

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Barevná modifikace Warteggova  
kresebného testu u dětí s autismem**

Bakalářská práce

Autor bakalářské práce:

**Tereza Kraftová**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jana Kouřilová**

**ČESKÉ BUDĚJOVICE 2012**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím uvedených 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 práci. Rovněž souhlasím 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 18. 4. 2012

.....

Tereza Kraftová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení mé práce, za její cenné rady, ochotu a čas. Dále bych chtěla poděkovat všem školám a rodičům dětí, kteří mi umožnili realizaci mého výzkumu. Můj velký dík si zaslouží hlavně všechny autistické děti, které se výzkumu zúčastnily, neboť bez jejich spolupráce by tato práce nikdy nevznikla. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu, trpělivost a péči během celého studia.

## **Anotace**

Tato bakalářská práce je zaměřena na využití Warteggova kresebného testu u dětí s autismem. Cílem bakalářské práce je zjistit charakteristické zpracování Warteggova kresebného testu a jeho barevné modifikace autistickými dětmi. Teoretická část se podrobně zabývá projektivními technikami, charakteristikou dětské kresby, symbolikou motivů a barev, v neposlední řadě se zaměřuje na Warteggův kresebný test a jeho základní aspekty a na téma autismu. Empirická část se věnuje výzkumu, formální a obsahové stránce zpracovaných polí autistickými dětmi, dále charakteristice a významným zjištěním v polích, která se vztahují k autistickým rysům a projevům.

**Klíčová slova:** Autismus, dětská kresba, projektivní techniky, symbolika barev, Warteggův kresebný test

## **Abstract**

The bachelor thesis is focused on the use of drawing Wartegg drawing test in children with autism. The aim of this work is to determine processing characteristic of drawing Wartegg drawing test and its modifications colorful children diagnosed with autism. The theoretical part deals in detail with projective techniques characteristic of children's drawings, symbolic motifs and colors, not least focusing on Wartegg drawing test and its basic aspects and on the topic of autism. The empirical part is devoted to research, formal and substantially worked the fields and the characteristics of autistic children and significant findings in the fields that relate to autistic features and expressions.

**Key words:** Autism, children's drawings, projective techniques, symbolism of colors, Wartegg drawing test



# Obsah

<b>I. Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>II. Teoretická část</b> .....	<b>10</b>
1 Projektivní techniky .....	10
1.1 Pojem projekce.....	10
1.2 Vývoj projektivních technik.....	11
1.3 Definice projektivních technik.....	11
1.4 Klasifikace projektivních technik .....	13
1.5 Reliabilita a validita projektivních technik .....	13
1.6 Grafické projektivní techniky .....	14
1.7 Aplikace projektivních technik .....	14
2 Warteggův kresebný test.....	15
2.1 Původ testu a jeho vývoj .....	15
2.2 Popis testu .....	16
2.3 Barevná modifikace .....	17
2.4 Administrace .....	17
2.5 Charakteristika jednotlivých polí testu.....	18
2.6 Hodnocení a interpretace.....	22
2.7 Standardizace, validita a reliabilita Warteggova kresebného testu.....	24
3 Dětská kresba a její praktické využití .....	24
3.1 Vývoj dětské kresby .....	24
3.2 Symbol v kresbě.....	25
3.3 Barva v kresbě.....	26
3.4 Kresba autistických dětí .....	27
4 Autismus .....	28
4.1 Výskyt autismu .....	29
4.2 Historie autismu .....	29
4.3 Etiologie autismu .....	30
4.3.1 Psychoanalytické teorie.....	30
4.3.2 Neurobiologické teorie.....	31
4.3.3 Genetické studie .....	31
4.4 Časné příznaky .....	32
4.5 Typické projevy .....	32

4.5.1 Sociální interakce .....	32
4.5.2 Komunikace .....	33
4.5.3 Stereotypní chování a zájmy .....	34
4.6 Diagnostika .....	34
4.7 Intervence .....	35
4.7.1 TEACH Program.....	35
4.7.2 Vzdělávací program Higashi.....	35
4.7.3 Behaviorální přístup .....	35
4.7.4 Komunikační terapie .....	36
4.8 Přehled dalších poruch autistického spektra .....	36
4.8.1 Atypický autismus.....	36
4.8.2 Aspergerův syndrom .....	37
4.8.3 Rettův syndrom .....	37
4.8.4 Dezintegrační porucha .....	37
<b>III. Empirická část .....</b>	<b>38</b>
1 Cíle výzkumu .....	38
2 Metoda výzkumu.....	38
3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	39
4 Získávání dat .....	39
5 Zpracování dat.....	41
6 Výsledky .....	41
6.1 Formální stránka.....	41
6.1.1 Charakteristika kreseb .....	41
6.1.2 Využití kreslících pomůcek.....	41
6.1.3 Využití barev .....	43
6.1.4 Kresba v poli .....	45
6.1.5 Pořadí dokreslených polí.....	45
6.1.6 Hodnocení polí.....	46
6.1.7 Začlenění výzvy do obrázku .....	47
6.2 Obsahová stránka .....	52
6.2.1 Témata kreseb .....	52
6.2.2 Charakteristika kreseb.....	53
6.2.3 Názvy kreseb .....	54
6.3 Charakteristika jednotlivých polí a jejich interpretace.....	56

7 Diskuze.....	62
<b>IV. Závěr .....</b>	<b>65</b>
<b>V. Seznam použité literatury.....</b>	<b>66</b>
<b>VI. Přílohy.....</b>	<b>70</b>

## I. Úvod

Jako téma pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala Barevnou modifikaci Warteggova kresebného testu u dětí s autismem. Pro mě velice zajímavé téma, neboť se již delší dobu studiem autismu zabývám, hlavně od té doby, co jsem měla možnost velice zajímavého a obohacujícího setkání s autistickými dětmi. V kombinaci s tématem autismu mě zaujal Warteggův kresebný test, už jen proto, že je to projektivní technika, neboť podle mého názoru jsou projektivní techniky důležitým diagnostickým měřítkem ke zkoumání osobnosti daného jedince a mohou nám odkrýt nevědomé motivy, postoje či takové charakteristiky člověka, které bychom jinými testy jen těžko zjišťovali.

Warteggův test se skládá z osmi archetypálních znaků, uzavřených do osmi ohraničených čtverců, které proband dokresluje dle toho, co v něm znak vyvolává, důležité je i pořadí dokreslených obrázků a přiřazení kladného a záporného znaménka k obrázkům, které se probandovi nejvíce a nejméně líbí. Každý archetypální znak je něčím výjimečný, ukazuje na určité oblasti osobnosti daného člověka, např. vztah člověka ke svému já apod. V České Republice není Warteggův test tolik známý, proto myslím, že je velice přínosné účastnit se prostřednictvím této bakalářské práce, spolu s ostatními studenty zabývajících se Warteggovým testem u jiných charakteristických skupin probandů, dlouhodobého projektu, který na naší Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity vznikl.

Protože je osobnost autistického dítěte velice komplikovaná, už jen z toho důvodu, že je autismus vážnou vývojovou poruchou, která postiženého člověka provází celý jeho život, ochuzuje ho snad ve všech životních oblastech, co se týče prožitků, emocí, vnímání či sociálního života, bude dle mého názoru zajímavé aplikovat Warteggův kresebný test právě na tuto skupinu dětí. Nelehce proniknutelnou, záhadnou.

Cílem mé práce je zjistit charakteristické zpracování Warteggova kresebného testu a jeho barevné modifikace autistickými dětmi. V teoretické části se zabývám projektivními technikami, charakteristikou dětské kresby, s důrazem na kresbu autistických dětí. Dále se v samostatné kapitole podrobně zabývám Warteggovým kresebným testem a jeho barevnou modifikací. V poslední kapitole teoretické části přibližuji samotné téma autismu.

V praktické části přibližuji cíle, metody výzkumu, způsob sběru dat, a charakteristiku výzkumného vzorku, který čítá celkem 30 respondentů, se zastoupením

23 chlapců a 7 dívek. Respondenty jsem dále rozdělila na 2 věkové kategorie, mladší věkovou kategorii, kam jsem zařadila děti od 8-11 let, a starší věkovou kategorii, kde se nachází děti od 12-15 let. V jednotlivých charakteristikách zpracování tak obě dvě věkové kategorie porovnávám. V dalších kapitolách se zabývám zpracováním dat a výsledky výzkumu.

Výsledky výzkumu považuji pouze za orientační výzkum či sondu do aplikace Barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí s autismem, a to především kvůli malému počtu respondentů. Doufám však, že výsledky mé práce alespoň malým zlomkem obohatí dosavadní poznání na poli aplikace Warteggova kresebného testu u autistických dětí a poslouží dalším výzkumníkům jako podklad pro další bádání.

## II. Teoretická část

### 1 Projektivní techniky

Projektivní techniky jsou testové nástroje, které využíváme v diagnostice dětí, dospívajících i dospělých. Spolu s dalšími diagnostickými testy nám mohou podat ucelený pohled na osobnost konkrétního člověka.

#### 1.1 Pojem projekce

Slovo „projekce“ pochází z latinského slova *proicere*, což znamená vyhadzovat, vytáhnout (Reiterová, 2001). Obecným významem slova projekce je promítnutí, vržení před sebe (Šípek, 2000). Do psychologie zavedl pojem projekce Freud v roce 1894, projekci popsal jako obranný mechanismus proti úzkosti, kdy vlastní nežádoucí snahy, pocity či přání promítáme do jiných osob (Šnýdrová, 2008). Později definici projekce Freud rozvinul a popsal v díle *Totem a tabu* (1913). V souvislosti s projekcí píše o promítání našich vnitřních vjemů myšlenkových a emočních procesů ven, jako vjemů smyslových, které užíváme k formování vnějšího světa, zatímco by měly zůstat ve světě vnitřním. Dodává, že projekce neslouží pouze pro potřeby obrany, ale je i tam, kde konflikty nejsou (Rabin in Říčan, 1974). Podobně chápe projekci Jung, který píše, že projekce je obecným psychologickým mechanismem, který přenáší obsahy na objekt. (Jung, 1993), dle něj je nevědomým, automatickým a spontánním faktem (Šípek, 2000). Šípek píše, že projekce se zřejmě skutečně vymyká vědomé kontrole, např. když člověk přenáší vlastní nežádoucí vlastnosti na druhou osobu, ale v projektivních testech lze do značné míry využít projekce vědomě. S projekcí je možné si pohrávat, snít, může být významným zdrojem tvořivosti (Šípek, 2000). Projekce má u projektivních technik mnohem širší význam, zdůrazňuje reprezentativní odraz vnitřní mapy osobnostní struktury, závislost individuální percepce a myšlení na vnitřních osobnostních determinantách (Reiterová, 2001).

Mnozí autoři projekci dělí na několik druhů, známé je např. Holmesovo dělení (Stančák, 1982):

- **Atributivní projekce** (připisování vlastních motivů, citů a chování jiným osobám, může být na úrovni nevědomé i vědomé).

- **Autistická projekce** (vnímané věci jsou modifikované v souladu s vlastními potřebami).
- **Racionalizační projekce** (racionalizace chování, které je uvědomované).
- **Další formy projekce** (podobnosti, kontrastu, projekce panglossovská).

Michalová zdůrazňuje, že tendence k projekci nebo-li projektabilita není u všech jedinců stejná. Někteří probandi projikují velmi povrchní, banální asociace, jiní zase originální a jedinečné odpovědi (Michalová in Švancara, 1980).

## 1.2 Vývoj projektivních technik

Projektivní techniky mají dlouhou a bohatou historii. Už William Shakespeare psal o projektivních vlastnostech mraků a William Stern použil mraky k testování podnětů. Francis Galton (1879) navrhl slovní asociační metodu a Kraepelin ji začal využívat ve své praxi. Binet a Henri (1896) využili projekci v experimentování s obrázky. Alfred Adler se ptal svých pacientů, aby si vzpomněli na jejich první vzpomínku, což je také druhem projektivního přístupu. Nicméně skutečným impulsem pro projektivní techniky byla Rorschachova monografie z roku 1921, ve které autor popisuje využití různých symetrických skvrn k diferenciální diagnostice psychopatologie. V roce 1931 Morgan a Murray vytvořili Tématický apercepční test (TAT), který je považován za přelom ve vývoji projektivních technik (Trull, 2005).

Reitterová (2001) píše, že projektivní techniky vznikly na základě působení dvou faktorů: Faktoru nespokojenosti psychologů s technikou dotazníků a osobnostních inventářů a faktoru exploze projektivních technik jako průrazu psychoanalýzy.

## 1.3 Definice projektivních technik

Termín projektivní techniky byl poprvé pojmenován L. K. Frankem v roce 1938, podrobně o nich píše ve své práci *„Projektivní techniky pro studium osobnosti“*, kde uvádí: *„Lidé, kteří mají před sebou nedostatečně určen fenomén (skvrnu, nedokončený obraz atd.), musí nějakým způsobem překonat tu neurčitost (něco neznámého) a to dělají tak, že tomu dodají smysl. V tomto procesu dodávání smyslu neurčenému se lidé opírají o dominantu tendence ve vlastní osobnosti. Formováním neurčeného člověk dává podnětu (skvrně) svůj vlastní obraz.“* (Frank in Reitterová, 2001). Urban popisuje projektivní techniky jako metody studia osobnosti založené na konfrontaci subjektu se

situací, na kterou odpovídá podle toho, co pro něho tato situace znamená a jak se cítí, když odpovídá (Urban in Říčan, 1974). Projektivní techniky vycházejí z pozorování, že proband odhaluje svým spontánním chováním povahu svých zkušeností, své zájmy, způsoby myšlení aj. (Šnýdrová, 2008). Zachycují jedinečnost osobnosti a její dynamiku (Šípek, 2000). Jsou charakterizovány nejen povahou podnětového materiálu, ale hlavně přístupem k jejich interpretaci (Michal in Šípek, 2000).

Protože v projektivní diagnostice dochází často k pojmovému zmatku, navrhl Stančák (Stančák in Šípek, 1996) užívat název projektivní techniky pro skupinu projektivních metod, které jsou spojeny nějakými výraznými charakteristikami (např. verbální, manipulační). Konkrétní techniku označuje jako projektivní test.

**Základní charakteristiky projektivních metod** (Šípek, 2000), (Trull, 2005), (Svoboda, 1999), (Reitterová, 2001):

- Jsou málo strukturované, dovolují neomezené množství odpovědí, odpovědi nemají charakter „dobré“ a „špatné“. Zkoumané osoby jsou nuceny vytvořit vlastní strukturu a přitom odhalit něco o sobě (např. potřeby, přání, konflikty). Protože je rozsah možných odpovědí tak široký, může vyšetřující provést výklad na základě několika různých dimenzí.
- Představují maskovanou testovací proceduru. Probandi si nejsou vědomi účely testu. Nikdo se probandů neptá přímo na jejich potřeby či přání a ani jim obvykle nejsou podávány podrobné informace o tom, jaké významy měly jejich reakce v testu.
- Zaměřují se na globální hodnocení osobnosti. Především hodnotí dynamické charakteristiky osobnosti (potřeby, zájmy, postoje, názory, konflikty, problémy, interpersonální vztahy).
- Mají zvláštní účinnost při odhalování skrytých, latentních nebo nevědomých aspektů osobnosti díky jejich mnohoznačnosti, neurčitosti a slabé strukturovanosti podnětu.
- Jsou klinickým nástrojem, vždy vyžadují interpretaci.
- Mnohdy odrážejí vliv psychoanalytických koncepcí.

Svoboda (1999) uvádí, že by se měly projektivní techniky používat k získávání hypotéz, které se potom ověřují jinými metodami. Výsledky jsou též srovnávány s životní historií probanda.



## 1.4 Klasifikace projektivních technik

Projektivní techniky můžeme dělit dle několika navržených klasifikací, které byly založeny na různých hlediscích. Dle Stančáka (1982) je možné mít proti každému třídění námitky, smysl třídění je především mnemo- technicko- didaktický. Nyní uvádím nejčastěji používané a citované dělení projektivních technik.

Reiterová uvádí klasifikaci projektivních technik dle cíle, který sledují na techniky **diagnostické, vědecké a terapeutické**. (Reitterová, 2001). Frank dělí techniky dle funkce (Frank in Reitterová, 2001): **Techniky konstitutivní**- aplikace struktury a organizace na nestrukturovaný materiál, **techniky konstruktivní**- vytvoření širší struktury z určeného materiálu, **techniky interpretační**- interpretace nějaké zkušenosti či sdělení s citovým významem, **techniky katartické**- promítání emocionálních reakcí navenek pomocí určitých podnětů, **techniky refraktivní**- zkomolení konvenčního komunikačního prostředku užívaného jedincem. Zajímavé je poměrně podrobné dělení Říčana a Ženatého (1988), kteří dělí projektivní techniky na sedm hlavních skupin dle činnosti, která je od probanda vyžadována: **Techniky interpretační, slovně- asociační, imaginativně- verbální, scénické, výtvarné, preferenční, výrazové**. Nejpoužívanější klasifikace dle způsobu odpovědi probanda na podnětovou situaci je Lindzeyeho klasifikace (Lindzey, 1961), která rozlišuje pět hlavních druhů odpovědí: **asociace, konstrukce, dokončení, výběr** nebo **řazení, exprese**. Přínosné jsou též klasifikace Semeonova, Eysenckova, Bellova, Rosenzweiga či Engelsmanna, kteří dělí projektivní techniky dle dalších kritérií. Jednoduché a často používané dělení uvádí Svoboda (1999), projektivní techniky dělí na: **verbální** (např. slovní asociační experiment, Rorschachův test, Tématický apercepční test, Hand test), **grafické** (např. Test kresby postavy, Test kresby stromu, Kresba rodiny, Warteggův kresebný test), **manipulační** (např. Barevný pyramidový test, Chromatický apercepční experiment).

## 1.5 Reliabilita a validita projektivních technik

U všech diagnostických testových metod řešíme otázku reliability a validity. U projektivních technik je reliabilita a validita značně diskutabilní. Problémem reliability je především možnost nejednotnosti skórování výsledků, která je dle Šípka (2000) u různých kliniků poměrně častým jevem. Anastasiová (1963) uvádí, že koeficienty vnitřní konzistence jsou nízké, především kvůli retestové realibilitě, u níž musíme zvážit

testové proměnné týkající se stabilnějších a dynamičtějších charakteristik osobnosti. U validity jsou problémem zejména externí kritéria validity, která nejsou moc přesná. Kritéria by měla být psychologicky komplexnější (Šípek, 2000). Projektivní techniky se často staví do protikladu k psychometrickým technikám, na rozdíl od nichž nevycházejí z logicko- matematického aparátu, ale jsou převážně idiografické, což znamená, že jsou citlivé k jedinečnosti probanda a je proto těžké pro onu podnětovou volnost data zpracovávat (Reitterová, 2001). Na validitě projektivních technik se významně podílí i schopnosti psychologa, který výsledky interpretuje a činí závěr. Svoboda uvádí, že validita projektivních metod roste se zkušeností, kterou psycholog s metodou má (Svoboda, 1999).

## 1.6 Grafické projektivní techniky

Grafické projektivní techniky zahrnují **tématické kresebné techniky** (klient kreslí na dané téma, např. Test kresby lidské postavy, Test kresby stromu), **techniky doplňování začatých kreseb** (např. Warteggův test), **volné kreslení**, **malba pomocí prstů** či **spontánní čmárání** (Svoboda, 1999).

Mimo osobnostních rysů můžeme z kresebných testů zjistit přibližnou úroveň rozumových schopností (Test kresby lidské postavy, Test hvězd a vln), úroveň senzomotorických dovedností (Test obkreslování, Bender- Gestalt test), kreativitu (Torranceho figurální test tvořivého myšlení, Kreatos) či vztahy v rodinném prostředí (Kresba rodiny, Kresba začarované rodiny, Kinetic Family Drawing) (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2010).

Experimentátorům jde při využívání grafických projektivních technik především o tři faktory: používané nástroje (obyčejné tužky, barevné tužky, akvarelové barvy atd.), navozené podmínky (výběr námětu a prostředku vyjádření, kontrola techniky), způsob interpretace (způsob vyjádření má psychologickou úroveň) (Reitterová, 2001).

## 1.7 Aplikace projektivních technik

Při klinickém vyšetření se zvláště u dětí využívají projektivní techniky velmi často. Téměř vždy se užívá kresebný test, nejčastěji Test kresby lidské postavy a Kresba rodiny. Říčan a Ženatý (1988) doporučují, je-li možnost, užít ke hře scénickou techniku (Sceno- Test). Dle autorů by neměl chybět Tématické apercepční experiment či jeho jiná modifikace. U projektivních technik je nutné počítat s interferencí (vliv

administrace jedné techniky na výsledky jiné techniky administrované po ní). U dětí se často vyskytuje pozitivní interference, hlavně při využívání kresby a her. Mezi jednotlivými technikami by měl být zařazen rozhovor, který může navázat na témata objevující se v projektivních technikách. Při interpretaci nelze žádnou techniku interpretovat izolovaně, musíme brát v kontext další diagnostické techniky a vše ostatní, co je o jedinci známo (Říčan, Ženatý, 1988). Morávek (Morávek in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 1999) upozorňuje na zvláštnosti projektivního zkoumání u dětí. Vzít v úvahu musíme především to, že se dětské Já teprve vyvíjí, uvědomit si, že hranice mezi nevědomými a vědomými procesy má u dětí jiný charakter. Dítě je citlivé na prostředí, interakci s examínátorem či dobu sezení. Podněty interpretuje se shodou se svojí úrovní vývoje.

## 2 Warteggův kresebný test

### 2.1 Původ testu a jeho vývoj

Warteggův kresebný test známý také jako WDCT (The Wartegg Drawing Completion Test) (Takala, 1964) nebo v německy mluvících zemích jako WZT (Wartegg Zeichentest) vytvořil německý psycholog Ehrig Wartegg (1897-1983) v roce 1939. Navazuje tak na Saderův „Phantasie test z 20. let 20. století (Svoboda, 1999). Test charakterizuje jako metodu, která umožňuje postihnout strukturu osobnosti, její vlastnosti, funkce a neurofyziologické základy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Podstata testu byla zaměřena na odhalení charakterových vrstev pomocí 1. a 2. signální soustavy I.P. Pavlova, jejímž předpokladem bylo, že duševní procesy mohou být poznatelné pouze na základě zkoumání materiálního mozku. K testování Wartegg využil ještě grafologii, přičemž prostřednictvím rukopisu posuzoval momentální duševní stav a stálé složky osobnosti (Vetterová, 1994).

Původní varianta byla zaměřena na charakterologický profil tvořený dílčími duševními strukturami, u každé z nich byly popsány dvě vlastnosti: **Cit** (otevřenost, citlivost), **fantazie** (zaměřenost na tvar, množství nápadů), **rozum** (střízlivost, přesnost), **vůle** (pudovost, pevnost) (Svoboda, 1999). V roce 1953 Wartegg publikoval další interpretační postup tzv. „grafoskopickou diagnostiku vrstev“, která staví na Lerschově vrstevovém modelu osobnosti a zmnožuje počet sledovaných znaků

(Svoboda, 1999). V roce 1963 E. Wartegg metodu ještě více rozvinul a přepracoval, a to tak, že mluví o „reflexografii“ (Říčan, Ženatý, 1974) jako o metodě hledání osobnostního profilu, jeho vrstev a kvalit (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Na základě reflexibilního polárního poměru přiřazuje vyšetřované osoby k **typům: vzrušivý, útlumový** nebo **senzibilní**. (Svoboda, 1999).

Testem se zabýval také August Vetter, který stejně jako Wartegg podtrhuje význam grafologického hodnocení pro poznání charakteru. Nicméně Vetter společně s Marií Rennerovou grafologickou metodu spojili s formálním vyhodnocením z hloubkově psychologického hlediska a prolomili tak Warteggovo rozškátulované hodnocení (Renner in Vetterová, 1994). Warteggův kresebný test dále využívali mnozí autoři z různých zemí : Ve Švédsku Wass a Mattlar, ve Švýcarsku Ave- Lallement, ve Finsku Takala a Gardziella či v Itálii Crisi. V České klinické praxi byl Warteggův kresebný test hojně využíván zejména v 60. letech 20. století, kdy se hodnocení zaměřovalo spíše na neformální obsahovou analýzu než na autorova hodnotící kritéria (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Během let prošlo hodnocení testu mnoha změnami, základ a podstata testu zůstává však nadále stejná.

Práce s Warteggovým kresebným testem je velice obtížná hlavně kvůli složitému vyhodnocování, proto se tato ,byť‘ originální technika, poměrně málo rozšířila (Šípek, 2000).

## 2.2 Popis testu

Warteggův kresebný test se používá k hodnocení osobnostní struktury a kreativity, lze jím sledovat asociační význam jednotlivých podnětů, obsah kreseb i způsob jejich zpracování (Svoboda, 1999). Je využíván v klinické praxi a v rámci poradenské činnosti při volbě povolání či výchovném poradenství. Uplatňuje se i ve forenzní psychologii a při diagnostice neuróz. Vhodný je zejména pro děti s adaptačními či emočními problémy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Test se skládá z formuláře, který obsahuje osm černě ohraničených čtverců 4x 4 cm, ve dvou souběžných řadách po čtyřech. Wartegg počítá s účinkem kontrastu mezi světlou a tmavou plochou. (Wartegg, 1953). V každém čtverci je jiný grafický archetypální znak (bod, vlnovka, úsečky apod.), který má vyvolat určitý podnět. Dle Vetterové (1994) test dovoluje na základě 8 archetypálních znaků posoudit 8 rozličných

způsobů, jakými je proband v každodenním životě schopen nasadit svou psychickou energii.

### **2.3 Barevná modifikace**

V dětské klinické praxi se častěji využívá Barevná modifikace Warteggova kresebného testu, která je pro dětskou klientelu atraktivnější. Autorkou je Eva Vetterová, česká lékařka žijící ve Švýcarsku. Autorka nabízí možnost využití symboliky barevné, prostorové i obsahové. Vetterová dětem při administraci testu nabízí pastelky či fixy, popřípadě tužku, pokud nechtějí pracovat s barvami. Barva může být velice cenným diagnostickým prostředkem, neboť může význam některých symbolů zdůraznit nebo ho dokonce i změnit. Nevyužití barev může značit určitý konflikt, obavu či blok. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Pracovala nejen se základním Warteggovým protokolem testu, ale při práci s postiženými dětmi začala jednotlivá pole testu pro potřeby dětí zvětšovat (Vetterová, 1994). Barevnou modifikaci je dobré využít např. při kontrole terapeutického efektu. (Mazehoová in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) či jako rozvolňující skupinovou techniku s podkladem pro následnou diskuzi (Šípek, 2000).

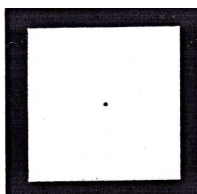
### **2.4 Administrace**

Vyšetřovaná osoba má tužkou podle vlastní úvahy, fantazie a umění doplnit všech osm začatých kreseb v jakémkoliv pořadí (Šípek, 2000). Každý obrázek by měl proband pojmenovat a označit znaménkem plus ten, který je mu nejpříjemnější a znaménkem mínus ten, který považuje za nejhorší. U barevné modifikace Warteggova kresebného testu proband dokresluje obrázky pastelkami či fixami, kdy má na výběr z 24 barevných odstínů. Test je použitelný pro děti od čtyř let až do dospělosti, lze jej předkládat individuálně i ve skupině, která nepřevyšuje počet 25 osob. Při individuálním zadávání si examinátor zapisuje probandovy mimické, fonetické reakce a gesta, zaznamenan by měl být i čas dokreslení jednotlivých obrázků (Wartegg, 1954). Délka administrace testu není určena, autor uvádí 20-30 minut, obvykle trvá kratší dobu (Svoboda, 1999).

## 2.5 Charakteristika jednotlivých polí testu

Nyní uvádím jednotlivé charakteristiky políček Wartegova kresebného testu. Dle Wartegga (1954) , Rennerové (1975), Vetterové (1994) ,Bronimanna (1974), Svobody (1999):

### 1. pole



**Charakter znaku:** Prostředek, koncentrace, prapůvod, jemné, organické, nepatrné, přesto určité.

**Archetyp:** Začátek, střed, nyní.

**Otázka:** Jak proband nevědomě vnímá svůj střed osobnosti, jak se prezentuje svému okolí.

**Odpověď:** Sebejistota-nejistota, extroverze- introverze, vyzrálost- zranitelnost, soběstačnost- závislost, agresivita- deprese.

**Kvalita prvku:** Ženský akcent (jemný, něžný), malý prvek.

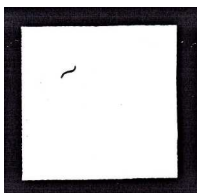
**Psychická oblast:** Sebevědomí- sebeuvědomění- síla Já. Koncentrace.

**Přednostní zpracování:** Vyrovnané sebevědomí- sebedůvěra, dobrá adaptace- otevřenost, zvýšený vztah sám k sobě.

**Zpracování na konec:** Porušené sebevědomí, nedostatek adaptace, uzavřenost, strach, labilita, nedostatek koncentrace.

**Časté motivy:** Hvězda, míč, hlava, hodiny, slunce, mandala, figura.

### 2. pole



**Charakter znaku:** Pohyblivost- živost, organicky uvolněné citové hnutí.

**Archetyp:** Životní jádro, vzrušovací schopnost, vzrušení, které dává nebo ohrožuje život, přizpůsobení.

**Otázka:** Jaká je citově zabarvená rezonance na okolí, na jiné osoby, Já ve vztahu k Ty.

**Odpověď:** Rezonance- strohost, přístupnost- nepřístupnost, závaznost- nezávaznost, spontánnost- sebeochranné odmítání.

**Kvalita prvku:** Ženský akcent, zaoblený, nerozčleněný, dynamický, uvolněný prvek

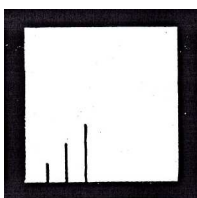
**Psychická oblast:** Afektivita, schopnost citů, kontakt, přizpůsobení.

**Přednostní zpracování:** Zdůraznění citů- otevřenost citovým projevům, intenzivní kontakt k okolí- afektivní adaptace.

**Zpracování na konec:** Nedostatek citovosti- chlad, potlačení citů- strach před vlastním citovým světem.

**Časté motivy:** Oblak, had, ryby, vlna, obočí, láhev.

### 3. pole



**Charakter znaku:** Stupňování, zvýšení, dynamické prodlužování vertikály, architektonické rozdělení prostoru.

**Archetyp:** Vzestup, přehánění, šířka, hloubka.

**Otázka:** Jaká je schopnost nasadit vývojovou energii.

**Odpověď:** Ctižádost- stagnace, odvaha- strach postoupit dopředu, progrese- regrese, postupné nasazování- sebezpečování.

**Kvalita prvku:** Mužský akcent (ztuhlý, vzpřímený, dynamicky zaměřený, staticky těžký), rozčleněný, statický, zaměřený, přímý prvek.

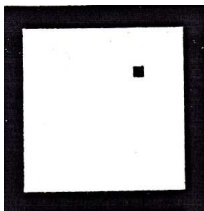
**Psychická oblast:** Expanze, aktivita, stálost, intencionální dimenze, nálada.

**Přednostní zpracování:** Snaha po uplatnění se, ctižádost, sebedůvěra, aktivita, podnikavost, povznesená nálada, až problematická neadekvátní aktivita.

**Zpracování na konec:** Nejistota, snížené sebevědomí, strach, zdrženlivost, málo aktivní přístup, utlumená nálada.

**Časté motivy:** Skluzavka, schody, střecha, plot, stromy, skokanský můstek.

#### 4. pole



**Charakter znaku:** Tíha, hranatost, temnota.

**Archetyp:** Ohrožení, temnota, noc, sen, strach, vina, smrt.

**Otázka:** Jaký je hlavní, zatěžující problém, pramen strachu a komplexů.

**Odpověď:** Konkrétní odpověď- nedostatečná intuice v tomto bodě, snaha problém oslabit.

**Kvalita prvku:** Mužský akcent, statický prvek.

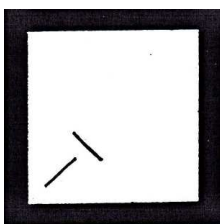
**Psychická oblast:** Vztah mezi vědomím a nevědomím, strach, problémy viny, nutkavost.

**Přednostní zpracování:** Aktivita, řízená energie, aktivní překonání odporu, otevřený, živý, afektivní, ale nikoliv neurotický.

**Zpracování na konec:** Potlačení, vyhýbání, nedostatečné uvědomění, afektivně spíše utlumený, málo aktivní, snížené afektivní přizpůsobení, strach.

**Časté motivy:** Okno, dům, čtverce, kámen, koš balonu, lampa.

#### 5. pole



**Charakter znaku:** Protiklad, napětí, dynamika při současném překonání momentu napětí.

**Archetyp:** Protiklad jako odpor, prosazení.

**Otázka:** Jaká je schopnost řešit problémy a konfliktní situace.

**Odpověď:** Praktické řešení- neschopnost tohoto, obrácení této energie navenek- blokády, nerealistické představy a přání.

**Kvalita prvku:** Mužský akcent, přímý, dynamický, zaměřený prvek.

**Psychická oblast:** Dynamika, aktivita, agresivita, řízená vůle.

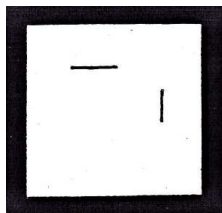
**Přednostní zpracování:** Silná vnitřní dynamika, podnikavost, agrese, potíže s adaptací.



**Zpracování na konec:** Přizpůsobení, ovládnutí se, potlačení dynamického úsilí, neproblematická efektivita.

**Časté motivy:** Nástroje, zbraně, auto, raketa, vzorek, dům, prst, jesle.

## 6. pole



**Charakter znaku:** Doplnění do celku, rozhodnutí zda spojit či rozdělit.

**Archetyp:** Protiklad jako oddělenost, rozčleněnost.

**Otázka:** Jaká je schopnost integrace vnější a vnitřní.

**Odpověď:** Konkrétní možnost- nemožnost integrace.

**Kvalita prvku:** Mužský akcent, přímý, rozčleněný prvek.

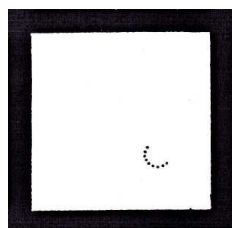
**Psychická oblast:** Racionální integrace, ovládnutí, vztah k realitě, smysl pro jednoduché, konkrétní, praktické.

**Přednostní zpracování:** Věcnost, střízlivost, racionalismus, málo pohyblivosti, spíše racionální než afektivní přizpůsobení často spojeno s vnitřním neklidem, napětím, intelektuální ctižádostí.

**Zpracování na konec:** Spíše emocionální, dobrá afektivní adaptace, nevěcně subjektivní.

**Časté motivy:** Dům, čtyřúhelník, kostka, dopis, bedna, vchod.

## 7. pole



**Charakter znaku:** Senzibilita, vcítění do jemného rozčlenění.

**Archetyp:** Cítění, tušení, zjemnění.

**Otázka:** Jaká je představa partnerského svazku a jeho významu na erotické (nikoli primárně sexuální) úrovni.

**Odpověď:** Schopnost vyváženého dávat a přijímat- egoistické, narcistické zaměření, jemnost- hrubost.

**Kvalita prvku:** Ženský akcent, malý, zaoblený, uvolněný prvek.

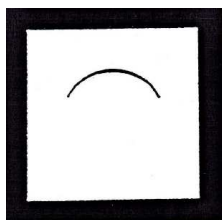
**Psychická oblast:** Senzibilita- schopnost přijímání, měkkost- hrubost, kontakt, erotika, sexualita.

**Přednostní zpracování:** Senzibilní, jemnocitný až přecitlivělý, odevzdaný, introverzní, autistické sklony, potíže s okolím.

**Zpracování na konec:** Přizpůsobivost, střízlivost, realismus, potlačení senzibility.

**Časté motivy:** Květina, vzorek, míč, podkova, srdce, hlava, balon, bublina, oblak, slunce, stopa.

## 8. pole



**Charakter znaku:** Ochrana, harmonické uzavření, zaokrouhlení.

**Archetyp:** Vazba, ochrana, harmonie.

**Otázka:** Za jakých okolností se proband cítí v bezpečném klidu, ochráněn.

**Odpověď:** Všeobecné odpovědi- specifické.

**Kvalita prvku:** Ženský akcent, velký, zaoblený, nerozčleněný prvek.

**Psychická oblast:** Schopnost vazby, citový základ, pocit ochrany a přijetí.

**Přednostní zpracování:** Normální schopnost vazby.

**Zpracování na konec:** Snížená schopnost vazby, potlačení vztahů, ztracenost, izolace, poruchy vývoje, touha po samostatnosti, tendence k zrušení dřívějších vztahů.

**Časté motivy:** Hlava, deštník, duha, oko, kruh, kopec, kolíbka, želva, houba.

## 2.6 Hodnocení a interpretace

Wartegg při vyhodnocení testu zamítá celkově- intuitivní přístup, zaměřuje se hlavně na profil vrstev a profil kvalit. Zajímalo ho také překrytí kresby přes okraj pole, značící neřízenou motoriku, či zanedbání znaku, kdy znak není zapojen do námětu obrázku nebo zůstává nevyplněná celá plocha pole, ukazující na objektivní selhání a útlum popudu. Důraz kladl na grafoskopické vyhodnocení podle šířky, tlaku, plnosti čar a archetypickou funkci znaku (Wartegg, 1953).

V České Republice je využíván hodnotící postup tzv. „diagnostika vrstev“ z roku 1953, kdy hodnotíme (Svoboda, 1999): **1. Sled dokreslených předloh,** **2. Profil vrstev**

(reakce na předlohy), proband může podnět ignorovat, překrýt jej, zpracovat difúzně, ulpívat na podnětu. Hodnocení v této části se opírá o odraz ontogenetického vývoje v kresbě. **3. Profil kvalit**, který zachycuje míru probandova usměrňování výchozím podnětem. **4. Obrázková skladba** (perservace, asociace, přesun, doplnění) **5. charakterologické schéma**- hodnotí formální a obsahová zpracování jednotlivých obrázků, která jsou přiřazována k určitým osobnostním vlastnostem. Následností zpracování jednotlivých obrázků se zabývali Lossen a Schott, kteří popsali základní tendence sledu zpracování, a to lineární (1-2-3-4-5-6-7-8, značící jednokolejnost, sebeovládání a útlum), difúzní (např. 7-5-3-1-8-6-2-4, odtlumená až kolísavá osobnost), obráceně lineární (svévolné, často opoziční osoby), uspořádaný (např. 8-1-2-3-5-4-6-7, osoby vyrovnané, ovládající se), uvolněný (např. 2-1-8-3-6-4-5-7, afektivně pohyblivé, ale dostatečně ovládající se osoby) (Wartegg, 1953).

Pro rutinní diagnostiku osobnosti se používá pouze charakterologické schéma, které vychází z Lerschova modelu vrstev. Je založené na dvou vrstvách osobnosti popisované třemi charakteristikami: **Endotýmní základ: vitalita** (efektivita, senzitivita), **přízpůsobení** (adaptivní, introverzivní), **snaha** (po uplatnění, idealismus). **Nadstavba: prosazení** (zaměření vůle, pevnost vůle), **odstup** (střízlivost, přesnost), **výraz** (běžnost, originalita). Vlastnosti obsažené ve schématu se skórují z hlediska formálního a obsahového 0-3 body. Hodnotí se intenzita a závažnost výskytu znaku. Dle Svobody se skórování nejeví příliš exaktním i přes značnou obsáhlost hodnotících tabulek (Svoboda, 1999).

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) uvádějí hodnocení, které vychází ze 3 kritérií: Přiměřenost kresby danému podnětu (adekvátnost či neadekvátnost využití podnětu v obrázku), obsah kresby (bezesmyslné čmáranice, abstraktní obrazce, realistické obrázky, fantazijní zpracování), hodnotit můžeme originalitu či tendenci reagovat běžným způsobem. Způsob provedení kresby (hodnocení dle projektivních kritérií- zdůrazněné, potlačené chybějící aspekty kresby apod. )

Zajímavé je zjištění bernského psychologa Bronimanna, který uvádí, že tři první dokreslené archetypy vypovídají o aktuální problematice, která lze snáze terapeuticky zpracovat, neboť je nejbližší vědomé rovině. Znaky, které jsou dokresleny naposled, náležejí k nejvíce potlačeným problémům (Bronimann in Vetterová, 1994).

Zájmem o hodnocení Warteggova kresebného testu vzniklo několik dalších hodnotících modifikací testu. Marian Kingetová vytvořila Drawing Completion Test, který klade důraz na kvalitu výchozího podnětu, obsah kresby a charakter grafických

výrazových prostředků (Svoboda, 1999). Dále hodnocení Rennerové, která hodnotí test z hlediska formálního, kdy se posuzuje, jak jsou kresby provedeny, a z hlediska obsahového, které se zaměřuje na to, co bylo nakresleno. Obsahové hodnocení zahrnuje formu kresby (abstraktní- estetickou), věcné zpracování (statické- dynamické), obrazové zpracování (atmosférické- fyziognomické), významové zpracování (symbolické- alegorické), volné zpracování (poddávání se náhodám) (Renner in Vetterová, 1994). Biedma a D'Alfonso vypracovali Wartegg- Biedma Test. Který obsahuje paralelní podmětovou řadu k Warteggovu kresebnému testu (Svoboda, 1999).

## **2.7 Standardizace, validita a reliabilita Warteggova kresebného testu**

Warteggův kresebný test nebyl dosud standardizován na české populaci. O Reliabilitě testu nejsou k dispozici žádné údaje. V rámci validizačních studií byly zjišťovány korelace srovnáváním s jinými testy. Mezi Warteggovým kresebným testem a Wechslerovým testem inteligence se prokázala vysoká korelace ( $r = 0,79$ ), což ukazuje, že výsledky testu jsou ovlivnitelné inteligencí (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). V rámci srovnávání Warteggova kresebného testu a osobnostního dotazníku MMPI-2 byla prokázána shoda 86,4%, další vysokou shodu 89,2 % dosahovalo srovnání s dotazníkem Guilford Zimmermann Temperament Survey. (Crisi, 2007).

## **3 Dětská kresba a její praktické využití**

Kresba patří k nejstarším výrazovým projevům psychických stavů člověka (Svoboda, 1999). Odhaluje vědomé i nevědomé rysy osobnosti na základě spontánní tendence člověka k výtvarnému vyjadřování (Reitterová, 2001). Je neverbální symbolickou funkcí. Dítě zobrazuje prostřednictvím kresby realitu tak, jak ji chápe (Vágnerová, 2008).

### **3.1 Vývoj dětské kresby**

Vývoj dětské kresby prochází jednotlivými stupni schematického vyjadřování, které směřuje ke stereometrickému pojetí (Babyrádová, 1999). Britisch dokázal, že vývojová stádia výtvarného projevu jsou srovnatelná se stadii vývoje umění různých národů (v kresbách dětí různých kultur se stejně objevují např. egyptské oči, sklopené

stromy či převrácená perspektiva) (Babyrádová, 1999). Vágnerová (2008) rozlišuje tři hlavní fáze vývoje dětské kresby:

**1. Presymbolická, senzomotorická fáze:** První dětská zkušenost s kreslením je čmárání, které se objevuje v období batolícího věku. Luquet udává, že děti v této fázi věří, že svým čmáráním vytváří nějakou tvorbu, což je dostatečné pro jejich potěšení. (Luquet in Jolley, 2010). Výsledkem kresby se dítě příliš nezabývá (Vágnerová, 2008).

**2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň:** Čmárání se stává symbolem v kresbě a slouží jako prostředek k zobrazení reality. Symbol je pojmenován až dodatečně na základě nějakého výrazného znaku (Vágnerová, 2008).

**3. Fáze primárního symbolického vyjádření:** Úmysl dítěte zobrazit kresbou něco konkrétního. Podobnost kresby s reálným zobrazovaným objektem závisí na komplexu schopností a dovedností, které se postupně stále více vyvíjejí a kresba se s věkem stává dokonalejší.

### 3.2 Symbol v kresbě

Symbol můžeme chápat jako „*grafický morfém objevující se ve všech stádiích dětského výtvarného projevu v nejrůznějších morfologických proměnách v závislosti na stupni grafického vyjadřování*“ (Babyrádová, 1999, str. 56). Grafický symbol je pro dítě prostředkem prezentace sebe sama ve světě, zobrazuje tak svou zkušenost se světem. Reprezentace zkušenosti prostřednictvím symbolu je specificky lidská vlastnost.

Nyní uvádím základní symboly, které se nejčastěji objevují v dětské kresbě podle Bybyrádové (1999):

**Bod-** výraz zastavení, koncentrace; uprostřed obrazce symbolizuje střed či trvalost.

**Přímky-** přímky v horizontální linii výraz klidu, plynutí; přímky ve vertikální linii výraz vzruchu, směřování člověka k transcendentnu; směřování do dolního prostoru spojeno s lidským nevědomým a temnými silami duše.

**Kruh-** sounáležitost člověka se zemí, zastupuje věčný běh událostí lidského života; zobrazený jako slunce symbolizuje teplo a světlo či v religiózním významu význam naděje a víry; několikanásobný kruh ve tvaru spirály značí věčnost; bod uvnitř kruhu znázorňuje pevnost, jistotu, stálost.

**Kříž-** dynamický symbol, nejčastěji souvisí s religiositou, kříž ve tvaru T symbolizuje vyváženost a harmonický přístup ke světu; kříž složený z vertikální a diagonální linie značí duševní aktivitu; ve tvaru písmene X aktivní výraz; ve tvaru + pasivní výraz.

**Čtverec**- symbol pozemskosti, vnitřní touha po stabilitě, vyrovnanosti; čtverec rozdělený úhlopříčkami symbolem protikladů pozemského a nebeského.

**Spirála**- energie, symbolizace děje, představa pevného středu (stálosti) a zároveň pohybu (proměnlivost), změny probíhající na stále nové úrovni; pravotočivá spirála znamená dobro, nebe, štěstí, levotočivá spirála představuje pekelné zatracení.

**Labyrint**- obraz životních cest, prostor obestřený tajemstvím.

**Symetrie**- konstantní rys dětského výtvarného projevu, značí harmonický vztah prvků k výslednému celku.

### 3.3 Barva v kresbě

Barva je důležitou výtvarnou hodnotu a významným charakterizačním prostředkem. Psychologická působnost barvy je založena na psychofyziologických reakcích smyslových orgánů, na emotivním obsahu barev, na barevné symbolice a na zkušenosti s danou barvou (Kulka, 2008). Dle Kulky (2008) má barva v kresbě následující uplatnění: **věcná charakterizace**- přispívá svým informačním obsahem k charakterizaci věcí (červený obličej značí stud apod.); **emotivní význam**- podmíněn psychofyziologickou povahou barvy (teplá- chlad, klid- vzrušivost) nebo zkušeností (červená připomíná krev apod.); **asociativní význam**- určitá barva charakterizuje určitý předmět (modrá- voda); **symbolický význam**- asociativně- emotivní kontext, více konkretizuje určitý předmět; **výtvarná hodnota**- barva má uplatnění sama o sobě, smysl barvy určuje celková kompozice kresby.

Každá barva má svou základní charakteristiku, níže uvádím charakteristiky barev dle Luschera (Luscher in Svoboda, 1999), Kulky (2008), Pleskotové (1987), Conroye (1998):

**Šedá**- Neutrální barva, jejíž preference signalizuje, že osoba chce stát stranou, nechce se angažovat, zapojit, zůstává bez vazeb. To, s čím se musí vypořádat, provádí bez vnitřního nasazení.

**Černá**- Preference černé barvy symbolizuje vzdor nebo protest. Je negací, zřeknutí se, vzdání se. Tendence ke vzpouře a ukvapenému jednání. Může upozornit na nějaký vnitřní konflikt.

**Modrá-** Symbolizuje mír a rozjímání. Je výrazem klidu, touhy a věrnosti, jemnosti citu a soustředěnosti. Ukazuje na empatii, hloubku vazeb. Preference modré barvy signalizuje potřebu emocionálního uklidnění.

**Zelená-** Vyvolává klid a pohodu, je považována za barvu jistoty, růstu, naděje, přátelství a bezpečí. Je výrazem pevnosti, stálosti a rezistenci proti změně. Preference zelené barvy značí potřebu získat pocit vlastní ceny.

**Červená-** Je barvou života, aktivity, veselí. Preference červené barvy signalizuje sílu a odhodlání žít život naplno, schopnost vykonávat obtížnou práci a překonávat překážky.

**Fialová-** Značí touhu po splynutí, identifikaci, sklon k intuitivnímu a senzitivnímu porozumění. Symbolizuje důstojnost a mystickou tajemnost, utlumenou vášně či skrytou touhu. Preference fialové barvy může značit preadolescentní nezralost nebo nestálou emocionalitu dospělého jedince.

**Žlutá-** Je barvou jednoty citu a duchovních sil. Vyjadřuje uvolnění, veselost, spontaneitu. Preferují ji extrovertní lidé a ti, co chtějí rozšířit své obzory, zaměřuje se na budoucnost.

**Hnědá-** Ukazuje na potřebu jistoty, blízkých přátel, domova a tradice. Ten, kdo preferuje hnědou barvu touží po fyzickém pohodlí a smyslovém uspokojení.

### **3.4 Kresba autistických dětí**

Kresebný vývoj je u autistických dětí velmi individuální. Kresba je jednou z mnoha řečí, jak děti mohou „mluvit“ s ostatními o svém světě. Díky kreslení mohou děti vyjadřovat akce, emoce, myšlenky a zkušenosti. V důsledku toho je důležité pečlivé prozkoumání kresby autistického dítěte, abychom mohli zvážit, jak vnímají a rozumějí svému okolnímu prostředí (Thorová, 2006).

Autisté se v kresbě spíše zaměřují na jednotlivé části než na dominantní ucelený prvek kresby (Koo, 2008). Kresebný vývoj je u autistických dětí velmi individuální.

**Možnosti vývoje kresby u dětí s autismem mohou být tyto** (Thorová, 2006):

- 1) Dítě buď vůbec nechce kreslit nebo projevuje o kreslení jen velice malý zájem.
- 2) Vývoj je nerovnoměrný, kreslí pouze to, co potřebuje.

- 3) Vývoj kresby opožděný, postupně se však rozvíjí, problémy s vizuomotorickou koordinací a jemnou motorikou.
- 4) Dítě kreslí hezky.
- 5) Dítě má nadprůměrné schopnosti v kreslení.
- 6) Zhoršení dítěte v kresbě, které je výrazné a nápadné.
- 7) Kresby jsou stereotypní, kreslí obrázky stejným způsobem.

V kresbách autistických dětí se můžeme setkat se specifickými náměty a charakteristickým způsobem provedení kresby (Thorová, 2006):

### **Náměty kresby**

Často kreslí stereotypní prvky, které se v kresbách nesčetně opakují, jsou to většinou věci, které je nějakým způsobem fascinují např. kanály, větráky, žebrování na radiátoru, vlnovky, čárky atd. Protože mají autisté v životě velice specifické zájmy, můžeme je vidět znázorněné i v jejich kresbách např. dopravní prostředky, vesmír, oblíbené jsou často plány měst, mapy apod. Někdy se mohou v kresbách objevovat i náměty nereálné. K určitým tématům mohou mít autisté odpor, a proto je odmítají kreslit např. lidskou postavu.

### **Provedení kresby**

Autistické děti mají vysoký smysl pro detail. Mají však problémy s kompozicí obrázku, různé prvky jsou přemalovány přes sebe, nebo nejsou jasně čitelné. Obrázky se většinou vyznačují svou precizností, nemůže se smířit s tím, že by kresba neodpovídala skutečnosti. Kresby lidské postavy má také své zvláštnosti. Mohou být spojeny s předměty zájmu, mohou mít zvláštní podobu třeba zvířecí či jí chybějí určité části těla, v kresbě postavy často chybí detaily.

## **4 Autismus**

*„Autismus je jednou z nezávažnějších poruch dětského mentálního vývoje, Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Důsledkem poruchy je to, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší, prožívá“ (Pátá, 2008, str. 119). Jiná autorka o autismu píše, že je to postižení, které má vliv na komunikaci a interakci s ostatními lidmi. Postižení vyplývá z poruchy nervového systému (Targ Brill, 2008). Asi*



nejvýstižnější definici autismu uvádí autorka Patricia Howlin: „*Autismus je celoživotní devastující postižení, které závažným způsobem ovlivní každou oblast života postiženého. Postižení v oblasti komunikace podstatně omezuje schopnost pochopit, co se vlastně děje a proč, způsobí, že je pro postiženého nemožné účinně ovlivňovat události, lidi a prostředí. Obtíže v sociální oblasti znamenají, že sebejednodušší sociální kontakt je spojen s velkými problémy. Neschopnost vyrovnat se se změnami a potřeba vytvořit si pevné stereotypy a neměnné vzorce chování přispívají k tomu, že každodenní život je pro postiženého chaotický, děsivý a znepokojivý. Celá řada postižených má proto problémy s chováním*“ (Howlin, 2005, str. 16).

#### **4.1 Výskyt autismu**

Uvádí se, že autismem je postiženo 0,05% populace, častěji se vyskytuje u chlapců než u dívek, a to v poměru 4-5: 1. Zhruba 2 až 20 dětí na 10000 má plně rozvinuté příznaky. V České Republice žije 45000 lidí s poruchou autistického spektra, ročně se narodí 400 autistických dětí (Pátá, 2008). Mentálně retardovaných je 75% autistů, 5- 20% je v mezích širší normy IQ (Vágnerová, 2008), malé procento autistů se vyznačuje nadprůměrným intelektem. O intelektu autistů se často spekuluje, protože se jejich intelektové schopnosti velice špatně měří kvůli specifickým autistickým problémům, je proto možné, že většina má intelekt doopravdy vyšší. O autistech, kteří mají IQ v pásmu širší normy či nadprůměru, se říká, že mají tzv. vysoce funkční autismus.

#### **4.2 Historie autismu**

Pojem autismus použil již v roce 1911 E. Bleuler, a to k pojmenování jednoho ze symptomů pozorovaných u schizofrenních pacientů (Thorová, 2006). První studie se pak objevují v padesátých letech, kdy vznikají práce zabývajícími se dětmi s diagnózou „dětská psychóza“ nebo s autistickou poruchou jiného typu. Většina prací měla závažné nedostatky. Studie Leona Eisenberga v roce 1956 se výhradně zaměřila na děti, které splňovaly diagnostická kritéria autismu. Eisenberg popsal chování svých pacientů a ukázal tak široké spektrum postižení. Poté byla publikována studie Mildred Creak v roce 1963, která popisovala případy „dětské psychózy“ (Howlin, 2005). Raný dětský autismus poprvé podrobně popsal Leo Kanner v roce 1943, když si všiml nepřiměřeného chování u skupinky několika dětí. Inspirací pro název postižení se

Kannerovi stalo řecké slovo „autos“, což znamená sám. „ Názvem se Kanner snažil vyjádřit svoji domnětku, že děti trpící autismem jsou osamělé, pohroužené do vlastního vnitřního světa, nezajímající se o svět kolem sebe, neschopné lásky a přátelství (Thorová, 2006, str. 34). Autismus popisoval jako vývojové postižení přítomné již od narození, které zhoršuje kvalitu sociálního chování a komunikace, o lidech postižených autismem píše jako o pacientech s nedostatkem zájmů a repetitivním chováním (Zimmermann, 2008). Vedl si přesné záznamy o dalším vývoji svých pacientů. Zdůraznil důležitost rozvinuté komunikace a intelektu pro zdárný vývoj (Howlin, 2005).

Autismus byl sice pojmenován až na začátku 20. století, ale první zmínky o něm sahají až do doby Hippokratovy. Děti, které se chovaly zvláště, byly označovány za svaté děti. Ve středověku si pak naopak lidé o takto postižených dětech mysleli, že jsou posedlé d'áblem nebo uhranuté (Thorová, 2006). Další zmínky o autismu pocházejí z 18. století. V roce 1724, chlapec, který byl později znám jako „Divoký Petr“ běhal nahý v polích sem a tam, nikdy se nenaučil mluvit a byl velice citlivý na nepříjemné pachy. V roce 1801 francouzský lékař J.M. Itard popisuje asi nejznámější případ, dvanáctiletého chlapce Viktora, který byl nazýván „Divokým chlapcem z Aveyronu“. Byl nalezen nahý jak sbírá žaludy pro vlastní obživu. Později se objevilo až do doby Kannerovy ještě mnoho případů, které bychom dnes označili za autistické chování, např. M. Barr v roce 1898 popsal případ muže s fenomenální pamětí a echacholickou řečí (Feinstein , 2010), rok 1943 byl však pro průlom historie autismu klíčový.

### **4.3 Etiologie autismu**

V průběhu mnoha let vznikaly nejrůznější teorie, které se snažily objasnit příčiny vzniku autismu.

#### **4.3.1 Psychoanalytické teorie**

Na konci čtyřicátých let Kanner mluvil nejprve o autismu jako o vrozené poruše, vlivem psychoanalýzy se pak zaměřil na zkoumání charakteristik rodičů autistických dětí, jejich rodiče označil za tvrdé, chladné a sobecké. „ *Obecně se dá říci, že původní Kannerova teorie etiologie vysvětlovala autismus jako výsledek dlouhodobého procesu emocionálního ochlazování dětí sobeckými rodiči*“ (Thorová, 2006, str. 38). Bruno Bettelheim dále podporoval teorii o chladném rodičovském chování k dítěti a tvrdil, že v důsledku nedostatku emocionální stimulace rodičů je u autistických dětí porušen centrální nervový systém (Randall, 2008).

### 4.3.2 Neurobiologické teorie

V šedesátých letech se vědci začali zabývat teoriemi biologickými. Bernard Rimland nabídl první biologické vysvětlení, zkoumal mozkové dysfunkce a udal je jako příčinu autismu (Randall, 2008). Pozdějším potvrzení organické příčiny autismu odstartovalo mnoho výzkumů. Za průkopníky se považují neurobiologové Ornitz a Ritvo, kteří se domnívali, že autismus je porucha percepční integrace. „*Signály přicházející zvenčí jsou zpracovávány „hluchým způsobem“, takže dítě se z nich nemůže vytvořit žádnou smysluplnou informaci*“ (Thorová, 2006, str. 45). Významná je i Pribramova teorie z roku 1970, Pribram vyzoroval, že určité projevy autistického chování jsou typické pro poškození mozku ve frontolimbické korové oblasti, podle něj nejsou děti s autismem schopni kódování, uchovávání a efektivního zpracovávání sluchových informací (Thorová, 2006). Dnes jsou nejvíce zvažovány dysfunkce mozkové kůry, limbického systému, mozečku, bazálních ganglií, corpus callosum, hipokampu (Vágnerová, 2008). Současná teorie se přiklání k časnému poškození vyvíjejícího se mozku u embrya mezi 24.-26. týdnem (Thorová, 2006).

### 4.3.3 Genetické studie

První studie vyvozující závěry genetického základu autismu byly provedeny Folsteinem a Rutterem, kteří prováděli výzkumy na jednovaječných a dvojevaječných dvojčatech. U jednovaječných dvojčat našli vysokou shodu výskytu autismu, zato u dvojevaječných dvojčat žádná shoda prokázána nebyla. Studie na dvojčatech jsou považovány za jedny z nejsilnějších ukazatelů genetické etiologie autismu (Randall, 2008). Vědci díky výzkumu na dvojčatech a sourozencích odhadují, že na vzniku autismu se podílejí genetické faktory v 91-93% (Thorová, 2006). Dnes se vědci zaměřují na specifické oblasti chromozomů, které mohou obsahovat geny související s autismem. Jedná se o studium chromozomálních abnormalit u jedinců s autismem. I když existuje genetická součást autismu, je stále nejasné. Mezi nejvíce uváděné geny patří ty, které upravují činnost neurotransmiterů- glutamát (podílí se na učení a paměti), serotonin a kyselina gama-aminomáselná (oba se podílejí na obsesivně-kompulzivním chování, depresi a úzkosti). V úvahu se bere ještě mnoho dalších genů, a to geny, které řídí vývoj mozku a funkce imunitního systému. Málé číslo případů zahrnují chromosomální abnormality, které se u jedinců s poruchou autistického spektra vyskytly, fenylketonurie, tuberózní skleróza, a syndrom fragilního chromozomu X, což

naznačuje, že fenotyp může být odvozen z řady různých genetických složek (Dodd, 2005).

## 4.4 Časné příznaky

Většina rodičů je znepokojena vývojem dítěte již mezi 12-18 měsícem, kolem 2. roku zaznamenávají téměř všichni rodiče vývojovou abnormalitu (Sadock a Sadock in Hrdlička, 2004). Dítě nemusí chtít jíst, nepoužívá úsměv při sociálním kontaktu, nevnímá, když na něj rodiče mluví. Autistické děti často ječí a nedají se uklidnit. Problémy vyvolává mytí dítěte, česání, oblékání či mazlení a oční kontakt (Targ Brill, 2008). Často se uvádí, že dítě nereaguje, když na něj někdo volá jeho jménem, což může působit dojmem, že má špatný sluch. Reaguje např. na oblíbenou znělku z televize, ale na hlas osob ne. Stejně tak může vypadat, že je malé autistické dítě slepé, protože ho nezajímají zajímavé zrakové podněty, které mu osoby kolem něj nabízejí, většinou se dívá neurčitě někam za ostatní. Později si rodiče mohou všimnout, že jejich dítě nepoužívá řeč, když už by mělo, negestikuluje, neumí si hrát s hračkami (rovná je do dlouhých řad, komínů), stále opakuje určitou činnost, vadí mu hlasité zvuky (např. zvuk vysavače), nedá se s ním spolupracovat, nerozumí, co po něm ostatní chtějí, což vyvolává záchvaty vzteku. Lidi většinou ignoruje, žije ve vlastním světě (Thorová, 2006).

## 4.5 Typické projevy

### 4.5.1 Sociální interakce

Sociální interakce je velice důležitou složkou života každého člověka. Již od narození žijeme v sociálním prostředí mezi lidmi a postupně si osvojujeme jednoduchá sociální pravidla tak, abychom se dokázali účelně v sociálním prostředí chovat, komunikovat a reagovat na lidi kolem nás. Autistům dělá však sociální interakce obrovské potíže, které se sice dají vlivem vhodné intervence postupně zlepšovat, ale postižený si je ve větší či menší míře ponese do konce života.

I když se děti s autismem spíše vyhýbají kontaktu s vrstevníky, je prokázáno, že mnozí z nich o sociální kontakt stojí, ale neví, jak kontakt navázat a udržet si jej. Chování ostatních je pro ně nepředvídatelné, což v nich vyvolává úzkost. Autistka Donna Williams píše: *„Nevěděla jsem, jak se navazuje přátelství, takže jsem dívku začala častovat všemi vulgárními slovy, které jsem znala“* (Williams, 1995 str. 41).

**Další problémové oblasti v sociální interakci a sociálním chování:** (Thorová, 2006), (Richman, 2006).

Dodávám, že všechny níže zmíněné autistické projevy se u každého dítěte objevují v různé míře či se vůbec objevit nemusí. Musíme mít na paměti, že každé dítě postiženo autismem je jedinec se svými jedinečnými individuálními vlastnostmi a charakteristikami.

- Problémy s udržením očního kontaktu.
- Nízká dovednost ve zrakovém a sluchovém sdílení pozornosti
- Vyžadování stejnosti v sociálních reakcích, milují stereotypní situace a řád.
- Problémy s porozuměním výrazům obličeje, emocí a gest (mávání).
- Potíže eliminovat nevhodné chování na veřejnosti.

#### **4.5.2 Komunikace**

U autismu se setkáváme s dětmi, které jsou na různé úrovni řečových schopností. Mohou to být děti mluvící, které často mluví jako kniha a vynikají obrovskou slovní zásobou. Pak děti mluvící v „ozvěnách“, tzn., že opakují jen slyšená slova, věty, různé úryvky z knih a televize. Poslední skupinou jsou děti, které nemluví vůbec nebo jen žvatlají a pokud se objeví slova, jsou pronášena bez zřejmého kontextu (Knotková, Straussová, 2010).

#### **Verbální komunikace**

V oblasti verbální komunikace mají autistické děti specifické obtíže s porozuměním řeči, zvláště problematická jsou složitější slovní spojení, souhrnné instrukce či abstraktní a nerealistické informace. Dalším problémem je tendence interpretovat jakékoli sdělení doslovným způsobem. (Howlin, 2005). Pokud dítě mluví, může mít neobvyklou melodii řeči, přízvuk, intonaci či rytmus. Setkáváme se často s podivným skládáním vět, časováním, skloňováním či nesprávným používáním zájmen (Richman, 2006). Autisté často nedokážou pochopit společenský význam konverzace, setkáváme se proto u nich se společenskou nepřiměřeností (nevhodné otázky, vulgarismy).

#### **Neverbální komunikace**

Neverbální komunikace autistů je velice chudá. Omezeně nebo nepřiměřeně používají mimiku, gesta, oční kontakt. Jejich poloha těla při komunikaci je neobvyklá

(bez natočení obličeje, sklopená hlava či nadměrná živost, poskakování) (Thorová, 2006).

### **4.5.3 Stereotypní chování a zájmy**

Pro postižené autismem je charakteristické stereotypní a rituální chování, může to být např. rovnání kostek do dlouhých řad, otáčení kolečky autíček, sledování bubnu pračky nebo sbírání mincí, kousků provázku či uzávěrů lahví. Pro mnoho z nich může být toto chování prostředkem pro zmírnění strachu a udržení své úzkosti pod kontrolou (Howlin, 2004). Časté je také plácání rukama, kolébání, grimasování. Vyskytují se i abnormální smyslové reakce jako přecitlivělost čichová a chuťová či extrémní reakce na zvuky (Richman, 2006). Mají odpor ke změnám v denním režimu, vyžadují zachování navyklých stereotypů. Neočekávané změny jsou provázeny úzkostnými reakcemi. (Raboch, Zvolský, 2001).

### **Hra**

Hra je pro každé dítě důležitou součástí jeho vývoje. U dítěte s autismem se však hra nerozvíjí, neboť je narušena schopnost představivosti, která má negativní vliv ve schopnosti imitace a symbolického myšlení (Thorová, 2006), právě tyto obtíže vedou k repetitivnímu a stereotypnímu chování, jejichž smysl chápe jen samo dítě. Jeho hra mívá často charakter pouze prosté manipulace s předměty (Moor, 2010).

## **4.6 Diagnostika**

### **Screeningové a diagnostické nástroje**

Nyní uvádím screeningové a diagnostické nástroje, které jsou k diagnostice autismu používané v České Republice. Buď jde o škály, které sledují specifické autistické projevy nebo dotazníky, které jsou určeny k vyplnění rodičům.

- **CARS**- Škála dětského autistického chování
- **CHAT**- Dotazník autistického chování u batolat
- **DACH**- Dětské autistické chování

Dalším krokem je pozorování dítěte při volné činnosti (hra, sociální interakce s rodiči) a řízená práce s dítětem, při které testujeme intelekt dítěte, zároveň sledujeme

jeho pracovní chování, komunikaci, motoriku. Doporučené jsou i vyšetření zraku, sluchu, neurologické vyšetření a genetické vyšetření (Thorová, 2006).

## **4.7 Intervence**

U dětí postižených autismem je velice důležité, aby se s intervencí začalo, co nejdříve. Čím dříve si začnou zvykat na to, že svět kolem nich je interaktivní a vyžaduje samostatnou aktivitu jedince, tím lépe se budou moci v budoucnu zapojovat do normálního života. Díky intervenci se autisté učí správné komunikaci, sociální interakci, základním pracovním dovednostem, sebeobslužným činnostem a spoustě dalších nácvikových situací, jak a co v dané situaci udělat, jak se chovat.

### **4.7.1 TEACH Program** (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children)

TEACCH Program rozvíjí koncepci strukturované výuky a řadu výukových strategií. Strukturované učení je uspořádáno do čtyřech částí (Schopler, 2001):

- **Fyzická struktura** (uspořádání fyzického a pracovního prostoru kolem sebe)
- **Individuální denní program** (rozpis činností na každý den)
- **System práce** (motivace k pracovní činnosti a struktura vypracování úkolů)
- **Vizuální podpora** (informace podávané ve vizuální formě, patří sem procesuální schémata, obrázkový denní režim, komunikační karty s obrázky či textem.

Autoři TEACCH Programu Schopler a Mesibov dále uvádějí, že důraz kladou zvláště na správné hodnocení a diagnózu autistické poruchy, podle níž určují následnou péči v programu (Mesibov, Shea, Shopler, 2004).

### **4.7.2 Vzdělávací program Higashi**

Program Higashi neboli „Daily life therapy“ je vzdělávací metoda, kterou založila Japonka Kiyo Kitahara na počátku šedesátých let 20. století. Higashi je celostní vzdělávací přístup ve vzdělávání autistických dětí. Jeho hlavním zaměřením je poskytovat systematické pokyny s cílem pomoci studentům rozvíjet sebevědomí a sebedůvěru k získání nezávislosti v každodenním životě (Kurtz, 2008).

### **4.7.3 Behaviorální přístup**

Thorová uvádí, že cílem behaviorální terapie je úprava různého chování (emočního, jazykového, sociálního), při nácviku se pracuje s odměnami, aby se

systematicky posílily chtěné projevy, trestům se vyhýbá. Program musí být individuálně vytvářen pro každé dítě, pokroky se postupně zaznamenávají. Dále však Thorová dodává, že na behaviorální intervenci nelze nahlížet jako na prostředek, který dokáže autismus vyléčit (Thorová, 2006).

#### **4.7.4 Komunikační terapie**

Komunikační terapie se využívá jak u dětí mluvicích (které i přesto mají problémy komunikovat) a především u dětí nemluvicích. Straussová a Knotková píše: „ *Podstatné v tomto případě není samotné tvoření slov, ale schopnost komunikovat, tzn. Sdílet se svým komunikačním partnerem své potřeby přání, umět si požádat o pomoc nebo o kontakt společensky adekvátním způsobem odpovídajícím věku*“ (Straussová, Knotková, 2011).

Pro účely komunikační terapie se vytvářejí komunikační karty, na kterých jsou, podle věku či schopností dítěte, obrázky či slovní výrazy. Komunikační karty dítě využívá, když chce vyjádřit nějakou žádost, souhlas, nesouhlas či své pocity. Kartu předá komunikačnímu partnerovi, který na dítě pozitivně reaguje svým pochopením potřeb dítěte.

Pro informaci uvádím ještě některé intervenční metody, které mají na autistické děti pozitivní vliv (Thorová, 2006):

- **Muzikoterapie**
- **Zooterapie**
- **Arteterapie**
- **Ergoterapie**
- **Relaxace**
- **Fyzioterapie a pohybová aktivita**

### **4.8 Přehled dalších poruch autistického spektra**

Do poruch autistického spektra se mimo autismu řadí atypický autismus Aspergerův syndrom, Rettův syndrom a dezintegrační porucha (Thorová, 2006).

#### **4.8.1 Atypický autismus**

Atypický autismus se liší od autismu buď dobou vzniku nebo nenaplněním všech tří sad diagnostických kritérií, tzn., že chybějí poruchy jedné či dvou ze tří oblastí



psychopatologie požadované pro diagnózu autismu (narušená sociální interakce, komunikace a stereotypní chování) (MKN- 10, 1992).

#### **4.8.2 Aspergerův syndrom**

Projevy Aspergerova syndromu jsou blízké dětskému autismu, primárně se liší od autismu tím, že se u této poruchy nevyskytuje mentální a schopnost řeči je na dobré úrovni. (Raboch, Zvolský, 2001). V rané dospělosti se příležitostně objevují psychotické epizody (MKN- 10, 1992). V populaci je zastoupen 0,4% ve prospěch chlapců, v poměru asi 8:1. (Vágnerová, 2008).

#### **4.8.3 Rettův syndrom**

Rettův syndrom je geneticky podmíněné neurodegenerativní onemocnění, je vzácné a postihuje pouze dívky. Počátky vývoje jsou v normě, mezi 6-12 měsícem dochází ke zpomalení růstu hlavy a ubývání dovedností. V populaci je zastoupen 0,007% (Vágnerová, 2008). Charakteristická je zvláště ztráta funkčních pohybů ruky, stereotypní kroutivé svírání ruky a hyperventilace. V průběhu sklon k vývoji ataxie trupu a apraxie. Pravidelným výsledkem je těžké mentální postižení. Často se objeví záchvaty (MKN-10, 1992).

#### **4.8.4 Dezintegrační porucha**

Tato porucha je definována tím, že před jejím projevem existovalo období normálního vývoje, v několika málo měsících průběhu však dochází k ztrátě získaných dovedností, které postihují několik vývojových oblastí, postupně s nástupem odchylek sociálních, komunikačních i abnormalit v chování. Dítě se stává úzkostné a hyperaktivní, postupně přichází ztráta řeči a desintegrace chování. Většina nemocných zůstane těžce mentálně retardovaná (MKN-10, 1992).

### III. Empirická část

#### 1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit charakteristické zpracování Warteggova kresebného testu dětmi s diagnózou autismus. V empirické části se zaměřuji na celkovou charakteristiku dokreslených obrázků, na využitelnost kreslicích pomůcek, pořadí dokreslených obrázků, hodnocení polí, začlenění výzvy do obrázku, na témata kreseb, názvy kreseb a na charakteristiku několika nejdůležitějších polí, které jsou pro problematiku autismu významné.

##### **Výzkumná otázka:**

Jaké je charakteristické zpracování Warteggova kresebného testu autistickými dětmi?

##### **Hypotézy:**

1. Autistické děti budou využívat ke zpracování jednotlivých polí nejčastěji jen 1 pastelku (tzn. jejich barevné zpracování bude monochromatické).
2. Pořadí dokreslovaných obrázků bude většinou lineární (např. 1-2-3-4-5-6-7-8) a uspořádané (např. 8-7-6-5-1-2-3-4).
3. Začlenění základní výzvy do obrázku bude pro autistické děti problematické.
4. V kresbách se objeví projevy stereotypie (obkreslování výzvy, opakování stejného námětu).
5. V kresbách se budou často jako náměty vyskytovat geometrické obrazce (jako zástupce pravidelnosti a řádu)

#### 2 Metoda výzkumu

Metodou výzkumu je **Warteggův kresebný test**, který jsem hodnotila především kvantitativní analýzou s kvalitativními prvky. Warteggův kresebný test jsem měla pro děti připravený ve dvou různě velikostních formách, u první jsem jednotlivá pole zvětšovala na 10x10 cm a vystřihávala a u druhé byla pole zvětšena na 6x6 cm, avšak ponechána v původním spojení všech osmi polí ve dvou řadách po čtyřech. Vhodnost velikostní formy testu jsem konzultovala s vyučujícími autistických dětí, které mi na základě jejich zkušeností s nimi doporučili buď první nebo druhou formu testu.

### 3 Charakteristika výzkumného vzorku

Celkový vzorek tvoří **30 autistických dětí** ze šesti různých škol, z toho **7 dívek** a **23 chlapců**. **Věkové rozmezí** dětí je **8-15 let**. Protože je věkové rozmezí vzorku poměrně široké a charakteristické zpracování Warteggova kresebného testu by se mohlo v různých věkových kategoriích lišit, rozdělila jsem vzorek na dvě věkové kategorie, a to na **8-11 let** (mladší věková kategorie), v zastoupení **5 dívek** a **13 chlapců**, a na **12-15 let** (starší věková kategorie), v zastoupení **2 dívek** a **11 chlapců**. Všechny děti mají diagnózu autismus, z toho 3 chlapci ve věkové kategorii 8- 11 let mají autismus s přidruženou lehkou mentální retardací. U těchto chlapců nebyly ve výsledcích shledány žádné významné rozdíly oproti autistickým dětem bez lehké mentální retardace, proto jsem je ve výzkumu ponechala. Žádný významný rozdíl nebyl shledán ani ve srovnání dívek s chlapci a proto, i vzhledem k celkově malému počtu dívek, jsem výzkum blíže nespécifikovala z hlediska rozdílu pohlaví.

<b>Věková kategorie</b>	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>
<b>Mladší</b>	<b>5</b>	<b>12</b>
<b>8 let</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>9 let</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>10 let</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
<b>11 let</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Starší</b>	<b>2</b>	<b>11</b>
<b>12 let</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>13 let</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
<b>14 let</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>15 let</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
<b>Celkem</b>	<b>7</b>	<b>23</b>

Obr. 1 Tabulka rozložení výzkumného vzorku dle věku a pohlaví

### 4 Získávání dat

Data jsem sbírala v období leden- březen 2012. K provedení výzkumu jsem oslovila několik základních a praktických škol. Setkala jsem se s ohlasy pozitivními i negativními, nakonec k výzkumu svolilo pět praktických škol (Praktická škola v Českých Budějovicích, Jihlavě, Jindřichově Hradci, Prachaticích a Třeboni) a jedna

základní škola při fakultní nemocnici v Plzni. K uskutečnění výzkumu s autistickými dětmi jsem ještě potřebovala informované souhlasy jejich rodičů, které jsem získávala tak, že jsem vždy příslušné škole poslala motivační dopis pro rodiče, ve kterém byl stručně nastíněn průběh a účel výzkumu.

Sběr dat probíhal v jednotlivých školách, kde jsem byla nejprve dětem představena, nějaký čas jsem s nimi strávila ve třídě, aby si na mě trochu zvykli. Děti jsem pak testovala individuálně v prázdné klidné třídě nebo kabinetu. Tam jsem připravila pracovní prostor tak, aby mělo dítě před sebou test, pastelky a obyčejnou tužku a zároveň tak, aby mu nic nepřekáželo a nic ho nevyrušovalo od práce. Protože autistické děti potřebují úkoly strukturovat, rozdělila jsem **vypracování testu na tři fáze**: Nejprve jsem dítěti řekla: „*Podívej se tady na ty obrázky, nějaký malíř je začal kreslit, ale nedokreslil je a tvým úkolem teď je, abys je dokreslil podle sebe tak, jak by se ti líbilo, můžeš použít všechny pomůcky, které máš před sebou a můžeš začít od jakéhokoliv obrázku budeš chtít a dál je kreslit v jakémkoliv pořadí.*“ Pořadí dokreslovaných obrázků jsem si zaznamenávala sama na papír. Když dítě obrázků dokreslilo následovala druhá fáze, kdy jsem dítě požádala, aby obrázky pojmenovalo. Nakonec jsme se dítěte zeptala, jaký obrázek se mu líbí nejvíce a jaký se mu líbí nejméně. Po splnění celého testu jsem dítěti poděkovala a nabídla mu za odměnu bonbony.

S většinou dětí nebyl při vypracování testu vůbec žádný problém, mnohé z nich test dokonce zaujal a s chutí se pustily do práce. Podle mého názoru to bylo především proto, že se jim líbila grafická struktura testu, neboť mají rádi různé geometrické tvary či čáry, které se ve výzvěch Warteggova kresebného testu v různé obměně vyskytují. Myslím, že je zaujalo i to, že do obrázků mohly nakreslit to, co oni sami chtěly, což jim dávalo jistotu a kontrolu nad situací, kterou potřebují. Některé mladší děti se však stavěly k vypracování testu negativisticky a vyžadovaly přítomnost jejich paní učitelky, při jejíž přítomnosti mohly v klidu pracovat. S občasnými problémy jsem se setkala při určení toho, jaký obrázek se dítěti líbí nejvíce a jaký nejméně i při upravení slovního spojení na pouhé líbí a nelíbí či hezký a škaredý obrázek, měly děti potíže význam těchto slov pochopit. Novým zjištěním pro mě bylo to, že autistické děti nejsou ke své kresbě kritické. Většina dětí říkala, že neví jaký obrázek označit jako nejméně hezký, protože jsou pro ně všechny hezké a všechny se jim povedly. Možná je to proto, že svůj výtvar vnímají jako něco svého, co je jim vlastní, je to jejich projev, který jde z nich.

Možná jim dělá dobře, že ve světě, ve kterém nerozumí lidem a lidé jim, mohou ukázat alespoň prostřednictvím kresby část svého fantazijního světa.

## 5 Zpracování dat

Data, získaná na základě dokreslení Warteggova kresebného testu autistickými dětmi, jsem zpracovávala a hodnotila ze tří hlavních hledisek. Nejprve hodnotím formální stránku kreseb, tzn. základní charakteristiku kreseb, využití kreslicích pomůcek, využití barev, pořadí dokreslených polí, hodnocení polí a začlenění výzvy do obrázku. Dále se zaměřuji na obsahovou stránku kreseb, kde hodnotím témata, charakteristiku a názvy jednotlivých obrázků. Posledním hlediskem hodnocení je charakteristika jednotlivých polí, kde jsem se zaměřila především na shrnutí nejčastějších prvků zpracování a na obsahovou interpretaci těchto polí.

## 6 Výsledky

Celkově jsem získala **30 dokreslených testů** obsahujících **240** vyplněných **polí**.

### 6.1 Formální stránka

#### 6.1.1 Charakteristika kreseb

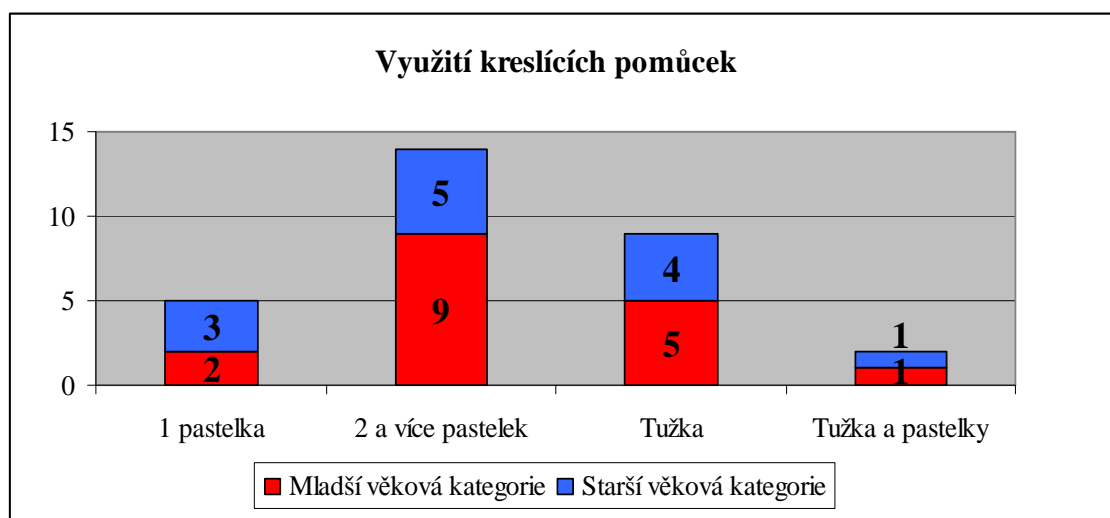
Obrázky nakreslené autistickými dětmi jsou různorodé. V obou věkových kategoriích můžeme nalézt **kresby propracované, bohaté na detaily nebo naopak kresby infantilní, jednoduché či stereotypní**. Jeden chlapec z mladší věkové kategorie a jeden chlapec ze starší věkové kategorie kreslili i prostorové obrázky (domy, stánek). U dětí ve věkové kategorii 8-11 let jsou kresby méně jisté než u dětí ve věkové kategorii 12-15 let, často se objevuje přetahování či nedotahování kreseb, kostrbatost čar. Ve věkové kategorii 12-15 let jsou již v mnoha případech kresby nakreslené pečlivě s důrazem na pěkný vzhled obrázku.

#### 6.1.2 Využití kreslicích pomůcek

Protože se ve svém výzkumu zabývám barevnou modifikací Warteggova kresebného testu, byl pro mě výběr barvy důležitým kritériem při celkovém hodnocení. K vypracování kresebného testu měly děti k dispozici sadu 24 pastelek, obyčejnou pastelku a gumu. V této kapitole se zaměřuji na to, **jaké kreslicí nástroje děti**

nejčastěji využívaly, zda **1 pastelku, 2 či více pastelek**, pouze **tužku** nebo **kombinaci tužky a pastelek**, a to ve využití u celkového vzorku a v porovnání mezi mladší věkovou kategorií a starší věkovou kategorií.

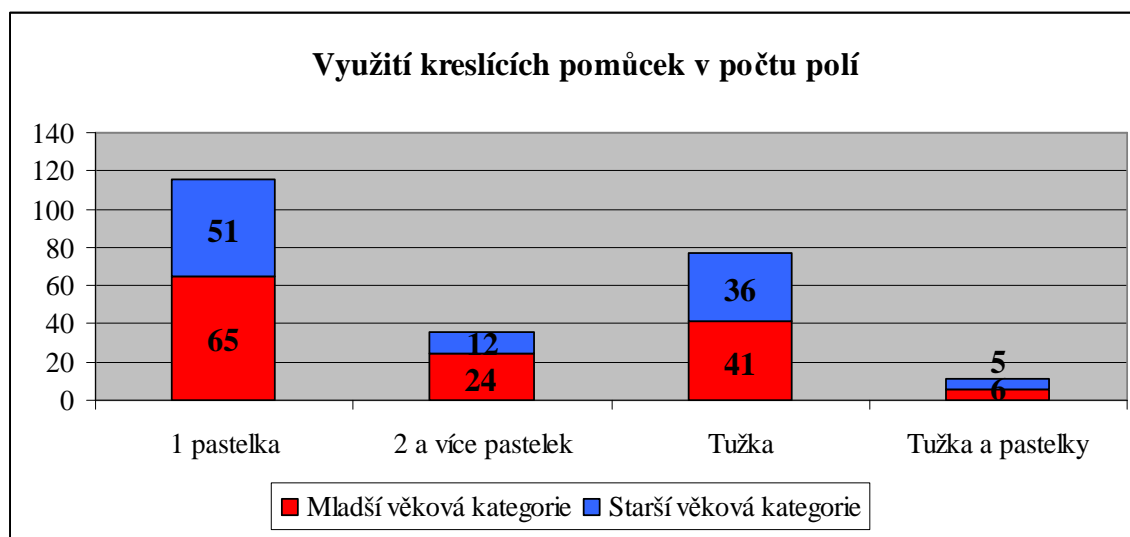
**Nejvíce dětí** využilo k **vypracování celého testu 2 a více pastelek**, celkově **14 dětí**, což je 47% z celkového vzorku, z toho 9 dětí v mladší věkové kategorii (53%) a 5 dětí ve starší věkové kategorii (39%). Více barev bylo většinou využíváno v rámci všech osmi políček, často děti kreslili každé pole jinou barvou, ale v jednom poli více barev využívaly jen velmi zřídka. Na druhém místě využívaly děti nejčastěji tužku, celkově 9 dětí, z toho 5 dětí v mladší věkové kategorii a 4 děti ve starší věkové kategorii. Tužka byla nejčastěji využívána k nakreslení obrysu obrázku nebo u třech dětí i k následnému vybarvení některých částí obrázku tužkou. Pouze jednu pastelku u všech obrázků využilo celkem 5 dětí, z toho 2 děti v mladší věkové kategorii a 3 děti ve starší věkové kategorii. Jedna pastelka ve většině případů zastupovala funkci tužky k nakreslení obrysu obrázku, pouze ve dvou polích je jedna pastelka využita jak k obrysu obrázku, tak i následnému vybarvení. Kombinaci tužky a pastelek využily 2 děti z celkového vzorku, což činí, 1 dítě v mladší věkové kategorii a 1 dítě ve starší věkové kategorii. V kombinaci s pastelkami sloužila tužka především k předkreslení obrysu obrázku, k vystínování plochy a k zakomponování tužky do barevného obrázku jako zástupce šedé barvy.



**Obr. 2** Přehled využití kresebných pomůcek u jednotlivých věkových kategorií

Z celkového počtu 240 polí bylo pouze **jednou pastelkou celkem dokresleno 152 polí (63%)**, **77 polí** bylo dokresleno **tužkou (32%)**. **2 a více pastelek** bylo využito

ve **36 polích** (15%), **kombinace tužky a pastelky** se objevila v **11 polích** (5%). Mladší věková kategorie použila jednu pastelku v 65 polích, tužku v 41 polích, 2 a více pastelky ve 24 polích a kombinaci tužky a pastelky využila v 6 polích. Starší věková kategorie využívala kreslicí pomůcky obdobně. Jednou pastelkou dokreslila 51 polí, tužkou 36 polí, dvěma a více pastelkami 12 polí, tužkou a pastelkami zároveň 5 polí.



**Obr. 3 Počet polí dokreslených jednotlivými kreslicími pomůckami**

### 6.1.3 Využití barev

**Barva** se celkem objevila ve **162 polích** (68%). Děti **mladší věkové kategorie** barevně zpracovaly **95 polí** (70%), děti **starší věkové kategorie** **67 polí** (64%). Z 24 pastelky celkem využily **19 pastelky**. **Nejvyužívanější** barvou se stala **černá**, která byla použita v **52 polích** u **11 respondentů**, dále žlutá v 28 polích, kterou využilo taktéž 11 respondentů, s celkovým porovnáním využitelnosti barev se v oblíbenosti žluté barvy liší starší věková kategorie, která nemá žlutou ve využitelnosti na prvních pozicích. Červená se objevila v 27 polích u 8 respondentů. Hojně byla ještě využívána světle modrá (21 polí u 9 respondentů) a středně zelená (20 polí u 9 respondentů), u starší věkové kategorie se hojně objevovala ještě oranžová. Ostatní zastoupení jednotlivých barev v počtu polí a v zastoupení využitelnosti barvy v počtu respondentů v mladší a starší věkové kategorii uvádím v následujících tabulkách (Obr. 1 a Obr. 2).

Barva	Celkem	Mladší věk. kategorie	Starší věk. kategorie
Černá	11	8	3
Šedá	2	1	1
Tmavě hnědá	4	4	0
Červeno- hnědá	7	4	3
Světle hnědá	5	3	2
Žluto- hnědá	4	3	1
Žlutá	11	7	4
Oranžová	6	2	4
Oranžovo- červená	9	6	3
Červená	8	4	4
Růžová	2	2	0
Fialová	8	5	3
Fialovo- růžová	2	2	0
Tmavě modrá	7	4	3
Středně modrá	5	4	1
Světle modrá	9	5	4
Tmavě zelená	5	2	3
Středně zelená	9	5	4
Světle zelená	2	2	0

Obr. 4 Využití jednotlivých barev v počtu respondentů

Barva	Celkem	Mladší věková kategorie	Starší věková kategorie
Černá	52	29	23
Šedá	4	2	2
Tmavě hnědá	5	4	1
Červeno- hnědá	15	10	5
Světle hnědá	12	9	3
Žluto- hnědá	6	5	1
Žlutá	28	22	6
Oranžová	12	4	8
Oranžovo- červená	11	8	3
Červená	27	13	11
Růžová	2	2	0
Fialová	14	11	3
Fialovo- růžová	3	3	0
Tmavě modrá	14	9	4
Středně modrá	8	7	1



<b>Světle modrá</b>	<b>21</b>	<b>13</b>	<b>8</b>
<b>Tmavě zelená</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>Středně zelená</b>	<b>20</b>	<b>13</b>	<b>7</b>
<b>Světle zelená</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

Obr. 5 Využití jednotlivých barev v počtu polí

Více barev využívala ve svých obrázcích mladší věková kategorie, která s barvami více experimentovala. U starší věkové kategorie se ve srovnání s mladší věkovou kategorií neobjevila v polích vůbec růžová a fialovo- růžová barva. Obrázky byly barevně zpracovány většinou reálně, za fantazijní bych považovala pouze dvě zpracování modrého plotu u pole číslo 3. Abstraktní motivy a geometrické tvary děti vybarvovaly nejspíše na základě preference jednotlivých barev, náhody či aktuálního pocitu.

#### 6.1.4 Kresba v poli

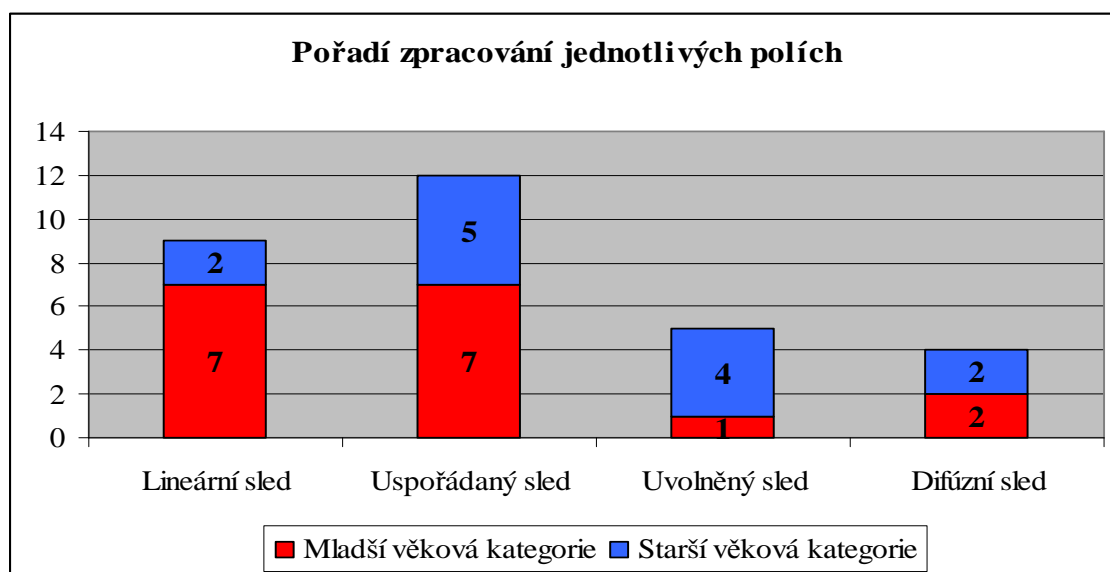
Pole jsou většinou zaplněna pouze **kolem základní výzvy ve čtverci** nebo v **její bezprostřední blízkosti**. **Zcela zaplněné pole** se objevilo u **pole číslo 2** (3x vlny, oheň), u **pole číslo 3** (3x pruhy vyplňující plochu čtverce) , **pole 4** (čtverečky po celé ploše pole), **pole 7** (kolečka po celé ploše pole) a současně u jednoho patnáctiletého chlapce v **5, 6, a 8 poli** (domy, stůl, kopce).

Děti si často čtverce s výzvou otáčely, až do té doby, než jim pozice výzvy vyhovovala k pokračování v jejím dokončení. **Rotace** se objevila celkem v **8 polích**, u každého probanda pouze v jednom poli, 4x u mladší věkové kategorie, 4x u starší věkové kategorie. **Nejčastěji** bylo rotováno s **polem číslo 2**, u kterého se rotace vyskytla **4x** o 90° (ptáci, moře, mísa s ovocem, vchod s dveřmi), dále po jedné rotaci o 90° u pole 3 (cesty), 4 (obličej), 7 (deštník) a u pole 8 (pusa) při rotaci o 180°. Příklady obrázků uvádím v Příloze 2.

#### 6.1.5 Pořadí dokreslených polí

V této kapitole se zabývám pořadím dokreslených obrázků. Využívám jednotlivé následnosti zpracování Lossena a Schotta, jimiž jsou se zabývala v teoretické části. U celkového počtu 30 Warteggových kresebných testů se objevily **4 typy sledu dokreslovaných obrázků**, a to lineární, uspořádaný, difúzní a uvolněný sled, ani jednou se nevyskytl obráceně lineární sled. **Nejčastěji** děti dokreslovaly jednotlivé obrázky v **uspořádaném průběhu** (např. 8-7-6-5-1-2-3-4; 5-6-8-7-3-4-2-1; 6-5-1-2-3-4-7-8), a to celkem **12x** (40%), 7x (41%) mladší věková kategorie, 5x (39%) starší

věková kategorie. Dále se nejčastěji objevoval **lineární sled** dokreslených obrázků (1-2-3-4-5-6-7-8; 1-2-3-4-6-5-7-8), a to celkem **9x** (30%), u mladší věkové kategorie 7x, u starší věkové kategorie ale pouze 2x. Dalším nejčastějším průběhem zpracování se stal **uvolněný sled** (např. 8-7-3-2-6-4-5-1; 8-6-4-5-3-7-2-1; 3-6-7-8-5-2-1-4), který se vyskytl celkem **5x** (17%), 1x u mladších dětí a 4x u dětí starších. Celkově nejméně dokreslovaly děti obrázky v **difúzním pořadí** (např. 8-6-1-5-4-7-2-3; 6-3-8-5-1-7-2-4; 5-8-3-7-6-2-4-1), které se objevilo celkově **4x**, 2x u mladších dětí a 2x u dětí starších.



Obr. 6 Pořadí zpracování jednotlivých polí dle věkových kategorií

### 6.1.6 Hodnocení polí

Po dokreslení testu měli probandí určit, jaký obrázek se jim **líbí nejvíce** (+) a jaký se jim **líbí nejméně** (-). Čtyři respondenti mladšího věku hodnocení polí vůbec nezvládli, analýzu jsem tedy prováděla u **26** zbývajících **respondentů**. Výsledky se u mladší a starší věkové kategorie lišily. **Mladší věková kategorie** hodnotila nejčastěji **pozitivně pole číslo 6**, a to 4x, **starší věková kategorie** hodnotila **nejpozitivněji pole číslo 8** v 5 případech. **Negativně** hodnotila **mladší věková kategorie** nejčastěji **pole číslo 1**, a to 5x. **Starší věková kategorie** hodnotila záporně nejčastěji **pole číslo 7**, v 5 případech. V následujících tabulkách uvádím celkový přehled hodnocení jednotlivých polí (Obr. 7 a Obr. 8).

Pole	Hodnocení +	Hodnocení -
1	1	5
2	1	0
3	2	2
4	2	0
5	0	2
6	4	0
7	1	3
8	2	0

Obr. 7 Hodnocení polí u mladší věkové kategorie

Pole	Hodnocení +	Hodnocení -
1	0	1
2	1	2
3	2	0
4	1	1
5	1	2
6	3	1
7	0	5
8	5	1

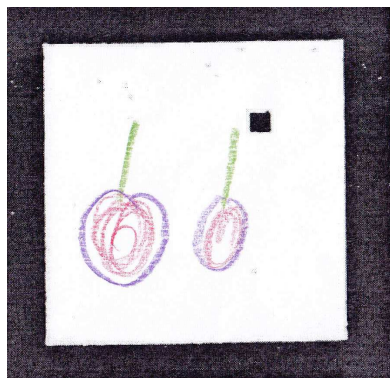
Obr. 8 Hodnocení polí u starší věkové kategorie

### 6.1.7 Začlenění výzvy do obrázku

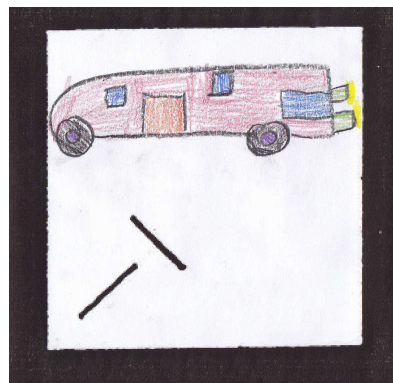
Začlenění výzvy do obrázku autistickým dítětem pro mě bylo důležitým kritériem hodnocení a posouzení charakteristiky jejich kresby. Zajímalo mě, zda vůbec tyto děti dokáží začlenit výzvu do svého obrázku a když ano, tak jakým způsobem nebo zda budou výzvu ignorovat. Při samotném začlenění výzvy se zabývám výzvou jako detailem v kresbě, propojením výzvy, rozdělením výzvy, protažením výzvy, obtažením výzvy, ulpíváním na výzvě, výzvou, která tvoří hlavní část obrázku, výzva, která tvoří podpůrnou část v obrázku a výzvou, která tvoří střed kresby.

### Ignorace výzvy

Pouze **tři děti** zcela **ignorovaly** základní výzvu. Devítiletá dívka u **polí číslo 4 a 5**, osmiletý chlapec u **polí číslo 5 a 7** a čtrnáctiletý chlapec u **pole číslo 4**. Ignorace se tedy objevila **v celkem 5 polích** (2%). Ostatní děti se výzvu nějakým způsobem snažily do obrázku zakomponovat.



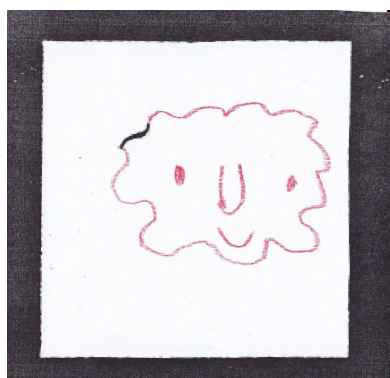
Obr. 9 („Třešeň“- chlapec, 15let)



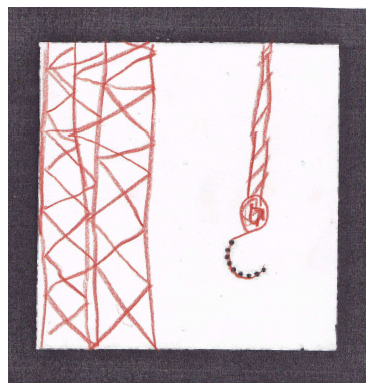
Obr. 10 („Auto“- dívka, 9 let)

### Výzva plní účel v obrázku

Nejčastěji byla výzva začleněna do obrázku smysluplně a stala se tak právoplatnou součástí kresby plnící svůj účel. Takto bylo **celkem vyplněno 83 polí (35%)**, u **mladší věkové kategorie 45 polí (33%)**, u **starší věkové kategorie 38 polí (38%)**.



Obr. 11 („Mrak“- chlapec, 13 let)



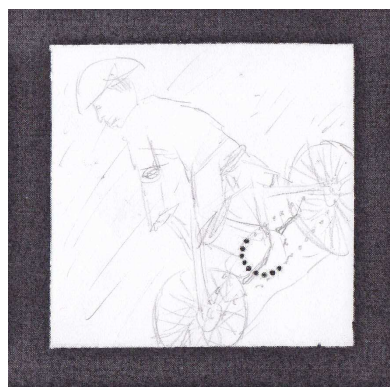
Obr. 12 („Jeřáb“- chlapec, 9 let)

### Výzva jako detail v kresbě

Výzvu byla v kresbě zakomponována jako detail **ve 25 polích (10%)**, u **mladší věkové kategorie v 8 polích (6%)**, u **starší věkové kategorie v 17 polích (16%)**.



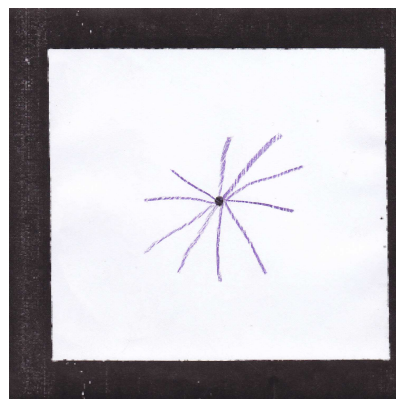
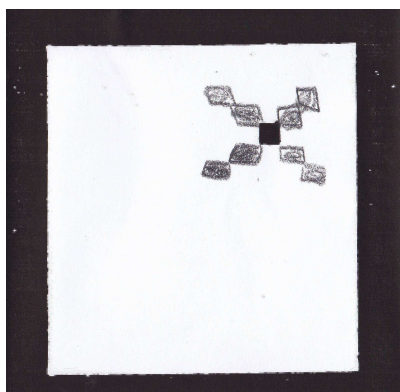
Obr. 13 („Sněhulák“- dívka, 12 let)



Obr. 14 („Jízda na kole“- chlapec, 15 let)

### Výzva jako střed kresby

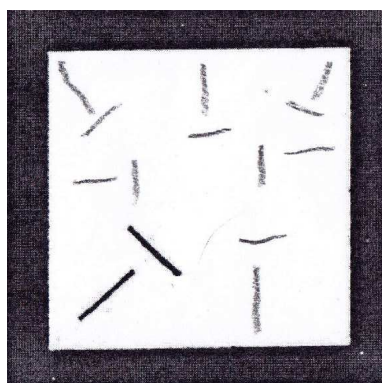
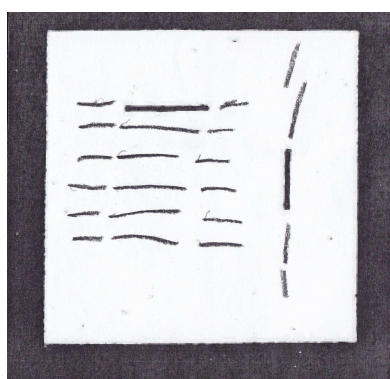
Často se výzva nacházela ve středu kresby, **zvláště u pole 1 a 4**, celkem byla středem pro **29 polí** (12%), **mladší věková kategorie** začlenila výzvu do středu v **16 polích** (12%), **starší věková kategorie** v **13 polích** (13%).



Obr. 15 („Padající čtverečky“- chlapec, 12 let) Obr. 16. („Střapatá kytička“- dívka, 9 let)

### Ulpívání na výzvě

Děti často na výzvě ulpívaly a ve svých obrázcích ji opakovaly. Ulpívání na výzvě se objevilo ve **26 polích** (11%). Více se ulpívání objevovalo u **mladší věkové kategorie**, a to v **16 polích** (12%), u **starší věkové kategorie** pak v **10 polích** (10%).



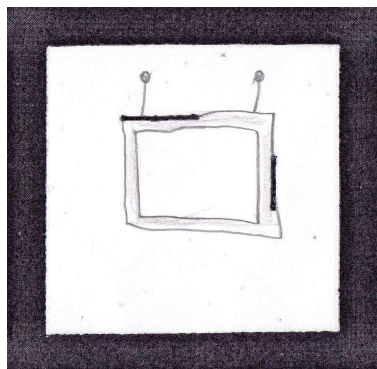
Obr. 17 („Čárky“- chlapec, 12 let) Obr. 18 („Jehly“- chlapec- 15 let)

### Propojení výzvy

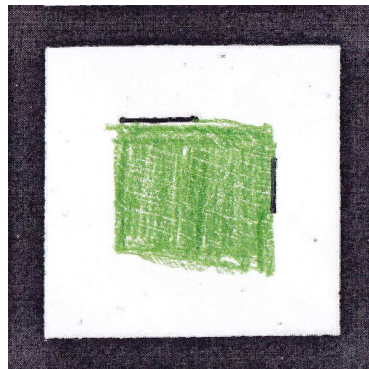
Propojení výzvy jsem sledovala u pole 6 , které charakterizuje schopnost vnitřní a vnější integrace, vztah k realitě. Zajímalo mě, zda budou mít autistické děti tendence základní výzvu propojit (schopnost integrace) nebo zda ji budou rozdělovat na dva celky (neschopnost integrace). **Ve většině případů výzvu propojily**, a to ve **22 polích**



(9 % z celkového počtu polí) a 73% propojení výzvy u pole číslo 6. **Mladší věková kategorie ve 12 případech (71%), starší věková kategorie pole 6 propojila v 10 případech (77%).**



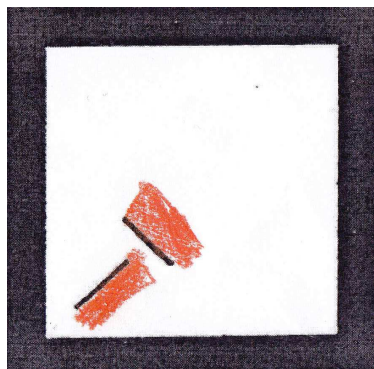
Obr. 19 („Televize“- dívka, 8 let)



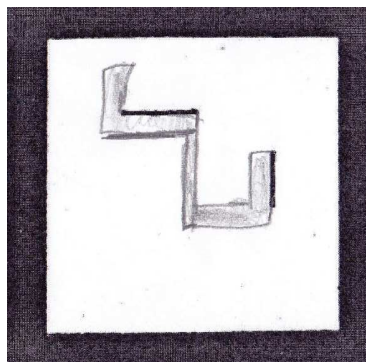
Obr. 20 („Čtverec“- chlapec, 15 let)

### Rozdělení výzvy

Rozdělení výzvy se objevilo u pole číslo 5 a 6 a to v 10 polích (4%), u mladší věkové kategorie v 5 polích (4%), u starší věkové kategorie v 5 polích (5%).



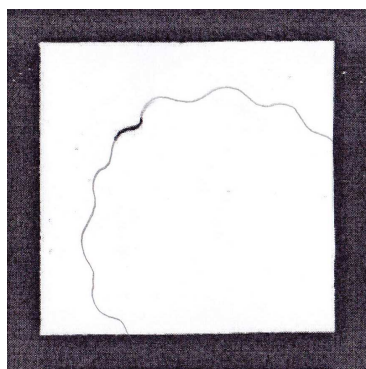
Obr. 21 („Obdélníky“- chlapec, 15 let)



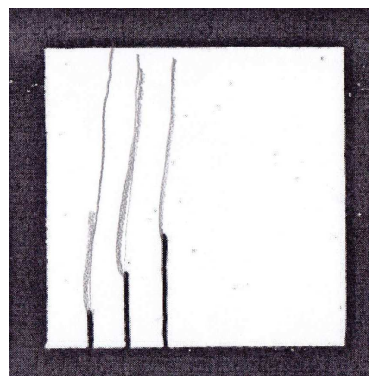
Obr. 22 („Zkroucený had“- dívka, 14 let)

### Protažení výzvy

Protahování výzvy se celkově objevilo v 17 polích (7%). Mladší věková kategorie výzvu protáhla v 11 polích (8%), starší věková kategorie v 6 polích (6%).



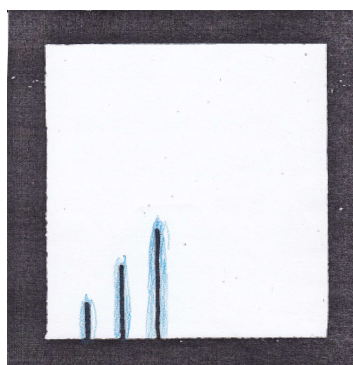
Obr. 23 („Lehká mysl“- chlapec, 15 let)



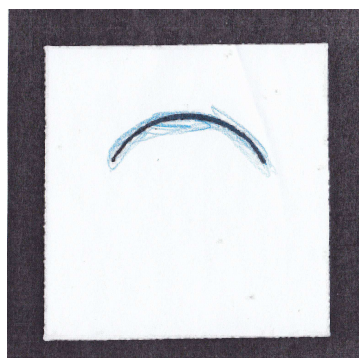
Obr. 24 („Čáry“- chlapec, 8 let)

### Obtažení výzvy

Výzvu obtáhl **pouze jeden** jedenáctiletý chlapec **ve všech 8 polích**, což činí 3% z celkového počtu polí.



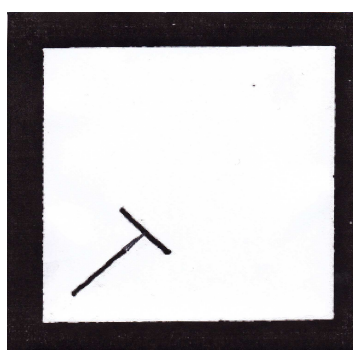
Obr. 25 („Čáry“)



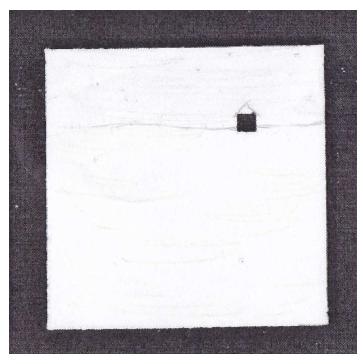
Obr. 26 („Oblouček“)

### Výzva tvoří hlavní část obrázku

Děti v několika případech pojaly výzvu jako hlavní motiv jejich obrázku, na jejímž dokreslení se podílely minimálně. Často se výzva stávala hlavním motivem **v poli číslo 5**. Celkově se takto pojatá výzva objevila **v 12 polích** (5%), **v 9 polích mladší** věkové kategorie (7%) a **ve 3 polích starší** věkové kategorie (3%).



Obr. 27 („T“- chlapec, 12 let)



Obr. 28 („Dům na samotě“- chlapec, 15 let)

## **6.2 Obsahová stránka**

V obsahové stránce se zaměřuji na motivy v kresbách, jejich dynamické či statické zpracování a na názvy kreseb.

### **6.2.1 Témata kreseb**

Motivy v kresbách zpracovaných autistickými dětmi jsou různé a jejich výčet by byl opravdu dlouhý, jednotlivé motivy v obrázcích jsem proto zařadila do několika tématických kategorií. Do jednotlivých kategorií jsem obrázky zařazovala dle vlastního úsudku, co na daném obrázku bylo nakresleno, názvy totiž mnohdy motivu neodpovídaly či na první pohled nebylo patrné, o jaký motiv jde. Nyní uvádím jejich výčet s počtem polí, ve kterých se dané téma objevilo:

- 1. Geometrické obrazce: 60 polí**
  - kruh (24 polí)**
  - čtverec (19 polí)**
  - obdélník (12 polí)**
  - kosodélník (2 pole)**
  - pětiúhelník (2 pole)**
  - trojúhelník (1 pole)**
- 2. Čáry: (Rovné, vlnité, oblouky, spirály) - 49 polí**
- 3. Abstraktní motivy: 19 polí**
- 4. Astronomické motivy: (Hvězda, Slunce) - 16 polí**
- 5. Dopravní motivy: (Dopravní prostředky, směrovky, přechody, silnice..) - 11 polí**
- 6. Příroda: (Květiny, stromy, oheň, moře) - 10 polí**
- 7. Hračky a zábava: (větrník, hry, bludiště, míč, drak, bazén)- 9 polí**
- 8. Budovy: 8 polí**
- 9. Písmeno T: 8 polí**
- 10. Počasí: (Mrak, vločky)- 7 polí**
- 11. Věci (deštník, tričko, řetěz, televize, mísa...) - 7 polí**
- 12. Části budov: (Plot, dveře, okno, schody) - 7 polí**
- 13. Obličej a jeho části: (Obličej, oko, pusa) - 6 pole**
- 14. Zvířata: (pták, ježek, medvěd, moucha) - 5 polí**
- 15. Jídlo: (Banán, třešeň, houba..) - 5 polí**



**16. Tečky: 4 pole**

**17. Srdce - 3 pole**

**18. Postava – 2 pole**

**19. Náboženský motiv: (Kříž) – 1pole**

Nejčastějším námětem byly **geometrické obrazce** v zastoupení 25%, z nichž byl nejčastěji zobrazován **kruh** (10%), **čtverec** (8%) a **obdélník** (5%). Většinovým motivem se dále staly **nejrůznější druhy čar**, rovné čáry, vlnovky, oblouky, klikaté v zastoupení 23%. Ostatní motivy uvedení výše se objevovaly s menším procentuálním zastoupením. Stejně tak jako v celkovém souhrnu se u starší věkové kategorie nejčastěji objevovaly geometrické obrazce a různé typy čar. **Starší děti** také častěji kreslily **abstraktní motivy** (mozaiky, fantazijní tvary), **motivы zvířat a motivы budov a části budov**. Mladší věková kategorie kreslila také nejčastěji geometrické obrazce a různé typy čar na prvních dvou místech. Různé čáry mladší děti kreslily 2x více než děti starší. Dále **mladší děti** oproti starším dětem častěji kreslily **motivы hraček, her a zábavy**. Celkově se v kresbách objevil jen dvakrát motiv postavy, postavu holčičky držící v ruce misku nakreslila devítiletá dívka a postavu muže jedoucího na kole nakreslil patnáctiletý chlapec.

### **6.2.2 Charakteristika kreseb**

Kresby jsem charakterizovala dle toho, zda děti kreslily **živé motivы** (rostliny, zvířata, osoby, obličeje) nebo **neživé motivы** (geometrické obrazce, čáry, věci apod.). Dalším kritériem pro hodnocení charakteristiky kresby byla její staticčnost či dynamičnost. **Statické kresby** jsou charakteristické tím, že jsou nakresleny jako nepohyblivé, stojící na místě (např. budovy, hory, květiny, stojící postavy, zvířata), ke statickým motivům jsem ještě zařadila statické motivы s dynamickým názvem (Např. „Padající čtverečky“). **Dynamické kresby** vyjadřují pohyb, směr kupředu (např. jedoucí automobil, pohybující se zvíře, moře). Celkově se vyskytlo **vysoké procento neživých kreseb**, a to **91% (218 polí)**, mladší věková kategorie kreslila neživé kresby v 92% případů (125 polí), starší věková kategorie v 90% případů (93 polí). Dále se **nejčastěji objevovala statická témata**, která byla znázorněna v **90% (215 polí)**, mladší věková kategorie nakreslila statické motivы v 87% případů (119 polí), starší věková kategorie v 92% případů (96 polí). Témata, která jsou nakreslena staticky či jsou nakreslena tak, že není poznat, co konkrétně dítě kresbou zamýšlelo, ale ke kresbě přiřadilo smysluplný **dynamický název**, se objevila celkem **ve třech polích (1%)**, ve

dvou u mladší věkové kategorie (zapadající slunce, vodopád) a v jednom poli u starší věkové kategorie (padající čtverečky). **Dynamická témata** děti nakreslily celkem do 15 **polí**, což činí 6%. Mladší věková kategorie využila dynamické téma v 5% polí (7 polí), např. auto, kterému fouká kouř z výfuku, foukající vítr, moře; starší věková kategorie využila dynamické téma v 8% polí (8 polí), např. oheň, létající hejno ptáků, jízda na kole.

### 6.2.3 Názvy kreseb

Děti pojmenovávaly obrázky až po dokreslení všech osmi polí, kdy jsem dítěti ukazovala na jednotlivé obrázky a ptala jsem se, co nakreslilo a jak by obrázek pojmenovalo, názvy pojmenovávané dítětem jsem pak sama zapisovala. Některé děti mi řekly název každého obrázku hned po jeho nakreslení spontánně samy od sebe, aniž bych je o tuto činnost žádala. Některé autistické děti měly horší úroveň řeči a z toho vyplývající omezenější slovní zásobu (několik dětí mladší věkové kategorie), často tedy používaly jednoduché jednoslovné názvy, kterými pojmenovávaly obrázky na základě podobnosti nakresleného motivu s reálnou věcí. Některé děti rozrušilo, když musely obrázky pojmenovat, neřekla bych, že to bylo z toho důvodu, že nevěděly, co nakreslily, ale proto, protože chtěly vymyslet speciální název, je zajímavé, že větší problém s pojmenováním měly více starší děti, které více kreslily abstraktní motivy a pak vymýšlely zajímavé a originální názvy. Několika dětem přišlo vtipné, že se je vůbec ptám na to, jak by obrázek pojmenovaly, jakoby je urazilo to, že já sama nevidím, co je v polích nakresleno.

Názvy kreseb jsem roztrídila na **jednoslovné**, kterých bylo **celkem 198** (83%), u **mladší věkové kategorie 112** (82%), u **starší věkové kategorie 86** (83%), dále na **dvouslovné**, **celkem 25** takových názvů, mladší věková kategorie pojmenovala dvouslovně 12 obrázků, starší věková kategorie 13 obrázků, **trojslovných a více slovných názvů** se objevilo **celkem 17**, mladší věková kategorie takto pojmenovala 12 obrázků, starší věková kategorie pouze 5 obrázků. Nejdelší název pro obrázek vymyslel devítiletý chlapec, který do pole 2 nakreslil dům s okapy, obrázek pak pojmenoval jako „Dům s trubkama na vodu“.

V několika málo případech neodpovídaly názvy nakresleným obrázkům, dítě nakreslilo nějaký motiv a pojmenovalo ho tak, jak se mu zrovna hodilo, aniž by tak obrázek opravdu vypadal. Stalo se tak asi u třech dětí mladší věkové kategorie. Některé názvy byly opravdu zvláštní („Rozvalený zvíře“, „Životní kostičkovaný“, „Střapatý

obličej“). V následujícím výčtu uvádím jednotlivé názvy, seřazené do tématických skupin:

1. čtverec, čtvereček, čtverce, padající čtverečky, zakroužkovaný čtverec- 17 polí
2. kolečko, kruh, malé kolečko, velké kolečko, pět kuliček- 16 polí
3. Části staveb (plot, ohrada pro zvířata, schody, okno, vchod s dveřmi, střecha, krov, cihly na hrad, chodby)- 15 polí
4. Doprava (auto, silnice, semafor, dráha, směrová cedule, doprava, cesty, stopy po traktoru, jízda na kole, slepá ulička, jeřáb, lanovka, kolo)- 14 polí
5. Astronomické motivy (slunce, zapadající slunce, hvězda, hvězdička)- 14 polí
6. Hračky, hry a zábava (míč, míček, balonek, dominová kostka, drak, Micky Mouse, sněhulák, pískoviště, hra, koloběžka, větrník, bazén, bludiště, bludiště pro myši)- 16 polí
7. Příroda (buňka, kopec, kopce, hora, hory, moře, při povodni, vodopád, oheň, rozpraskaná země)- 14 polí
8. Různé předměty (deštník, budka pro ptáky, jehly, maska, mikrofon, televize, stůl, stroj, tričko, řetěz, dráty v rezervaci)- 13 polí
9. Čáry, čárky, řádky, pruhy, proužky- 12 polí
10. Stavby (domeček, dům, dům na samotě, malý dům, dům s trubkami na vodu, domy, stánky, stavba pyramidy)- 10 polí
11. Stromy, rostliny, houby (strom, stromy, stromeček, větev kytka, střapatá kytička, narcis, muchomůrka )- 10 polí
12. Abstraktní názvy (od neutrálu až dolů, zlo, nejistota, lehká mysl, pravidelnost, vlnová délka, kontrast, něco, začátek)- 9 polí
13. T- 8 polí
14. Počasí (mrak, mráček, fouká vítr, vložka, sněhová vložka)- 8 polí
15. Obdélník, obdélníky – 8 polí
16. Potraviny (brambora, třešeň, vejce, rohlík, banán, volské oko, mísa s ovocem)- 8 polí
17. Zvířata a hmyz (ježek, kočka, moucha, pavučina, ptáček, rozvalený zvíře. Zkroucený had)- 7 polí
18. Obličej, části obličeje, části lidského těla (obličej, střapatej obličej, portrét, pusa, oko, kost)- 8 polí
19. Tečka, tečky- 6 polí

20. Vlnovka, vlna, vlnka- 4 pole
21. Přídavná jména (umělý, necelý, životní kostičkovaný)- 3 pole
22. Srdíčko- 2 pole
23. Kříž- 2 pole
24. Osoby (Číňan, holčička)- 2 pole
25. Pětiúhelník- 2 pole
26. Škola (Tabule, koza v tělocvičně)- 2 pole
27. Trojúhelník- 1 pole
28. Spirála- 1 pole
29. Čmáranice- 1 pole
30. Graf společenského vývoje- 1 pole

### 6.3 Charakteristika jednotlivých polí a jejich interpretace

V této kapitole jsem vybrala 4 pole, která se svým významem vztahují k problematickým oblastem autismu a ta pole, v kterých se dětské kresby nejvíce shodovaly, ať již ve výběru motivu, dokresleném pořadí či hodnocení pole. Následně ke každé charakteristice daného pole připojuji jeho možné interpretace.

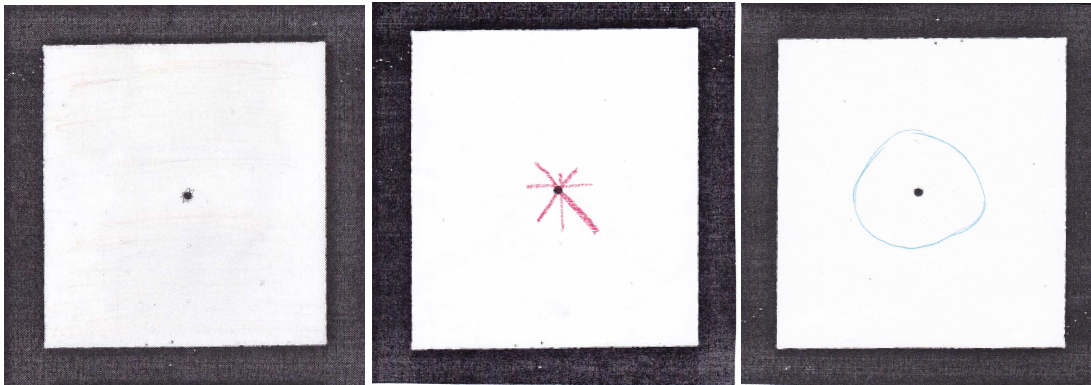
#### Pole 1

Nejdůležitějším polem při charakteristice polí bylo pro mě pole 1, které odráží to, jak vnímá proband sebe sama, svůj střed osobnosti.

Pole číslo 1 bylo **nejčastěji** zpracované **jako první**, a to celkem **12x**. Rozdíly zde však byly mezi mladší a starší věkovou kategorií. **Mladší věková kategorie** toto pole kreslila jako **první**, a to **v 8 případech**, **starší věková kategorie** pouze **ve 4 případech** a pole číslo 1 u ní nebylo na prvním místě v pořadí zpracování, ale až v druhém pořadí. Je zajímavé, že žádné z dětí nenakreslilo pole 1 na druhém ani na čtvrtém místě. Zpracováno jako třetí bylo celkem ve 2 případech, jako páté v 6 případech, na šestém místě 4x, na sedmém místě 2x a na osmém místě 4x. Možným interpretačním vysvětlením zpracování pole číslo 1 na první místě může být to, že autistické děti mají **zvýšený vztah ke své osobě**, žijí hlavně svým vnitřním světem, mnohé děti ani do svého světa jinou osobu nevpustí. Mladší děti nejsou ještě tak adaptované na prostředí kolem nich a na lidi, zabývají se spíše tím, co se odehrává v nich samých, zatímco starší děti si uvědomují více své okolí a jejich zájem pouze o vlastní osobu ustupuje mírně do pozadí. Dle vysvětlení Bronimanna, jímž jsem se zabývala v teoretické části, že první tři

zpracovaná pole vypovídají o aktuální problematice, by mohlo moji možnou interpretaci potvrzovat, **vlastní osobnost, své pocity, myšlení a fantazijní svět** odehrávající se pouze v nich samých, **budou děti nejčastěji řešit.**

Pole 1 bylo **nejčastěji** nakresleno **pouze jednou pastelkou nebo tužkou**, pouze dvě děti starší věkové kategorie využily 3 pastelky a kombinaci 2 pastelek a tužky k nakreslení prvního obrázku. **Nejčastějším motivem** v prvním poli byla **hvězda** či **sněhová vločka** (oba dva motivy kresleny stejně), a to celkem **v 12 případech**, stejně tak nejčastěji u mladší věkové kategorie v 7 případech a stejně tak nejčastěji u starší věkové kategorie v 5 případech, u mladší věkové kategorie se dále shodně 3x objevila v prvním poli **tečka**, která byla **uzavřená v kruhu**, dále 2x **samotná tečka**, po jednom pak další motivy jako větrník, řada teček, spirála, květina, srdce. Starší věková kategorie už se kromě zobrazení hvězdy v dalších motivech v prvním poli neshodovala, po jednom se objevil motiv kosodélníku, okna, kolečka, mouchy, květiny, sněhuláka, dominové kostky a ježka. Shledala jsem tedy, že zobrazené motivy se u mladší a starší věkové kategorie shodují, možné interpretace zobrazených motivů tedy uvádím pro obě věkové kategorie dohromady. **Tečka** jako základní výzva byla v 28 případech **směřována do středu obrázku**, ve dvou případech byla směřována na kraj obrázku, patnáctiletý chlapec nakreslil kolečko a výzva mu sloužila jako spojovací bod na okraji kolečka, devítiletá dívka nakreslila srdce, kde jí výzva sloužila také jako spojovací bod pro dva horní obloučky v obrázku srdce. Většina zobrazovaných motivů ukrývá tedy základní výzvu buď nejčastěji v centru vybíhajících paprsků hvězdy nebo v kruhu či stojí osamoceně v prázdném okolí. **Motivy** jsou většinou **malé**, zaplňující malou část plochy, 5 dětí nakreslilo větší motivy, které zaplňují téměř celou plochu (3 děti mladší, 2 děti starší). Kreslení malých motivů by mohlo ukazovat na **snížené sebevědomí autistických dětí**. V kresbách děti umísťují svou osobu do středu a **chrání se paprsky či kruhy před okolním světem**, kreslí kolem sebe jakousi **obrannou zeď**, za kterou se můžou schovat, když se cítí ohroženi. Nebo v případě osamocené tečky vidí sami sebe jako **malou tečku ve světě**, která nemůže nic moc dělat. Patnáctiletý chlapec, který nakreslil malou mouchu uprostřed pole, dal jasně najevo, jak se on sám ve společnosti cítí, jako moucha, která je pro ostatní pouze otravným hmyzem, bezcenná.



Obr.29 („ Moucha“, „ Hvězdička“, „Tečka“)

Nakonec se zaměřím na hodnocení pole číslo 1. **Kladně** bylo celkově **hodnoceno pouze 1x** (a to u chlapce starší věkové kategorie), zato **záporně** bylo hodnoceno celkově **6x**, což je celkově druhé nejhorší hodnocení pole. **U mladší věkové kategorie** je dokonce toto pole **na prvním místě v nejhorším hodnocení**, označila ho 5x, **starší věková kategorie pouze 1x**. Což celkově pravděpodobně značí to, že se mladší děti se svou osobností, se svým **vnitřním světem a svou odlišností stále aktuálně potýkají**, mohou se **cítit méněcennými, osamocenými**.

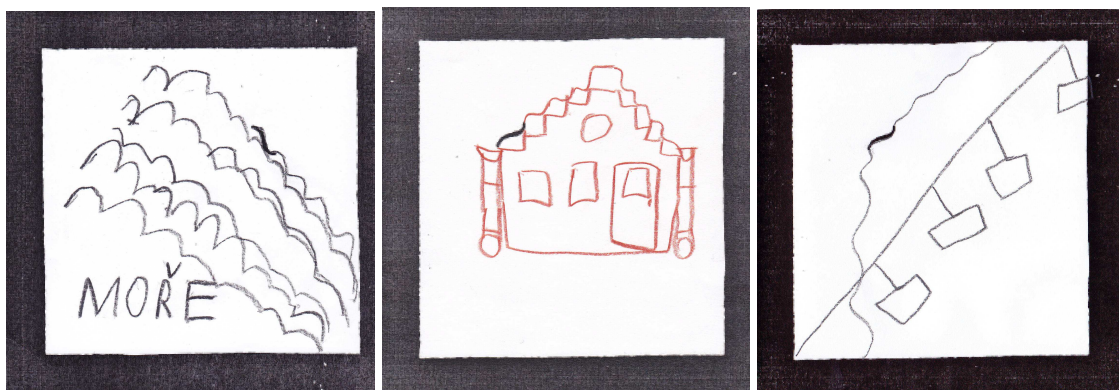
## Pole 2

Pole 2 jsem k charakteristice vybrala proto, abych mohla popsat schopnost citovosti autistických dětí, neboť pole 2 charakterizuje probandovu schopnost citů k ostatním lidem, afektivitu, kontakt.

Toto pole bylo **nejčastěji** zpracované **pouze jednou pastelkou nebo tužkou**, 3x více pastelkami a 2x kombinací pastelek a tužky. Toto pole bylo, a to v 10 v případech **nejčastěji zpracované jako druhé**. **Mladší věková kategorie** toto pole zpracovala **jako druhé 7x**, u mladší věkové kategorie se tak stalo druhým nejčastěji zpracovaným obrázkem v pořadí. **Starší věková kategorie** toto pole zpracovala na druhém místě **3x**, u níž to nebylo nejčastěji zpracované pole na druhém místě. Pole 2 nebylo nikdy zpracované jako první. Na třetím místě bylo celkově zpracované 2x, na čtvrtém místě 3x, na pátém místě 1x, na šestém místě 7x, na sedmém místě 6x a na osmém místě 1x. Nejčastější zpracování na druhém místě by u mladší věkové kategorie mohlo poukazovat na **zvýšenou afektivnost či impulzivní jednání**, které bývá u autistických dětí poměrně časté. Toto moje tvrzení by mohlo podpořit i to, že pole 2 bylo také polem, kterým bylo **nejčastěji rotováno (4x) o 90°**, což by mohlo ještě k výše zmíněné

zvýšené citovosti autistických dětí přidávat to, že autistické děti si se svojí citovostí neví rady, neví jak ji uchopit. Stejně tak stojí o vztahy s lidmi, ale neví jak se v takovém vztahu chovat.

Nejčastějšími kreslenými obrázky byly **motivy různých vln, vlnovek či spousty vlnovek nazvaných jako moře**, tento motiv se objevil **celkem 14x**, 10x u mladší věkové kategorie a 4x u starší věkové kategorie a u obou kategorií se vyskytoval nejčastěji. Mladší věková kategorie již jiný motiv nenakreslila shodně, po jednom se objevily motivy jako hora, dům, kolečko, lanovka, dveře, kytky a mísa. Děti starší věkové kategorie ještě ve 3 případech nakreslily do pole číslo 2 shodně motiv mraku, dále pak po jednom banán, oheň, ptáky, volské oko, kost a kříž.



Obr. 30 („Moře“, „Dům s trubkami na vodu“, „Lanovka“)

Dále mě zajímalo, jak velkou část prostoru děti kresbou v poli 2 zaplnily, ze **zaplněnosti pole** jsem usuzovala na celkovou citovost, chudost citů či zvýšenou afektivnost. Pole 2 bylo kresbou **téměř zcela zaplněné celkem 9x**, 5x u mladších dětí a 4x u starších dětí. **Středně zaplněné pole** (zaplněnost i ve větší vzdálenosti od základní výzvy, ale ne v rozmezí celého pole) se objevilo **celkem 8x**, 4x u mladších dětí a 4x u starších dětí. Nakonec **chudě zaplněné pole**, v bezprostřední blízkosti základní výzvy nebo motiv zabírá jen celkově velmi malou část plochy, toto zobrazení se celkem **objevilo 13x**, 7x u mladších dětí, 6x u starších dětí. Celkově se tedy více objevovala větší zaplněnost pole, ať už v rozmezí celého pole nebo ve větší části pole, u mladších dětí se vyskytla větší zaplněnost 9x, u starších 8x, což podporuje výše uvedené tvrzení s odkazem na **větší afektivitu, impulsivnost a citlivost k nejrůznějším podnětům autistických dětí**.



Pole 2 bylo **kladným hodnocením označené 2x, záporným hodnocením 3x**. Ani u jedné věkové kategorie se kladné či záporné hodnocení tohoto pole neobjevovalo na nejčastěji hodnocených místech.

## Pole 6

K další charakteristice jsem vybrala až pole 6, které je význačné tím, že ukazuje, jaká je probandova schopnost vnější a vnitřní integrace, jak vnímá proband realitu.

**Nejčastěji** bylo pole 6 nakresleno **jednou pastelkou či tužkou**, 7x více pastelkami a 2x kombinací pastelek a tužky. Pole 6 děti **nejčastěji** zpracovávaly **jako šesté**, a to v 9 případech. **Mladší děti** toto pole nakreslily **na šestém místě 6x, starší děti 3x**, u obou věkových kategoriích bylo toto pole nejčastěji kreslené na šestém místě. Na prvním místě bylo pole 6 nakreslené 3x, na druhém místě 6x, na třetím místě 7x, na čtvrtém místě 1x, na pátém místě 3x, na sedmém místě pole 6 žádné dítě nezpracovalo a na osmém místě 1x. Zpracování pole 6 na šestém místě by mohlo ukazovat na jakousi **naivitu autistických dětí**, která se týká smýšlení o okolním světě. V tomto poli jsem se také zaměřila na to, zda byla výzva v poli propojena či rozdělena. **Nejčastějším námětem** v poli 6 byly **různé čáry**, často **stereotypně opakované dle výzvy**, celkem se objevily 7x, u mladších dětí 3x, u starších dětí 4x, dále se často u mladší věkové kategorie objevoval motiv obdélníku 4x, čtverce 2x, domu 2x, bludiště 2x, dále po jednom stroj, televize, číňan, bazén. Starší věkové kategorie kreslila často čtverec 4x, obdélník 2x, po jednom pak hada,, stůl, krov a dům. Výzvu **ve většině případů** starší i mladší děti **spojily dohromady**, a to celkem **ve 23 případech**, což by mohlo ukazovat na snahu o integraci. Mladší děti výzvu propojily 13x, starší děti 10x. **Rozdělení výzvy** se objevilo méněkrát, celkem **7x**, 4x u mladších dětí a 3x u starších dětí.



Obr. 31 („Čáry“, „Pruhy“, „Krov“)



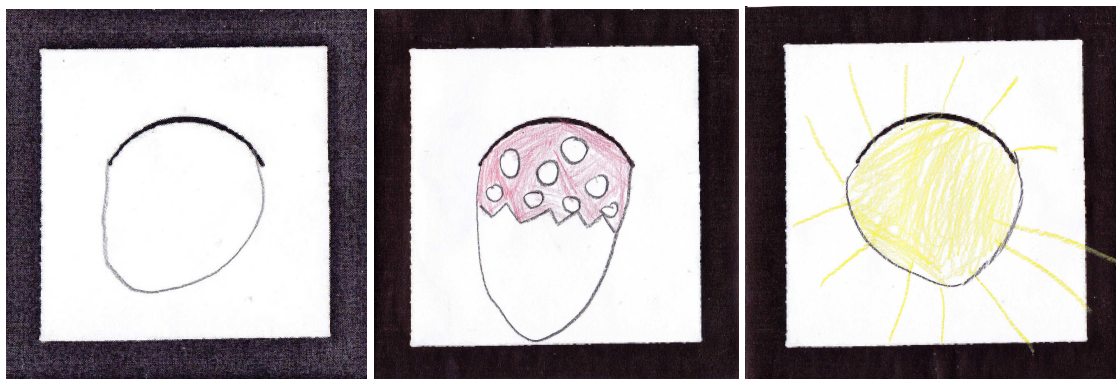
**Pole 6** se stalo celkově **nejkladněji hodnoceným polem**, celkem **7 dětí** ho označilo jako nejhezčí, 4 mladší děti a 3 starší děti, **u starších dětí** se však **nejoblíbenějším** motivem toto pole **nestalo**, ale bylo u nich v oblíbenosti **na druhém místě**.

## 8 pole

V poli 8 jsem hodnotila především to, jaká je probandova schopnost vazby a jaká je jeho potřeba ochrany a bezpečí.

K dokreslení osmého pole **využili děti nejčastěji jednu pastelku nebo tužku**, 5x využily více pastelek a 2x kombinaci pastelek a tužky. Toto pole bylo zpracované **nejčastěji jako osmé**, a to celkem **13x**, u mladších dětí 9x, starší děti toto pole dokreslily na osmém místě 4x, avšak **nejčastěji kreslily starší děti osmé pole jako první**, a to 6x. Tento rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi by mohl ukazovat to, že **mladší autistické děti nejsou** ještě zdaleka tak **schopné navazovat vztahy**, tuto neschopnost proto **řeší izolací a nedůvěrou**. Naopak **starší děti již touží po vztahové vazbě, hledají potřebu ochrany a bezpečí**, neboť se mohou **cítit ohroženě**, může to také pramenit z jejich **nízkého sebevědomí a pocitů méněcennosti**. Dále opět shrnuji, jak často bylo osmé pole nakreslené na ostatních místech. Na prvním místě 8x, na druhém místě 4x, na třetím místě 2x, na čtvrtém místě 3x a na pátém, šestém a sedmém místě nebylo osmé pole vůbec dokresleno.

Nejčastěji se v poli 8 objevoval **motiv kolečka či kruhu**, celkově 7x, u mladších dětí 5x, u starších 2x, dále **motiv slunce** celkem 6x, mladší děti ho nakreslily 4x, starší děti 2x. U mladších dětí pak **motiv oblouků** 3x a, oka 2x a po jednom buňka, muchomůrka, stánky. Starší děti nakreslily dále 2x míč, po jednom pak pusy, portrét, oblouk, kopce, Micky Mouse, vejce.



**Obr. 32** („Kolečko“, „Muchomůrka“, „Slunce“)

V hodnocení bylo pole 8 označeno celkově **7x kladně a 2x záporně**. Mladší děti označily toto pole 2x kladně a ani jednou záporně, starší děti 5x kladně a 1x záporně. **Kladné hodnocení starších dětí** opět potvrzuje výše popsanou **potřebu ochrany a bezpečí**.

## 7 Diskuze

Nahlédnutí do autistického světa pro mě bylo cennou zkušeností a velkým zážitkem. Před realizací výzkumu jsem se obávala, že autistické děti se mnou nebudou chtít vůbec spolupracovat, že nebudou rozumět tomu, co jim říkám a že se mě, jako cizího člověka budou bát a z mé přítomnosti budou rozrušené. Moje obavy se však nenaplnily. Protože jsem o autismu přečetla již mnoho teoretických poznatků, v kontaktu s dětmi jsem je hojně využívala, po celou dobu, co jsem byla v kontaktu s dítětem jsem se usmívala, abych dala jasně najevo, jakou emoci právě prožívám, jak se cítím, aby autistické děti věděly, co od mého chování mohou očekávat a že mě mohou přijímat jako člověka přátelského. Při komunikaci jsem se snažila používat co nejjednodušší slovní spojení, na důležitá slova jsem dávala jasný důraz změnou intonace řeči, celou dobu jsem mluvila pomalu a klidně. Díky tomu jsem se při výzkumu nesetkala s nějakým výraznějším problémem při vypracování Warteggova kresebného testu. Pouze několik mladších dětí vyžadovalo přítomnost jejich paní učitelky. Některé děti byly dokonce i hodně komunikativní a zvědavé, překvapila mě zvláště otázka jednoho patnáctiletého chlapce, který se mě zeptal, k čemu tento test slouží a co z něho zjistím. Při samotné administraci testu k mému velkému překvapení Warteggův kresebný test autistické děti zaujal. S pochopením jednotlivých instrukcí neměly děti vůbec žádný problém, všechny se vždy s chutí a zájmem pustily do kreslení. Myslím, že **v administraci Warteggova kresebného testu autistickým dětem** je klíčové, vzhledem k jejich potřebě strukturování úkolů, **instrukce rozdělit do třech hlavních kroků** (dokreslení polí, jejich pojmenování a ohodnocení nejoblíbenějšího a nejméně oblíbeného pole), díky tomu je zaručeno, že si dítě zapamatuje, co má dělat a nemusí být zúzkostněno velkým množstvím informací, které by najednou zcela jistě nedokázalo vstřebat.

Kresby autistických dětí byly různorodé, u obou věkových kategorií se vyskytovaly kresby propracované či kresby jednoduché, chudé na detaily a bez fantazie. **Kresby mladší věkové kategorie** byly ve více případech **roztřesené, nepřesně**

**spojované, přetahované a kostrbaté**, mladší děti se většinou kresbou dlouhou dobu nezabývaly, nezáleželo jim tolik na konečném vzhledu obrázku. Zato mnoho **dětí ve starší věkové kategorii** se při kresbě soustředilo, dbalo na to, aby **kresby byly pěkné a upravené**. Všechny děti vždy velice potěšilo, když jsem jim po dokreslení testu jejich kresby pochválila.

Nejčastěji k dokreslení celého Warteggova kresebného testu využívaly děti, jak z mladší, tak starší věkové kategorie nejčastěji 2 a více pastelky (14 dětí, 46,7%), dále tužku (9 dětí, 30%) a nakonec 1 pastelku (5 dětí, 16,7%), více pastelky však využívaly v rámci celého testu, **každé pole bylo ve většině případů dokreslené pouze jednou pastelkou**. Mladší i starší děti dokreslovaly jednotlivá pole velice podobně, co do využitelnosti kreslících pomůcek. Jednou pastelkou bylo tedy celkově dokresleno 152 polí (63,3%), tužkou 77 polí (32%), 2 a více pastelkami 36 polí (15%) a kombinací pastelky a tužky 11 polí (4,6%). Moje hypotéza č.1 (*Autistické děti budou využívat k zpracování jednotlivých polí častěji jednu pastelku nebo tužku*) se tedy potvrdila.

Celkově bylo barevně zpracováno 162 polí (67,5%), podobné procentuální zastoupení se objevilo u mladší i u starší věkové kategorie. **Nejčastěji využívanou barvou se celkově stala černá**, která se objevila v 52 polích a využilo ji 11 dětí, **dále nejčastěji shodně u obou věkových kategorií červená** ve 27 polích u 8 dětí, **světle modrá** ve 21 polích u 9 dětí a **středně zelená** ve 20 polích také u 9 respondentů. U mladší věkové kategorie se hojně vyskytovala žlutá, a to v 28 polích u 7 respondentů, u starší věkové kategorie pak oranžová, a to v 8 polích u 4 respondentů. Ostatní barvy byly v polích zastoupeny méně. Celkově byly kresby mladších dětí více barevnější a veselejší, než kresby starších dětí, což je určitě dáno rozdílným věkem, neboť pro mladší děti jsou barevné pastelky více atraktivnější než pro děti starší, mladší děti preferují z hlediska kvality kresby spíše její barevnost, starší děti zase spíše reálný vzhled.

**Kresba v poli** se většinou nacházela pouze **kolem základní výzvy nebo v její bezprostřední blízkosti** tak, že zaplňovala méně než půlku obrázku, u 8 polí byla kresba rozložena do celé plochy pole, z nichž bylo nejčastěji zaplněné pole 2, a to 4x. Rotace obrázku se objevily celkově 8x (4x mladší věková kategorie, 4x starší věková kategorie) o 90° a 180°.

Pořadí dokreslovaných polí bylo **nejčastější v uspořádaném sledu**, celkově se vyskytlo 12x (40%), stejně tak bylo nejčastější i u mladší věkové kategorie (7x, 41,2%) a u starší věkové kategorie (5x, 38,5%), mladší děti pak využívaly častěji lineární sled

pořadí obrázků, zatímco starší děti častěji uvolněný sled. Difúzní průběh se objevil v podobném zastoupení u obou věkových kategorií. Hypotéza č.2 (*Pořadí dokreslovaných obrázků bude ve většině kreseb lineární a uspořádané*) se v celkovém součtu všech sledů u obou věkových kategorií potvrdila. Ve srovnání obou věkových kategorií se potvrdila u mladší věkové kategorie, která na prvních dvou místech nejčastěji využívala uspořádaný a lineární sled, u starší věkové kategorie se potvrdila pouze u uspořádaného sledu, lineární sled využívala nejméně často, shodně s difúzním sledem.

V kladném a záporném hodnocení polí se objevily rozdíly mezi mladšími a staršími dětmi. **Mladší děti** označily nejčastěji **kladně pole 6** a nejčastěji **záporně pole 1**. **Starší děti** nejčastěji hodnotily **kladně pole 8** a nejčastěji **záporně pole 7**.

Hypotéze č. (3 *Začlenění základní výzvy do obrázku bude pro autistické děti problematické*) nebyla potvrzena, neboť **nejčastěji byla výzva v obrázku účelně využita**, jak u starší tak u mladší věkové kategorie, celkově ve 34,6% případů, **často také výzva tvořila střed obrázku** a to ve 12,1% případů, častěji se pak také objevovalo **ulpívání na výzvě, nebo- li stereotypie**, kdy děti základní výzvu pouze kopírovaly a obkreslovaly ji do pole, objevila se v 10,9% případů, hypotéza č.4 (*V kresbách se objeví projevy stereotypie (obkreslování výzvy, opakování stejného námětu)*) se tedy potvrdila. Starší děti pak častěji oproti mladším dětem využívaly výzvu jako detail. Častěji se ještě objevovala výzva jako hlavní část obrázku, celkem v 5% případů, takto se výzva nejčastěji objevovala v poli 5, kde celkem 8x děti propojily výzvu krátkou čárkou a nakreslily tak **písmeno T**, časté zobrazení tohoto motivu by mohlo ukazovat na odlišnost dětí, kterou si sami uvědomují.

**Nejčastějšími motivy** v kresbách autistických dětí byly různé **geometrické obrazce**, celkem v 60 polích (25%), nejvíce děti kreslily **kruh** (24 polí) a **čtverec** (19 polí). Hypotéza č.5 (*V kresbách se budou často jako náměty vyskytovat geometrické obrazce (jako zástupce pravidelnosti a řádu)*) se potvrdila. Možným vysvětlením proč právě autistické děti nejčastěji kreslí motivy geometrických obrazců je jejich obliba v pravidelnosti, přesném uspořádání, souměrnosti a řádu, neboť geometrické obrazce kreslíme dle daných pravidel. Mladší děti pak oproti starším více kreslily motivy hraček, her a zábavy. Starší děti více využívaly abstraktní motivy a motivy zvířat a budov.

V poslední kapitoly jsem se zaměřila na charakteristiku 5 vybraných polí, které se nevíce vtaňují k problematice autismu. **V poli 1** byly patrné **pocity méněcennosti**

**autistických dětí** (malé motivy, soustředěné pouze kolem výzvy; nejčastěji označené záporně mladšími dětmi), **zaměřenost na vlastní osobu a ochranu před vnějším světem** (centralita kreseb; motiv hvězd, teček ukrytých v kruhu). **Pole 2** odhalilo **zvýšenou afektivnost, citovost a impulzivní jednání** autistických dětí (pole bylo častěji motivem zaplněné po celé ploše pole nebo ve větší části pole; častého zpracování pole na druhém místě) a celkovou **neschopnost uchopitelnosti citů a špatné orientace v mezilidských vztazích** (časté rotace o 90°). **Pole 6** ukazuje na jakousi **naivitu** autistických dětí **v chápání okolního světa** (zpracování na šestém místě) a **snahu o integraci** (časté propojení výzvy). **Pole 8** ukazuje na rozdíly mezi mladšími a staršími dětmi v potřebě vazby, bezpečí a ochrany. **Mladší autistické děti** nejsou ještě zdaleka tak schopné navazovat vztahy, tuto neschopnost proto řeší **izolací a nedůvěrou** (pole 8 nejčastěji zpracované jako osmé) Naopak **starší děti** již touží po vztahové vazbě, hledají **potřebu ochrany a bezpečí**, neboť se mohou cítit ohrožené, což může také pramenit z jejich nízkého sebevědomí a pocitů méněcennosti (zpracování pole nejčastěji na prvním místě; nejčastější kladné hodnocení tohoto pole).

#### **IV. Závěr**

Tato bakalářská práce je zaměřena na využití barevné modifikace Wartegova kresebného testu u dětí s autismem. Cílem práce je popis charakteristického zpracování Wartegova kresebného testu autistickými dětmi. Vzorek výzkumu tvoří 30 autistických dětí od 8-15 let, rozdělených na mladší věkovou kategorii (8-11 let) a starší věkovou kategorii (12-15 let).

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku projektivních technik, Wartegův kresebný test a jeho barevnou modifikaci, na dětskou kresbu, její vývoj a základní aspekty a na samotný autismus.

Empirická část je zaměřena na výzkum, jehož cílem je zjistit charakteristické zpracování Wartegova kresebného testu autistickými dětmi. Výsledky jsem hodnotila kvantitativní analýzou s kvalitativními prvky, zabývala jsem se formální a obsahovou stránkou zpracování všech polí. Nakonec se zabývám charakteristikou 4 polí, které se nejvíce svým významem vztahují k problematice autismu (Pole 1, 2, 6, 8) a připojuji možné interpretace jednotlivých polí. V diskuzi všechna má zjištění shrnuji.

Vzhledem k malému počtu respondentů bych tento výzkum považovala za výzkum orientační, za jakousi sondu v aplikaci Wartegova kresebného testu a jeho

barevné modifikace u dětí s autismem, která může být podkladem pro další výzkumy a pro vytvoření norem Warteggova kresebného testu na českou populaci.

## V. Seznam použité literatury

ANASTASI, A. *Psychological testing*. New York: Macmillan Publishing Company, 1988. 817 s. ISBN 0-02-946000-X.

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

CONROY, E. *Symbolism of color (1921)*. Kesinger Publishing, 1998. 66 s. ISBN 0766102416.

CRISI, A. *A New Metodology for The Wartegg Test*, 2007. Dostupné z WWW: <http://rorschach.at/pdf/A-NEW-METHODOLOGY-FOR-THE-WARTEGG-TEST.pdf>.

DODD, S. *Understanding autismu*. Elsevier Australia, 2005. 310 s. ISBN 978-1-875897-80-3.

FENSTEIN, A. *A history of autismu: Conversation with the Pioneer*. John Wiley & Sons, 2011. 400 s. ISBN 978-1-4051-8564-4.

HOWLIN, P. *Autism and Asperger Syndrome*. Routledge, 2004. 388 s. ISBN 0415309670.

HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých: Cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. 295 s. ISBN 80-7367-041-0.

HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.

JOLLEY, R., P. *Children and Picture: drawing and understanding*. John Wiley & Sons, 2010. 377 s. ISBN 1405105437.

JUNG, C., G. *Analytická psychologie: její teorie a praxe, tavistocké přednášky*. Praha: Academia, 1993. 205 s. ISBN 80-200-0480-7.

*Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. 102 s.

KOO, S. *Reexamining the Creative Artistic Ability of Children with Autism*. ProQuest, 2008. 262 s. ISBN 0549909532.

- KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. 440 s. ISBN 978-80-247-2329-7.
- KURTZ, L., A. *Understanding Controversial Therapies for Children With Autism, Attention Deficit Disorder, and Other Learning Disabilities: A Guide to Complementary and Alternative Medicine*. Jessica Kingsley Publisher, 2008. 208 s. ISBN 184310864X.
- LINDZEY, G. *Projective Techniques and Cross-Cultural Research*. Ardent Media, 1961. 339 s.
- MESIBOV, G., L., SHEA, V., SCHOPLER, E. *The TEACCH Approach To Autism Spectrum Disorders*. Springer, 2004. 211 s. ISBN 0306486466.
- MOOR, J. *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-262-002-4.
- PÁTÁ, P., K. *Mé dítě má autismus*. Praha: Grada, 2008. 128 s. ISBN 978-80-247-2683-0.
- PLESKOTOVÁ, P., *Svět barev*. Praha: Albatros, 1987. 199s.
- RABOCH, J., ZVOLSKÝ, P. *Psychiatrie*. Praha: Galén, 2001. 622 s. ISBN 80-7262-140-8.
- RANDALL, D., Y., CAPELLA UNIVERSITY. *Verbal Operants as Predictors for Children with Autism in Inclusive Settings*. ProQuest, 2008. 143 s. ISBN 0549435174.
- REITEROVÁ, E. *Projektivní Test tří stromů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 179 s. ISBN 80-244-0341-2 .
- RICHMAN, J. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. 127 s. ISBN 80-7367-102-6.
- ŘÍČAN, P., ŽENATÝ, J. *K teorii a praxi projektivních technik*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1988. 206 s.
- SCHOPLER, E. *The Research Basis for Autism Intervention*. Springer, 2001. 241 s. ISBN 030646585X.
- STANČÁK, A. *Klinická psychodiagnostika dospělých*. Nové Zámky: Psychoprof, 1996.



352 s. ISBN 80-967148-5-6.

STRAUSSOVÁ, R, KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: Portál, 2011. 135s. ISBN 978-80-262-0002-4.

SVOBODA, M. *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999. 342 s. ISBN 80-7178-327-7.

ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6.

ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2165-1.

ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980. 395 s.

TAKALA, M. *Studies of the Wartegg Drawing Completion Test*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1964. 110 s.

TARG BRILL, M. *Autism*. New York: Marshall Cavendish, 2007. 64 s. ISBN 978-0-7614-2700-1.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra : dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

TRULL, T., J. *Clinical Psychology*. Belmont: Cengage Learning, 2005. 620 s. ISBN 0-534-63387-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

VETTEROVÁ, E. *Modifikace Warteggova kresebného testu pro diagnózu a terapii*. Nепublikovaná skripta. Ateliér arteterapie PF JU, Č. Budějovice, 1994.

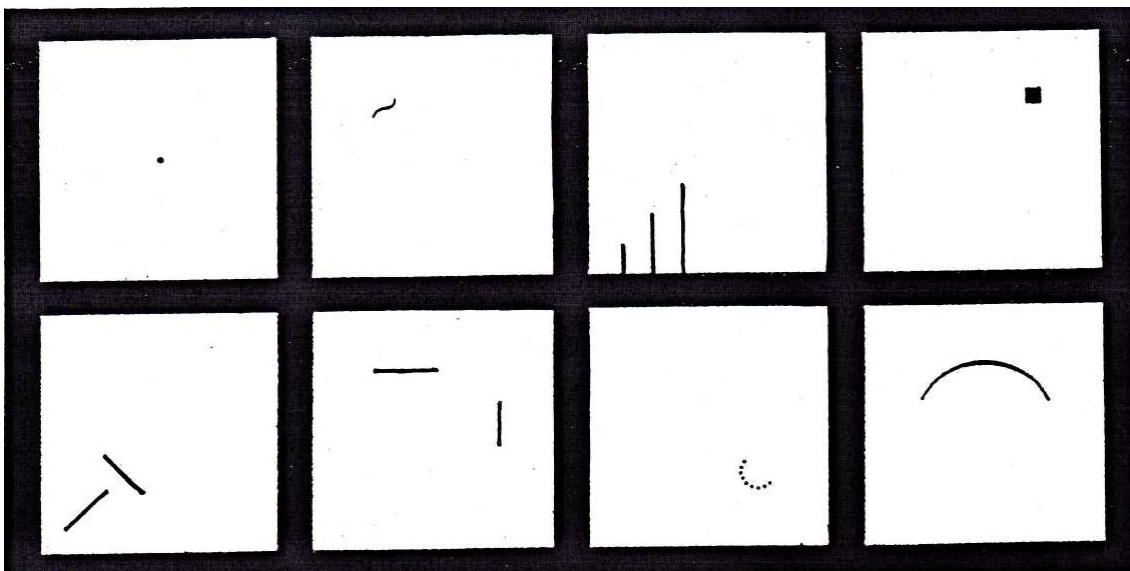
WARTEGG, E. *Schichtdiagnostik – Der Zeichentest (WZT)*. Verlag: Hogrefe Gottingen, 1953. 107 s.

WILLIAMS, D. *Nikdo nikde*. Praha: Svoboda, 1995. 228 s. ISBN 80-20,5-0462-1.

ZIMMERMAN, A., W. *Autism: Current Theories and Evidence*. Springer, 2008. 474 s. ISBN 978-1-60327-488-3.

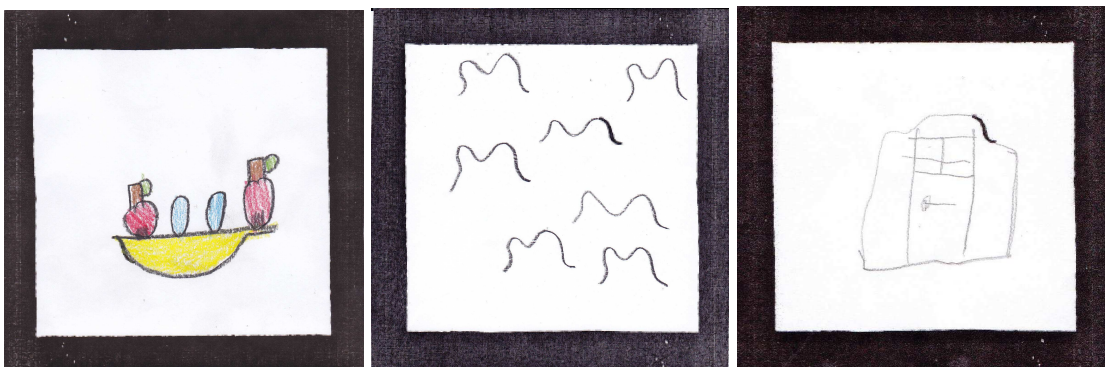
## VI. Přílohy

### Příloha č. 1- Formulář Warteggova kresebného testu



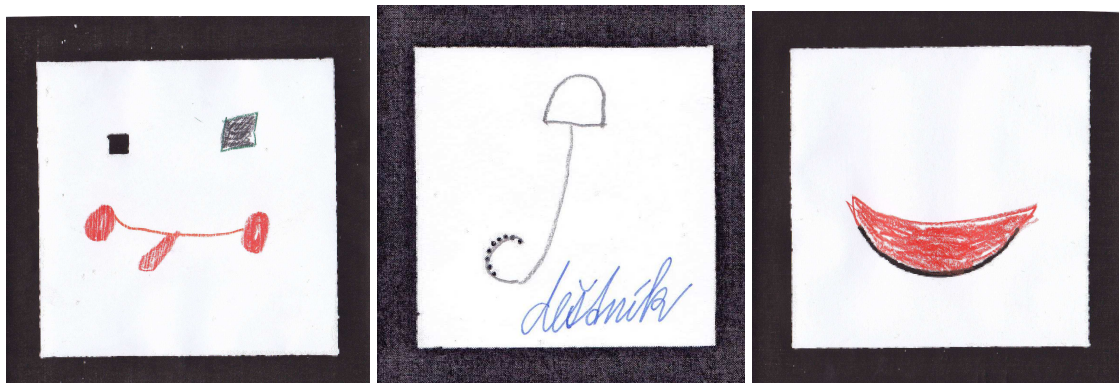
### Příloha č. 2- Příklady rotací v polích

Otočení pole 2 o 90°



Názvy obrázků: „ Mísa s ovocem“ (dívka, 9 let), „ Ptáci“ (dívka, 12, let), „ Dům s dveřma“ (chlapec, 9 let)

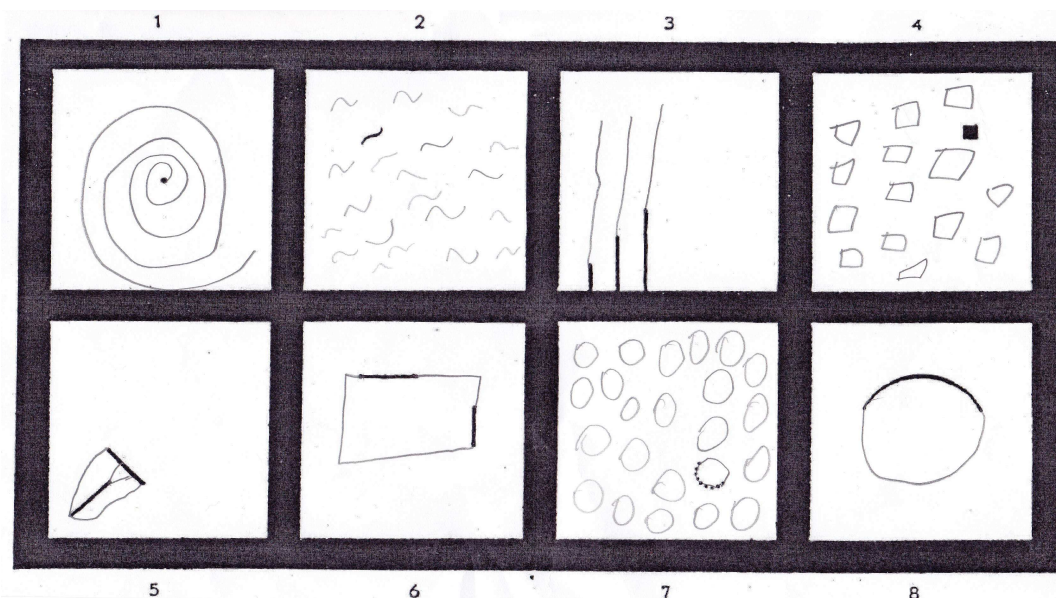
Otočení pole 4 a 7 o 90° a pole 8 o 180°



Názvy obrázků: „Obličej“ (dívka, 9 let), „Deštník“ (chlapec, 13 let), „Pusa“ (chlapec, 13 let)

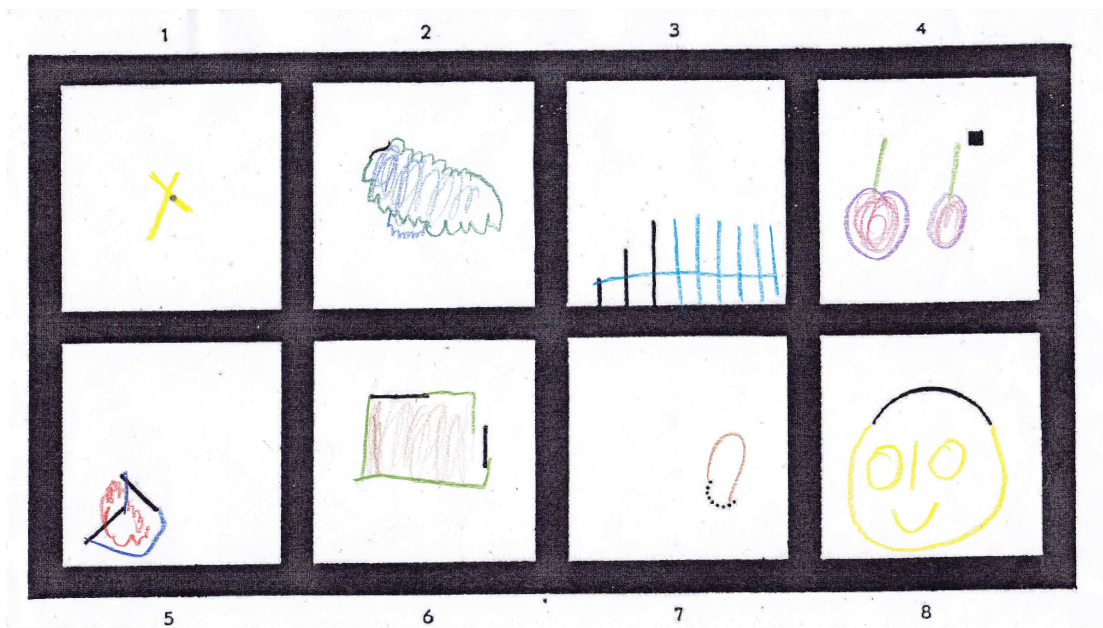
### Příloha č. 3- Ukázky některých dokreslených testů autistickými dětmi

(Názvy obrázků jsou přepsány v původním znění, tak jak je pojmenovaly děti)



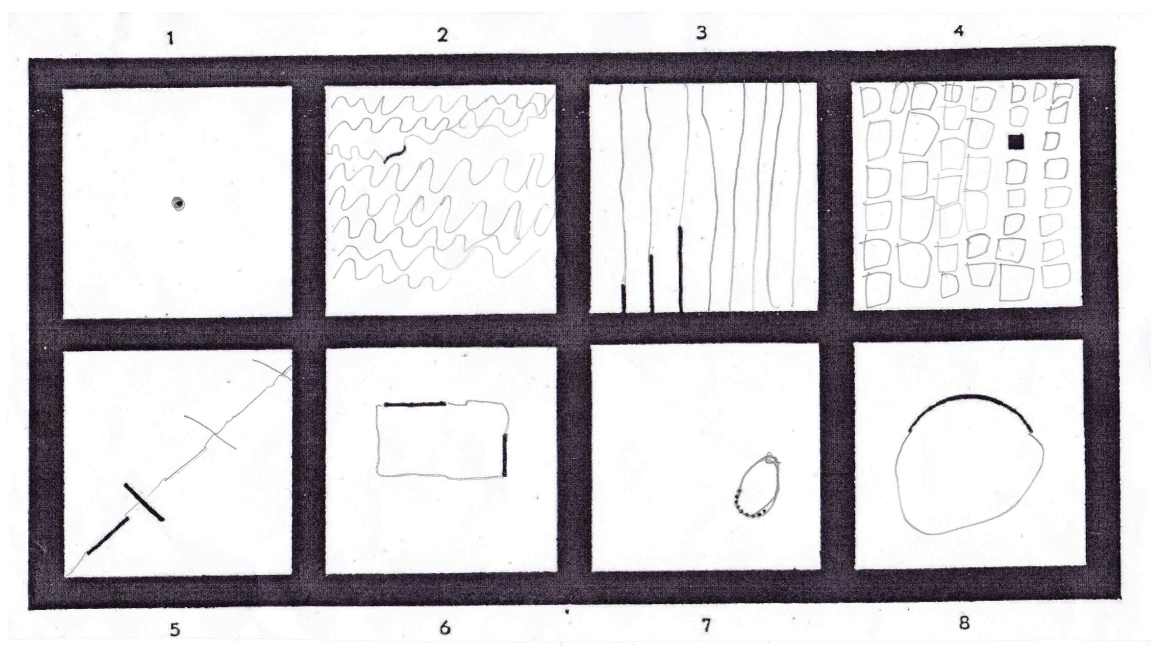
#### Chlapec, 8 let

1. Spirála;
2. Vlnovky (+);
3. Čáry;
4. Čtverce;
5. Střecha;
6. Obdélník;
7. Kolečka (-);
8. Kruh



**Chlapec, 14 let**

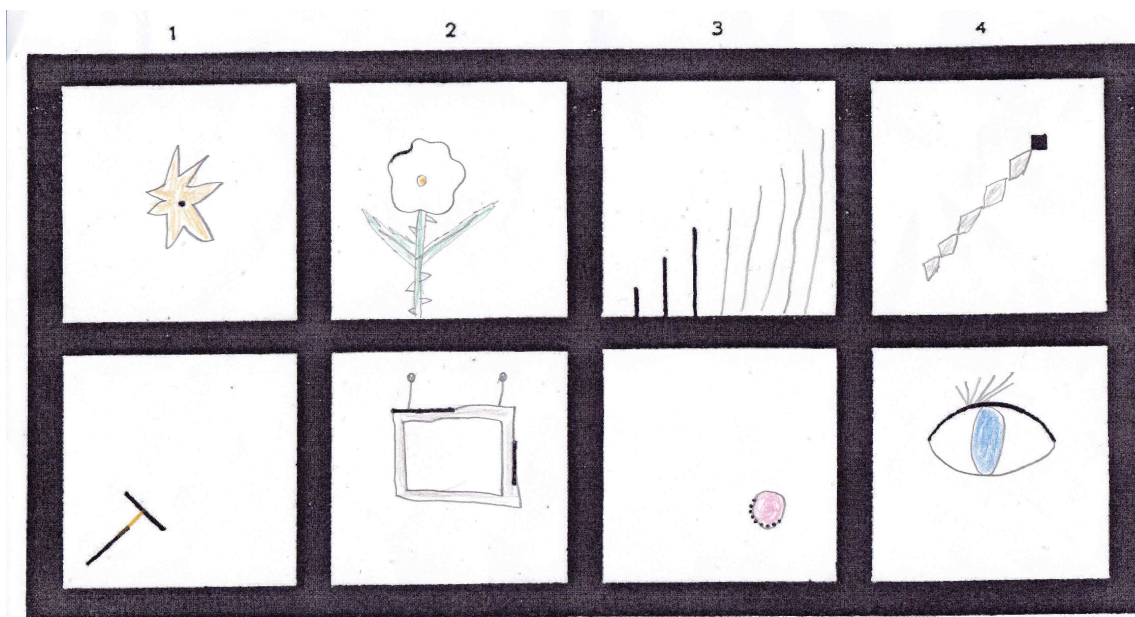
8. Míček (+); 7. Brambora; 6. Pískoviště (-); 5. Oheň; 1. Hvězdička; 2. Mráček; 3. Plot;  
1. Třešeň



**Chlapec, 8 let**

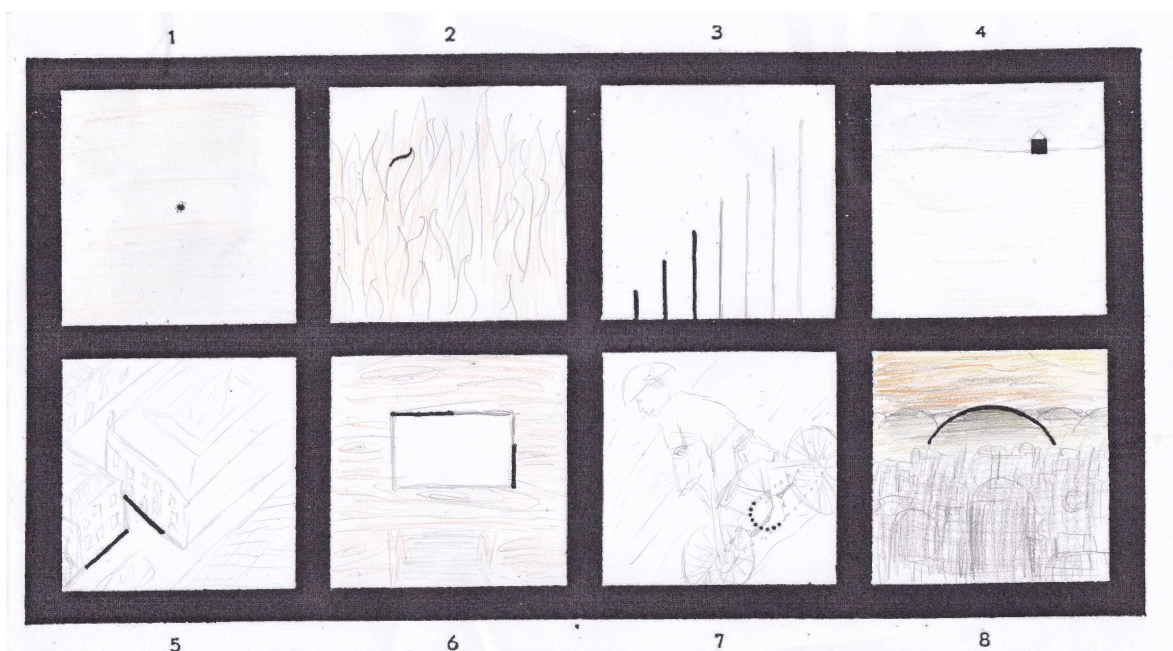
8. Kruh; 7. Vejce; 6. Obdélník; 5. Plot; 1. Tečka (-); 2. Moře; 3. Pruhy; 4. Čtverečky (+)





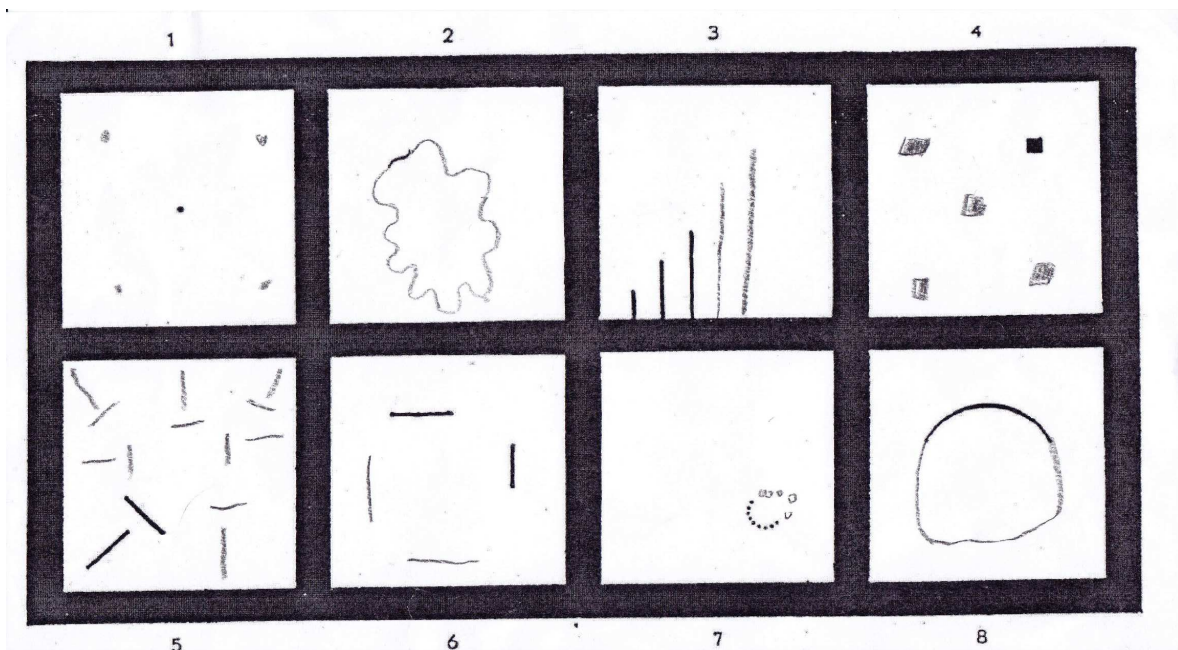
**Dívka, 8 let**

1. Hvězdička; 2. kytka; 3. Čáry; 4. Řetěz; 5. T (-); 6. Televize (+); 7. Kolečko; 8. Oko



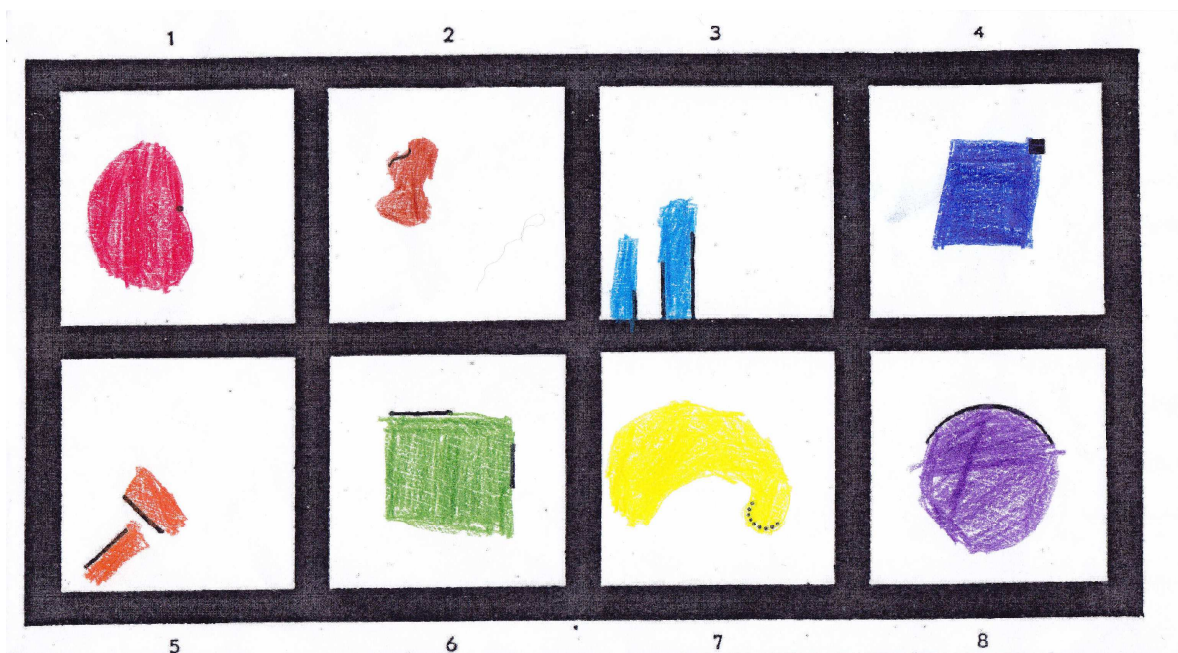
**Chlapec, 15 let**

3. Pravidelnost; 8. Kopce (+); 2. Oheň; 4. Dům na samotě; 1. Moucha; 5. Domy; 7. Jízda na kole (-); 6. Stůl



**Chlapec, 15 let**

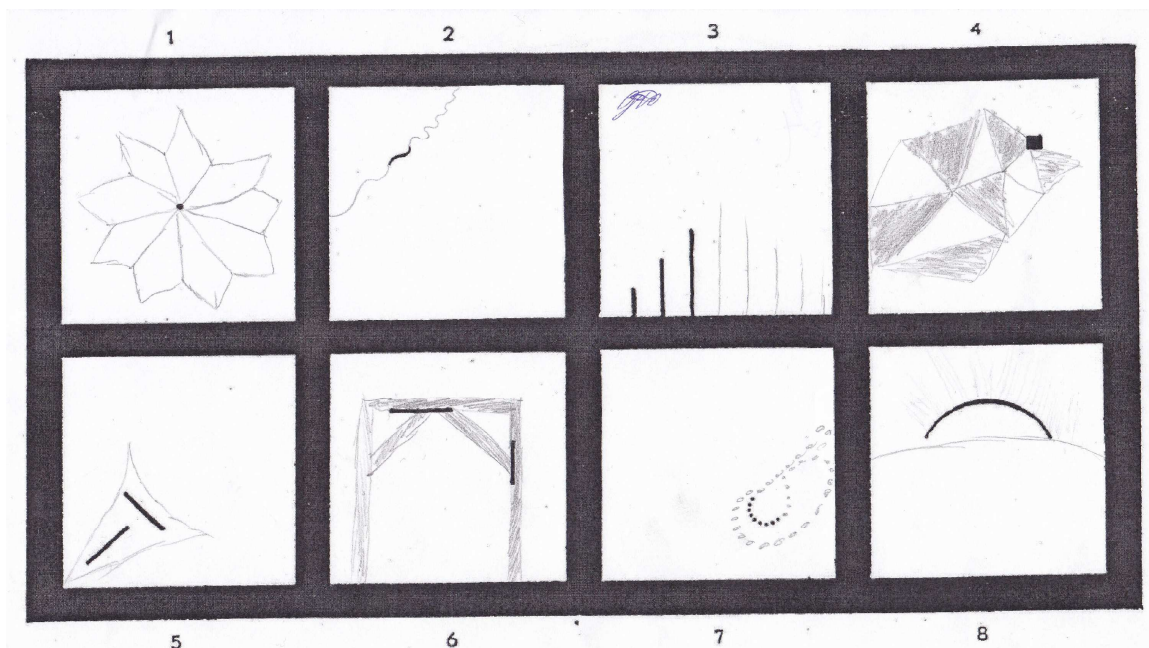
8. Slunce; 7. Sněhová vločka (-); 3. Stavba pyramidy; 2. Volský oko; 6. Tabule; 4. Světla (+); 5. Jehly; 1. Dominová kostka



**Chlapec, 15 let**

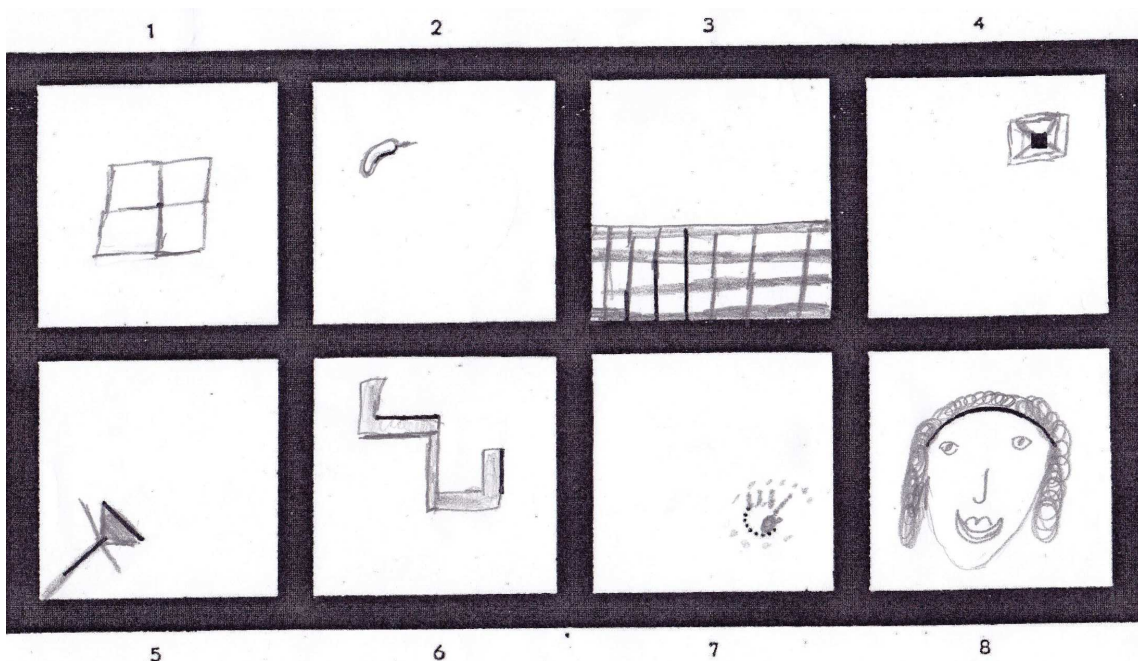
1. Kolečko; 2. Kost; 3. Obdélník; 4. Čtverec; 5. Obdélníky (-); 6. Čtverec; 7. Rohlík; 8. Kolečko (+)





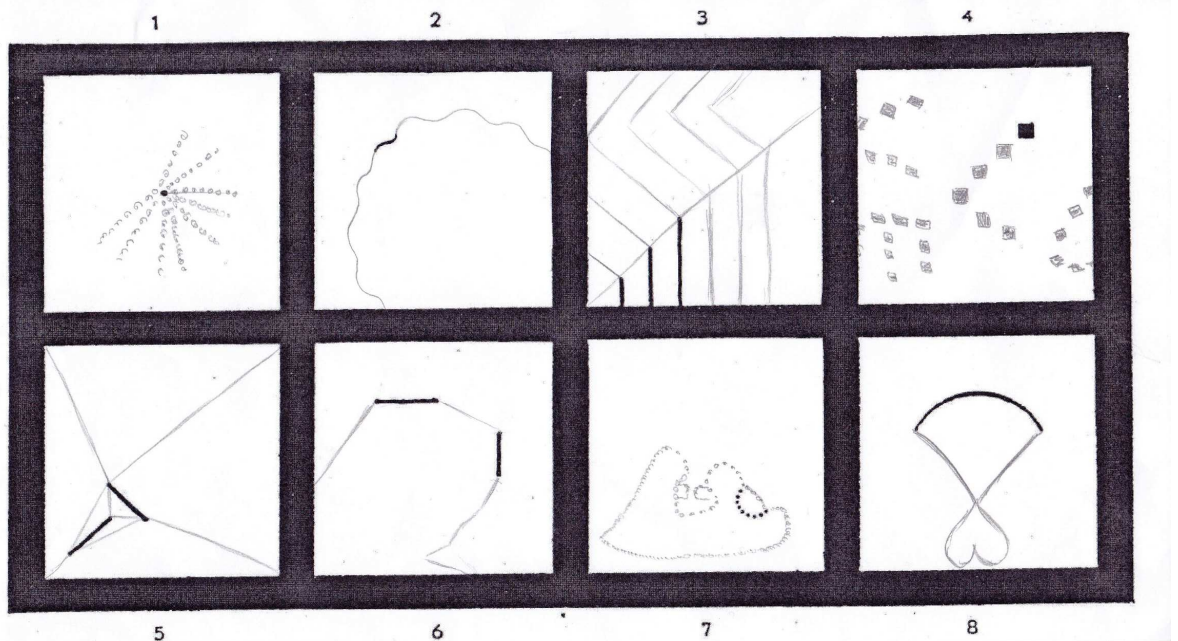
**Chlapec, 15 let**

1. Narcis; 2. Vlnová délka; 3. Graf společenského vývoje (+); 4. Kontrast; 5. Maska; 6. Krov; 7. Něco (-); 8. Začátek



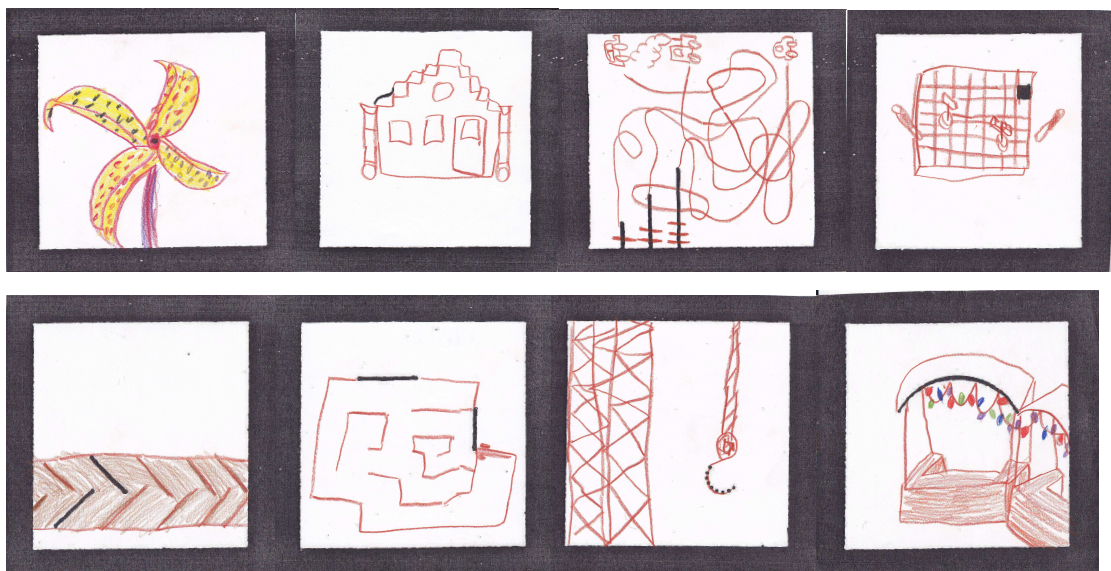
**Dívka, 14 let**

8. Portrét (+); 3. Plot; 6. Zkroucený had; 7. Oko; 5. Mikrofon; 1. Okno; 2. Banán (-); 4. Pavučina



**Chlapec, 15 let**

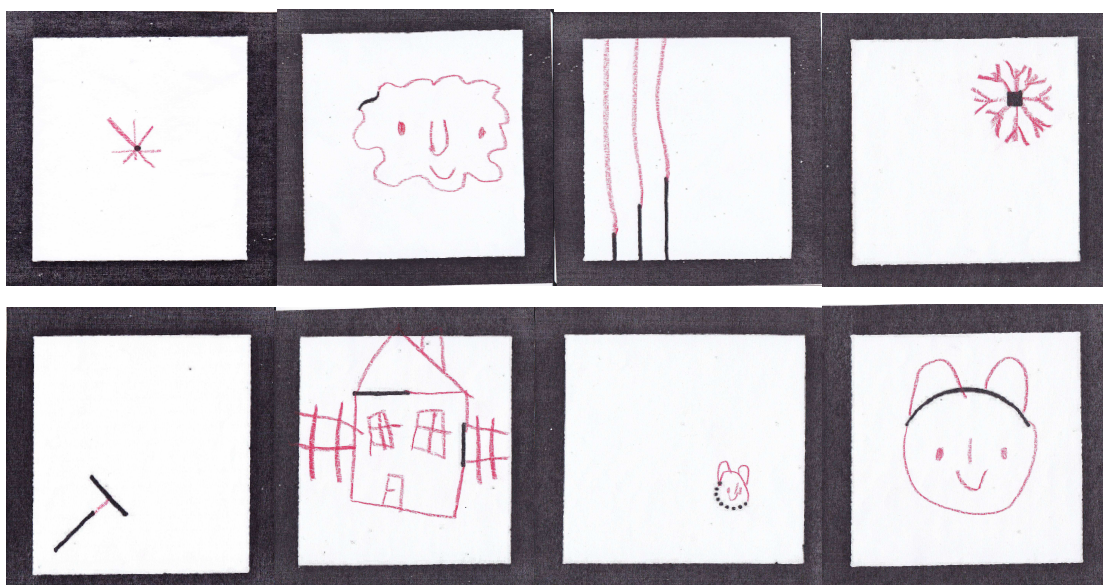
3. Od neutrálu až dolů; 6. Umělý; 7. Zlo (-); 8. Nejistota (+); 5. Slepá ulička; 2. Lehká mysl; 1. Necelý; 4. Životní kostičkovaný



**Chlapec, 9 let**

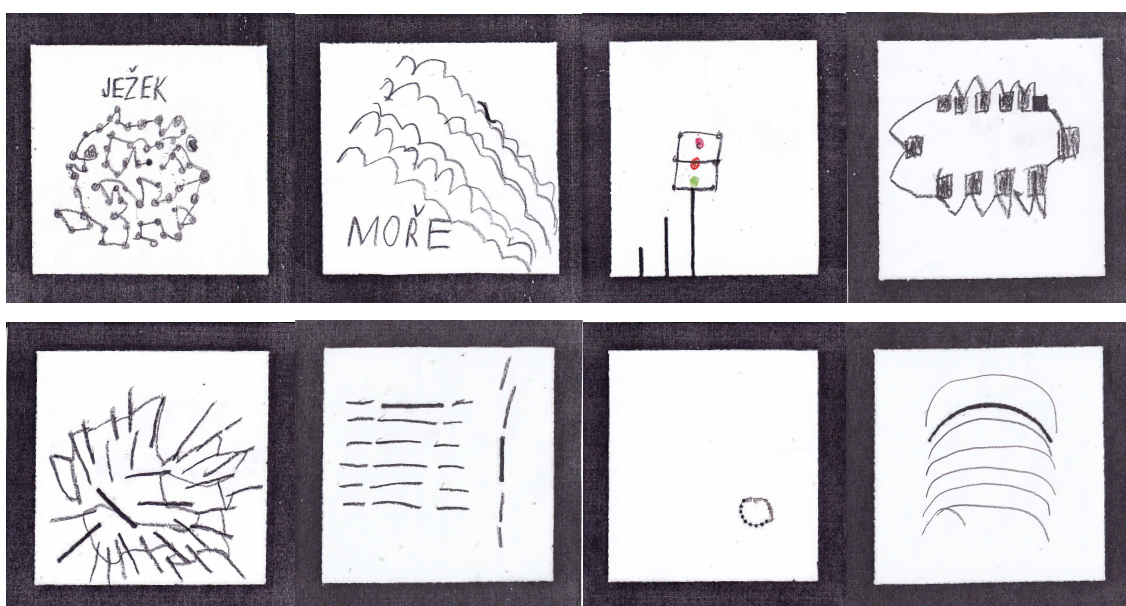
5. Stopy od traktoru; 8. Stánky se světýlkama; 3. Cesty; 7. Jeřáb (-); 6. Bludiště pro myši; 2. Dům s trubkami na vodu; 4. Hra; 1. Větrník (+)





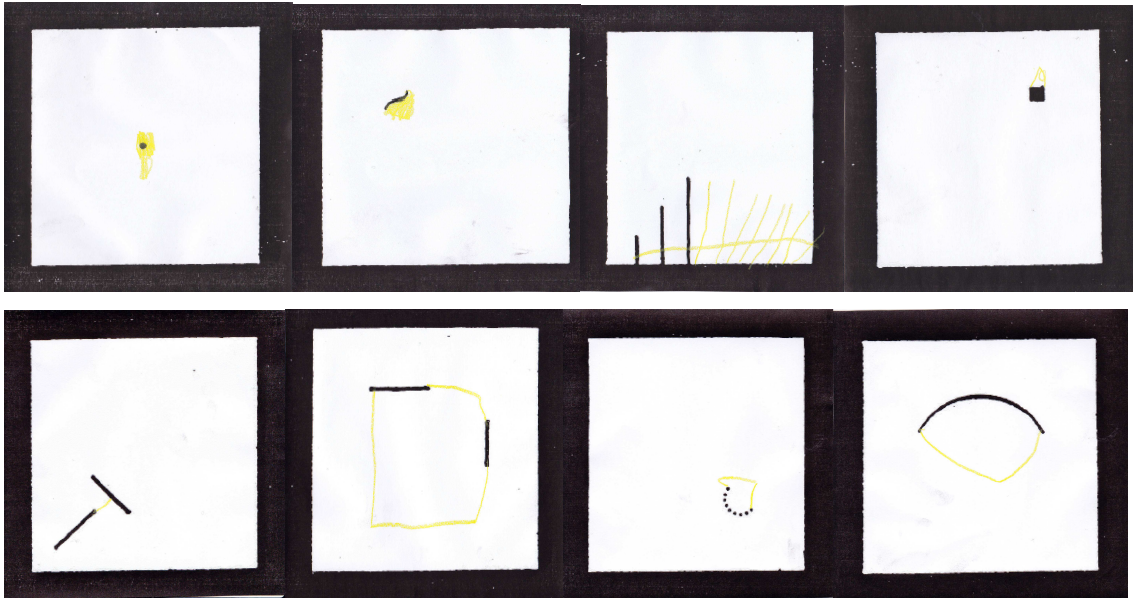
**Chlapec, 13 let**

8. Micky Mouse; 7. Micky Mouse (-); 6. Domeček (+); 5. T; 1. Hvězda; 2. Mrak; 3. Řádky; 4. Hvězdička



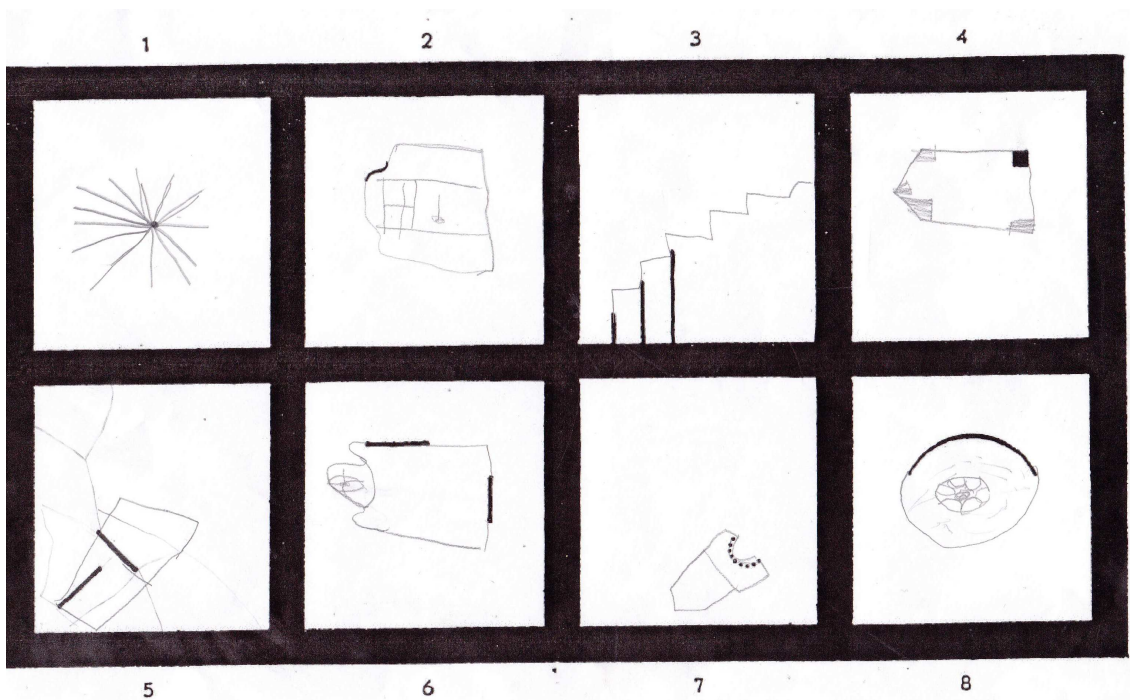
**Chlapec, 12 let**

1. Ježek; 6. Čárky; 2. Moře (+); 3. Semafor; 4. Kočka; 5. Rozvalený zvíře; 7. Kolečko; 8. Oblouky (-)



**Dívka, 11 let**

3. Plot (-); 7. Srdíčko; 6. Čtverec; 8. Oko (+); 4. Malý dům; 5. T; 1. Kytka; 2. Hora



**Chlapec, 9 let**

5. Rozpraskaná země; 6. Stroj; 7. Tričko; 2. Vchod s dveřmi (-) ; 3. Schody; 1. Hvězda;  
4. Směrová cedule; 8. Buňka (+)