

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Využití barevné modifikace Wartegova kresebného
testu u dětí s diagnózou SPU**

Bakalářská práce

České Budějovice 2010

**Vypracovala:
Adéla Boudová**

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí s diagnózou SPU 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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Soběslavi, dne 22. dubna 2010

.....
Adéla Boudová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce, Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení a poskytnutí cenných rad a podnětů při zpracovávání mé práce. Také děkuji panu Ing. Ladislavu Oulíkovi za překlad materiálů od E. Wartegga, z kterých jsem čerpala v obou částech své práce.

Dále bych ráda poděkovala ředitelství základních škol v Praze a Soběslavi, kde mi bylo umožněno provést zadání testu, a tak získat potřebné materiály, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá typickými projevy dětí s diagnózou SPU v barevné modifikaci Warteggova kresebného testu.

V teoretické části je podán náhled do problematiky projektivních metod a jejich užití u dětí, grafického projevu dítěte, specifických poruch učení, jejich sociálního aspektu a významu barev. Tato část byla zpracována analýzou odborné literatury a jejím cílem je charakteristika Warteggova kresebného testu a jeho barevné modifikace.

V empirické části jsou z hlediska zvolených znaků analyzovány zpracování jednotlivých polí Warteggova kresebného testu. Výsledky výzkumné skupiny jsou porovnány s výsledky kontrolní skupiny.

Cílem bakalářské práce bylo vymezit typické znaky projevující se ve zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu u dětí s diagnózou SPU.

klíčová slova:

barevná modifikace Warteggova kresebného testu

SPU – specifické poruchy učení

projektivní techniky

Abstract

Bachelor work is considered by typical manifestation of LD (learning disabilities) diagnosed children in colour modification of Wartegg's drawing test.

In theoretical part is given a view to the question of projective methods and their application with children, graphic manifestation of children, learning disabilities, their social aspect and meaning of colours. This part was elaborate by analysis of scientific literature and its target is characteristic of Wartegg's drawing test and colour modification.

In empirical part are analysing from the view of selected marks individual fields from Wartegg's drawing test. Results of exploratory group are compared with the results of control group.

The target of Bachelor work is determination of typical marks in processing colour modification of Wartegg's drawing test with LD diagnosed children.

key words:

colour modification of Wartegg's drawing test

LD - learning disabilities

projective methods

OBSAH:

I. Úvod	8
II. Teoretická část.....	9
1. Projektivní techniky	9
1.1. Projekce.....	10
1.2. Dělení projektivních technik.....	10
1.3. Projektivní techniky u dětí.....	11
2. Warteggův kresebný test (Wartegg-Zeichen-Test, WZT)	12
2.1. Vznik a vývoj WZT	13
2.2. Administrace	13
2.3. Hodnocení a interpretace	14
2.4. Barevná modifikace WZT.....	15
2.5. Popis jednotlivých čtverců.....	15
3. Dětská kresba	18
3.1. Vývoj dětské kresby v průběhu ontogeneze	19
3.2. Symbol v dětské kresbě	20
3.3. Využití dětské kresby v diagnostice	21
4. Specifické poruchy učení.....	22
4.1. Definice.....	22
4.2. Epidemiologie	23
4.3. Dělení SPU.....	23
4.4. Dyslexie a dysortografie	24
5. Sociální aspekty dyslexie.....	26
5.1. Problematika mladšího školního věku	26
5.2. Dyslektický školák.....	27
6. Barvy.....	30
6.1. Psychologické testy využívající barvy.....	30
6.2. Symbolika barev	30
II. Empirická část	32
1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky	32
2. Charakteristika výzkumného souboru.....	32
3. Metody výzkumu	33
4. Postup při získávání dat	33
5. Zpracování dat a výsledků	34

6. Sledované znaky a jejich kritéria	34
7. Výsledky	37
7.1. První čtverec	37
7.2. Druhý čtverec	41
7.3. Třetí čtverec	43
7.4. Čtvrtý čtverec	47
7.5. Pátý čtverec	50
7.6. Šestý čtverec	52
7.7. Sedmý čtverec	54
7.8. Osmý čtverec	56
8. Závěr studie	59
9. Závěr	61
IV. Seznam použité literatury	62
V. Seznam příloh	64
VI. Přílohy	65

I. Úvod

Celý svůj dosavadní život jsem se setkávala s lidmi, kteří měli nebo mají diagnózu SPU. Často byly velmi inteligentní, ale vždy je provázely ve větší či menší míře problémy ve škole a někdy i mimo ní. Nebylo výjimkou, že byli považováni za hloupé nebo líné učit se.

O specifických poruchách učení bylo napsáno mnoho publikací, které se zabývají projevy, možnými příčinami i sociálním dopadem na člověka s touto poruchou. Často jsem si kladla otázku, zda se může diagnóza SPU projevit v kresbě, ale v žádné literatuře jsem nenašla odpověď.

Když jsem se rozhodovala, co si zvolím za téma pro bakalářskou práci, měla jsem více méně jasno na kterou skupinu lidí bych se chtěla zaměřit, ale nevěděla jsem, která metoda by byla vhodná. V tu dobu nám bylo nabídnuto téma, ve kterém jsme měly sledovat projevy lidí z naší zvolené skupiny v barevné modifikaci Warteggova kresebného testu. S tímto testem jsem se potkala již v minulost, přesněji řečeno v prvním ročníku mého studia psychologie, a již tehdy mě zaujal. Toto jsou mé důvody, proč jsem si zvolila právě toto téma pro svou bakalářskou práci.

Cílem mé práce bylo najít a popsat specifické způsoby zpracování jednotlivých polí ve Warteggově kresebném testu u dětí s diagnózou SPU. Tyto znaky jsem po té srovnávala se zpracováním tohoto testu dětmi bez diagnózy SPU.

Jsem si vědoma, že tato práce svým rozsahem nemůže dát jasné a relevantní odpovědi. Doufám však, že by mohla být přínosem nebo alespoň podnětem pro další výzkumy v oblasti využití Warteggova kresebného testu a hlavně jeho barevné modifikace jako screeningové metody pro rozpoznání specifických poruch učení.

II. Teoretická část

1. Projektivní techniky

Projektivní metody mají v dnešní době v psychodiagnostice svoje pevné místo. Tendence k jejich častému užívání je hnána snahou nahlédnout na osobnost člověka z komplexního hlediska, které nemohou nabídnou testy měřící jednotlivé aspekty (míru depresivity, temperament).

Svoboda (1999) uvádí jako první použitou projektivní metodu, která byla použita v roce 1879 Francísem Galonem, slovní asociační experiment. Ovšem pojem projektivní technika byl zaveden v roce 1939 psychologem L. K. Frankem. Definoval jí jako metodu, která je užita k výzkumu osobnost. Jedinec je zde konfrontován s určitou situací, na kterou odpovídá podle smyslu, který pro něj tato situace má, a podle pocitů z ní pro něj plynoucích. Základy projektivních technik spočívají v reakcích, které technika vyvolá, a které plynou z jeho dojmů o okolním světě a vlastní osobnosti. Šípek (2000) dodává, že pomocí projektivních technik je zachycován svět tak, jak ho daný člověk chápe. Jsou zde zachyceny osobní významy světa, vzorce reagování a prožívání. Můžeme se z nich dozvědět více o osobnostní dynamice.

Projekční techniky charakterizují jednotlivý autoři různě. Svoboda (2009) uvádí charakteristiku dle Rapaporta:

- jejich materiál je organizovaný
- jsou nediferencované
- mají těsnou vazbu na niterné, jaderné charakteristiky osobnosti
- význam podnětu je neznámý

Šípek (2000) uvádí charakteristiku poněkud přesněji:

- jde o málo strukturovaný úkol, který dovoluje téměř neomezené množství vyjádřených odpovědí
- je to maskovaná testovací procedura a globální přístup k hodnocení osobnosti
- mají zvláštní účinnost při odhalování skrytých, latentních nebo nevědomých aspektů osobnosti
- řadí se do klinických metod
- často citelných vliv psychoanalytických koncepcí

Projektivní metody skýtají mnohé klady. Jedním z nejvýznamnějších je, že podávají při správné interpretaci celkový obraz o osobnosti jedince. U těchto metod je cíl vyšetření určitým způsobem před vyšetřovaným skryt. Díky této vlastnosti u projektivních technik téměř nedochází k ovlivnění výsledku přímo vyšetřovaným jedincem. Tyto testové metody vytvářejí díky zastřenému výpovědnímu výsledku pro vyšetřovaného zdání hry a jsou ve valné většině případů kladně přijímány. Navozují uvolněnou atmosféru, a proto jsou často používány v úvodu vyšetření.

Záporem se u projektivních technik stává validita testu. Mnozí autoři se shodují na názoru, že validita projektivních technik je nízká. Šípek uvádí, že nízká validita je způsobena faktorem samotné interpretace. Při nízkém sebepoznání diagnostika se mohou při interpretaci promítnout jeho osobní fantazie a generalizující hypotézy. U projekčních technik je vysoká pravděpodobnost ovlivnění výsledku ze strany diagnostika.

1.1. Projekce

Pojem projekce zavedl do psychologie Sigmund Freud v roce 1894, který jí popsal jako jeden z obraných mechanismů proti úzkosti. Umožňoval připisovat vlastní (nežádoucí) přání, snahy a pocity jiným osobám a okolí. V neanalytických teoriích, jak uvádí Svoboda (1999), je projekce procesem, kdy vyšetřovaná osoba promítá obsahy svého prožívání a vlastností mimo sebe a spatřuje je u jiných osob, nebo je připisuje zvířatům a rostlinám. Šípek vysvětluje tento mechanismus jako, „... více nebo méně vědomé modifikování procesu vnímání, v klasické podobě odštěpení, nebo v jiné podobě úpravy vnímání jevů. V širším slova smyslu lze nacházet projekci v každém lidském chování.“ (Šípek, 2000, str. 14)

1.2. Dělení projektivních technik

U jednotlivých autorů se můžeme setkat s různými pojetími dělení projektivních technik. Svoboda (2009) uvádí dělení dle těchto autorů:

Klasické dělení projektivních technik uvádějí Lindsey a Frank:

Lindsey:

1. Asociativní (Rorschach)
2. Konstruktivní (CAT, TAT)
3. Doplnovací (Doplnování vět)
4. Výběrové a řadící (Antony-Bene)
5. Expresivní (kresba)

Frank:

1. Konstitutivní (Rorschach)
2. Konstruktivní (Mozaikový test Lowenfeldové)
3. Interpretační (TAT)
4. Katartické (Terapeutické loutky Levyho)
5. Refraktivní (Slovní vyjadřování, expresivní pohyby)

Z novodobých dělení Svoboda uvádí dělení dle Říčana a Ženatého z roku 1988:

1. Techniky interpretační (ROR, TAT)
2. Techniky slovně asociační (Asociační experiment, Doplnění vět)
3. Techniky imaginativně-verbální (Ahsenův rodičovský test)
4. Techniky scénické (Sceno test)
5. Techniky výtvarné
 - a) Kresebné tématické (Kresba postavy, stromu, rodiny)
 - b) Kresebné doplňovací (Wartegg)
 - c) Jiné kresebné techniky (Bender-Gestalt test)
 - d) Ostatní (Malování jako projektivní technika)
6. Preferenční techniky (Zazzův Test zvířat)
7. Techniky výrazové (grafomotorika, analýza mimiky a pantomimiky)

Poněkud jednodušší dělení uvádí Šípek (2000):

1. Verbální techniky (slovní asociace, ISB)
2. Apercepčně vizuální projektivní techniky (ROR a s ním příbuzné metody)
3. Expresivní (grafické)

1.3. Projektivní techniky u dětí

Projektivní techniky se užívají u dětí i u dospělých. U dětí mají tyto techniky svoje specifika. Často se podnětový materiál i interpretační postupy neliší, ale je nutné brát v potaz zvláštnosti projektivního zkoumání dětských klientů. Tyto specifika charakterizuje Svoboda (2009) dle Morávka takto:

- Je nutné brát v potaz vyvíjející se dětské Já a odlišit vývojové faktory od osobnostní dynamiky a nezralost od patologie
- Hranice dětí mezi vědomím a nevědomím jsou jinak nastavené než u dospělých.
- U dětí je zvýšená citlivost při vytváření projektivních odpovědí na vlivech prostředí, na délce a průběhu vyšetření a na interakci s vyšetřujícím.

- Mladší děti neprožívají vnitřní konflikt stejně jako dospělý. Údaje o tomto konfliktu se je možné dozvědět již v úvodním interview bez použití projekce.
- Děti zejména předškolního věku interpretují podněty v souladu s jeho vývojovou úrovní.
- Jednotlivé testy se liší schopností vyvolávat projektivní reakce, liší se však i jednotlivé děti ve schopnosti projekce do testového materiálu.

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

Warteggův kresebný test je jednou z projektivních technik. Řadí se mezi grafické testy. Jeho autorem je rakousko-německý psycholog, který žil v letech 1897-1983.

Dle autora (1953) má umožňovat pohled do stavby kortikálních vrstev, které vycházejí z reflexních počátků až po kvalitativní rozlišení duševních smyslových vztahů. Původní varianta tohoto testu se zaměřovala dle Svobody (1999) na zjištění tzv. charakterologických profilů, které jsou tvořeny duševními strukturami, jež popisovaly dvě vlastnosti: cit (otevřenost, citlivost), fantazie (zaměřenost na tvar, množství nápadů), rozum (střízlivost, přesnost), vůle (pudovost, pevnost).

Tento test slouží k hodnocení osobnostních struktur a kreativity, kdy je zaměřen především na divergentní tvořivé schopnosti. Je také možné sledovat asociační význam jednotlivých podnětů, obsah kresby a způsob jejího zpracování (Svoboda, Vágnerová, 2009).

Velký rozmach užívání WZT v klinické praxi nastal v Českých zemích v 60. letech minulého století. V té době se ale nepoužíval dle Warteggových hodnotících kritérií. Převažovala ponejvíce tendence neformálně analyzovat obsah jednotlivých kreseb. V dnešní době je test více využíván v zahraničí, o čemž svědčí množství cizojazyčného materiálu k jeho vyhodnocování, případně studií. V Čechách vzniklo několik nepublikovaných materiálů.

V klinické a poradenské praxi je možné použít WZT jako součást testové baterie případně jako její doplněk. Jak Vágnerová (Svoboda, Vágnerová, 2009) uvádí, je vhodný pro děti s adaptačními problémy, emočními poruchami apod. Věková hranice užití testu není pevně stanovená. Na druhou stranu Wartegg (1953) uvádí výzkum u dětí z mateřské školy s tímto testem, z čehož můžeme usuzovat dolní hranici užití testu kolem 3.- 4. roku dítěte, kdy je schopné výtvarného projevu (v rámci svých ontogenetických dispozic).

Vágnerová (2009) dodává, že WZT nebyl standardizován na českou populaci. K dispozici nejsou ani informace o reliabilitě testu. Validita byla hodnocena pouze

ve srovnání s jinými testy. V této souvislosti byla zjištěna vysoká korelace mezi WZT a Wechslerovým testem inteligence, kdy $r = 0,79$. Z této skutečnosti vyplývá, že výsledky v tomto testu jsou ovlivněny inteligencí, a také potvrzují jeho validitu jako zkoušky kreativity, která s inteligencí do jisté míry souvisí.

2.1. Vznik a vývoj WZT

E. Wartegg vydal svůj WZT – Wártegův kresebný test v roce 1939, který vznikl na půdě univerzity v Leipzigu. Wartegg navázal na Sanderův „Phantasie test“ pocházející z 20.let. Wartegg se zaměřoval především na odkrytí „charakterových vrstev“ pomocí 1. a 2. signální soustavy I. P. Pavlova. Základní myšlenkou bylo, že duše existuje s největší pravděpodobností ve spojení s materiálním mozkem, tudíž mohou být poznatelné pouze pomocí zkoumání hmatatelné hmoty (Vetterová, 1994). Jako základní kámen byla použita grafologie, kdy její poznatky o psychomotorické výpovědi byly rozšířeny na kresbu. Autor sice bral do jisté míry v potaz výpovědní hodnotu symbolického zpracování, ale varoval před jeho přečeňováním. V roce 1953 byl autorem publikován nový interpretační postup, který nazval „grafoskopická diagnóza vrstev“. V této verzi je navýšený počet sledovaných znaků. V závěrech charakterologických opouští Gestalt psychologické závěry a navazuje na Lerschovův vrstevový model osobnosti. Poslední přístup pochází z roku 1963, kde jsou zdůrazněny profily vrstev a profil kvalit. Stanovuje zde tzv. reflexografický profil vrstev (Svoboda, 1999).

2.2. Administrace

Klientovi je poskytnuta tužka a předtištěný formulář, který vypadá takto: formulář s předtištěnými předlohami, které tvoří 8 čtverců o velikosti 4x4 cm. Tyto čtverce jsou černě ohraničeny a v každém z nich je zobrazena jedna výzva, která slouží jako stimul pro určitý kresebný projev.

Proband je vyzván, aby dokončil započaté výzvy tak, jak si myslí, že by to bylo nejlepší. Po dokreslení obrázku je vyzván, aby do volného místa pod předtištěnou částí napsal číslo obrázku a pojmenoval je. Jednotlivá zpracovaná pole jsou popisovány ve sledu, jak byly vyplněny. Po zpracování všech polí je klient vyzván, aby si vybral jeden obrázek, který se mu nejvíce a nejméně líbí a doplnil k němu + nebo - . Pokud se jedná o barevnou modifikaci,

jsou poskytnuté i pastelky společně s tužkou. Guma není testované osobě při testu přímo nabídnuta, ovšem může být poskytnuta na zvláštní přání.

Test není časově ohraničen. Obvyklá doba zpracování se udává kolem 10-20 minut. Doporučuje se zadávat tento test individuálně, ale je možné ho použít i ke skupinovému zadávání. Autor dodává, že skupina nemá přesáhnout 25 členů.

2.3. Hodnocení a interpretace

Dle Vágnerové (2009) vychází hodnocení ze 3 hlavních kritérií:

1. Přiměřenost kresby daného podnětu. Předpokládá se, že určitý podnět vyvolá jistou reakci. Z tohoto předpokladu se hodnotí, zda je výzva doplněna adekvátně nebo neadekvátně vzhledem k povaze podnětu.
2. Obsah kresby. Obsah lze chápat jako asociaci k danému podnětu, která vystihuje záměr, orientaci, zájmy a obavy autora kresby. Vzhledem k povaze kresby lze diferencovat: nesmyslné čmáranice, abstrakci či realistické nebo fantazijní ztvárnění určitého tématu. Zde lze hodnotit míru originality.
3. Způsob provedení kresby. Lze sledovat sklon k impulzivité nebo rigiditě. Sleduje se zde tlak (zvýšení i snížení), opomenuté aspekty apod.

V České republice se používá k vyhodnocení postup z roku 1953 (diagnostika vrstev). Svoboda (1999) uvádí tyto kritéria:

1. sled, v jakém jsou předlohy dokreslovány
2. profil vrstev (reakce na předlohu), sleduje se, zda subjekt danou výzvu ignoruje, překrývá jí, zpracovává jí difúzně nebo ulpívá apod. Je zde možné dle autora sledovat ontogenetický vývoj kresby.
3. profil kvalit, zachycuje, do jaké míry je tvorba usměrněna výchozí kvalitou podnětu
4. obrázková skladba. Sem patří především asociace, perseverace, přesun a doplnění.
5. charakterologické schéma se zabývá formální a obsahovou stránkou zpracování jednotlivých obrázků.

Vyhodnocování testu je ovšem velmi komplikované. V praxi se používá pouze charakterologické schéma, které vychází z modelu vrstev (Svoboda, 1999):

Endotymní základ

- a) vitalita – afektivita, senzitivita
- b) přizpůsobení – adaptivní, introverzní
- c) snaha – pro uplatnění, idealismus

Nadstavba

- a) prosazení – zaměření vůle, pevnost vůle
- b) odstup – střízlivost, přesnost
- c) výraz – běžnost, originalita

Tyto vlastnosti se skórují z hlediska jejich závažnosti a také obsahu, a to vždy 0-3 body, dle intenzity a závažnosti výskytu tohoto znaku. Vedle těchto uvedených možností vyhodnocování existují i další modifikace, které jsou zaměřeny např. na obsah kresby a na klasifikaci výrazových prostředků. Je nutno dodat, že tyto hodnocení dávají vzniknout hypotézám, které je potřebné ověřit konkrétně zaměřenou metodou.

2.4. Barevná modifikace WZT

Autorkou této modifikace je česká lékařka Eva Vetterová žijící v současnosti v zahraničí. Vzhledem k její dlouholeté práci s dětskou kresbou, se ve své modifikaci tohoto kresebného testu zaměřuje převážně na symbolickou výpověď. Vedle symbolické výpovědi motivů se stejnou měrou zaměřuje také na barevnou symboliku, kterou považuje za stejně důležitou, protože může zdůraznit nebo naopak změnit význam celého obsahu. Není zde kladen takový důraz na grafologické detaily (tlak, tah, ...). Dále se zaměřuje na prostorovou symboliku. Je sledováno i nevyužití barev, což může ještě ve větší míře odhalit určitý konflikt, obavu nebo blok. Barevná modifikace je vhodná také pro kontrolu terapeutického efektu (podle ústního sdělení Y. Mazéhoové, 2000 in Svoboda, 2009)

2.5. Popis jednotlivých čtverců

Každý čtverec obsahuje jinou výzvu, které byly voleny na archetypální úrovni, a mají jisté významy. Pro bližší představu uvádím stručnou charakteristiku každého z nich podle Vetterové (1994) – jaké vyvolávají otázky a následné odpovědi na ně, význam pořadí dle Brönimanna (1974 in Vetterová, 1994) a charakteristiku dle Wartegga (Vetterová, 1994).

1.čtverec - Bod

Charakteristika: jemné, organické, nepatrné, přesto určité (pozice ve středu). Přisuzuje mu spíše ženské kvality: jemné, něžné, organicky živoucí.

Otázka: Jak proband nevědomě vnímá svůj střed osobnosti, své Já? Jak se prezentuje svému okolí?

Odpověď: sebejistota x nejistota, agresivita x deprese, extroverze x introverze, vyzrálost x zranitelnost, soběstačnost x závislost, strach, naivita

Pořadí:

- Přednostně - vyrovnané sebevědomí/sebedůvěra, dobrá adaptace, zvýšený vztah sám k sobě až samolibost
- Na konci - porušené sebevědomí, nedostatek adaptace, uzavřenost, labilita a nedostatek koncentrace

2.čtverec - Vlnovka

Charakteristika: organicky uvolněné citové hnutí nebo vzrušení

Otázka: Jaká je citově zbarvená rezonance na okolí a jiné osoby v něm? Já ve vztahu k ty.

Odpověď: je lehce vyvolatelná; rezonance x strnulost, přístupnost x nepřístupnost, závaznost x nezávaznost, spontánnost x sebeochranné odmítání

Pořadí:

- Přednostně - zdůraznění citu a otevřenosti jejich projevům, intenzivní kontakt s okolím – afektivní adaptace
- Na konci - nedostatek citovosti, chlad, potlačení citů, strach před vlastním citovým světem

3.čtverec – 3 stoupající čáry

Charakteristika: dynamické prodlužování vertikály, architektonické rozdělení prostoru

Otázka: Jaká je schopnost probanda projevit vývojovou energii?

Odpověď: tížádost x stagnace, odvaha x strach postoupit dál, progrese x regrese

Pořadí:

- Přednostně - snaha po výkonu/uplatnit se, sebedůvěra ,aktivita, energie
- Na konci - nejistota, mindráky, snížené sebevědomí, málo aktivní přístup, spíše pasivní

4.čtverec – Čtverec

Charakteristika: hranatost, temnota tíže

Otázka: Jaký je hlavní problém, případně pramen strachu a komplexů?

Odpověď: je nejkonkrétnější; odpověď x nedostatečná intuice v tomto bodě, snaha tento problém zakrýt, rozmělnit ho

Pořadí:

- Přednostně - aktivita, řízená energie, aktivní překonávání odporu
- Na konci - potlačení, vyhýbání se, nedostatečné uvědomění si problému

5.čtverec – 2 nespojené na sebe kolmo směřující linie

Charakteristika: dynamika při současném překonávání momentu napětí

Otázka: Jaká je schopnost probanda řešit problémy a konfliktní situace?

Odpověď: praktické řešení x neschopnost prakticky řešit problém, obrácení této energie navenek x proti sobě, blokády, nerealistické představy a přání

Pořadí:

- Přednostně - silná vnitřní dynamika, podnikavost, agrese, potíže s adaptací
- Na konci - přizpůsobení se, ovládnání se

6.čtverec – 2 nespojené linie tvořící praví úhel

Charakteristika: rozhodnutí zda spojit či rozdělit

Otázka: Jaká je schopnost integrovat vnější a vnitřní?

Odpověď: konkrétní možnost x nemožnost sloučení

Pořadí:

- Přednostně - věcnost, střízlivost, racionalismus, malá pohyblivost
- Na konci - spíše emocionální, dobrá afektivní adaptace

7.čtverec – 9 teček uspořádaných do oblouku

Charakteristika: vcítění do jemného rozčlenění

Otázka: Jaká je představa partnerského svazku a jeho význam na erotické úrovni?

Odpověď: vyvolá komplexní odpovědi; schopnost vyváženě „dávat – přijímat“ x neschopnost toho (egoistické případně narcistické zaměření), jemnost x hrubost

Pořadí:

- Přednostně - senzibilita, jemnocit až přecitlivění, autistické sklony, potíže s okolím
- Na konci - přizpůsobivost, střízlivost, ale i potlačení senzibility

8. čtverec – Oblouk

Charakteristika: harmonické uzavření, zaokrouhlení

Otázka: Za jakých okolností se cítí proband v bezpečném klidu a ochráněn?

Odpověď: všeobecná odpověď

Pořadí:

- Přednostně - normální schopnost vazby, ale i zvýšená potřeba ochranné vazby (Vetterová,1994)
- Na konci - snížená schopnost vazby, potlačení vztahu, ztracenost, izolace, poruchy vývoje, a také (Vetterová, 1994) potřeba ochranné vazby potlačenou depresí či nedůvěrou.

3. Dětská kresba

Kresba v lidském životě zaujímá důležité místo, ať už v míře větší nebo jen malé. Je to způsob vyjádření emocí, jiná forma komunikace tzv.neverbální symbolická.

Už malé děti rády kreslí. Tento jev u nich můžeme pozorovat od batolícího věku, kdy jsou fascinovány pohybem už pro něj samotný a kresba je brána jako forma hry. Pro děti je určitým typem obrázkové řeči. Na druhou stranu se můžeme setkat s názorem, že kresba je pouhou touhou napodobovat (písmo dospělých) .

Kresba dítěte je odrazem jeho psychického, duševního, života, prožívání, vnímání a porozumění svému okolí. Je také odrazem inteligence (do jisté míry) a sociální stimulace. Díky vysoké míře spontaneity, mají dětské kresby vysokou výpovědní hodnotu. Na papíře se objevují jeho vědomá i nevědomá přání. Vedle tužeb je dítě často hnáno potřebou ztvárnit nějakou svojí obavu, nebo stejně jako v případě tzv. přehrávání si jednotlivých situací, pro lepší pochopení jednotlivých událostí.

Co se týče námětů, kreslí děti to, co vidí kolem sebe. Na počátku svého vývoje je dítě tzv. antropocentrické. Středem jejich zájmu jsou lidské bytosti (kojenci preferují lidské tváře před ostatními objekty), proto se jako první motivy objevují lidé a po té všechno ostatní, co s člověkem souvisí (Uždil,1974). Děti kreslí to, co chtějí , a ne to co umí. Tato preference se objevuje mnohem později, až kolem puberty, kdy jsou nejčastěji ztvárněny motivy, o kterých je autor přesvědčen, že je „umí“. Na tom, co dítě kreslí, se podepisuje také doba, ve které žije, a také místo (vesnice/město). V dřívějších dobách byly častější pohádkové motivy, které jsou v dnešní době nahrazeny tématy technického rázu.

3.1. Vývoj dětské kresby v průběhu ontogeneze

Vývoj kresby provází dítě v celé šíři jeho ontogenetického vývoje. V každém vývojovém stupni má kresba svá specifika. Někteří vědci tvrdí, že dítě si ve svém vývoji projde celým výtvarným vývojem lidstva – od náhodných čmáranic až po vrcholná díla zobrazující realitu. Jednotlivá stádia výtvarného vývoje se různí.

Uvádím zde jedno z nejznámějších dělení dle Vágnerové (2005):

1. Presymbolická, senzomotorická fáze: Zahrnuje batolecí období. V tomto věku je pro dítě grafomotorická činnost - čmáraní - zajímavé samo o sobě. Výsledek ho často vůbec nezajímá.
2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň: Je to období sekundárního/dodatečného symbolického zpracování. V této fázi dítě zjišťuje, že čmáraní může mít nějaký význam a stává se prostředkem ztvárnění reality, symbolem. Produkt bývá dodatečně pojmenován na základě nějakého výrazného znaku, který je pro daný objekt typický např. barva.
3. Fáze primárního symbolického vyjádření: V této fázi dítě dokáže uskutečnit svůj úmysl znázornit něco kresbou. Kresba se stává nástrojem jak něco ze skutečnosti symbolicky zobrazit. Podobnost kresby a skutečnosti je závislá na rozvoji celého komplexu dovedností, schopností (úroveň grafomotoriky, senzomotorické koordinaci), a také na faktorech, jakým je např. emoční stav dítěte. Vzhledem k tomu, že je kresba spíše vyjádřením názoru na daný objekt, mohou být zveličeny některé části, které s daným názorem souvisejí, oproti skutečnosti. Někteří autoři (Matějček) dodávají, že dítě kreslí to, co je pro něj důležité a co o dané věci ví. Do tohoto období spadá také vývoj kresby lidské postavy:
 - Stadium hlavonožce: Kresba lidské postavy se objevuje kolem 3. roku. Dítě vychází z vlastních zkušeností se svým tělem a s navazováním sociálních kontaktů. Pro sociální kontakty je nejdůležitější hlava a obličej s veškerými jeho detaily. Dále tu jsou končetiny u kterých dítě dobře chápe k čemu jsou. Tento poznatek dokládá, že dítě kreslí to, co je pro něj důležité.
 - Stadium subjektivně fantazijního/prelogického zpracování: Tato fáze zahrnuje období mezi 4.-5. rokem. Je typické zdůrazněním detailů, které dítě chápe jako důležité. Klasické jsou průhledné postavy, které jsou postupně dooblékány, znázornění pupíku, přikreslení velkého počtu knoflíků. Tyto symboly dávají smysl existenci trupu.

- Stádium realistického zobrazení: Je to přechod k realismu. Na konci předškolního období se výtvar čím dál více podobá skutečnosti. Dítě zobrazuje převážně to, co vidí.

3.2. Symbol v dětské kresbě

Důležitou roli v dětské kresbě hrají grafické symboly. Už od počátků kresebného snažení se začínají objevovat první grafické symboly. Jsou totiž pro dítě nejpřirozenějším způsobem prezentace sama sebe ve světě a zároveň jsou jejich první zkušeností s reprezentací světa kolem sebe jinak než pláčem, smíchem nebo gesty. Babyrádová (1999) uvádí, že grafický symbol nemá v kresbě dítěte jiný význam, než typicky lidskou touhu znázornit a určitým způsobem vyjádřit reprezentaci světa. Vzhledem k tomu, že ještě nemá vrcholně vyvinuté nejvyšší stupně symbolizace (řeč, umění, písmo), jsou symboly prvním krůčkem k dorozumění se s okolím a o to intuitivněji jsou využívány. Nejhmataelnějším důkazem využití této intuitivní cesty znázornění jsou dětské výtvary v období mezi 5-10 rokem. Nástupem puberty začíná tvorba podléhat cenzuře vědomí a grafický symbol se dostává ke slovu až po skončení tohoto vývojového stádia, kdy opadá přehnaná kritičnost k sobě i své činnosti, která je pro toto období typická. Babyrádová (1999) uvádí tyto nejčastější symboly:

- Bod – vyznačuje zastavení, střed a trvalost v průběhu dějů. Pokud je bodů více (minimálně 2), mohou být spojeny s významy pocházejícími z numerologie.
- Přímka (různě protínající formát) – význam závisí na poloze přímky. Horizontální vyjadřuje klid, ženskou pasivitu, plynutí, čas a rozdělení na pozemskou a podzemskou či nebeskou část. Vertikální znázorňuje vzruch a transcendentní vzestup. U dětí vyjadřuje rychle se odehrávající děj. Dynamické linie obecně jsou obecně vyjádřením touhou zachytit proces.
- Kruh – je zaznamenán vysoký výskyt tohoto symbolu. Dítě ho tvoří už v prvních kresbách. Na jedné straně kruh může být zastoupen např. orgánem (oko) či částí těla (hlava). Na druhé straně je vysvětlován až kosmologickým způsobem. Obecně vyjadřuje koloběh (přírody, lidského života/událostí), jsou v něm obsaženy základní geometrické tvary (trojúhelník, bod, kříž,čtverec), je asociací slunce (symbol aktivity, života, tepla, naděje, víry). Dále je symbolem universa, který podtrhuje bod v jeho středu. Význam kruhu se liší, je li rozdělen nějakou linií:

- a) vertikální rozdělení – pravá a levá strana, symbol jing a jang (ženský a mužský princip)
- b) horizontální – oddělení duchovního světa od světa přírodních a pudových jevů
- Kříž – je střet linií. Jeho význam závisí na podobě kříže.
 - tvar T – figura
 - rovnoramenný – harmonie
 - složený z vertikální a diagonální linie – duševní aktivita
 - tvar X – aktivita
 - tvar + - pasivita
 - nerovnoramenné kříže – vertikální linie ve spodní části je symbolem přírodního dění. Naopak vertikální linie posunutá do horní části symbolizuje duchovní dění.
- Čtverec – statický symbol, pozemskost. Děti jím často vyjadřují touhu po stabilitě.
- Spirála – symbolizuje dynamiku a neuzavřenost, oheň, energii, ukotvenou proměnlivost
 - pravotočivá – posvěcení, nebe, štěstí,
 - levotočivá – pekelné zatracení
- Labyrint – symbol magična a tajemství. Vyjadřuje vztah k přírodě a touhu ovládnout přírodu řádem.
- Symetrie – často se vyskytuje v dětské tvorbě. V širším slova smyslu vyjadřuje harmonický vztah jednotlivých kompozičních elementů k výslednému celku.

3.3. Využití dětské kresby v diagnostice

Jak jsem již uvedla, v dětské kresbě se odrážejí nejrůznější psychické procesy, emoční prožívání, temperament či odraz skutečnosti – rodinné vztahy nebo sebepojetí. Jak uvádí Vágnerová (2009), jsou testy využívající dětskou kresbu často užívány jako úvodní metoda vyšetření vzhledem k ochotě dětí kreslit. Kresba snižuje napětí, nejistotu a celkově uvolňuje klienta. Využití kresebných metod je častější v dětské psychologické praxi než u dospělých. Užití kresby jako hlavního diagnostického nástroje se nedoporučuje z důvodu, že sama o sobě nemá vysokou validitu. Validita ovšem stoupá, je-li kresba zařazena jako součást baterie testových metod. Kresbu je nutné hodnotit jako celý proces a ne jen výtvar samotný. Vágnerová (2009) dále uvádí tyto možnosti užití dětské kresby:

- Kresba může poskytnout orientační informace o celkové vývojové úrovni dítěte. Může sloužit jako screening globálního vývoje rozumových schopností.
- Kresba je užitečná pro zjištění senzomotorických dovedností hlavně vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.
- Může signalizovat způsob citového prožívání (tendence k určitému emočnímu reagování a aktuálnímu citovému ladění)
- Je také nástrojem k poznávání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě nechce nebo neumí projevit jinak (vyprávět o nich).

4. Specifické poruchy učení

Škola představuje důležitou etapu v životě dítěte. Je to instituce, kde děti získávají vědomosti, učí se společenským normám, utvářejí svoje dovednosti a formují svojí osobnost. Je to základní kámen schopností a výkonnosti. Škola jako taková představuje pro každé dítě určitou zátěž. Tato zátěž má děti formovat a představuje pro ně určitý druh výzvy stanovené normou školy. Tato zátěž je podnětná k pozitivnímu růstu. V lidské populaci jsou ale jedinci, pro které jsou zmíněné normy splnitelné jen s obtížemi, ač jejich inteligence dosahuje průměru až nadprůměru. Do této skupiny spadají děti se specifickými poruchami učení.

4.1. Definice

Specifické poruchy učení spadají dle MKN-10 do kategorie Specifických vývojových poruch.

Častěji než s definicemi specifických poruch učení se setkáváme s definicemi dyslexie, která je považována za klasický a také nejlépe popsany příklad specifických poruch učení. Uvádím zde dvě definice, které dle mého názoru nejlépe vystihují podstatu specifických poruch učení.

Definice pocházející z roku 1997, kterou vydala Britská dyslektická asociace (Šturma, 2006 , str.162).

Cituji:., Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické poruchy ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti.

Ačkoliv se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“

Kocourková (2000) definuje specifické poruchy učení jako specifické poruchy školních dovedností, představující vývojové obtíže, se projevují u dětí zejména v oblasti vzdělávací. Jde o poruchy, v nichž je narušené normální osvojování školních dovedností v oblastech čtení, psaní a počítání. Výkon v těchto oblastech je podstatně nižší, než jaký odpovídá, věku, intelektu a vzdělávacím možnostem dítěte. Tyto poruchy však nejsou způsobeny nedostatkem příležitostí k učení, ani ji nelze přičíst získanému poškození či onemocnění mozku.

4.2. Epidemiologie

Výskyt SPU lze specifikovat jen s obtížemi. Je ale možné říci, že výskyt těchto poruch je vysoký. Příkladem toho může být i výrok, který označuje dyslexii jako „nemoc století“. Zahraniční autoři se zmiňují o 2-20% výskytu poruch chování. V literatuře, která hovoří

o výskytu SPU v Čechách, jsou nejčastěji uváděny 3% (Šturma, 2006). Tento rozdíl je způsoben i rozdíly v jednotlivých jazycích, jehož jedním faktorem je míra konzistence mezi fonetickou a grafickou stránkou jazyka. Pro srovnání, český jazyk má na rozdíl od anglosaských jazyků tuto konzistenci vysokou. To je jeden z důvodů, proč je výskyt v těchto zemích tak vysoký. Co se týče zastoupení SPU poruch u chlapců a dívek, je zde poměr uváděn 3:1 až 5:1.

4.3. Dělení SPU

Dělení SPU je závislé na oboru, který se jimi v té či oné publikaci zabývá. Uvádím zde nejčastější způsoby dělení, a to z pohledu lékařského – dělení dle MKN-10, a pedagogicko-psychologického.

I. MKN-10

Desátá revize Mezinárodního klasifikačního seznamu nemocí (MKN-10) z roku 1992 užívá následující řazení, kdy SPU jsou zde nazývány specifické vývojové poruchy školních dovedností a jsou zařazeny pod skupinou F80-F89 Poruchy psychického vývoje

F81: Specifické vývojové poruchy školních dovedností

.0 Specifická porucha čtení

Tato porucha je běžně označována jako dyslexie. Jsou k ní řazeny obtíže s písemným projevem spojené s poruchou čtení.

.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

Je označována běžně jako dysgrafie nebo také „specifická retardace psaní“ bez poruchy čtení. Jak podotýká Šturma (2006 in Říčan a kol. 2006), chybí tu poukaz na dysortografii a hypokynetický syndrom

.2 Specifická porucha počítání

Porucha se běžně nazývá dyskalkulie. Patří sem ale také vývojová akalkulie, Gerstmannův syndrom, vývojová aritmetická porucha

.3 Smíšená porucha školních dovedností

Toto je kategorie, kam spadají kombinované poruchy počítání, čtení a psaní.

.8 Jiné poruchy školních dovedností

Zahrnují vývojovou expresivní poruchu psaní.

.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí

To této kategorie spadá Syndrom nemotorného dítěte, vývojová koordinační porucha a dyspraxie.

II. Pedagogicko-psychologické dělení

Jak správně poukázal Šturma, v seznamech MKN-10 chybí některé specifické poruchy učení. Proto zde uvádím nejčastější specifické poruchy učení jednotlivě i s jejich nejčastějšími projevy tak, jak je popisuje Zelinková (2003) a Šturma (2006).

- 1) Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností.
- 2) Dysgrafie – porucha osvojování psaní.
- 3) Dysortografie – porucha osvojování pravopisu..
- 4) Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností.
- 5) Dyspraxie – porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů
- 6) Dymúzie – porucha v osvojování hudebních dovedností
- 7) Dyspinxie – porucha projevující se neschopností zvládnout základní dovednosti spojené s kreslením. Dítě např. v kresbě postavy nepřesáhne stádium hlavonožce.

4.4. Dyslexie a dysortografie

Vzhledem k mému zájmu v empirické části, uvádím zde podrobnější specifikaci těchto dvou poruch, které se často vyskytují současně.

I.Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností. Tato porucha se však jen zřídka vyskytuje izolovaně a často se pojí s poruchou pravopisu – dysortografií, nebo s poruchou psaní-dysgrafií. Postihuje základní znaky čtenářského výkonu, které se často prolínají i do psaného projevu:

- a) rychlost – dítě luští jednotlivá písmenka a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo čte naopak zbrkle, což se objevuje často u dětí hyperkynetických, a domýšlí si slova. Naopak u dětí hypokynetických je čtení pomalé a těžkopádné. Není ale výjimkou, že děti s diagnózou dyslexie čtou normální rychlostí ale textu neporozumí.
- b) Chybovost – nejčastějšími chybami jsou záměny písmenek podobného tvaru (p-b-d,m-n), kde je převaha deficitu ve zrakové percepci. Další skupina dyslektických chyb je ovlivněna percepčním deficitem v oblasti sluchové. Je to komolení slov, zvláště pak u slov delších a se souhláskovými skupinami. Tyto chyby se projevují také v pravopise. Nerozlišují měkké a tvrdé slabiky (ny-ni, ti-ty) co se týče výslovnosti i pravopisu a zaměňují písmena se zvukovou podobností (t-d,s-z). Pokud je postižena motorická oblast, kam spadají i problémy s jemnou motorikou mluvidel a jazyka, je následek artikulační neobratnost.
- c) Technika čtení – nejčastější chybou je tzv. dvojí čtení. Dítě si nejprve přečte slovo potichu po hláskách a poté ho nahlas vysloví.
- d) Porozumění – je závislé na rychlém a správném dekodování, syntéze písmen a odhalení smyslu slova. Neporozumění textu je běžné u dětí, u kterých převládá v technice čtení pravá hemisféra (často se v textu vracejí, text tříští a nesyntetizují).

Tato porucha však nemusí postihovat pouze čtenářské dovednosti. Bývá postižená také oblast motoriky a následně i grafomotoriky. Objevují se zde tyto obtíže: koordinační problémy v motorice, svalové napětí, problémy v koordinaci ruky a oka.

Pokorná (2001) uvádí změny v lateralitě mozkových hemisfér, jejichž následkem byl pozorován zvláštní jev v kresbě dětí s dyslexií. Zatím co 85% dětí bez poruchy maluje od leva do prava, u dyslektiků tomu tak je zhruba v polovině případů. Nazývá tento jev poruchou směrovosti.

II.Dysortografie – porucha osvojování pravopisu. Pravopis je postižen ve dvou sférách.

První se projevuje zvýšeným počtem dysortografických chyb, kterými jsou: rozlišování krátkých/dlouhých slabik a slabik dy-di, ty-ti, ny-ni; vynechávání, přidávání nebo přesmyknutá písmena nebo slabiky; nedodržování hranic slov

Druhou sférou chybovosti je obtížné osvojování si gramatických pouček a jejich následná aplikace. Tyto děti sice umí např. vyjmenovat jednotlivé pády, ale nedokáže správně určit, v jakém pádu se dané podstatné jméno nachází. Neumí se na něj zeptat

5. Sociální aspekty dyslexie

Období, kdy děti navštěvují první stupeň ZŠ, bývá také označováno jako střední dětství. Dle vývojové teorie E. Eriksona se dítě nachází ve čtvrtém vývojovém stádiu, jinak nazývaném období pracovitosti, fáze pýle a snaživosti (6.-11. rok). Jak uvádí Kocourková (2000), je to fáze,

kdy dítě začíná chodit do školy, kde se učí akceptovat cizího dospělého jako autoritu (učitel/ka, vychovatel/ka), a také se snaží uspět v kolektivu svých vrstevníků. Vývojovým úkolem dítěte je zvnitřnění sociálních norem a pravidel. Tento přechod je pro každé dítě do jisté míry zátěží. Míra této zátěže narůstá, pokud je dítě jakýmkoliv způsobem znevýhodněno vůči ostatní. Jedním znevýhodněním jsou i specifické poruchy učení. V této části se budu věnovat dopadům, převážně v emoční sféře a vlivu a vývoj sebepojetí, které na malého školáka může mít dyslexie. Než ale přistoupím ke specifikům dětí s touto poruchou, je nutné vymezit problematiku mladšího školního věku v souvislosti s emocionalitou a sebepojetím u dětí bez specifických poruch učení.

5.1. Problematika mladšího školního věku

I) Emocionalita

Jak uvádí Kocourková (2000), děti v tomto věku dosahují vyšší seberegulace a schopnosti sebekontroly. V tomto věku jsou již schopné separace od rodičů a navázání intenzivního emočního vztahu k jinému dospělému např. učiteli, což je nezbytné pro práci ve škole.

Děti jsou dle Vágnerové (2005) v tomto období optimistické. Jejich emoční ladění je převážně vyrovnané. Pokud však dojde k nějakému výkyvu, je příčina této změny jasná. Děti jsou již schopné chápat různé emoční prožitky, které jim dávají určitý smysl - interpretace emocí. Rozvíjí se také emoční inteligence. Jsou schopné jednotlivé prožitky rozlišit, rozpoznat jejich intenzitu i kvalitu. Ovšem na počátku tohoto období ještě nechápu ambivalenci pocitů. Tato schopnost se objevuje až kolem 10. roku.

Typickým projevem emočních reakcí v tomto období je žertování na úkor druhých. Očekává se, že objekt takto „napadený“ tuto situaci zvládne a nebude reagovat agresivně

nebo ublíženě. Je to určité prověření regulace emocí (Ružová, 2001 in Vágnerová, 2005). Toto pokoušení je typická interakce mezi vrstevníky. Důležitá je v tomto věku také emoční opora, kterou získávají především od rodičů. Možnost emočního sdílení je důležité především pro emoční a sociální rozvoj. Dalším důležitým aspektem emocionality je rozvoj sebehodnotících emocí, kterými jsou např. pocity viny, hrdosti nebo hanby.

II) Sebepojetí

Pro rozvoj sebepojetí dítěte je důležité, kým se dítě cítí být. Vágnerová (2005) uvádí, že sebepojetí dítěte vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Na počátku školního období je však sebehodnocení ještě značně nepřesné, protože je ovlivněno aktuálními prožitky. Sebepojetí je dále ovlivňováno názory, hodnocením a postoji druhých lidí. Tyto informace o sobě dítě nekriticky přijímá. Pokud jde o člověka, který je pro dítě významný, bere ho jako autoritu, akceptuje tyto názory jako danost. Jak uvádí Matějček (2006), tyto názory nemusí být prezentovány pouze verbální cestou, ale projeví se také emočním vztahem a chováním k dítěti. Je to tzv. emoční akceptace.

Vágnerová (2005) uvádí jako významný prostředek potvrzení si vlastních hodnot výkon. Vzhledem k narůstající kritičnosti už nestačí splnit úkol, ale splnit ho dobře. Děti porovnávají svůj výkon dle výkonu ostatních dětí. Dítě je ovlivněno nejen názorem autority, ale také názorem skupiny vrstevníků. Názor skupiny má větší váhu než názor jednotlivce např. kamaráda. Důležitou zkušeností je ověření si efektivity vlastní práce, prožitek radosti z dobře vykonané práce (Vágnerová, 2005).

Erikson (in Říčan a kol., 2006) uvádí, že v tomto období píše je dítě konfrontováno s pocitem méněcennosti, což je odezva na jeho nezdar, který ho motivuje k lepšímu výkonu. Nebezpečím v tomto období je, že pokud pocit méněcennosti dítě zažívá často, dítě kapituluje a stává se outsiderem.

5.2. Dyslektický školák

Jak jsem již uvedla v úvodu této kapitoly, s jakýmkoliv znevýhodněním vzrůstá zátěž dítěte. Dyslexii je možné dle Matějčka a Vágnerové (2006) považovat za určitý druh lehkého mentálního postižení, které se musí ve školní práci projevit. Dle Matějčka a Vágnerové (2006) specifická porucha učení může sekundárně ovlivnit prožívání a následně i chování dítěte. Specifická porucha se může stát stresorem, jehož následky nemusí dítě vždy zvládnout tak, aby se škola pro něj stala příjemným prostředím. Spouštěčem těchto obtíží je fakt, že děti se specifickou poruchou učení nejsou schopny dosáhnout stejných výsledků jako jejich

spolužáci, a to i přes zvýšené úsilí vynaložené na přípravu. Přes veškerou snahu se nedokáží vyrovnat svým spolužákům přinejmenším v určité oblasti. Děti se specifickou poruchou učení jsou často mezi žáky, kteří jsou trvale nejhůře hodnoceni. Jsou neúspěšné a ještě k tomu musí věnovat zvýšené úsilí přípravě. Pro mladšího školáka je nepochopitelná propast mezi vynaloženým úsilím, které bývá značné, a nedostatečným výsledkem. K celkové pohodě dítěte nepřispívá ani napjatá atmosféra v rodině, která doprovází domácí přípravu.

I) Sebepojetí dyslektického dítěte

Jak uvádí Matějček a Vágnerová (2006), specifická porucha učení je zátěž, která ovlivní dyslektikovo sebehodnocení, snižuje totiž jejich sebevědomí a sebeúctu. U mnohých dyslektických dětí nejsou pozorovány v předškolním věku pozorovány jevy, které by na tuto poruchu upozornily. Dítě se v tomto věku setkává s představami, které vyslovují rodiče a dospělí v jeho okolí o jeho budoucím školním prospěchu. Po nástupu do školy však dochází k rozčarování ve chvíli, kdy se tato specifická porucha objeví. Pohled dyslektického dítěte na své opakované selhávání je do značné míry ovlivněn názorem, který k tomuto problému zastávají rodiče, jak zvládají oni sami zátěž, která je s touto poruchou spojena, jak chápou podstatu specifické poruchy učení, zda dávají dítěti za vinu jeho neúspěch a je-li tolik potřebné emoční přijetí podmíněno školním výkonem. Vedle rodičů je zde ještě další autorita, jejíž názor má silný vliv na sebepojetí dyslektického dítěte. Je to učitel, jehož negativní odezvy jsou pro dítě značně frustrující. Dalším faktorem ovlivňujícím sebehodnocení dyslektického žáka je odezva spolužáků. Děti ve školním věku jsou zaměřeny převážně na výkon, jak v sociálních vztazích (být úspěšný ve své skupině vrstevníků; získat uznání od autorit, jak školní tak mimoškolní (zájmové kroužky) oblasti činností. Jakýkoliv nedostatek v těchto oblastech je dětmi v tomto věku hodnocen tak, že si za něj může ono „nešikovné“ dítě samo. Jak jsem již uvedla, děti v tomto věku ovlivňuje spíše názor celé skupiny, než názor jednotlivce. Proto výtky a posměch ze strany třídního kolektivu bývá více frustrující než výtky a připomínky dospělého. Když se úspěch nedostaví ani přes intenzivní přípravu s rodiči, klesá dyslektickému dítěti sebedůvěra. Všechny tyto faktory vedou k nárůstu pocitu méněcennosti a následným obranným mechanismům (rezignace, agresivita, neochota spolupracovat,...). Následkem toho se mohou objevit generalizující negativní atribuce. Tyto děti jsou pak vnímány jako líné nebo neschopné. Když se od dítěte nic pozitivního neočekává, nemůže to mít kladný dopad na jejich sebedůvěru. Opakovaný neúspěch může vyústit až v naučenou bezmocnost (Pokorná, 2001). Tehdy dítě nevidí východisko ze své situace a klesá tak motivace k dalšímu

učení, protože přestane věřit, že se někdy zlepší. Na druhou stranu se mohou tyto děti naučit se svým problémem bojovat a určitým způsobem kompenzovat své nedostatky. Tehdy paradoxně jejich sebevědomí a sebeúcta stoupá. Je však pravdou, že tohoto pokroku by dítě nebylo schopné samo bez podpory svého okolí. Pravdou ovšem zůstává, že i přes citlivé jednání rodičů, učitelů i spolužáků cítí dyslektické děti své odlišnosti.

II) Emocionalita dyslektického dítěte

Se specifiky emočního prožívání u specifických poruch učení a z nich vyplývajících emočních problémů, které mohou nastat, se nejčastěji setkáváme u dyslektických dětí. Tyto děti ale tvoří skupinu, která se vyznačuje svou heterogenitou. Můžeme se zde setkat jak s jedinci, kteří jsou labilnější a těžce snášejí jakoukoliv zátěž, tak i s dětmi, které jsou schopné dobře snášet zátěž, jsou vyrovnané a pozitivně laděné. Dyslektické děti mohou mít nejrůznější emocionální potíže. Dle Matějčka a Vágnerové (2006) to jsou nejčastěji pocity nejistoty, úzkosti a strachu. Tyto obtíže mohou somatizovat např. do bolestí hlavy, břicha a poruchy spánku. Následkem frustrace, která se dostaví po opakovaném selhání jsou pocity smutku, které mají za následek negativní pohled na svět, jež mohou vygradovat až v emoční převahu depresivního ladění. Jakákoliv emoční převaha závisí na: bazálním emočním ladění osobnosti, temperamentu, resilienci a na vnějších vlivech jako je názor rodičů, učitelů apod. Dyslektické děti se často cítí ve škole osamělé a nejisté. Ve větších třídách jsou ve větším stresu. Děti které nemají dostatek sebedůvěry, mohou reagovat na problémy ve výuce zlostí a vztekem, vzdorem, hostilitou a agresivitou proti těm, kteří je do stresové situace přivádějí. Důležité je ovšem podotknout, že snížené sebevědomí a sebehodnocení a s nimi související projevy a problémy se nevyskytují u všech dětí s dyslexií.

Emocionální potíže mohou pocházet z nedostatku verbálního i nonverbálního zpracování informací z okolí. Tyto děti často špatně interpretují sociální informace ze svého okolí a jejich reakce na ně bývá neadekvátní, což má za následek další negativní odezvy na jejich osobu. Ryan (in Kucharská, 1996) uvádí, že za neschopností správně chápat situace je stejný princip. Stejně jako si nejsou schopni zapamatovat si pořadí písmen ve slově, tak si nepamatují ani pořadí jednotlivé sekvence události, které poté špatně celkově vyhodnotí a zareagují neadekvátně na situaci. Když je poté dítě požádáno o interpretaci celé události, je schopno seřadit jednotlivé sekvence pokaždé jinak, ač si toho není vědomo. Tento fakt může budít dojem, že je dítě psychopatické nebo patologický lhář. Díky této obtíži trvá dyslektickému dítěti déle, než se poučí z vlastních chyb.

6. Barvy

Barvy hrají v životě člověka podstatnou roli. Byl vědecky dokázán jejich vliv na lidskou psychiku i fyzický stav. Vliv barev neplyne pouze z jejich sugestivní síly, ale jak dokládá studie prof. Nilse Finsena (získal za ní v roce 1903 Nobelovu cenu za medicínu) jsou silami sami o sobě. V této studii byl slepý člověk přiveden do modré místnosti a jeho tělesná teplota klesla. V červené místnosti došlo naopak k jejímu zvýšení. Tím bylo doloženo, že barevné chvění zasahující lidské tělo vyvolává zcela jasné reakce (Hulke, 1997).

6.1. Psychologické testy využívající barvy

Vlivu barev na lidskou psychiku se využívá jak v psychiatrii (agresivní pacienti se snáze zklidní v zelené místnosti) tak i v psychologické diagnostice. Svoboda (1999 a 2009) uvádí tyto testy, které využívají barvy jako hlavní nástroj testů:

- Lüscherův barevný test – je založený na preferenci a odmítání určitých barev vyšetřovanou osobou. Základní hypotézou je, že volba barev je jistým způsobem závislá na některých osobnostních proměnných, na situačních stavech organismu a na objektivně působících činitelích.
- Barevný pyramidový test – je založen na uspořádání barev. Test vychází z předpokladu, že individuální chování vůči barvám se váže k osobnosti hlavně afektivitě.
- Test barevného diferenciálu – ve srovnání s ostatními testy, které pracují s barvami, nevychází z jejich obecného významu, ale z toho, jaký význam má daná barva pro konkrétního jedince. Test měří subjektivní význam slov tak, jak jsou jim přiřazovány jednotlivé barvy, popřípadě tři barvy.

6.2. Symbolika barev

Pro bližší představu vztahu barev a psychiky, hlavně na intenzitu a stav emočního života, uvádím zde stručnou symbolickou výpověď jednotlivých barev tak, jak ji uvádějí Hulke (1997) a Kulka (2008). Je nutné podotknout, že význam barev se mění i podle jejich sytosti/světlosti a jejich začleněním do kontextu a umístěním do barevné kompozice.

- Bílá – je výrazem čistoty a pořádku. Symbolizuje počátek bytí a světlo. Také vyjadřuje nevinnost a naivitu. Lidé kteří dávají této barvě přednost mívají sklon k perfekcionismu, abstraktním idejím a smělym cílům

- Černá – vyjadřuje prázdnotu, nicotnost, smutek, konec, uzavřenost, zastavení nebo útlum a smrt. Preference černé odráží člověka, který potlačuje svá přání a potřeby.
- Žlutá – je výrazem vzrušení, radosti a veselí. Symbolizuje jas a rozum. Povzbuzuje, zahřívá a rozveseluje. Je symbolem moudrosti, vysoké inteligence a myšlení. Preference žluté poukazuje na člověka stále hledající nové podněty obohacující život.
- Oranžová – je výrazem energie, přátelství a tepla. Dále je symbolem veselí, optimismu a radosti ze života. Milovníci této barvy mají touhu vyniknout a získat tak uznání a vážnost.
- Červená – představuje živost, čilost, dynamiku a sílu, ale i agresivitu. Symbolizuje chuť do života a je výrazem emocí a lásky k smyslovému životu. Odpovídá životní síle. Tuto barvu mají rádi aktivní lidé, kteří ukazují odvahu k boji a výdrž.
- Růžová – je označována jako barva srdce. Silná obliba v této barvě odráží potřebu ochrany a lásky. Je barvou něhy, jemnosti a oddanosti.
- Fialová – je symbolem důstojnosti, povýšenosti, ale také pokory, skromnosti, pokání a osamělosti. Její preference ukazuje na člověka senzitivního a obráceného do sebe.
- Modrá – je nejemotivnější barvou. Vyjadřuje klid, mír, uvolnění a vyváženost. Obliba této barvy je odrazem člověka vyrovnaného, přizpůsobivého a senzitivního charakteru.
- Zelená – vyvolává klid a pohodu. Působí stabilně, konstantně, vzbuzuje důvěru a symbolizuje pevné hodnoty a zásady.
- Indigo – je považována za symbol mystických hranic a spirituálních sil. Zastupuje dokonalou neporušenost, vyrovnanost a pevné zdraví.
- Šedá – je symbolem dokonalé neutrality, opatrnosti a ochoty ke kompromisu. Je oblíbená u lidí, kteří se rádi schovávají, nebo se distancují se od dění.

II. Empirická část

1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na deskripci jednotlivých polí barevné modifikace Warteggova kresebného testu. Za svůj cíl jsem si stanovila charakterizovat typické znaky jednotlivých zpracování, které se vyskytují u dětí s diagnózou SPU (a sledování od jejich odlišností od zpracování Warteggova testu dětmi bez diagnózy SPU). Za tímto účelem jsem provedla kvalitativní srovnání.

Vzhledem k tomu, že jsem neobjevila žádné studie, které by se zabývaly užitím Warteggova kresebného testu nebo jeho modifikace u dětí s diagnózou SPU, vycházejí mé výzkumné otázky ze specifik prožívání (emocionalita a sebepojetí) dyslektických dětí a jejich kresebného projevu, které jsem uvedla v teoretické části své práce.

Pro svůj výzkum jsem si stanovila tuto výzkumnou otázku:

Jaké odlišnosti ve zpracování Warteggova kresebného testu budou u dětí s diagnózou SPU a bez diagnózy SPU?

2. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 42 dětí, které byly rozděleny do dvou skupin. Hlavním kritériem v tomto případě byla diagnóza SPU, kdy výzkumnou skupinu tvořilo 21 dětí s SPU a kontrolní skupinu 21 bez této diagnózy. Zastoupení chlapců a dívek bylo u obou skupin stejné – 15 chlapců a 6 dívek. Věk probandů z výzkumné skupiny se pohyboval v rozmezí 7;4 – 8;11 let, což odpovídá 2. a 3. třídě základní školy.

Děti vybrané pro kontrolní skupinu navštěvovaly v době zadávání testu 2. třídu ZŠ. Přesný věk dětí mi nebylo dovoleno zjistit, neboť zadávání testu probíhalo ve škole a bylo nutné dodržet absolutní anonymitu dětí.

Věkové rozmezí probandů bylo zvoleno záměrně. Na začátku druhé třídy je u dětí možné ve většině případů přesně diagnostikovat specifické poruchy učení. Ve druhé a třetí třídě již děti s SPU chápou, že se liší od svých vrstevníků a nemohou dosáhnout stejného výsledku v určitých předmětech jako ostatní.

Získávání dat probíhalo na ZŠ v Praze a Soběslavi. Vzhledem k nedostatku dětí s diagnózou SPU v požadovaném věku jsem pracovala s daty z archivu nejmenované psycholožky (za dodržení anonymity dětí – k dispozici byly pouze informace o jejich věku, pohlaví a diagnóze SPU).

3. Metody výzkumu

Základní metodou tohoto výzkumu byl Warteggův kresebný test, který je podrobněji popsán v teoretické části. Vzhledem k povaze mého výzkumu, který se soustředí na deskripci zpracování jednotlivých výzev, jsem upravila sledované znaky dle své potřeby tak, jak je uvádím v kapitole č. 6 empirické části.

Použila jsem standardní záznamový arch, kdy rozměry jednotlivých polí jsou 4 x 4cm. Odklonem od klasického zadání byla možnost využití pastelek pro vytvoření obrázku. Dále jsem požadovala od probandů pojmenování obrázků ihned po jeho dokončení, které zapisovaly pod natištěná pole, aby bylo možné určit přesné pořadí zpracování jednotlivých polí. Pojmenování sloužilo k přesnější porozumění motivů.

4. Postup při získávání dat

Postupně jsem se spojovala se základními školami v Jihočeském i Středočeském kraji, z nichž některé jsou přímo zaměřené na výuku dětí s diagnózou SPU. Kladnou odpověď jsem získala od tří z nich s podmínkou souhlasu rodiče, který se stal hlavní překážkou v mém výzkumu. Po obdržení odpovědí od rodičů se výzkum uskutečnil pouze ve dvou ZŠ, které se nacházejí v Praze a Soběslavi (bližší název školy neuvádím pro zachování anonymity probandů). Část popsanych testů od dětí s SPU pochází z archivu psycholožky.

Zadávání testu u dětí s SPU probíhalo individuálně. U dětí z kontrolní skupiny jsem test zadávala skupinově, kdy maximální počet dětí ve skupině byl 23 (probíhalo ve dvou 2. třídách ZŠ) a byla přítomna třídní učitelka, která do zadávání testu nezasahovala. Testy z této skupiny byly vybrány náhodným výběrem, který se řídil dle pohlaví dětí, aby byl dodržen poměr chlapců a dívek jako u výzkumné skupiny.

Všechny děti měly k dispozici pro tvorbu pastelky a obyčejnou tužku. Gumu si nevyžádal žádný proband. Přesné zadání testu je popsáno v teoretické části v podkapitole: Administrace.

5. Zpracování dat a výsledků

Jednotlivé kategorie, dle kterých jsem jednotlivá pole hodnotila, vycházejí z manuálu Evy Vetterové (1994) a z knihy autora test z roku 1953. Kritéria pro hodnocení začlenění výzvy jsem upravila dle své zkušenosti s testem.

Každé pole bylo popsáno jednotlivě, kdy byly odděleně popsány znaky u výzkumné a kontrolní skupiny. V první části jsem se zabývala obsahovou stránkou pole, kdy jsem sledovala, jaké skupiny motivů se zde objevily. Následně jsem se věnovala deskripci pole dle stanovených znaků. Na závěr jsem obě skupiny porovnála a vyčlenila nejpodstatnější rozdíly. Tyto data jsem následně zpracovala (kde to bylo možné) pro názornost do grafu.

6. Sledované znaky a jejich kritéria

Jak jsem již uvedla v úvodu empirické části, je moje práce zaměřena na deskripci testových polí. Vybrala jsem 8 znaků, které jsem v jednotlivých kresbách sledovala. Tyto znaky jsem volila podle manuálu E. Vetterové (1994) a knihy Diagnostika vrstev (Wartegg, 1953). Pro bližší představu o nich zde uvádím kritéria, dle kterých jsem vyhodnocovala jednotlivé znaky.

1. Pořadí pole

Dle poznatků Brönmanna z roku 1974 (Vetterová, 1994) jsem sledovala pořadí jednotlivých polí tak, jak byla dotvářena v první a poslední trojici. Dále jsem sledovala, zda se jednotlivá pole vyskytují na prvním či posledním místě.

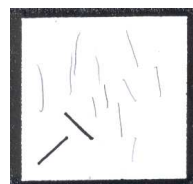
2. Motiv

Zde jsem sledovala, jaké byly v jednotlivých polích užití motivy, které jsem pro lepší přehlednost rozčlenila do skupin námětů např. nebeská tělesa (slunce, hvězdy, duha, mrak, zvířata apod.).

3. Začlenění výzvy

U tohoto znaku jsem sledovala, jakou úlohu daná výzva hraje v celé kresbě, kdy jsem vycházela ze svých zkušeností s tímto teste. Určila jsem si tyto možnosti začlenění výzvy:

1. Ignorovaná/nevyužitá výzva - pole není vůbec doplněné, může se ale vyskytnout pojmenování výzvy jako obrázku. Pole je doplněno, ale výzva je netknutá (neplatí to u zopakované výzvy) a není ani jinak začleněna do obrázku.



2. Výzva opakovaná bez smyslu k motivu – jde o pouhé zopakování výzvy a pole je pojmenováno např. tečky, čárky, vlnovky.



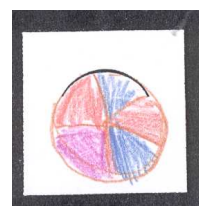
3. Výzva opakovaná se smyslem k motivu – opakování výzvy zde má svoje opodstatnění. Znázorňuje například zrní pro slepici (motiv slepice je zobrazen v kresbě) nebo hvězdy nad kopcem.



4. Výzva tvoří detail – není spojena liniemi nebo barvou s motivem, ale tvoří jeho součást. Příkladem jsou oči, knoflíky, části očí (zornice). Není zde zahrnuto využití např. tečky jako středu květiny.



5. Výzva součástí motivu – je spojena liniemi nebo barvou s celkovým obrazcem (např. tvoří součást linie, vytváří střed květiny apod.).



4. Užití barev

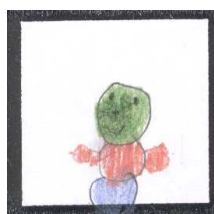
Sledovala jsem zde tyto kritéria:

1. absence barev – kresby jsou vytvořeny výlučně tužkou
2. obrysy – kresby jsou vybarvené, ale tužka tvoří obrys
3. pouze barva – kresba je vytvořena pouze pastelkami, tužka chybí

4. počet barev – zda byla použita pouze 1 barva (zde jsem sledovala je-li použita v kombinaci s tužkou, nebo zda tvoří tzv. barvu jedinou/hlavní) nebo 2 a více barev tvořící kombinace.
5. neadekvátní užití barev – sledovala jsem absurdní použití barev (zelené tatínkovi zuby) viz Obr.1 a Obr.2



Obr.1: VS-Tatínek



Obr.2: KS-Sněhulák

5. Využití prostoru

Zde jsem se zaměřila na to, jakým způsobem je využita plocha pole. Sledovala jsem, jaký přibližně prostor zaujímá kresba. Stanovila jsem si 3 možnosti: méně než $\frac{1}{2}$, přibližně $\frac{1}{2}$ a více než $\frac{1}{2}$.

6. Zvýšení tlaku

V tomto znaku jsem sledovala v jakých polích se zvýší tlak na pastelku nebo tužku v porovnání s ostatními poli u téhož klienta. Rozlišuji zde, zda je silněji použita tužka nebo pastelka

7. Znázornění pohybu

Sledovala jsem, zda je v kresbě vyjádřen pohyb či je námět statického rázu.

8. Nerespektování hranic pole

U tohoto znaku rozlišuji, do jaké míry byly hranice čtverce porušeny – zda se jedná o pouhé přetahy nebo o cílené narušení (objekt je protažen do dalšího pole, zasahuje-li jen do černých rámců).

7. Výsledky

V této části jsou popsány jednotlivá pole u výzkumné a kontrolní skupiny dle znaků, které jsem popsala v předchozí kapitole. Na základě takto získaných poznatků jsou v závěru každého pole uvedeny rozdíly mezi těmito skupinami.

7.1. První čtverec

Výzva prvního čtverce obsahuje bod ve středu plochy. Je charakterizován otázkou: „Jak proband vnímá svůj střed osobnosti, své Já, jak se prezentuje svému okolí“ (Vetterová, 1994, str. 3).

Výzkumná skupina

Čtverec byl u 61% probandů zpracován mezi prvními třemi. Ve 48% případů bylo toto pole vyplněno jako první. Pouze ve 33% bylo vyplněno v poslední trojici, z čehož pouze tři děti doplnily tuto výzvu jako poslední.

Výzva bodu vyvolala u dětí s SPU vysoký počet námětů, které se jsem přiřadila do jednotlivých kategorií, kterých je celkově pro tuto výzvu 13. Nevyskytovaly se dva stejné náměty. Nejčastěji byly znázorněny předměty (váza, dlaždice, mašle, klubko) a to v 19%. Další hojně zastoupené kategorie jsou části lidského těla/obličeje a nebeská tělesa např. hvězdy, slunce (14%).

U této výzvy se nevyskytla její ignorace/nevyužití. Také její opakování bez nebo ve vztahu se smyslem se vyskytlo jen ojediněle. **Poměrně často je však výzva začleněna jako detail kresby/námětu. Tato tendence se vyskytuje u 24% vyšetřených dětí.** Výzva je nejčastěji integrována jako oko samotné nebo jeho část (zornice), knoflík, případně tvoří otvor ve štítu kadibudky. Nejčastěji je ale výzva začleněna do obrázku samotného, a to v 67%. Zajímavé ovšem je, že pouze v 38% je využita jako středu. V ostatních případech je součástí linií či zabarvených ploch.

Využití barvy v tomto čtverci se vyskytovalo téměř u poloviny dětí. Ve 43% se děti s SPU uchýlily k tvorbě, kde využily pouze tužku. V ostatních 57% byly využity pastelky. U 24% byla tužka použita pro načrtnutí obrysů, které byly poté vybarveny. 33% dětí používalo pouze pastelky.

Je patrný rozdíl v množství užitých barev. Zatím co u 33% byla užitá jedna barva, užití dvou a více barev jsem zaznamenala u 24%. Nejčastěji užívanou barvou byla růžová ve dvou odstínech (světle růžová, tmavá růžová přecházející do purpurové). Tato barva byla užitá

celkem u 28% dětí. Tato barva byla užita jako jediná/hlavní ve třech případech. Další hojně zastoupené byly žlutá a oranžová barva. Žlutá barva byla užita ve dvou případech jako jediná/hlavní barva. Ojedinele byly v tomto čtverci použity modrá, hnědá (použitá jako hlavní barva), zelená a červená barva.

Neadekvátní použití barev jsem nezaznamenala. Pouze jediný případ je možné považovat jako sporný, a to růžová hvězda. Vzhledem k tomu, že jí však klient dále popisuje jako ozdobu na vánoční stromeček, je toto užití barvy tolerovatelné.

Prostor čtverce byl nejčastěji využit nad $\frac{1}{2}$ a to ve 48%. Je nutné ovšem zdůraznit, že zcela vybarvená plocha se vyskytla pouze u jedné kresby. Ve 38% zaujímala kresba prostor menší než $\frac{1}{2}$. Ve zbylých 14% se využitý prostor pohyboval kolem $\frac{1}{2}$.

U této výzvy se objevilo několik případů zvýšení tlaku na tužku i pastelku, a to ve stejném množství (10%).

U dětí s SPU je v tomto čtverci typická absence pohybu. Jsou zde sice znázorněny předměty, pro které je pohyb přirozený (hodiny, kuře), ale jejich pohyb není vyjádřen. Všechny obrázky se vyznačují statičností.

Hranice čtverce byly ve většině případů (90%) respektovány. Pouze ve dvou případech došlo k přesahu vymezeného prostoru v rámci přetahů.

Kontrolní skupina

Toto pole bylo vyplněno v 67% v první trojici. Vyplněné jako první zpracované pole se objevilo v 61% případů. V poslední části doplněné stupnice se objevil 1.čtverec ve 23%, z čehož se objevil na posledním místě pouze v jediném případě.

Výzva v podobě bodu vyvolala vysoký počet námětů z 11 kategorií. Nejhojněji je zde zastoupena kategorie rostlin. **33% dětí v tomto poli kreslilo květiny.** Další dvě nejčastější kategorie jsou stejně zastoupené (14%). Jsou jimi astronomická tělesa a geometrické útvary. Nejčastěji zobrazovaný geometrický útvar je spirála.

U této skupiny dětí se vůbec neobjevila ignorace 1. výzvy. Pouze v jediném případě jsem zaznamenala opakování výzvy ve vztahu k smyslu motivu (hvězdy nad kopcem). Užití výzvy jako detailu se v tomto čtverci nevyskytovalo. **V 95% je výzva začleněna jako součást motivu. V 52% případech tvoří bod střed (květiny, hvězdy, spirály).** U ostatních dětí je výzva součástí linie.

Barvy jsou zde užívány často. V 42% se děti uchýlily k výhradnímu užití tužky (absence barvy). 47% dětí použilo tužku pro načrtnutí obrysů, které posléze vybarvily.

Málo časté je ovšem výhradní použití pastelek, (10%). Pastelky jsou zde tedy použity jako doplňkový materiál, nikoliv jako hlavní. Nejčastěji se vyskytovaly kombinace 2 a více barev (38%). Méně často byla užitá pouze jedna barva (19%).

Nejčastěji se vyskytující barvy jsem zaznamenala zelenou a modrou (28%). Zelená barva je použita v jednom případě jako hlavní barva. Druhou nejčastější barvou je červená (23%). Růžová, oranžová a černá jsou použity jen zřídka, ale černá zastává u jednoho obrázku pozici barvy hlavní.

Zaznamenala jsem dva případy neadekvátního užití barev. První je třibarevný sněhulák (zelená, modrá, červená) a červená hvězda. Vzhledem k tomu, že hvězdou zde autorka obrázku představuje astronomické těleso, není barva pro tento motiv adekvátní.

Využití prostoru čtverce se pohybuje nejčastěji (57%) pod hranicí $\frac{1}{2}$. Není zde zastoupen obrázek pohybující se ve středním pásmu (přibližně $\frac{1}{2}$). Zbylé motivy zaujímají plochu nad $\frac{1}{2}$. Prostor čtverce je zcela vybarven u 14% dětí.

Zvýšení tlaku jsem u této skupiny v případě 1.čtverce nezaznamenala.

Žádná kresba nevyjadřuje pohyb.

Nerespektování hranic čtverce jsem zaznamenala pouze v jediném případě. Téměř jedna třetina základové koule zasahuje do černého rámování. Je nutné podotknout, že se nejedná o přetahy. Obrys je plně vybarven i v černé ploše.

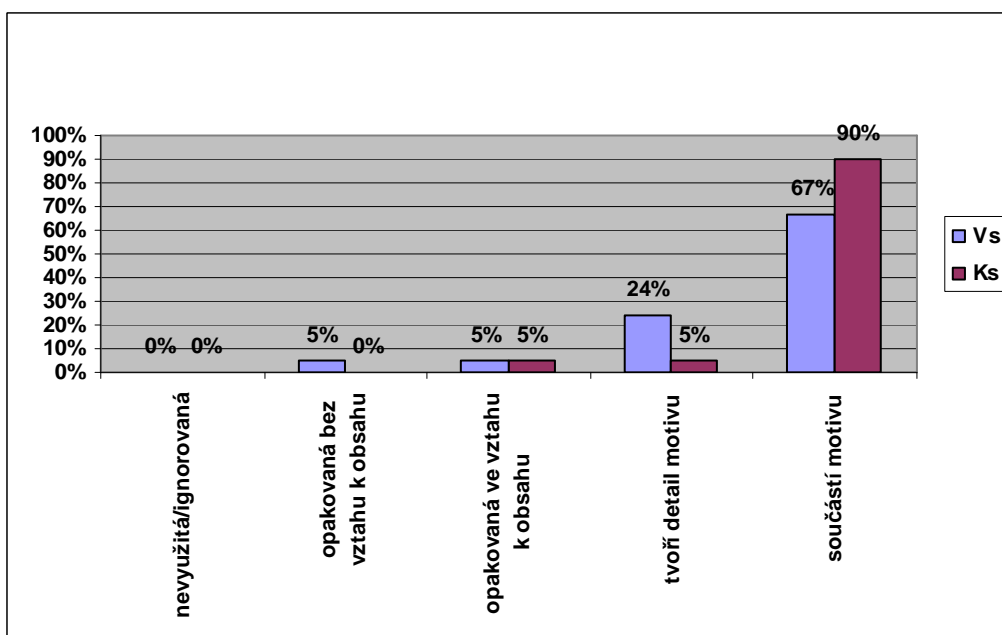
Srovnání

Nejvýraznější rozdíly mezi skupinami jsou ve využití výzvy. U výzkumné skupiny (dále už jen VS) je poměrně časté užití výzvy jako detailu v kresbě (24%) Tato tendence se u kontrolní skupiny (dále už jen) objevila pouze jednou viz Graf 1.

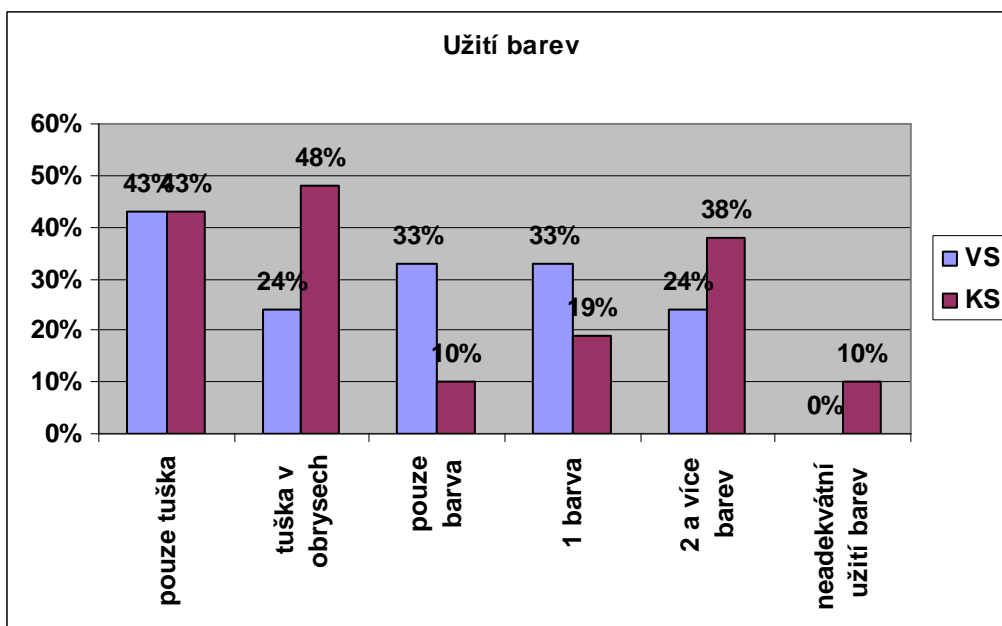
V užití barev je citelný rozdíl v četnosti použití tužky. U KS byla tužka použita (ať byla užitá výlučně nebo jen v obrysech) 90% dětí. U VS je toto číslo nižší, 66%. Tužka byla tedy KS používána častěji, než u VS viz Graf 2.

Děti s diagnózou SPU jsou v tomto poli náchylnější ke zvyšování tlaku než děti z KS, u kterých se tento znak v tomto poli neprojevil.

U dětí s SPU byl také nápadně nízký výskyt motivu květin – zaznamenala jsem jí pouze v jediném případě. U dětí z KS naopak byl tento motiv nejčastější a to u 33%. Tento motiv v 1.poli je často interpretován jako přiměřená sebeláska. Z tohoto důvodu je možné vyvozovat sníženou sebeúctu k sobě samému u dětí s SPU.



Graf 1: Začlenění výzvy u 1. čtverce



Graf 2: Využití barvy v 1.čtverci

7.2. Druhý čtverec

Výzvu v tomto čtverci představuje vlnovka v horní levé části pole. Je charakterizována otázkou: „Jaká je citově zabarvená rezonance na okolí, na jiné osoby – Já ve vztahu k Ty“(Vetterová, 1994, str. 3).

Výzkumná skupina

Téměř polovina probandů (47%) zpracovalo toto pole mezi prvními třemi, z čehož pouze v jednom případě bylo zpracováno jako úplně první. **Téměř stejnou měrou (43%) bylo zastoupeno v poslední trojici,** ale pouze dvě děti zpracovaly toto pole jako poslední.

Stejně jako u prvního pole, vyvolala výzva vysoký počet motivů. Nejčastěji (28%) byly ztvárněny geometrické obrazce – vlnovky. Druhou nejčastější skupinou námětů bylo spodobnění vody (19%) např. vlny, moře apod. Stejnou měrou se zde objevovaly části těla, nebeská tělesa a fantaskní postavy (10%).

U dětí s diagnózou SPU se nevyskytuje ignorance/nevyužití výzvy. Ve dvou případech se v tomto poli objevilo opakování výzvy bez smyslu k obrázku (pouhé opakování výzvy) a využití výzvy jako detailu motivu např. vlna zvuku z rádia, řasa na oku. **Většina dětí (81%) začlenila výzvu do obrázku převážně jako součást linie.**

Absence barev (užití výlučně tužky) a užití barev v tomto čtverci je téměř shodně zastoupené. V 57% byla užitá barva, z čehož 33% dětí použilo pouze pastelky. Častěji byly obrázky vytvořeny jednou barvou (33%). Kombinaci dvou a více barev užitilo pět dětí. Pouze tužku použilo zbylých 43% probandů.

Nejčastěji používaná barva (33%) byla modř převážně ve světlém odstínu, z čehož u pěti probandů byla užitá jako barva hlavní. U stejného počtu dětí (9%) se vyskytovala oranžová, která ve dvou případech byla hlavní/jedinou barvou, a černá barva, která byla ovšem vždy v kombinaci. Ojediněle se zde vyskytovala žlutá, červená, zelená a růžová barva.

Pouze v jednom případě byla barva použita neadekvátně. Proband vybarvil mrak oranžově.

Prostor v poli byl v nadpoloviční většině (57%) zaplněn méně než ½. Časté (33%) bylo i využití nad ½. Pouze u dvou probandů zaujímal motiv přibližně ½ pole.

U žádného dítěte jsem nezaznamenala zvýšení tlaku.

Tento čtverec se vyznačuje **častějším vyjádřením pohybu (27%)** než předešlý. Pohyb je zde vyjádřen vlněním vody nebo je naznačen pohybem zvuku v prostoru

(vlny zvuku od rádia) a u jednoho dítěte je přímí odkaz na pohyb, kdy nakreslilo „ufouna“ pohybujícího se po kolejkách.

Hranice pole jsou u všech dětí respektovány. Pouze u jediného dítěte jsou hranice čtverce narušeny obrázkem z jiného pole, ale není to narušení způsobené motivem vycházejícího z výzvy 2. čtverce.

Kontrolní skupina

Ve 38% případech bylo toto pole zpracováno v první trojici a v 33% v poslední trojici, z čehož toto pole nebylo v žádném případě dotvořeno ani jako první nebo poslední.

Tato výzva vyvolala přítomnost 9 skupin námětů. Nejčastěji se objevovaly tyto dva: ztvárnění vody – řeky, rybníky případně prostředí pro rybičky (28%) a nebeská tělesa (24%). Geometrické obrazce se vyskytovaly méně často (19%).

Výzva byla u většiny dětí (95%) začleněna přímo do motivu, byla její součástí. Pouze v jediném případě byla výzva použita jako detail – tvoří část výšivky na ubruse. Ostatní možná užití výzvy se nevyskytovaly.

Absence barvy byla stejná jako u 1.pole, tedy u 43% dětí. Stejně tak i užití barvy bylo shodné jako u 1.pole (57%). Na druhou stranu byla zde barva využívána častěji bez použití tužky (19%).

Nejčastěji byla užívána (43%) modrá barva od tmavý po světlý odstín, z čehož v pěti případech tvořila barvu hlavní. Druhou nejčastěji používanou barvou byla černá, která se objevila ve třech případech. Pouze jednou byla užitá jako hlavní barva. V ostatních případech jí doplňovala jiná barva. Ojedinele se vyskytovaly barvy žlutá, růžová, zelená a červená.

Neadekvátní použití barvy se neprojevovalo. Jeden případ je však sporný – růžově vybarvený dům. Vzhledem k dnešnímu trendu, kdy jsou fasády domů laděny do rozličných barev, je i toto ztvárnění domu tolerovatelné.

Prostor čtverce byl využit stejným počtem probandů (43%) jak menším než $\frac{1}{2}$, tak větším než $\frac{1}{2}$. Pouze tři děti využily prostor z $\frac{1}{2}$.

Zvýšení tlaku jsem zaznamenala v jediném případě, kdy proband silněji tlačil na pastelku.

Na rozdíl od předešlého pole jsem zde zaznamenala vyjádření pohybu (24%). Pohyb zde děti nejčastěji znázornily vlněním vody a páry nad hrnkem.

Hranice pole byly narušeny ve dvou případech lehkými přetahy.

Srovnání

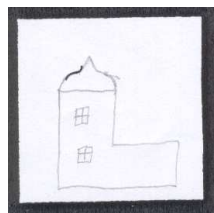
Děti s SPU častěji než děti z KS zpracovávaly 2. pole v první nebo poslední trojici a také toto pole zaujímal v několika případech úplně první nebo poslední pozici, což se u KS.

Děti z KS se méně často uchýlily ke geometrickým motivům, a to o 10%. Také se zde objevoval motiv mraku v 19%, který se u dětí s SPU objevil pouze jednou.

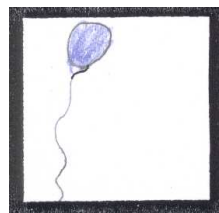
Hlavní rozdíl je však citelný v začlenění výzvy do motivu. Zatím co u dětí z KS je vždy součástí vlnící se části námětu – vlna na vodě, vlnící se provázek, okraj mraku apod., děti s SPU využívají výzvu kreativněji a to v 29%. Výzva zde ztvárňuje např. linii lahve, část hlavy draka nebo přechod mezi ramenem a krkem fantazijní postavy viz následující obrázky:



Obr.3: VS-Láhev



Obr.4: VS-Hrad



Obr.5: KS-Balónek



Obr.6: KS-Hrnek

Rozdílné je také užití modré barvy. Zatím co děti z VS používaly pouze světlý odstín modré barvy, děti z KS užívaly odstíny modré od tmavých po světlé.

7.3. Třetí čtverec

Ve třetím poli tvoří výzvu tři vertikální postupně se zvyšující linie, které vystupují z dolní hranice čtverce. V probandovi má vyvolat otázku: „Jaká je schopnost nasadit vývojovou energii.“ (Vetterová, 1994, str. 3)

Výzkumná skupina

Toto pole bylo nejčastěji (tj. 71%) zpracováno v první trojici, z čehož dvě děti jej zpracovaly jako první. V poslední trojici se nacházelo pouze ve třech případech, kdy bylo zpracováno jako poslední u dvou probandů.

3. pole, vzhledem k ostatním polím, vyvolalo u probandů podstatně nižší množství podnětů než ostatní, pouhých 8 skupin námětů. Nejčastěji se zde objevovaly motivy mříží a plotů (33%). Méně časté byly obrazce geometrického rázu (stoupající čáry, trojúhelníky), ke kterým se uchýlilo 24% dětí. Ve třech případech jsem zaznamenala motivy staveb

(domy a most). Bylo překvapivé, že jen dvě děti zpracovaly tuto výzvu jako schody. Poměrně kreativní náměty byly výjev z počítačové hry, harfa a lidské postavy.

Výzva byla v 90% začleněna přímo do motivu jako součást linií. Ve dvou případech jsem zaznamenala opakování výzvy bez vztahu k motivu (stoupající čárky). Jiný způsob začlenění výzvy se neobjevil.

Oproti ostatním polím téměř polovina (47%) dětí využilo k tvorbě obrázku pouze tužku, což je nejvyšší zaznamenaný počet u VS vzhledem k ostatním polím. Nadpoloviční většina (57%) však využila možnosti barev, kdy 38% dětí využilo pouze barvy bez použití tužky. Užití jedné nebo několika pastelek v kombinaci se vyskytovalo téměř ve stejné frekvenci. Častěji se objevovala kombinace a to u 28%, zatím co jednou barvou tvořilo 23% dětí.

Nejčastěji se vyskytující barva byla hnědá (24%), ale vždy byla užitá v kombinaci s jinou barvou, nejčastěji s černou. Černou barvu jsem zaznamenala u tří probandů, ale vždy byla v kombinaci s hnědou. Stejný počet dětí tj. tři použilo zelenou barvu, která se ve všech případech projevila jako barva hlavní. Méně často se vyskytovala červená (pouze ve dvou případech) a ojediněle byly přítomny modrá, fialová, oranžová a růžová, kdy poslední dvě zmíněné barvy byly užitý jako hlavní.

Neadekvátní užití barev se neobjevilo.

Prostor byl nejčastěji využit přibližně z $\frac{1}{2}$ (38%). Využití prostoru méně nebo více než z $\frac{1}{2}$ bylo téměř stejné. V 33% využily děti prosto z více než z $\frac{1}{2}$ a 28% dětí vytvořilo obrázek na ploše menší než $\frac{1}{2}$ dané plochy.

V 3. poli jsem zaznamenala nárůst počtu dětí, které při jeho tvorbě zvýšily tlak na tužku nebo pastelku. Celkem tak učinilo 24% dětí, tedy téměř $\frac{1}{4}$. 14% dětí zvýšilo tlak na tužku a 10% na pastelku.

Vyjádření pohybu je v tomto čtverci ojedinělé. Zaznamenala jsem ho pouze u jediného případu, kdy proband nakreslil auto jedoucí dolů po mostě.

Všechny děti dodržely hranice pole.

Kontrolní skupina

Třetí pole bylo druhé nejčastěji (57% probandů) zpracovávané pole v první trojici, z čehož tři probandi zpracovali toto pole jako první. V poslední trojici zpracovaných polí se objevilo pouze ve čtyřech případech.

Toto pole není tolik bohaté na motivy jako předchozí. Zaznamenala jsem 8 skupin motivů. Nejčastěji (tj.33%) se objevovaly ploty a mříže. Druhým hojně zastoupeným motiv

byly schody, které znázornilo 19% dětí. Ve třech případech jsem zaznamenala geometrické útvary (stoupající čárky).

Výzva byla v 90% začleněna jako součást motivu. Vyskytlo se také opakování výzvy beze smyslu k motivu a se smyslem k motivu, kdy oba způsoby začlenění byly zastoupeny pouze jednou.

V tomto poli se snížil počet zpracování, kdy byla použita pouze tužka(38%). 62% probandů použilo jednu barvu nebo kombinaci barev. Použití jedné barvy bylo nejčastější (tj. 52%). Pouze ve dvou případech byla použita kombinace barev.

Nejčastěji používaná barva byla hnědá (24%) a černá (19%), které byly ve všech případech použity jako barvy hlavní. Zelená, oranžová, modrá, červená, fialová a žlutá byly použity stejným počtem dětí (9%). Fialová a modrá barva byly v jednom případě použity jako hlavní barva.

Neadekvátní použití barev jsem nezaznamenala.

Prostor, který kresba kryla, byl nečastěji menší než $\frac{1}{2}$ a to u 52% dětí. Z $\frac{1}{2}$ zaplnily kresby plochu u 29% dětí. Kreseb, které se pohybovaly kolem $\frac{1}{2}$, se vyskytlo nejméně a to pouze u 19% probandů.

Zvýšení tlaku se projevilo u 14% dětí, kdy dvě děti silněji tlačili na tužku a jedno na pastelku.

U KS jsem nezaznamenala žádný případ, kdy by byl znázorněn pohyb.

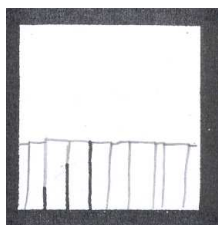
Hranice nebyly u žádného dítěte porušeny.

Srovnání

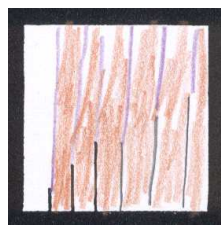
Nejvýraznější rozdíl mezi oběma skupinami shledávám v pořadí zpracování tohoto pole. Zatím co u KS je 3. pole zpracováváno jako druhé nejčastější v první trojici hned po 1. poli, u VS je toto pole nejčastěji (71%) vytvořeno mezi prvními třemi a to o 10% častěji než 1. pole. Jak vyplývá z počáteční otázky, kterou toto pole vyvolává, je silně pojeno k výkonu jedince, a k jeho důležitosti, kterou v životě daného člověka hraje. Z faktu, že právě toto pole bylo nejčastěji zpracováno mezi prvními, můžeme usuzovat, že děti s diagnózou SPU jsou nejen fixovány na výkon (což je pro věk, kdy byly tyto děti vyšetřovány typické), ale může to poukazovat na hlavní zátěžovou situaci, kterou často u těchto dětí představují obtíže v dosažení požadovaného výkonu.

Další podstatný rozdíl shledávám ve zpracování motivu plotu. U VS se objevují ploty, které rozdělují čtverec na dvě poloviny případně ho vyplňují cely a jsou tvořeny

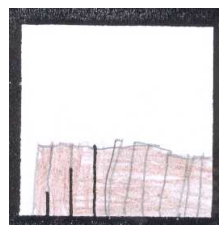
neprostupnými plaňkami. V jednom případě sice plotu „chyběla“ jedna plaňka, ale plot vyplňoval téměř celou plochu pole. U KS se takové to ploty nevyskytují. Jsou celkově nižší a vždy jim chybí alespoň jedna plaňka viz následující obrázky:



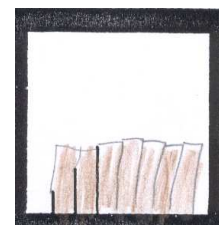
Obr.7: VS



Obr.8: VS



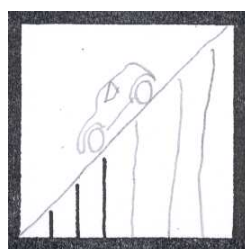
Obr.9: KS



Obr.10: KS

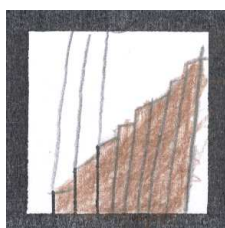
U obou skupin se vyskytují motivy, které probandi nazývají mříže, ale pouze u VS jsem zaznamenala pojmenování vězení. Z těchto poznatků může vyplývat, že děti s SPU cítí ve svém znevýhodnění blok, který jim brání v růstu.

K potvrzení této domněnky přispívá i fakt, že u VS se velmi zřídka vyskytuje motiv schodů a stoupání vůbec. Je zde naopak možné zaznamenat i pohyb směrem dolů (viz obrázek jedoucího auta dolů po mostě).

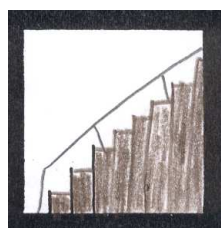


Obr.11: VS-Auto jede po mostě

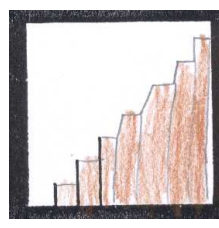
U jediných dvou obrázků schodů, které se ve VS vyskytnuly, jsou patrné buď pomocné čáry nebo je zde přímo nakreslené zábradlí, což se u žádného dítěte z KS nevyskytuje (viz následující obrázky):



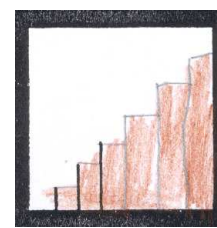
Obr.12: VS



Obr.13: VS



Obr.14: KS



Obr.15: KS

Důležitost tohoto pole pro děti s SPU je patrné také ve zvýšení tlaku, které bylo častější o 10% než u KS.

7.4. Čtvrtý čtverec

Výzva v tomto poli představuje černý malý čtverec v horní pravé části čtverce. Charakterizuje jej otázka: „Jaký je hlavní, zatěžující problém, pramen strachu a komplexů – kámen úrazu.“ (Vetterová, 1994, str. 3)

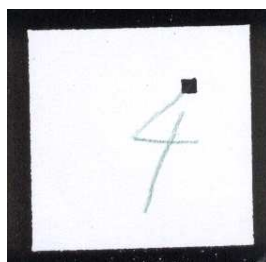
Výzkumná skupina

Toto pole bylo nejčastěji (52%) zpracováno jako jedno ze dvou středových polí, které dle Brönimanna (Vetterová, 1994) nejsou sledovány (nenacházejí se v první ani poslední trojici).

Ve 33% případů bylo zpracováno v poslední trojici, z čehož pouze ve dvou případech bylo zpracováno jako poslední. V první trojici se toto pole vyskytlo u tří probandů, ale ani u jednoho se neobjevilo na prvním místě.

Na tuto výzvu reagovaly probandi osmi skupinami motivů. Nejčastěji se zde objevovaly obličejové a to v 28%, z čehož pouze jeden byl lidského charakteru a ostatní byly technické („smajlíci“, roboti a masky). Hojně zastoupená (19%) zde byla skupina předmětů (kravata, závěs) a ve třech případech jsem zaznamenala motivy hraček.

V tomto poli se projeví všechny sledované způsoby začlenění výzvy do námětu. Ignorovaná výzva se projevila pouze v jediném případě, kdy proband nakreslil číslici 4 a tu spojil zcela beze smyslu s výzvou (viz Obr.16).



Obr.16: čtyřka

Opakovaná výzva beze smyslu k motivu se objevila ve dvou případech a opakovaná se smyslem k motivu pouze jednou. **Téměř stejně časté bylo začlenění výzvy jako detailu (38%) a přímé začlenění do motivu, kdy tato možnost byla častější (43%).**

K využití barev se přiklonilo 57% dětí, z čehož pouze tři použili tužku k tvorbě obrysů. Absenci barev jsem zaznamenala ve 43%. Zastoupeno bylo celkem 8 barev. Nejčastěji byly použity v kombinaci dvou a více, a to v 38%. Nejčastěji používanou barvou byla oranžová (24%), která u dvou probandů byla užita jako barva hlavní. V 19% se objevila černá a modrá barva, kdy černá tvořila v jednom případě barvu hlavní. Stejně časté byly barvy červená, zelená a hnědá (14%), kdy zelená a hnědá byly hlavními barvami. Minimálně

se vyskytovala červená, žlutá a růžová barva.

V jediném případě jsem zaznamenala neadekvátní použití barvy, a to v případě růžových a zelených schodů.

Prostor byl ponejvíce zaplněn méně než z ½ (52%). Ve 33% se námět pohyboval kolem ½ . Pouze tři probandi zaplnily prostor pole více než z ½ .

Zvýšení tlaku v tomto poli je výrazné. Projevilo se u 52% dětí. Nejčastěji byl tlak zvýšený na tužku (33%). Z tohoto zjištění bychom mohly usuzovat, že toto pole je pro děti s SPU výrazně emocionální.

Čtvrté pole se vyznačuje strnulostí motivů. Pohyb se zde vůbec nevyskytuje.

Přesáhnutí hranic pole se projevilo v jediném případě, kdy vlasy na hlavě byly nakresleny přímo do černého rámce.

Kontrolní skupina

Stejně jako u VS bylo toto pole nejčastěji zpracováno ve střední části (48%). 33% dětí zpracovalo pole v poslední trojici, z čehož ve 24% bylo doplněno jako poslední. Zbylých 19% probandů zpracovalo pole mezi prvními třemi, ale v žádném případě nebylo pole vytvořeno jako první.

4. pole obsahovalo 9 skupin motivů. Nejčastěji byla výzva dotvořena do motivů staveb (domy, silnice), a to ve 24%. Hojně (19%) se objevovaly motivy předmětů (knoflíky, přesýpací hodiny) a obličejů (lidské i technické).

Nejvíce byla výzva začleněna jako součást motivu (57%). Méně obvyklé bylo začlenění jako detailu (29%). Výzva byla opakovaná se smyslem k námětu ve dvou případech a beze smyslu pouze v jediném případě. Ignorace výzvy se nevyskytla.

Absence barev se projevila ve 48%. Užití barev bylo hojnější (52%). Nejčastěji byly barvy použity v kombinaci dvou a více. Jednobarevné ztvárnění se objevilo pouze u dvou probandů. Množství použitých barev bylo značné (8 barev). Nejvíce užívané barvy byly červená a černá a to se stejnou četností 24%. Oranžová byla další častá barva (19%). Modrá, růžová a zelená se objevily u tří dětí, z čehož zelená byla v jednom případě použita jako barva hlavní. Hnědá a žlutá byly zastoupeny pouze u dvou dětí, kdy pouze hnědá byla použita v jediném případě jako barva hlavní.

Neadekvátní užití barev se projevilo ve dvou případech, a to u motivu slunce, které na sobě mělo černé čtverce (i celkový tvar neodpovídal následnému pojmenování), a zelené cesty.

Prostor byl ve většině případů (67%) využit více než z ½ . Pouze v 19% dětí zaplnily pole méně než z ½ a ve třech případech bylo pole zaplněno přibližně z ½.

Zvýšení tlaku se projevilo u dvou dětí a to zvýšeným tlakem na tušku.

Pohyb jsem zaznamenala pouze v jediném případě, kdy proband nakreslil letícího draka. Ostatní děti ztvárnilly toto pole bez vyjádření pohybu.

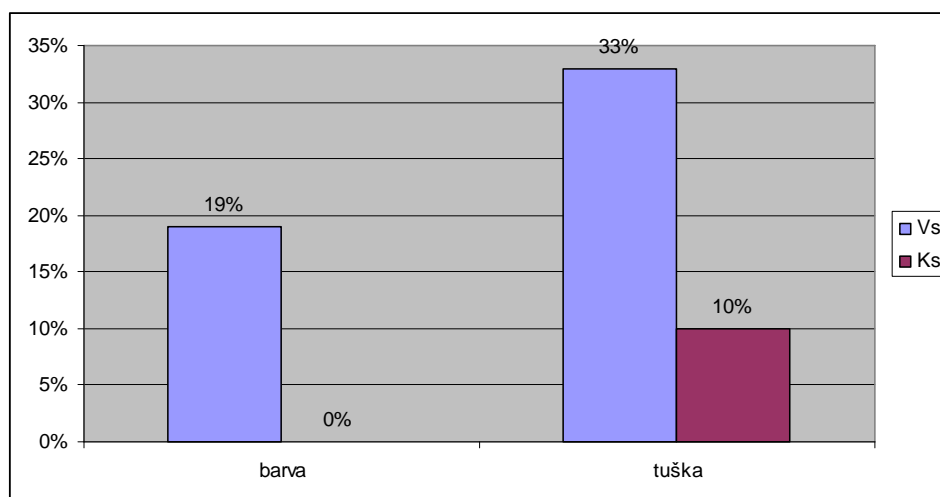
Přesáhnutí hranic jsem u tohoto pole nezaznamenala.

Shrnutí

Nejvýraznějším rozdílem mezi VS a KS je ve zvýšení tlaku. Zatímco u KS se tento znak projevil pouze okrajově, u VS byl přítomen u nadpoloviční většiny dětí (52%), viz Graf 3.

Prostor u KS byl nejčastěji (67%) zaplněn více než z 1/2. U dětí s diagnózou byla tendence opačná. Nejčastěji byl prostor pole zaplněn méně než z 1/2 (52%).

Děti s SPU častěji používaly způsob začlenění výzvy do motivu jako detailu (38%). Děti z KS se k tomuto způsobu začlenění uchýlily ve 29%.



Graf 3: Zvýšení tlaku ve 4.čtverci

7.5. Pátý čtverec

Výzva v tomto poli tvoří dvě nespojené na sebe kolmo směřující linie v levé dolní části čtverce. Je charakterizován otázkou: „Jaká je schopnost řešit problémy a konfliktní situace.“ (Vetterová, 1994, str. 3)

Výzkumná skupina

Ve 48% případů bylo toto pole zpracováno v poslední trojici, kdy pouze tři probandi zpracovali toto pole jako poslední. V první trojici se toto pole vyskytovalo pouze u tří dětí.

Děti reagovaly na výzvu vytvořením motivů, které spadly do 10 skupin námětů. Nejvíce se objevovaly dvě skupiny se stejnou četností (19%), a to motivy znázorňující zbraně, případně boj a písmena T. Písmeno T bývá vykládáno jako Kainovo znamení. Z této podobnosti je možné usuzovat, že děti s SPU se cítí svým problémem „označeny“. Zbraně směřovaly vždy od probanda (prvý horní roh), z čehož se dá usuzovat na agresivitu obrácenou vně. Dále byl častý námět předmětů (váha, pumpička) a blesky (směřovaly do levého dolního rohu, tedy k probandovi z čehož je možné usuzovat na agresivitu obrácenou proti sobě).

95% dětí začlenilo výzvu přímo do motivu. Pouze v jediném případě byla výzva členěna jako detail motivu. Ostatní způsoby začlenění se neobjevily.

Absence barev se objevila u 43% dětí. 57% dětí použilo barvy. Tužka byla užitá v obrysech u 24% probandů. Barvy byly nejčastěji použity v kombinaci dvou a více barev (38%). Zaznamenala jsem přítomnost 9 barev. Nejvíce děti používaly modrou barvu (28%). V jediném případě byla barvou hlavní. Další časté barvy byly žlutá a šedá (14%). Šedá byla jednou užitá jako hlavní barva. Dále se projevíly barvy oranžová, červená, růžová, fialová a hnědá. Hnědá, oranžová a zelená byly v jednom případě užitý jako barva hlavní.

Neadekvátní použití barev se neprojevilo

Prostor byl nejčastěji využit méně než z ½ (53%). 38% dětí využilo prostor nad ½ a pouze 19% se pohybovalo kolem ½.

Zvýšení tlaku zde bylo hojné. Projevilo se u 43% dětí. Nejvíce děti zvýšily tlak na pastelku (38%). Stejně jako u předešlého pole působí pole č. 5 na děti s SPU více emocionálně.

Pohyb jsem zde zaznamenala ve třech případech. Byl zde zobrazen boj, přistávající letadlo a pohyb blesku.

Hranice byly narušeny pouze jednou a to tužkou, která dotvářela obrys obrázku. Je zajímavé, že proband nezasáhl hranice i pastelkami, kterými byl objekt jinak zcela vybarven.

Kontrolní skupina

Toto pole bylo nejčastěji zpracováno v poslední trojici (43%), z čehož 24% bylo dotvořeno jako poslední. V 19% děti zpracovaly toto pole v první trojici.

Nejvíce se v tomto poli objevovaly motivy předmětů (hrábě, pumpička), a to ve 38%. Zbraně jako takové se tu neobjevily, ale vzhledem k tomu, že jsem do této kategorie začlenila kladivo, je zde tato skupina námětů také zastoupená. Kladivo zobrazily tři děti.

Výzva byla ve většině případů (90%) začleněna přímo do motivu. Opakování výzvy ve smyslu s obrázkem se projevilo jednou stejně jako ignorace výzvy. Ostatní způsoby začlenění se neobjevily.

Absence barev zde byla nejvyšší (62%). Barvu naopak využilo pouze 38% dětí, kdy pouze barvu (chybí tužka v obrysech) použily tři děti. Nejčastěji byly barvy v kombinaci. Nejvíce se vyskytovala modrá barva (14%), která byla jednou užita jako hlavní barva. Projevily se zde dále růžová, šedá, hnědá, žlutá, červená, černá, zelená a oranžová. Jako hlavní barva byla užita pouze černá.

Neadekvátní užití barev se nevyskytlo.

Prostor děti nejčastěji (57%) zaplnili méně než z ½. Ve 24% se zaplněný prostor pohyboval kolem ½. Pouze čtyři děti zaplnily prostor více než z ½.

Projevilo se zde zvýšení tlaku u 19% dětí. Až na jeden případ byl vždy tlak zvýšený na tužku.

Zaznamenala jsem tři případy znázornění pohybu. Dvakrát je zde znázorněno letící letadlo a jeden proband znázornil práci s krumpáčem.

Hranice čtverce byly narušeny pouze v jediném případě jak tužkou v obrysech, tak i následným vybarvením.

Srovnání

Hlavní rozdíl je patrný ve zvolených motivech. U dětí s SPU jsou časté násilné/agresivní motivy jako jsou meče, kuše a blesky (29%), které jsou obráceny jak k sobě tak i k okolí. U KS jsem zaznamenala pouze ve třech případech motiv kladiva.

Je rozdíl také ve zvýšení tlaku, které je značné u VS (43%). U dětí z KS se tento znak objevuje pouze v 19%.

7.6. Šestý čtverec

Výzva je tvořena dvěma nespojenými liniemi, které tvoří pravý úhel. Toto pole vyvolává otázku: „Jaká je schopnost integrace vnější a vnitřní.“ (Vetterová, 1994, str. 3)

Výzkumná skupina

Děti z VS nejčastěji zpracovávaly toto pole v poslední trojici (48%). Nikdy nebylo pole zpracováno jako poslední. V první trojici se tento čtverec objevil u 19% dětí, ale žádný proband jej nezpracoval jako první.

Výzva vyvolala v porovnání s předchozími čtverci jen malý počet skupin námětů a to 5. Nejvíce byly zastoupeny geometrické tvary (čtverec, obdélník). Tento motiv zvolilo 38% dětí. Poměrně časté byly také motivy staveb – domy, stáj (24%). Předměty se zde objevily jen v 19%.

Výzva byla začleněna v 95% jako součást motivu. Pouze v jediném případě tvořila detail, kdy znázorňovala vesmírné loď.

Většina dětí zpracovalo toto pole barevně (71%), z čehož 33% dětí nepoužilo tužku. Absence barev byly zaznamenána u 29% dětí. Motivy byly nejčastěji tvořeny jednobarevně (33%).

Nejvíce používána byla modrá barva (24%), která ve třech případech tvořila barvu hlavní. V 19% byla užita červená barva, která tvořila barvu hlavní v jediném případě. Se stejnou četností (14%) se projevíly žlutá a červená barva, z čehož žlutá byla barvou hlavní vždy a červená pouze jednou. Dále se zde objevily růžová, fialová, zelená, černá a hnědá. Neadekvátní užití barvy se neprojevilo.

Prostor čtverce byl využit téměř shodně jak méně než z $\frac{1}{2}$ (38%), tak více než z $\frac{1}{2}$ (43%). Pouze 19% se v zaplnění prostoru pohybovalo kolem $\frac{1}{2}$.

Zvýšení tlaku se zde neprojevilo.

Pohyb jsem zaznamenala ve dvou případech. První bylo znázornění vesmírné bitvy. Druhý případ znázorňoval skládající se kouli.

Hranice byly narušeny pouze jednou. Jednalo se o hrubé narušení hranic tužkou i pastelkou. Motiv zasahoval do 2.pole.

Kontrolní skupina

Toto pole bylo nejčastěji zpracováno v poslední trojici (52%) a třikrát bylo vytvořeno jako poslední. V první trojici se objevilo v 29%, z čehož bylo v jediném případě vytvořeno jako první.

Na tuto výzvu reagovaly děti sedmi skupinami motivů. Nejčastější byly geometrické tvary (29%). Hojně zastoupené byly stavby (24%) a předměty (19%).

Výzva byla vždy začleněna jako součást motivu.

Absence barev se vyskytovala v 43% případů. 57% dětí zpracovalo toto pole v barvách. Pouze tři děti nepoužily k tvorbě tužku.

Motivy byly nejčastěji jednobarevné (33%).

Nejvíce používaná barva byla modrá (33%). Barvu hlavní tvořila pouze jednou. 19% dětí použilo černou barvu, která byla hlavní barvou ve dvou případech. Stejně časté (14%) byly oranžová, hnědá (jednou použita jako hlavní barva) a červená barva. Byly zde zastoupeny ještě zelená a bílá barva (užita pouze jednou, kdy byla barvou hlavní).

Prostor byl shodně využit jak méně než z ½ tak více než z ½ (43%). Pouze tři probandi zaplnili prostor zhruba z ½.

Zvýšení tlaku se zde neprojevalo.

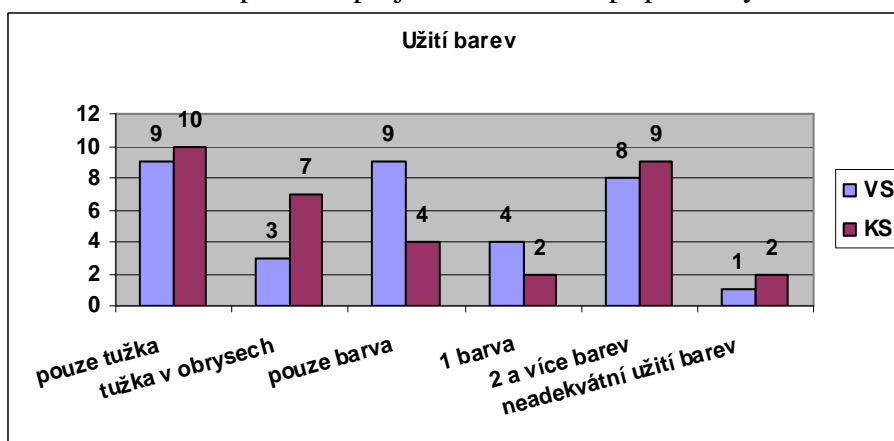
Pohyb jsem v tomto poli nezaznamenala

Hranice pole byly narušeny pouze v jediném případě. Šlo o lehké přetahy pastelkou.

Srovnání

Jediný rozdíl v tomto poli mezi VS a KS je v užití barev a tužky. Děti z VS používaly tužku (pouze tužku nebo pouze v obrysech) v 67%. Děti z KS tužku použily v 86%. Častěji používaly barvy děti z VS. I množství barev bylo vyšší (VS 9 barev a KS 7 barev) viz Graf 4.

U obou skupin se neprojevalo v žádném případě zvýšení tlaku.



Graf 4: Užití barev v 6.čtverci

7.7. Sedmý čtverec

Výzva je tvořena devíti tečkami uspořádanými do oblouku. Toto pole je charakterizováno otázkou: „Jaká je představa partnerského svazku a jeho významu na erotické úrovni.“ (Vetterová, 1994, str. 3)

Výzkumná skupina

Toto pole bylo nejčastěji zpracováno v poslední trojici (57%) a ve třech případech ho děti vyplnily jako poslední. V první trojici se objevilo pole č. 7 ve čtyřech případech.

Pole bylo dětmi zpracováno do 10ti skupin námětů. Nejvíce se zde objevovaly geometrické útvary (24%). Stejně často (vždy u tří dětí) se objevily rostliny a předměty.

Výzva byla u 95% dětí začleněna přímo do motivu. Pouze v jednom případě byla výzva opakována bez vztahu k motivu.

Absence barev se projevila pouze u 33% dětí. V 57 % byly užity barvy, kdy tužka byla použita v obrysech ve 29% kreseb. Nejčastěji byly barvy použity v kombinaci dvou a více (43%).

Nejvíce používaná byla oranžová barva (33%). Jako hlavní barva byla užita pouze jednou. Černá barva se objevila u 19% dětí a stejně tak zelená barva, která byla ovšem třikrát užita jako hlavní barva. Ve třech případech byla užita růžová barva (jedenkrát jako hlavní barva). Ojediněle se objevila zelená a hnědá barva.

Neadekvátní užití barvy se projevilo pouze jednou a to v použití oranžové barvy při tvorbě slupky banánu.

V 67% byl prostor zaplněn méně než z ½. Prostor kolem ½ využilo 19% dětí. Pouze ve třech případech byl prostor využit nad ½.

Zvýšení tlaku jsem v tomto poli zaznamenala v jediném případě. Tlak byl zvýšen na pastelku.

Pohyb nebyl u žádné kresby vyjádřen.

Hranice nebyly u žádného dítěte narušeny.

Kontrolní skupina

Ve 48% bylo pole zpracováno v poslední trojici, kdy pouze jednou bylo vytvořeno jako poslední. V první trojici se objevilo v 29%. Nebylo nikdy zpracováno jako první.

Nejčastějším motivem byly zvířata – pes, kočka a had (29%). Geometrické útvary jsem zaznamenala u 19% dětí.

Výzva byla v 95% případů začleněna přímo do motivu. Pouze jednou se objevilo opakování výzvy ve vztahu k motivu.

Barvy použilo pro tvorbu 57% dětí. Absence barev se snížila vzhledem k předešlým dvěma polím na 43% případů. Nejvíce se vyskytovaly jednobarevné obrázky (38%). Nejpoužívanější barvou byla černá (29%), která byla v polovině případů užitá jako hlavní barva. Vždy ve dvou případech jsem zaznamenala barvy zelenou, červenou (jedenkrát jako hlavní barva), modrou (jedenkrát jako hlavní barva), šedou a hnědou (jedenkrát jako hlavní barva). Žlutá barva byla užitá pouze jednou.

Prostor byl nejčastěji využit (43%) méně než z $\frac{1}{2}$. Přibližně $\frac{1}{2}$ pole využilo 38% dětí. Ve čtyřech případech byl prostor zaplněn nad $\frac{1}{2}$.

Zvýšení tlaku se v tomto poli neobjevilo.

Pohyb byl v tomto poli znázorněn celkem dvakrát. Probandi znázornili koulování sněhovými koulemi a jízdu auta.

Hranice v tomto poli narušeny nebyly.

Srovnání

Rozdíl mezi VS a KS je v užití barev a motivů. Zatím co u KS převládaly motivy zvířat, u VS se tento motiv nevyskytoval.

Děti z KS nejčastěji tvořily černou barvou, která byla dokonce ve třech případech barvou hlavní. Naopak děti s SPU nejčastěji používaly oranžovou barvu. Černá byla sice v několika kresbách přítomna, ale nikdy nebyla hlavní barvou.

7.8. Osmý čtverec

Výzva zde představuje oblouk zasahující od středu do horní části pole. Výzva je charakterizována otázkou: „Za jakých okolností se cítí proband v bezpečném klidu, chráněn.“ (Vetterová, 1994, str. 3)

Výzkumná skupina

Toto pole bylo nejčastěji zpracováno mezi prvními třemi a to 52% dětí, z čehož bylo v 19% zpracováno jako první. V poslední trojici se pole objevilo ve 24% případech a bylo vždy zpracováno jako poslední. Tento případ zpracování 8. pole se vyskytoval vždy u dětí, které postupovaly při zpracování polí od 1.pole k 8.poli.

Děti tvořily motivy ze 7 skupin námětů. **Nejčastěji byly kresleny části těla, v tomto případě oči a celé obličej (38%).** 24% dětí doplnilo výzvu jako geometrický tvar.

Výzva byla vždy začleněna do motivu. Jiné způsoby začlenění výzvy se neobjevily.

Absence barev zde byla stejně jako u pole č.6 nejnižší (24%). **76% dětí zpracovalo toto pole barevně, ale pouze 19% dětí tvořilo pouze pastelkami.** V tomto poli použilo nejvíce dětí (v porovnání s předchozími poli) tužku pro tvorbu obrysů (52%).

Nejvíce používanou barvou byla oranžová (29%). Shodně ve 24% byly užity červená a zelená barva, kdy zelená byla užita třikrát jako barva hlavní. Modrou barvu jsem zaznamenala ve třech kresbách. Dále se v kresbách objevovala růžová (jedenkrát jako hlavní barva), hnědá, černá, žlutá a šedá barva (jedenkrát jako hlavní barva).

Neadekvátní užití barvy se projevilo pouze v jediném případě, kdy proband nakreslil obrázku „tatínek“ zelené špičáky.

Využití prostoru zhruba z $\frac{1}{2}$ a více než z $\frac{1}{2}$ bylo shodné (38%). 24% dětí zaplnilo prostor méně než z $\frac{1}{2}$.

Zvýšení tlaku se projevilo v 19% zpracování, z čehož pouze v jediném případě byl tlak zvýšen na tužku. V ostatních případech se jednalo o pastelky.

Pohyb v tomto poli nebyl v žádném zpracování vyjádřen.

Hranice pole nebyly u žádného probanda narušeny.

Kontrolní skupina

Počet zpracovaných polí v první a poslední trojici je téměř stejný. V první trojici zpracovalo 8. pole 38% dětí, kdy polovina polí byla vyplněna jako první, a v poslední trojici jej takto zpracovalo 33% dětí, kdy 24% dětí jej vytvořilo naposledy.

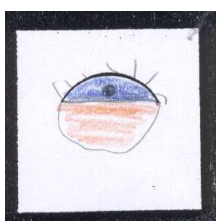
Pole bylo dotvářeno v devíti skupinách námětů. **Nejvíce byla výzva zpracována jako nebeské těleso/jev (do této kategorie je zařazena také duha) a to v 29%.** Ve 14% byla kreslena zvířata a části obličeje (oči).

Výzva byla v 95% začleněna jako součást motivu. Pouze v jediném případě se proband uchýlil k opakování výzvy ve smyslu k motivu.

Absence barev byla v tomto poli nejnižší (29%). Pole byly v 71% zpracovány barevně. Pouze ve třech případech byly použity pouze pastelky.

V 33% kreseb byla užitá modrá barva. 24% dětí použilo žlutou barvu (jedenkrát jako hlavní barva). Barvy černá, červená a oranžová (jedenkrát jako hlavní barva) byly používány se stejnou četností 19%. Dále byly zastoupeny fialová, hnědá a zelená barva.

V tomto poli se v 19% projevilo neadekvátní užití barev viz následující obrázky.



Obr.17: oko



Obr.18: oko



Obr.19: duha



Obr.20: želva

Prostor nejčastěji děti zaplnily kolem ½ (43%). Využití prostoru zhruba méně než z ½ a více než z ½ bylo shodné (29%).

Zvýšení tlaku se projevilo ve třech případech, kdy pouze jednou byl tlak vyšší na tužku.

Pohyb nebyl v tomto poli znázorněn.

Hranice tohoto pole byly narušeny ve třech případech, kdy u dvou dětí šlo o lehké přetahy pastelkami a jedenkrát se vyskytl přesah tužkou, který sahal až pod hranice předtištěné předlohy (jazyk draka).

Srovnání

Nejvýraznější rozdíl mezi VS a KS je v pořadí zpracování pole. VS toto pole v 52% zpracovala v první trojici, zatímco v poslední se objevilo pouze ve 24% případů. U KS bylo rozložení v první (38%) a poslední trojici (33%) téměř shodné. Je nutné podotknout, že pouze tři děti z KS zpracovávaly pole postupně, tedy od 1. k 8. poli. Je tedy možné usuzovat, že potřeba bezpečí a ochrany je u dětí s SPU vyšší než u dětí z KS.

Další rozdíl je v užití motivů, kdy u KS dominují nebeská tělesa (slunce, duha).

Ve VS se tyto motivy (slunce, duha) neobjevily. Skupina nebeských těles byla zastoupena pouze jednou, kdy proband zpracoval výzvu jako mrak.

8. Závěr studie

Veškeré testy byly vyhodnoceny stejným způsobem dle znaků a jejich kritérií, které jsou uvedeny v kapitole č.6. Po srovnání výskytu jednotlivých znaků jsem našla rozdílné způsoby zpracování polí u VS (děti s diagnózou SPU) a KS (děti bez diagnózy). Pro každé pole byl typický jiný znak/znaky, který odlišoval VS od KS. Uvádím zde proto typické znaky pro jednotlivá pole, která od sebe tyto skupiny odlišovaly.

V 1. poli byl u VS nápadný nízký výskyt (pouze v jediném případě) motivu květina, který byl naopak pro u KS nejčastější (33%). Symbol květiny v tomto poli se často interpretuje jako přiměřená sebeláska. Absenci tohoto motivu by bylo možné interpretovat tak, že děti s SPU mají sklon k nižšímu sebehodnocení a sebeúctě.

Dále jsem zaznamenala vysoký počet začlenění výzva do motivu jako detailu 24% dětí.

KS se k tomuto způsobu začlenění uchýlila pouze v jediném případě.

Ve 2. poli se u dětí z VS projevilo nápaditější využití výzvy ve, a to 29%, kdy stimul (vlnovka) tvořily např. linii lahve, část hlavy draka nebo přechod mezi krkem a ramenem. U dětí z KS byla výzva součástí námětů, které se ze své podstaty vlní – voda, provázek, mrak apod.

U dětí s SPU bylo 3. pole zpracovááno s největší četností v první trojici, a to v 71%. U KS nebylo toto pole tak časté v první trojici (57%).

Obě skupiny nejčastěji zpracovaly výzvu do motivu plotu případně mříže. Velký rozdíl byl v jejich provedení. Ploty u VS byly jednoduché (nechyběly zde plaňky) nebo zaplnily celou plochu pole. U KS byly ploty nižší a vždy chyběla minimálně jedna plaňka.

U VS byl také nápadný nízký počet motivu schodů, který jsem zaznamenala ve dvou případech (u KS byl motiv schodů užit v 19%) a navíc se lišily od schodů zpracovaných v KS přítomností zábradlí a pomocných čar. Tyto dva motivy je možné interpretovat tak, že děti s SPU cítí ve svém znevýhodnění blok, který jim brání v růstu a pokud „stoupají“ k vytouženému cíli, je jim zapotřebí pomoci a opory, která je v obrázcích naznačena zábradlím a pomocnými čarami.

Pro 4. pole bylo typické zvýšení tlaku u dětí s SPU, které se projevilo u 52% dětí. Výskyt tohoto znaku u KS byl zanedbatelný (10%).

V 5. poli jsem zaznamenala u VS poměrně vysoký výskyt násilných/agresivních motivu a to ve 29% (kuše, meče, kladiva a blesky), které jsou obrácené jak k sobě, tak i k okolí. V KS jsem zaznamenala pouze tři případy, kdy děti znázornily kladiva.

V 6. poli se sledované znaky projevovaly u obou skupin téměř shodně. Nezaznamenala jsem podstatné rozdíly.

7. pole se vyznačovalo rozdílnou preferencí barev. Ve VS dominovalo oranžová a u KS černá barva. Podstatnější rozdíly jsem nezaznamenala.

V 8. pole bylo dětmi s diagnózou SPU v 52% zpracováno v první trojici a pouze ve 24% v poslední. Poměr pořadí zpracování pole bylo u KS více vyrovnané (v první trojice 38% a v poslední 33%). Je tedy možné usuzovat na větší potřebu bezpečí u dětí s SPU.

9. Závěr

Tato práce se věnovala projevům dětí se specifickými poruchami učení ve Wartegově kresebném testu přesněji v jeho barevné modifikaci. Cílem mé práce bylo nalézt typické znaky v reakcích na jednotlivé stimuly. Výzkum probíhal u dětí s diagnózou SPU ve věku 7;4 let – 8;11let. Pro účel vymezení specifických projevů byly porovnány znaky ve zpracování polí u dětí s diagnózou s dětmi z kontrolní skupiny, kterou tvořily děti náhodně vybrané z druhých tříd základní školy.

V empirické části byl popsán průběh výzkumu a jeho výsledky. Po analýze a porovnání výsledků jsem došla k závěru, že zpracování polí dětmi s diagnózou SPU se v jistých znacích odlišovalo od zpracování dětí bez této diagnózy. Jsem si však vědoma toho, že vzorek byl příliš malý a není tedy s jistotou možné říci, že znaky, v kterých se výzkumná skupina a kontrolní skupina rozcházel, jsou signifikantní. Výzkum však poskytl množství informací, na kterých je možné v budoucnu stavět další a rozsáhlejší výzkum v této oblasti, který by mohl vést k vytvoření podkladů pro použití barevné modifikace Wartegovy kresebného testu jako sceeningové metody pro odhalení specifických poruch učení.

Pro získání signifikantních znaků v příštích studiích bych doporučila větší výzkumný vzorek, aby bylo možné porovnat více dat, a tak vyloučit náhodné shody a získat tak přesnější závěry. Testující by měl vždy zadávat test osobně, aby se vyloučily chyby při zadávání a další nežádoucí zásahy jinou osobou (učitel, vychovatel). Doporučila bych také zadávat test vždy individuálně, aby bylo možné sledovat a zaznamenat chování probanda při práci s testem. Individuálním zadáváním se také předejde obkreslování, které výpovědní hodnotu testu značně snižuje.

IV. Seznam použité literatury

- BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 132 s. ISBN 80-210-2079-2.
- HORT, V.,HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ,J.,MALÁ,E. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál,s.r.o, 2000. 492s . ISBN 80-7178-472-9.
- HULKE, W.M. *Magie barev*. Praha: Pragma, 1997.154 s. ISBN 80-7205-000-1.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. 435 s. ISBN 978-80-247-2329-7.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Praha:H & H, 1995. 236 s. ISBN 80-85787-27-X .
- MATĚJČEK, Z.,VÁGNEROVÁ, M. . *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-II73-2.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál,s.r.o, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
- RYAN, M.Dyslexie a sociální a emocionální problémy.In KUCHARSKÁ, A.(ed.) *Specifické poruchy učení a chování – Sborník 1996*. Praha: Portál,s.r.o, 1997. 203 s. ISBN 1211-670X.
- ŠTURMA, J. *Specifické poruchy učení a chování*.In ŘÍČAN, P. et al. *Dětská klinická psychologie*.4., přepracované vydání. Praha: Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál,s.r.o, 1999. 342 s. ISBN 80-7178-327-7.
- SVOBODA, M. et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál,s.r.o, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J.*Základy arteterapie*. Praha: Portál,s.r.o, 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6.
- UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 333 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha:Karolinum, 2005. 467 s. ISBN:80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kresebné techniky*.In SVOBODA, M. et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál,s.r.o, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

- VETTEROVÁ, E. *Modifikace Wartegova kresebného testu pro diagnózu a terapii*. Rožnov 1994, nepublikovaná skripta pro ateliér arteterapie PF JCU
- WARTEGG, E. *Diagnostika vrstev – Kresebný test (WZT) – Úvod do experimentální grafoskopie*. 1953. nepublikovaný překlad PF JCU
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál,s.r.o, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

V. Seznam příloh

Příloha č.1: Warteggovy testy (zmenšené)

Příloha č.2: Nejčastější zpracování 1.pole

Příloha č.3: Grafy 1.pole

Příloha č.4: Nejčastější zpracování 2.pole

Příloha č.5: Grafy 2.pole

Příloha č.6: Nejčastější zpracování 3.pole

Příloha č.7: Grafy 3.pole

Příloha č.8: Nejčastější zpracování 4.pole

Příloha č.9: Grafy 4.pole

Příloha č.10: Nejčastější zpracování 5.pole

Příloha č.11: Grafy 5.pole

Příloha č.12: Nejčastější zpracování 6.pole

Příloha č.13: Grafy 6.pole

Příloha č.14: Nejčastější zpracování 7.pole

Příloha č.15: Grafy 7.pole

Příloha č.16: Nejčastější zpracování 8.pole

Příloha č.17: Grafy 8.pole

Příloha č.18: Opakování výzvy bez smyslu k motivu

Příloha č.19: Opakování výzvy se smyslem k motivu

Příloha č.20: Výzva jako detail motivu

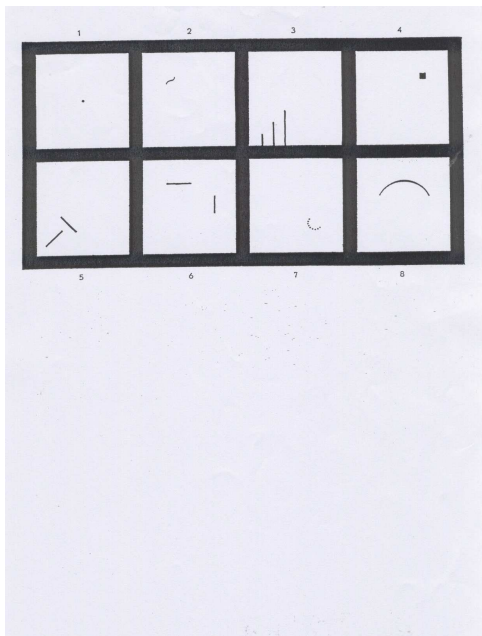
Příloha č.21: Výzva začleněná do motivu

Příloha č.22: Neadekvátní užití barev

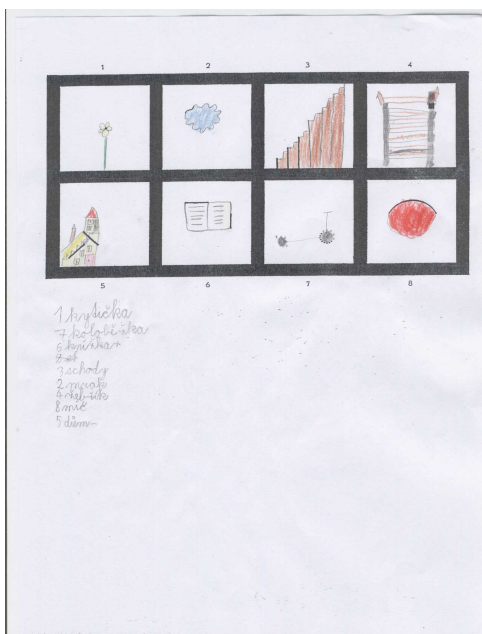
Příloha č.23: Znázornění pohybu

VI. Přílohy

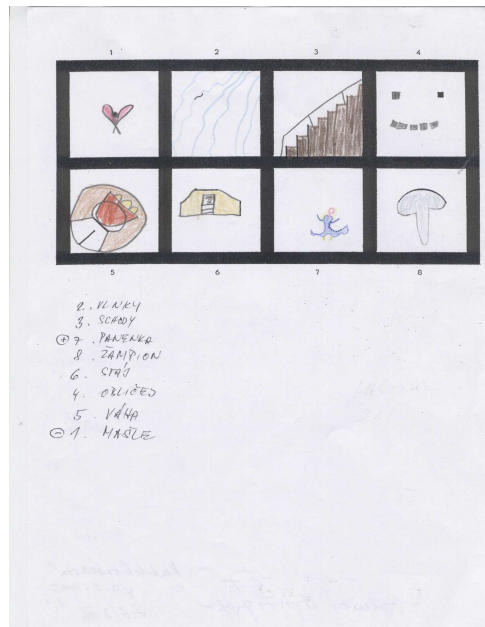
Příloha č.1: Wartegovy testy (zmenšené)



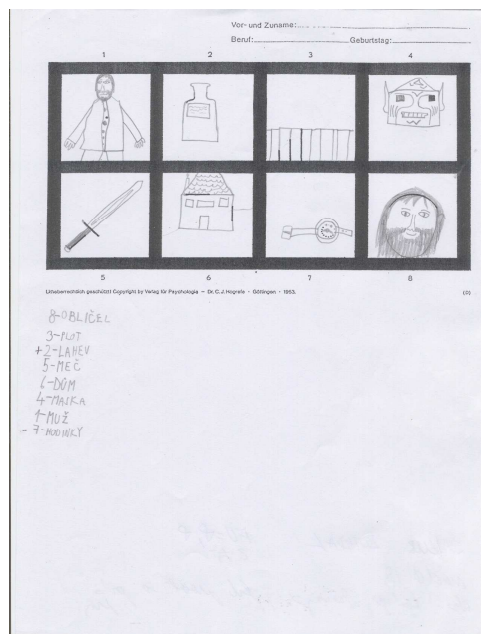
Záznamový arch



Vyplněný test: KS

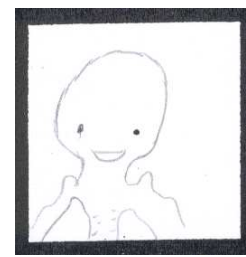
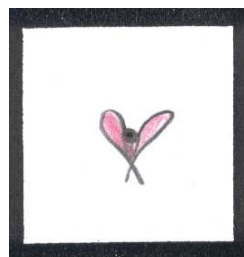
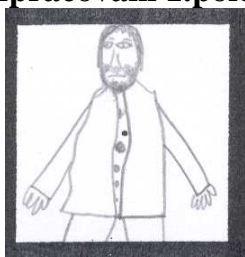
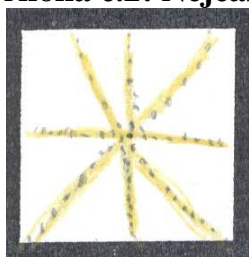


Vyplněný test: VS



Vyplněný test: VS

Příloha č.2: Nejčastější zpracování 1.pole

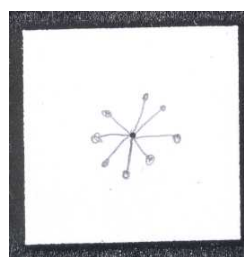


VS: hvězda

VS: pán

VS: mašle

VS: ET



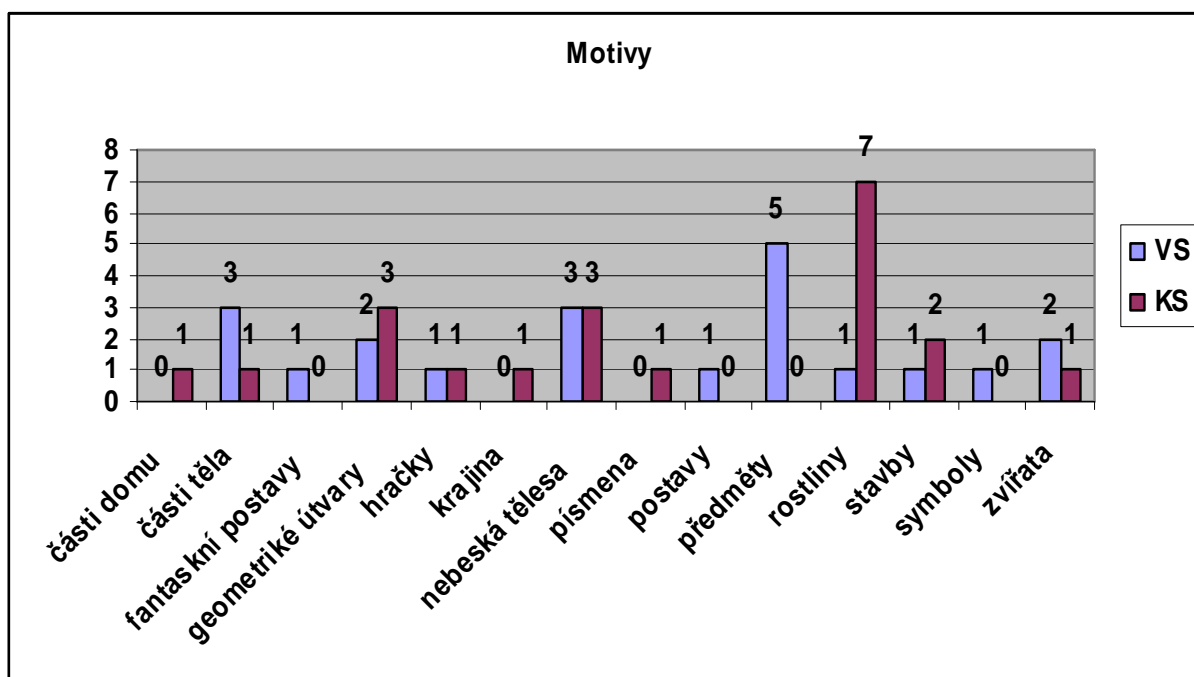
KS: kytička

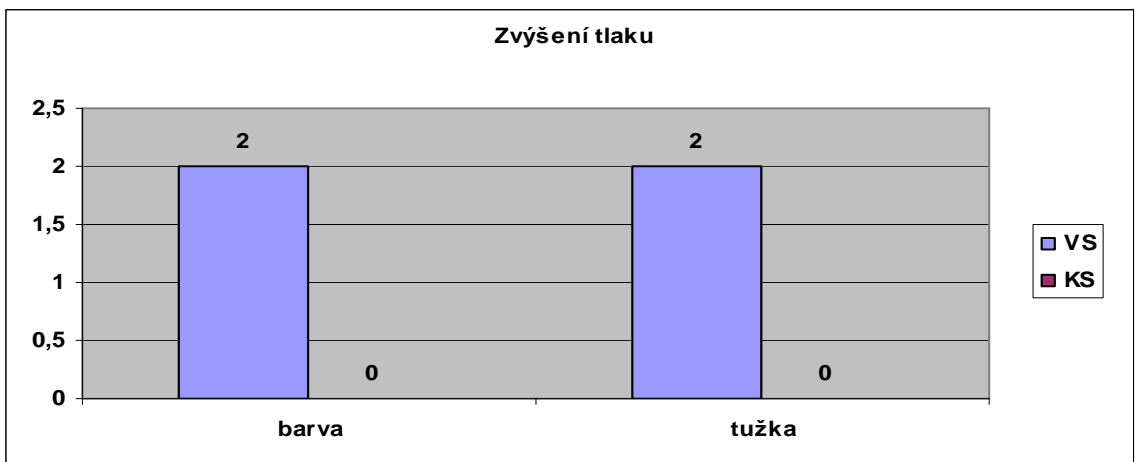
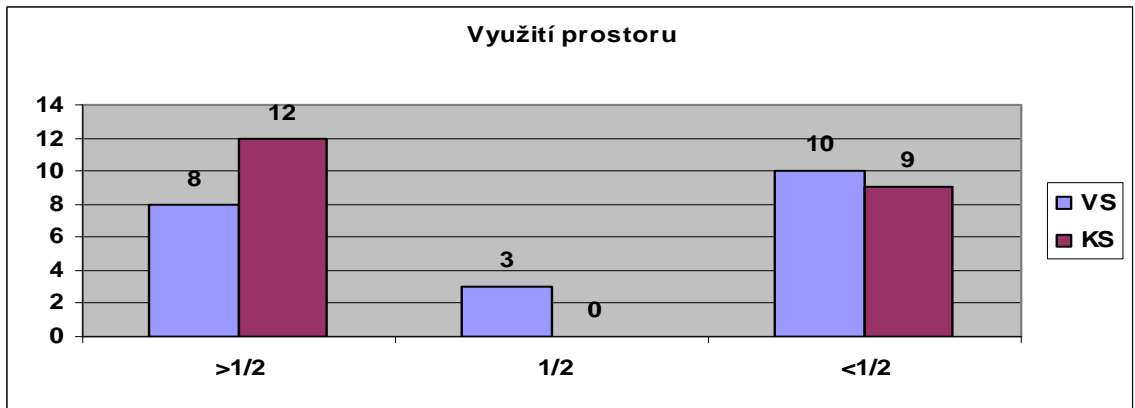
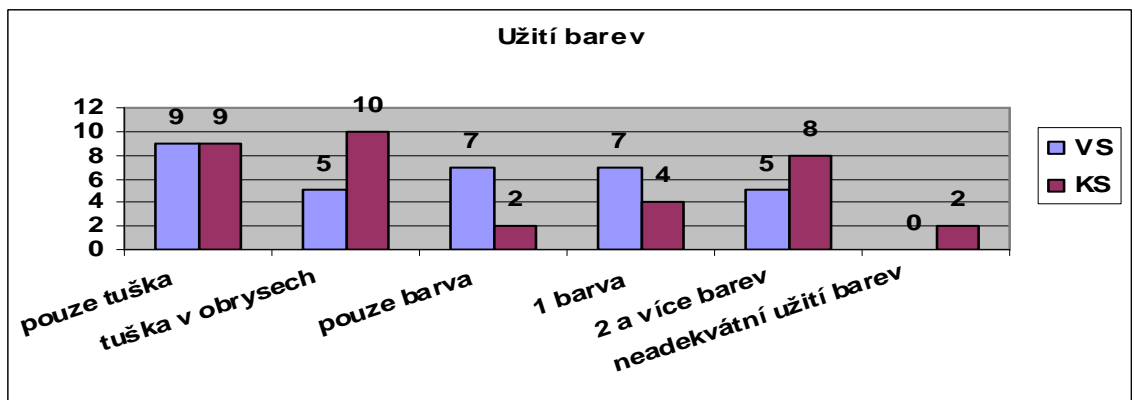
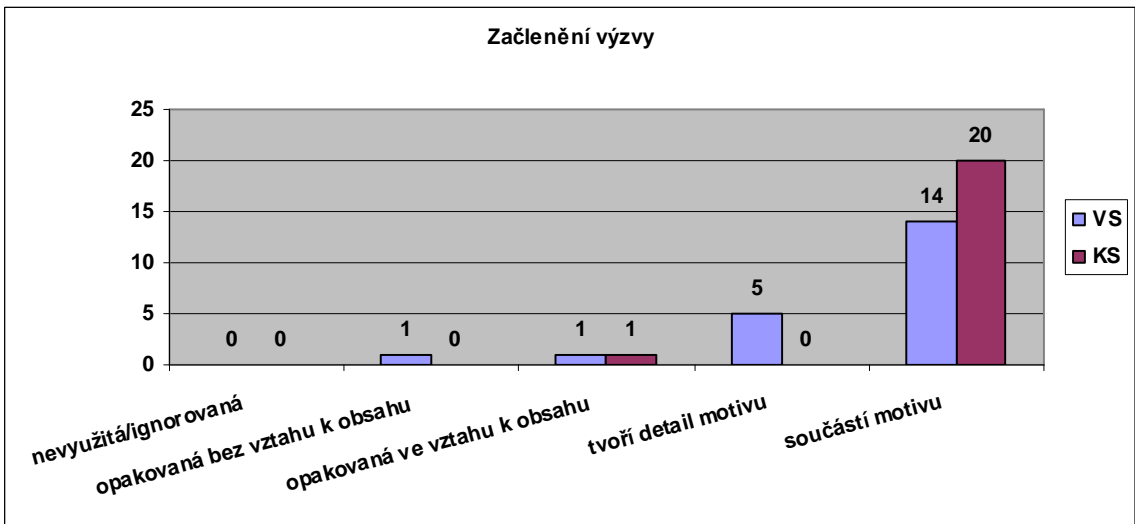
KS: hipnooko

KS: hvězda

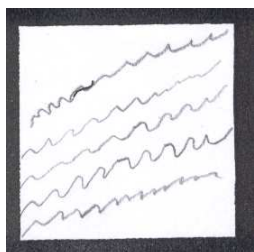
KS: květina

Příloha č.3: Grafy 1.pole (VS – 21 probandů; KS – 21probandů)





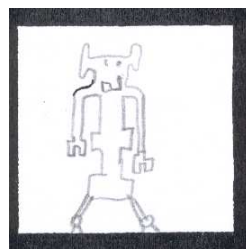
Příloha č.4: Nejčastější zpracování 2.pole



VS: vlny



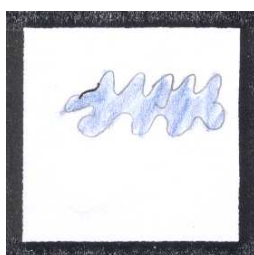
VS: voda



VS: robot



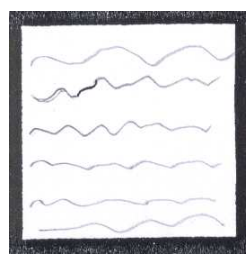
VS: rádio



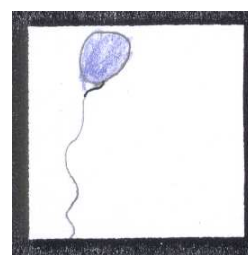
KS: mrak



KS: mrak

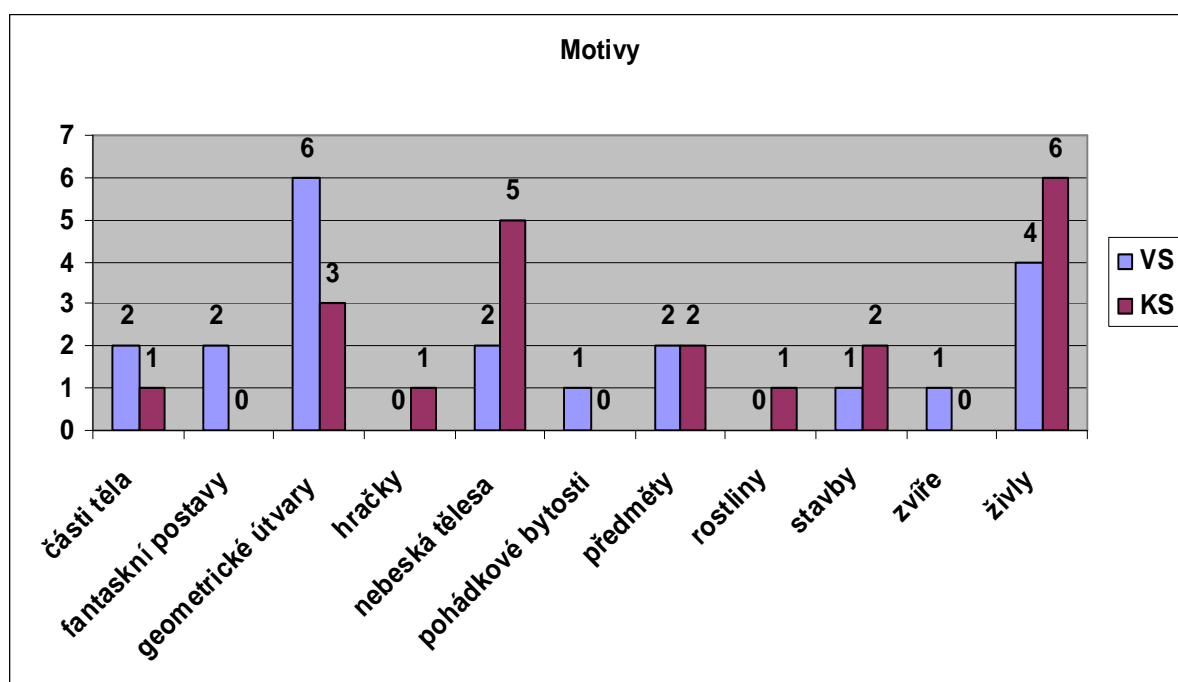


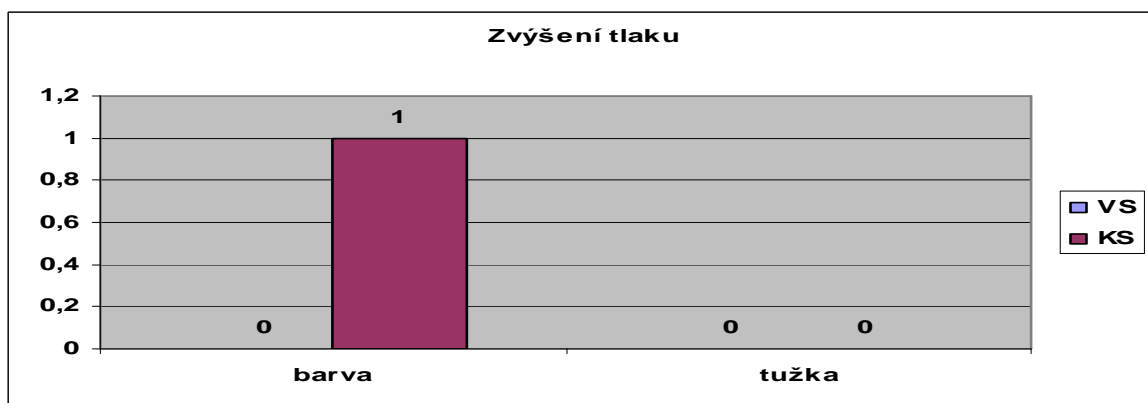
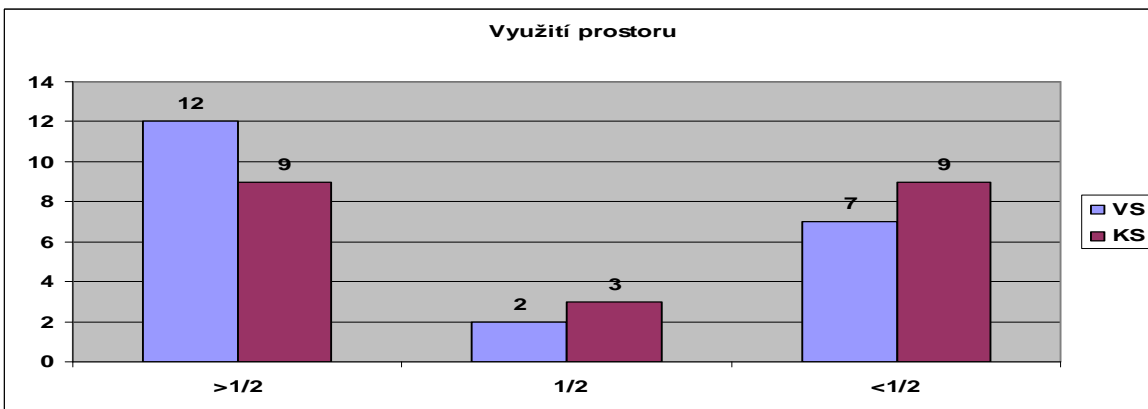
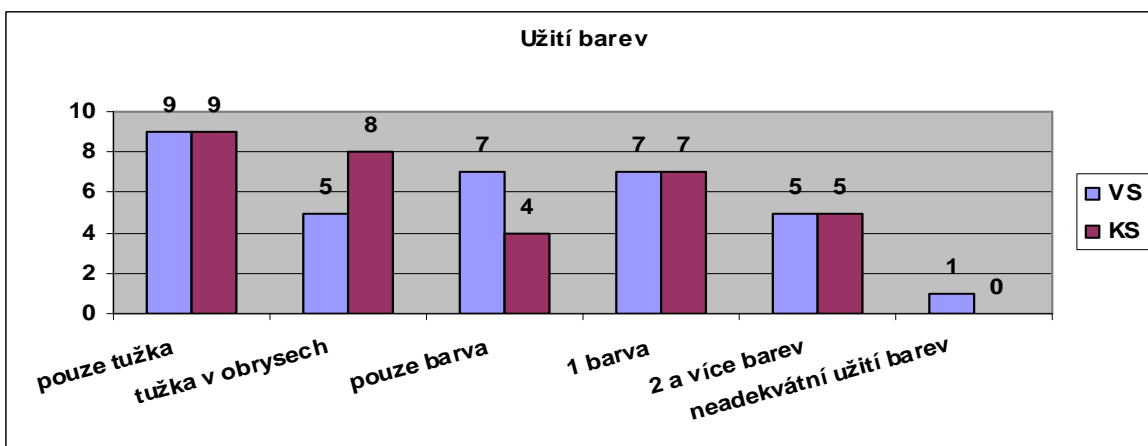
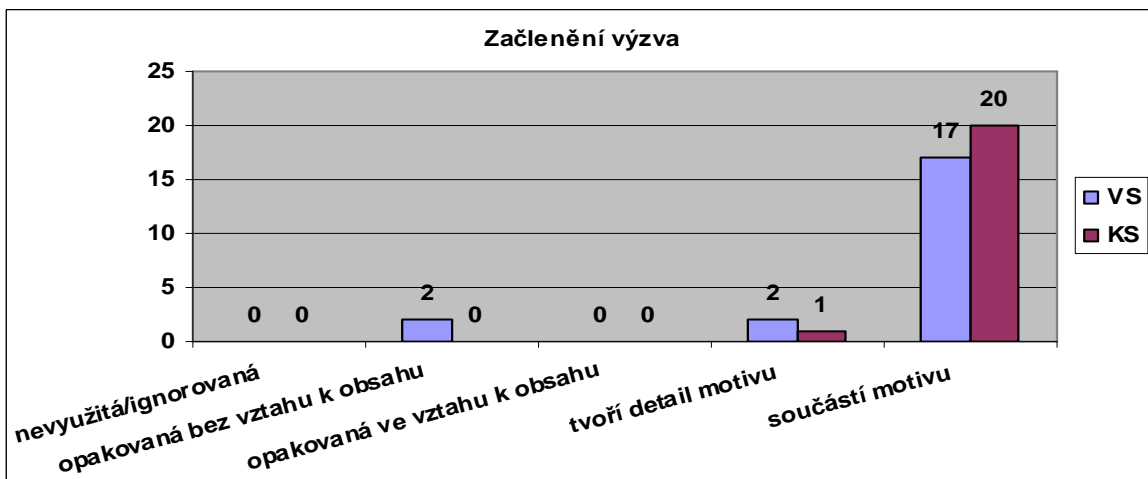
KS: vlny



KS: balónek

Příloha č.5: Grafy 2.pole

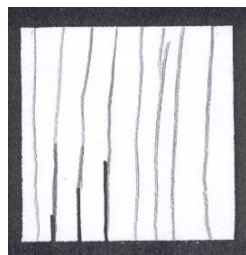




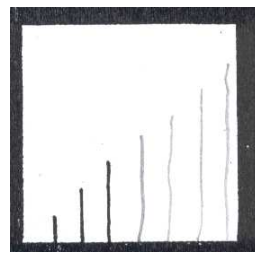
Příloha č.6: Nejčastější zpracování 3.pole



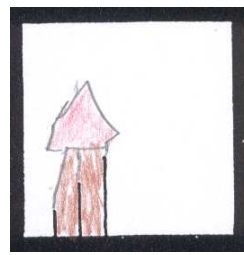
VS: plot



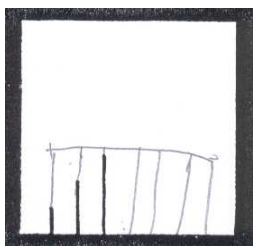
VS: mříže



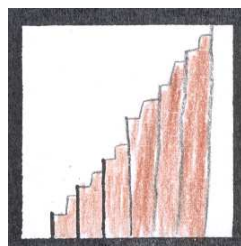
VS: čáry



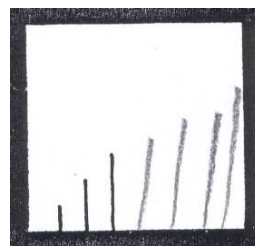
VS: dům



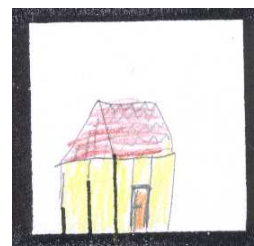
KS: plot



KS: schody

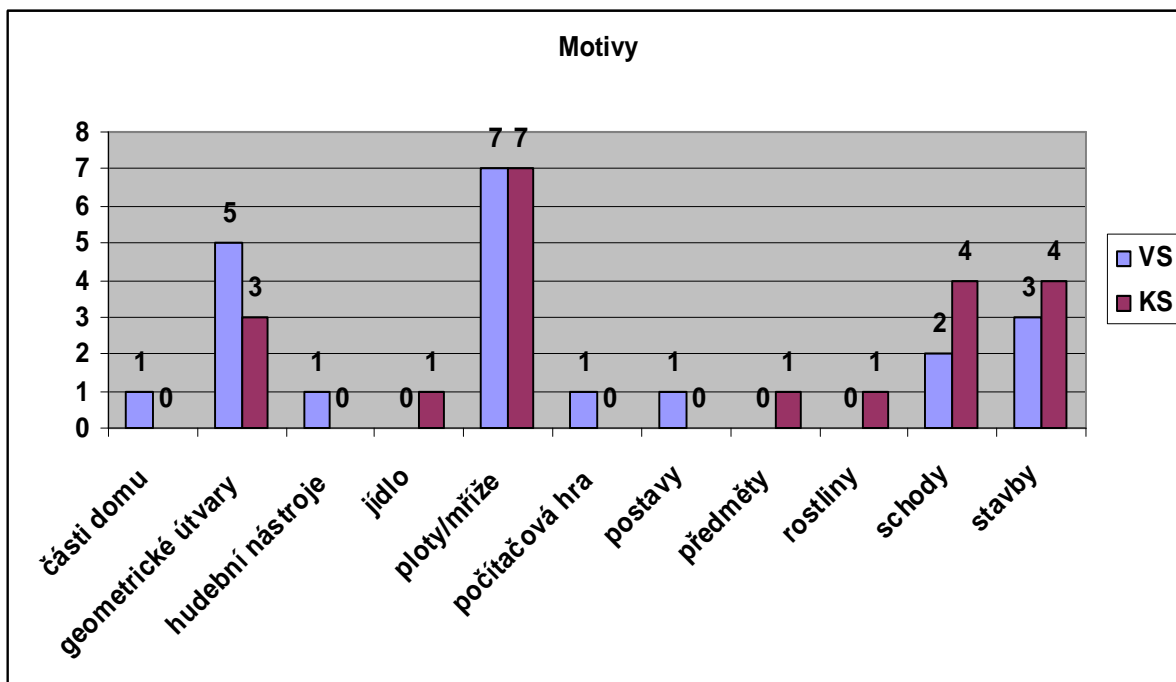


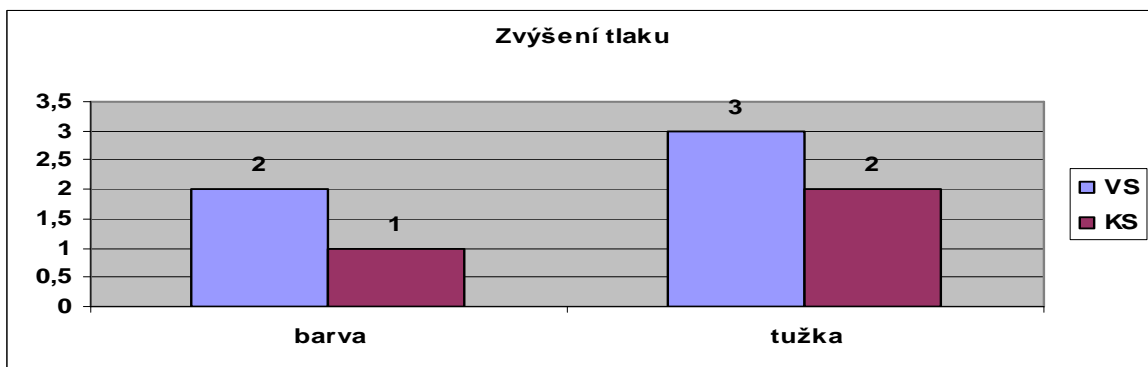
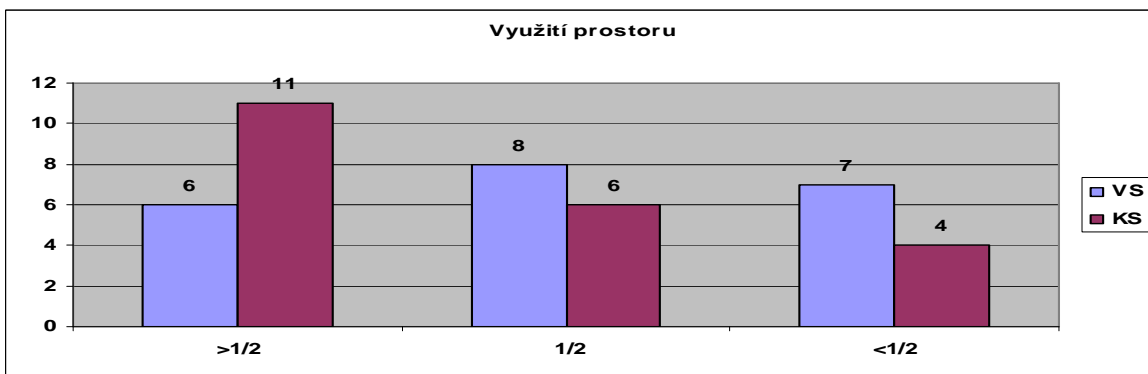
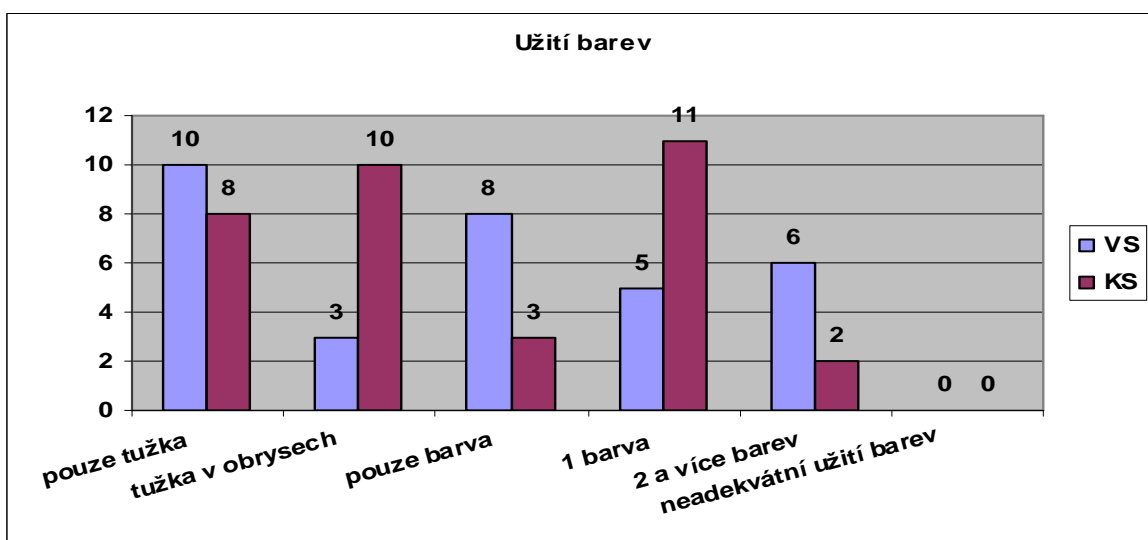
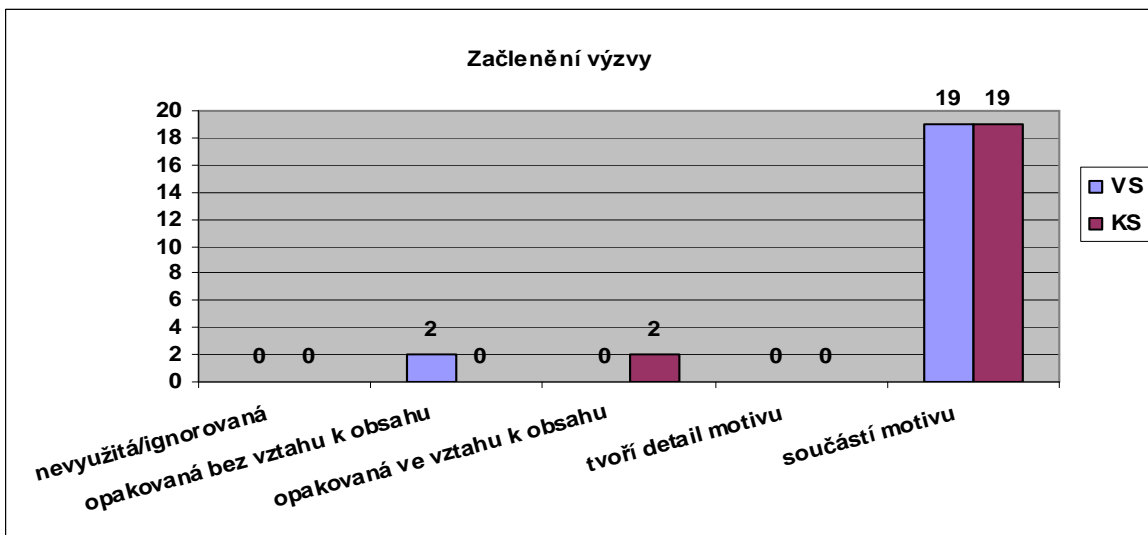
KS: čáry



KS: dům

Příloha č.7: Grafy 3.pole

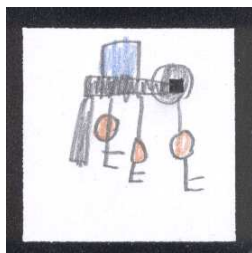




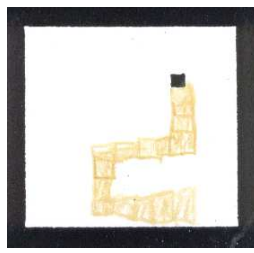
Příloha č.8: Nejčastější zpracování 4.pole



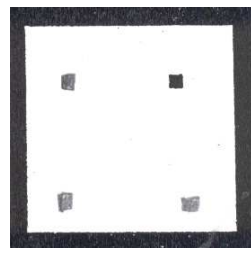
VS: obličej



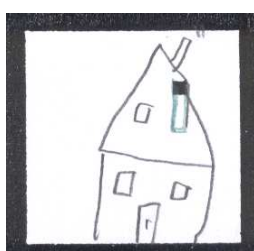
VS: klíče



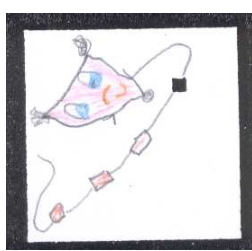
VS: had (hračka)



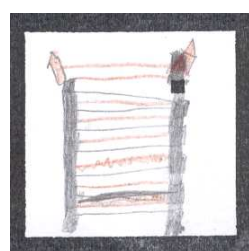
VS: čtverce



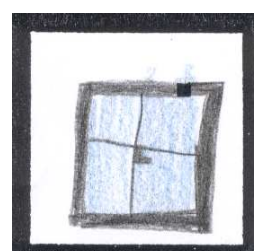
KS: dům



KS: drak

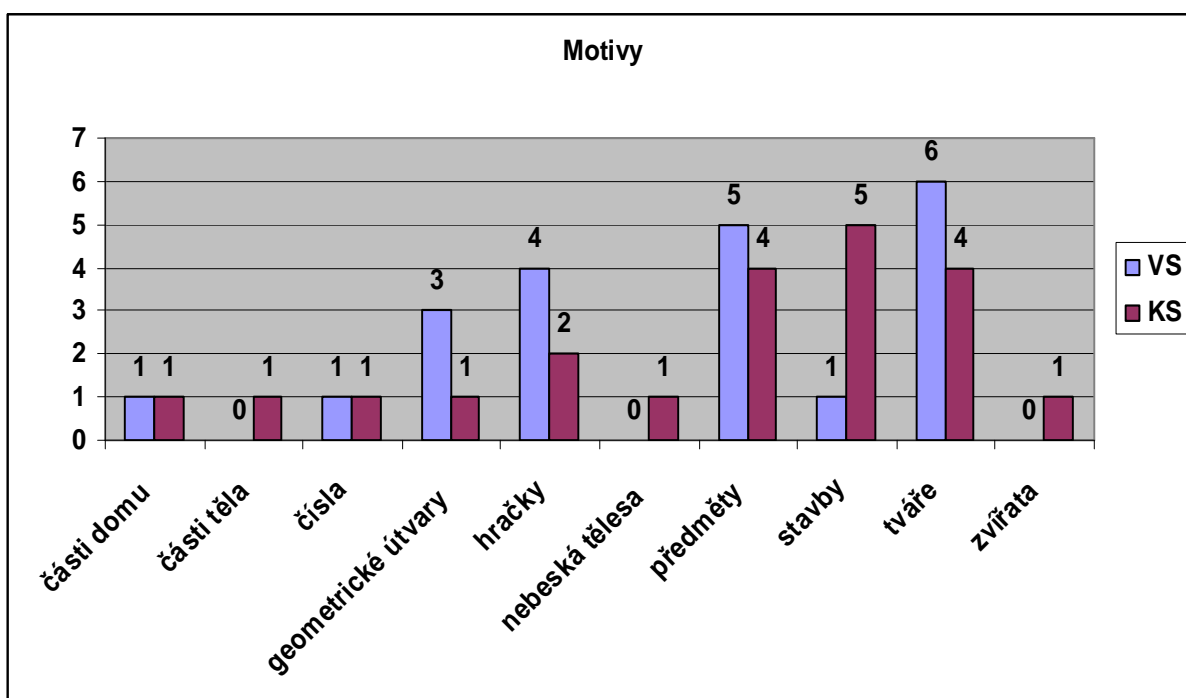


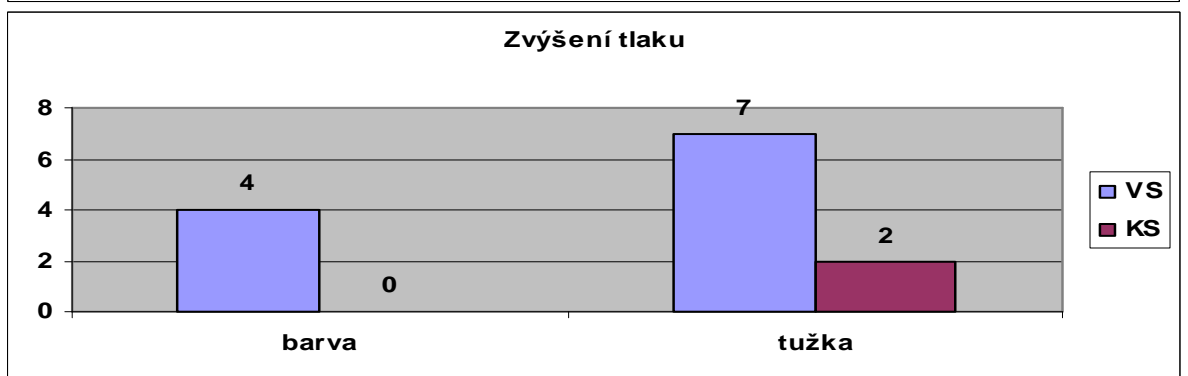
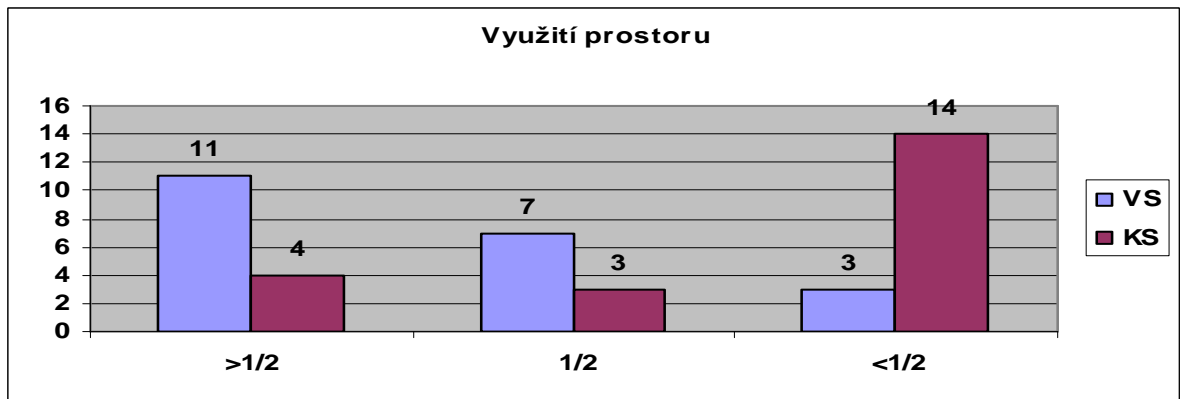
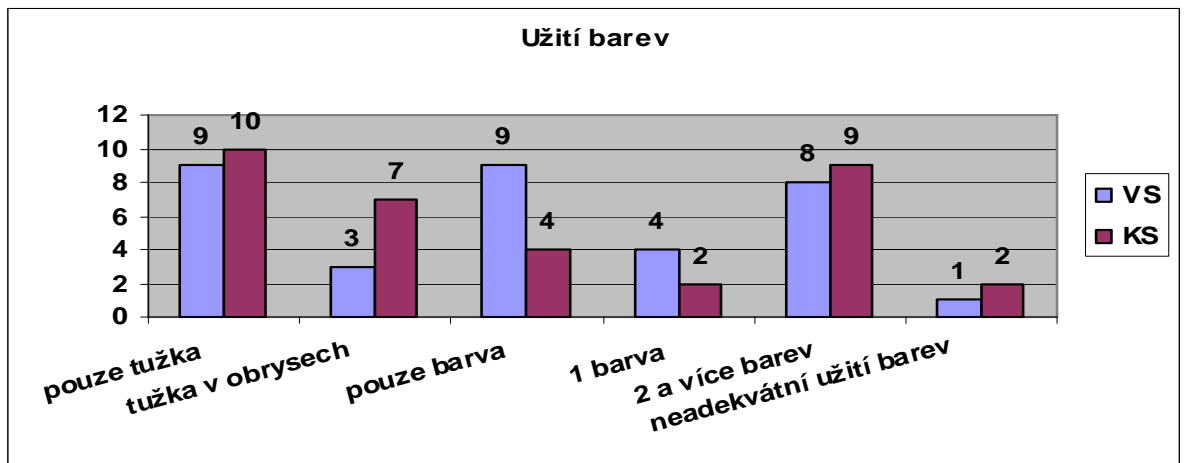
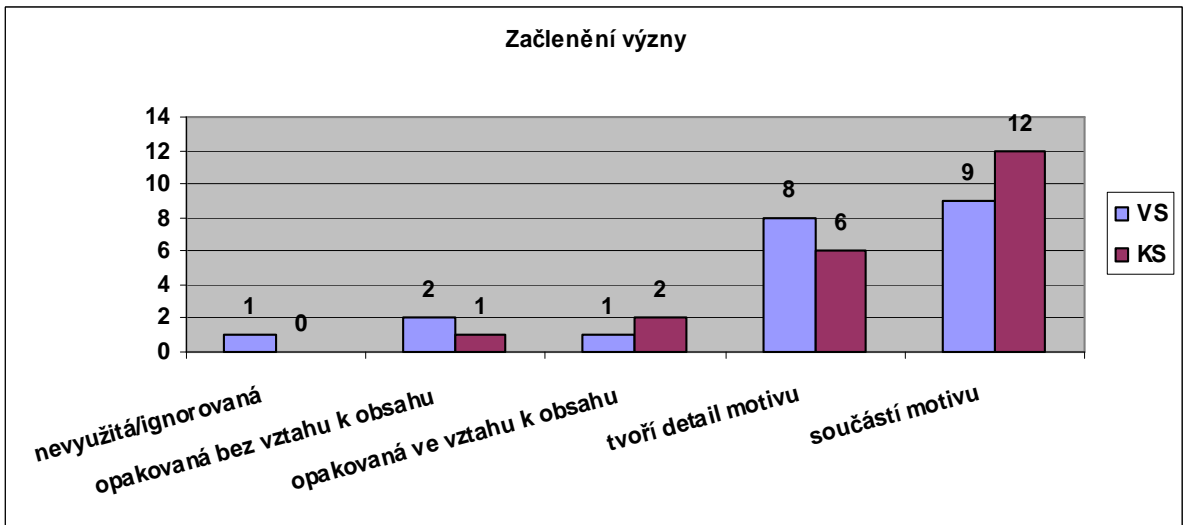
KS: žebřík



KS: okno

Příloha č.9: Grafy 4.pole

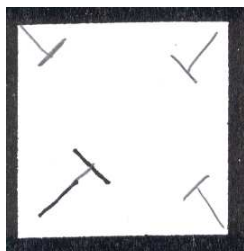




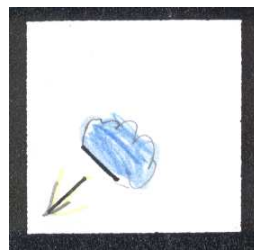
Příloha č.10: Nejčastější zpracování 5.pole



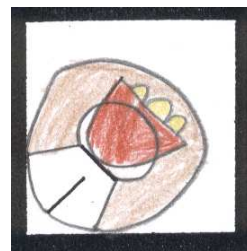
VS: meč



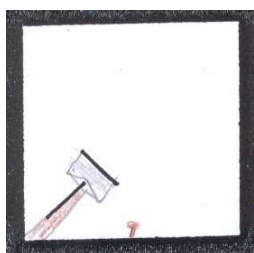
VS: písmena T



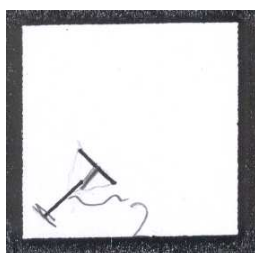
VS: blesk



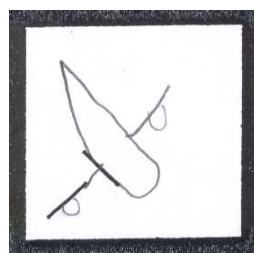
VS: váha



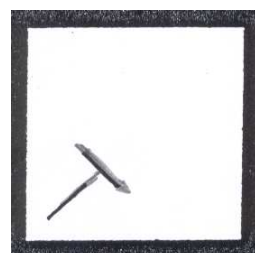
KS: kladivo



KS: pumpička

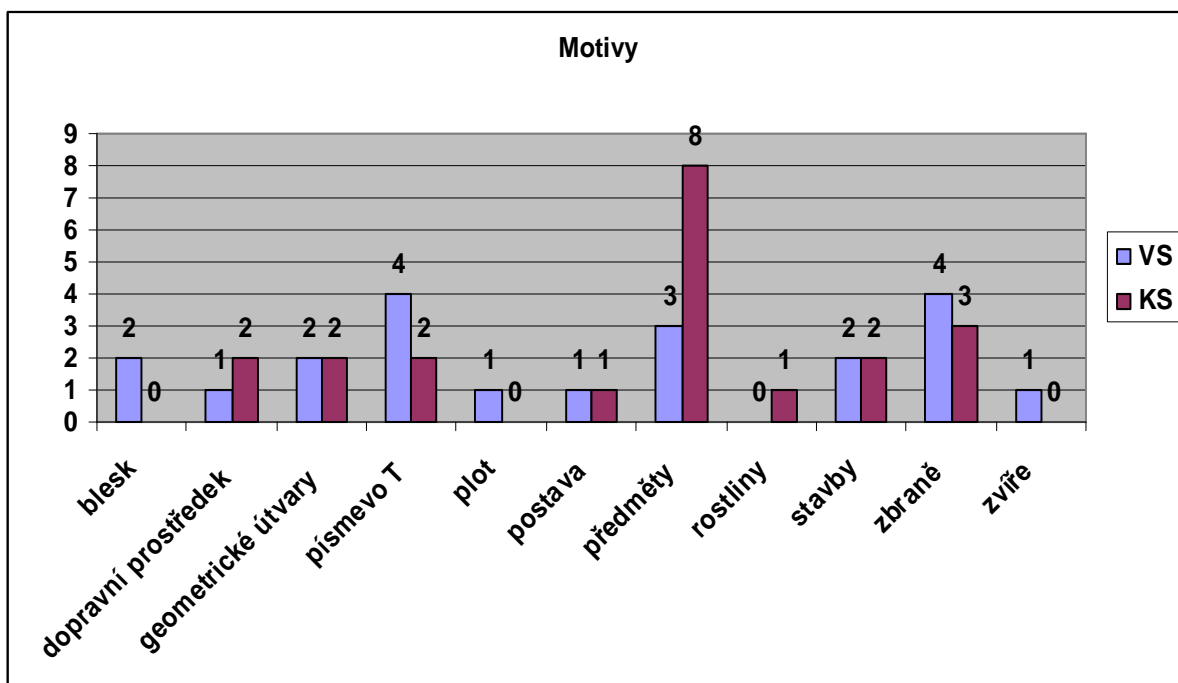


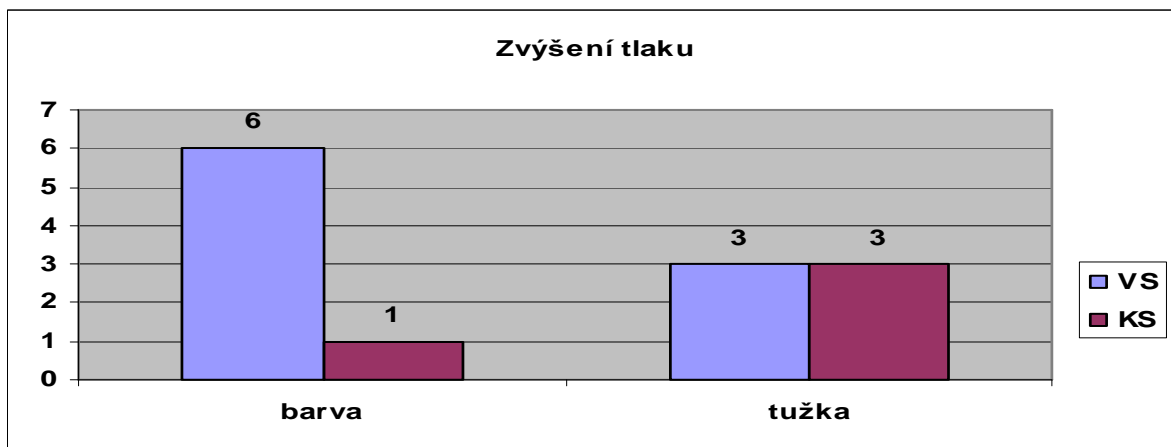
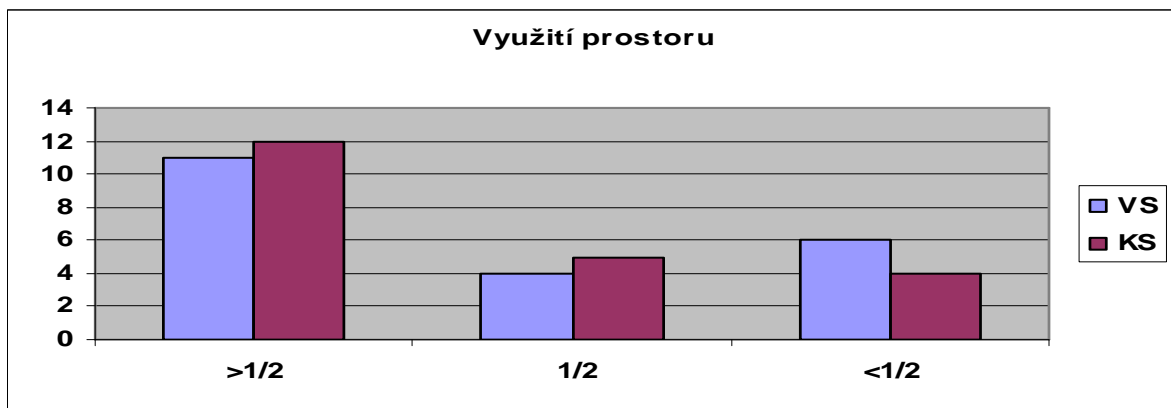
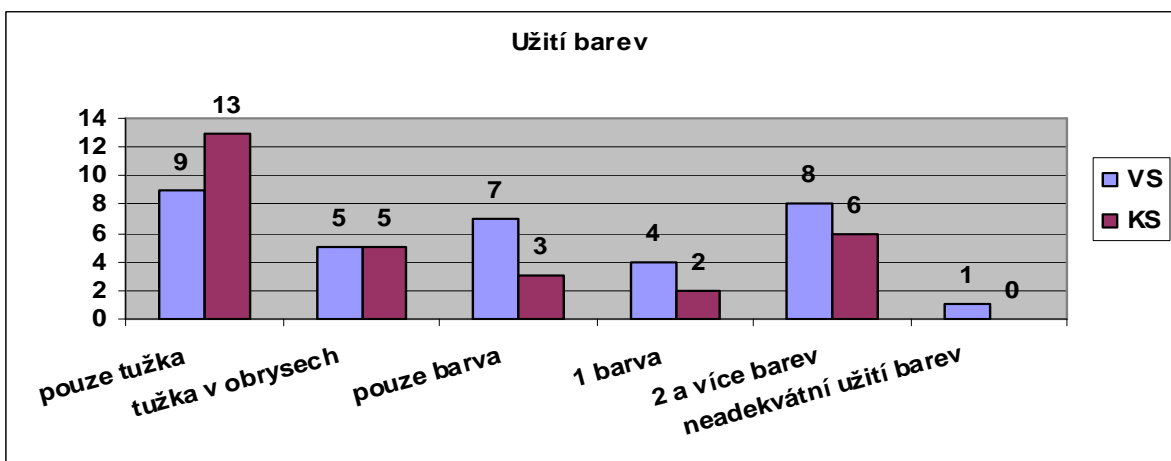
KS: letadlo



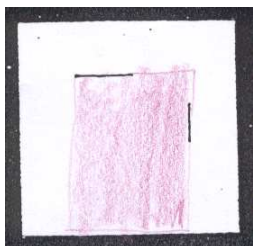
KS: písmeno T

Příloha č.11: Grafy 5.pole





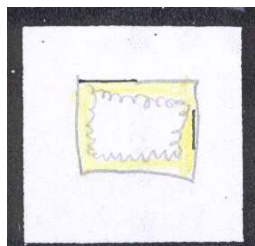
Příloha č.12: Nejčastější zpracování 6.pole



VS: obdélník



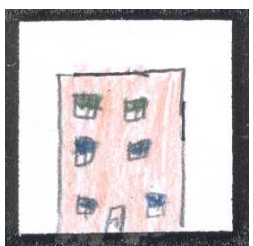
VS: dům



VS: rámeček



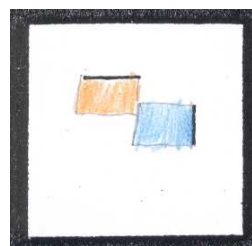
VS: dárek



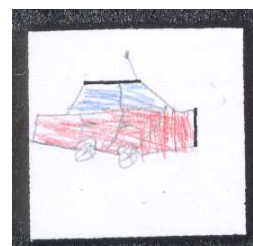
KS: dům



KS: obraz

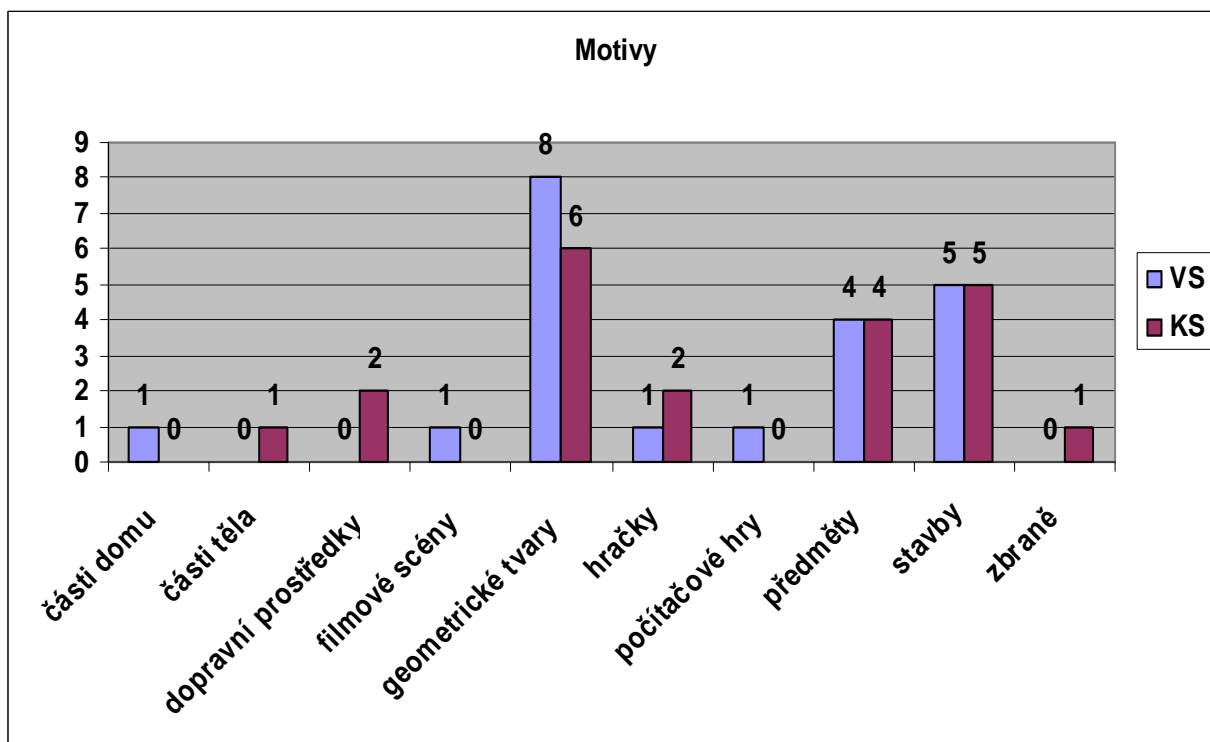


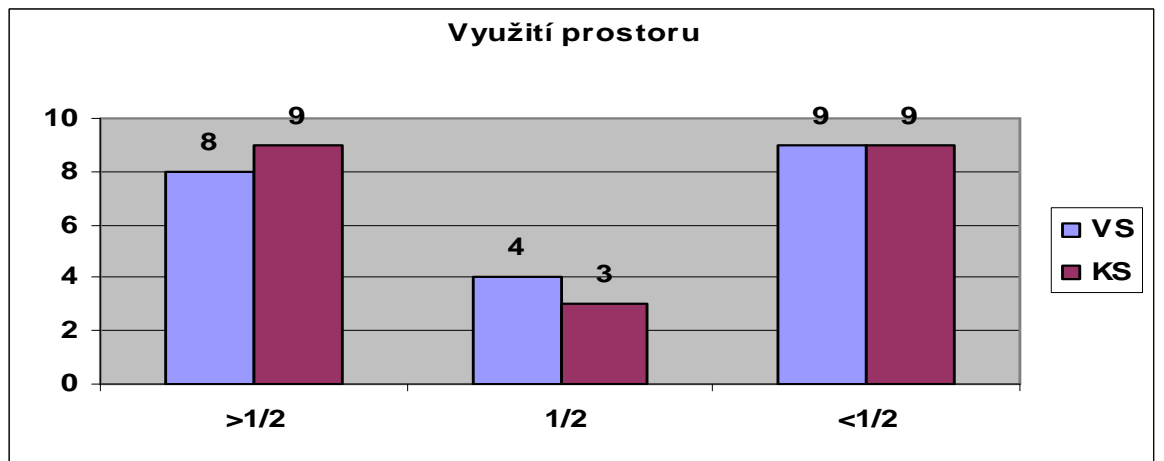
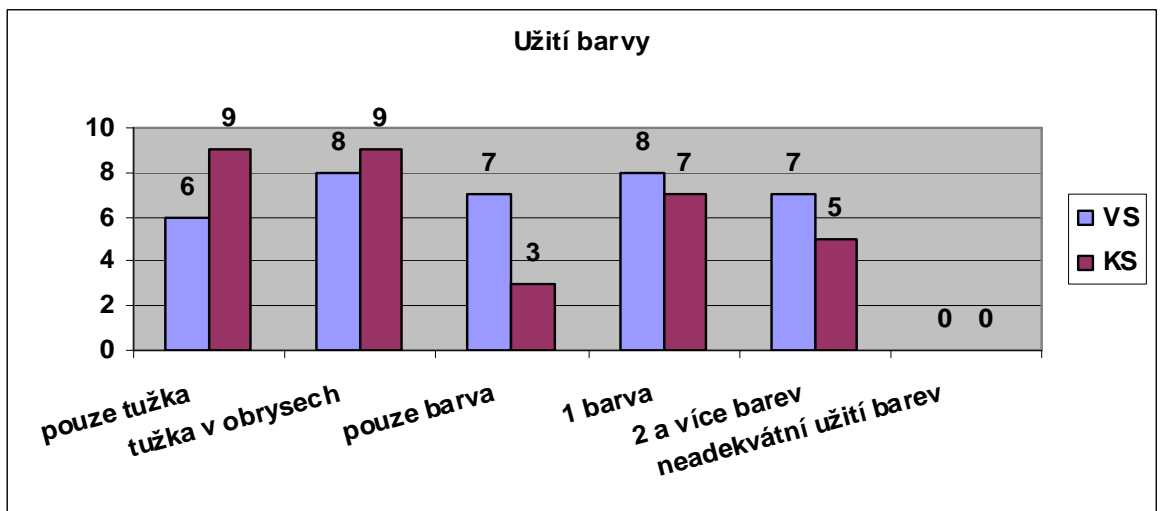
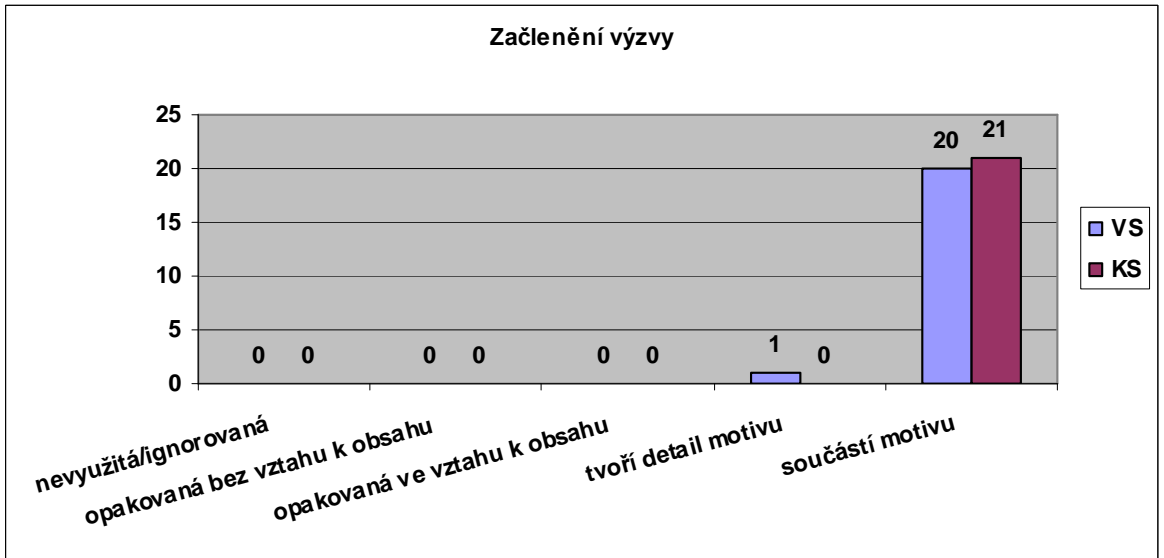
KS: obdélníky



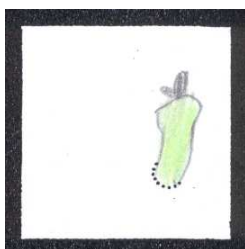
KS: auto

Příloha č.13: Grafy 6.pole

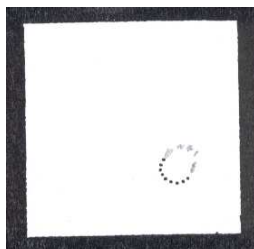




Příloha č.14: Nejčastější zpacování 7.pole



VS: hruška



VS: kruh



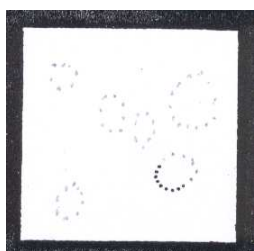
VS: holčička



VS: bubliny



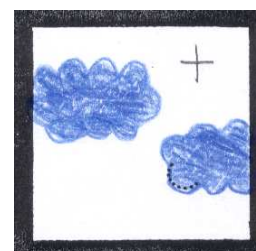
KS: pes



KS: kolečka

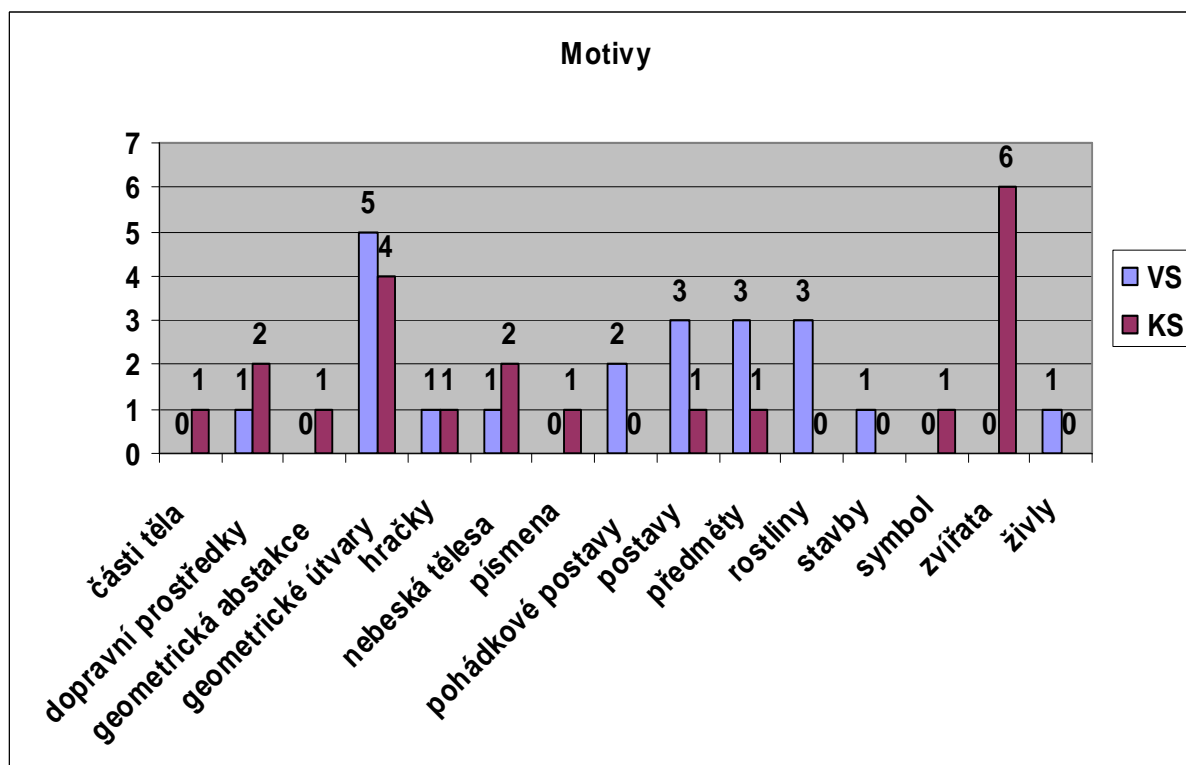


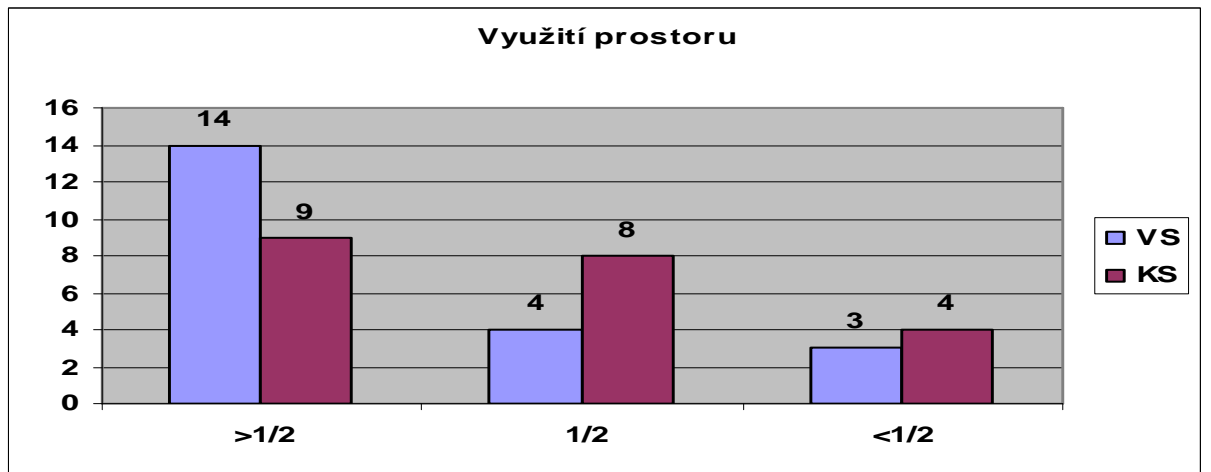
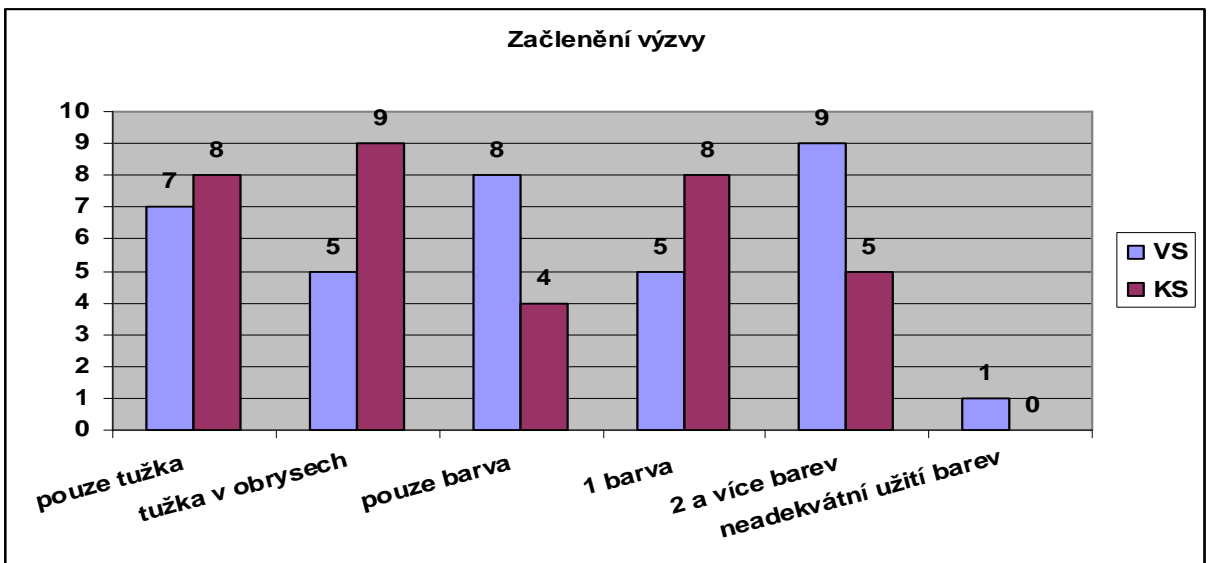
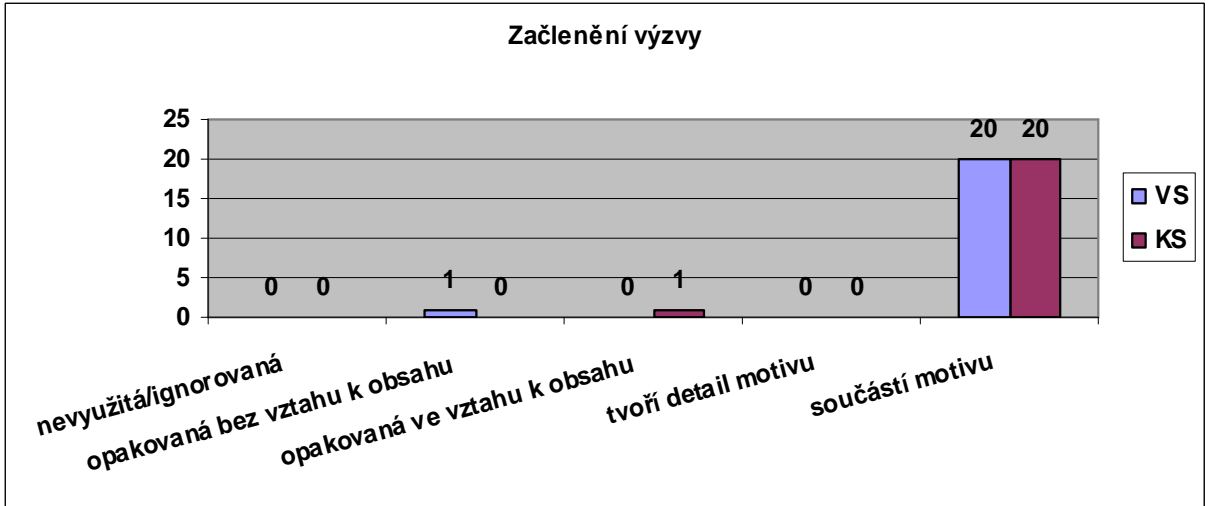
KS: auto



KS: mraky

Příloha č.15: Grafy 7.pole

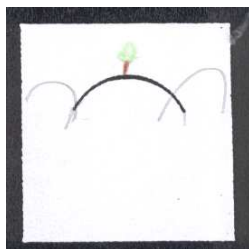




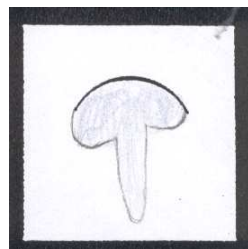
Příloha č.16: Nejčastější zpracování 8.pole



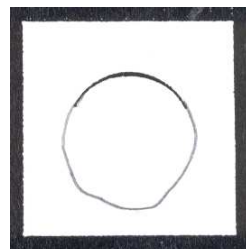
VS: tatínek



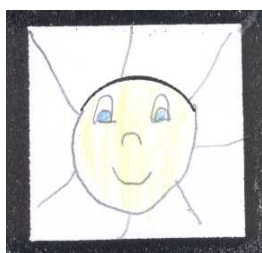
VS: kopce



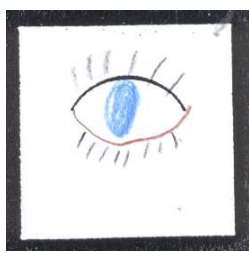
VS: žampión



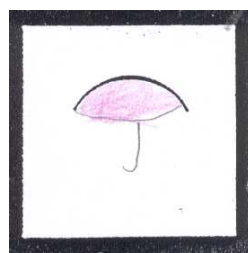
VS: kruh



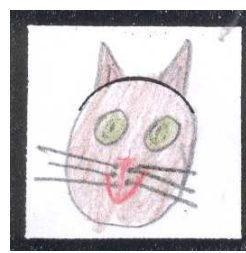
KS: slunce



KS: oko

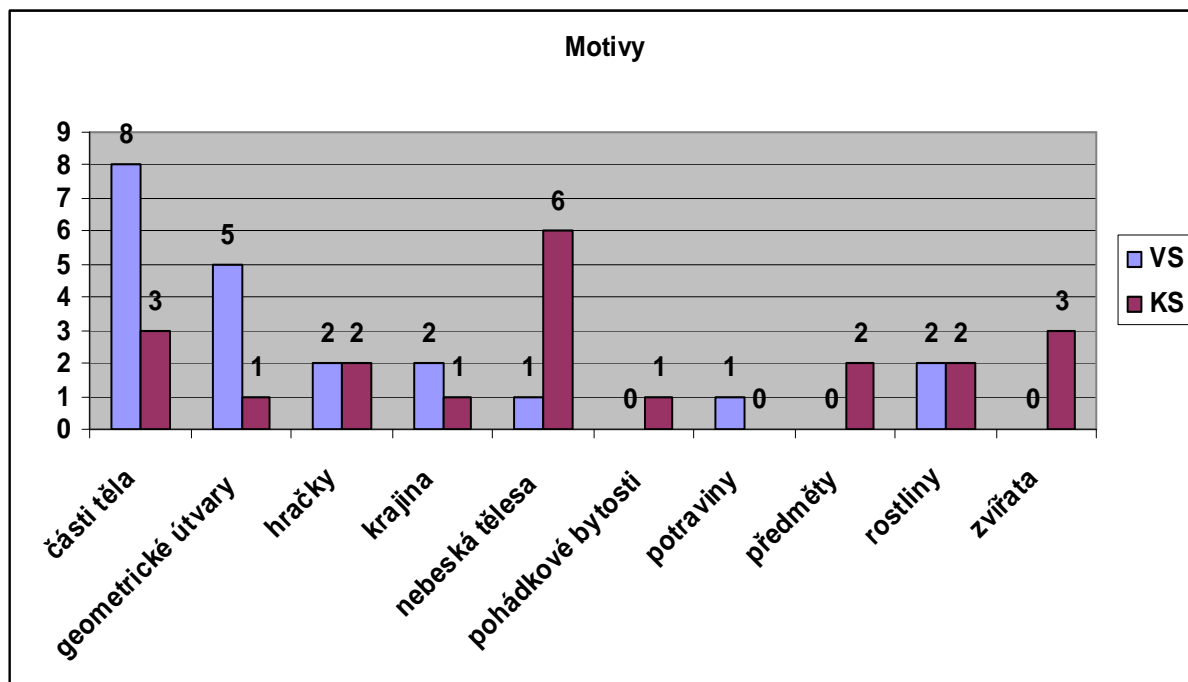


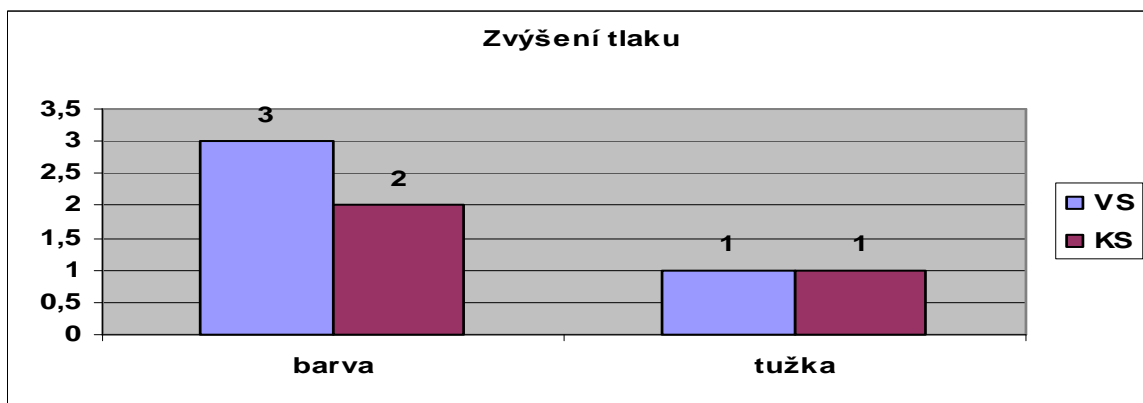
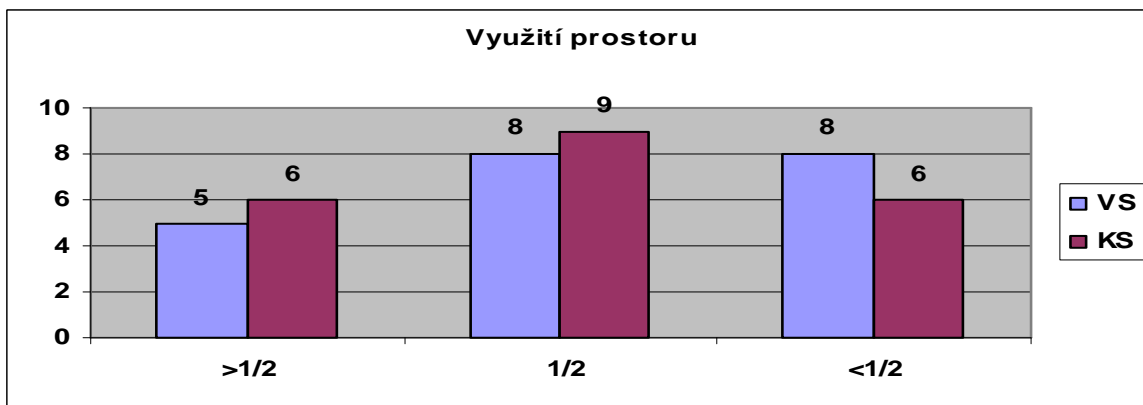
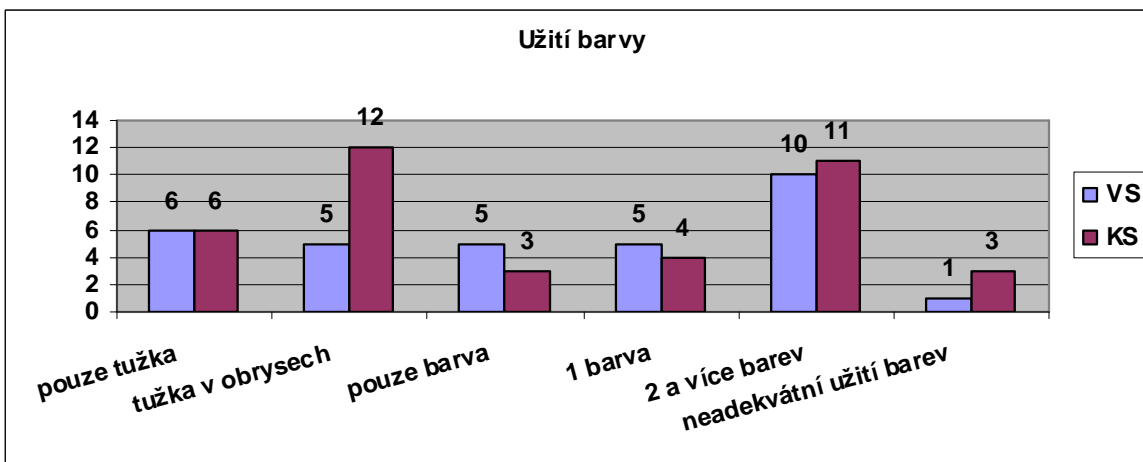
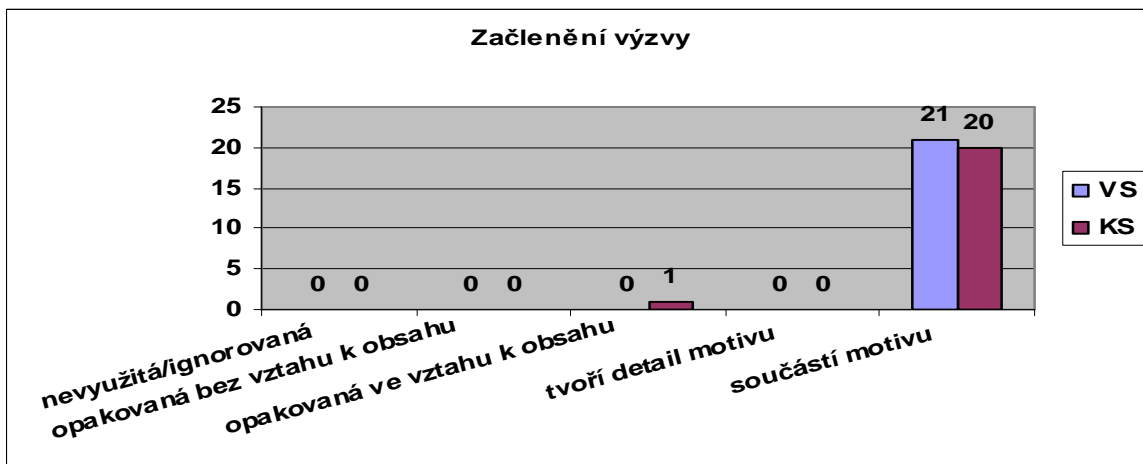
KS: deštník



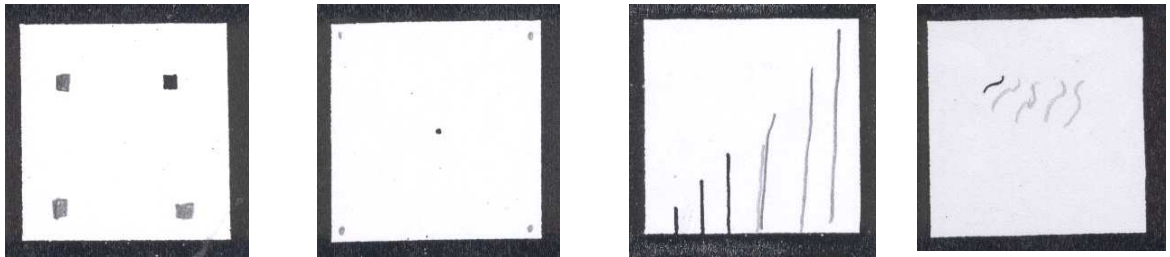
KS: kočka

Příloha č.17: Grafy 8.pole

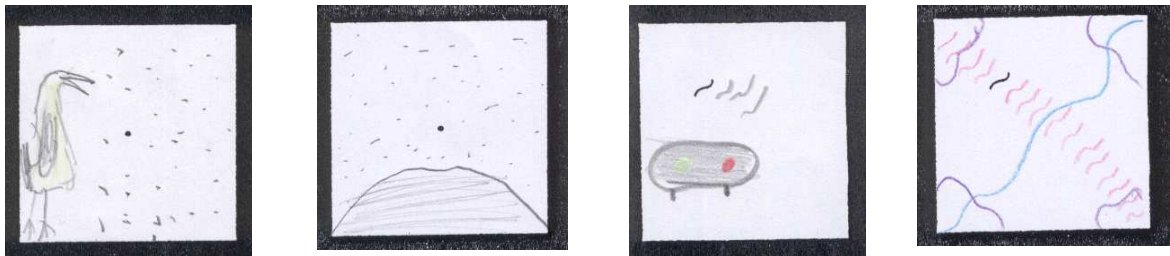




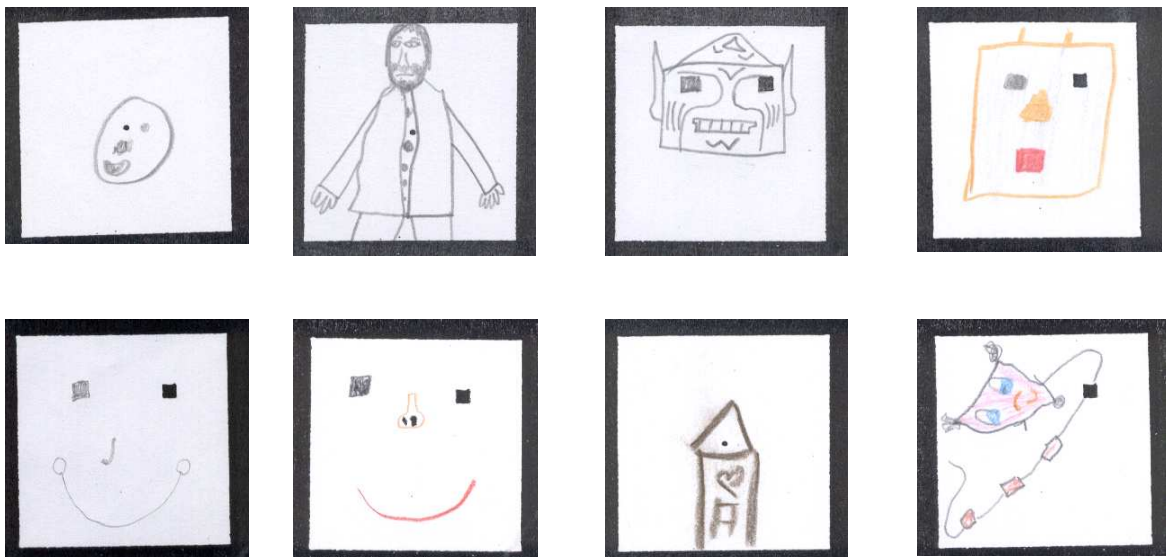
Příloha č.18: Opakování výzvy bez smyslu k motivu



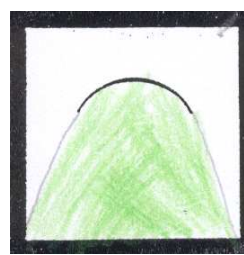
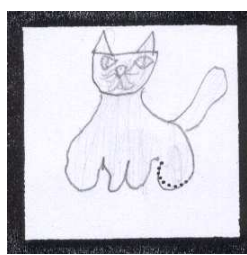
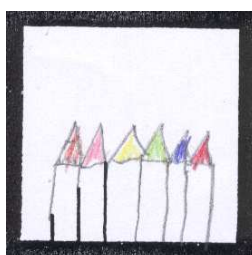
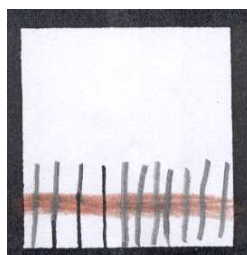
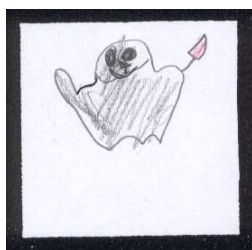
Příloha č.19: Opakování výzvy se smyslem k motivu



Příloha č.20: Výzva jako detail motivu



Příloha č.21: Výzva začleněna do motivu



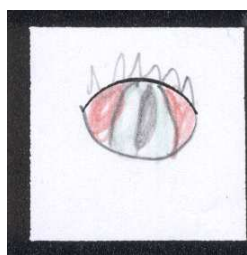
Příloha č.22: Neadekvátní užití barev



KS: Duha



KS: Sněhulák



VS: Oko



VS: Tatínek

Příloha č.23: Zanáznornění pohybu

