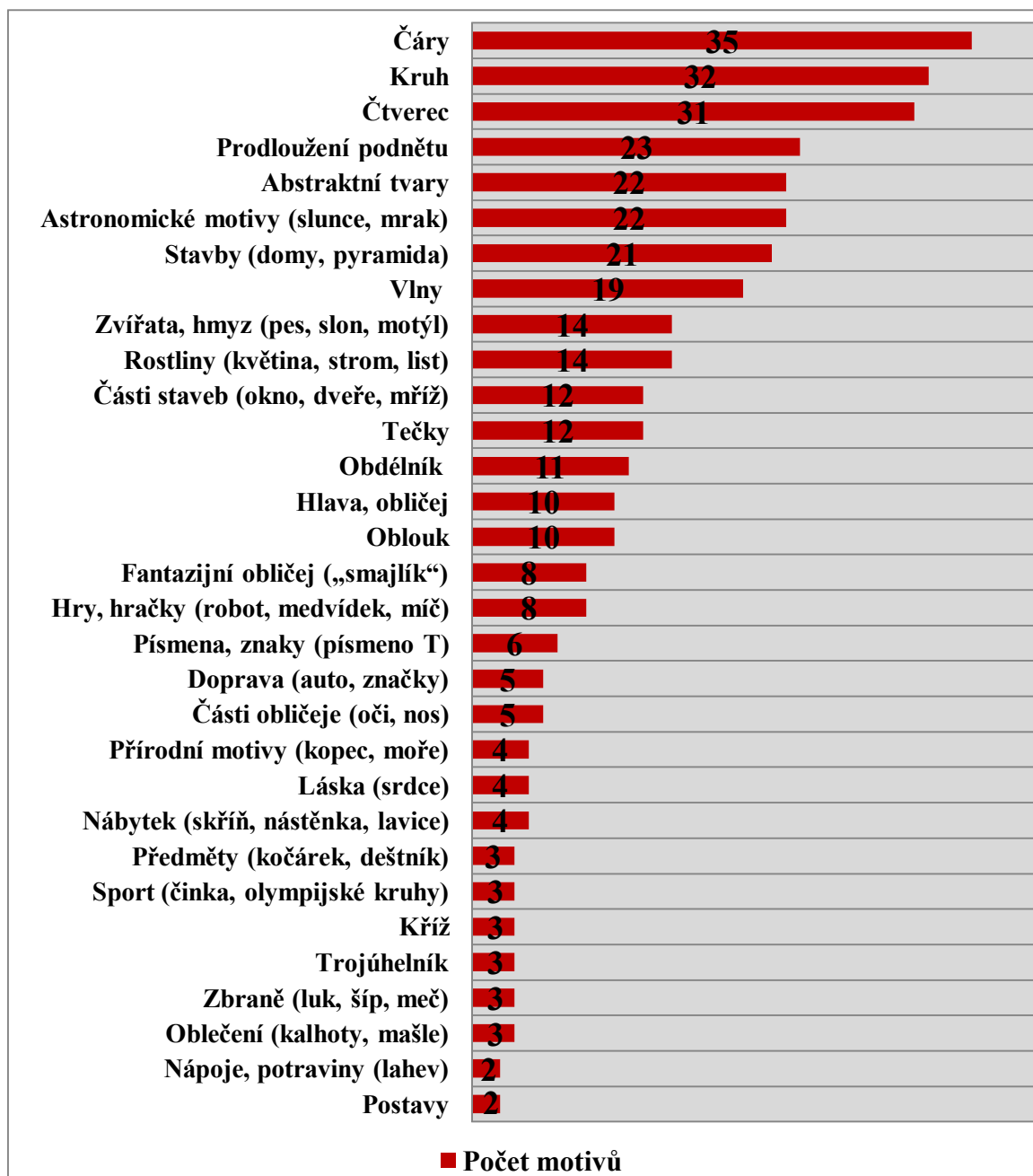
5.2.1 Náměty kreseb

Po prohlédnutí kreseb jsem stanovila nejčastější motivy, které se objevují v jednotlivých polích. Při sledování motivů jsem se zaměřovala pouze na vzhled samotné kresby, protože názvy kreseb jsou často neadekvátní, stanovené na základě podobnosti či asociace, tudíž v mnoha případech neodpovídají zobrazení. Na náměty názvů kreseb se

proto zaměřuji samostatně v rámci této kapitoly. Skupiny motivů objevující se u výzkumné skupiny adolescentů uvádím v posloupnosti dle četnosti zastoupení.

1. Čáry – 35 polí
2. Kruh – 32 polí
3. Čtverec – 31 polí
4. Prodloužení podnětu nebo propojení jeho částí – 23 polí
5. Astronomické motivy – 22 polí
6. Abstraktní tvary – 22 polí
7. Stavby – 21 polí
8. Vlny – 19 polí
9. Zvířata, hmyz – 14 polí
10. Rostliny – 14 polí
11. Části staveb – 12 polí
12. Tečky – 12 polí
13. Obdélník – 11 polí
14. Hlava, obličej - 10 polí
15. Oblouk – 10 polí
16. Fantazijní obličej („smajlík“, tvar obsahující znaky obličeje) – 8 polí
17. Hry a hračky (hrací kostka, medvěd, robot, drak, míč) – 8 polí
18. Písmena a symboly (písmeno T) – 6 polí
19. Části obličeje (oči, nos) – 5 polí
20. Doprava (auta, značky, silnice, vozík) – 5 polí
21. Přírodní motivy (kopec, trávník, moře) – 4 pole
22. Nábytek – 4 pole
23. Láska (srdce) – 4 pole
24. Zbraně – 3 pole
25. Oblečení, značka oblečení, mašle – 3 pole
26. Sport (činka, olympijské kruhy) – 3 pole
27. Trojúhelník – 3 pole
28. Předměty (kočárek, deštník) – 3 polí
29. Kříž – 3 pole
30. Nápoje, potraviny – 2 pole
31. Postavy – 2 pole

Adolescentní žáci praktických škol při zpracování barevné modifikace Wartegova kresebného testu využili ve 335 (jedno pole zůstalo prázdné) dokreslených polí celkem **354 motivů**. Ve **12 polích** byly zahrnuty dva motivy, ve **dvou polích** tři a v **jednom poli** čtyři náměty. V následujícím grafu uvádím přehled užitých motivů.



Obr. 11 Graf s přehledem rozložení využitých motivů v kresbě

Nejčastějším námětem kresby byly jednoduché různě dlouhé **čáry** (35 polí, 10,5 %¹⁶). Druhým nejpoužívanějším motivem byl **kruh** (32 polí, 9,5 %). **Čtvercové**

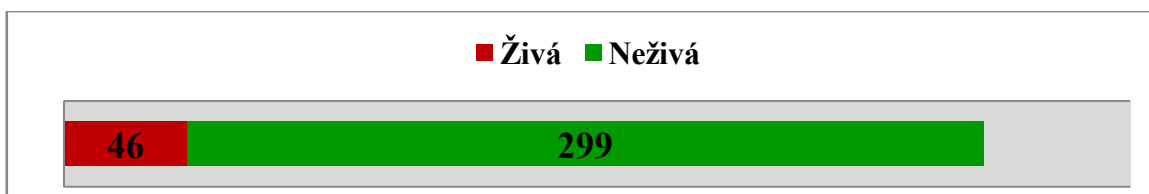
¹⁶ Procentuální vyjádření využitých motivů je vztaženo k celkovému počtu zpracovaných, tedy k číslu 335, jedno pole ze 336 bylo vynecháno.

náměty se objevily ve 31 polích (9 %) a **motiv prodloužení podnětu nebo propojení jeho částí** do nekonkrétního tvaru se vyskytl ve 23 polích (7 %). Ve 22 polích, tedy v 6,5 %, byly shodně využity **astronomické náměty** (slunce, mraky, hvězdy, kapka) a **abstraktní tvary**. **Motivy staveb** (domy, přístřešky podobné stodolám, pyramida) se vyskytly ve 21 polích (6 %). Zbylé motivy jako byly využity v méně než 20 polích.

Ve **chlapecké skupině** probandů byly využívány více abstraktní motivy, kruh, oblouk, obdélník, prodloužení podnětu nebo propojení jeho částí do nekonkrétního tvaru, písmena, znaky a symboly a hry a hračky, chyběly zde naopak motivy lásky, přírody a části obličeje. U **dívčí skupiny** se více objevovaly astronomické motivy, stavby, vlny, čárky, zvířata a hmyz, rostliny, obličeje, části obličeje, přírodní náměty, postavy a láska (srdce). Zbylých **12 motivů**, kterými jsou tečky, čtverce, trojúhelníky, kříže, části staveb, fantazijní obličeje, předměty, doprava, zbraně, nápoje a potraviny, nábytek a oblečení, se vyskytovaly u obou skupin téměř shodně (s max. rozdílem jednoho využití). Pět typů ze společných motivů se lišilo užitím konkrétních témat u dívek a u chlapců: **předměty** - dívky – dva kočárky a činky, chlapci – deštník a činky; **doprava** - dívky – dvě dopravní značky; chlapci - dvě auta a vozík; **zbraně** – jedna dívka – meč, chlapci – luk a šíp; **oblečení** – dívky – kalhoty a mašle, jeden chlapec – symbol značky oblečení; **nápoje a potraviny** – dívky – dvě lahve, chlapec – vejce.

5.2.2 Charakteristika námětů kreseb

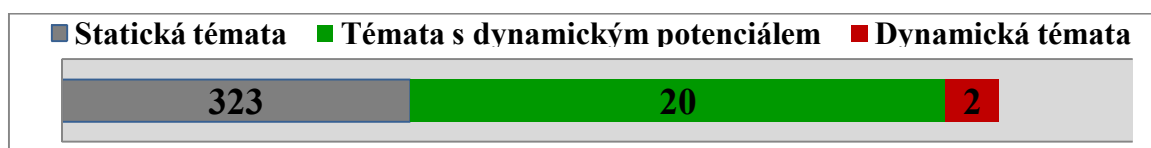
Témata kreseb lze dle životnosti rozdělit na **živá** (rostliny, zvířata, postavy, části obličeje) a **neživá** (stavby, ploty, geometrické a abstraktní tvary, opakování podnětu). Z **345** motivů tvořily **87 %**, tedy většinu, **neživé motivy** (299 námětů ve 292 polích) a zbylých **13 % živé motivy** (46 námětů ve 43 polích)¹⁷. Živé náměty se více objevují u děvčat (36) než u chlapců (10). V následujícím grafu uvádím přehled rozložení živých a neživých témat, číselné vyjádření odpovídá počtu témat s danou vlastností.



Obr. 12 Graf s přehledem rozložení živých a neživých témat, číselné vyjádření v grafu odpovídá počtu témat s danou vlastností.

¹⁷ V několika polích došlo k využití dvou a více motivů, proto je číslo vyjadřující počet námětů vyšší než počet polí.

Témata lze dále rozdělit z hlediska zachycení pohybu na **statická** (nepohybující se, např. budovy, ploty, stromy, stojící postavy a auta) a **dynamická** (např. pohybující se automobil, celá postava nebo zvíře). Ve zpracování zřetelně převažují s počtem **323 statické náměty (93,5 % z celkových 345 námětů)**. Dále lze zde najít **20 staticky zpracovaných motivů (6 %)**, které mají **dynamický potenciál** (stojící auto, vozík, kočárek, nehybná postava, stojící celé zvíře nebo hmyz, šíp, papírový drak, balónek), ale jejich pohyb není v kresbě bez pozadí ani v samotném názvu zachycen. Náměty s dynamickým potenciálem se opět více vyskytují u dívčí skupiny probandů (11) než u chlapecké skupiny (6). Pouze **dvěma probandům** se podařilo vyjádřit kresbou pohyb nebo alespoň jeho náznak (**0,5 % z celkových 345 námětů**), ačkoli v názvech obrázků opět není dynamika vyjádřená. **Chlapec** zachytil dynamiku jedoucího auta (viz. Příloha č. 5 – formulář 36, pole č. 7) pomocí vyznačení kouře vycházejícího z výfuku auta, přičemž kresbě opět chybí kontext dané situace, auto jede ve vzduchu. **Dívka** nakreslila dům stojící na trávníku a motýla (viz. Příloha č. 5 – formulář 26, pole č. 7), u kterého lze vzhledem k nakreslenému okolí uvažovat o jednoduše zpracovaném vznášení nad travnatou plochou. V následujícím grafu uvádím přehled rozložení statických témat, témat s dynamickým potenciálem a dynamických témat, přičemž číselné vyjádření odpovídá počtu témat s danou vlastností.



Obr. 13 Graf s přehledem rozložení statických témat, témat s dynamickým potenciálem a dynamických témat, číselné vyjádření odpovídá počtu témat s danou vlastností.

5.2.3 Názvy kreseb

Z celkového počtu probandů využilo 28 žáků psacího typu písma, 12 žáků tiskacího a dvě žákyně z neznámého důvodu nechtěly psát názvy samy, proto jsem je za ně napsala já. Písmo působí nejistě, kostrbatě, v některých případech se hůře čte, spíše vypadá jako písmo mladších žáků než písmo adolescentů, což může souviset s horší grafomotorikou.

Při psaní názvů obrázků probandi často nevěděli, jak se nakreslený objekt nazývá (chudší slovní zásoba) nebo jak se dané slovo píše. Názvy často bývají chybně napsané, např. vynechaná písmena, přeházená písmena ve slově, záměna písmen, vynechané háčky a čárky, gramaticky špatné umístění měkkého i a tvrdého y apod., což podle mého názoru vyplývá z poruch učení, ze snížené inteligence nebo horšího fungování udržení pozornosti.

Při popisování názvů kreseb jsem se nejprve zaměřila na počet slov, tvořících název, a na používání zdobnělin a novotvarů. V celkovém počtu 336 názvů obrázků se vyskytuje **287 jednoslovných názvů**, **39 víceslovných názvů** (např. dům s rodinou, posilovací činky, „čínský písmena“, „nakres vokna, „člověk dobrý naladě“), **6 jednoduchých vět** (např. „člověk dělá most“, „slunce dává energii“, „čárky udělaní k největšímu k nejmenšímu“) a **4 názvy** tvořené pouze **jedním písmenem** (např. s, t, o).

Mezi 336 názvy se objevilo **56 zdobných slov**, jako například domeček, kolečko, sluníčko, kočička, holčička, mráček, čárka, kroužek, srdíčko, medvídek, panáček nebo vlnky. Zdobných slov využilo **12 chlapců (25 zdobných názvů) a 13 dívek (31 zdobných názvů)**. U této skupiny probandů se můžeme setkat s různými netradičními tvary slov, které však nebyly vytvořeny záměrně, protože většinou vznikly chybně napsaným názvem, záměnou písmen či nevědomým vložením dalšího písmene. Z tohoto důvodu jsem jako **novotvary** vyhodnotila u třech chlapců slova, kterými jsou „**vozítko**“ (název pro vozík podobný trakaři), „**malí kout**“ (název pro dvě linie sbíhající se do pravého úhlu) a výraz „**tečkována**“ (název vytečkovaného pole), které nejspíše vznikly náhodně, protože chlapci nevěděli, co nakreslili.

5.2.4 Náměty v názvech kreseb

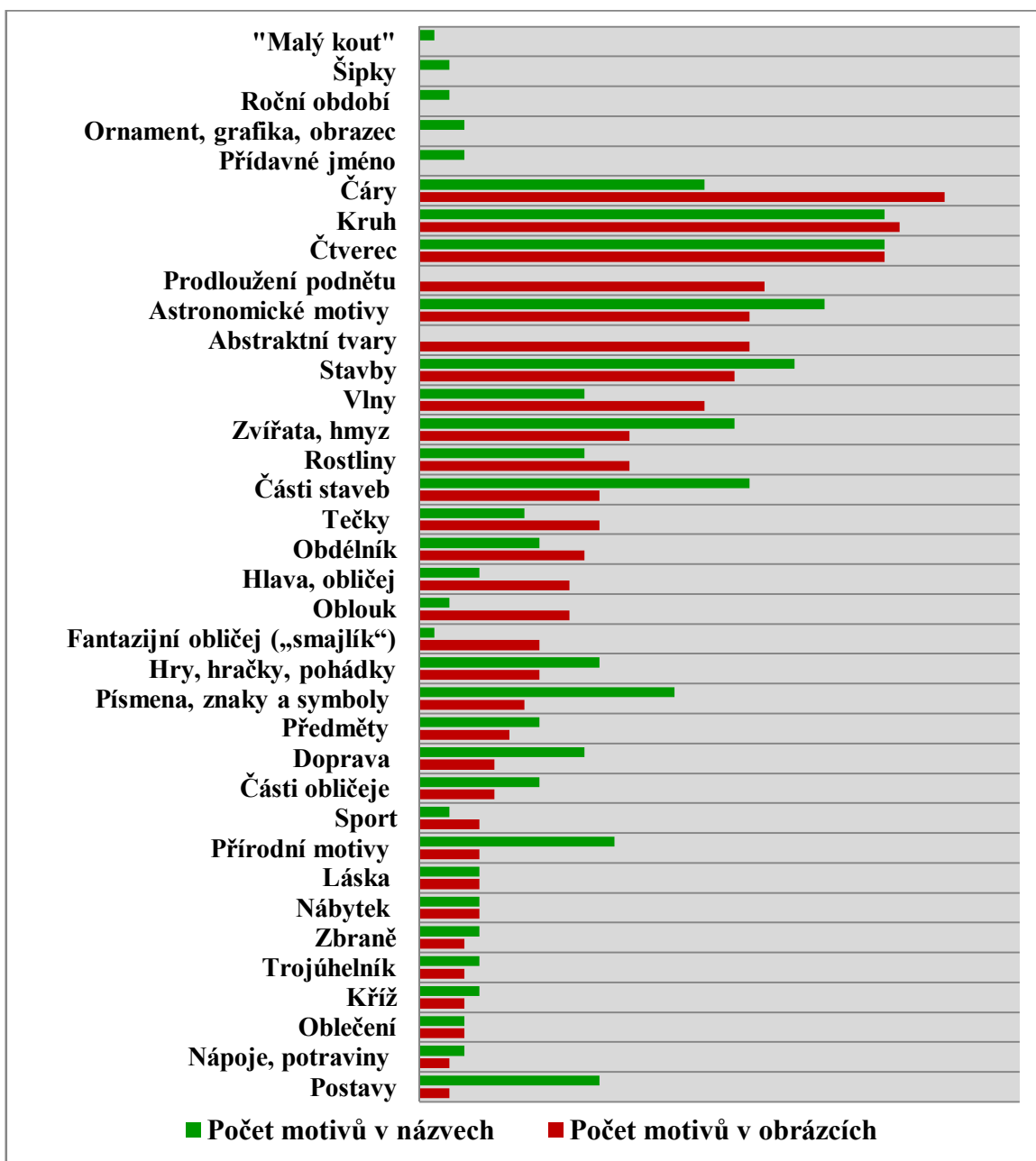
Názvy jsou většinou tvořeny jednoduchými slovy a často **neodpovídají kresbě**, jsou **neadekvátní**, v mnoha případech byly stanovené na základě podobnosti či asociace k danému obrázku. Mnoho probandů nevědělo, co nakreslili a začali o tom dlouze přemýšlet, až při vymýšlení názvů. Z tohoto důvodu lze usuzovat, že tito probandi **začínají kreslit impulzivně bez plánování a bez záměru** toho, co chtějí zobrazit, ačkoli často nad kresbu dlouze přemýšlejí. Pokud nevěděli nebo si nebyli jistí, co obrázkem chtěli vyjádřit, doporučila jsem, aby se zkusili podívat na to, co jim kresba připomíná nebo aby popsali jednoduše to, co na obrázku vidí. Z důvodu neadekvátnosti názvů vzhledem ke kresbám, jsem se zaměřila i na témata názvů, které jsem sledovala podle těchto skupin motivů, které uvádím dle četnosti zastoupení.

1. **Kolo, kruh, kružnice, kolečko, kroužek – 31 názvů**
2. **Čtverec, kostka (chybí prostorové zobrazení), čtvereček – 31 názvů**
3. **Astronomické názvy (slunce, mrak, paprsky, hvězda, vesmír, duha) – 27 názvů**
4. **Stavby (dům, domek, škola, pyramida, panelák) – 25 názvů**
5. **Části staveb (okno, plot, mříž, střecha) – 22 názvů**
6. **Zvířata a hmyz (papoušek, slon, pes, kočka, motýl, pták) – 21 názvů**

7. Čáry, čárky, linky – 19 názvů
8. Písmena, znaky, symboly, čísla („čínský písmena“, morseovka) – 17 názvů
9. Přírodní motivy (rybník, moře, řeka, kamínky, kopec, hora) – 13 názvů
10. Hry, hračky, pohádky (klaun, čert, míč, medvídek, hrací kostka) – 12 názvů
11. Postavy (mimozemšťan, pán, chlapec, holčička, člověk, zloděj) – 12 názvů
12. Vlny, vlnky, vlnovky – 11 názvů
13. Doprava (chodník, raketa, cesta, silnice, značka, kruhový objezd) – 11 názvů
14. Rostliny (strom, kytka, sedmikráska, fialka, list) – 11 názvů
15. Předměty (svícen, kočárek, harmonika, žebřík, budka, klec) – 8 názvů
16. Části obličeje (oko, úsměv, vlas) – 8 názvů
17. Obdélník – 8 názvů
18. Tečky („tečkována“) – 7 názvů
19. Zbraně (terč, luk, šíp, meč) – 4 názvy
20. Láska (srdíčko, láska) – 4 názvy
21. Nábytek (skříň, koš, nástěnka, křeslo) – 4 názvy
22. Hlava, obličej – 4 názvy
23. Trojúhelník – 4 názvy
24. Kříž – 4 názvy
25. Sport (ping pong, činky, olympijské kruhy) – 4 názvy
26. Přídavné jméno („veselej“, „smutnej“, nejmenší k největšímu) – 3 názvy
27. Ornament, grafika, obrazec – 3 názvy
28. Oblečení (kalhoty, mašle) a značka oblečení – 3 názvy
29. Nápoje a potraviny (sklenice, vejce, voda) – 3 názvy
30. Roční období (jaro, léto) – 2 názvy
31. Šipky – 2 názvy
32. Oblouk – 2 názvy
33. Fantazijní obličej („smajlík“) – 1 název
34. „Malý kout“ – 1 název

Probandi využili celkem **342 motivů v názvech** pro 336 polí, u devíti polí bylo využito **dvou motivů** (např. raketa a vesmír, trojúhelník a obdélník, strom a had) a u jednoho **třech motivů** k vytvoření konečného názvu (např. „sluníčko, ptáci a takovej dům“, „silnice, paneláky“). V názvech se vyskytly **nové skupiny motivů** jako šipky, roční období, přídavné jméno, grafika nebo ornament na rozdíl od motivů obrázků, které se liší pouze využitím abstraktních motivů.

V následujícím grafu (Obr. 14), ve kterém uvádím porovnání motivů obrázků a motivů názvů, jsou jasně patrné rozdíly v počtu použitých motivů, což odkazuje na neadekvátnost názvů vzhledem k obrázkům a naopak. U **čtyř skupin motivů** (čtverce, oblečení, nápoje a potraviny, láska) došlo ke shodě, jsou to skupiny s malým zastoupením a většinou se týkají každodenního života adolescentů. **Rozdíl větší než 5 užití** se objevil u **12 typů motivů**, kterými jsou postavy, astronomické motivy, přírodní motivy, doprava, části staveb, hlava a obličej, motivů písmen, znaků a symbolů, oblouků, čar, vln, zvířat a hmyzu, přičemž u sedmi typů motivů je vyšší počet užití v názvech, zatímco u zbylých pěti převažují motivy obrázků.



Obr. 14 Graf porovnání rozložení počtu motivů v názvech a v obrázcích

5.2.5 Charakteristika námětů v názvech obrázků

Stejně jako lze rozlišovat témata kreseb na živá nebo neživá a statická či dynamická, tak je možné se tímto způsobem zaměřit i na náměty názvů obrázků. V názvech obrázků bylo využito **285 neživých** a **57 živých motivů** (rostliny, zvířata, postavy, obličej, části obličeje), tedy 17 % z celkových 342 motivů názvů, což je o 11 námětů více než 46 živých témat u obrázků. Mezi motivy názvů obrázků se objevilo **299 statických témat (87,5 % z 342 motivů)** na rozdíl od 323 statických motivů obrázků. Dále lze zde najít **38 motivů (11 %) s dynamickým potenciálem** (šíp, auto, „vozítko“, kočárek, postavy, zvířata, papírový drak, balóněk), u kterých není pohyb vyjádřen, přičemž v námětech obrázků se těchto témat vyskytlo pouze 20. V námětech obrázků byly použity jen dva **dynamické náměty**, kdežto v motivech názvů jich bylo uplatněno **pět (1,5 %)**, které byly tvořeny větou zachycující pohyb („silnice a ptáci tam létají“, „člověk dělá most“, a další). Lze tedy říci, že probandi dynamiku více vyjadřovali pomocí slov než kreslením.

5.3 Charakteristika zpracování jednotlivých podnětů

V rámci této kapitoly se zaměřuji na popis a na významné charakteristiky zpracování jednotlivých podnětů. Dále se věnuji také významu pořadí prvních tří a posledních tří zpracovaných podnětů dle Brönimanna (1974, in Vetterová, 1994), které se snažím vztáhnout k problematice adolescentů s lehkým mentálním postižením.

5.3.1 Pole číslo 1 (malý bod)

Podnět v prvním poli (malý bod uprostřed pole) byl nejčastěji (18 polí) využit jako **střed kresby**, v osmi polích by zpracován **replikací**, pětkrát byl zcela **ignorován**, v pěti polích tvořil **detail obličeje**, ve čtyřech případech by **překryt kresbou**, jednou byl použit jako **kulaté okno** domu a jako součást **abstraktní kresby**. Nejvíce polí (18) bylo zpracováno pouze tužkou, samotné pastelky se objevily v 10 polích, v sedmi polích byla kombinována tužka s pastelkami a sedmkrát byla použita jedna pastelka plnicí funkcí tužky. V prvním poli se vyskytovaly tyto motivy abstraktní (9), kruhů (5), rostliny (5), astronomické (5), fantazijního obličeje (3), zvířat a hmyzu (2), obličeje (2), staveb (1), přírodních motivů (1) a oblečení (1).

V tomto poli se oproti ostatním vyskytovaly nejvíce **květiny** (5), **hvězdy** (3) a v jako jediném se zde vyskytovalo **obkroužení podnětu**, které popisuje Takala (1964). Toto pole bylo **nejčastěji ohodnoceno znaménkem plus** (12krát) a 5krát znaménkem mínus. Převažující kladné hodnocení může poukazovat na zvýšený vztah k sobě a

zaměření se na vlastní osobnost a identitu, které jsou pro adolescentní období charakteristické. Pole bylo nejčastěji zpracováno na prvním místě, což opět odkazuje na zaměřenost na vlastní osobu.

Pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
Počet dětí	15	2	1	2	6	5	5	6

Obr. 15 Tabulka s přehledem pořadí zpracování prvního pole

5.3.2 Pole číslo 2 (malá vlnovka)

Podnět ve druhém poli (malá vlnovka v levém horním rohu) byl nejčastěji (18krát) **zahrnut do kresby**, 15krát byl zpracován **replikací**, pětkrát bylo využito **prodloužení a pokračování podnětu**, třikrát byl **ignorován**, v jednom případě byl pouze **obtažen** pastelkou. Tento podnět patří k jednomu ze dvou nejčastěji obtahovaných podnětů (9 obtažených podnětů). Nejvíce polí (19) bylo zpracováno tužkou, na 12 polí byla použita jedna pastelka plnicí funkcí tužky, v šesti polích se objevila kombinace tužky a pastelek a pět polí bylo zpracováno více pastelkami dvěma až čtyřmi barvami. Toto pole asociovalo náměty astrologické (5 polí), abstraktní (3 pole), vln (14 polí), zvířat a hmyzu (5 polí), rostlin (2 pole), obličej (2 pole), nápojů (2 pole), postav (1 pole) hraček (1 pole), lásky (1 pole), a přírodní motivy (1 pole).

Oproti ostatním polím se v tomto poli vyskytovali více **zvířecí motivy** (had, slon, kočka, moucha), **motiv mraků**, **motiv lahve**, **lidská postava a srdce**. Toto pole bylo označeno 5krát znaménkem plus a 3krát znaménkem mínus. Nejčastěji bylo zpracováno na druhém místě v pořadí, což může poukazovat na zvýšenou citovost adolescentů a na impulzivnější jednání řízené emocemi.

Pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
Počet dětí	1	13	3	0	6	6	11	2

Obr. 16 Tabulka s přehledem pořadí zpracování druhého pole

5.3.3 Pole číslo 3 (tři postupně se prodlužující čáry)

Podnět ve třetím poli (tři postupně se prodlužující čáry v levém dolním rohu) byl nejčastěji **zakomponován** do kresby (20 polí), v 11 polích by zpracován **prodloužením výchozích čar**, v devíti polích byl podnět **replikován** a v jednom poli byla využita **replikační asociace a ignorace podnětu**. Nejvíce polí (21 polí) bylo zpracováno pouze tužkou, deset polí bylo dokresleno jednou pastelkou, v sedmi polích byla kombinována tužka s pastelkami a na čtyři pole byly použity dvě a více pastelky. Z motivů se ve třetím poli nejvíce objevovalo prodloužení výchozích čar (10 polí), opakování čar (9

polí), abstraktní náměty (7 polí), části staveb (7 polí), stavby (3 pole), kostkovaný vzor (3 pole), rostliny (2 pole), postava (1 pole), oblečení (1 pole) a části obličeje (1 pole).

V tomto poli se více oproti ostatním polím objevovaly **motivy plotů a mříží, kostkovaného vzoru, lidská postava a oblečení**. Toto pole bylo ohodnoceno čtyřikrát znaménkem plus a patří k jednomu ze dvou **nejvíce záporně hodnocených polí** (10 znamének mínus), což může odkazovat na sníženou výkonnost a uplatňování životní energie, se kterou toto pole konfrontuje. Nejčastější motiv v tomto poli, nezáměrné opakování čar, je možné vysvětlit jako necílenou impulzivní aktivitu bez řízení a plánování. Náměty plotů, prodloužených čar, abstraktních tvarů (podobné zdem, plotům a mřížím), nepropustných kostkovaných vzorů nebo kresba řady prodlužujících se květin by mohly poukazovat na překážky vývoje způsobené mentálním postižením nebo na jakýsi vrchol ve vývoji a nemožnost dalšího rozvoje. Toto pole bylo nejčastěji dokreslováno jako třetí v pořadí, což by bylo možné interpretovat jako aktivitu, která může být necílená, neadekvátní nebo přehnaně impulzivní. Příklady zpracování tohoto pole uvádím v příloze číslo devět.

Pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
Počet dětí	5	5	17	3	4	5	3	0

Obr. 17 Tabulka s přehledem pořadí zpracování třetího pole

5.3.4 Pole číslo 4 (malý černý čtverec)

Podnět ve čtvrtém poli (malý černý čtverec v pravém horním rohu pole) byl 19krát zpracován **replikací**, v 18cti polích byl **zaintegrovan do kresby**, ve třech polích se objevila **replikační asociace** a ve dvou případech byl zcela **ignorován**. Nejvíce polí bylo provedeno pouze tužkou (19), v devíti polích se objevila kombinace tužky a pastelky, na dokreslení devíti polí byla využita jedna pastelka, dvě a více pastelky vyplnily čtyři pole a jedno pole zůstalo zcela prázdné. Ve čtvrtém poli se objevují motivy čtverců (20 polí), staveb (8 polí), her a hraček (3 pole), fantazijního obličeje (2 pole), obdélníků (2 pole), části staveb (2 pole), lásky (1), písmen (1 pole), oblečení (1 pole), abstraktní náměty (1 pole) a motiv čar (1 pole).

Toto pole jako jediné nebylo díky své sytosti a výraznosti ani jedenkrát obtaženo. Myslím si, že tito probandi neměli zapotřebí svůj kámen úrazu ještě zviditelňovat obtažením. Žádný proband se ho nesnažil schovat zabarvením.

Zajímavostí tohoto pole jsou **motivy domů** (8 polí) a **jeho částí** (okno, dveře), **náměty hraček** (robot, skákací panák, medvídek), **srdce, mašle a písmeno T**. Opakování tvaru čtverce by mohlo poukazovat na snahu o vyrušení úzkosti, zatímco za

kresbami domů lze spatřovat problematické rodinné zázemí. Náměty hraček mohou odkazovat na jakousi dětinskost či naivnost. Čtvrté pole bylo třikrát ohodnoceno kladně a pětkrát záporně a nejčastěji bylo zpracováno jako čtvrté v pořadí. Příklady zpracování tohoto pole uvádím v příloze číslo deset.

Pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
Počet dětí	2	2	0	16	6	2	5	9

Obr. 18 Tabulka s přehledem pořadí zpracování čtvrtého pole

5.3.5 Pole číslo 5 (dvě nespojené linie připomínající tvar písmene T)

Podnět v pátém poli (dvě nespojené linie připomínající tvar písmene T) byl ve 20 případech **zakomponován do kresby**, 15krát se v tomto poli objevilo **replikování čar** nebo tvaru připomínající písmeno T, čtyřikrát byl **ignorován**, ve dvou polích došlo k **prodloužení čar** a v jednom k **obtažení pastelkou**. Nejvíce polí (19) bylo provedeno pouze tužkou, devět polí bylo zpracováno jednou pastelkou, v osmi polích byla použita kombinace tužky a pastelek a v sedmi polích kombinace několika pastelek. V pátém poli se vyskytoval motiv opakování čar (11 polí), písmena (6 polí), geometrické motivy (5 polí), abstraktní náměty (4 pole), zvířata a hmyz (3 pole), zbraně (3 pole), doprava (3 pole), stavby (2 pole), prodloužení čar (2 pole), rostliny (2 pole), nábytek (1 pole), obličeje (1 pole), hry a hračky (1 pole) a v jednom poli byly okolo podnětu dokresleny čtyři vlny a jeden čtverec.

V poli číslo pět se v jako jediném objevilo **natočení kresby o 45° doleva**, tedy obrázek byl umístěn do nesprávné pozice vzhledem k základně pole. Toto řešení se objevilo u 27 dětí (64 % z celkového vzorku), které umístili své kresby do levého dolního rohu pole diagonálním směrem k protilehlému rohu (viz. Příloha č. 8).

V tomto poli se u dvou romských dívek (FV = 16,2; FV = 16,3) se vyskytl **motiv dvou květin a dvou nebo třech ptáků**, přičemž názvy těchto dvou obrázků byly inspirovány ročním obdobím (jaro, léto). Dále se zde objevily **motivy zbraní** (luk a šíp, šíp, meč) u dvou chlapců a jedné dívky a **motiv dopravy** (dvě dívky a dva chlapci) v podobě dopravních značek, vozíku, silniční zábrany, jejíž zobrazení odpovídalo obtažení obou čar tmavě modrou pastelkou. Nejpočetnějším motivem však bylo **písmo** (7 chlapců, 3 dívky), které mělo v pěti případech podobu **písmene T** a v pěti polích se objevily znaky podobné Morseově abecedě (3 názvy morseovka, znaky, písmeno). Motiv písmene T převažoval u chlapců (3 názvy T, jeden písmo), pouze jedna dívka v pátém poli nakreslila tvar písmene T, ale pojmenovala ho jako šipky. **Symbolika**

písmene T bývá vykládána jako Kainovo znamení, které v sobě schovává jakousi jinakost nebo odlišnost jedince (dle ústního sdělení Mazehóové). Na základě tohoto výkladu lze usuzovat, že tito probandi pociťují svou odlišnost. U chlapců, u kterých se tento motiv vyskytuje častěji, se může jednat i o pociťovanou odlišnou, sníženou, schopnost výkonu, která má pro ně větší význam než pro dívky.

Toto pole bylo třikrát hodnoceno kladně a čtyřikrát záporně zároveň bylo nejčastěji zpracováváno jako páté nebo osmé v pořadí. Oproti ostatním polím bylo zpracováváno na pátém místě nebo necháváno na konec, z čehož je možné usuzovat na náročnost tohoto pole a na potlačování dynamiky a iniciativy způsobené pocitem méněcennosti a strachem ze selhání, které mohou být důsledkem mentálního postižení. Příklady zpracování tohoto pole uvádím v příloze číslo osm a jedenáct.

Pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
Počet dětí	1	0	4	8	10	5	3	10

Obr. 198 Tabulka s přehledem pořadí zpracování pátého pole

5.3.6 Pole číslo 6 (nespojená horizontální a vertikální linie)

Podnět v poli číslo šest (nespojená horizontální linie v levém horním rohu a vertikální linie uprostřed pravé strany pole) byl nejčastěji **zahrnut do kresby** (26 polí, ve dvou polích nebyly čáry propojeny), 12krát byl zpracován **replikací**, dvakrát byl **prodloužen** tak, aby se dvě výchozí linie spojily a dvakrát byl **ignorován**. Kresba ve 21 polích byla provedena tužkou, na devět polí byla použita jedna pastelka, v devíti polích byla kombinována tužka a pastelky a ve třech polích se objevily pastelky více barev. V šestém poli se vyskytovaly motivy čar (14 polí), obdélníky (8 polí), čtverce (7 polí), stavby (7 polí), nábytek (3 pole), vlny (1 pole), přírodní náměty (1 pole), astronomické témata (1 pole), části staveb (1 pole), obličej (1 pole) a hry a hračky (1 pole).

V tomto poli se oproti ostatním polím více vyskytují motivy obdélníků, čtverců, domů a nábytku (skříň, křeslo, nástěnka). Šesté pole bylo třikrát ohodnoceno kladně a čtyřikrát záporně. Většinou bylo zpracováno v pořadí, ve kterém je umístěno ve formuláři, tudíž jako třetí od konce, což může poukazovat na jakousi naivitu nebo dětinskost, která do jisté míry nejspíše souvisí s mentálním postižením.

Pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
Počet dětí	7	6	8	5	2	9	4	1

Obr. 20 Tabulka s přehledem pořadí zpracování šestého pole

5.3.7 Pole číslo 7 (malý tečkovaný půlkruh)

Podnět v poli číslo sedm (malý tečkovaný půlkruh v pravém dolním rohu pole) byl nejčastěji **zahrnut do kresby** (15 polí), v deseti polích byly **propojeny konce** půlkruhu do tvaru kroužku, v sedmi polích byl vzniklý kroužek **replikován**, ve třech polích byl **replikován pouze tvar půlkruhu**, ve třech polích by podnět **ignorován**, ve třech polích byla využita **replikační asociace** a v jednu polí došlo k **pokračování** teček do tvaru spirály. Tužkou bylo zpracováno 22 polí, osm polí bylo provedeno pouze jednou pastelkou, v sedmi polích byla kombinována tužka s pastelkami a v pěti polích byly využity různobarevné pastelky. V reakcích na tento podnět se objevovaly motivy malých kruhů (17 polí), zvířata a hmyz (4 pole), abstraktní náměty (3 pole), oblouky (3 pole), sport (3 pole), doprava (2 pole), předměty (2 pole), motivy lásky (2 pole), prodloužení podnětu do spirály (1 pole), části staveb (1 pole), astronomické motivy (1 pole), rostliny (1 pole), tečky (1 pole) a vlny (1 pole).

Tento podnět patří k **nejčastěji obtahovaným**, celkem v 15 polích došlo k propojení teček do souvislého oblouku, který byl často ještě protažen do tvaru kruhu. Myslím si, že probandům mohl vadit nejasný tvar malého vytečkovaného oblouku, proto ho raději obtáhli, čímž získal větší konkrétnost a lepší čitelnost.

Ve dvou případech byl malý tečkovaný půlkruh využit jako **oblouk srdce**, jehož špička směřuje k horní linii pole místo k dolní, kresba byla tedy otočena o 180°. Oproti ostatním polím zde byly využity **témata zvířat a hmyzu** (2x motýl, moucha, pes), **sportovní motivy** (činky, olympijské kruhy) a **dva automobily** (jeden zachycený v pohybu). Na téma sexuality a partnerství zde podle mého názoru reagují (5 dívek, 2 chlapci) **obrázky kočárků** (2 pole), **srdcí** (2 pole), **abstraktní organické tvary** (2 pole) a **obrázek trubky** (část stavby), kterou je možné považovat za falický symbol. Sedmé pole patří k jednomu ze dvou **nejvíce záporně hodnoceným polím**, 10 ohodnocení znaménkem mínus a 5 znamének plus. Toto pole bylo nejčastěji zpracováno jako sedmé, předposlední v pořadí, což společně s častým záporným hodnocením tohoto pole může odkazovat na obtížnost tohoto tématu pro adolescenty nebo na potlačování partnerské a sexuální symboliky (např. vlivem studu) či na dozrávání těchto složek. Příklady zpracování tohoto pole uvádím v příloze číslo sedm a dvanáct.

Pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
Počet dětí	0	6	2	5	6	9	11	3

Obr. 21 Tabulka s přehledem pořadí zpracování sedmého pole

5.3.8 Pole číslo 8 (oblouk)

Podnět v osmém poli (konkávní oblouk v horní polovině pole) byl jako jediný z osmi podnětů nejčastěji (32 polí) **zahrnut do kresby**, v sedmi polích byl **replikován**, dvakrát došlo k **propojení konců oblouku** do neurčitěho elipsoidního tvaru, v jednom poli došlo k jeho **ignorování** a vynechání z kresby. Nejvíce polí (18) bylo zpracováno pouze tužkou, 12 polí bylo dokresleno jednou pastelkou, v deseti polích bylo využito kombinace tužky a pastelek a dvě pole byly provedeny barevně pastelkami. V tomto poli byly využité motivy kruhu (11 polí), astronomické (8 polí), oblouku (7 polí), obličej (5 polí), části obličej (4 pole), propojení konců oblouku do elipsoidního tvaru (2 pole), fantazijní obličej (1 pole), příroda (1 pole), předměty (1 pole), rostliny (1 pole) a hry a hračky (1 pole).

Oblouk byl dvakrát využit jako **úsměv** (část obličej) v kresbě otočené o 180° (viz. Příloha č. 7). V tomto poli se výrazně vyskytovaly obrázky **sluncí** (4 s nakresleným obličejem), **obličej** (4 veselé, jeden obličej zloděje s drsným výrazem), dalším zajímavým prvkem byl námět **očí**, přičemž jeden z elipsoidních tvarů byl nazván oko, aniž by byl obraz oka dokončen. V jednom poli se objevil **motiv deštníku**, jakési ochrany, tento obrázek byl dokonce kladně ohodnocen. Toto pole bylo ohodnoceno šesti znaménky plus a dvěma mínusy. Osmý podnět byl často zpracováván jako poslední v pořadí (u 10 probandů), avšak u 11 probandů byl zpracován jako první v řadě, tudíž adolescentním probandům nejspíše připadal jako nejjednodušší ze všech osmi předtištěných podnětů. Přednostní zpracování tohoto pole může odkazovat na zvýšenou potřebu ochrany, bezpečí a citové vazby, která nejspíše vychází z nejistoty, z pocitů méněcennosti nebo problematického rodinného zázemí.

Pořadí pole	1	2	3	4	5	6	7	8
Počet dětí	11	8	7	3	2	1	0	10

Obr. 22 Tabulka s přehledem pořadí zpracování osmého pole



Obrázek 23 Námět deštníku v osmém poli formuláře 35, který se nachází v příloze č. 3

6. Závěry výzkumu

Dle mé zkušenosti s adolescentními žáky praktické školy je zadání barevné modifikace Warteggova kresebného dle Wartegga (1953) příliš dlouhé na zapamatování a na pochopení, proto **doporučuji zadání rozdělit na dvě části** a to na část zadání dokreslování podnětů a následně po dokončení kreseb zadat napsání názvů vzniklých obrázků. V některých případech se mi osvědčilo zadání zopakovat a ujistit se, zda byl daný úkol pochopen. Všichni probandi po zpracování v pořadí prvního pole pochopili, o co se v kresebném testu jedná. Během výzkumu kresebného testu u adolescentů jsem se nesetkala s nechtím nebo odmítnutím kreslit, ale spíše se strachem z neúspěchu a se snahou vyhnout se úkolům, které souvisejí se sníženým sebehodnocením a sebedůvěrou.

Provedení barevné modifikace Warteggova kresebného testu adolescentními žáky základní praktické školy odpovídá spíše zpracování staršími žáky prvního stupně. Technika kresby je méně obratná a přesná. **Zpracování kreseb** je jednoduché, ploché a bez objemu, bezradnější, chudší o náměty, stereotypní, schematické, infantilní a ve většině případů provedené jedním zaběhnutým způsobem kreslení, jak popisují Valenta a Müller (2003) a Štúr (1998). Ze znaků, které uvádí Takala (1964) se nejčastěji objevuje senzomotorické provedení kresby, problematické prostorové zpracování, ulpívání na podnětech, zpracování podnětu jeho pokračováním nebo protažením, replikace podnětu v rámci celého pole nebo v řadě za sebou a volba jednoduchých témat (převažují abstraktní a geometrická), což je odpověď na otázku číslo jedna (*Zda se v kresbách budou vyskytovat reakce na jednotlivé podněty, které uvádí Takala (1964)?*).

Druhá otázka se zaměřovala na **znaky lehké mentální retardace**, které popisují v rámci teoretické části práce, proto jsem se zajímala o to, jaký vliv má postižení na zpracování kresebného testu. Během zadávání jsem se setkala s horším chápáním instrukcí. Při kreslení se často projevovalo náročné udržování **pozornosti**, která je povrchní, těkavá, krátkodobá a nestálá. Kresby adolescentů s lehkým mentálním postižením jsou ovlivněny vlastnostmi **zrakové percepce** (snížená schopnost vnímání prostoru, polohy, perspektivy a rozlišování figury a pozadí) a specifické rysy **myšlení**, které se projevují jednoduchými a konkrétními obrázky, slabou schopností řízení a plánování kreslení, stereotypním a rigidním způsobem zpracování podnětů a bezkontextovostí obrázků neboli chybějícím pozadím. Na vzniklé obrázky měly velký vliv i snížená, neoriginální, útržkovitá a méně jasná **představivost** a **fantazie**. Narušený **vývoj řeči** se projevuje především při vymýšlení a psaní názvů k obrázkům, na které má

velký vliv ochuzená slovní zásoba, časté opakování slov, používání jednoduchých slov a ztížené vyjadřování myšlenek. **Názvy** bývají chybně napsané, což může vyplývat z poruch učení nebo ze ztíženého udržení pozornosti. **Písmo** působí nejistě, kostrbatě a někdy je hůře čitelné, což může souviset s méně obratnou grafomotorikou.

Volní vlastnosti se vyznačují nedostatkem iniciativy nebo naopak přílišnou impulzivitou, neschopností řídit a plánovat, chybějící vytrvalostí, která se často projevovala tendencí vzdát kresbu nebo jí naopak rychle odbít. Probandi většinou začali dlouze přemýšlet o tom, co nakreslili, až když měli za úkol obrázky pojmenovat, což poukazuje na **impulzivní začátek kreslení bez plánování a bez záměru**, ačkoli často nad kresbou dlouze přemýšlejí. Co se týče **sebehodnocení** těchto jedinců, setkala jsem se většinou s pocitem méněcennosti, s podceňováním vlastních schopností, se strachem z neúspěchu, s nízkou sebedůvěrou, se shazováním vlastního výkonu a s častým mluvením o své neschopnosti.

Probandi ke zpracování barevné modifikace WZT nejvíce (62 %) volili **obyčejnou tužku nebo jednu pastelku** plnící funkci tužky k nakreslení obrysů, které již dále nevybarvovali, což je odpověď na výzkumnou otázku číslo tři (*Zda při kreslení budou preferovat více tužku, pastelky nebo jejich kombinaci?*). Tužku volili více chlapci, kdežto dívky preferovali více pastelky.

Z celkových 335 zpracovaných polí (jedno pole zůstalo prázdné) bylo 121 polí zpracováno barevně pomocí **18 odstínů barev**, mezi nejoblíbenější patří žlutá, oranžová, středně modrá, růžovo-fialová a černá (odpověď na otázku číslo čtyři: *Jaké barvy a jejich odstíny budou nejčastěji využívat?*). Výběr barev reálných objektů je adekvátní, u abstraktních tvarů jsou barvy voleny uvolněněji na základě oblíbenosti barev nebo aktuálního rozpoložení. U **chlapeckých provedení** kresebného testu převládají základní barvy, přičemž v rámci jednoho pole používají jednu nebo dvě barvy. **Dívky** kromě základních barev využívají ještě růžovou a fialovou pastelku, přičemž kombinují více barev v jednom poli a zároveň s barevností více experimentují.

V celkových 336 polí bylo využito **devět typů integrace výchozího** podnětu. Nejčastějším zpracováním podnětu bylo, kdy **podnět plnil v jednoduché kresbě základní funkci (90 polí, 27 %)**, dále pak byla využita perseverace a replikace podnětu bez názvu (60 polí, 18 %), jednoduché pokračování podnětu nebo propojení jeho částí (48 polí, 14 %) a perseverace podnětu doplněná smysluplným názvem (45 polí, 13 %).

Dále jsem se zajímala i o **volbu pořadí dokreslování podnětů**. Lineární a uspořádaný sled polí využívali všichni probandi téměř shodně, uvolněný průběh pořadí

zpracovávání polí preferovali více dívky, zatímco chlapci více využívali difúzní pořadí zpracování jednotlivých podnětů, obráceně lineární sled se objevil pouze u dvou chlapců. Většina podnětů byla zpracována nejčastěji ve stejném pořadí, v jakém jsou uspořádané na předtištěném formuláři WZT.

Poslední pátá otázka se zajímala o motivy nebo prvky, které asociovaly předtištěné podněty. Probandi ve svých kresbách použili celkem **31 skupin motivů**, mezi nejpoužívanější patří **čáry** (10,5 %), **kruhy** (9,5), **čtverce** (9 %), **prodloužení podnětu nebo propojení jeho částí** (7 %), **astronomické motivy** a **abstraktní tvary** (6,5 %) a **stavby** (6 %), tudíž převažují neživé a statické nepohybující se motivy. **Chlapci** preferovali více abstraktní motivy, geometrické tvary, prodloužení podnětu nebo propojení jeho částí, tvary písmen a znaků a náměty her a hraček. U **dívčí skupiny** se naopak více objevovaly astronomické motivy, stavby, vlny, čárky, zvířata a hmyz, rostliny, obličeje, přírodní náměty, postavy a motivy lásky (srdce).

Názvy obrázků jsou v mnoha případech neadekvátní vzhledem k samotné kresbě. Analýzou motivů názvů jsem získala **34 skupin námětů**, ve kterých opět převládají neživá a statická témata. Porovnáním počtu motivů obrázků a názvů, jsem zjistila, že u pouhých čtyř málo zastoupených skupin motivů došlo ke shodě, **rozdíl větší než 5 užití** se objevil u **12 typů motivů**, v názvech objevily **nové skupiny motivů**. Rozdílné počty motivů kreseb a názvů odkazují na **neadekvátnost** výběru pojmenování polí.

V poslední kapitole praktické části se zaměřila na charakteristiku zpracování jednotlivých polí, na hodnocení obrázků a na specifické náměty, které dané podněty asociují. Nejvýznamnější znaky se objevily ve **třetím a pátém poli**, které se zaměřují na výkon a uplatňování energie, v pátém poli se u chlapců objevoval **motiv písmene T**, jehož symbolika bývá vykládána jako jinakost nebo odlišnost jedince. V poli číslo pět se navíc jako v jediném objevilo **natočení kresby o 45° doleva**. **Čtvrtý podnět** zachycující „kámen úrazu“ byl často zpracován opakováním (snaha o rozptýlení úzkosti) nebo kresbami staveb, za kterými lze spatřovat problematické rodinné zázemí. **Sedmé pole** konfrontuje s tématem sexuality a partnerství, které je pro adolescenty aktuální a které je často zpracováváno na konci a zároveň záporně hodnoceno, což může odkazovat na obtížnost tohoto tématu, na potlačování sexuální symboliky či na dozrávání těchto složek.

IV. ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zaměřena na využití barevné modifikace Warteggova kresebného testu u adolescentních žáků základních praktických škol. Cílem této práce byla deskripce specifických znaků, vyskytujících se ve zpracování tohoto kresebného testu u 42 probandů ve věku 14 – 16 let s diagnózou lehké mentální retardace.

Teoretická část je tvořena rešerší odborné české a cizojazyčné literatury, čímž poskytuje teoretický rámec pro výzkumnou část mé práce a uvádí do problematiky psychologické diagnostiky, projektivních metod s důrazem na Warteggův kresebný test a jeho barevnou modifikaci, využití těchto technik u dětských klientů, výtvarného projevu a mentální retardace.

Empirická část je zaměřena na samotný výzkum, jehož cílem bylo vytvoření typologie a popis znaků objevujících se ve zpracování Warteggova kresebného testu adolescentními probandy s lehkým mentálním postižením. Zpracování těchto probandů jsem porovnávala se zpracováním žáků prvního a druhého stupně základních škol a zároveň jsem se věnovala rozboru formální a obsahové stránky kreseb, vzniklých dokreslením výchozích předtištěných podnětů. Zaměřila jsem se také zvláště na každý podnět a jeho specifické rysy, které jsem se pokusila vztáhnout do širších souvislostí s věkem a lehkým mentálním postižením probandů, ale nejedná se zde o interpretaci jednotlivých testů. Získané výsledky a zkušenosti s touto skupinou probandů jsem shrnula v rámci kapitoly věnované závěrům výzkumu.

Vzhledem k menšímu počtu zúčastněných probandů ve výzkumu nelze z výsledků této práce stanovit přesná diagnostická kritéria pro hodnocení tohoto testu. Získané informace a zkušenosti však mohou posloužit jako inspirace pro další rozsáhlejší výzkum v této oblasti nebo pro vytváření norem barevné modifikace Warteggova kresebného testu pro českou populaci.

V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita - Pedagogická fakulta, 1999. 132 s. ISBN 80-210-2079-2.

BALEKA, J. *Modř – barva mezi barvami*. 1. vydání. Praha: Academia, 1999. 207 s. ISBN 80-200-0718-0.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie – texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-144-7.

COOPEROVÁ, J., C. *Encyklopedie tradičních symbolů*. [Přel. z angl. orig.] 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 1999. 240 s. ISBN 80-204-0761-8.

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie – speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj k poznání dítěte*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. skripta, České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – pedagogická fakulta, 2006. 170 s. ISBN 80-7040-282-2.

FONTANA, D. *Tajemný jazyk symbolů*. 1. vydání. Praha: Paseka, 1994. 192 s. ISBN 80-85192-91-8.

FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. 2. opravené vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2007. 142 s. ISBN 80-7368-274-5.

FRANIOK, P., KYSUČAN, J. *Psychopedie – speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2002. 52 s. ISBN 80-7042-247-5.

FÜRST, M. *Psychologie*. [Přel. z něm. orig.] Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.

- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HRUDKOVÁ, M. *Využití barevné modifikace Warteggova kresebného testu adolescentů*. České Budějovice, 2010. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Vedoucí bakalářské práce Kouřilová Jana, Mgr.
- HUNT, M. *Dějiny psychologie*. [Přel. z angl. orig.] 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 710 s. ISBN 80-7367-175-1.
- JAKABČIC, I., POŽÁR, L. *Všeobecná patopsychológia – patopsychológia mentálne postihnutých*. 2. vydání. Bratislava: Iris, 1996. 194 s. ISBN 80-88778-11-5.
- JEBAVÁ, J. *Úvod do arteterapie*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. 95 s. ISBN 80-7184-394-6.
- KENNER, T. A. *Symboly a jejich skrytý význam*. 1. vydání. Praha: Metafora, 2007. 160 s. ISBN 978-80-7359-079-6.
- KUCHARSKÁ, A., MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005. 96 s. ISBN 80-7290-217-2.
- LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 248 s. ISBN 978-80-244-2071-4.
- MATĚJČEK, Z. *Rodičům mentálně postižených dětí*. 1. vydání. Praha: H&H, 1992. 16 s. ISBN 80-85467-52-6.
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 87 s. ISBN 80-244-0207-6.
- NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 228 s. ISBN 978-80-86723-48-8.
- PEROUT, E. *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*. Časopis České arteterapeutické asociace „Arteterapie“, 2005, číslo 9, s. 27 – 32.
- PETERSON, L., HARDIN, M. *Děti v tísní – příručka pro screening dětských kreseb*. 1. vydání. Praha: Triton, 2002. 141 s. ISBN 80-7254-237-0.

- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. [Přel. z franc. orig.] 3. vydání. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-407-9.
- PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. 1. vydání. Brno: MSD, spol. s. r. o., 2006. 208 s. ISBN 80-86633-40-3.
- REITEROVÁ, E. *Projektivní test tří stromů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 179 s. ISBN 80-244-0341-2.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 1995. 398 s. ISBN 80-7169-168-2.
- SCHÜRER, M. *Co ukazuje Warteggův kresebný test u normálních školáků*, Československá psychologie, XIV, 1970, 5, s. 1 – 17.
- STANČÁK, A. *Klinická psychodiagnostika dospělých*. Nové Zámky: Psychoprof, 1996. 352 s. ISBN 80-967148-5-6.
- SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dospělých*. 2. vydání. Praha: Portál, 1999. 342 s. ISBN 80-7178-327-7.
- SVOBODA, M. *Psychopatologie a psychiatrie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. 317 s. ISBN 80-7367-154-9.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J., *Základy arteterapie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠÍPEK, J. *Projekce a projektivní metody v psychodiagnostice*. studijní text. Praha: Psychologické sdružení Propsy, 1996. 47 s.
- ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. 1. vydání. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6.
- ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 144 s. ISBN 978-80-2472165-1.

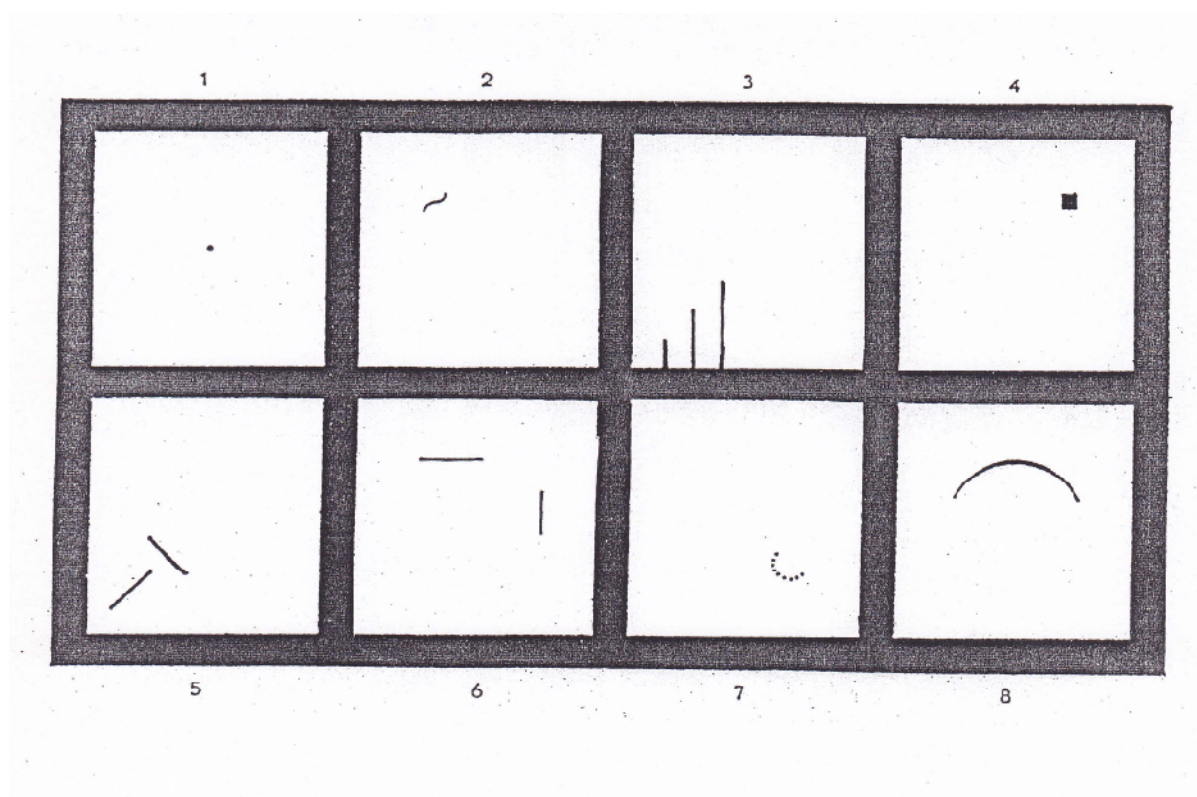
- ŠTÚR, I. *Psychodiagnostika dětí a mládeže*. 1. Vydání. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1998. 80 s. ISBN 80-223-1154-5.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3. přepracované vydání. Praha: Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.
- TAKALA, M. *Studies of Wartegg Drawing Completion Test*. Helsinky: Suomalainen Tiedekatemia, 1964. 112 s.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta – Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. přepracované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání*. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie – teoretické základy a metodika*. 1. vydání. Praha: Parta, s. r. o., 2003. 443 s. ISBN 80-7320-039-2.
- VAŇKOVÁ, K. *Způsob provedení barevné modifikace Warteggova testu v podání dětí mladšího školního věku*. České Budějovice, 2010. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Vedoucí bakalářské práce Kouřilová Jana, Mgr.
- VETTEROVÁ, E. *Modifikace Warteggova testu pro diagnózu a terapii*. Nepublikovaná skripta. České Budějovice: Ateliér arteterapie PF JU, 1994. 15 s.
- WARTEGG, E. *Schichtdiagnostik – Der Zeichentest (WZT)*. Verlag: Hogrefe Göttingen, 1953. 107 s.

VI. SEZNAM PŘÍLOH

- **Příloha č. 1 – Warteggův kresebný test – prázdný formulář**
- **Příloha č. 2 – Přehled symboliky barev**
- **Příloha č. 3 – Formuláře zpracované tužkou nebo jednou pastelkou plnící funkci tužky**
- **Příloha č. 4 – Formuláře zpracované pouze pastelkami**
- **Příloha č. 5 – Formuláře zpracované kombinací tužky a pastelek**
- **Příloha č. 6 - Zpracování formuláře WZT obráceně o 180°**
- **Příloha č. 7 - Zpracování sedmého a osmého pole obráceně o 180°**
- **Příloha č. 8 - Natočení kresby o 45 ° doleva do nesprávné pozice vzhledem k základně pole číslo pět**
- **Příloha č. 9 – Příklady nepropustného a plotového zpracování třetího pole**
- **Příloha č. 10 – Příklady zpracování čtvrtého pole**
- **Příloha č. 11 – Příklady zpracování pátého pole**
- **Příloha č. 12 – příklady zpracování sedmého pole**

VII. PŘÍLOHY

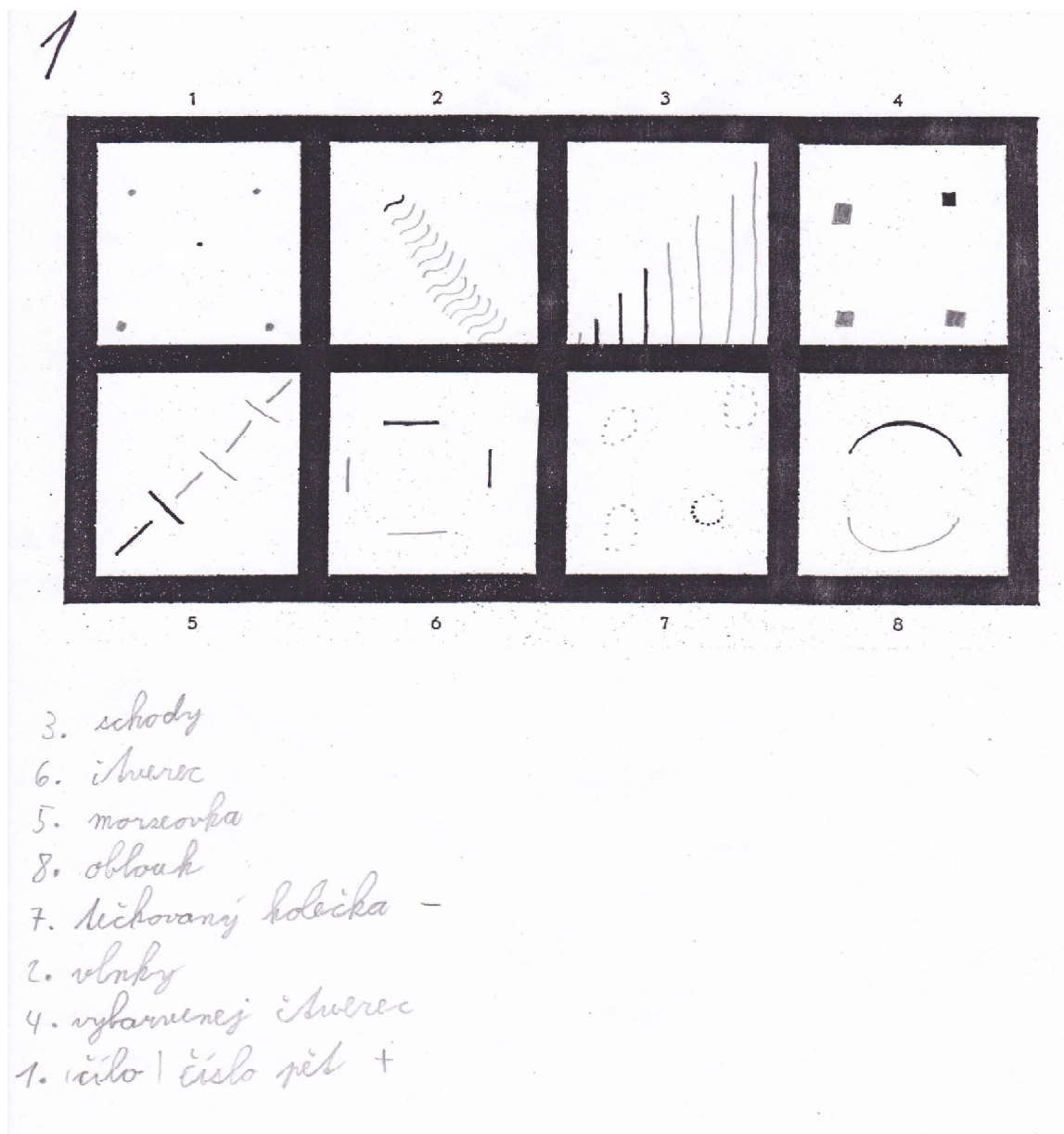
Příloha č. 1 – Warteggův kresebný test – prázdný formulář (zmenšeno)



Příloha č. 2 – Přehled symboliky barev podle Baleky (1999), Cooperové (1999), Fontany (1994), Kennera (2007) a Šickové-Fabrice (2002):

Barva	Symbolika barvy
Bílá	Duchovno, světlo, osvícení, morální čistota, jednota - obsahuje všechny barvy, panenství, poslušnost, transcendentno, upřímnost, ochrana, moudrost, neposkvrněnost, svatební a zároveň umrlčí barva, posvátnost albinů, barva světelných božstev, bílý beránek, holubice, jednorozec, sterilita, chlad, osamocení, prázdnota, nezdravá bledost, formálnost, kapitulace a mír, prostota, zrození, sebeovládání, svědomí, posvátnost
Žlutá	Barva slunce, jas, světlo, barva slunečných božstev, barva šafránu a dalších květů. v křesťanství barva nevěstek a čarodějnic, do žluté se oblékaly ženy katů, kacífů, židů a svobodné matky, lakomství, žlutá vlajka varovala před morem, tvořivost, poutá pozornost, podporuje produktivitu, hravost, doplňková barva k modré, nevěra, zrada, vystupňovaná žlutá = zlatá barva
Oranžová	Východ a západ slunce, podzim, povzbuzující, rozjímání, dobrý apetit, barva tykvovitých, kořenových plodů a citrusů, dobré draví, dobrodružství, úspěch
Červená	Barva krve a života, sexualita, erotika, v křesťanství barva démonů a ďábla, rusovlásky považovány za čarodějnice a nevěstky, barva soudců a popravčích, energie, válka, vášně, síla, aktivita, statečnost, radost, plodnost, vztek, oheň, láska, nebezpečí, doplňková barva k zelené
Růžová	Jemnější kvalita červené, láska, nezralost, naivita, růžové brýle, v kombinaci s černou může představovat negativní pocity o sobě, barva těla
Fialová	Barva vládců, výsadnost, kněžská roucha, mystická, povznáší do vědomí do vyšších sfér, duchovno, obřadnost, tajemství, kompromis mezi červenou a modrou, inteligence, vědění, náboženská oddanost, zármutek, pravda, půst
Modrá	Barva mořských božstev, voda, chlad, antické podsvětí, nebe, melancholie, fantazie, modrý plášť čarodějnic, mateřství, konejší, uklidňuje, přemýšlení, meditace, vážnost, pravda, sebedůvěra, ochranná moc, čas, označení křesťanů, věrnost i nevěra, homosexualita, pedofilní vztahy, platoničnost milostného vztahu, soucit, vcítění, barva intelektu, míru, výraz „blue“ = rozmrzelost
Zelená	Barva vegetace a přírody, zemědělství, naděje, tráva, nezralé plody, barva ďábla a přírodních démonů, barva absintu, bohatství, štěstí, zaměstnání, plodnost, vitalita a zdraví, růst, nezkušenost, nevolnost, veselost, jaro, reprodukce, hojnost, bláhovost, žárlivost, doplňková barva k červené
Hnědá	Pasivita, zemitost, dřevo, rozklad, výkaly, zakořeněnost, nevýrazná, skličující, bezpečí, otevřenost, důvěryhodnost, odříkání, ponížení, pokora, askeze
Šedá	Neutrální, smutek, deprese, popel, pokora, stáří, vystupňovaná šedá = stříbrná, snižuje intenzitu barev v okolí
Černá	Pohřeb, smrt, tajemná, noc, slepota, úzkost, temné nitro země, vstřebává a pohlcuje světlo, saze, strach, prázdnota, temnota, zkaženost, strádání, čas, neštěstí, zoufalství, provokující, zahalující, zeštíhluje, elegance, vážnost, moc

Příloha č. 3 – Formuláře zpracované tužkou nebo jednou pastelkou plnění funkcí tužky (zmenšeno)



Autor: chlapec, pravák

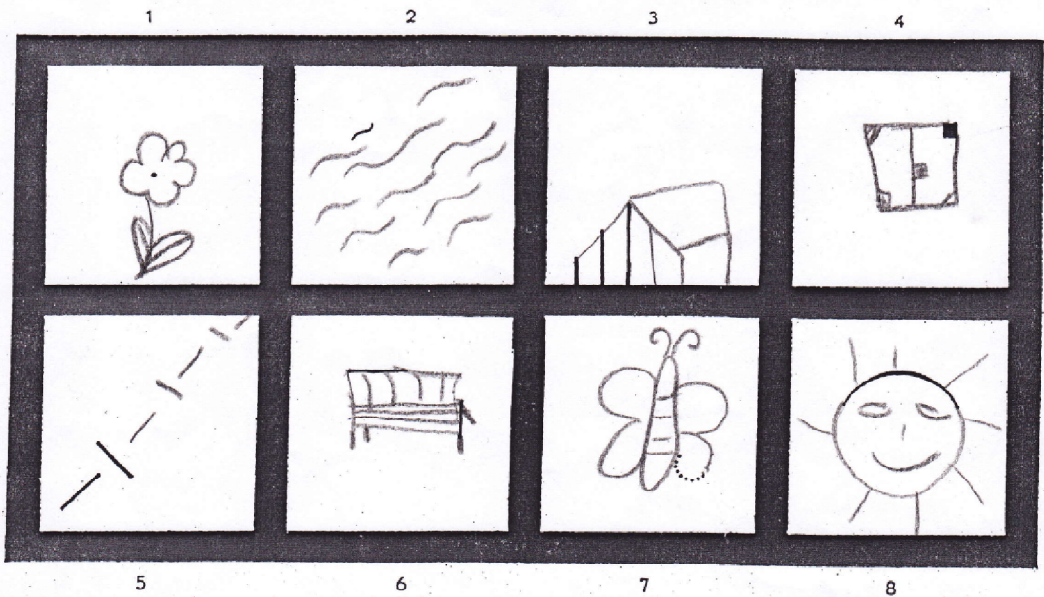
Věk: FV = 14,5

Popis: Drobný blondatý, modrooký chlapec, dobře spolupracující, usměvavý

Čas zpracování: 4 minuty

Popis chování během testování: Klidný, soustředěný, klidná mimika, po dokreslení ještě zkontroloval všechny obrázky a dokreslil do pole číslo sedm další 3 tečkovaná kolečka, názvy vymýšlel rychle až na pole číslo čtyři, nad kterým déle přemýšlel

6



- 3) baráček
- 2) větry +
- 1) křídla
- 4) ~~koska~~ okno -
- 7) motýl
- 6) stůl
- 5) rozjížděná
- 8.) slunce

Autor: dívka, pravačka

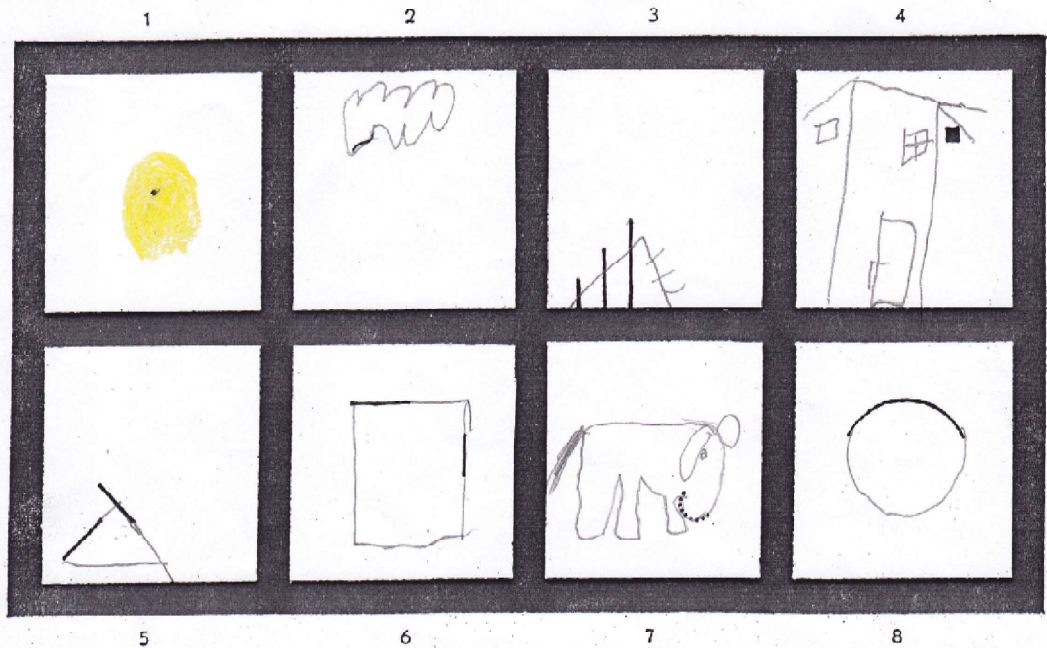
Věk: FV = 14,7

Popis: vysoká dívka s moderním účesem

Čas zpracování: 5 minut

Popis chování během testování: Obrázky dokreslovala bez problémů, přepočítávala si obrázky a názvy, u podnětu číslo jedna napsala nejprve název a pak dokreslila, u čtvrtého pole změnila název z „kosky“ na okno, před odchodem mi na rozloučenou podala ruku

11



- | | |
|----------------|-------------|
| 5. trojúhelník | 7. sluníčko |
| 6. kocka | 2. mrak |
| 7. svíc + | 3. svícen |
| 8. kolo - | 4. barák |

Autor: chlapec, pravák

Věk: FV = 14,5

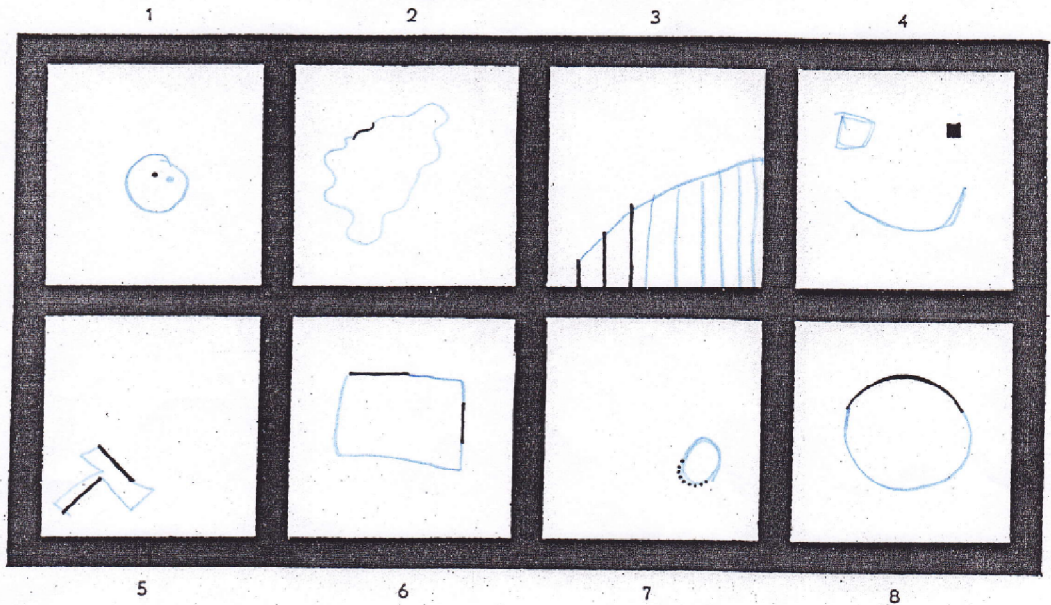
Popis: Snědý středně vysoký blondatý chlapec

Čas zpracování: 7 minut

Popis chování během testování: Po prvním dokresleném poli, pochopil zadání, soustředěný, při přemýšlení se mračil, mnul si obočí, tichý, moc nemluvil, pouze kýval hlavou na znamení souhlasu

Verbální projevy: Když jsem nakreslil trojúhelník, tak tam mám napsat trojúhelník?

21



6 čtverec

3 hora

8 brucha

7 neje

5A

1 chlapec

2 mrak +

4 horáčka

Autor: chlapec, pravák

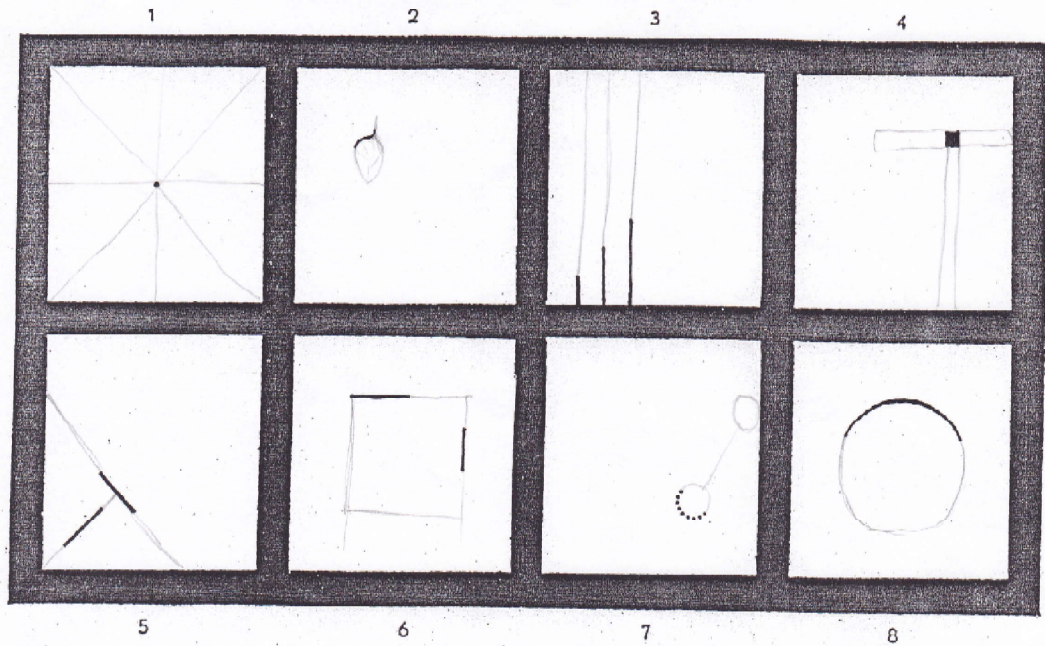
Věk: FV = 16, 8

Popis: Silnější postavy, brýle, piercing, červená mikina, pohled malého dítěte

Čas zpracování: 5 minut

Popis chování během testování: Soustředěný, píše nosem, jen jednou se podíval na mě, poklepal si prsty, kýve hlavou, tichý, málo mluví, přemýšlel, dobře spolupracoval, škrábal se na nose a za krkem, nevěděl název čtvrtého obrázku, přinesl si sebou tašku

24



6. čtverec
8. kůrka
3. čáry
5. trojúhelník
1. křížek x +
4. písmeno T
7. línka
2. list -

Autor: chlapec, pravák

Věk: FV = 16, 10

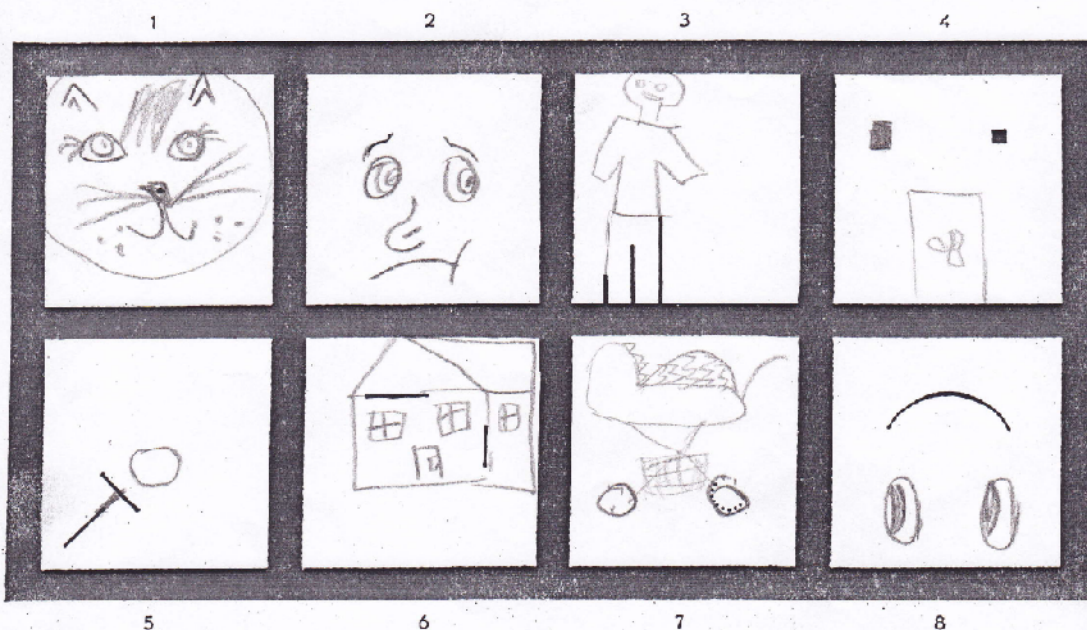
Popis: Moderně oblečený, nagelované vlasy, náramky, hodinky, řetízek

Čas zpracování: 8 minut

Popis chování během testování: Levou rukou si držel papír, jakoby schovával obrázky

Verbální projevy: „Takže z tohohle může udělat třeba čtverec? To mám nazvat jako čáry třeba? Máte gumu prosím vás? Já nevím, asi tenhle.“

33



8. veselé
1. kočka
2. smutný
7. kočárek
4. Brána
3. Pan -
6. škola +
5. pin

Autor: dívka, pravačka; FV = 14,6

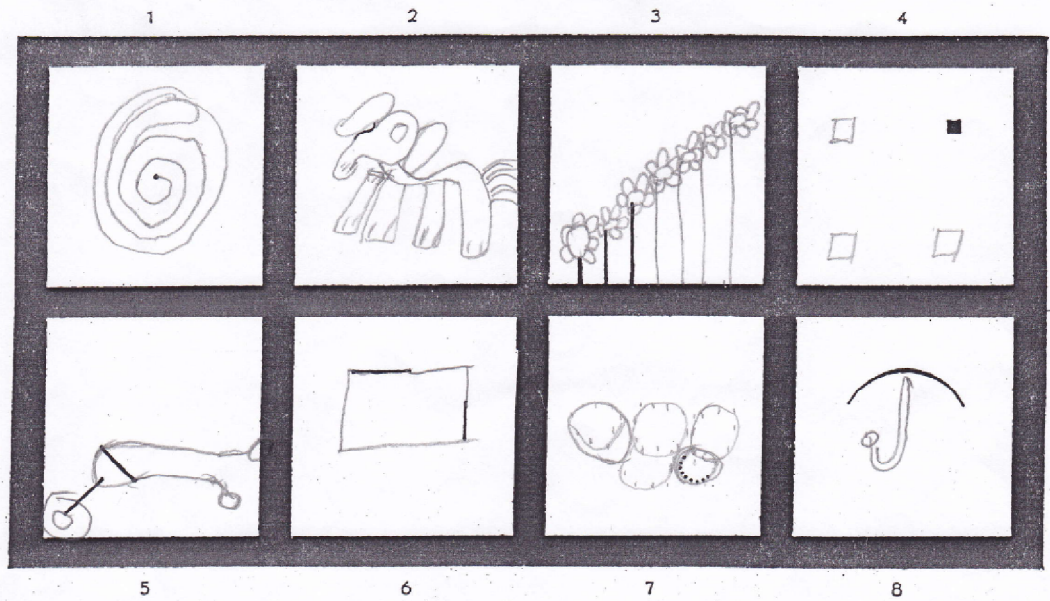
Popis: Menší postavy, dlouhé černé vlasy, šedé tilko, příjemně působící hezká dívka, upravená, make-up

Čas zpracování: 4 minuty

Popis chování během testování: Natáčela si formulář, rychlá a jistá práce, chvílemi se na mě podívá, během testování působila zmateně a vykuleně, měla jsem z ní pocit, že to chce mít rychle za sebou

Verbální projevy: „A jak to mám udělat? Já už nevím. To tam mám udělat jako čáry? Já nevím, jak se to říká.“

35



Z nejmenší k největšímu
6. obdelník
8. dešník +
4. čtyři čtverčky
2. slon -
7. olympyské kruhy
1. pyramida
5. vozíčko

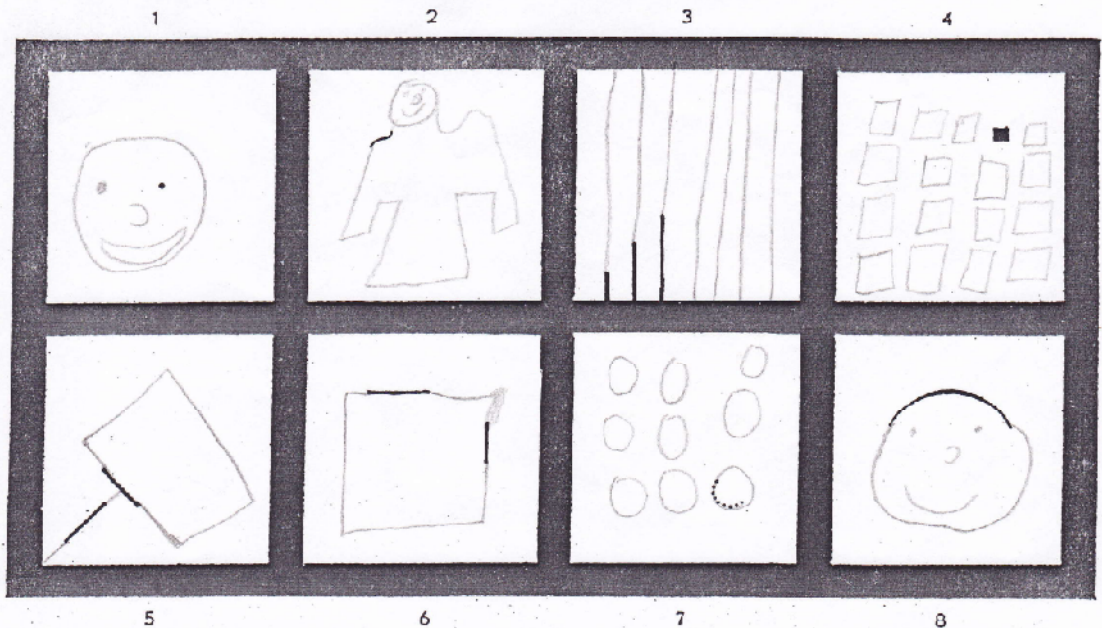
Autor: chlapec, pravák; FV = 15,8, vysoký, nesmělý, působí jako mladší, špatná výslovnost, nejisté vstupování

Čas zpracování: 16 minut

Popis chování během testování: Soustředěný, papír s formulářem si vzal kousek stranou, neudržel oční kontakt, polehával na lavici, mnul si bradu při přemýšlení, chvílemi se ušklíbl, dlouho přemýšlel, často opakoval slovo třeba, chvílemi se mu chvěla ruka (možná trochu nervózní), sám pro sebe si jednotlivé obrázky a tahy tužkou odsouhlasil opakováním slova jo, kroutil hlavou, v 7 pole nejdříve vytečkoval kolečka a pak je obtáhl.

Verbální projevy: „Všechny se mi líbí stejně, možná ten slon se mi moc nepovedl. (k obrázku slona byl hodně kritický, ačkoli si na něm dal nejvíce záležet)“

38



8 obličej
6 štvorec
5 značka
3 chodník
4 okna -
7 míče
2 pás
1 obličej +

Autor: dívka, pravačka

Věk: FV = 14,8

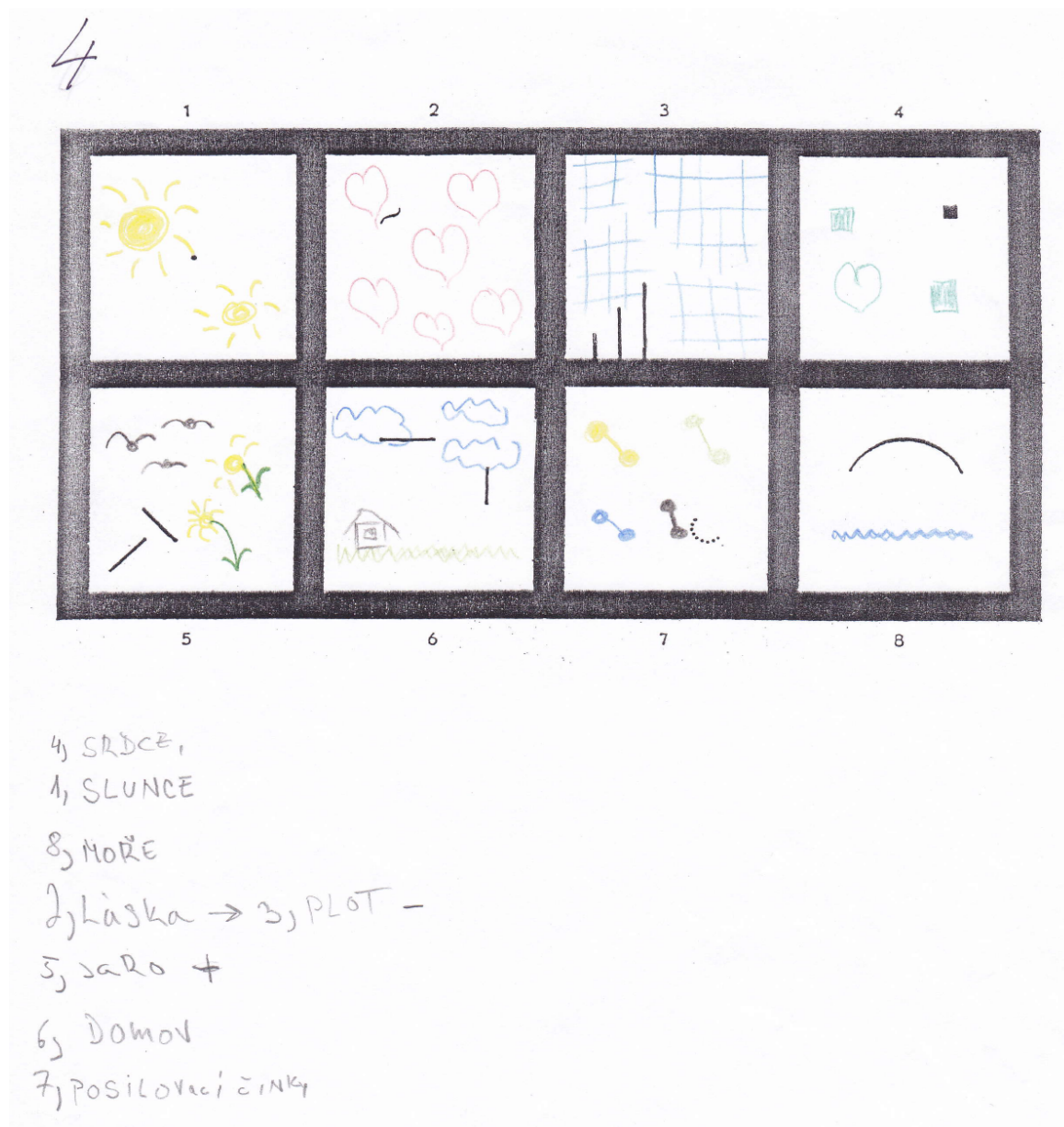
Popis: Tichá plachá dívka, brýle, žlutá mikina, působí zakřiknutě a nejistě, dlouhé vlasy jí padaly do obličeje

Čas zpracování: 8 minut

Popis chování během testování: Pečlivě rozmýšlí tahy, soustředěná, chvílemi kouká po mě nebo po třídě, pomalé opatrné tahy tužkou, mluví potichu, názvy vymýšlela bez problémů, kreslení se jí zdálo lehké

Verbální projevy: „Paní učitelko, já nevím tyhle dva (1. a 2. pole). Tenhle mi trochu připomíná rameno a krk (vlnovka u 2. pole). Paní učitelko, já už to mám.“

Příloha č. 4 – Formuláře zpracované pouze pastelkami (zmenšeno)



Autor: dívka, pravačka

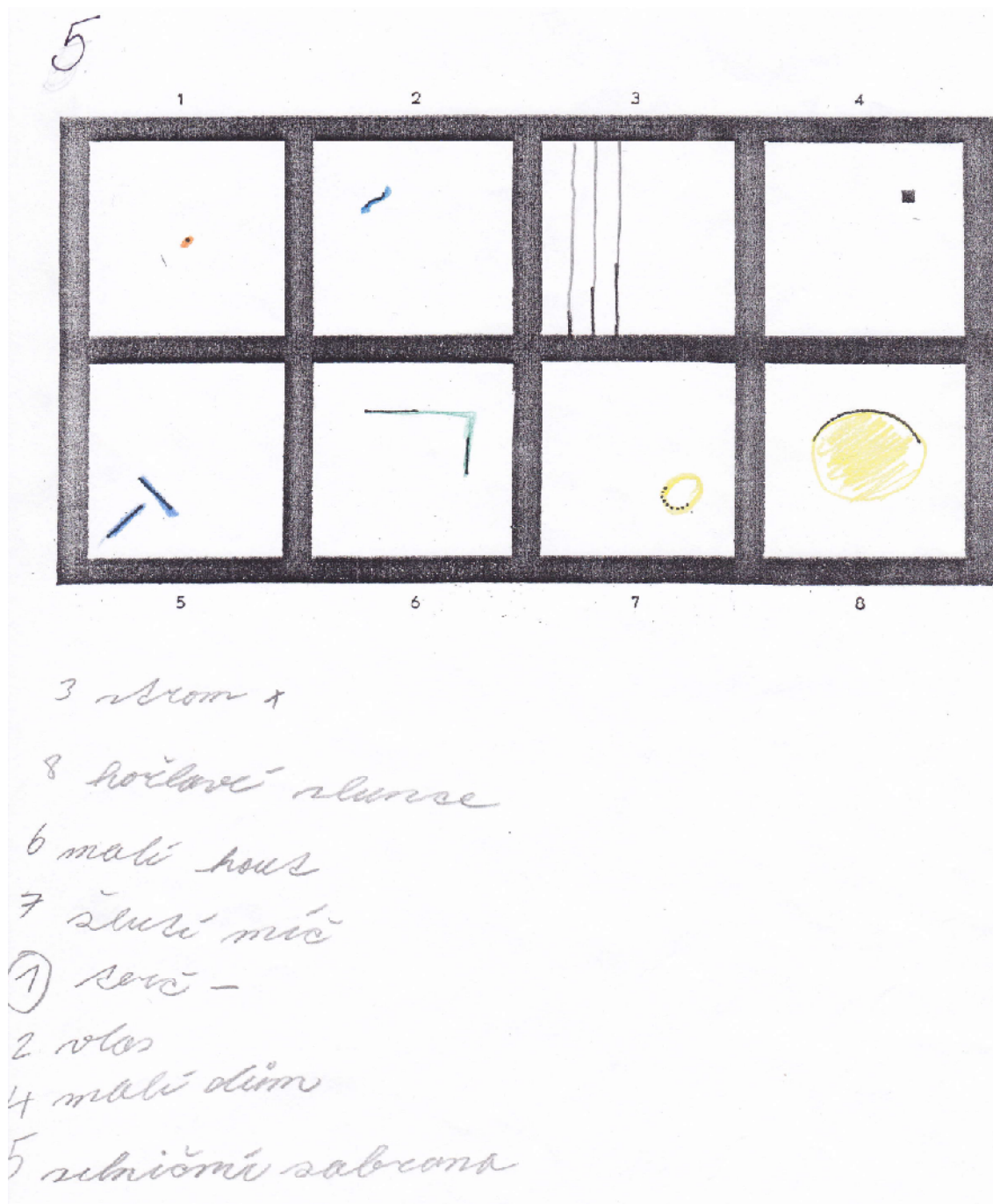
Věk: FV = 16, 3

Popis: Moderně oblečený, nagelované vlasy, náramky, hodinky, řetízek

Čas zpracování: 8 minut

Popis chování během testování: Podpírala si hlavu rukou, dlouho přemýšlela nad podněty, střídavě mi tykala a vykala, čas od času si během kreslení povzddechla

Verbální projevy: Říkala, že jí kreslení moc nebaví, že není žádný umělec, nebyla si jistá, jak se co nazývá, ptala se na názvy věcí na obrázcích



Autor: chlapec, pravák

Věk: FV = 14,5

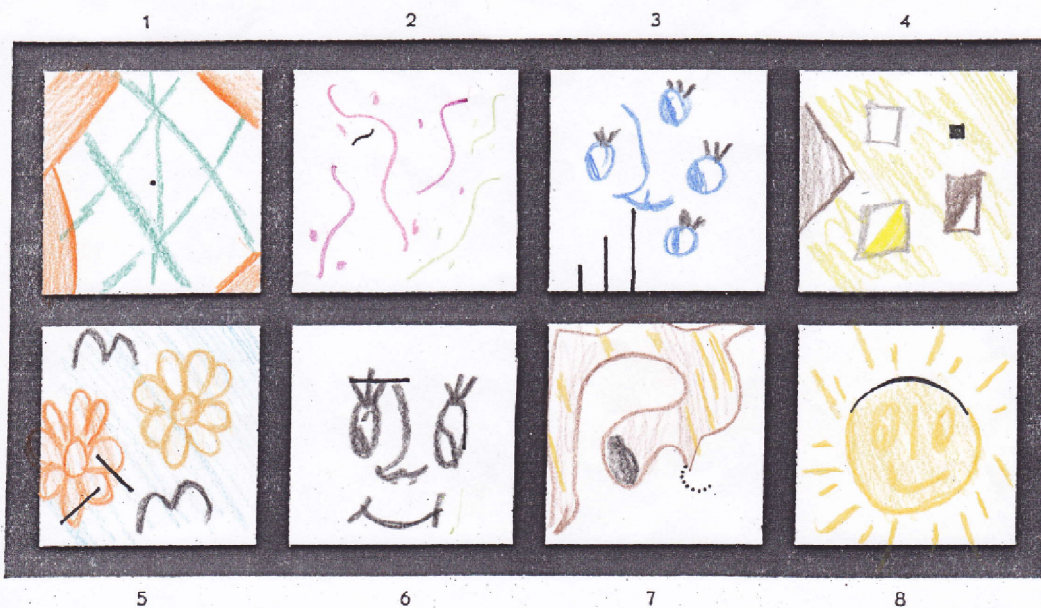
Popis: Vysoký

Čas zpracování: 5 minut

Popis chování během testování: Dlouhé přemýšlení o názvu, seděl nakřivo, sahal si na nos, při přemýšlení si dával prst k ústům

Verbální projevy: „Takhle třeba? Tak třeba tenhle se mi nelíbí.“

4



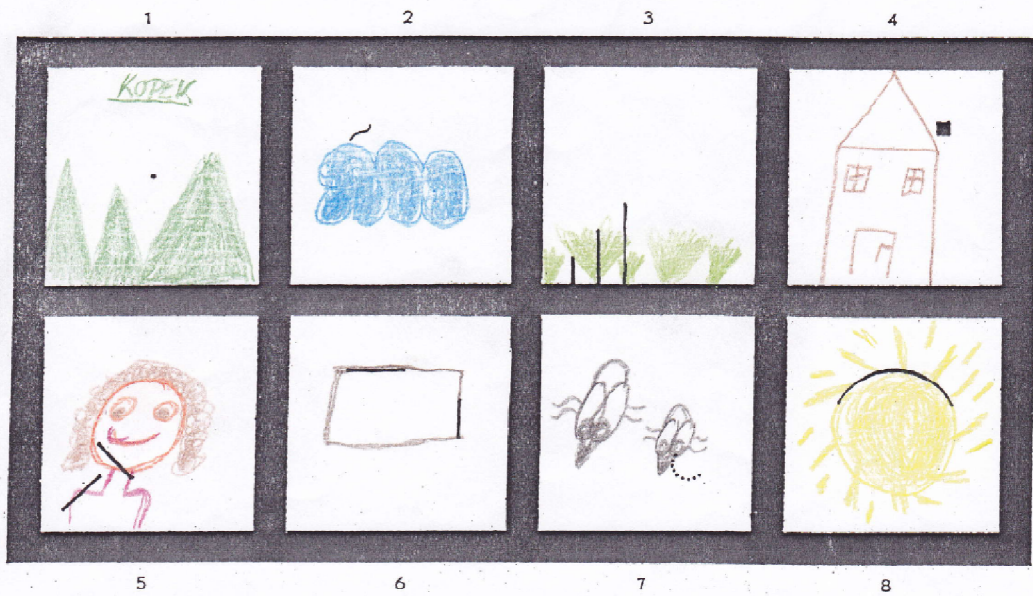
1. Pomocí ma
2. čínky písmena
3. roční
4. Měsíc volna -
5. lesa
6. člověk doby "maladé"
7. člověk těla mozk +
9. Slunce dodává energii

Autor: dívka, levačka, drobná, silnější postavy; **FV = 16, 2**

Čas zpracování: 13 minut

Popis chování během testování: Nechápalá zadání testu, podpírala si hlavu rukou, chtěla vše odsouhlasit, usmívala se, koulela očima, ušklíbala se, nevěděla jak napsat znaménko plus, místo čísla osm napsala číslo devět.

9



1) KOTEK

2) HRAČEK

3) TRAVA

4) DOMEČEK

5) HOŘAČKA -

6) KOSKA

7) moucha +

8) SLUNIČKO

Autor: dívka, levačka

Věk: FV = 16, 3

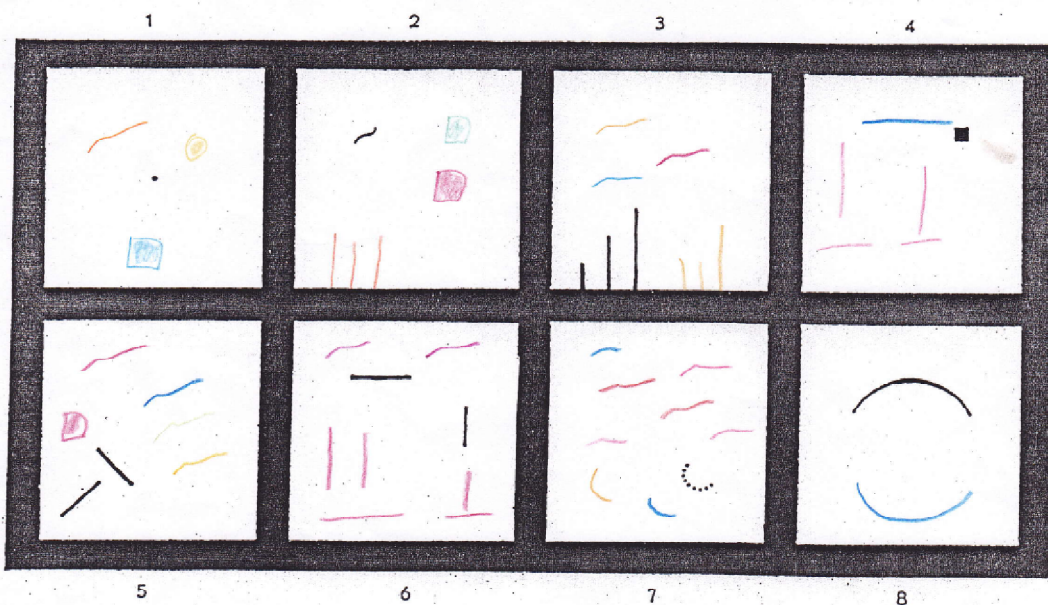
Popis: Několik prstýnků na každé ruce

Čas zpracování: 10 minut

Popis chování během testování: Dlouhé přemýšlení, klidná práce i mimika, špulila rty, usmívala se, srovnávala pastelky do řady, na konci testování poděkovala a rozloučila se.

Verbální projevy: „Je to jedno, co tam nakreslím? Můžu se zeptat, co tím testem zjistíte? Děkuju a nashle.“

30



1. SUNIČKO, PTAČI A TAKOVÝ DŮM
2. SILNICE, PANEVAKY,
3. SILNICE A PTAČI TAM LÉTASÍ +
4. ZNAČKY
5. LÉTASÍ PA PTAČI A VE TAM DŮM
6. ZNAČKY, PTAČI TAKY -
4. SAMI PTAČI
8. KRUH, JAK SE TO OBYJEDÍ NA SILNICI

Autor: dívka, pravačka

Věk: FV = 16, 11

Popis: Brýle, stydlivá, kňouravý tichý hlas, tmavé vlasy - mikádo

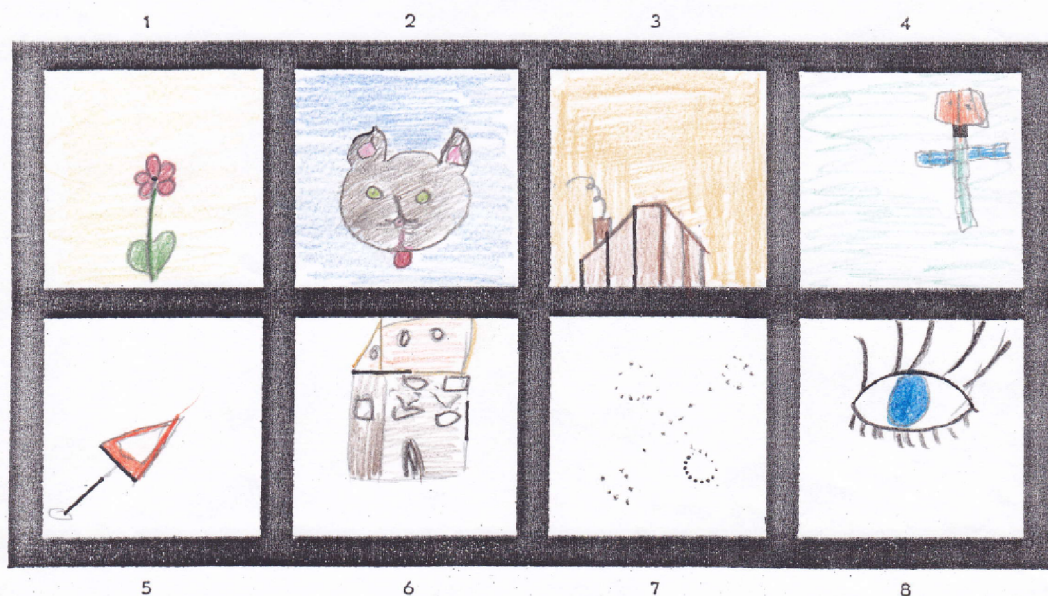
Čas zpracování: 9 minut

Popis chování během testování: Styděla se, odpovídala hm, klidná a tichá práce, soustředěná, komentovala svou práci, nechtěla psát názvy sama, tak mě poprosila, abych to napsala za ní já, komentovala kreslení

Verbální projevy: „Nevadí, že to vybarvím? Já jen přemejšlim. Jde mi to zatím. Já jen vybírám ty pěkné barvy. Já dělám různé tvary, ještě mi zbývá hodně. Ještě, aby to bylo trochu veselý, jestli to nevadí.“

Příloha č. 5 – Formuláře zpracované kombinací tužky a pastelek (zmenšeno)

3



1) květinka

2) kočička +

3) střecha od domu

4) praporek na sloupku

5) barexer

6) kříž s kolečkem -

7) značka na silnici

8) oko

Autor: dívka, pravačka

Věk: FV = 14,2

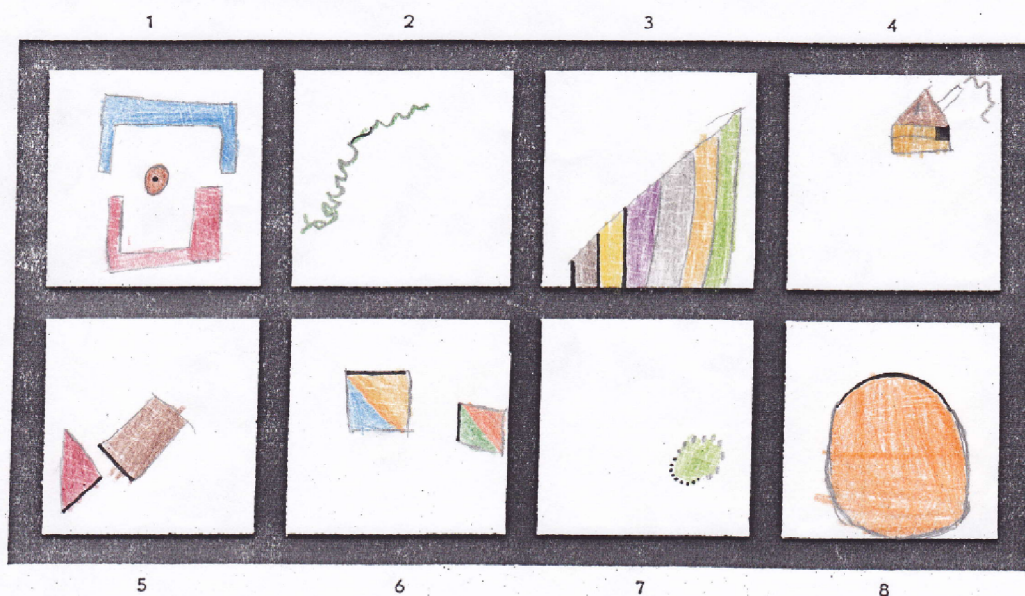
Popis: Vysoká dívka, nalakované nehty

Čas zpracování: 9 minut

Popis chování během testování: Pečlivá práce a volba pastelek, nejprve si předepsala číslo 5 a následně ho dokreslila, nakonec si přepočítala názvy.

Verbální projevy: Říkala, že neumí kreslit, kladla mi otázky ohledně toho, co já dělám, spoustu otázek ohledně testu, nebyla si jistá názvy obrázků, ptala se jak se, co jmenuje.

8



1 HOS VĚDRS +
2 hod
3 plot
4 dům
5 trojúhelník, obdelník
6 štverce
7 klobouk
8 kuchař

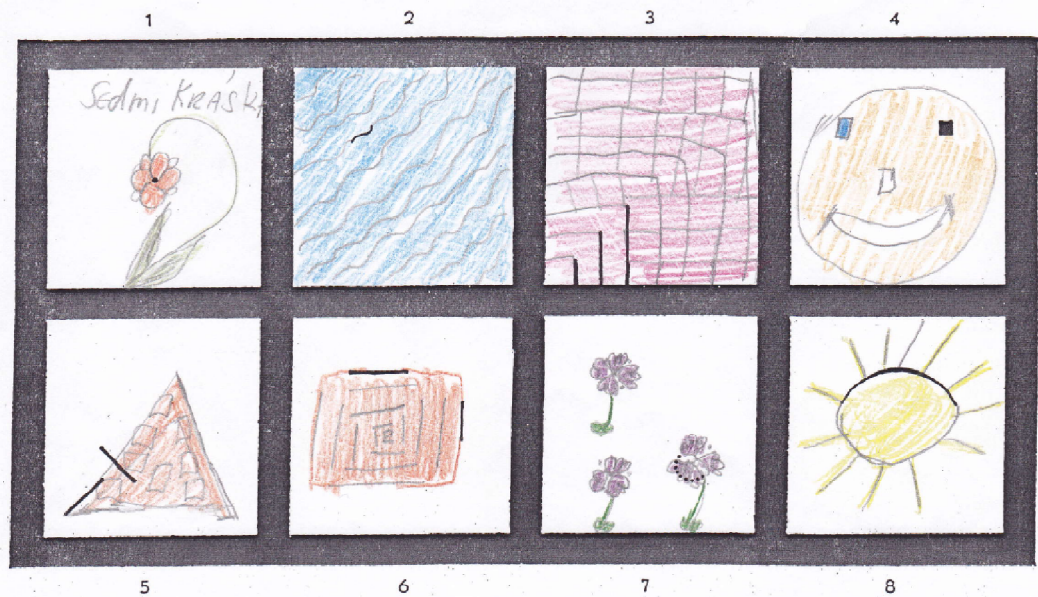
Autor: chlapec, pravák, FV = 15,3; snědý, frajírek, silnější postavy, ráčkuje

Čas zpracování: 18 minut

Popis chování během testování: Úšklebky, předváděl se, přemýšlel nad volbou barev, nevěděl, jak nazvat obrázky, žvýkal, nadepsal si čísla obrázků dopředu, kýval hlavou, pokládal hlavu na lavici, cucal tužku, podpíral si hlavu rukou, srovnával pastelky

Verbální projevy: „Moc tomu nerozumím. Je jedno, co tam nakreslim? Ještě to vybravím, aby to nebylo jen černobílí. Máte gumu? Já, ale nevím, co jsem nakreslil. Já ale nevím, co to je, něco k tomu vymyslím. Já z toho udělám zvíře. Napíšu tam plot.“

12



1. Sedmi Kráska +
2. moře
3. kostky -
4. smásek
5. Pířamida
6. obdelnik
7. Fialka
8. Slunicko

Autor: dívka, pravačka

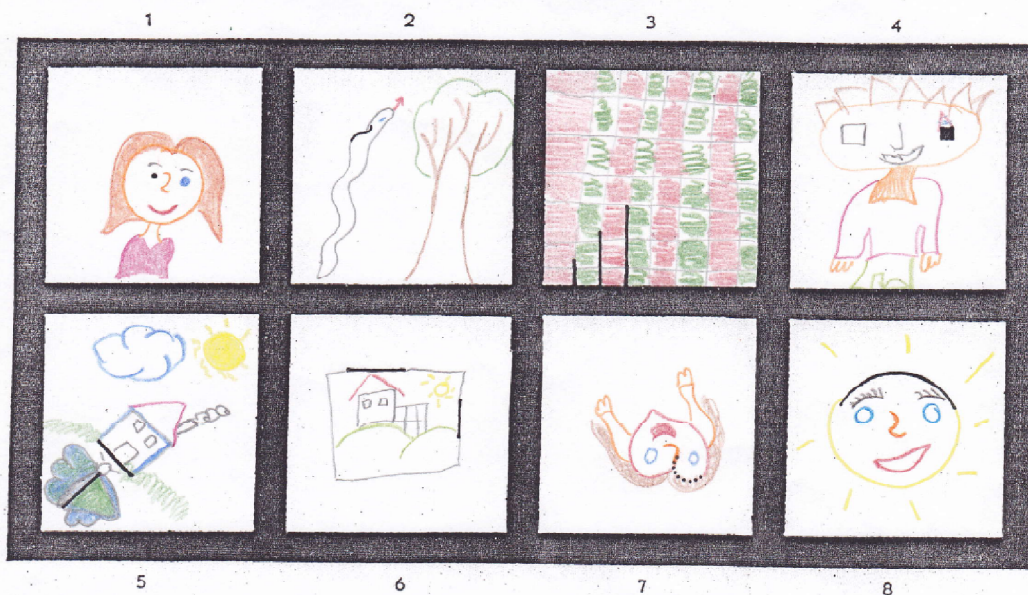
Věk: FV = 14,11

Popis: Popsaná ruka propiskou, zvláštní nepřítomný pohled, prstýnky, náramky

Čas zpracování: 11 minut

Popis chování během testování: Nepochopila, kam má psát názvy obrázků (název u pole číslo 1 vepsala do obrázku), při přemýšlení se škrabala na čele, soustředěná, podpírala si hlavu rukou, přidržovala si rukou papír, chvílemi si povzdechla, po 7. poli vybarvila pole 4., 5., 1. a 3., odfoukávala odrotenou tužku, srovnávala pastelky, nejistý úsměv.

26



8. Sluníčko +

6. Maskénka

1. Holčička

7. Sedíčka

2. Zbroma a had

3. Kostičky

4. Robota -

5. Domeček a masíže.

Autor: dívka, levačka

Věk: FV = 16,11

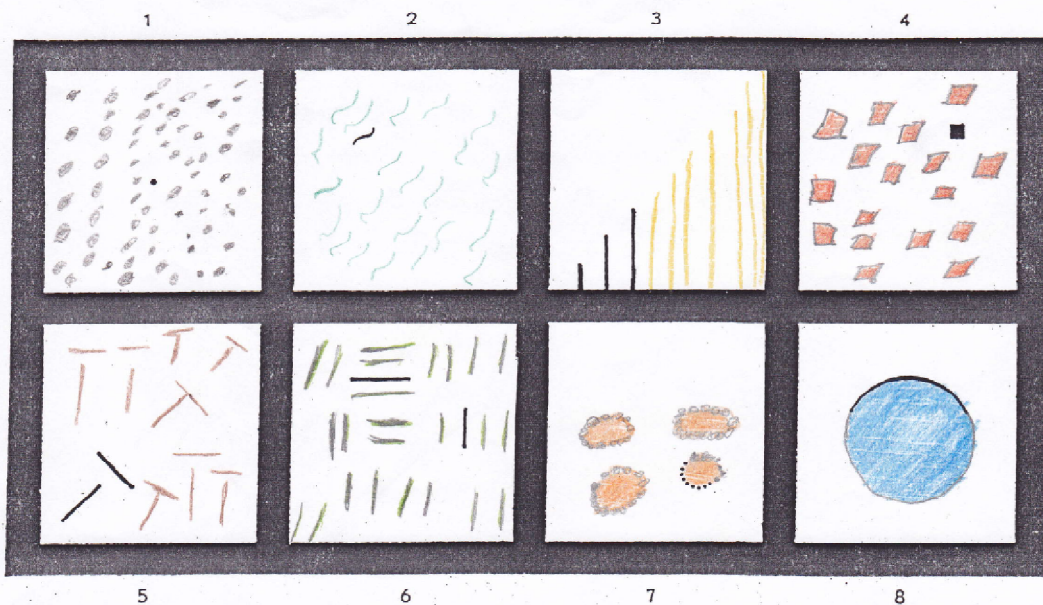
Popis: Silnější dívka, nalakované nehty, prstýnky, náušnice, moderní oblečení, špatná artikulace, dlouhé vlasy, melír

Čas zpracování: 20 minut

Popis chování během testování: Soustředěná, polehávala na lavici, rušil jí déšť padající na parapety - koukala z okna, svrašťovala rty, natáčela si papír, nejistá, přemýšlela nad nějakým obrázkem, ale začala dokreslovat jiný, ukazovala mi obrázky

Verbální projevy: „Bude určitě přšet. Už to mám!“

24



- 8, KOLEČKO +
7, TEČKOVÁNÉ KOLEČKA -
6, ČARHY
5, ČARHOVANÉ (T)
4, KOSKY
3, ČARHY VĚLÁNÍ K NEJVEŠÍMU A NEJMENŠÍMU
2, VLNOVHY
1, TEČKOVÁNÁ

Autor: chlapec, pravák

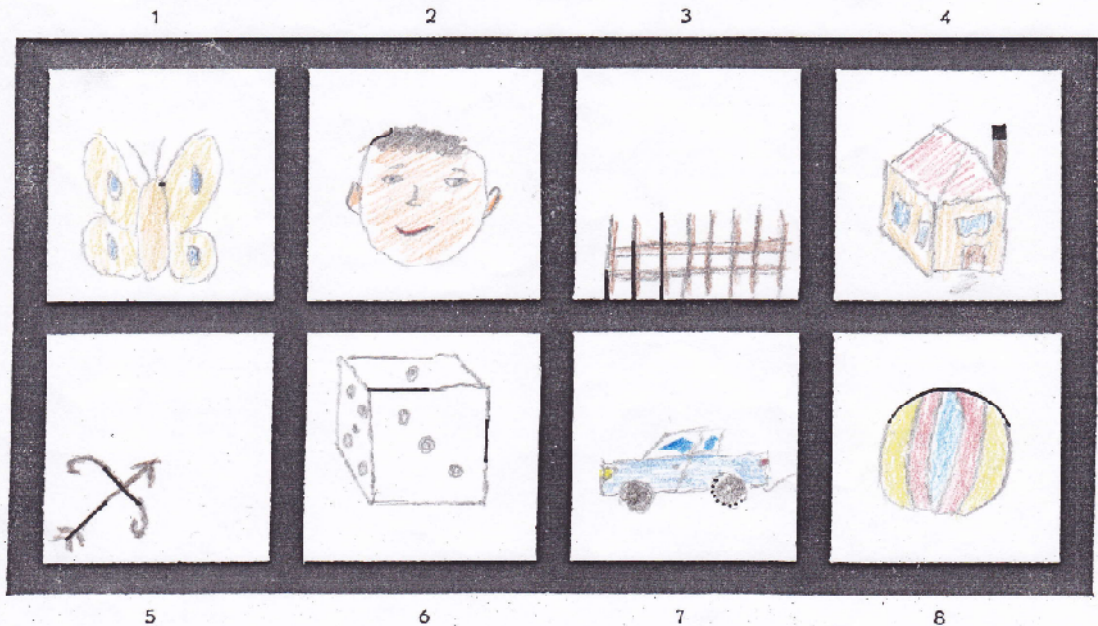
Věk: FV = 15,3

Popis: Melír, nagelované vlasy - pankáč, prsteny, řetízek, náramky

Čas zpracování: 7 minut

Popis chování během testování: Soustředěný, pečlivé vybarvování, usmíval se, klidný, energické písmo, trhavé tahy tužkou, odfoukával odrolovanou pastelku, pečlivě kreslil vlnovky a hlídal si, aby byly správně zahnuté, názvy obrázků podtrhl linkou

36



1. MOTÝL 5. LUK -
2. KLUK 6. KOSTKA
3. PLOT 7. AUTO
4. BARÁČEK+ 8. MÍČ

Autor: chlapec, pravák

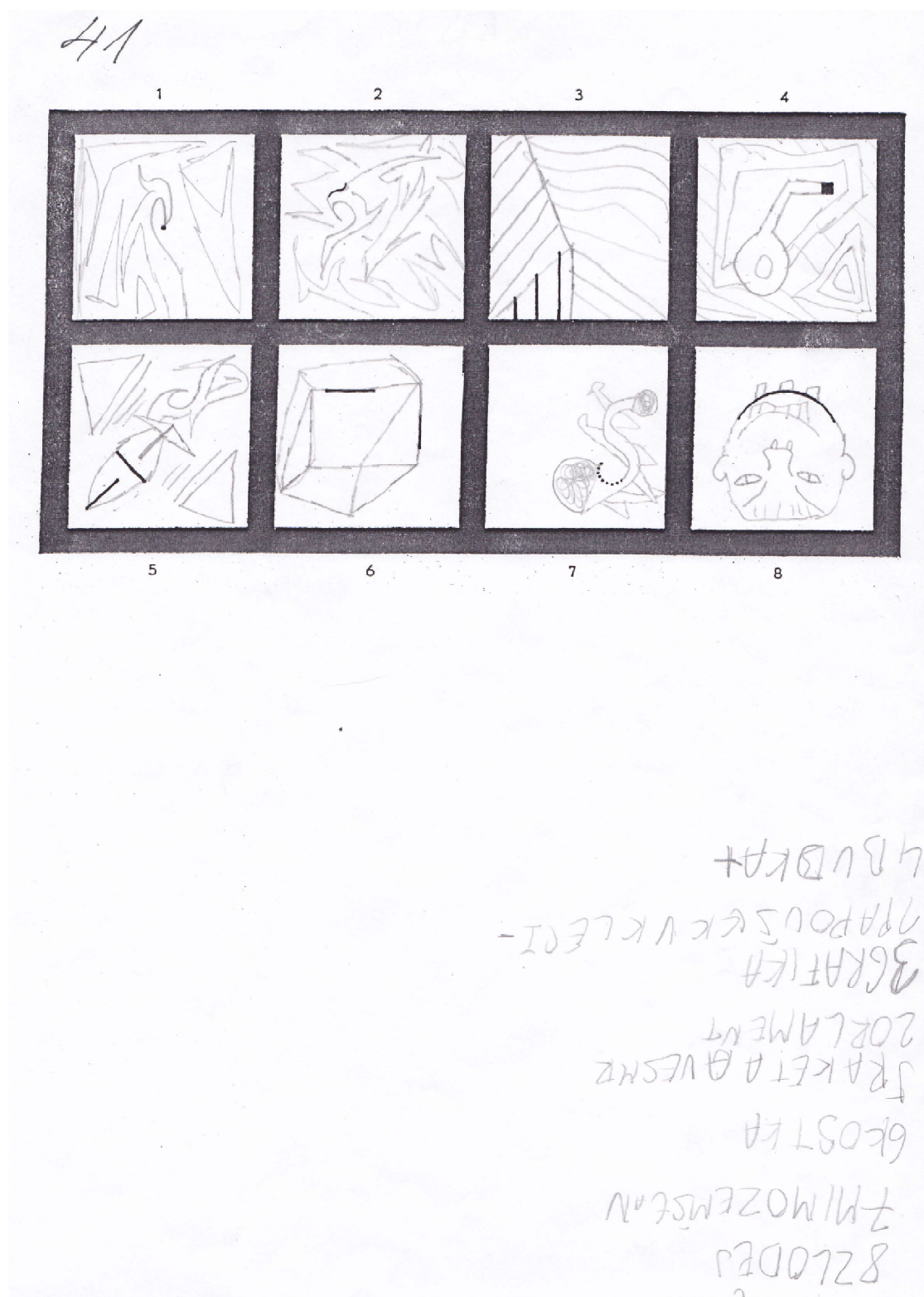
Věk: FV = 14,6

Popis: Vysoký, prsten s lebkou, náramek, řetízek, triko s logem metalové skupiny, světlé vlasy, modré oči

Čas zpracování: 10 minut

Popis chování během testování: Protahoval se, kreslil trhavými tahy, soustředěný, systematický přístup, rychlá práce, nejprve všechny obrázky nakreslil tužkou a pak je ve stejném sledu vybarvil, srovnával pastelky, ve čtvrtém a šestém poli nakreslil prostorový objekt, u pole číslo sedm nakreslil auto v pohybu (dynamický motiv)

Příloha č. 6 - Zpracování formuláře WZT obráceně o 180° (zmenšeno)

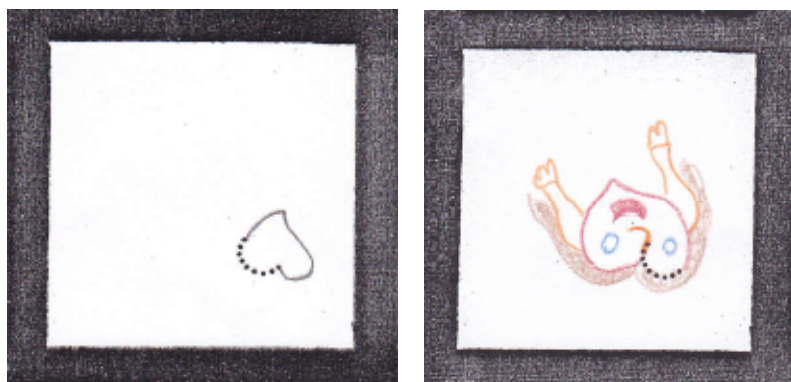


Autor: chlapec, pravák; FV = 15,6, baculatý, snědý, nagelované vlasy, čas: 5 minut

Popis chování během testování: než začal kreslit, otáčel formulář kolem dokola a začal kreslit vzhůru nohama, papírem otáčel i při vymýšlení názvů, komentoval kreslení

Verbální projevy: „Třeba takový oči. Ještě všechny mám udělat? Dobrý?“

Příloha č. 7 - Zpracování sedmého a osmého pole obráceně o 180° (zvětšeno)

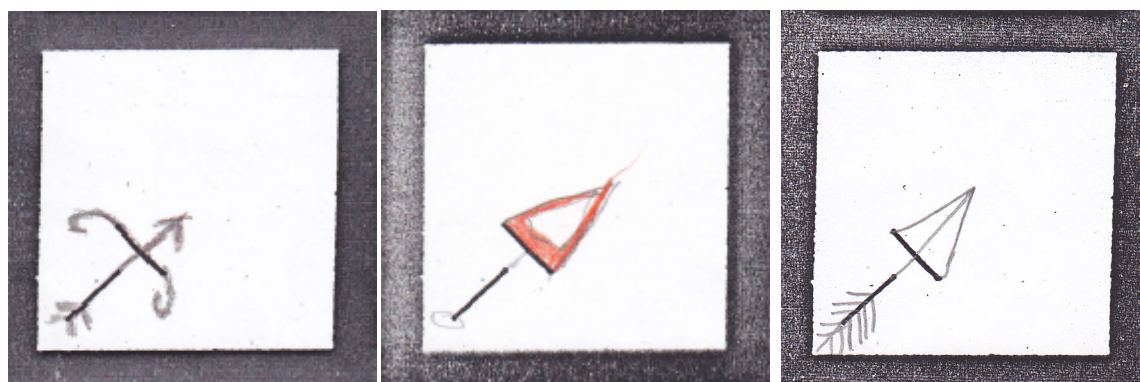


Názvy obrázků: srdce (dívka; FV = 15,3), srdíčko (dívka; FV = 16,11)

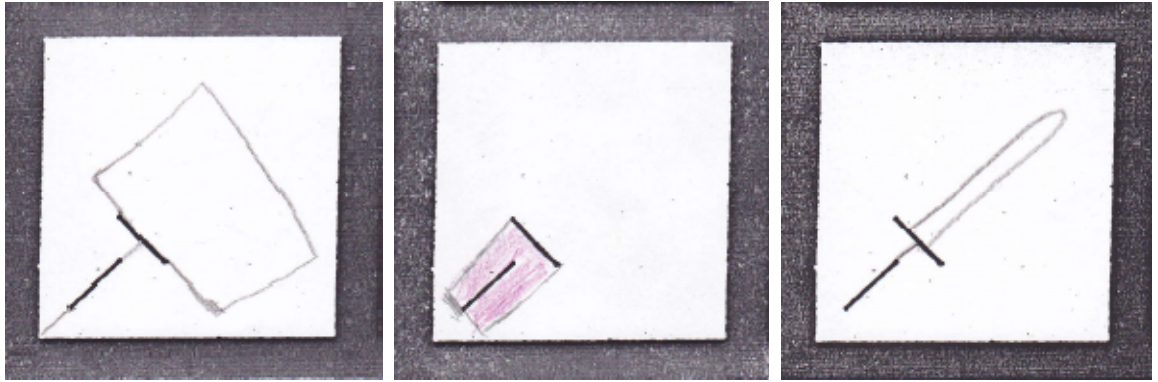


Názvy obrázků: „veselej“ (dívka; FV = 14,6), člověk (chlapec; FV = 16,7)

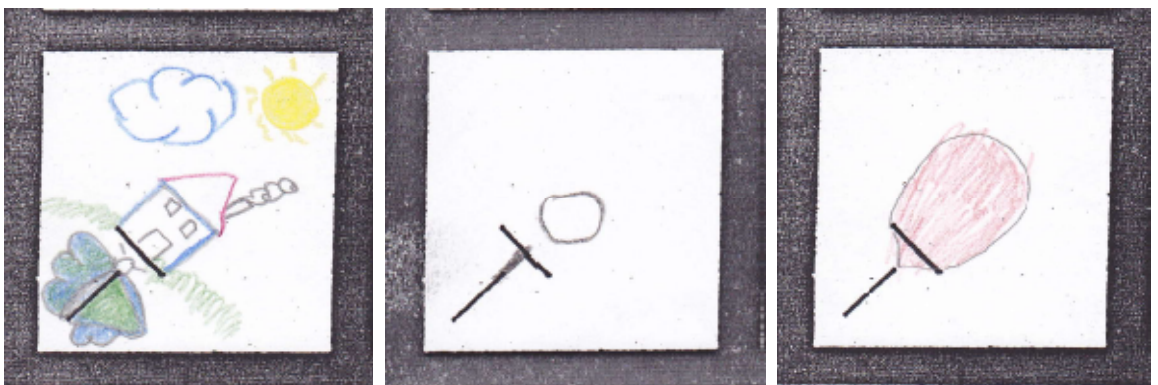
Příloha č. 8 – Natočení kresby o 45 ° doleva do nesprávné pozice vzhledem k základně pole číslo pět (zvětšeno)



Názvy obrázků: luk (chlapec; FV = 14,6), značka na silnici (dívka; FV = 14,2), šíp (chlapec; FV = 16,1)

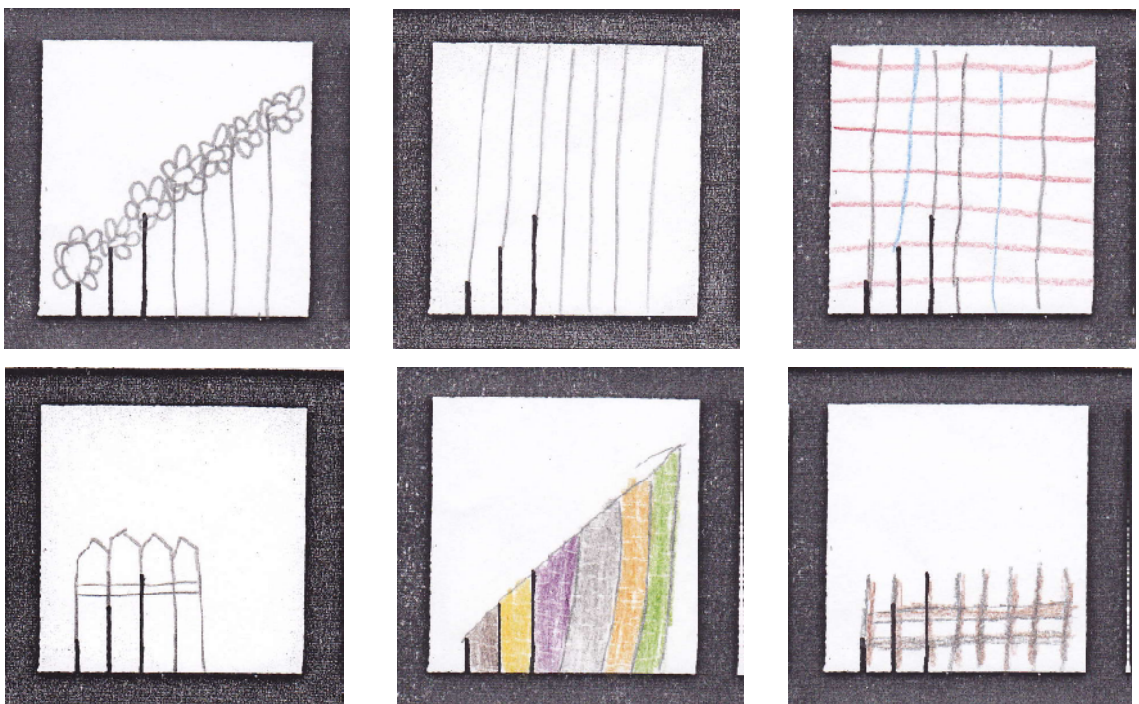


Názvy obrázků: značka (dívka; FV = 14,8), koš (chlapec; FV = 14,1), „mec“ (dívka; FV = 15,11)



Názvy obrázků: domeček a motýl (dívka; FV = 16,11), „pik pok“ (dívka; FV = 14,6), balonek (chlapec; FV = 16,7)

Příloha č. 9 – Příklady zpracování třetího pole – ploty, překážky a mříže (zvětšeno)

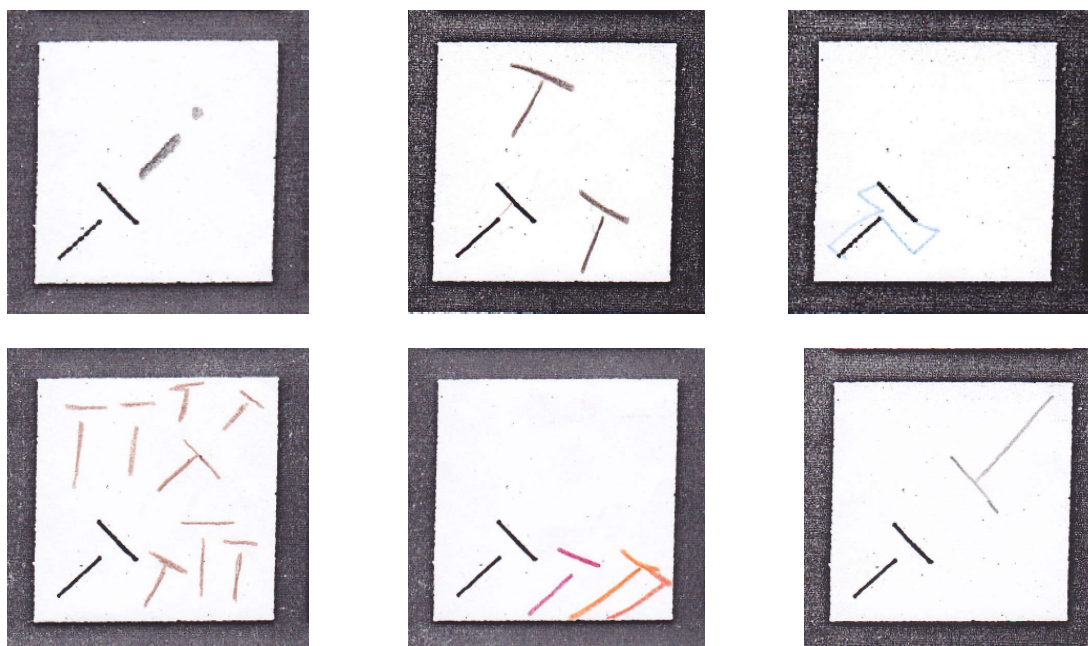


Příloha č. 10 – Příklady zpracování čtvrtého pole – motivy hraček (medvídek, robot, skákací panák), domů, květiny, oblečení (mašle) a písmena T (zvětšeno)



Příloha č. 11 – Příklady zpracování pátého pole – motiv květin a ptáků, Morseovy abecedy a písmene T (zvětšeny pouze první tři a zbytek zmenšeny)





Příloha č. 12 – Příklady zpracování sedmého pole – partnerské motivy, organický a falický motiv trubky, motivy automobilů a motiv sportu (olympijské kruhy a činky), (zmenšeno)

