

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Barevná modifikace Warteggova kresebného  
testu u dětí se sluchovým postižením**

Bakalářská práce

**Autorka bakalářské práce:**  
Mgr. Tereza Wernerová

**Vedoucí práce:**  
Mgr. Jana Kouřilová

**ČESKÉ BUDĚJOVICE 2012**

**UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA**

Pedagogical faculty

Department of Pedagogy and Psychology

**Colour modification of Wartegg drawing  
completion test in children with hearing  
impairment**

(graduation theses)

**Author:**

Mgr. Tereza Wernerová

**Supervisor:**

Mgr. Jana Kouřilová

**CESKE BUDEJOVICE 2012**

## **Bibliografická identifikace**

**Název bakalářské práce:** Barevná modifikace Warteggova kresebného testu u dětí se sluchovým postižením

**Jméno a příjmení autora:** Mgr. Tereza Wernerová

**Studijní obor:** Psychologie

**Pracoviště:** KPE PF JU

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Jana Kouřilová

**Rok obhajoby bakalářské práce:** 2012

### **Abstrakt:**

Bakalářská práce zkoumá společné znaky zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu sluchově postiženými a dětmi s kombinovaným postižením. Kombinované postižení je zde chápáno jako sluchové a mentální postižení u jednoho jedince. Na začátku práce je uveden teoretický základ k dané problematice. Práce je rozdělena do dvou částí: teoretické a praktické. V teoretické části jsou vysvětlovány pojmy jako kresebné projektivní techniky, Warteggův kresebný test, sluchové a mentální postižení. Bylo vybráno 20 testů vyplněných dětmi se sluchovým postižením, které docházejí do základní školy a do základní školy praktické. V empirické části je zformulována výzkumná otázka, která je v závěru práce zodpovězena. Výsledky zkoumání jsou rozděleny nejprve podle věku a následně podle kritérií. Z výsledků je patrné, že žáci se sluchovým postižením nejčastěji zobrazují geometrické útvary, dopravní prostředky, budovy, postavy a jejich části. Kresby nejsou začleňovány do širšího kontextu. K pojmenování obrázků využívají nerozvinuté názvy vystihující nakreslené.

**Klíčová slova:** projektivní metody, grafické projektivní techniky, barevná modifikace Warteggova kresebného testu, sluchové postižení, mentální postižení, barvy

## **Bibliographical identification**

**Title of the graduation thesis:** Colour modification of Wartegg drawing completion test in children with hearing impairment

**Author's first name and surname:** Mgr. Tereza Wernerová

**Field of study:** Psychology

**Department:** Department of Pedagogy and Psychology

**Supervisor:** Mgr. Jana Kouřilová

**The year of presentation:** 2012

### **Abstract:**

This thesis examines the common features occurring in processing of the color modification of Wartegg's drawing test by hearing impaired children and children with multiple disabilities. Multiple disabilities mean in this case hearing impairment and mental disability occurring in one individual. At the beginning of the thesis there is a theoretical background of the problem. The work is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part explains terms as projective drawing techniques, Wartegg's drawing test and hearing and mental disabilities. Twenty tests done by children with hearing impairment attending elementary school and practical elementary school were selected. In the empirical part a research question is formulated and is answered at the end of the work. Research results are first classified by age and then according to different criteria. The results show that hearing-impaired children draw the most often geometrical structures, vehicles, buildings, figures and their parts. Drawings are not integrated into a broader context. To name the pictures the children use short appellation corresponding to the drawn item.

**Keywords:** projective methods, graphic projective techniques, Colour modification of Wartegg drawing completion test, hearing impairment, mental disability, colors

## **Prohlášení**

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

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

-----  
Tereza Wernerová

V Českých Budějovicích dne .....

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení mé bakalářské práce, za zapůjčení materiálů, potřebné literatury a poskytnutí cenných rad a informací.

Mé poděkování také patří vstřícnému vedení a všem pracovníkům MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené v Českých Budějovicích, za jejich spolupráci a ochotu při sběru dat.

Dále bych chtěla poděkovat bývalému řediteli Mgr. Václavu Kvítkovi, za umožnění provedení výzkumu na této škole.

V neposlední řadě mé díky patří i žákům již zmiňované školy, bez jejichž kreseb by tato práce nemohla vzniknout.

# Obsah

<b>I. Úvod.....</b>	<b>9</b>
<b>II. Teoretická část .....</b>	<b>11</b>
1. Projektivní metody .....	11
1.1 Projekce .....	11
1.2 Charakteristika projektivních technik .....	11
1.3 Dělení projektivních technik.....	13
1.4 Grafické projektivní techniky .....	13
1.5 Interpretace projektivních technik .....	14
1.6 Standardizace, objektivita, reliabilita, validita.....	14
2. Warteggův kresebný test (WZT = Wartegg Zeichen Test).....	17
2.1 Vznik a vývoj testu .....	17
2.2 Administrace .....	18
2.3 Vyhodnocení a interpretace .....	18
2.4 Barevná modifikace .....	20
2.5 Popis jednotlivých čtverců.....	21
3. Barvy .....	23
3.1 Symbolika barev .....	23
4. Dětská kresba .....	25
4.1 Vývoj dětské kresby v ontogenezi .....	25
4.2 Dětská kresba v diagnostice.....	28
4.3 Souvislost kresby s kognitivním vývojem .....	29
5. Sluchově postižené dítě.....	30
5.1 Vývoj dětí se sluchovým postižením .....	30
5.2 Specifika diagnostiky dětí se sluchovým postižením .....	31

<b>III. Empirická část.....</b>	<b>34</b>
1. Cíle a výzkumné otázky .....	34
2. Charakteristika výzkumného souboru.....	35
2.1 Výzkumný soubor.....	35
2.2 Specifika sběru dat u sluchově postižených .....	36
3. Postup při získávání dat .....	38
4. Metody výzkumu .....	39
4.1 Metoda sběru dat.....	39
4.2 Metoda zpracování dat.....	39
5. Výsledky .....	44
5.1 Skupina č. 1 – žáci ZŠ pro sluchově postižené (9;0–11;11 let).....	44
5.2 Skupina č. 2 – žáci ZŠ pro sluchově postižené (12;0–15;11 let).....	47
5.3 Skupina č. 3 – žáci ZŠP pro sluchově postižené (12;0–14;11 let).....	51
5.4 Skupina č. 4 – žáci ZŠP pro sluchově postižené (15;0–17;11 let).....	53
6. Shrnutí.....	55
7. Diskuze.....	58
<b>IV. Závěr .....</b>	<b>59</b>
<b>V. Seznam použité literatury .....</b>	<b>60</b>
<b>VI. Seznam použitých odkazů .....</b>	<b>62</b>
1. Seznam obrázků .....	62
2. Seznam tabulek .....	63
3. Seznam příloh.....	63
<b>VII. Přílohy .....</b>	<b>64</b>



## I. Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá barevnou modifikací Warteggova kresebného testu a jeho aplikací na žáky základní školy a základní školy praktické pro sluchově postižené. Cílem práce je najít a popsat specifické způsoby zpracování testu sluchově postiženými.

Při svém studiu psychologie jsem měla možnost se seznámit s různými psychologickými testy, ať už s testy měřící inteligenci, školní zralost, paměť, pozornost či míru úzkostlivosti. Nejvíce mě však upoutaly projektivní metody, i když jsem si vědoma, že od psychologa vyžadují zkušenosti a schopnosti při zadávání testů a následné interpretaci výsledků.

Téma mne zaujalo z důvodu možného budoucího praktického využití nasbíraných dat. Neboť k danému testu chybí normy pro jakékoli věkové skupiny použitelné na českou populaci. Normy nenalezneme ani pro uměle vytvořené skupiny ve společnosti, které se vyznačují jedním hlavním charakteristickým společným znakem pro danou skupinu, např. lidé se schizofrenií, s tělesným postižením, kuřáci, rybáři, policisté, apod.

Mé zaměření na sluchově postižené jedince vychází ze zkušeností získaných během praxe vykonávané na ZŠ a ZPŠ, kde jsem poté nasbírala potřebná data k této práci. Činnost se sluchově postiženými mě zaujala natolik, že při hledání cílové skupiny, se kterou bych chtěla pracovat v rámci bakalářské práce, byla pro mě jasnou volbou. Touto skupinou obyvatelstva a jejich dorozumívacím, znakovým jazykem jsem již řadu let fascinována. Dalším rozhodujícím faktorem k výběru práce se sluchově postiženými tedy přirozeně bylo získání obratnosti v jednání s touto cílovou skupinou, kterou bych následně chtěla využít ve své následné praxi. Velký přínos vidím i v dosažení určitého stupně zdatnosti v manipulaci a používání této grafické projektivní techniky – barevné modifikace Warteggova kresebného testu.

Uvědomuji si, že získaná data, vzhledem k malému počtu respondentů, nepostačí ke stanovení zcela přesných závěrů, které by se daly aplikovat na širší populaci. Stále však věřím, že výsledky mnou získané budou základem pro další zkoumání.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a empirickou. V první části nalezneme teoretické podklady k problematice, kterými se práce zabývá. Uvádím zde charakteristiku projektivních technik, jejich dělení a vývoj. Blíže se zaměřuji na

projektivní techniky grafické, zejména na Warteggův kresebný test a jeho modifikaci. V této části také specifikuji aspekty práce se sluchově postiženými dětmi a jejich vývoj s tímto druhem postižení. Neopomím ani popis vývoje dětské kresby jak v ontogenezi, tak i v kontextu diagnostiky. V praktické (empirické) části se opírám o hlavní výzkumnou otázku, která zní: Jak děti se sluchovým postižením zpracovávají barevnou modifikaci Warteggova kresebného testu.

V této práci se nezabývám interpretací sebraného materiálu, nýbrž jeho deskripcí. Děti, které byly zahrnuty do výzkumu, navštěvují základní školu a základní školu praktickou pro sluchově postižené. Ve vzorku se tedy objevují jak děti se sluchovým postižením, tak i s kombinovaným postižením, tj. děti s kombinací mentálního a sluchového postižení. Po nasbírání dat jsem si určila kategorie a jejich kritéria, podle kterých vyplněné testy posuzuji. Získané výsledky vyhodnocuji nejprve dle skupin a poté dle sledovaných znaků. Výsledky doplňuji, pro lepší představu, nascannovaným testovým materiálem žáků. Ze závěrů je možné odvodit typické znaky zpracování testu sluchově postiženými a žáky s kombinovaným postižením.

## **II. Teoretická část**

### **1. Projektivní metody**

#### **1.1 Projekce**

Jak uvádí Svoboda (1999), Freud v roce 1894 termínem „projekce“ označoval mechanismus obrany proti úzkosti. Tento mechanismus umožňoval připisovat vlastní nežádoucí pocity a přání jiným osobám. Freud také nazýval projekcí ovlivňování vnímání aktuálních podnětů vzpomínkami na minulost. Patnáct let před Freudem, tj. roku 1879, použil sir F. Galton asociační experiment, jenž by se dal považovat za první projektivní zkoušku v historii vědecké psychologie. V neanalytickém pojetí je projekce chápána jako proces, ve kterém vyšetřovaná osoba promítá obsahy svých duševních procesů navenek mimo sebe a připisuje je jiným.

L. K. Frankl zavedl roku 1939 (in Svoboda, 1999) název projekční technika. Definoval ji jako metodu výzkumu osobnosti, konfrontující zkoumaného jedince s nějakou určitou situací, v níž bude odpovídat podle smyslu, který tato situace pro něj má, a podle toho, co cítí během této odpovědi.

#### **1.2 Charakteristika projektivních technik**

Projektivní metody chtějí poznávat celou osobnost zkoumaného jedince, oproti testům schopností, které se zaměřují pouze na jednotlivé složky osobnosti. Pomocí projektivních technik je dle Šípka (2000) zachycován svět osobních významů a vzorců reagování i prožívání. Urban (1972 in Šípek, 2000) hodnotí projektivní techniky jako testové nástroje, které konfrontují subjekt s podnětovou značně neurčitou, mnohovýznamovou situací, na níž má subjekt reagovat podle toho, co pro něj tato situace znamená.

Šípek (2000) zařazuje mezi výhody projektivních technik časovou nenáročnost, opakovatelnost a existenci paralelních verzí. Jejich zásadním kladem je, že nevyvolávají výraznou atmosféru zkouškové situace.

***Rapaport charakterizuje projektivní techniky (in Šípek, 2000) takto:***

- nízká organizovanost materiálu
- nediferencovatelnost
- těsná vazba na niterné, jaderné charakteristiky projektivních technik
- neznámý význam podnětu

***Za základní charakteristiky projektivních metod Šípek (2000) považuje:***

- jde o málo strukturovaný úkol, který dovoluje neomezené množství možných odpovědí
- představují maskovací testovací proceduru a globální přístup k hodnocení celé osobnosti
- mají zvláštní účinnost při odhalování skrytých, latentních, nevědomých aspektů lidské osobnosti
- jedná se o klinický nástroj
- mnohdy odrážejí vliv psychoanalytických koncepcí

***Charakteristiky použití projekčních metod u dětí:***

- dětské Já se teprve vyvíjí, struktura a rysy osobnosti jsou ještě poměrně nestabilní. Při interpretaci je tedy obtížné odlišit vývojové faktory od osobnostní dynamiky či nezralost od patologické úchylny.
- hranice mezi vědomými a nevědomými procesy má u dětí jiný charakter než u dospělých
- dítě je více než dospělý citlivé při vytváření projektivních odpovědí na prostředí, na interakci s vyšetřujícím, na průběh a délku sezení
- mladší dítě neprožívá vnitřní konflikty stejně jako dospělý
- děti interpretují podněty z projektivních technik ve shodě se svojí úrovní vývoje
- jednotlivé testy se od sebe liší schopností vyvolávat projektivní reakci, liší se však i jednotlivé děti ve schopnosti projekce do testových materiálů

### 1.3 Dělení projektivních technik

V literatuře se objevují různá dělení projektivních technik (viz např. Stančák, 1982; Svoboda, 2001; Říčan, Ženatý, 1988). Každé členění je však pojato z jiného úhlu pohledu.

*Pro účely této práce bylo vybráno dělení od Svobody (1999):*

- verbální techniky
- grafické techniky
- techniky volby (manipulační)

*Nejrozsáhlejší dělení mají autoři Říčan a Ženatý (1988):*

- techniky interpretační (ROR, TAT, Test ruky)
- techniky slovně asociační (Asociační experiment, Doplnování vět, Doplnování příběhů)
- techniky imaginativně-verbální (Ahsenův rodičovský test)
- techniky scénické (Sceno test Staabsově)
- techniky výtvarné:
  - kresebné tematické (Kresba postavy, stromu, rodiny)
  - kresebné doplňovací (Wartegg)
  - jiné kresebné techniky (Blochův MDZT, Bender-Gestalt test)
  - ostatní (Mozaikový test Lowenfeldové, Malování jako projektivní technika)
- preferenční techniky (Lüscher, Szondi, Barevná pyramida, ...)
- techniky výrazové (Analýza mimiky a pantomimiky, grafologie, ...)

Sami autoři toto rozdělení považují spíše za více pragmatické než logické.

### 1.4 Grafické projektivní techniky

Vágnerová (2001) tvrdí, že v kresbě se odrážejí různé psychologické procesy, dále se v ní projevují jednotlivé typy temperamentu a emočního prožívání. Při použití tematické kresby lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti. Nespornou výhodou kresebných testů je jejich snadná administrace.

Dle Hajd-Mousovové (2002) kresebné techniky zaujímají v dětském věku významné místo, jelikož umožňují jednoduchou, a tím pro děti přitažlivou formu

vypovědět skutečnost, kterou sami nevědí, či nechtějí sdělit, anebo ji slovně nedovedou vyjádřit.

### **1.5 Interpretace projektivních technik**

Autoři Burleye a Handler (1997 in Šípek 2000) ve své studii prokázali vazbu přesnosti interpretace projektivních technik na osobnostní charakteristiky psychologa. Mezi tyto charakteristiky patří empatie, intuice a kognitivní flexibilita. S výše zmíněnými autory souhlasí i Šípek (2000). K citlivosti výsledku na interpretační dovednosti examinátora přidává důležitost na kvality vztahu mezi klientem a psychologem. Dle Hadj-Moussové a Duplinského (2002) naučit se umu interpretace je pro začátečníka těžký úkol.

### **1.6 Standardizace, objektivita, reliabilita, validita**

Pracovat s diagnostickou metodou, a zvláště pak projektivní, znamená dle Šípka (2000) osvojit si určitý pohled na psychiku, přijmout určitou „filozofii“ psychiky ve smyslu jejich aspektů, dynamiky apod.

Dle Svobody (2001) testy mohou sloužit svému účelu jen v případě, že splňují základní metodologické požadavky a vyhovují některým podmínkám kvality.

#### **1.6.1 Psychometrické vlastnosti projektivních technik**

##### *1.6.1.1 Standardizace*

Svoboda (2001) pojal pojem standardizace jako souhrnné označení pro zjištění reliability, validizaci, stanovení norem, prověření účinnosti jednotlivých částí testu, stanovení jednotlivé instrukce a způsobu administrace. V užším slova smyslu Svoboda (2001) pojmem standardizace rozumí stanovení norem testu. Normalizaci chápe jako možnost porovnání individuálních výsledků s normami získanými vyšetřením velkého reprezentativního vzorku osob. Norma je jím statisticky brána jako průměrný výkon příslušného vzorku populace.

##### *1.6.1.2 Objektivita*

Aby se mohl test nazvat objektivním (Svoboda, 2001), musí být jeho výsledky nezávislé na osobě, která test zadává a která jej vyhodnocuje. Základem je, aby instrukce a podmínky pro práci s testem byly stejné pro všechny vyšetřované osoby.

Cattel představuje vlastní chápání objektivitu (podle Gathercola, 1968 in Šípek, 2000). Cattel odlišuje dotazníkové metody od testů, kde osoba jedná, aniž by si byla vědoma, která její vlastnost je právě testována. Za objektivní Cattel (in Šípek, 2000) považuje tematicko-apercepční test (TAT), Rorschachovu techniku a testy motorické koordinace. Subjektivní dle Cattela jsou dotazníky, protože v nich osoba hodnotí sama sebe.

Šípek (2000) vidí problém projektivních technik v nedostatku objektivitu při skórování. Naráží také na odlišný přístup autorů. Jedním autorem může být stejná technika hodnocena jako objektivní a jiným jako neobjektivní.

***Allportova kritéria objektivitu pozorování (Gathercole, 1968 in Šípek, 2000):***

- vliv pozorovatele na sledované děje je minimalizován
- kontakt mezi pozorovatelem a pozorovaným chováním je co nejtěsnější
- pozorování musí být opakovatelné také jinými examinátory – ti musejí být zástupní, musejí dodržovat stejná pravidla, pomůcky a manuály

***1.6.1.3 Reliabilita***

Reliabilitu Šípek (2000) vysvětluje jako míru spolehlivosti skóru testů, se kterou test měří to, co měří. S reliabilitou se pojí další pojmy jako stabilita v čase, ekvivalence a vnitřní konzistence. Anastasiová (1963 in Šípek, 2000) označuje koeficienty vnitřní konzistence u projektivních technik za nízké. Morávek (1987 in Šípek, 2000) na druhou stranu konstatuje, že u většiny základních projektivních metod je reliabilita potvrzena.

***1.6.1.4 Validita***

Frank (1939): „*Jestliže se ukáže, že subjekt projikuje podobné vzorce nebo konfigurace na značně odlišné materiály a v jeho životní historii se najdou sledy zkušeností, které ukáží smysluplnost těchto projekcí pro jeho osobnost – pak budeme moci považovat tyto metody za dostatečně validní, aby zasloužily další experimentaci a zjemňování.*“ (in Říčan, Ženatý, 1988, str.142)

Nejzávažnějším psychometrickým ukazatelem dle Svobody (2001) je validita, tj. platnost testu, která vypovídá o jeho užitečnosti. Validita udává, zda test skutečně měří to, co měřit má.

Říčan, Ženatý (1988) ve své knize K teorii a praxi projektivních technik řeší také otázku validity, zejména v návaznosti na interpretaci jakékoli psychodiagnostické

techniky. Výše zmínění autoři otázky validity chápou jako záležitosti do jaké míry, v jakém směru a za jakých okolností jsou interpretované výsledky platné a do jaké míry se můžou spolehnout na diagnostický závěr. Murray (in Šípek, 2000) pochybuje o prokazatelnosti validity projektivních testů u dospělých, ale připouští její prokazatelnost u dětí.

#### *1.6.1.5 Normy*

Dle Šípka (2000) normy pro vyhodnocování projektivních technik buď zcela chybí, jsou neadekvátní anebo jsou založené na vágně popsané populaci.



## 2. Warteggův kresebný test (WZT = Wartegg Zeichen Test)

Warteggův kresebný test řadíme mezi projektivní kresebné metody dokreslování předlohy.

### 2.1 Vznik a vývoj testu

Autorem tohoto testu je E. Wartegg, který vydal svůj kresebný test v roce 1939. Koncepce tohoto testu vychází z Gestalt psychologie. Ve Svobodově publikaci (2001) můžeme nalézt charakteristiku WZT dle samotného autora. Wartegg svůj test charakterizuje jako relativně univerzální metodu, která umožňuje postihnout strukturu osobnosti nejen s jejími vlastnostmi a funkcemi, ale i neurofyziologickými základy. Původní způsob hodnocení se zaměřoval na posouzení dílčích psychických procesů jako jsou cit, fantazie, rozum a vůle. V roce 1953 navrhl samotný autor mnohem složitější způsob interpretace. Tento způsob interpretace vycházel z Lerschova vrstevného modelu osobnosti. V roce 1963 nastal další posun v hodnotícím přístupu. Autor se ve větší míře soustředil na hledání osobnostního profilu, jeho vrstev a kvality. U nás se test používal zejména v 60. letech a to převážně jen k neformální obsahové analýze jednotlivých kreseb.

Podle Svobody (2001) test hodnotí osobnostní strukturu a kreativitu. Pomocí tohoto testu je možné sledovat asociační význam jednotlivých podnětů, obsah kreseb i způsob jejich zpracování. Vetterová (1994) pomocí testu sleduje, jak je proband v každodenním životě schopen nasadit svoji psychickou energii, jelikož každý z archetypálních znaků u něj vyvolává jedinečnou specifickou odpověď.

Testový materiál tvoří formulář s předtištěnými předlohami, které tvoří osm čtverců velikosti 4x4cm. Čtverce jsou silně černě orámovány. V každém čtverci nalezneme podnět, který má sloužit ke stimulaci určitého kresebného projevu. Pod polem se ve čtverci nachází místo, kam proband zaznamenává pořadí, ve kterém vykresluje obrázky a jejich název – viz Příloha 1.

Standardizaci na českou populaci u tohoto testu nenajdeme. K dispozici nejsou ani údaje o reliabilitě. Svoboda (1999) uvádí hodnotu korelace mezi WZT a Wechslerovým testem inteligence, která činí  $r=0,79$ . Tato velmi vysoká korelace signalizuje vazbu mezi výsledky v této zkoušce a inteligencí. Míra úspěšnosti v této zkoušce je tedy silně ovlivněna výší intelektu testovaného.

WZT se nejčastěji používá jako součást testové baterie v klinické i poradenské praxi. Test je vhodný pro děti s různými adaptačními problémy, emočními poruchami apod.

## 2.2 Administrace

Wartegg (1953) zadával svým probandům záznamový arch formátu A4. V horní části papíru bylo předtištěno osm silně černě orámovaných čtverečků, ve kterých byl archetyp předtištěn. Instrukce zněla: „*Zpracujte zde načatý znak do celku, který by dal nějaký smysl. Rozhodující je nápad, nikoli provedení. Pořadí podle Vašeho uvážení. Vedle čísla uveďte. Co (Váš nápad) znamená. Nakonec můžete ještě zaznamenat, které pole je Vám nejpříjemnější a který ze svých obrázků považujete za nejlepší/nejhorší.*“ (in Vetterová, 1994, str. 8)

Zadávání testu je možné jak individuální tak skupinové. Při individuálním zpracování samotné pořadí a obsah kreseb zaznamenává samotný vedoucí. Dále se snaží zachytit mimické, fonetické reakce a gesta. Zaznamenává se i čas, který byl jednotlivým obrázkům věnován, eventuálně nerealizované nápady probanda ke znakům. Při skupinovém zadávání by neměl počet probandů překročit 25 osob. Proband ihned po dokončení jednoho obrázku napíše na prázdnou část stránky jeho číslo a název.

Probandům je předkládána středně tvrdá tužka. Gumování je povoleno, ale guma se vydává jen na vlastní přání probanda. Celkový čas je sice neomezen, ale neměl by překročit 30 minut.

## 2.3 Vyhodnocení a interpretace

Jak Svoboda (1999) uvádí, v České republice se používá vyhodnocovací postup zvaný diagnostika vrstev z roku 1953.

### ***Tento postup hodnotí:***

- *sled* – v jakém subjekt dokresluje předlohy
- *profil vrstev* – zda subjekt na předlohu reaguje ignorací, překrytím, difuzním zpracováním či ulpíváním na podnětu apod
- *profil kvalit* – zachycuje, do jaké míry se subjekt nechá usměrnit výchozí kvalitou podnětu
- *obrázková skladba* – zde se sleduje perseverace, asociace, přesun a doplnění

- *charakterologické schéma* – se zabývá formálním a obsahovým zpracováním jednotlivých obrázků

***Svoboda v roce 2001 uvádí zcela jiné hodnocení, které vychází jen za tři kritérii:***

- *přiměřenost kresby* – zde autoři vychází z předpokladu, že každý podnět vyvolá určitou reakci. Díky tomu lze odlišit přiměřenost/nepřiměřenost využití podnětu v rámci obrázku. Podnět může proband ignorovat, zdůraznit anebo mu obrázek přizpůsobit.
- *obsah kresby* – v tomto případě může jít o jednoznačné znázornění objektu či situace, nejasnou čmáranici, abstraktní obrazec či fantazijní zpracování nějakého tématu. Při hodnocení obsahu kresby lze hodnotit i míru originality.
- *způsob provedení kresby* – toto kritérium nabízí mnoho užitečných informací. Odhaluje např. sklon k impulzivité či rigiditě, upozorňuje na opomenuté, skryté či potlačené aspekty kresby, které mohou signalizovat mnohé osobnostní charakteristiky.

A. Vetter (1975 in Vetterová 1994) klade důraz na vlivy podvědomých duševních vrstev. WZT vyhodnocuje dle formální a obsahové stránky. Při posuzování formální stránky zohledňuje, jak jsou kresby provedeny (dle běžných grafomotorických kritérií). Obsahová stránka posuzuje, co bylo nakresleno. Analytik se pokouší z obrazového obsahu zachytit duševní pochody testované osoby. V tomto případě se sleduje, jaké formy jsou použity (velké-malé, kulaté-hranaté, uvolněné-uzavřené), jak je nakládáno s plochou a v poslední řadě i vlastnosti tahu a jeho vedení.

***Vetter zdůrazňuje význam obsahového hodnocení pro arteterapeuticko-diagnostické zpracování:***

a) Celkové posouzení:

- *forma* se může objevit buď abstraktní anebo estetická. Při abstraktní formě se prozrazuje introvertní postoj a slabý vztah k okolí. V estetické formě více vynikají citové elementy.

- *věcné zpracování* můžeme rozdělit na dynamické a statistické. Za statické zobrazení autoři považují užitkové předměty a budovy. Vozidla v pohybu jsou brána jako dynamická.
- *obrazové zpracování* může být atmosférické nebo fyziognomické. Postavy, obličejové a scény jsou brány jako fyziognomické zpracování, za to krajiny a květiny jako atmosférické zpracování.
- *významové zpracování* autoři dělí na symbolické a alegorické. Alegorické zpracování má především racionální elementy. Symbolické zpracování se pojí se silným podílem citů.
- *volné zpracování* (opakování) – náhodnost.

b) Posouzení jednotlivých polí zachytí mnohvrstevný vnitřní proces od reakce až po produkci.

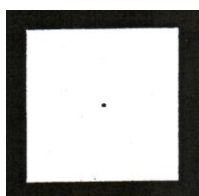
Lossen a Schott (in Vetterová, 1994) se zaměřují na tendence následnosti zpracování. Za dvě základní tendence považují lineární (1-2-3-4-5-6-7-8) a difusní (7-5-3-1-8-6-2-4) zpracování. Dle výše zmíněných autorů lineární zpracování poukazuje na jednokolejnost, sebeovládání a útlumy. Při difusním zpracování charakterizují osobnosti jako pudově kolísavé, odtlumené a mnohvrstevné.

#### 2.4 Barevná modifikace

Autorkou barevné modifikace Warteggova testu je E. Vetterová. Tato alternativa odkrývá možnost využít barevné, prostorové i obsahové symboliky. Barva může dále zvýraznit, ale i změnit význam některých symbolů. Absence barvy může zdůraznit probíhající konflikt, obavu, či blok. Dle ústního sdělení Y. Mazehóové (2000 in Svoboda 2001) je barevná modifikace Warteggova testu vhodná i pro kontrolu terapeutického efektu.

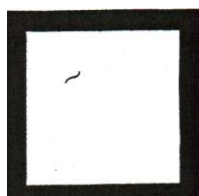
## 2.5 Popis jednotlivých čtverců

V této kapitole nejprve uvádím psychické oblasti jednotlivých znaků podle Brönimanna (1974 in Vetterová, 1994). Dále jednotlivá pole doplňuji o charakteristiky znaků samotného autora testu Wartegga (1953) a o základní otázky, které si klade Vetterová (1994) k jednotlivým archetypálním znakům.



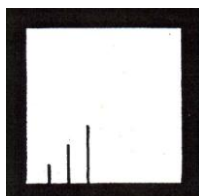
1 sebevědomí – sebeuvědomění – síla Já – koncentrace

- Charakteristika: jemné, organické, nepatrné, přesto určité (pozice ve středu)
- Jak proband nevědomě vnímá svůj střed osobnosti, své Já, jak se prezentuje svému okolí.



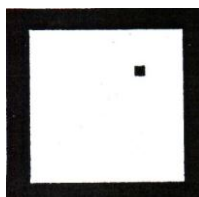
2 afektivita – schopnost citů – kontakt – přizpůsobení

- Charakteristika: organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení
- Jaká je citově zabarvená rezonance na okolí, na jiné osoby, Já ve vztahu k Ty.



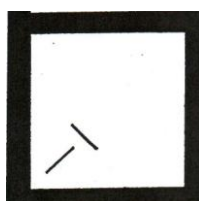
3 expanze – aktivita – stálost – intencionální dimenze - nálada

- Charakteristika: dynamické prodlužování vertikály, architektonické rozdělení prostoru
- Jaká je schopnost nasadit „vývojovou energii“.



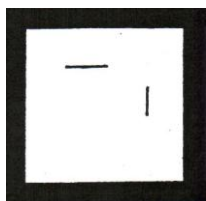
4 „kámen úrazu“ – vztah mezi vědomím a nevědomím – strach – problémy viny – nutkavost

- Charakteristika: hranatost, temnota, tíže
- Jaký je hlavní, zatěžující problém, pramen strachu a komplexů, „kámen úrazu“.



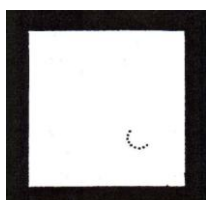
5 dynamika – aktivita – agresivita – řízení vůle

- Charakteristika: dynamika při současném překonání momentu napětí
- Jaká je schopnost řešit problémy a konfliktní situace.



6 racionální integrace – ovládnání – vztah k realitě – smysl pro jednoduché, konkrétní, praktické

- Charakteristika: rozhodnutí, zda spojit či rozdělit
- Jaká je schopnost integrace vnější a vnitřní.



7 senzibilita – schopnost přijímání – měkkost – hrubost – kontakt – erotika – sexualita

- Charakteristika: vcítění do jemného rozčlenění
- Jaká je představa partnerského svazku a jeho významu na erotické (nikoli primárně sexuální) úrovni.



8 schopnost vazby – citový základ – pocit ochrany a přijetí

- Charakteristika: harmonické uzavření, zaokrouhlení
- Za jakých okolností se cítí proband v bezpečném klidu, ochráněn.

Brönimann (1974 in Vetterová, 1994) uvádí významnost pořadí při vyplňování polí. Z přednostního zpracování (první tři dokreslené archetypy) lze usuzovat o aktuální problematice probanda, jež lze snadněji terapeuticky zpracovat. Tyto problémy jsou nejbližší vědomé rovině. Oproti tomu znaky, které jsou doplněny až na posledních třech místech, zahrnujeme k nejzávažnějším komplexům, jelikož jsou nejvíce potlačeny.

Wartegg (1953) přisuzuje prvkům 1, 2, 7 a 8 ženský akcent, tj. jemnost, něžnost a živoucí organismus. Prvkům 3, 4, 5 a 5 je autorem přisouzen spíše mužský akcent. Mezi tyto akcenty řadí ztuhlost, vzpřímenost, mechanickou napjatost, dynamickou zaměřenost a statickou tíži.

### 3. Barvy

Barva se od počátku lidských dějin a kultury podílela na kultivaci prostředí, ve kterém člověk žil, uvádí Jebavá (1997) ve své knize Úvod do arteterapie.

Barvy mají v arteterapii dle Šickové-Fabrici (2002) psychologický, estetický a kulturní kontext. Barvy a barevné kombinace prokazatelně ovlivňují jak psychické, tak i fyzické zdraví člověka. Dle stejnojmenné autorky barva v arteterapii představuje také intenzitu a stav emočního života. Abychom mohli z barev diagnosticky usuzovat, musíme znát zákonitosti vnímání barev, jejich psychologické působení a vlastnosti (teplo, chlad, světlost a tmavost).

Základní barvy jsou červená, modrá a žlutá. Komplementární barvy k nim jsou zelená, oranžová a fialová.

#### 3.1 Symbolika barev

*Podle Šickové-Fabrici (2002) má každá z barev svoji symboliku:*

- *bílá barva* – symbolizuje čistotu, jasnost, nevinnost a naivitu, představuje plodnost i smrt, je barvou semene ale i panenství.
- *černá barva* – je opakem bílé, barvou tajemna, smutku, výlučné použití černé je zejména u dětí signál prožitého traumatu či deprese.
- *červená barva* – barva vitality, síly, života, požáru, ohně, krve, vášně a revoluce, v oblibě ji mají zejména hyperaktivní a agresivní děti, červená barva podporuje sexualitu.
- *růžová barva* – symbolizuje lásku, nezralost, růžová je barva těla, v malbách může být používána lidmi s fyzickými příznaky způsobenými nemocí nebo stresem.
- *modrá barva* – barvou moře a nebe, konzervatismu, povinnosti a sebepoznání, modrá použitá na bizarních místech může znamenat prožité trauma v souvislosti s rodinou.
- *žlutá barva* – tato barva podporuje duševní kapacitu člověka, je vhodné ji indikovat dětem s mentálním handicapem, v psychoanalytickém kontextu je barvou otce, odpor ke žluté může signalizovat strach.

- *zelená barva* – je barva rovnováhy mezi modrou a žlutou, podporuje nervový systém, symbolizuje naději a klid, je to barva lidí se sociálním citěním.
- *šedá barva* – tato barva snižuje intenzitu barvy vedle ní ležící, šedivá je barvou kompromisu mezi bílou a černou, inklinují k ní workoholici, šedivou společně s černou a hnědou používají ve svých malbách děti z dětských domovů, které prožily trauma.
- *hnědá barva* – je to barva země, pokory, solidních, trpělivých, spolehlivých a silných jedinců, preferují ji lidé odpovědní, pevně stojící na zemi, takoví, kteří umějí dobře hospodařit s penězi.
- *fialová barva* – barva spirituality, mnoho autorů ji spojuje s barvou smutku a utrpení, dle Jebavé (1997) je to barva umírněnosti, rovnováhy, smířením a věčnosti.
- *purpurová barva* – je barvou pompy a císařů.
- *oranžová barva* – tato barva vznikla ze žluté a červené, symbolizuje životní energii, intelekt, oranžová je sociální barva, barva extrovertů, mládeže, síly, nebojácnosti.

Pogády a kol. (in Šicková-Fabricsi, 2002) uvádějí preference barev u dětí do deseti let a nad deset let. Desetiletí chlapci upřednostňují červenou, žlutou a modrou. Stejně stará děvčata preferují červenou, fialovou, žlutou a modrou. Pořadí barev u chlapců ve věkové kategorii nad deset let je červená, zelená, žlutá a modrá. Dívky nad deset let protěžují červenou, fialovou, žlutou, zelenou a modrou.



## 4. Dětská kresba

Z psychologického hlediska při zkoumání výtvarných projevů vždy měla a dodnes má dominantní úlohu kresba. A. Kucharská (in Hadj-Mousová, Duplinský, 2002) se domnívá, že je to dáno tím, že ze všech výtvarných aktivit je kresba pro dítě nejvíce spontánní činností. Nespornou výhodou kresby je její velká vypovídající schopnost. Z analýzy kresby se můžeme dozvědět o tom, co si dítě myslí o sobě, druhých a světě kolem něj, co cítí a jakými schopnostmi (percepčními, motorickými, kognitivními) disponuje. Nápodoba a spontánnost pohybu, jak uvádí Ondrůjová (1930), je prvotní motivace ke kreslení. Dle Winnicota (1971) je kresba nejvhodnějším prostředkem k navázání rychlého kontaktu s dítětem, jak dokazuje jeho metoda Squiggle game.

### 4.1 Vývoj dětské kresby v ontogenezi

Hadj Mousová, Duplinský (2002) si stojí za názorem, že prvotní informace o dítěti můžeme získat kvalitativní analýzou toho, jak a co dítě kreslí. Autoři se dále shodují na tom, že znalost vývojových etap dětské kresby je velmi důležitá. Může nám totiž pomoci orientačně říci, zda kresba dítěte odpovídá jeho věku. Z kresby se dá také odhalit opožděný vývoj dítěte v těch složkách, které se do kresby promítají. Pokud dítě kreslí vyspělejší způsobem než jeho vrstevníci, může se jednat o zrychlený vývoj.

V každém vývojovém stupni má kresba svá specifika.

#### ***Lowenfeldův ontogenetický model (in Perout, 2005):***

##### 1. Období čáranic (2-3 roky)

*Toto období má 3 fáze:*

- *chaotické bezobsažné čárání*

Jedná se o nahodile používané znaky odrážející motorickou aktivitu, která vyjadřuje radost z této činnosti. Tužka není oddalována od papíru, formát je neustále přesahován. Nejde o zachycení skutečnosti, chybí i vizuální kontrola.

- *zvládnutá čáranice*

Rozvíjí se vizuální kontrola. Vzniká souvislost mezi vizuální a motorickou aktivitou. Dítě je již schopno oddálit tužku od papíru. Kolem 3. roku se u dítěte objevuje dospělý úchop tužky. Dále je dítě schopno

rozpoznat podobnost mezi nakresleným tvarem a něčím v okolí, ačkoliv shoda mezi kresleným objektem a kresbou samotnou je velmi malá.

- *pojmenovaná čáranice*

Dítě je schopno svůj výtvar pojmenovat. U kreseb je již dodržován formát. Dítě v tomto období často používá výrazné barevné tóny a kontrasty mezi odstíny.

## 2. Preschematické období (3-6 let)

Fantazijně emoční složka je psychická funkce, která v tomto věku dominuje. Hranice mezi psychickou a objektivní realitou zůstávají neostré. Děti v kresbách přisuzují zvířatům nebo věcem lidské vlastnosti. Kolem pátého roku je u dětí snazší rozlišit lidi, stromy a domy. Již v šesti letech jsou významy zobrazení jasné. První symbol, který dítě nakreslí, je hlavonožec.

## 3. Období schématu (6-9 let)

V dítěti narůstá smysl pro kategorie a třídy. Vzniká schopnost zobecňovat, vzrůstá uvědomění si, že je součástí okolí a začíná chápat vztahy kolem sebe. V kresbě se objevuje profil jak u lidí, tak i u zvířat. V tvorbě dětí můžeme najít sklápění do půdorysu, rentgenové vidění, sekvenční zpracování a několik pozorovatelských stanovišť. Barva objektu se začíná podobat jeho skutečné barvě. Stejně objekty bývají shodně vybarveny. Dítě začíná více respektovat realitu. Okolní realita je zprostředkovaná vizuální zkušeností.

## 4. Kresebný realismus (8-12 let)

Od 8–9 let lze ještě tolerovat pohled z více stanovišť. V 11 letech by se měl objevit pohled pouze z jednoho místa. V tomto období začíná již snaha o perspektivní zobrazení. Při zobrazování figury děti nejčastěji používají geometrické tvary. Při zobrazování osoby se děti soustředí na detailní zachycení znaků, které jsou pro danou osobu typické. Snaží se vystihnout její osobitost, která je pro ně nejsnáze uchopitelná. Vyjádření pohybu je prozatím „loutkového typu“.

## 5. Pseudonaturalistické období (11-15 let)

V tomto období se objevuje schopnost abstraktního myšlení. Tento věk je charakteristický útlumem spontánní výtvarné aktivity, která se přesouvá do jiných oblastí, např. do pohybové, literární či hudební sféry. Děti ve věku puberty

oplývají značnou kritičností ke svým výtvorům. Zjišťují totiž, že ne vždy jsou schopni nakreslit to, co by chtěly. Do 11 let děti zobrazují šaty pouze z důvodu identifikace. Od 11 let si děti začínají uvědomovat změny, ke kterým dochází při změně tvaru oděvu. Např. při nařasení oděvu, jeho skládání a mačkání. Děti v tomto věkovém rozmezí si začínají více všimnout světla a stínu. Začínají experimentovat jak světlo a stín ovlivní vzhled sedící či stojící postavy. Figura nemusí být vždy zobrazována úplně celá, objevuje se pouze zobrazení „do pasu“. Projevy jednotlivců se začínají diferencovat. Objevují se rysy osobité tvorby. V kresbě se také odrážejí způsoby zachycení figury, které korespondují s vývojovými změnami odehrávajícími se v těle adolescenta. Jedinci v kresbách reflektují vlastní fyzický vývoj. Pubescenti mají zálibu v karikaturách, satirickém znázorňování, v portrétování sebe samých. Portrétování souvisí s problémem sebeidentifikace. Portréty odhalují podvědomé potřeby a někdy vyjadřují ideální představy o sobě.

#### 6. Adolescentní výtvarná tvorba (14-17 let)

Mezi 14 – 17 lety dochází k opětovnému oživení zájmu o výtvarné techniky. V souladu s abstraktností formálních operací je výtvarná podoba osob a předmětů zobrazena zástupně, pomocí plošného, neiluzivního abstraktního schématu nebo stylizovaného symbolu. Způsob zobrazování je ovlivněn kvalitou výtvarného poučení a dovedností technického využití prostředků. V této etapě se na rozdíl od ostatních období tvoří intuitivně. Výtvarné dílo adolescentů je výsledkem estetické volby. Adolescenti mají možnost ve volné tvorbě autentické výpovědi. V kresbě adolescentů najdeme vyváženost mezi přesným pozorováním při zobrazování skutečnosti a abreaktivním uvolněním.

#### ***Vývojová stádia dětské kresby dle Burt (1932 in Šicková–Fabrici, 2002):***

Burt a Lowenfeld se v členění vývoje kresby shodují zhruba do věku 10ti let. V období od 11 do 15 let se autoři v členění vývojových stádií rozcházejí. Burt toto věkové rozmezí člení do dvou etap - potlačení (11-14 let) a umělecké oživení (od 15ti let). Potlačení charakterizuje jako rozčarování, větší důraz na verbální projev a ztrátu odvahy. Jebavá (1997), která navazuje na Burtu, tuto životní etapu také rozděluje na dvě období, která se mírně překrývají. Období vzdorné kresby (od 10-14let) a období hledačství v kresbě (od 12-16let).

Dle Jebavé (1997), v období prepubescence, neboli některými autory nazývaném II. období vzdoru, dochází k vnějšímu pohlavnímu dospívání a duševním strukturálním změnám. Vnitřní dění jedince se střetává s okolím. To vede ke konfliktům. Kolem 12. roku se zdokonaluje analytické a abstraktní myšlení. Fantazie ožije pomocí rozporů se skutečností, objevuje se snění ve dne, ale chybí však tvůrčí činnost. Neobratnost v motorice má za následek ztrátu zájmu o kreslení. Estetické cítění je podrobno vnitřním konfliktům, kritice vnější reality, stavům úzkosti a strachu ze smrti. Kresba se může stát diagnostickým záznamem denních pocitů, jakýmsi deníkem citového a estetického života.

V období pubescence dochází k somatickému i psychickému dozrání a stabilizaci emocionálního prožívání skutečnosti. Při dospívání pubescent dozrává k vyššímu stupni poznání, s tím souvisí i hledání smyslu jeho života. Nejen v kresbě, ale i v jeho jednání můžeme objevit stopy radikalismu. Radikalismus se nejvíce projeví v dosti zjednodušeném řešení životních situací. Fantazie se stává velmi živou, ale je velmi ovládána vůlí. Kresba se stává dominantní jen pro ty, kteří mají nadání. Objevuje se vlastní tvorba, ovlivněná teoretickými vědomostmi a zkušenostmi.

Období do 15ti let nazývá Jebavá (1997) jako období vlastní umělecké tvorby. V tomto období dochází k dosažení pohlavní a duševní zralosti. Zpřesňuje se vnímání vnější reality, fantazie je především využita v oblasti vlastní tvorby. Pramen poznání je skryt ve vlastním prožívání životních situací. Tvorba se vyznačuje kritickým realismem a racionálním přístupem k problémům.

#### 4.2 Dětská kresba v diagnostice

Morávek (in Koluchová, Morávek 1990) podotýká, že řada technik má stejný podnětový materiál i interpretační postupy jak pro dospělé, tak i pro děti. Je však potřeba brát v úvahu zvláštnosti projektivního zkoumání dětské klientely.

Matějček (1957), ale i Šturma, Vágnerová (1982) in Hadj-Mousová a Duplinský (2002) se shodují na tom, že jak děti, tak i dospělí do kresby promítají emotivitu, temperament a svoje osobnostní a sociální charakteristiky. Výsledný výtvar každého dítěte je závislý na jeho mentální vyspělosti, paměti, jemné motorice, grafomotorice, představivosti, schopnosti reprodukce, zrakovém vnímání a pozornosti.

### ***Možnosti použití dětské kresby (Vágnerová, 2001):***

- kresba může poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Může tedy sloužit jako screening globálního vývoje rozumových schopností.
- kresba je užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností (vývoj jemné motoriky a vizuální percepce).
- kresba může signalizovat způsob citového prožívání, tj. tendenci k určitému emočnímu reagování i aktuální citové ladění.
- kresba je užitečným nástrojem k poznání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce nebo ani nedovede projevit jinak.

### **4.3 Souvislost kresby s kognitivním vývojem**

Jak uvádí Hadj-Mousová, Duplinský (2002), problematikou odrážení inteligence v kresbě se zabývala celá řada autorů. Někteří poukazují na vyšší obsažnost kresby inteligentních dětí, jiní nacházejí kvalitněji pojatá témata.

Spojitost mezi kresbou a inteligencí je vyjádřena i v některých testech inteligence. Např. ve Stanford-Binetově škále se nachází úkol, jehož účelem je obkreslení geometrických tvarů. Goodenoughová (in Hadj Mousová, Duplinský, 2002) staví svoji teorii na předpokladu souvislosti mezi inteligencí a vývojem kresby. Hodnotící škála Goodenoughové je převoditelná na mentální věk a posléze i na IQ. K hodnocení intelektových schopností lze využít Test postavy Šturmy a Vágnerové (1982 in Hadj Mousová, Duplinský, 2002). Při validizaci testu byla prokázána souvislost mezi kresbou a inteligencí.

## 5. Sluchově postižené dítě

Základním předpokladem pro rozvoj řeči je sluch. Podle Vymlátílové (2006, in Říčan, Krejčířová, 2006) má ztráta sluchu negativní vliv na vývoj osobnosti dítěte a jeho sociální zrání. Sluchová vada je podnětová deprivace, na jejímž základě dítě vnímá nedostatečně anebo vůbec zvukové podněty.

*Nedoslyšavé dítě* je schopno využít sluchadel. *Neslyšící dítě* je takové dítě, které se hluché narodilo, či ohluchlo ještě před tím, než u něj došlo k rozvoji řeči. *Ohluchlé děti* mají na rozdíl od úplně neslyšících dobře rozvinutou řeč.

### 5.1 Vývoj dětí se sluchovým postižením

Schopnost slyšet se během celého roku v interakci s prostředím teprve vyvíjí. Jak uvádí Vymlátílová (2006 in Říčan Krejčířová, 2006), i neslyšící kojeneček si brouká a žvatlá, ale jelikož kojeneček neslyší svůj hlas, jeho žvatlání mezi 17. a 26. týdnem ustává. Slyšící dítě začíná po půl roce reagovat na velmi tiché zvuky tím, že otáčí hlavičkou a pátrá, odkud zvuk přichází. Mezi 9. a 10. měsícem se objevuje reakce na výzvu. Dítě postupnou interakcí s rodiči získává zkušenost s gramatickým systémem jazyka a povědomí o správné výslovnosti slov. To je pro ně obrovskou výhodou, když se pokouší skládat první slova. Tuto zkušenost ovšem neslyšící dítě nemá. Rozdíl mezi slyšícím a neslyšícím dítětem je nejvíce patrný z komunikace.

***Dva nejkritičtější faktory ovlivňující psychický vývoj dítěte dle Vymlátílové (in Říčan, Krejčířová, 2006):***

- doba vzniku sluchové vady
- stupeň ztráty

Narušeným vývojem řeči je negativně ovlivněn vývoj všech poznávacích procesů i socializace dítěte, myšlenkové pochody se opírají především o konkrétní činnosti (např. o manipulaci s předměty). Pochopení čteného textu znesnadňuje nedostatečná slovní zásoba. Sluchově postižené děti mají problém s významovým obsahem, gramatickou formou textu i se psaním. U neslyšících dětí je nutné si uvědomit, že pokud se neřívají, nemají žádné informace. Proto jim také chybí kontinuum dění, na které je vázáno chápání událostí a předvídání budoucnosti. Omezenost komunikačních prostředků nepříznivě působí nejen na rozvoj kognitivních procesů, ale také především na rozvoj sociálních procesů. Děti s tímto druhem postižení

se špatně orientují v mezilidských vztazích, nechápou, proč lidé kolem nich jednají tak, jak jednají. Nemohou slyšet zbarvení řeči svých nejbližších.

Podle Vágnerové (1999 in Svoboda, 1999) je pro sluchově postižené obtížné abstrahovat, důsledkem toho je jejich vázanost na skutečný svět. Rozvoj logických operací bývá pomalejší.

Základním cílem výchovy a vzdělání prelingválně<sup>1</sup> neslyšícího dítěte by měla být dle Quighley a Kretchmera (1986 in Říčan, Krejčířová, 2006) gramotnost. Gramotnost můžeme chápat jako schopnost číst a psát na zralé úrovni obecného jazyka společnosti. Jestliže je postižení kombinované, samotná gramotnost již není reálná, je tedy zvolen náhradní cíl a tím je samostatnost v pracovním procesu.

## 5.2 Specifika diagnostiky dětí se sluchovým postižením

Jak praví Vymlátlová (in Říčan, Krejčířová, 2006), diagnostik při testování neslyšících dětí naráží na řadu těžkostí spojených s charakterem a mírou postižení. Největší problém nastává již při zadávání úkolů. Na stupni rozvoje jazyka závisí použití verbálních technik. Diagnostik by z nich nikdy neměl posuzovat úroveň rozumových schopností. Hluchota může také negativně ovlivnit výkon v neverbálních testech. Tento výkon neodpovídá mentální kapacitě. Pro diagnostiku neslyšících dětí je specifické zjišťování předpokladů pro komunikační metodu, kterou má být dítě vzděláváno. Metody jsou zaměřené buď na používání mluvené anebo znakové řeči.

V české literatuře se s problematikou psychologického vyšetření u lidí se sluchovým postižením moc neseškává. Vágnerová, Vymlátlová (1995 in Potměšil, 2010) uvádějí základní charakteristiky sluchově postižených z pohledu psychologa. Obě autorky se shodují na tom, že sluchově postižený se vyznačuje nerozvinutým vědomím sebe sama, malým sebevědomím, emoční nevyspělostí, špatnou kontrolu citů, egocentrismem, rigiditou, omezenější hrou a černobílostí.

---

<sup>1</sup> Prelingvální vada: sluchová porucha získaná v předřečovém období. Vymlátlová (in Říčan, Krejčířová, 2006)

*Dle Vymlátilové (in Říčan, Krejčířová, 2006) je třeba při diagnostikování sluchově postižených zvažovat několik důležitých okolností:*

- zda jde o nedoslýchavost či těžkou sluchovou poruchu
- zda jde o prelingválně, či postlingválně<sup>2</sup> získanou vadu
- nelingválně získaná sluchová vada má za následek senzoricou deprivaci, na základě které dochází k nerovnoměrnému rozvoji vrozených inteligenčních předpokladů, zejména ve verbální oblasti
- sekundární nevýhodou vyplývající ze sluchové vady je opožděný rozvoj sociální inteligence, sluchově postižené dítě obtížněji chápe souvislosti dějů a má problémy s řešením mnohých běžných sociálních situací
- při vyšetření je třeba dbát na to, abychom vyšetřovanému dítěti umožnili odezírání a následně pečlivě artikulovali

Vyšetření osoby sluchově postižené, jak uvádí Vymlátilová (in Říčan, Krejčířová, 2006), je velmi obtížné. Při užití dotazníkových metod není vždy úplně jasné, zda subjekt dostatečně porozuměl otázce. U projektivních metod, které obsahují perforační materiál, hraje často roli správné pochopení instrukce a předpokládaná míra abstrakce. U nás jsou velmi obtížně sehnatelné testy standardizované pro sluchově postižené, proto odborníci pracující v této oblasti používají metody převzaté ze zahraničí v jejich původní podobě.

Podle Potměšila (2010) může při psychologickém vyšetření jedince se sluchovým postižením dojít ke zkreslení výsledků ze dvou důvodů. Prvním důvodem je psychologova neznalost problematiky sluchového postižení s ohledem na specifické charakteristiky v sociálně-kognitivní oblasti. Jako druhý důvod je uváděna psychologova neznalost komunikační úrovně osob se sluchovým postižením.

---

<sup>2</sup> Postlingválně získaná vada: vada získaná po ukončení vývoje řeči. Vymlátilová (in Říčan, Krejčířová, 2006)



*Potměšil (2010) uvádí tyto specifické charakteristiky osob se sluchovým postižením v sociálně–kognitivní oblasti:*

- impulzivní chování
- nedostatek sebeúcty
- nedostatky ve vývoji empatie
- neschopnost popsat momentální psychický stav, vysvětlit pocity, obtíže v morálním vývoji
- zpoždění v chápání některých prosociálních pojmů, týkajících se sociálních vztahů (např. pomoc druhému, pomoc od druhého)
- zjednodušené až černobílé chápání povahových rysů a vlastností lidí, obtíže v koncepci interpersonálních vztahů

### III. Empirická část

#### 1. Cíle a výzkumné otázky

Za cíl výzkumu jsem si stanovila nalezení a popis společných znaků ve zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu u sluchově postižených dětí. Dále jsem se zaměřila na způsob zpracování barvené modifikace Warteggova kresebného testu u dětí s kombinovaným postižením. V této práci je kombinované postižení chápáno jako kombinace sluchového a mentálního postižení u jednoho jedince. Také bych se chtěla zaměřit na problematiku a specifické znaky testování sluchově postižených dětí v souvislosti s tímto testem.

Pro svoji studii jsem si určila výzkumnou otázku:

**Jak děti se sluchovým postižením zpracovávají barevnou modifikaci Warteggova kresebného testu?**

V souvislosti s touto problematikou považuji za důležité si také položit otázku:

***Jak děti s kombinovaným postižením (sluchové a mentální) zpracovávají barevnou modifikaci WZT?***

***Specifikace výše uvedených otázek:***

- reakce na základní výzvu
- názvy polí
- využití plochy
- pořadí
- ohodnocení obrázků
- častá témata
- další specifika

## 2. Charakteristika výzkumného souboru

### 2.1 Výzkumný soubor

Původní výzkumný soubor zahrnoval 30 respondentů. Obě dvě pohlaví byla zastoupena stejným dílem. Žáci, kteří byli pro výzkum vybráni, dochází do základní školy (ZŠ) a základní školy praktické (ZŠP) pro sluchově postižené. Jelikož školu mohou z 30% navštěvovat integrovaní žáci, tj. bez sluchového postižení, ale např. s vývojovou afázií, musela jsem tyto děti ze svého výzkumného vzorku vyřadit. Konečný soubor tedy celkem činil 20 žáků ze ZŠ a ZŠP. Z výzkumného souboru, pro nedostatečné vyplnění WZK, byly dále vyloučeny děti navštěvující první třídu. O této skupině dětí se více zmíním v následující kapitole Specifika sběru dat u sluchově postižených. Soubor 20ti probandů jsem rozdělila dle typu navštěvované školy, tj. na ZŠ a ZŠP. Každou z těchto kategorií jsem podle věku rozdělila do dvou přibližně stejně velkých skupin. U věkového rozmezí skupiny vždy uvádím jak dosažené roky, tak i měsíce probandů. Tzn. 9;0 znamená 9 let a několik dní, pokud je uvedeno např. 11;11 dle uvedeného předchozího schématu je probandovi 11 let, 11 měsíců a blíže nespecifikovaný počet dnů, které vzhledem k našemu zkoumání nejsou tolik důležité. Podrobnosti o zastoupení počtu a pohlaví v jednotlivých skupinách se nachází v Tabulka 1.

Žáci navštěvující ZŠP se svým intelektem pohybují v pásmu lehkého až středního podprůměru.

Podrobnosti o výzkumném souboru jsou umístěny v Příloha 2.

**Tabulka 1: Výzkumný vzorek**

ZŠ				ZŠP			
1. skupina 9;0 - 11;11 let		2. skupina 12;0 - 15;11 let		3. skupina 12;0 - 14;11 let		4. skupina 15;0 - 17;11 let	
chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky
4	2	2	4	1	3	1	3
6 žáků		6 žáků		4 žáků		4 žáků	
12 žáků				8 žáků			
6 dívek / 6 chlapců				6 dívek / 2 chlapci			
<b>celkem 20 žáků</b>							

## 2.2 Specifika sběru dat u sluchově postižených

Při sběru dat jsem se potýkala s komunikační bariérou mezi mnou a sluchově postiženými. Často jsem se setkávala s nepochopením instrukce, kterou jsem probandům zadávala. V polovině případů, jsem musela použít prostředníka, který mi pomohl znakovým jazykem přetlumočit, co je po probandech požadováno. Tlumočnický byly jak učitelky, tak samotní žáci ZŠ s lehkou ztrátou sluchu a ovládající znakový jazyk. Tlumočníci vždy překládali mnou zadané instrukce. Jelikož je zásoba znakového jazyka mnohem omezenější než slovní zásoba slyšících lidí, museli si tlumočníci sdělovaný obsah upravovat dle své i probandovy potřeby, a to jak slovní, tak i znakové. Dotazy jednotlivých probandů k nejasnostem zadání mi byly opět přetlumočeny. Načež jim byla opět za pomoci prostředníka sdělena má odpověď. Ne vždy jsem dokázala zajistit, aby přesný obsah komunikace mezi tlumočnickem a probandem nezpůsobil nežádoucí náповědu. Dalším úskalím, bez kterého se však tlumočení neobešlo, byla názorná ukázka vyplnění polí a tím poskytnutí námětů.

Úplné nepochopení instrukce bych chtěla demonstrovat na žákyni 5. třídy, Blance. Při prvním vyplňování WZT jsem na Blance pozorovala viditelné napětí a určitou bezradnost nad daným úkolem. Blanka, zcela neslyšící, umí velmi dobře odezírat ze rtů. Dle slov své třídní učitelky je žákyně velmi bystrá, šikovná a snaživá. K tomuto prvním vyplňování WZT jsem měla k dispozici tlumočnicka. Po předání instrukce, jsme již v místnosti zůstaly samy. Jak je viditelné v Příloha 3, Blanka pouze bezradně obkreslovala tvary, které se v jednotlivých polích nacházejí. Druhým ukazatelem, ze kterého jsem odhalila neporozumění, byl rozhovor s její třídní učitelkou. Třídní učitelka se velice podívovala nad názvy, které Blanka použila. Dle jejích slov, polovinu názvů Blanka nemohla ani znát a s největší pravděpodobností je musela opsat někde z vytištěných materiálů umístěných na nástěnkách ve třídě. Názvy obrázků se často opakují a jen zdánlivě vystihují, co je nakresleno. Při psaní každého názvu byla Blanka velmi nejistá. Vždy po pojmenování svého výtvoru se na mě obrátila s otázkou, zda je správné to, co napsala. Z mých reakcí odhadovala, zda obrázek pojmenovala náležitě. Nedokázala jsem jí vysvětlit, že obrázek může nazvat tak, jak chce ona. Jak můžeme pozorovat z přeškrtných slov, názvy obrázků spíše odhadovala a snažila se vystihnout co je správné. Následující den jsem požádala třídní učitelku, aby Blanku ještě jednou uvolnila z hodiny k opětovnému vyplnění testu. Instrukci jí ještě jednou vysvětlila sama vyučující. Tentokrát i s názornou ukázkou na tabuli. Druhý vyplněný

test jsem též umístila do Příloha 4. Při porovnání obou testů vidíme, že ve druhém pokusu došlo k výraznějšímu pochopení. I odpovědi na jednotlivé výzvy byly jasnější a smysluplnější. Po opětovné konzultaci s paní třídní učitelkou, jsem zjistila, že i názvy blíže odpovídají znalostem Blanky.

Jak jsem již zmínila výše, z důvodu neplnohodnotného vyplnění testu a neschopnosti pojmenovat nakreslené, jsem musela z výzkumného vzorku vyřadit i čtyři žáky navštěvující první třídu ZŠ pro sluchově postižené. Jimi vyplněné formuláře jsem umístila do Příloha 5. Výtvary prvňáčků jsem porovnávala s výtvary předškolních dětí bez sluchového postižení, které jsou schopny test zpracovat již od čtyř let. Údaje o předškolních dětech jsem čerpala z bakalářské práce Stielové (2010). I přesto, že je mezi dětmi rozdíl skoro jedné vývojové etapy, našla jsem ve způsobu, jakým vykreslovaly barevnou modifikaci WZT, mnoho shodných znaků. Jak uvádí Stielová (2010) u dětí předškolního věku se nejčastěji vyskytuje perseverace, tj. opakování výchozího podnětu. Geometrické tvary (např. kruh, čtverec) a dopravní prostředky byly další z nejčastěji kreslených motivů. U žáků navštěvujících první třídu se objevily stejné motivy jako u výše zmíněných předškoláků. Obě skupiny se dále shodně vyznačují kreslenými objekty zcela bez kontextu. Rozdíl ve zpracovávání se vyskytl až v pojmenování obrázků. Děti navštěvující mateřskou školu své výtvary pojmenovávaly adekvátními jednoslovnými názvy, hlavně zdrobnělinami. U dětí se sluchovým postižením se vyskytl problém už jen v samotném pojmenování nakresleného. Objevovaly se jak názvy dopravních prostředků (auto), tak i geometrických tvarů (kolečko, čárka). Dva ze čtyř probandů nedokázali své výtvary vůbec pojmenovat. U jednoho ze sedmiletých chlapců se objevovaly názvy ve slovesném tvaru. Např. papá, zpívá, něco někam nalepit.

Při práci s dětmi s kombinovaným postižením jsem nezpozorovala žádné výrazné rysy, které by byly typické právě pro ně. Instrukcím rozuměly bez problému a při vyplňování testu či pojmenování obrázků se nevyskytly žádné obtíže.

### **3. Postup při získávání dat**

Po oslovení ředitele školy a následném schválení provedení výzkumu jsem si s jednotlivými učiteli sjednala schůzku, kde jsem jim nastínila záměr výzkumu a sdělila své požadavky. Po bezproblémové domluvě mi byla přidělena místnost, ve které jsem svůj výzkum mohla bez vyrušování provádět. Data byla sbírána v prosinci 2011 a lednu 2012. Žáci do místnosti vstupovali jednotlivě. V některých případech byla přítomna i třetí osoba, která úplně neslyšícím pomáhala překládat mé instrukce nutné ke správnému vyplnění. Po dobu, kterou žák pracoval s testem, jsem zaznamenávala jeho neverbální projevy (mimiku, gesta, zvuky, apod.), čas potřebný ke splnění zadání, evidenční číslo, pohlaví a věk. Proband měl tolik času, kolik k provedení úkolu potřeboval. Po sebrání dat jsem sestavila předběžné kategorie, podle kterých jsem jednotlivé probandy a jejich výtvořiny ohodnotila. Ze získaných závěrů jsem pak sestavila konečnou škálu sledovaných znaků, které uvádím v kapitole Cíle a výzkumné otázky v empirické části. Ze všech výtvořin výsledků do své práce zahrnuji jen ty, které jsou svým obsahem signifikantní. Data v kapitole Výsledky, jsem se rozhodla členit nejprve dle uvedených skupin. V každé skupině pokračuji v dělení dle kategorií, které mi přirozeně z vyhodnocování vyplynuly a jejich následných kritérií.

Původní seznam navíc obsahoval kategorie barva, čas zpracování a vyjádření pohybu. Po srovnání výsledků všech skupin jsem zjistila, že tyto sledované znaky nejsou nosné, proto jsem je do závěrů nezahrnula.

## **4. Metody výzkumu**

### **4.1 Metoda sběru dat**

Ústřední metodou tohoto výzkumu je barevná modifikace Warteggova kresebného testu, která je podrobněji popsána v teoretické části. Pro účely své práce jsem upravila sledované znaky, které blíže specifikuji v následující kapitole Metoda zpracování dat.

Žáci měli k dispozici standardní záznamový arch, viz Příloha 1, obyčejnou tužku a sadu 24 pastelek. Gumu jsem probandům neposkytla. Chtěla jsem tak žákům přiblížit každodenní život člověka, ve kterém nejde jen tak něco snadno vymazat. Administrace začínala následující instrukcí přizpůsobenou věku a mentální vyspělosti probandů: *„Před sebou máš osm čtverečků a v každém z nich začal neznámý malíř tvořit obrázek, ale nedokončil ho. Tvým úkolem je obrázek dokreslit. K dispozici máš 24 pastelek a obyčejnou tužku. Nemusíš obrázky dokreslovat přesně tak, jak jdou za sebou, ale musíš dokončit všechny. Pokaždé, když dokončíš obrázek, napiš jeho číslo a název na volné místo na stránce. Nakonec vyber jeden obrázek, který se ti líbí nejvíce (označ ho +), a který se ti líbí nejméně (ten označ -).“* Pokud žák nebyl schopen název sám napsat, pomohla jsem mu.

### **4.2 Metoda zpracování dat**

Jednotlivé kategorie, dle kterých vybrané testy hodnotím, původně vycházejí přímo od samotného autora testu Wartegga z roku 1953 a dále ze studie Vetterové z roku 1994. Kritéria v jednotlivých kategoriích jsem stanovovala průběžně při vyhodnocování testů, aby se nestalo, že bych nějaký jev, který žáci do svých testů promítli, opomněla.

## Jednotlivé sledované znaky a jejich kritéria:

### 1) Začlenění základní výzvy

Toto kritérium sleduje, jak je základní výzva začleněna do kresby.

- a) *Ignorace výzvy* – proband pole sice vyplnil, ale výzva je zcela nedotčená. Není nijak opakována ani propojena liniemi s kresbou.

**Obrázek 1: Ignorace výzvy**



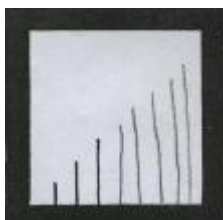
Auto



Hrajou fotbal

- b) *Výzva je opakována bez smyslu k motivu* – proband výzvu pouze opakoval a pole pojmenoval podle nakresleného, např. tečky, čárky, vlnovky.

**Obrázek 2: Výzva opakována se smyslem k motivu**



Čáry

- c) *Výzva opakována se smyslem k motivu* – opakování výzvy má v kresbě význam. Např. zrní pro slepice.



### Obrázek 3: Výzva opakovaná se smyslem k motivu



Pták zobe zrní

- d) *Výzva tvoří detail motivu* – není s motivem spojena žádnou z linií ani barvou, ale tvoří jeho součást. Např. oči, knoflíky apod. Nezahrnujeme sem však střed květiny, ten patří již do následujícího kritéria.

### Obrázek 4: Výzva tvoří detail



Dům



Obličej

- e) *Výzva je součástí motivu* – za zcela integrovanou výzvu můžeme považovat tu, která je s celkovým obrázkem spojena liniemi, či barvou.

### Obrázek 5: Výzva je součástí motivu



Květina



Slunce

## **2) *Názvy polí***

Zde sleduji vazbu mezi nakresleným obrázkem a jeho pojmenováním.

- a) *název vystihuje nakreslené* – pojmenování je jednoduché, nejčastěji jednoslovné a bez použití jakýkoli metafor.
- b) *název s „přesahem“* – jedná se o rozvinutější název, u kterého je patrné, že se dítěti v mysli rozvíjejí představy, které sahají za hranice obrázku. V tomto kritériu nejsou zahrnuty abstraktní pojmy.

## **3) *Využití plochy***

Tímto kritériem se snažím zjistit, jak žáci se sluchovým postižením dokážou využít vymezený prostor. Kritériem sloužícím k posouzení využitelnosti jsou dvě možné varianty vyplnění, buď tzv. jednotliviny anebo obrázky zasazené do širšího kontextu. Jednotlivinami jsou myšleny obrázky bez pozadí a bez začlenění do příběhu.

## **4) *Pořadí***

Zde sleduji čísla polí, která se nejčastěji vyskytují na prvním a posledním místě zpracování. Dále jsem svoji pozornost soustředila na pole, která žáci nevyplňovali mezi prvními a posledními třemi.

## **5) *Subjektivní ohodnocení obrázků***

Po vyplnění testu, měli žáci označit znaménkem plus obrázek, který jim byl nejvíce příjemný a znaménkem mínus označit ten, který jim byl nejméně sympatický. Sleduji tedy obrázky, které žáci nikdy plusem ani mínusem neohodnotili. Naopak, mě zajímají čísla polí, které byly + a - označeny nejčastěji.

## **6) *Častá témata***

Tímto kritériem se snažím monitorovat náměty, které se ve skupině vyskytují nejčastěji. Tato témata jsem následně uspořádala dle příbuznosti a pro lepší orientaci přiřadila slova nadřazená.

## 7) *Další specifika*

Toto kritérium mi umožňuje vystihnout další specifika, která v předchozích kategoriích nemají své umístění. Zde se blíže zaměřím na pole č.3 a pole č.5.

Pole č. 3 vzrůstající řadou čar a tím jak ji proband využije nám, dle Vetterové (1994), umožňuje sledovat schopnost nasazení energie jedince na vývoj, snahu po uplatnění či výkonu. Dalším sledovaným motivem tohoto pole budou názvy či předměty vyjadřující zvuk. Tímto žáci se sluchovým postižením dávají najevo, že chápou, co jim chybí k pochopení světa.

Pole č. 5 linií, kterou udávají předměty v něm nakreslené, nám ukazuje, kam jedinec zaměřuje svoji agresi. Pokud předmět ukazuje do pravého horního rohu, jedinec svoji zlobu orientuje ven, do svého okolí. Pokud je předmět natočen do levého spodního rohu, znamená to, že agrese je otočená dovnitř k jedinci, tzv. autoagrese. Dále v poli sleduji typy předmětů, které se v něm objevují. Archetypální znak by měl v dětech se sluchovým a mentálním postižením vzbuzovat předměty praktického rázu, jako jsou např. hrábě, kladiva a lopaty. Poslední co v tomto poli považuji za typické pro jedince s jakýmkoli druhem postižení, je objevující se písmenko T. Písmeno T, tzv. Tau-Kainovo znamení, dle ústního sdělení Y. Mazehóové (2010), je typické pro označení zvláštnosti. Nejčastěji se vyskytuje u dětí, které se cítí jinak. Proto jsem se rozhodla pro sledování četnosti a výskytu tohoto symbolu.

## 5. Výsledky

### 5.1 Skupina č. 1 – žáci ZŠ pro sluchově postižené (9;0–11;11 let)

#### 5.1.1 Začlenění základní výzvy

U této skupiny, se objevuje všech 5 kritérií hodnocení začlenění výzvy. Žákům činí největší problém jakékoli začlenění výzvy č. 5. Ke kresbě archetypálního podnětu opakujícího se beze smyslu se uchýlil pouze jeden z dotázaných jedinců. Vlny jsou nejčastějším motivem začlenění výzvy, které proband propůjčil smysl. Jako detail nejčastěji žáci kreslí oči, části obličeje, kola, a části domu (komín). 31 polí z celkových osmačtyřiceti dokázali žáci plně integrovat. Ukázky jednotlivých možností zpracování jsou uvedeny níže.

Nejlépe se žákům integrovala výzva č. 6. S touto archetyp. výzvou neměl problém ani jeden ze členů skupiny. Výzva je úplnou součástí televize, domu, aut a čtverce. Nejfrekventovaněji se u začlenění objevuje doplnění základního motivu do nepřírozenějšího tvaru, který se probandovi nabízí. Jako druhé umístění do součásti motivu žáci volí kolo od automobilu. Příklady těchto zobrazení se nacházejí v závěru hodnocení tohoto kritéria.

**Obrázek 6: Ignorování výzvy – sk.1**



Sluníčko



Trojúhelník

**Obrázek 7: Opakování výzvy se smyslem a beze smyslu – sk.1**

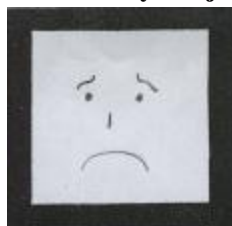


Vlnovky



Lod'

**Obrázek 8: Výzva jako detail a výzva součástí motivu – sk.1**

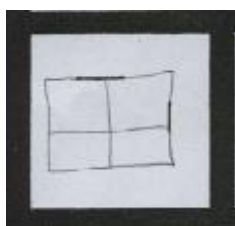


Smutná postavička

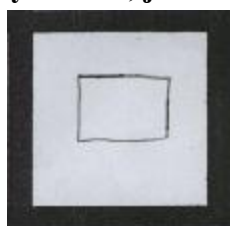


Počítač

**Obrázek 9: Výzva č. 6, jako součást motivu – doplnění – sk.1**



Okno



Čtvereček



Auto



Dům

**Obrázek 10: Výzva č. 7, jako součást motivu – kolo – sk.1**



Auto



Auto



Auto

### 5.1.2 Názvy polí

Názvy z 90% vystihují nakreslené. Pojmenování byla jednoslovná až čtyřslovná. Objevují se názvy jako: „Deštník a písek“, „Čtverec malý větší velký“. Obrázky k těmto názvům uvádím v Příloha 6.

### 5.1.3 Využití plochy

Veškerá vyplněná pole jsou jednotliviny, až na tři výjimky. Jsou to tedy samostatné obrázky bez kontextu a pozadí.

Obrázky, které se vymykají, mají plochu zabarvenou z více než 1/2 pole. V obrázcích je patrný i náznak kontextu.

### Obrázek 11: Příklady zaplněné plochy z více než ½ - sk.1



Lod'



Opice



Moře

#### 5.1.4 Pořadí

Na prvním místě se nejčastěji objevuje pole č. 1. Pole, které probandi vyplňují až na samém konci testování, je pole č. 5. Mezi prvními třemi vyplněnými poli se rovnoměrně rozmístilo všech osm výzev. Všechna pole se tedy minimálně jednou objevují na místě prvního až třetího zpracování. Zajímavým poznatkem je, že pole č. 1 se ani jednou neobjevilo na posledních třech místech vyplňování.

#### 5.1.5 Subjektivní ohodnocení obrázků

Probandi znaménkem + ani v jednom případě neohodnotili pole č. 2, č. 4, č. 6 a č. 8. Žáci znaménkem minus neoklasifikovali archetypy s č. 1, č. 4 a č. 8. Na druhé straně pole č. 5 a pole č. 7 získalo shodně po dvou znaménkách plus, což byl nejvyšší počet dosažených kladných ohodnocení. Žákům se nejméně subjektivně líbil jimi nakreslený obrázek v poli č. 6.

#### 5.1.6 Častá témata

Tato skupina dominuje tématy dopravních prostředků. Ty se ze všech vykreslených polí objevují na 16,7%. Druhým nejčastějším tématem jsou geometrické útvary a poté obličej a jeho části.

#### 5.1.7 Další specifika

V této skupině se ve 3. poli přesně polovina žáků projevila zvýšeným vynaložením energie na vývoj. Oproti ostatním mají v poli č. 3 zachovanou vzrůstající dynamiku, ke které archetyp nabádá.

**Obrázek 12: Ukázky zpracování pole 3 – sk.1**



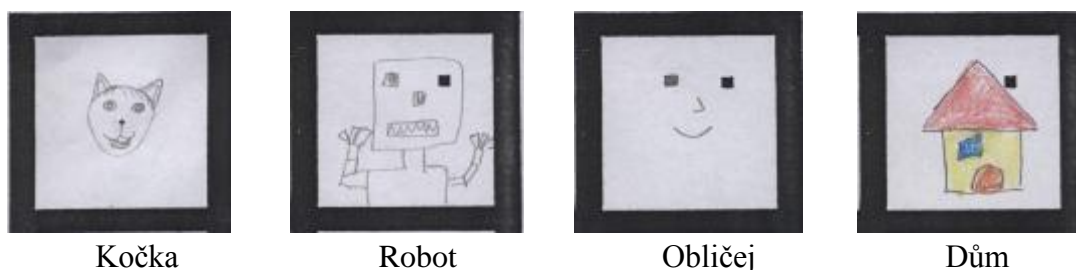
V tomto vzorku se pojetí zvuku neprokázalo. Poměr agrese vůči okolí a autoagrese je v této skupině vyrovnaný. Nepřevládá ani jedna z uvedených konstant. Písmeno T do svých kreseb zahrnul jen jeden z žáků. Poslední sledovaný znak pole č. 5 jsou motivy náradí, které se dají v každodenním životě prakticky využít. Ani tato témata se v kresbě neobjevila.

## 5.2 Skupina č. 2 – žáci ZŠ pro sluchově postižené (12;0–15;11 let)

### 5.2.1 Začlenění základní výzvy

Jelikož jsem musela pro zcela atypické zpracování vyřadit test jednoho z probandů, kategorie ignorace výzvy tím pádem zůstala zcela prázdná. Testem tohoto probanda, Karla, se zabývám v závěru hodnocení této skupiny. I v této skupině opakovaná výzva bez smyslu a opakovaná výzva se smyslem našla své zastoupení, ale toto zastoupení dohromady nezahrnuje ani 10% z celkového počtu polí. Z tohoto důvodu zde bližší informace o zastoupení neuvádím. Za zmínku ale stojí, výzvy, které tvoří detail kresby. Probandi se shodli jak na detailu, který archetyp tvoří, tak i na čísle čtverce. Archetyp nejčastěji umístili místo oka, nebo jiné části obličeje (obočí) či komínu. Čísla čtverců, ve kterých žáci uplatnili výzvy, jako detailu, jsou pole s č. 1 a č. 4.

**Obrázek 13: Původní výzva jako detail-sk.2**



V zahrnutí výzvy do motivu se skupina č. 2 nikterak neliší od skupiny č. 1. Žákům se podařilo zcela zahrnout 58,3% výzev z celkového počtu polí. Jak u předchozí skupiny tak i u této, je nejvíce zastoupeno zahrnutí doplněním či využitím jako středu květiny nebo kola vozu. U této skupiny odpovídá vývojový stupeň kresbě. Z kreseb jsou velmi dobře podle pohlaví diferencovatelné.

**Obrázek 14: Výzva je součástí motivu – střed a kolo – sk.2**



Květiny

Květina

Auto

**Obrázek 15: Výzva je součástí motivu pomocí doplnění-sk.2**



Balon

Kruh

Domov

### 5.2.2 Názvy polí

Názvy jsou opět typickým pojmenováním zobrazeného. Jediné názvy, které by se daly považovat za názvy s přesahem, jsou Domov (č. 6) – viz Obrázek 15, Táta (č. 3), Mamka (č.8). Obrázky k těmto názvům uvádím v Příloha 8. Všechny tři obrázky mají jednu jedinou autorku a to Elišku.

Zajímavostí je, i když mají na obrázku nakresleno více objektů, názvy uvádějí v jednotném čísle.

### 5.2.3 Využití plochy

I zde se setkáváme s podáním jednoduchých, strohých obrázků bez začlenění do širšího rámce. Výjimkami jsou již zmíněné výtvoři: Pták zobe zrní (Daniela, pole č. 7) a Domov (Helena, pole č. 6), kde vidíme za obrázky určitý nápad.



#### 5.2.4 Pořadí

V této skupině se ve větší míře objevilo lineární zobrazení pořadí. Toto seskupení, které poukazuje na jednokolejnost sebeovládání či útlum, vypadá následovně: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8.

To, že žáci shodně vyplňovali WZT lineárním zobrazením, zapříčinilo, že nejčastěji jako první vykreslovali pole č. 1 a jako poslední pole s č. 8. Za to se probandi mezi prvními třemi dokreslenými okny nezaměřili na čtverce 4, 5 a 7. Jako poslední vyplňovali všechny kromě polí s č. 1 a č. 3.

#### 5.2.5 Subjektivní ohodnocení obrázků

Žáci v této skupině pole 2, 3, 5, 6 a 7 nehodnotili v žádném z případů kladně (+). Své plusy rovnoměrně rozdělili mezi čtverce 1, 4 a 8.

Mínus udělila polovina členů poli č. 7. Žáci 6. – 9. tříd nikdy neohodnotili zápornou hodnotou (-) archetypy 1, 3, 5 a 6.

#### 5.2.6 Častá témata

Mezi nejčastější témata této skupiny patří obličej a jejich části. Geometrické útvary jsou tentokrát potlačeny zobrazením postav a tím jsou v pomyslném žebříčku odsunuty až na třetí místo.

#### 5.2.7 Další specifika

Tato skupina, také jako předchozí, nenese žádné zobrazení zvukových záležitostí. V níže uvedených obrázcích je patrný rozdíl mezi dvěma probandy ve zpracování pole č. 3. U první z nich můžeme pozorovat náznak stoupající tendence, zatímco u druhého je zřejmé zarovnání linie do jedné úrovně. Motivu plotu je možné interpretovat jako zablokování úsilí, které je vynaloženo na vývoj jedince.

### Obrázek 16: Rozdíl ve zpracování pole č. 3 – sk.2



Strom



Plot

V tomto věkovém rozmezí je vnitřní nastavení jedinců častěji laděno nepřátelsky vůči okolí, na rozdíl od první skupiny. Počet předmětů směřujících k levému dolnímu rohu klesá na nulu. V poli č. 5 se objevil jeden předmět, který je možno považovat za prakticky využitelný – kladivo. Gabriela, jako jediná, zobrazila do pole č. 5 písmeno T.

### Obrázek 17: Projev agrese směřované ke svému okolí-sk.2



Kladivo



Meč

Jak jsem již předesílala, v závěru vyhodnocování této skupiny bych chtěla zmínit jednoho z účastníků výzkumu - Karla. Ten se se svými kresbami vymyká všem svým vrstevníkům, zahrnutým do testování. Jeho WZT příkládám do Příloha 7. Obrázky má nápaditě barevně provedeny, neobjevují se linie tužkou, vše je vykresleno jen barvou. U 5 polí z 8 je plocha zcela zaplněna.

Samostatně bych chtěla zmínit názvy, kterými své výtvary pojmenovává. Tři z osmi názvů jsou ve slovesném tvaru, tento jev se objevil již u dětí v první třídě, které zmiňuji v kapitole Specifika sběru dat u sluchově postižených.

Co je však nejpodstatnější pro tento test, je začlenění výzvy do kresby. Karel z 87,2% ze všech polí výzvu zcela ignoroval. Výjimkou je pole č 6, ve kterém se výzva nejlépe začleňovala i předchozí skupině. V tomto čtverci sice jen náznakově, ale přece zahrnul předtištěný motiv do své kresby. Pole nese název Svatba. Je nutné ještě dodat, že archetyp č. 6 nabádá k sjednocení, ke kterému v tomto případě nedošlo.

### 5.3 Skupina č. 3 – žáci ZŠP pro sluchově postižené (12;0–14;11 let)

#### 5.3.1 Začlenění základní výzvy

U třetí skupiny zcela vymizelo ignorování výzvy. Ze zbylých kategorií stojí za zmínku opakování výzvy se smyslem. Nejčastějším polem takto vyplněným je pole č. 3. Kritérium výzvy tvořící detail celého obrázku je oproti minulým dvěma skupinám, zastoupen jen z 6,2% z celkem 32 polí. Oproti tomu, předchozí dvě kategorie (opakování beze smyslu a se smyslem) jsou zde zastoupeny v hojně míře, než tomu bylo u skupiny 1 a 2. Celkem zaujmají 31,3%. V prostředním sloupci můžeme pozorovat ojedinělost vyvolané odezvy jedince na motiv. I přesto, že všichni probandi kreslili totéž, tj. čáry jdoucí vzhůru, jak můžeme pozorovat z názvů, pro každého z nich mají úplně jiný význam.

**Obrázek 18: Opakování výzvy beze smyslu a se smyslem-sk.3**



Čtverec

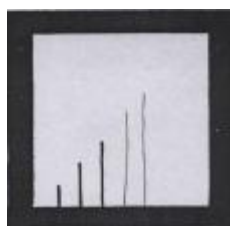


Hvězdy

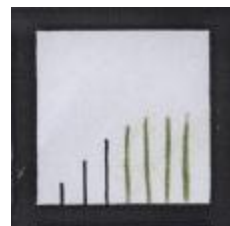
**Obrázek 19: Opakování výzvy se smyslem – pole č. 3 – sk.3**



Plot



Zvuk



Tráva

**Obrázek 20: Výzva tvoří detail – sk.3**



Panáček



Obličej

Pokud je výzva součástí motivu, můžeme si povšimnout, že reakce na výzvu je jednodušší než u předchozích skupin. Zvláště bych chtěla zmínit WZT vyplněný Matějem, viz Příloha 9. Na jeho kresbách je hodně znát období pubescence. Jeho kresby nesou názvy: Kluk, Holka, Kluk a holka, spermie.

Žákům z této skupiny se nejlépe začleňovala výzva s č. 5 a 8. Naopak s čtvercem s č. 3 si nedokázali vzhledem k úplnému začlenění do kresby poradit. Stejně tak jako u předchozích skupin, k zaintegrování výzvy do obrázku členové skupiny nejčastěji používali střed květin a doplnění na nejpřirozeněji vyplývající tvar.

### 5.3.2 Názvy polí

I zde se vyskytuje fenomén pojmenování obrázků jednotným číslem, i přesto, že obrázek obsahuje více shodných objektů. Pojmy, kterými žáci nazývají své výtvary, jsou opět velmi strohé, jednoslovné, bez fantazie a abstrakce.

### 5.3.3 Využití plochy

Jednotlivá pole obsahují minimálně 50% bílé, nezaplňené plochy. Obrázky se dají nazvat spíše jednotlivinami.

### 5.3.4 Pořadí

Na prvním místě nejčastěji vykreslují pole s č. 1. Na závěr své práce s testem si nechávají čtverec s č. 5. Jako první tři pole nikdy nevyplňují archetypy s č. 4, 5 a 7. Mezi posledními třemi poli se nikdy neobjevují pole s č. 2 a 3.

### 5.3.5 Subjektivní ohodnocení obrázků

Žádný z probandů nehodnotil + ani - pole č. 1, č. 3, č. 5, č. 6. Nejvíce kladných hodnocení nasbíralo pole 8 a nejvíce negativních čtverec s č. 4.

### 5.3.6 Častá témata

Častá témata se opakovala pouze v rámci každého jedince. Iloniným častým tématem jsou květiny. Jak jsem již výše podotkla, Matějovi se často v obrázku opakovaly mužské a ženské symboly. Jitčiným nejčastějším motivem jsou geometrické útvary.

### 5.3.7 Další specifika

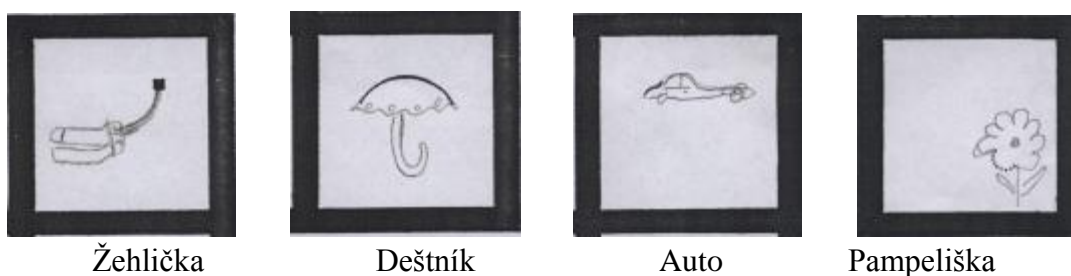
Ani jeden z probandů výzvu v poli č. 3 neopomněl zpracovat a pokračoval ve vrůstající tendenci. V tomto poli se také jedenkrát objevilo pojmenování „Zvuk“. Je možné, že probandům vrůstající úsečky, připomínají ekvalizér vyskytující se na rádiích. O praktičnosti, nepřátelském ladění a začlenění písmene T do kresby nemůžeme u této skupiny hovořit, neboť se taková zpracování nevyskytují, nebo nemají takovou vypovídající schopnost, abych z nich mohla vyvodit platné závěry vyhovující pro tuto skupinu žáků.

## 5.4 Skupina č. 4 – žáci ZŠP pro sluchově postižené (15;0–17;11 let)

### 5.4.1 Začlenění základní výzvy

Z kreseb není patrné, zda je kreslil chlapec či dívka. Obrázky se vyznačují chudostí a bezradností. I v této skupině najdeme zastoupení všech 5ti kritérií této kategorie. Doplnění základního tvaru pomohlo žákům výzvu správně zcela začlenit do motivu. Květinové motivy jsou nejčastějším zobrazením. Výzvu spojit liniemi či barvou se podařilo jen polovině žáků. Ostatní dva buď výzvu zcela ignorovali anebo ji opakovali se smyslem. Z celkového počtu 32 polí úplnému zaintegrovaní původního motivu podléhá 13 polí, tj. 40,6%.

**Obrázek 21: Výzva je součástí motivu – sk.4**



### 5.4.2 Názvy polí

V tomto případě můžeme hovořit jen o jednoslovných pojmenováních. U jedné z žaček, Marie, pojmenování nekorresponduje s nakresleným obrázkem. Mariinu barevnou modifikaci WZT jsem i s názvy umístila do Příloha 10. Příklady názvů: Obdélník, Voda, Semafor, Švestka, Tráva a Oko.

### 5.4.3 Využití plochy

Žáci 8. a 10. třídy také nezačleňovali své výtvary do kontextu. Opět se uchýlili pouze k jednotlivinám. Obrázky jsou kresleny buď jen tužkou, jen pastelkou nebo jejich kombinací.

### 5.4.4 Pořadí

I zde žáci na prvním místě nejčastěji vykreslují čtverec s č. 1. Jako poslední k vyplnění si nechávají pole 4, 7, 5 a 8. Tatáž pole se tedy logicky nevyskytují mezi prvními třemi vyplňovanými.

### 5.4.5 Subjektivní ohodnocení obrázků

Ani jedno z polí 2, 4, 5 a 6 žáci neohodnotili + a žádné z polí 1, 2, 3, a 6 naopak neohodnotili -. Ze získaného materiálu již nemohu další výsledky uvést, jelikož se žáci na žádné z položek neshodli alespoň dvakrát.

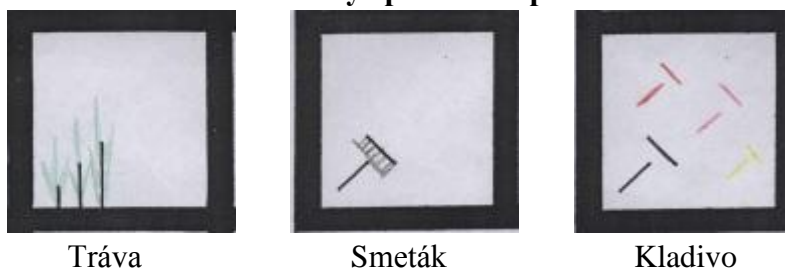
### 5.4.6 Častá témata

Jako tomu bylo v předchozí skupině, tak je tomu i zde. Každý z probandů má svá oblíbená témata, která se v jeho kresbách opakují. Jsou to např. geometrické tvary, části domu (dveře, okno), nástroje (žehlička, smeták, deštník) anebo rostlinné motivy.

### 5.4.7 Další specifika

V této skupině, se v jednom případě vyskytlo pojetí zvuku. Všichni probandi mají v poli č. 3 narůstající řadu úseček, která může ukazovat na úsilí, které je vynaloženo na vyrovnání se s nároky prostředí. V polovině případů se ve čtverci č. 5 objevily nástroje praktického využití – smeták a kladivo. Písmeno T nikdo z této skupiny do svých obrázků nezahrnul. Dva žáci svůj hostilní postoj zaměřují na okolí, třetí ho, dle zobrazení, obrací vůči sobě. Čtvrtý z testovaných probandů výzvu ignoroval.

**Obrázek 22: Příklady zpracování polí 3 a 5 – sk.4**



## 6. Shrnutí

Z výsledků usuzuji, že barevná modifikace WZT je vhodná i pro děti s tímto druhem postižení, ať už sluchovým nebo kombinovaným. Při kontaktu se sluchově postiženými, obzvláště s těmi, kteří se dorozumívají pouze znakovým jazykem, jsou důležité nejen zkušenosti psychologa s touto technikou ale také zkušenosti tlumočnicka, který překládané instrukce musí nejdříve vhodně upravit, aby byly cílové skupině lépe srozumitelné.

První hodnocenou kategorií je zkoumání začlenění základní výzvy do výsledného obrázku. U sluchově postižených žáků (bez mentálního postižení, tzn. skupiny 1 a 2) se objevilo všech pět kritérií hodnocených v této kategorii. Nejvíce, a to z 61,4% je zastoupeno kritérium úplného začlenění výzvy. Probandům se nejčastěji výzvu podařilo zcela integrovat doplněním základního motivu do nejprimitivnějšího tvaru, který archetyp připomíná. Výzvy v polích 3, 6, a 8 se jak první tak i druhé skupině nejsnadněji začleňovaly. Pokud se jednalo o využití základního motivu jako detailu, bylo nejfrekventovanějším detailem oko. Nejčastější archetyp vybraný pro tento účel byla tečka v poli č. 1. Děti s kombinovaným postižením (skupiny 3 a 4) také využily všech pěti možných pojetí začlenění archetypu. Oproti předchozím dvěma skupinám téměř opomněly využití základní výzvy jako detailu. Za to z 26,6% motiv opakovaly se smyslem (nejčastěji u čtverce č. 3).

Druhá kategorie se zabývá názvy, kterými probandi pojmenovávají své výtvary. Jak u žáků navštěvujících ZŠ tak i ZŠP se objevují jednoduché názvy vystihující nakreslené dílo. To přisuzují jejich úzké slovní zásobě, plynoucí ze sluchového postižení. Ve všech skupinách se objevuje zajímavý fenomén psaní názvů jen v jednotném čísle i přesto, že se na obrázku nachází více shodných objektů.

Ve třetí kategorii, pořadí, na prvním místě členové všech skupin shodně vykreslují pole č. 1. Nakonec si nechávají buď čtverec s č. 5 anebo č. 8. Priorita prvního pole vyplývá z lineárního zpracování, které je nejčastější. Ze stejného důvodu si vysvětlují i č. 8 vyplňované až v závěru testování. Mezi prvními třemi vykreslenými poli se nevyskytují archetypální znaky nesoucí č. 4, 5 a 7. Jako poslední tři pole žáci nikdy nevyplňují motivy s č. 1, 2 a 3.

Všichni žáci ZŠ ani v jednom případě pozitivně neohodnotili obrázky nakreslenými v polích 2 a 6. Ani jeden člen z 3. a 4. skupiny neoznačil znaménkem plus archetypální výzvu řešící konflikt (č. 5) a vybízející ke spojení čar (č. 6). Jediná výzva,

kteřá po dokreslení nebyla probandem ani jednou označena, byla výzva s č. 1. U žáků ZPŠ se k této výzvě přidávají ještě pole s č. 3 a 6. Dále u skupin 3. a 4. bylo nejčastěji kladně ohodnoceno pole s č. 8. Nejvíce negativ získal archetypální znak malého čtverečku, který má představovat hlavní zatěžující problém probanda.

Probandi bez rozdílu skupin plochu využívali jen z malé části. Obrázky jsou zcela bez kontextu, jakéhokoli přesahu či příběhu, jsou to spíše tzv. jednotliviny. V zobrazování skutečnosti je obvyklá absence pozadí. Mezi probandy se vyskytlo pár výjimek, které plochu zaplnili z větší části. Šlo o obrázky, kde se vyskytovala voda, která svým zobrazením zaplnila většinu obrázku.

Častá témata, která žáci zobrazují, se dají rozdělit do čtyř kategorií. Nejpočetnější skupinou jsou geometrické útvary, které se objevují napříč všemi věkovými skupinami. Probandi ze všeho nejvíce kreslili např. čtverce, kruhy, trojúhelníky a obdélníky. Kategorií druhou v pořadí byly dopravní prostředky. Jmenovitě automobily, zemědělské stroje a nákladní automobily. Třetím druhem nejčastějších zobrazování jsou postavy, obličejové a jejich části (např. oči). Druhou a třetí kategorií bychom našli zobrazovanou více u žáků ZŠ. Do poslední skupiny, oblíbenou žáky navštěvující ZŠP, spadají květiny.

U pole č. 3 sledujeme dva hlavní znaky – úsilí vynaložené na nasazení „vývojové energie“ a vyjádření zvuku. Z nakreslených obrázků bylo zjištěno, že žáci ZŠP pokračují ve vzrůstání úseček častěji, než žáci ZŠ pro sluchově postižené. Toto je možné interpretovat jako pouhou perseveraci podnětu bez předchozího úmyslu. Členové prvních dvou skupin do svého zobrazení pojetí zvuku nezahrnuli. U zbylých skupin se objevilo. Probandi několik vrůstajících a zase klesajících úseček pojmenovali „Zvuk“. Z 5. pole můžeme určit, zda hostilita, kterou proband ventiluje, směřuje ven ke svému okolí, anebo směřuje dovnitř, tzv. autoagrese. Z větší části je nepřátelství směřováno ven. Vyšší míra zobrazování praktických předmětů, či uvědomění si zvláštnosti (znázorněním písmene T), se neprojevila. Vyobrazení nástrojů se objevilo u třech žáků z dvaceti. Písmeno T uvedlo ve svém testu pouze 10% z dotázaných.

Vzhledem k tomu, že se probandi skupin 2 a 3 pohybují ve stejném věkovém rozmezí, můžeme je vzájemně porovnat. V kategorii začlenění výzvy je u obou skupin výzva zcela integrována do motivu z více než 50%. U probandů skupiny 2 výzva častěji tvořila detail obrázku, zatímco žáci skupiny 3 preferovali zobrazení opakované výzvy se smyslem. Bezesmyslová perseverace a ignorace podnětu se v kresbách vykytují pouze



minimálně. Výzva v poli č. 4 se v bezsmyslném zobrazení a v zobrazení jako detailu kresby vyskytovala u obou skupin v hojném zastoupení, z toho můžeme usuzovat na bezradnost probandů se zpracováním této výzvy. V kategorii pojmenování kreseb se mezi skupinami nevyskytují výraznější rozdíly, všichni probandi pojmenováním vystihovali nakreslené. Jedinou výjimku představoval proband Karel, který k pojmenování svých výtvorů používal slovesné tvary (např. „Hrajou fotbal“, „Chytá ryby“). Na prvním místě obě skupiny shodně vykreslily pole č. 1. V poli, které probandi obou skupin vyplňují jako poslední, se rozcházejí. Skupina č. 2 zpracovává na posledním místě pole č. 8. Můžeme z toho vysuzovat na pocity izolace a touhu po samostatnosti, jak uvádí Brönimann (1974 in Vetterová, 1994). Skupina č. 3 vyplňuje jako poslední pole č.5, je tedy možné, že se probandi cítí ovládnáni a jsou okolím, kvůli svému handicapu, nuceni potlačovat přirozenou afektivitu. Dalším společným rysem, který můžeme ve zpracování obou skupin nalézt, je nepřirazení kladného (+) ani záporného (-) hodnocení polím č. 3, 5 a 6. Poli č. 8 byla nejčastěji probandy skupin 2 a 3 přiřazena kladná hodnocení. Z toho můžeme usuzovat na akcentovanou potřebu záštity. Ve využití plochy se skupiny, jak už bylo výše zmíněno, neliší. Zobrazovány jsou jednotlivé předměty bez zasazení do kontextu. Mezi častá témata vyskytující se u obou skupin můžeme zařadit geometrické útvary a rostlinné motivy.

## 7. Diskuze

Jsem si vědoma malého vzorku respondentů, díky kterému nemohu své závěry zobecňovat na širší populaci, ale i přesto doufám, že závěry mnou získané budou uplatněny v praxi.

Zajímavý pohled na zpracování barevné modifikace WZT u sluchově postižených by mohla přinést diferenciaci hodnocení podle pohlaví. Předmětem zkoumání by byla existence odlišností ve zpracování testu mezi chlapci a dívkami se sluchovým postižením. Dle mé zkušenosti s touto skupinou v kontextu tohoto testu bych předpokládala značné shody ve zpracování. Rozdílnost bych viděla v tématech, které by dotyční zobrazovali. Dívky dle mého soudu budou více inklinovat ke květinám a postavám, za to chlapci k dopravním prostředkům a budovám.

Největším problémem u této skupiny bylo zadávání instrukcí. U zcela neslyšících byl zapotřebí překladatel, který tlumočil mnou předkládané instrukce probandovi. Pokaždé se mi nepodařilo zcela kontrolovat konverzaci mezi probandem a tlumočnickem. I přes značné zkušenosti překladatelů se u žáků objevilo nepochopení instrukcí a tudíž jsme se neobešli bez názorné ukázky, jaké možnosti vykreslení motivů jsou. Nemohu posoudit, do jaké míry ukázka zobrazení mohla ovlivnit vlastní úsudek dítěte. Pro zajištění ideálních podmínek při testování je tedy zcela žádoucí, aby psycholog, který bude test zadávat, sám ovládal znakový jazyk, anebo měl k dispozici stálého tlumočnicka, které by byl s úskalími testu detailně obeznámen.

## IV. Závěr

Tato práce se zabývá popisem společných znaků zpracování barevné modifikace WZT sluchově postiženými dětmi a dětmi s kombinovaným postižením (sluchové + mentální). Výzkumná otázka, kterou jsem si v úvodu položila, zní: „Jak děti se sluchovým postižením zpracovávají barevnou modifikaci Warteggova kresebného testu.“ Z třiceti dotázaných respondentů jsem do konečného výzkumného souboru vybrala dvacet z nich, kteří měli správně a kompletně vyplněn celý WZT. Všechny probandy jsem rozdělila do čtyř skupin podle věku a mentální úrovně jedinců. Jsem si vědoma toho, že vzorek není příliš velký a závěry mého výzkumu se tedy vztahují jen na zkoumané skupiny dětí. Tato práce ale může poskytnout podnět pro další zkoumání a dát tak základ dalším studiím.

V teoretické části se zabývám projektivními technikami, Warteggovým kresebným testem, obzvláště jeho barevnou modifikací, specifikací diagnostiky sluchově postižených, vývojem dítěte se sluchovým postižením, dětskou kresbou a jejími souvislostmi s kognitivním vývojem.

V empirické části je popsán výzkumný vzorek, průběh sběru dat, použitá metoda zpracování, úskalí spojená s prací se sluchově postiženými a výsledky. Výsledky jsou členěny nejprve dle skupin a následně podle zvolených kritérií. Zpracování testu, která se mi zdají pro moji práci význačná, jsem uvedla do příloh.

## V. Seznam použité literatury

- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a Josef DUPLINSKÝ. *Diagnostika: pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002, 207 s. ISBN 80-729-0101-X.
- JEBAVÁ, Jana. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 95 s. ISBN 80-718-4394-6.
- KOLUCHOVÁ, Jarmila a Svatopluk MORÁVEK. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Vyd. 1. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého, 1990, 175 s.
- ONDRŮJOVÁ, Ludmila. *Dětská kresba: přehled dosavadního pedopsychologického bádání o hlavních jejích problémech, příspěvek k jejímu experimentálnímu zkoumání*. Brno: Společnost nových škol, 1930, 202s.
- PEROUT, Evžen. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace*. 2005, III., č. 9, s. 15-18. ISSN 1214-4460.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 197 s. ISBN 978-802-1051-843.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
- ŘÍČAN, Pavel a Jan ŽENATÝ. *K teorii a praxi projektivních technik*. Vyd. 1. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1988.
- STANČÁK, Andrej. *Klinická psychodiagnostika*. Vyd. 1. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982, 352 s.
- STIELOVÁ, Marie. *Využití barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí předškolního věku*. České Budějovice, 2010. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Mgr. Jana Kouřilová.
- SVOBODA, Mojmír (ed.), Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
- SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999, 342 s. ISBN 80-717-8327-7.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 167 s. ISBN 80-717-8616-0.

ŠÍPEK, Jiří. *Projektivní metody*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2000, 114 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6653-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 444 s. ISBN 80-717-8496-6.

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

WARTEGG, Ehrig. *Schichtdiagnostik - Der Zeichentest (WZT): Einführung in die experimentelle Graphoskopie*. Nепublikovaný překlad E. Vetterová. Vyd. 1. Göttingen: Hogrefe, 1953.

WINNICOTT, Donald Woods. *Therapeutic consultations in child psychiatry*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1971.

## VI. Seznam použitých odkazů

### 1. Seznam obrázků

Obrázek 1: Ignorace výzvy .....	40
Obrázek 2: Výzva opakovaná se smyslem k motivu .....	40
Obrázek 3: Výzva opakovaná se smyslem k motivu .....	41
Obrázek 4: Výzva tvoří detail .....	41
Obrázek 5: Výzva je součástí motivu .....	41
Obrázek 6: Ignorování výzvy – sk.1 .....	44
Obrázek 7: Opakování výzvy se smyslem a beze smyslu – sk.1 .....	44
Obrázek 8: Výzva jako detail a výzva součástí motivu – sk.1 .....	45
Obrázek 9: Výzva č. 6, jako součást motivu – doplnění – sk.1 .....	45
Obrázek 10: Výzva č. 7, jako součást motivu – kolo – sk.1 .....	45
Obrázek 11: Příklady zaplněné plochy z více než $\frac{1}{2}$ - sk.1 .....	46
Obrázek 12: Ukázky zpracování pole 3 – sk.1 .....	47
Obrázek 13: Původní výzva jako detail-sk.2.....	47
Obrázek 14: Výzva je součástí motivu – střed a kolo – sk.2 .....	48
Obrázek 15: Výzva je součástí motivu pomocí doplnění-sk.2.....	48
Obrázek 16: Rozdíl ve zpracování pole č. 3 – sk.2.....	50
Obrázek 17: Projev agrese směřované ke svému okolí-sk.2.....	50
Obrázek 18: Opakování výzvy beze smyslu a se smyslem-sk.3.....	51
Obrázek 19: Opakování výzvy se smyslem – pole č. 3 – sk.3 .....	51
Obrázek 20: Výzva tvoří detail – sk.3.....	51
Obrázek 21: Výzva je součástí motivu – sk.4.....	53
Obrázek 22: Příklady zpracování polí 3 a 5 – sk.4 .....	54

## **2. Seznam tabulek**

Tabulka 1: Výzkumný vzorek .....	35
----------------------------------	----

## **3. Seznam příloh**

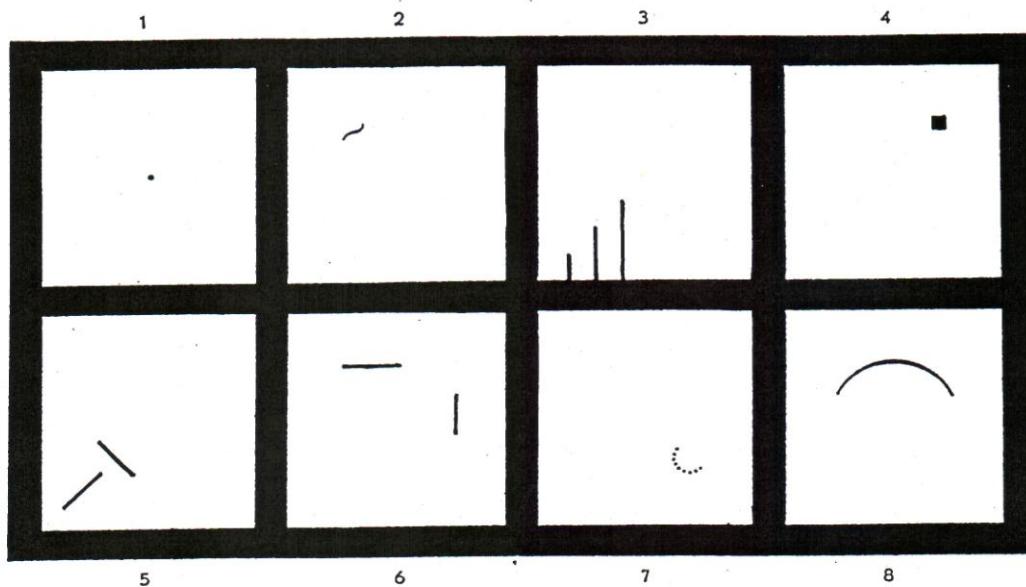
Příloha 1: Předloha Wartegova kresebného testu (WZT) .....	64
Příloha 2: Podrobnější popis výzkumného vzorku .....	65
Příloha 3: Barvená modifikace WZT – Blanka 1 .....	66
Příloha 4: Barvená modifikace WZT – Blanka 2 .....	67
Příloha 5: Barevná modifikace WZT u prvňáků ZŠ pro sluchově postižené .....	68
Příloha 6: Obrázky k názvům – 1. skupina .....	69
Příloha 7: Barevná modifikace WZT - Karel .....	69
Příloha 8: Obrázky k názvům – 2. skupina .....	70
Příloha 9: Barvená modifikace WZT - Matěj .....	70
Příloha 10: barevná modifikace WZT - Marie .....	71

## VII. Přílohy

### Příloha 1: Předloha Warteggova kresebného testu (WZT)

Vor- und Zuname: .....

Beruf: ..... Geburtstag: .....



Unberechtigt geschürzt! Copyright by Verlag für Psychologie - Dr. C. J. Hogrefe - Göttingen - 1953.

(D)











**Příloha 2: Podrobnější popis výzkumného vzorku**

	eviden- ční č.	jméno*	navště- vovaná třída	pohlaví	věk	čas zpracování	komunika- ce
<b>ZŠ</b>							
<b>1. sk.</b>	24	Adam	5.	muž	11;9	25 minut	překladatel
	22	Bohuslav	3.	muž	9;1	12 minut	řeč
	26	Cyřil	4.	muž	11;1	22 minut	řeč
	28	Aneta	4.	žena	10;3	18 minut	řeč
	23	Daniel	3.	muž	9;4	42 minut	překladatel
	30	Blanka	5.	žena	11;10	15 minut	překladatel
<b>2. sk.</b>	08	Daniela.	8.	žena	13;9	9 minut	překladatel
	05	Eliška	9.	žena	14;4	8 minut	řeč
	09	Gabriela	9.	žena	15;7	7 minut	řeč
	31	Jan	6.	muž	12;7	17 minut	řeč
	27	Karel	6.	muž	12;9	21 minut	řeč
	06	Helena	8.	žena	14;0	20 minut	překladatel
<b>ZŠP</b>							
<b>3. sk.</b>	14	Matěj	8.	muž	13;6	15 minut	překladatel
	15	Ilona	6.	žena	12;2	28 minut	řeč
	13	Jitka	8.	žena	14;8	10 minut	řeč
	01	Kateřina	9.	žena	14;8	25 minut	řeč
<b>4. sk.</b>	02	Lenka	10.	žena	15;5	20 minut	překladatel
	03	Patrik	10.	muž	15;9	15 minut	řeč
	16	Marie	8.	žena	15;5	10 minut	překladatel
	17	Natálie	8.	žena	17;11	15 minut	překladatel

\* Jména v tabulce jsou pro zachování anonymity probandů zcela vymyšlená.

	<b>1. sk.</b>	<b>2. sk.</b>	<b>3. sk.</b>	<b>4. sk.</b>
<b>průměrný věk ve skupině</b>	10 let 7 měsíců	13 let 10 měsíců	13 let 9 měsíců	16 let 2 měsíce









**Příloha 3: Barvená modifikace WZT – Blanka 1**

1	2	3	4
			
5	6	7	8
			

Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hoeghele – Göttingen – 1965. (3)

4- čvrtce  
 2- kruhy  
 7- usměvka sloněteho kůže 790g  
 6- čvrtce  
 3- prímka ~~≠~~  
 5- kruhy T  
 2- moře +  
 1- bod -

## Příloha 4: Barvená modifikace WZT – Blanka 2

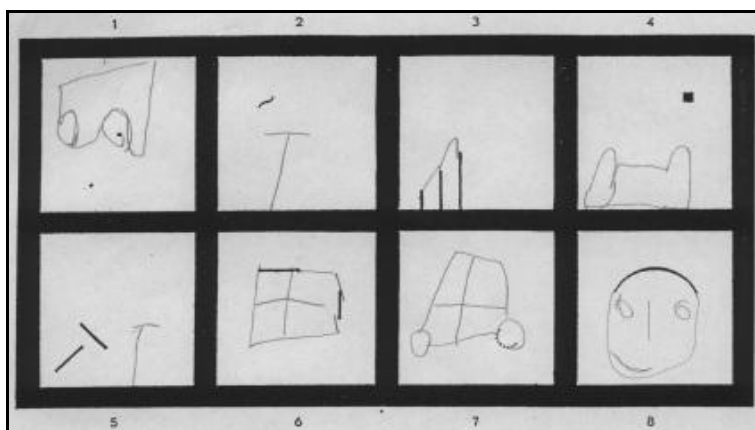
1	2	3	4
			
5	6	7	8
			

Unsererrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. E. J. Hogrefe • Göttingen • 1993. (D)

1. květina
2. moře
3. strom +
4. dům
5. trojúhelník trojúhelník –
6. čtverec
7. rohlík
8. míč

**Příloha 5: Barevné modifikace WZT u prvňáků ZŠ pro sluchově postižené**

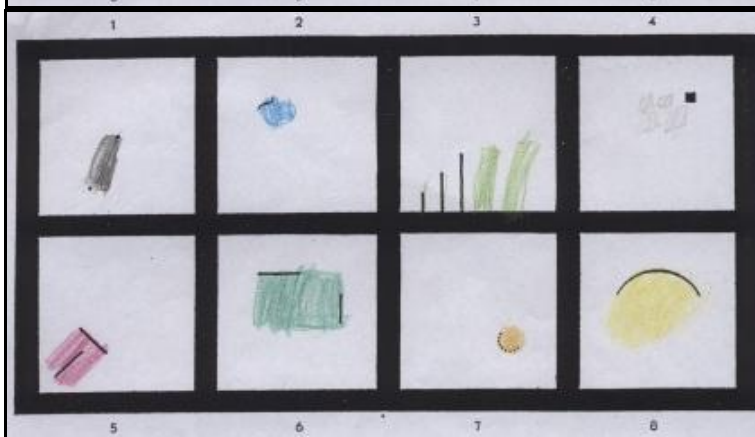
Radek



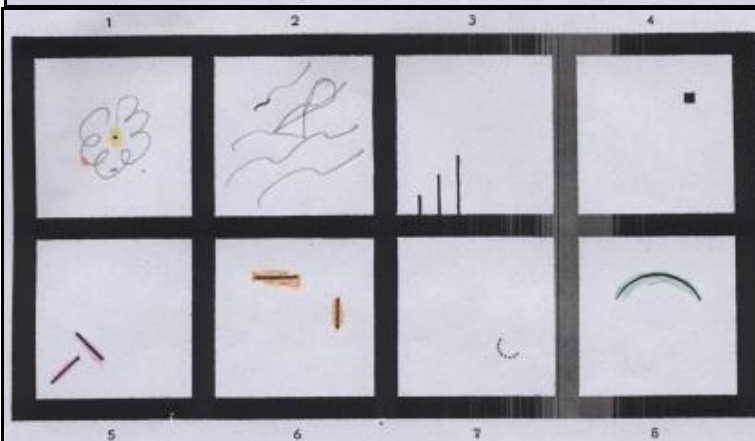
Petra



Tomáš



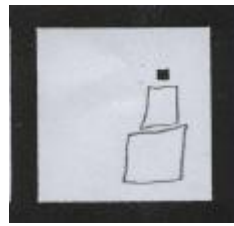
Romana



**Příloha 6: Obrázky k názvům – 1. skupina**



Deštník a písek



Čtverec malý větší velký

**Příloha 7: Barevná modifikace WZT - Karel**

1 - Sedícího  
2 - Dům  
3 - Hlava  
4 - Prů'a bleek +  
5 - Hrajeou fotbal  
6 - Svatba  
7 - Chyta' ryby -  
8 - Florkal

Urheberrecht geschützt Copyright by Verlag für Psychologie - Dr. C. J. Hogrefe - Göttingen - 1983. (10)

### Příloha 8: Obrázky k názvům – 2. skupina



Mamka



Táta

### Příloha 9: Barvená modifikace WZT - Matěj

1	2	3	4
5	6	7	8

Unbenutzt gezeichnet! Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. G. J. Hogrefe – Göttingen – 1953. (9)

3. srub  
2. spermie spermie.  
8. klub plus  
7. štít holka  
6. čtverec  
5. klub, holka  
1. hvězdy  
4. doma minus



## Příloha 10: barevná modifikace WZT - Marie

