

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Barevná modifikace Warteggova kresebného testu
u dětí mladšího školního věku v ČR a Finsku**

Bakalářská práce

Autorka bakalářské práce:

Simona Faberová

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Kouřilová

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2012

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 10. 4. 2012

.....

Simona Faberová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení bakalářské práce, za poskytování cenných rad a informací.

Dále bych ráda poděkovala vedení a učitelům základních škol za ochotu a spolupráci při získávání kreseb od žáků. V neposlední řadě děkuji všem zúčastněným dětem za jejich kresby, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu dětmi mladšího školního věku z České republiky a z Finska. Cílem práce je zjistit, zda a popřípadě jak se liší české a finské děti mladšího školního věku ve zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu a popsat v testu se vyskytující charakteristické znaky u této věkové skupiny. V teoretické části je prostřednictvím analýzy odborné literatury podán popis projektivních metod a specifik jejich použití u dětí, grafických projektivních metod a Warteggova kresebného testu. Další kapitoly jsou věnovány mladšímu školnímu věku a dětské kresbě, jakožto jednomu z grafických projevů. V empirické části byl popsán výzkum a jeho výsledky, zaměřené na zjištění typických znaků u dětí mladšího školního věku a také na nalezení rozdílů ve zpracování záznamových archů českými a finskými dětmi. Zmíněné rozdíly a charakteristické znaky kreseb této věkové kategorie po formální i obsahové stránce byly zpracovány do grafů a shrnuty v závěru výzkumu.

Klíčová slova

Projektivní metody, Warteggův kresebný test, Barevná modifikace Warteggova kresebného testu, mladší školní věk

Abstrakt

This bachelor thesis runs over the elaboration of color modification of Wartegg's drawing test with children of younger school age in the Czech Republic and Finland. The purpose of this thesis is to find out if there are certain differences between children of younger school age in these two countries in a way of elaboration of the Wartegg's drawing test, and to describe characteristic patterns of this age group, occurring in the test. In the theoretical part the projective methods and their use at children, graphical projective methods, and Wartegg's drawing test are being described based on the analysis of academic literature and scientific sources. Further chapters focus on younger school age and children drawing as one of the graphical expression. In the empirical part the research is described as well as its results, focusing on detection typical patterns at children of younger school age, and differences between the elaborations of answering sheet of Czech and Finish children. The mentioned differences and characteristic patterns of the drawings of this age group were formally as well as contently elaborated into graphs and summarized in the conclusion.

Key words

Projective methods, Wartegg Drawing Test, Coloured modification of Wartegg's drawing test, Elementary School Age Children

OBSAH

I.	Úvod	- 8 -
II.	Teoretická část	- 9 -
1.	Projektivní metody	- 9 -
1.1	Historie projektivních metod.....	- 10 -
1.2	Dělení projektivních metod	- 11 -
1.3	Reliabilita a validita projektivních metod	- 13 -
1.4	Specifika používání projektivních metod u dětí	- 14 -
2.	Grafické projektivní metody.....	- 14 -
3.	Warteggův kresebný test (Wartegg-Zeichen-Test, WZT)	- 15 -
3.1	Vznik a vývoj testu	- 16 -
3.2	Popis testu	- 17 -
3.2.1	Popis jednotlivých čtverců.....	- 18 -
3.3	Administrace.....	- 21 -
3.4	Hodnocení a interpretace.....	- 21 -
3.5	Barevná modifikace WZT.....	- 22 -
4.	Mladší školní věk v ontogenezi člověka	- 22 -
5.	Dětská kresba	- 24 -
5.1	Vývoj dětské kresby v průběhu ontogeneze	- 24 -
5.2	Využití dětské kresby v diagnostice	- 26 -
III.	Empirická část	- 27 -
1.	Cíl výzkumu a výzkumná otázka	- 27 -
2.	Charakteristika výzkumného souboru.....	- 28 -
3.	Metody výzkumu.....	- 29 -
4.	Postup při získávání dat.....	- 29 -
5.	Zpracování dat a výsledky	- 30 -
5.1	Formální stránka kresby	- 31 -

5.1.1	Volba kresebné techniky	- 31 -
5.1.2	Barevnost kresby	- 32 -
5.1.3	Integrace předtištěné výzvy do kresby	- 34 -
5.1.4	Zpracování prostoru	- 38 -
5.1.5	Pořadí zpracování polí	- 39 -
5.1.6	Hodnocení polí.....	- 40 -
5.1.7	Celkový dojem	- 42 -
5.2	Obsahová stránka kresby	- 43 -
5.2.1	Konkrétní versus abstraktní zpracování kresby	- 44 -
5.2.2	Živé versus neživé motivy kreseb	- 44 -
6.	Závěr výzkumu.....	- 45 -
IV.	Závěr.....	- 46 -
V.	Seznam použité literatury	- 48 -
VI.	Seznam příloh.....	- 50 -
VII.	Přílohy	- 8 -

I. Úvod

V této bakalářské práci se zabývám barevnou modifikací Warteggova kresebného testu u dětí mladšího školního věku v České republice a ve Finsku. Pro porovnání probandů z těchto dvou zemí jsem se rozhodla díky nedávnému studiu na univerzitě v Helsinkách, které mi umožnilo blíže se seznámit s tamním vzdělávacím systémem a nahlédnout do tamních školek, základních škol a univerzit. Jejich mírně odlišný vzdělávací systém a důraz na propojení výuky s hrou u dětí mladšího školního věku mě přivedl na myšlenku zabývat se právě touto věkovou kategorií. Chtěla jsem zjistit, zda děti, nastupující školní docházku v 6 letech, jak je tomu v České republice, a děti které mají od 6 let propojené vzdělávání s hrou a začínají se školní docházkou až v 7 letech, jak je tomu ve Finsku, nějak liší.

K porovnání výše zmíněných skupin jsem zvolila Warteggův kresebný test, jelikož si myslím, že kresba je u dětí oblíbená a dokáže přitáhnout jejich pozornost. Zároveň kresbu považuji za důležitou součást dětské psychologické diagnostiky. Tento test spočívá v dokreslování osmi archetypálních¹ podnětů, přičemž každý z nich se zaměřuje na jinou složku osobnosti, a tak společně poskytují komplexní pohled na daného jedince.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a empirickou. V první z nich, tedy v teoretické části se zabývám obecně projektivními metodami a specifiky jejich použití u dětí, grafickými projektivními metodami a podrobněji popisuji Warteggův kresebný test. Další kapitoly jsou věnovány mladšímu školnímu věku a dětské kresbě, jakožto jednomu z grafických projevů.

V empirické části pak popisuji průběh výzkumu a vzorek respondentů, který tvořilo 60 dětí ve věku od 7 do 9 let, se stejným zastoupením českých a finských probandů. Jimi zpracované záznamové archy Warteggova kresebného testu jsem mezi sebou porovnala a výsledky zaměřené na zjištění typických znaků u dětí mladšího školního věku a také na nalezení rozdílů mezi oběma skupinami zaznamenala a zpracovala do grafů.

¹ Termín C.G.Junga pro nejstarší, typické a transkulturně sdílené zkušenosti lidstva, které se projevují ve fantaziích a snech. Archetypy jsou pravzory lidského jednání usilování, pocitů a poznání (Hartl, Hartlová, 2004, s. 54).

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, zda a popřípadě jak se liší české a finské děti mladšího školního věku ve zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu a popsat v testu se vyskytující specifické znaky u této věkové skupiny. Nejedná se tedy o interpretaci a vyhodnocování získaného materiálu, ale o popsání národních odlišností a charakteristických znaků v testu pro tuto věkovou kategorii. Okrajově bylo mým záměrem přispět touto prací, která je společně s dalšími tematicky podobnými bakalářskými pracemi součástí širšího projektu, k vytvoření základu typologie testu pro jednotlivé věkové kategorie, diagnózy a další specifické skupiny, která by se v budoucnu mohla stát podkladem ke standardizaci testu pro českou populaci.

II. Teoretická část

1. Projektivní metody

Projektivní metody tvoří dnes nedílnou součást psychologických diagnostických metod. Nezastupitelnost těchto metod vychází především z širokého pole jejich působnosti. Jednotná definice výše zmíněných metod bohužel neexistuje, názory autorů se různí.

Všechny projektivní metody se snaží postihnout vnitřní organizaci a obsah osobnosti jednotlivce na základě způsobů, kterými vyšetřovaný reaguje na předkládané podněty, jež jsou jen částečně strukturované či formulované (Šnýdrová, 2008). Podle Šípka (2000) projektivní metody představují maskovanou testovací proceduru s globálním přístupem k hodnocení osobnosti, které mají zvláštní účinnost při odhalování skrytých, latentních nebo nevědomých aspektů osobnosti. Čím více je běh představ bez zábran a volnější, tím větší je pravděpodobnost, že se vyšetřovaná osoba projeví ve své produkci (Šnýdrová, 2008, s. 122).

Rozpor vyvolává použití těchto metod v klinické praxi. Na jedné straně se objevuje názor použití projektivních technik jako hlavní diagnostické metody, a to za použití ostatních technik jako doplňku. Tento názor podporuje především Říčan a Ženatý (1988). Na druhé straně vystupuje Svoboda (1999), který nabádá k použití projektivních metod pouze v roli

doplňku k jiným neprojektivním metodám. A na straně třetí Šípek (2000) doporučuje používat projektivní techniky spolu s psychometricky podloženými diagnostickými postupy.

Stejně jako ostatní diagnostické metody mají i projektivní metody několik výhod i nevýhod. Mezi výhody zmíníme skutečnost, že u výše popsaných metod je minimální nebo žádná možnost vyšetřované osoby zkreslit výsledky, jelikož nelze rozpoznat, co metoda či diagnostik sleduje (Šnýdrová, 2008). Cíl a záměr projektivních technik je většinou „maskovaný“. Je těžké odhadnout, co test sleduje a jaké odpovědi jsou žádoucí. Podle Šípka (2000) jsou projektivní metody také schopny detekovat široké pásmo osobnostních vlastností, jsou relativně časově nenáročné, opakovatelné a výrazně nevyvolávají atmosféru zkouškové situace. To umožňuje uvolněnější a otevřenější chování diagnostikované osoby.

Mezi nevýhody je možné zařadit citlivost výsledku na interpretační dovednosti examinátora, případně na kvalitu vztahu examinátora s diagnostikovaným (Šípek, 2000). Stančák (1996) také uvádí, že nedostatečně využívané principy psychometrie umožňují při interpretaci výsledků únik do subjektivismu. Dále je odborníky (Říčan, Ženatý, Stančák, Svoboda, Šípek) vytýkána validita projektivních testů. Shodují se na názoru, že validita je nízká. V neposlední řadě Šípek (2000) u projektivních metod upozorňuje na nebezpečí násilné „psychometrize“, tzn. redukce dat na data kvantifikovatelná pomocí co nejjednoduššího třídění, výběru jasných kritérií atp., čímž však logicky dochází ke ztrátě cenných dat.

V literatuře se můžeme setkat s problematikou v oblasti názvosloví a to s označením technika, metoda a test. Stančák (1996) vysvětluje označení takto: Jako projektivní metody je chápána celá skupina psychologických metod využívajících různé projekce v tom smyslu, že osoba odhaluje sama sebe ve všem, co dělá. Projektivní technika je skupina testů, ve kterých se uplatňuje analogická technika administrace a reakce na podněty. Projektivní test je konkrétní technika jako například Warteggův test.

1.1 Historie projektivních metod

Termín „projekce“ zavedl do psychologie Sigmund Freud roku 1894. Označoval jím mechanismus obrany proti úzkosti, který umožňoval připisovat vlastní (nežádoucí) snahy,

přání a pocity jiným osobám a okolí (Svoboda, 1999, s. 149). Avšak již dříve, a to v roce 1879, byla první formální projektivní zkouška ve vědecké psychologii použita Francisem Galtonem (Šnýdrová, 2008). Jednalo se o slovní asociační experiment, tedy o zkoumání individuálních rozdílů pomocí zkoumání reakčních časů mezi jednotlivými asociacemi na podnětová slova (Hunt, 2000).

Autorství termínu „projektivní metoda“ odborníci (Stančák, Svoboda, Šnýdrová) připisují Lawrenci K. Frankovi, který tento termín veřejně použil roku 1939 při přednášce na New York Academy of Science. Později sám Frankl spolu s ostatními tento název zpochybňoval. Důvodem bylo jeho zaměňování s psychoanalytickým chápáním projekce. Projektivní techniky Frankl definoval jako metody výzkumu osobnosti, které konfrontují vyšetřovaného jedince s určitou situací, ve které bude odpovídat podle smyslu, který tato situace pro něj má, a podle toho, co cítí během této odpovědi (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Podle Šípka (2000) by se o autorství tohoto termínu dalo diskutovat, jelikož byl užit už roku 1938 v knize *Explorations in personality*, jejímž autorem je H. A. Murray.

Nejnámější projektivní metody byly navrženy a uvedeny do praxe již v první polovině 20. století. Většina klinických psychologů to vítala jako nový a mocný diagnostický nástroj (Šípek, 2000). Ve dvacátých letech minulého století použil H. Rorschach projekční metodu ke studiu normální a abnormální osobnosti pomocí interpretace inkoustových skvrn. Ve čtyřicátých letech C. D. Morgan a H. A. Murray zavedli tematický apercepční test a v téže době byla do praxe zavedena také metoda obrazové asociace a různé metody manipulačního charakteru (Šnýdrová, 2008, s. 121-122). Počet projektivních metod se stále rozrůstal. Buross (in Stančák, 1996) uvádí v roce 1970 už 93 metod tohoto druhu.

1.2 Dělení projektivních metod

Při klasifikaci projektivních metod vychází odborníci z různých kritérií. Šípek (2000) tvrdí, že žádné dělení není ideální, vždy lze mít námitky. V této práci budou uvedena jen ta nejznámější dělení projektivních metod.

Klasické Franklovo dělení (in Svoboda, 1999) vychází z funkce metod:

1. Konstituční (ROR)
2. Konstruktivní (Mozaikový test Lowenfeldové, MAPS)
3. Interpretační (TAT, Rosenzweig)
4. Katartické (Terapeutické loutky Levyho)
5. Refraktivní (Slovní vyjadřování, grafologie, expresivní pohyby)

Říčan a Ženatý (1988) ve svém dělení vycházejí především z druhu činnosti, jež je po probandovi vyžadována. Sami však podotýkají, že jde o systém spíše pragmatický, především ve smyslu přehlednější orientace, nicméně jsou některé techniky těžko zařaditelné. Celý systém je rozčleněn do sedmi kategorií, a to:

1. Techniky interpretační (ROR, Tematicko-apercepční test, Hand Test)
2. Techniky slovně asociační (Asociační experiment, Doplnování vět)
3. Techniky imaginativně-verbální (Ahsenův rodičovský test)
4. Techniky scénické (Sceno test Staabové)
5. Techniky výtvarné:
 - a) kresebné tematické (Kresba postavy, Baum test, Matějčkova kresba rodiny)
 - b) kresebné doplňovací (Warteggův kresebný test)
 - c) jiné kresebné techniky (MDZT, Bender-Gestalt test)
 - d) ostatní (Mozaikový test Lowenfeldové, Malování jako projektivní technika)
6. Preferenční techniky (Lüscherův color test, Barevná pyramida, Zazzův Test zvířat)
7. Techniky výrazové (Analýza mimiky a pantomimiky, grafologie, Myokinetický test)

V této práci budeme vycházet především z dělení, které uvádí Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2009), a které používá ve vlastní modifikaci i Šípek (2000). Tito odborníci rozdělují projektivní techniky na základě projevu, který proband užívá během testování:

1. Verbální techniky (Slovní apercepční test, ROR, Zulligerův test, Holtzman Inkblot Technique)
2. Grafické techniky (Test kresby lidské postavy, Test hvězd a vln, Warteggův test)
3. Technické volby (Scénotest, Barevný pyramidový test)

1.3 Reliabilita a validita projektivních metod

Navzdory velké popularitě a produkci projektivních testů, přetrvávají nedostatky v jejich teoretických základech, standardizaci, administraci, způsobu interpretování, kvalitnosti norem, reliabilitě a validitě, které dle Stančáka (1996) bývají označovány jako velice sporné a diskutabilní.

Manželé Hartlovi (2004, s. 505) definují reliabilitu, jako spolehlivost testu s jakou měří to, co měřit má. Koeficientů reliability můžeme měřit několik, a to podle způsobu položené otázky. Spolehlivost daného testu se nejčastěji spojuje s několika pojmy, zejména se jedná o stabilitu v čase, ekvivalenci a vnitřní konzistenci.

Jedním z největších problémů u projektivních technik je podle Šípka (2000) problém možné nejednotnosti skórování výsledků, tedy reliability zhodnocovatele. V praxi se setkáváme s variabilitou závěrů různých examinátorů poměrně často. Problémem je u projektivních metod také retestová reliabilita (Stančák, 1996). Tedy stupeň stability testu v čase (Hartl, Hartlová, 2004, s. 505).

Přes řadu problémů Morávek (1987, in Šípek, 2000) konstatuje, že u většiny základních projektivních metod je reliabilita potvrzena.

Sporná validita je jedním z hlavních témat kritiky projektivních metod. Validitou je podle manželů Hartlových (2004, s. 663) platnost testu, zda skutečně měří to, co měřit má. Tedy podle Říčana, Ženatého (1988) se jedná o to, do jaké míry a za jakých okolností platí interpretované výsledky a jak se můžeme spolehnout na diagnostický závěr z nich odvozený. Výsledek je tedy velmi závislý na tom, jak bude psycholog strukturovat poměrně vágní materiál získaný na základě projektivních technik. Jde tedy o psychologovu připravenost, o jeho systém pojmů, způsobilost s nimi zacházet, o jeho postupy řešení atp. (Šípek, 2000). Obecně se konstatuje, že validita projektivních metod roste se zkušeností, kterou má psycholog s použitou metodou (Svoboda, 1999).

U těchto metod hrozí také, jak již bylo výše zmíněno, nebezpečí násilné „psychometrizační“, které validitu metod snižuje.

1.4 Specifika používání projektivních metod u dětí

Použití projektivních metod u dětí má svá specifika, jimiž se liší od jejich aplikace v diagnostice dospělých. Často se neliší podnětový materiál ani interpretační postupy, ale je nutné věnovat pozornost některým zvláštnostem u projektivního zkoumání dětských klientů (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Tato specifika charakterizují Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2009) dle Morávka takto:

- Je nutné brát v úvahu vyvíjející se dětské Já a odlišit vývojové faktory od osobnostní dynamiky a nezralost od patologické úchyly.
- Hranice mezi vědomými a nevědomými procesy má u dětí, oproti dospělým, jiný charakter.
- Dítě, oproti dospělým, je citlivější při vytváření projektivních odpovědí na prostředí, na interakci s vyšetřujícím i na průběh a délku sezení.
- Mladší děti neprožívají vnitřní konflikt stejně jako dospělý. Údaje o tomto konfliktu se můžeme dozvědět již v úvodním interview bez použití projekce.
- Děti, zejména předškolního věku, interpretují podněty z projektivních technik ve shodě se svojí úrovní vývoje.
- Jednotlivé testy se liší schopností vyvolávat projektivní reakce, liší se však i jednotlivé děti ve schopnosti projekce do testového materiálu.

2. Grafické projektivní metody

V klinické diagnostice se využívají mnohé projektivní metody založené na kresbě, doplňování kreseb a obkreslování. Takové metody jsou označovány jako grafické projektivní metody nebo také dle Svobody (1999) projektivní kresebné metody, které se dále dělí na kresebné tematické techniky a techniky dokreslování předlohy. Do kategorie grafických projektivních metod řadíme kresbu lidské tváře, postavy, ruky, stromu, domu nebo také dokreslování na základě započaté kresby kam spadá Warteggův kresebný test či dokreslování různých tvarů (Stančák, 1996).

Grafické projektivní metody jsou často využívány jako úvodní metody k navázání kontaktu a k uvolnění napětí z testové situace. Nejčastěji se využívají v rámci psychodiagnostiky dětí, které jsou většinou velmi ochotné kreslit (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Vágnerová (2008) definuje dětskou kresbu jako neverbální symbolickou funkci, která zachycuje realitu tak, jak ji dítě chápe. Pro dítě je kreslení spontánní, radostnou a hravou činností, proto se během grafického testování cítí většinou dobře, jako by ani nebylo vyšetřované.

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

E. Wartegg charakterizuje Warteggův kresebný test jako relativně univerzální metodu umožňující postihnout strukturu osobnosti, její vlastnosti a funkce i příslušné neurofyzilogické základy (Wartegg, 1953). Věková hranice užití testu není pevně stanovená.

V odborné literatuře je tento test znám pod různými, lehce pozměněnými, názvy. Původní název, který mu byl dán E. Warteggem je Wartegg-Zeigen-Test² – WZT. Říčan a Ženatý (1988) píše o Warteggově kresebné technice, Svoboda (1999) o Warteggově kresebném testu, Stančák (1996) se zmiňuje o Warteggově testu – WTG a Takala (1964) ve své knize používá název Wartegg Drawing Completion Test³ – WDCT.

Popisovaná metoda dodnes nebyla standardizována 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 Warteggovým kresebným testem 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 (Svoboda, 1999 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 314).

² Z něm. přeložíme jako Warteggův kresebný test

³ Z angl. přeložíme jako Warteggův kresebný doplňovací test

3.1 Vznik a vývoj testu

Autorem tohoto grafického projektivního testu je dle údajů, které zveřejnili odborníci (Stančák, Svoboda, Šípek, Takala), německý psycholog Ehrig Wartegg, který žil v letech 1897-1983. Poprvé test s názvem Wartegg-Zeichen-Test (dále jen WZT) publikoval ve své práci *Gestaltung und Charakter*⁴ v roce 1939.

Navazuje v něm na Sanderův „Phantasie test“ z 20. let a vychází především z koncepce Gestalt psychologie⁵, jež měla v době vzniku Warteggova testu na psychologii velký vliv (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). E. Wartegg se také velmi inspiroval v práci I. P. Pavlova, především jeho poznatky o 1. a 2. signální soustavě, jejichž pomocí Wartegg odkrývá charakterové vrstvy osobnosti (Takala, 1964). Základní předpoklad byl prostý, duši lze zkoumat pouze skrze měření materiální hmoty mozku, tudíž se Wartegg rozhodl zkoumat projevy hmatatelné hmoty skrze grafologii, kterou navíc rozšířil i na kresbu. Psychomotorická výpověď nás poté informuje o stálých složkách osobnosti (Vetterová, 1994).

V průběhu 70 letého vývoje prošel WZT několika revizemi. První roku 1953, kdy Wartegg navrhl mnohem složitější způsob interpretace, k němuž se inspiroval v Lerschově modelu osobnosti. V takto pozměněném testu byl kladen důraz na zachycení reakcí na předlohu, kterou se autor snaží zařadit z hlediska ontogenetického vývoje (Stančák, 1996). Druhá změna nastala v roce 1963, zde je patrný větší důraz na osobnostní profil jedince, zejména se autor soustředí na kvality a vrstvy osobnosti (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Podstata testu však zůstala nezměněná.

V české klinické praxi byl tento test oblíbený zejména v 60. letech. Většinou se však nepoužívala původní hodnotící kritéria, stanovená autorem, ale převažovala spíše tendence k neformální obsahové analýze jednotlivých kreseb (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 314).

V současné době je test využíván především pro terapeutické účely. Y. Mazéhoová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009) doporučuje spíše použití barevné modifikace testu,

⁴ Z něm. přeložíme jako Tvar a charakter

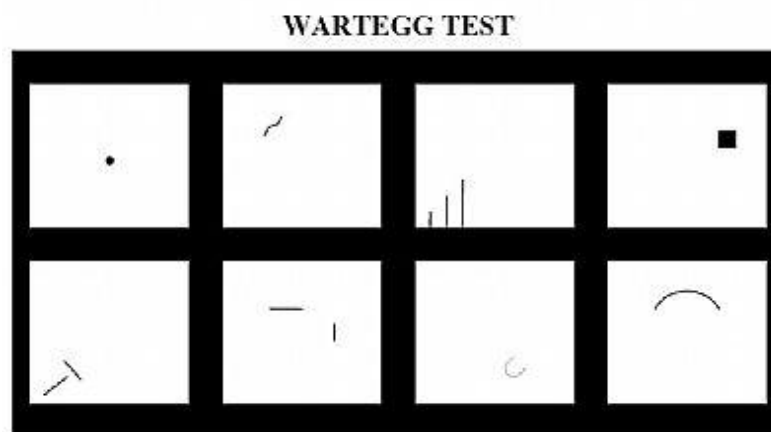
⁵ Směr psychologie založený na celostním chápání psychických dějů (Wertheimer, 1912), celek je nadřazený částem, die Gestalt něm. tvar, forma, figura (Hartl, Hartlová, 2004, s. 179 a s. 485).

jelikož tato alternativa je obohacena o využití barevné symboliky, kde barva je nositelkou emočního náboje. Pokud klient naopak barvu nevyužije, pak můžeme předpokládat konflikt, obavu nebo blok v mnohem větší míře, než kdyby barevných pastelek využil.

3.2 Popis testu

Warteggův kresebný test dle odborníků jako jsou Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2009, s. 314) slouží k hodnocení osobnostní struktury a kreativity, především divergentních tvořivých schopností. Pomocí tohoto testu je možné sledovat asociační význam jednotlivých podnětů, obsah kreseb i způsob jejich zpracování.

Test je tvořen záznamovým archem, který obsahuje osm černě ohraničených čtverců o velikosti 4x4 cm uspořádaných paralelně ve dvou řadách po čtyřech. Každý čtverec je označen čísly 1 až 8 a to ve správném pořadí vždy zleva doprava a každý obsahuje nějaký archetypální znak, který má za úkol vyvolat jedinečnou, osobnostně specifickou odpověď (Vetterová, 1994). Předtištěné archetypální znaky mají podobu bodu, malé vlnovky, rovnoběžné postupně se prodlužující přímky, malého černého čtverce, dále následují proti sobě ležící podélná a příčná přímka, poté vodorovná a svislá přímka, množina bodů připomínající půlkruh a nakonec konkávní kruhový oblouk (Wartegg, 1953). Přesnou jen zmenšenou podobu testu můžeme sledovat na *obrázku č. 1*. Stejný formulář byl použit také v praktické části této práce.



Obrázek č. 1 – Záznamový arch Warteggova kresebného testu

3.2.1 Popis jednotlivých čtverců

V této části budou popsány jednotlivé čtverce Warteggova kresebného testu. Zmíníme archetypální znaky obsažené v každém čtverci. Uvedeme dle Vetterové (1994) přehled otázek a následných odpovědí, které předměty vyvolávají, dále význam pořadí zpracování dle Brönimanna (1974, in Vetterová, 1994) a nejčastější kreslená témata podle Rennerové (1975, in Vetterová, 1994) a Schürera (1970), který provedl Warteggův kresebný test u normálních školáků běžné základní školy.

1. Bod

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

Odpověď: sebejistota x nejistota, extraverte x introverze, vyzrálost x nezrálost či zranitelnost, soběstačnost x závislost, agresivita x deprese

Přednostní zpracování: vyrovnané sebevědomí, sebedůvěra, dobrá adaptace, otevřenost, zvýšený vztah sám k sobě až samolibost

Zpracování na konci: porušené sebevědomí, nedostatek adaptace, uzavřenost, strach, labilita, nedostatek koncentrace

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

2. Vlnovka

Otázka: Jaká je citově zabarvená resonance na okolí nebo na jiné osoby? Jak se projevuje Já ve vztahu k Ty?

Odpověď: lehce vyvolatelná resonance x strohost, přístupnost x nepřístupnost, závaznost x nezávaznost, spontánnost x sebeochranné odmítání či útlum

Přednostní zpracování: zdůraznění citů, otevřenost citovým projevům, intenzivní kontakt s okolím, afektivní adaptace

Zpracování na konci: nedostatek citovosti, chlad, potlačení citů, strach před vlastním citovým světem, potlačení kontaktů, snížená afektivní adaptace, věcnost

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

3. Rovnoběžné postupně se prodlužující přímky

Otázka: Jaká je schopnost nasadit „vývojovou energii“?

Odpověď: ctižádost x stagnace, odvaha x strach postoupit dopředu, progrese x regrese, postupné nasazování x sebepřeceňování/nedostatek trpělivosti nebo zkušenosti

Přednostní zpracování: snaha po uplatnění se, snaha po výkonu, ctižádost, sebedůvěra, aktivita, energie, která nemusí být cílená, podnikavost, povznesená nálada, neadekvátní až problematická aktivita

Zpracování na konci: nejistota, mindráky, snížené sebevědomí, strach, zdrženlivost, málo aktivní přístup, spíše pasivní přizpůsobení, utlumená nálada

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

4. Malý černý čtverec

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

Odpověď: konkrétní odpověď x nedostatečná intuice v tomto bodě, snaha problém všeobecně rozmělnit či oslabit

Přednostní zpracování: aktivita, řízená energie, aktivní překonání odporu, otevřený, živý, afektivní, přizpůsobený a to nikoli neuroticky

Zpracování na konci: potlačení, vyhýbání, nedostatečné uvědomění, afektivně spíše utlumený, málo aktivní, snížené afektivní přizpůsobení, strach

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

5. Proti sobě ležící podélná a příčná přímka

Otázka: Jaká je schopnost řešit problémy a konfliktní situace?

Odpověď: praktické řešení x neschopnost tohoto, obrácení této energie na venek x obrácení této energie proti sobě, blokády, nerealistické představy a přání

Přednostní zpracování: silná vnitřní dynamika, podnikavost, agrese, nadržaná až utlumená efektivita, potíže s adaptací

Zpracování na konci: přizpůsobení, ovládnutí se, potlačení dynamického úsilí, neproblematická nebo potlačená afektivita

Nejčastější témata: hrábě, koště, štetka, kladivo, zbraně, lopata a raketa

6. Vodorovná a svislá příčka

Otázka: Jaká je schopnost vnější a vnitřní integrace?

Odpověď: konkrétní možnosti x nemožnost integrace

Přednostní zpracování: věcnost, střízlivost, racionalismus, málo pohyblivosti, spíše racionální než afektivní přizpůsobení, to je často spojeno s vnitřním neklidem, napětím či intelektuální tížadostí

Zpracování na konci: spíše emocionální, dobrá afektivní adaptace, nevěcně subjektivní

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

7. Množina bodů připomínající půlkruh

Otázka: Jaká je představa partnerského svazku a jaký je jeho význam na erotické (nikoli primárně sexuální) úrovni?

Odpověď: schopnost vyváženě „dávat a přijímat“ x egoistické narcistické zaměření, jemnost x hrubost, komplexní odpovědi

Přednostní zpracování: senzibilní, jemnocitný až přecitlivělý, odevzdaný, introverzní, potíže s okolím až autistické sklony

Zpracování na konci: přizpůsobivost, střízlivost, realismus, potlačení senzibility

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

8. Konkávní kruhový oblouk

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

Odpověď: všeobecné odpovědi x specifické

Přednostní zpracování: normální schopnost vazby

Zpracování na konci: snížená schopnost vazby, potlačení vztahů, ztracenost, izolace, poruchy vývoje, touha po samostatnosti, tendence k zrušení dřívějších vztahů

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

Wartegg (1953) jednotlivým prvkům přisuzuje mužský či ženský aspekt. Prvky 1, 2, 7, 8 vidí jako jemné, něžné a organicky živoucí, tudíž jim přisuzuje ženský aspekt a prvky 3, 4, 5, 6 vidí jako ztuhlé, vzpřímené, mechanicky napjaté, dynamicky zaměřené a statisticky těžké a tudíž jim přisuzuje aspekt mužský.

3.3 Administrace

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2009) doporučují předkládat test probandům individuálně nebo ve skupinách, nepřevyšujících počet 25 účastníků. Přesné věkové určení není uvedeno, test je použitelný pro děti i pro dospělé.

Examinovanému je předložen již výše zmíněný formulář viz. *Příloha č. 1* s osmi čtverci 4 x 4 cm. Ke kreslení může používat tužku a v případě barevné modifikace také pastelky. Gumovat je zakázáno. Úkolem probanda je dokreslit podle vlastní fantazie, úvahy a umění každý z čtverců a to v jakémkoli pořadí. V průběhu kreslení musí zaznamenávat pořadí postupně kreslených čtverců spolu s názvem nakresleného obrázku. Po zpracování všech polí je examinovaný vyzván, aby vybral obrázek, který se mu nejvíce a nejméně líbí a doplnil k němu znaménko + nebo -. Délka trvání testu je individuální, Wartegg (1953) uvádí 20 až 30 minut, obvykle však dle Svobody (1999) trvá kratší dobu.

3.4 Hodnocení a interpretace

Existuje několik způsobů hodnocení WZT. Podle Svobody (1999, s. 194) se v České republice používá postup z roku 1953, tzv. diagnostika vrstev, kde se hodnotí:

1. sled, v jakém subjekt dokresluje předlohy,
2. profil vrstev (reakce na předlohy). Subjekt může výchozí podnět ignorovat, překrýt jej, ulpívat na podnětu apod. V této části si autor všímá odrazu ontogenetického vývoje v kresbě,
3. profil kvalit – zachycuje do jaké míry je subjekt usměřován výchozí kvalitou podnětu,
4. obrázková skladba – perseverace, asociace, přesun a doplnění,

5. charakterologické schéma – zabývá se formálním a obsahovým zpracováním jednotlivých obrázků. Různé druhy zpracování jsou přiřazovány určitým osobnostním vlastnostem.

3.5 Barevná modifikace WZT

Barevná modifikace WZT vychází z původní varianty Warteggova kresebného testu. Autorkou této barevné modifikace je česká lékařka Eva Vetterová žijící v současné době ve Švýcarsku.

Vetterová (1994) po mnohaletých zkušenostech s dětskou kresbou upřednostňuje symbolickou výpověď před Warteggovým grafoskopickým hodnocením. Vedle symbolické výpovědi motivů se stejnou měrou zaměřuje na prostorovou a barevnou symboliku, kterou považuje za stejně důležitou, jelikož právě ona může zdůraznit nebo naopak změnit význam celého obsahu. Podle Vetterové (1994, s. 2) test v této modifikaci dovoluje posoudit osm rozličných způsobů, jakými je proband schopen v každodenním životě nasadit svou psychickou energii. Je to momentka, která může, ale nemusí podléhat změnám, navozeným dalším vývojem, ať už spontánním nebo psychoterapeutickým (Vetterová, 1994, s. 2).

Administrace této modifikace WZT je stejná jako u původní varianty testu. Jedinou změnou je navíc poskytnutí pastelek či fix examinovanému.

4. Mladší školní věk v ontogenezi člověka

Jelikož je tato bakalářská práce zaměřena na barevnou modifikaci Warteggova kresebného věku u dětí mladšího školního věku, věnujeme tuto kapitolu právě tomuto životnímu období. Jako období mladšího nebo raného školního věku je v literatuře označována část života přibližně od nástupu dítěte do školy, tedy od 6-7 let, až do 8-9 let (Vágnerová, 1999).

Nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem, jež ovlivní další rozvoj jeho osobnosti. Jedná se o velkou změnu dosavadního způsobu života, neboť jsou na dítě kladeny povinnosti, učí se nové roli a začíná mít zodpovědnost samo za sebe (Langmeier,

Krejčířová, 2006). Škola je důležitým místem socializace, kde dítě dostává novou roli školáka a také nové a leckdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině (Vágnerová, 2005). Dle Allena a Marotze (2005) dochází k utřídování a propojování různých vývojových dovedností, díky kterým je dítě schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly.

Mezi 5-7 rokem dochází v oblasti vnímání dle Vágnerové (2005) k vývojovým změnám. Zraková a sluchová percepce dosahuje změn potřebných k zvládnutí prvních tříd. Stává se diferencovanější a integrovanější než byla dříve. Dítě vnímá svět kolem jiným způsobem a jinak ho také interpretuje. Začíná vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou vztahy, čímž ukazuje, že je schopno vizuální a sluchové analýzy a syntézy (Vágnerová, 2005). Získává také schopnost rozlišit určitý tvar bez ohledu na jeho polohu, překrytí či pozadí a schopnost správně vnímat pořadí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V období mladšího školního věku začínají děti také uvažovat jinak, než tomu bylo dříve. Myšlení na této úrovni vždy nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah (Vágnerová, 1999). Od 6-7 let je dítě schopno skutečných logických operací, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dle Piageta (in Langmeier, Krejčířová, 2006) dítě v tomto vývojovém období přechází z názorného myšlení do stádia konkrétních logických operací a v tomto stádiu setrvává asi do jedenácti let. To znamená, že dítě je schopné uvažovat o dvou dimenzích problému zároveň a dokáže v mysli současně provádět několik transformací.

V průběhu mladšího školního věku se také mění kapacita a kvalita pozornosti. Schopnost soustředit se žádoucím směrem po určitou, nezbytně dlouhou dobu, dozrává právě na počátku školního věku (Vágnerová, 2005). Dítě je v tuto dobu schopno soustředit se přibližně 7-14 minut (Allen, Marotz, 2005). Vyvíjí se také jeho schopnost ovládnutí pozornosti.

Intenzivně se mezi 6-12 rokem rozvíjí také paměťové funkce a kapacita paměti. Pokud bychom ji měřili počtem zapamatovaných, náhodně vybraných položek, zjistili bychom, že 6-7leté děti si v průměru zapamatují 4 tyto položky a 8-9leté děti si jich zapamatují 5 (Vágnerová, 2005).

Pokud jde o emoční vývoj, dítě této věkové kategorie je emočně stabilnější a odolnější vůči zátěži než tomu bylo dříve. Na začátku školního věku začíná díky rozvoji emoční inteligence lépe rozumět svým pocitům a přesněji rozlišovat jejich kvalitu, intenzitu i délku trvání (Vágnerová, 1999). Emoce tak mohou být více vnitřně regulovány.

5. Dětská kresba

Dle Vágnerové (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009) kresba poskytuje orientační informace o psychických procesech a schopnostech a také zachycuje nazírání a postoje k různým skutečnostem. Vypovídá například o kognitivní úrovni testovaného, o jeho senzomotorických dovednostech, inteligenci, kreativitě, pozornosti, pracovním tempu, typu temperamentu i o emočním prožívání. Kresba umožňuje zobrazovat vědomé i nevědomé rysy osobnosti vyšší měrou, než je tomu u mluveného projevu (Svoboda, 1999). Odborníkům se díky kresbě nabízí možnost pochopit na první pohled skryté problémy nejen dospělého člověka, ale především dítěte (Švancara in Davido, 2001).

Pro dítě je specifické, že kreslí tak, jak samo skutečnost prožívá a nikoli tak, aby kresba odpovídala realitě, na papíře vystihuje svá vědomá i nevědomá přání. Dítě je při kreslení motivováno tím, co ho zajímá, nebo trápí (Davido, 2001). Díky vysoké míře spontaneity, mají dětské kresby vysokou výpovědní hodnotu (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Podle Vágnerové (2001) jsou také nenásilným způsobem, jak s testovanými dětmi navázat kontakt a snížit jejich nejistotu a nedůvěru. Navíc jsou vnímány jako hra, tudíž usnadňují průběh testování.

5.1 Vývoj dětské kresby v průběhu ontogeneze

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, aniž by tento vývoj nějak závisel na jeho uměleckých schopnostech (Davido, 2001). Každému věku odpovídá specifický typ kresby. Rozdělení na jednotlivé etapy vývoje dětské kresby se však u odborníků (Davido, Kellerová, Liguét, Vágnerová) různí.

V této bakalářské práci budeme vycházet z vývoje dětské kresby, jak jej dělí a popisuje Davido (2001, s. 21-29):

1. **Období „skvrn“** – do 1 roku

Kdyby rodiče umožnili dítěti, kterému ještě není rok, aby malovalo, zcela určitě by dělalo „skvrny“.

2. **Stadium „čmáranic“** – ve věku 1-2 let

Tužka je jakýmsi prodloužením dětské ruky a čáry přímo souvisejí s „já“ dítěte. Dítě i při neobratné kresbě vypadá velmi osobitě. S oblibou čmárá všemi směry, aniž by tužku pozvedlo.

3. **Stadium „čárání“** – ve věku 2-3 let

V tomto období již lze v dětské kresbě pozorovat určitý záměr. Dítě se snaží napodobovat psaní dospělých a lépe držet tužku. Neudrží však dlouho pozornost a během kreslení původní nápad mění, pokud vůbec kresbu dokončí.

4. **Stadium „hlavonožců“, univerzálních postav** – ve věku 3-5 let

Dítě začíná kreslení zvládat a svým obrázkům dává určitý obsah. Kreslí především postavy, které jsou znázorněné kolečkem, jež zastupuje současně hlavu i trup zepředu, a na toto kolečko přilehlými čarami, jež zastupují nohy a ruce. S rostoucím věkem dítěte přibývají na kreslené postavě detaily.

5. **Stadium „rozkouskovaného těla“** – ve věku 5-7 let

Dítě si uvědomuje jednotlivé části těla. Má vědomou představu o svém těle v klidu i v pohybu, ať se nachází kdekoli v prostoru. Díky tomu kreslí postavy, kde jsou od sebe jednotlivé tělesné části odděleny.

6. **Stadium „transparentnosti“** – ve věku 5-9 let

Kresby jsou i nadále spíše logické, než vizuální. Dítě kreslí to, o čem ví, bez ohledu na to, jak to skutečně vypadá. Typická je absence perspektivy a průhlednost kresby. Přibližně v tomto období se začíná diferencovat kresba chlapců a dívek.

7. **Stádium „sklápění“** – ve věku 5-6 let

V kresbách dětí v tomto stadiu většinou chybí perspektiva, roviny neodpovídají skutečnosti a obrázky jsou disproporční. Důvodem je špatné rozeznávání vertikální roviny od roviny horizontální. Děti díky tomu v kresbách „sklápí“ vertikálu do horizontální roviny.

8. **Vizuální realismus** – ve věku 7-12 let

Dítě zobrazuje jen to, co je opravdu viditelné, skryté části předmětu nejsou zobrazovány. Předměty v pozadí jsou stupňovitě zmenšovány.

9. **Zobrazování v prostoru** – ve věku od 12 let

Dětské kresby jsou v tomto období vyumělkované a propracované. Kresby dívek a chlapců se od sebe výrazně liší. V kreslení se objevuje konvenční kresba a lidská postava se vyskytuje jen zřídka.

5.2 **Využití dětské kresby v diagnostice**

Využití kresby je častější v dětské psychologické praxi než u dospělých. Jak uvádí Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009), testy využívající dětskou kresbu jsou díky ochotě dětí kreslit často užívány jako úvodní vyšetřovací metoda. Kresebné testy jsou v diagnostice dětí dosti využívané a oblíbené také pro jejich snadnou administraci a schopnost kresby snižovat napětí, nedůvěru, nejistotu a celkově uvolňovat klienta. Dle Matějčka (1957) však může být kresba k diagnostice využita jen jako „pomůcka“, neboť její hodnota jako osamocené prostředku není velká – je-li jí však použito metodicky a je-li metodicky zařazena do souboru ostatních vyšetřovacích prostředků, její hodnota roste.

Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 272) dále uvádí tyto možnosti použití dětské kresby.:

- Kresba může poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Může sloužit jako screening⁶ globálního vývoje rozumových schopností.

⁶ Sběr informací o výskytu určitého jevu či plošné vyšetření určité části populace (Hartl, Hartlová, 2004, s. 104)

- Kresba je užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností, resp. vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.
- Kresba může signalizovat způsob citového prožívání, tj. tendenci k určitému emočnímu reagování i aktuální citové ladění.
- Kresba je užitečným nástrojem k poznání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce nebo ani nedovede projevit jinak, např. o nich vyprávět.

III. Empirická část

1. Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Záměrem výzkumu, který uvádíme v další části této práce, bylo zjistit, zda a popřípadě jak se liší české a finské děti mladšího školního věku ve zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu. Společným znakem těchto dětí bylo navštěvování běžných základních škol. Na odlišné zpracování testu usuzujeme z jejich rozdílného kulturního původu, a také z pozdějšího nástupu finských dětí do škol. V empirické části tedy uvádíme deskripci vyskytujících se znaků u této věkové skupiny a jejich porovnávání v závislosti na příslušnosti k jedné z výše uvedených zemí a nikoli interpretaci.

Pro práci jsme stanovili tuto výzkumnou otázku:

1. *Jaký je základní rozdíl v kresbách vypracovaných dětmi mladšího školního věku žijícími v České republice a žijícími ve Finsku?*

Rozdíl bude stanoven v těchto kategoriích:

- *Volba kresebné techniky*
- *Barevnost kresby*
- *Integrace předtištěné výzvy do kresby*
- *Zpracování prostoru*
- *Pořadí zpracování polí*
- *Hodnocení polí*
- *Celkový dojem*

- *Konkrétní versus abstraktní zpracování kresby*
- *Živé versus neživé motivy kreseb*

2. Charakteristika výzkumného souboru

Zkoumanou populací jsou děti mladšího školního věku navštěvující běžnou základní školu. Podle Vágnerové (1999) do této kategorie řadíme děti ve věku 6 – 9 let. Mezi českým a finským vzdělávacím systémem je však několik rozdílů. Jedním z rozdílů je i nástup dítěte do školy. Finské děti, oproti dětem českým, nastupují do základních škol o rok později, tedy v 7 letech. Od 6 do 7 let se v rámci mateřské školy účastní předškolního vzdělávání. Z tohoto důvodu se ve výzkumu budeme zabývat pouze dětmi ve věku 7-9 let.

Sběr dat probíhal v prosinci 2011 v jedné ze základních škol sídlících v Helsinkách a v lednu 2012 ve dvou základních školách sídlících ve středočeském kraji. Výzkumný soubor je tvořen 60 dětmi ve věku 7-9 let, z nichž 30 dětí je z České republiky, přesněji ze Středočeského kraje, a 30 dětí z Finska, přesněji z Helsinek. Výzkumná skupina českých dětí zahrnuje 10 dívek a 3 chlapce ve věku 7 let, 7 dívek a 4 chlapce ve věku 8 let a 3 dívky a 3 chlapce ve věku 9 let. Výzkumná skupina finských dětí zahrnuje 8 dívek a 9 chlapců ve věku 7 let, 7 dívek a 4 chlapce ve věku 8 let a 2 dívky ve věku 9 let. Věkové rozmezí vzorku je patrné také z *Obrázku č. 2*.

Fyzický věk	Česká republika			Finsko		
	Počet dívek	Počet chlapců	Celkem	Počet dívek	Počet chlapců	Celkem
7;0 – 7;11	10	3	13	8	9	17
8;0 – 8;11	7	4	11	7	4	11
9;0 – 9;11	3	3	6	2	0	2
Celkem	20	10	30	17	13	30

Obrázek č. 2 - Rozložení výzkumného souboru dle věku a pohlaví

3. Metody výzkumu

Základní metodou výzkumu je Warteggův kresebný test, který byl popsán v teoretické části této práce. Vzhledem k charakteru výzkumu jsme se neřídili skórováním, které uvádí Wartegg, ale výsledky jsme zpracovali kvantitativně. Zvolená hodnocená kritéria jsou zaměřena především na formální a obsahovou stránku kresby.

Administrace testu odpovídala originálnímu zadání podle Wartegga. Dětem byl předkládán záznamový arch velikosti A4 obsahující 8 čtverců 4x4 cm viz. *Příloha č. 1*. Změnou byla pouze možnost využití jak tužky, tak i pastelky při vyplňování testu. Pro účely našeho výzkumu bylo nutné získat od examinovaných informace o věku a pohlaví, k čemuž byl vymezen prostor v pravém horním rohu nebo na opačné straně záznamového archu. Instrukce byly přizpůsobeny věku a pro finské děti přeloženy nejprve do jazyka anglického a poté překladatelkou do jazyka finského.

4. Postup při získávání dat

Jediným možným způsobem sběru dat ve Finsku pro mě byla návštěva některé z Helsinských základních škol. Proto jsem stejný postup zvolila i u sběru dat v České republice. Při výběru vhodných základních škol jsem vycházela především z kritéria dostupnosti. Šlo o příležitostný výběr s ohledem na pozitivní přístup vedení školy k výzkumu. Školy jsem nejprve vyhledala na internetu a poté osobně docházela za vedením.

Již v září 2011 jsem oslovila vedení několika základních škol sídlících v Helsinkách, z čehož jen jedna přislíbila spolupráci na výzkumu. Se souhlasem ředitelky této školy jsem zaslala žádost o povolení výzkumu k tomu příslušnému úřadu. O dva měsíce později mi povolení k výzkumu bylo uděleno, a tak jsem v prosinci 2011 docházela spolu s překladatelkou sbírat data do prvních a druhých tříd již výše zmíněné základní školy. V České republice jsem v lednu 2012 náhodně zvolila dvě školy ve středočeském kraji, z nichž obě mi umožnily sběr dat po vyučování. V obou zemích jsem byla potěšena příjemným a přátelským přístupem ředitele a ředitelky škol, se kterými jsem spolupracovala.

Test byl ve všech školách zadáván skupinově, maximálně však s 10 žáky ve skupině. Děti byly rozděleny podle tříd, které navštěvovaly. Žádné z dětí nebylo k účasti na výzkumu nuceno. Před zadáním testu jsem byla představena překladatelem, učitelem nebo jsem dostala volný prostor, abych se dětem představila sama a objasnila jim účel své návštěvy. Následně jsem zkontrolovala, zda má každý z žáků tužku a pastelky a rozdala záznamové archy. Jak finské, tak i české děti byly požádány o vyplnění jejich pohlaví a věku. Informace týkající se bydliště a data narození jsem získala od třídního učitele. Další postup byl v každé ze zkoumaných zemí odlišný. Ve Finsku jsem ještě před samotným výzkumem instrukce k testu anglicky vysvětlila překladatelce, která je poté finsky říkala dětem a odpovídala na jejich dotazy. V místnosti byla přítomna také třídní učitelka, která examinovaným, pokud nevěděli, pomáhala s napsáním názvu obrázku. Já jsem kontrolovala, zda děti dodržují instrukce a zapisovala si pořadí, v jakém byly obrázky kresleny. Po ukončení práce posledním dítěte jsem překladatelku požádala o poděkování žákům a pochválení všech obrázků. V České republice jsem instrukce k testu podala sama a sama jsem také dohlížela na jejich dodržování. Dále jsem odpovídala na dětské dotazy a pomáhala s psaním názvů obrázků. Když záznamový arch odevzdalo poslední dítě ze skupiny, všem jsem poděkovala za spolupráci a krásné obrázky. Během testování se všechny děti chovaly klidně a se zájmem kreslily. Celý záznamový arch vyplnili všichni požádaní. Celkem jsem tedy získala 60 kompletně vyplněných testů zahrnujících 480 polí. Kopie některých z nich přikládáme k této bakalářské práci viz. *Příloha č. 2* a *Příloha č. 3*.

5. Zpracování dat a výsledky

Jak jsme již dříve uvedli, tuto kapitolu zaměříme na deskripci a porovnávání testových polí, přesněji na porovnávání prací českého (dále pak ČV) a finského vzorku dětí mladšího školního věku (dále pak FV) a deskripci formální a obsahové stránky nasbíraných dat. Jednotlivé kategorie, dle kterých jsme záznamové archy hodnotili, vycházejí z manuálu E. Vetterové (1994) a z knihy E. Wartegga (1953) *Diagnostika vrstev*. Pouze kritéria pro hodnocení integrace výchozího podnětu do kresby jsme upravili tak, aby pokrývala všechny možnosti vyskytující se v získaných formulářích.

Získané výsledky byly pro větší přehlednost zaznamenány do grafů a procentuálně vyčísleny.

5.1 Formální stránka kresby

Zvolili jsme sedm znaků, které jsme v jednotlivých kresbách sledovali. Tyto znaky jsme vybrali z manuálu E. Vetterové (1994) a knihy E. Wartegga (1953). V rámci formální stránky kresby jsme se zaměřili na volbu kresebné techniky (tužka, pastelky nebo jejich kombinace), na barevnost kreseb, na zpracování výchozího předtištěného podnětu do kresby, dále na zpracování prostoru, pořadí dokreslovaných předtištěných podnětů, záporné i kladné hodnocení polí a na grafomotoriku a celkový vzhled.

5.1.1 Volba kresebné techniky

Barva má v psychodiagnostice velký diagnostický potenciál. V našem případě jsme se zdrželi jakékoli diagnostiky a pouze se zajímáme o to, zda vůbec je pro děti mladšího školního věku podstatné použít barvu během vyšetření a zdali je rozdíl v preferenci kresebných pomůcek u českých a finských probandů. Konkrétně budeme sledovat, zda examinovaní kreslili pouze tužkou, pastelkou nebo jejich kombinací.

Ke zpracování záznamových archů barevné modifikace Warteggova kresebného testu měly všechny děti minimálně jednu obyčejnou tužku a sadu dvanácti pastelek.

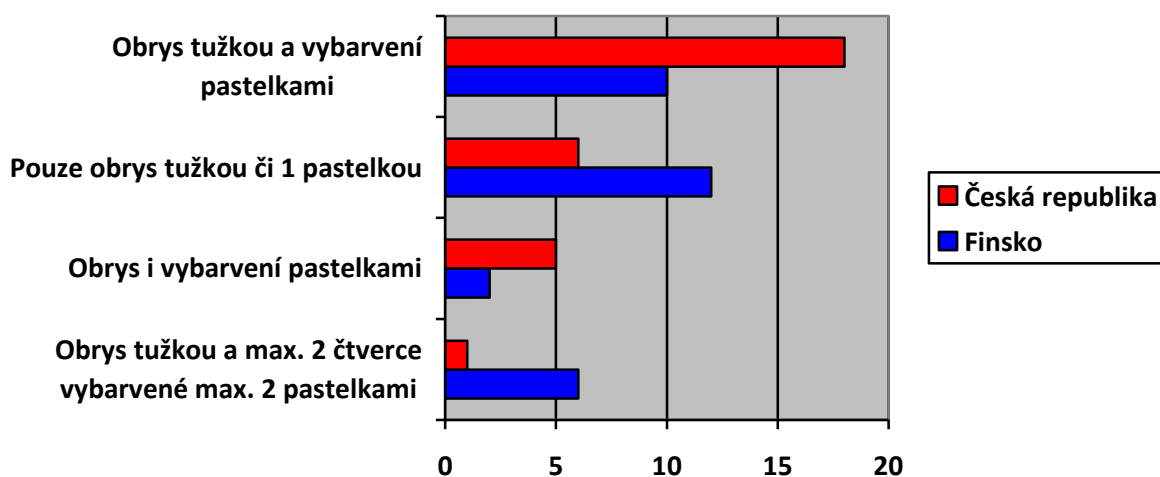
Nejčastěji, jak ukazuje *Obrázek č. 3*, všechny zkoumané děti mladšího školního věku ke zpracování záznamového archu využívaly **kombinaci tužky a pastelek**. Tužku použily k vytvoření obrysu kresby a pastelky k jejímu vybarvení. Kresby takto zpracovalo 28 probandů (46,7 % z celkového vzorku). Pokud máme porovnat výsledky podle příslušnosti probandů k určité národnosti, pak touto formou kreslilo 18 českých (60 % z ČV) a 10 finských dětí (33,3 % z FV). U českých dětí mladšího školního věku byla tato forma zpracování záznamového archu nejvyužívanější.

Pouze **obyčejnou tužkou nebo jednou pastelkou** libovolné barvy, která plnila při kreslení obrysů funkci tužky, kreslilo 18 probandů (což je 30% z celkového vzorku). Z českých

děti ji zvolilo 6 probandů (20 % z ČV). Oproti tomu u finských dětí byla volba této formy zpracování polí nejvyužívanější, použilo ji 12 dětí (40 % z FV).

7 dětí (11,7 %) z celkového vzorku využilo jak pro obrys kresby, tak pro její vybarvení **pouze pastelky**. Tito žáci využili k tvorbě více pastelek různých barev a nadpoloviční většinu polí vybarvili. Z celkového počtu 56 polí, zpracovaných těmito dětmi, bylo 36 vybarvených. Činilo tak 5 sedmiletých českých dětí (16,7 % z ČV) a 2 děti finské (6,7 % z FV).

Stejný počet dětí, tedy 7 (11,7 % z celkového vzorku), zpracoval záznamové archy za **použití tužky k tvorbě obrysu kresby a maximálně 2 pastelek k vybarvení maximálně 2 polí**. Vyše zmíněný počet dětí zahrnuje 1 české dítě (3,3 % z ČV) a 6 dětí finských (20 % z FV).



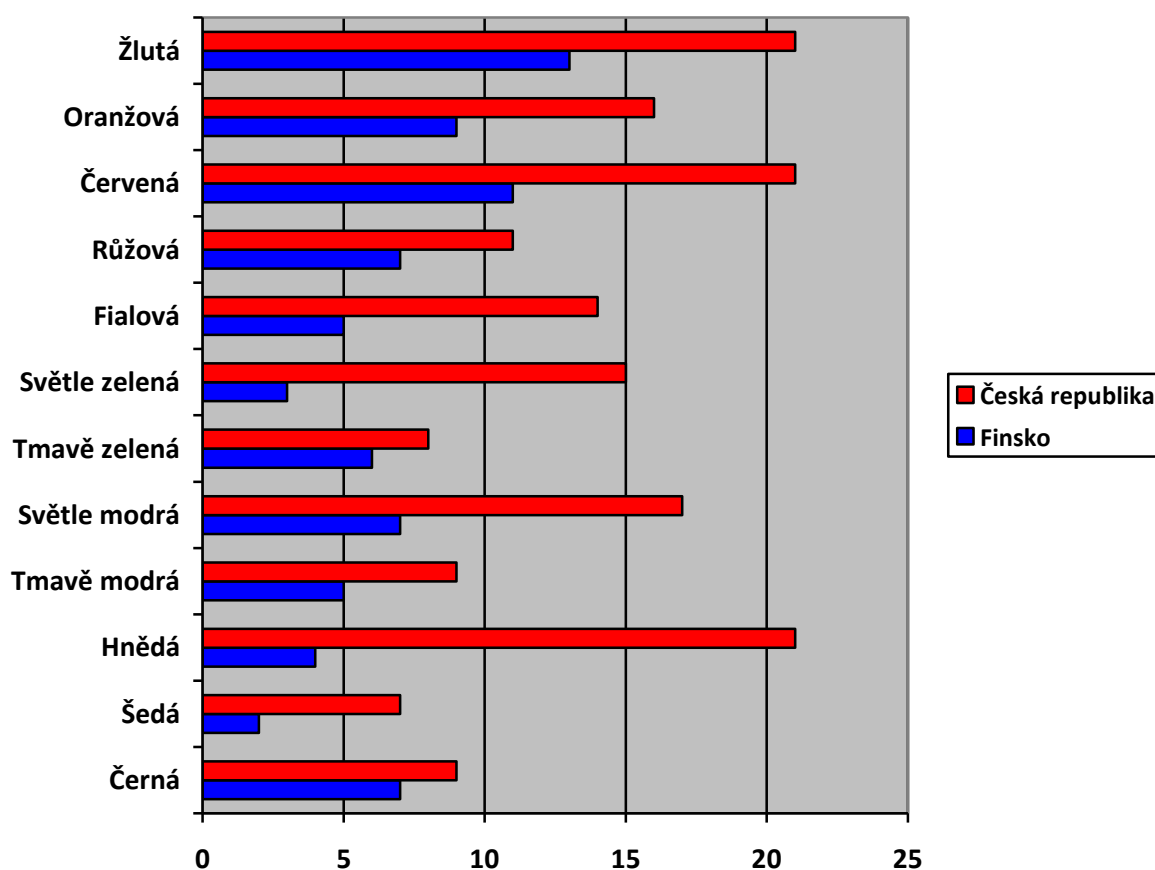
Obrázek č. 3 – Přehled volby kresebných pomůcek

5.1.2 Barevnost kresby

Examinovaní měli k dispozici minimální škálu dvanácti barev, z nichž využily každou. Barvy se objevily v 282 polích z celkového počtu 480 zpracovaných, tudíž 58,8 % polí je barevně provedeno. 180 polí (75 % z ČV) barevně zpracovaly děti z České republiky a 102 polí (42,5 % z FV) děti z Finska. Nejčastěji využívanou barvou, jak je zřejmé i z *Obrázku č. 4*, byla **žlutá**. Ta se objevila ve 21 českých (70 % z ČV) a 13 finských (43,3 % z FV) zpracovaných formulářích, celkem tedy ve 34 formulářích (58,3 %) z 60 možných. Ve dvou polích vyplňuje tato barva pozadí obrázku. Jen o trochu méně se ve formulářích objevila barva **červená**. Byla zahrnuta do 32 formulářů (53,3%), konkrétně do 21 českých (70 % z ČV) a 11 finských (36,7 %

z FV). Jako barva pozadí byla použita ve třech polích. Se shodnou četností 25 formulářů (41,7 % z celkového vzorku) byla použita barva oranžová a hnědá. **Oranžovou** ve svých pracích použilo 16 českých (53,3 % z ČV) a 9 finských dětí (30% z FV) z toho byla jednou v jednom poli vybrána jako barva pozadí a **hnědou** použilo 21 českých (70 % z ČV) a 4 finské děti (13,3 % z FV). Další v pořadí četnosti využití byla barva **světle modrá**, tu do své práce zahrnuje 24 probandů (40 %), z nichž 17 bylo z České republiky (56,7 % z ČV) a 7 z Finska (23,3 % z FV). **Tmavě modrou** pastelkou kreslilo alespoň jednou 14 dětí (23,3 %), 9 českých (30 % z ČV) a 5 finských (16,7 % z FV). **Fialová** byla použita v 19 formulářích (31,7 % z celkového vzorku), ve 14 zpracovanými českými probandy (46,7 % z ČV) a 5 zpracovanými finskými probandy (16,7 % z FV). Shodnou četnost výskytu, v 18 formulářích (30 % z celkového vzorku), jsme našli u barvy růžové a světle zelené. **Růžovou** bylo kresleno v 11 formulářích od českých dětí (36,7 % z ČV) a v 7 formulářích od finských dětí (23,3 % v FV). **Světle zelená** byla použita v 15 formulářích od českých dětí (50 % z ČV) a ve 3 formulářích od dětí finských (10 % z FV). Oproti tomu **tmavě zelená** se vyskytovala ve 14 formulářích (23,3 % z celkového vzorku), 8 českých (26,7 % z ČV) a 6 finských (20 % z FV). Nejtemnější barvou, tedy **černou**, bylo alespoň v jednom poli vybarvováno v 16 záznamových arších, tedy v 26,7 %, 9 zpracovanými probandy z české republiky (30 % z ČV) a 7 probandy z Finska (23,3 % z FV). Nejméně užívanou barvou byla **šedá**. Ta se vyskytla pouze v 9 pracích (15 % z celkového vzorku), 7 českých (23,3 % z ČV) a 2 finských (6,7 % z FV).

Obecně finské děti využívaly barev méně než děti české. Preference barev se u examinovaných příslušících k jednotlivým státům lišila jen minimálně. České děti nejčastěji používaly žlutou, červenou a hnědou barvu, dále pak barvu oranžovou a po ní fialovou a finské děti ve svých kresbách nejčastěji kreslily žlutou, dále pak červenou a po ní oranžovou.



Obrázek č. 4 – Přehled volby barev

5.1.3 Integrace předtištěné výzvy do kresby

V rámci této kapitoly jsme se zaměřili na zahrnutí předtištěné výzvy do kresby. Všech 480 polí bylo podle zpracování výzvy rozděleno do šesti kategorií, které uvádíme společně s příklady obrázků v pořadí dle četnosti zastoupení a následně shrnujeme v grafu viz. *Obrázek č. 11.*

1. Předtištěná výzva je součástí motivu

Jde o takové začlenění předtištěné výzvy, kdy kresba po jejím odstranění mění nebo dokonce ztrácí význam. Tímto způsobem bylo celkem zpracováno 277 polí, tedy 57,7 % z celkového vzorku 480 polí. Z toho čeští probandi výše zmíněným způsobem zpracovali 137 polí (57,1 % z ČV) a finští probandi 140 polí (58,3 % z FV). Výsledky jsou tedy srovnatelné v České republice i ve Finsku.



Obrázek č. 5 – Příklady polí, kde předtištěná výzva je součástí motivu

2. Předtištěná výzva je ignorována

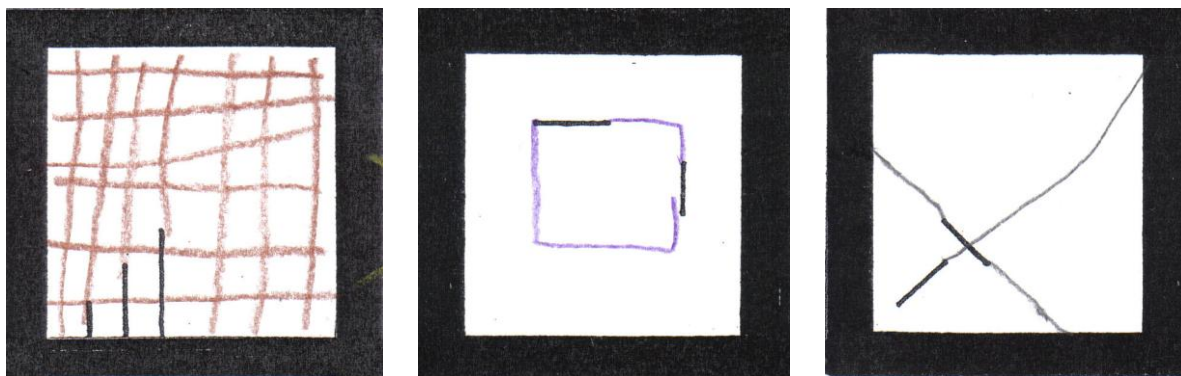
Proband výzvu nezahrnul do své kresby, jakoby se jí s obrázkem dokonce vyhýbal. Ve vyplněných formulářích bylo takto zpracovaných polí 78 (16,3 % z celkového vzorku), z nichž velkou většinu, 71 polí (29,6 % z ČV), zpracovaly děti z České republiky a 7 polí (2,9 % z FV) děti z Finska. Výsledky ukazují významný rozdíl mezi zkoumanými zeměmi.



Obrázek č. 6 - Příklady polí, kde je ignorovaná výzva

3. Pokračování výzvy nebo její části

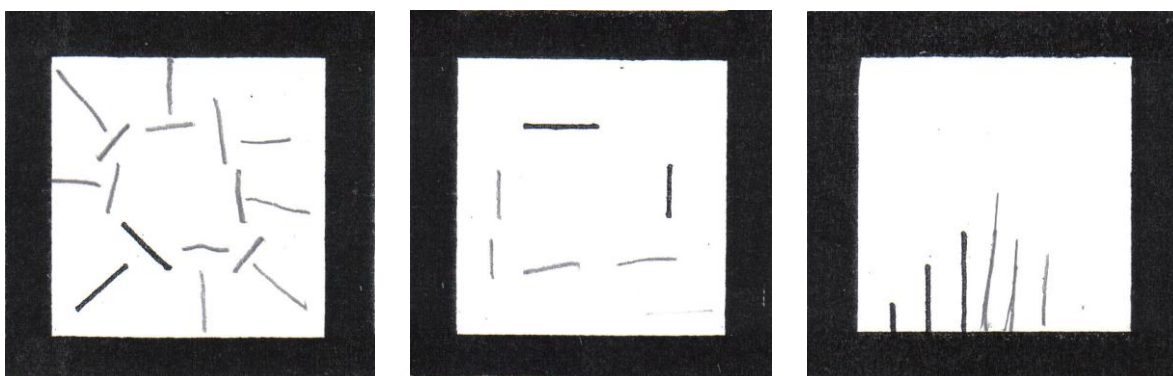
Jde o pouhé pokračování v předtištěné výzvě nebo některé její části k vytvoření kresby. Takto bylo zpracováno 42 polí (8,8 % z celkového vzorku). 7 polí (2,9 % z ČV) zpracovali čeští probandi a většinou část 35 polí (14,6 % z FV) zpracovali finští probandi.



Obrázek č. 7 - Příklady polí, kde výzva nebo její část pokračuje

4. Opakování předtištěné výzvy se smyslem k motivu

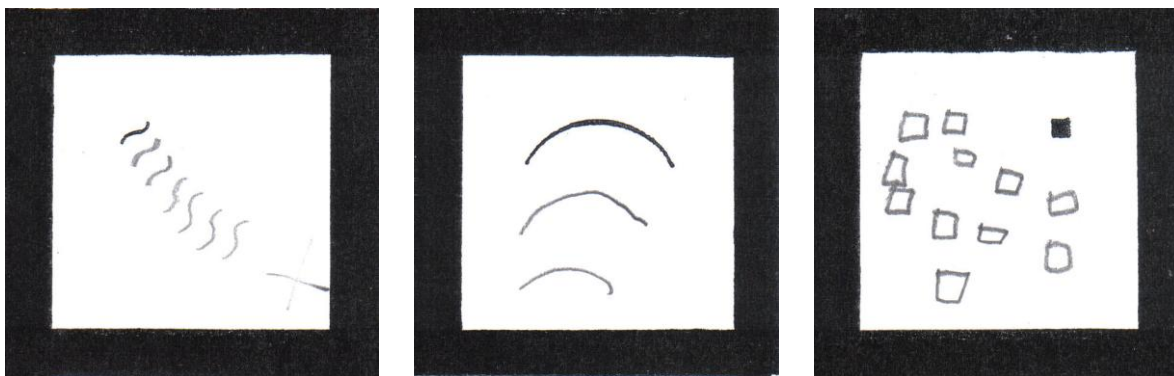
V tomto případě se jedná o opakování předtištěné výzvy tak, aby kresba měla určitý smysl. V případě odstranění výzvy kresba smysl ztrácí. Takovýmto způsobem bylo vyplněno 14 českých (5,8 % z ČV) a 22 finských polí (9,2 % z FV), celkem jsme tedy v záznamových arších našli 36 takto vykreslených polí (7,5 % z celkového vzorku).



Obrázek č. 8 - Příklady polí, kde se vyskytuje opakování předtištěné výzvy se smyslem k motivu

5. Opakování předtištěné výzvy beze smyslu k motivu

Tato kategorie je podobná kategorii předchozí, rozdíl je v tom, že opakováním výzvy zde není tvořen žádný smysluplný motiv. Zmíněným způsobem bylo zpracováno 25 polí (5,2 % z celkového vzorku), 3 pole českými dětmi (1,3 % v ČV) a 22 polí dětmi finskými (9,2 % z FV).



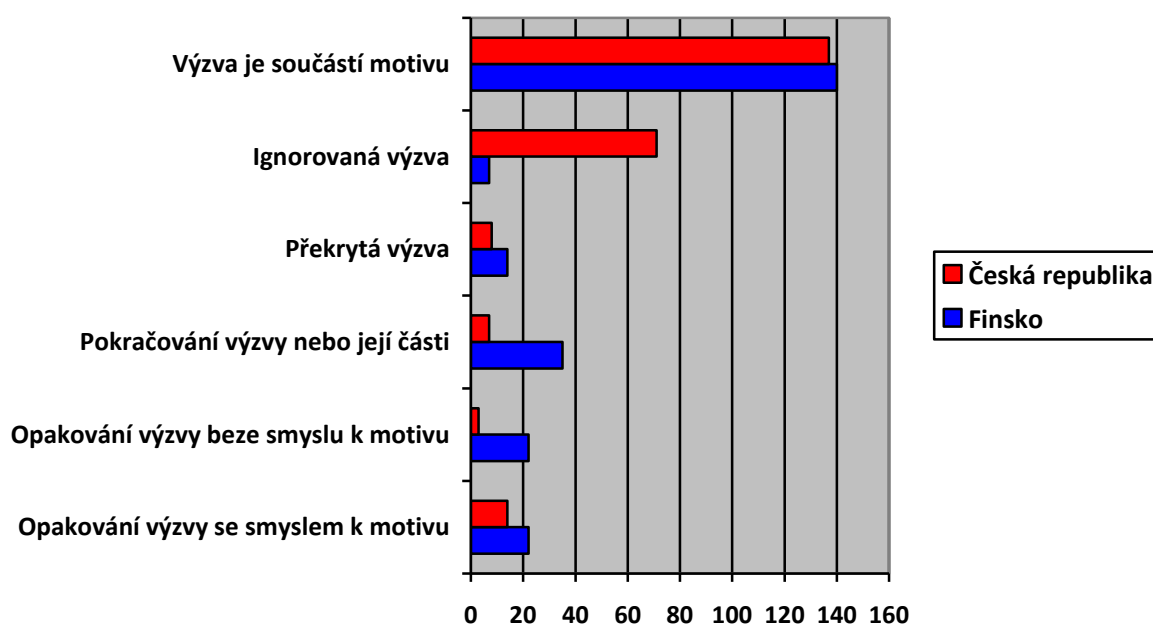
Obrázek č. 9 - Příklady polí, kde se vyskytuje opakování předtištěné výzvy beze smyslu k motivu

6. Výzva je překrytá kresbou

U tohoto typu zpracování je výzva překryta s výzvou nesouvisejícím motivem. Tento způsob zpracování byl použit ve 22 polích (4,6 % z celkového vzorku), z nich 8 polí vyplnily české děti (3,3 % z ČV) a 14 polí vyplnily finské děti (5,8 % z FV).



Obrázek č. 10 - Příklady polí, kde výzva je překrytá kresbou



Obrázek č. 11 – Přehled integrace předtištěné výzvy do kresby

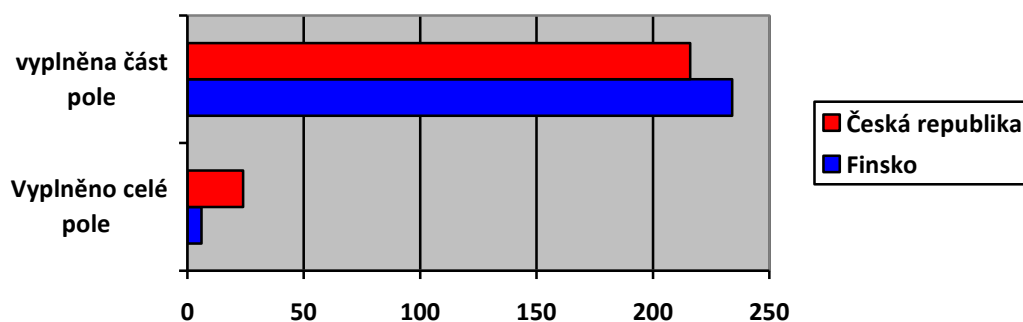
5.1.4 Zpracování prostoru

Ač čtverce záznamového archu Warteggova kresebného testu nejsou velkých rozměrů, většina probandů, jak je vidět na *Obrázku č. 12*, pokryla kresbou jen část těchto polí. Celkem bylo částečně vyplněno 450 polí, tedy 93,8 % z celkového počtu 480 polí. Zbýlých 30 polí (6,3 % z celkového vzorku), z nichž 24 bylo od českých probandů (10 % z ČV) a 6 od probandů finských (2,5 % z FV), bylo vyplněno kresbou po celé ploše čtverce.

Pokud se na obrázky v záznamových arších podíváme pozorně, všimneme si, že většina kreseb je dvourozměrných. Ani jeden examinovaný z Finska ani v jednom čtverci nepoužil perspektivu. Oproti tomu české děti zpracovaly trojrozměrně dohromady 8 polí (3,3 % z ČV). Konkrétně tak učinilo 6 různě starých dětí.

Zaměříme-li se na nerespektování hranic pole, nalezneme ve formulářích 31 obrázků, které zasahují mimo vyznačené čtverce. U vyplněných formulářů českých dětí je přetáhnutí vidět hlavně v případech, kdy vybarvovaly obrázek nebo jeho pozadí. Oproti tomu finské děti přetahovaly již v tvorbě samotného obrysu kresby. Celkem kreslilo mimo pole 8 českých probandů (26,7 % z ČV), z nichž 2 přetáhli ve všech polích, 1 ve třech a 5 probandů pouze

v jednom poli. Dále pak 5 probandů finských (16,7 % z FV), z nichž ve třech polích přetáhl pouze jeden a v jednom poli 4 finští probandi.



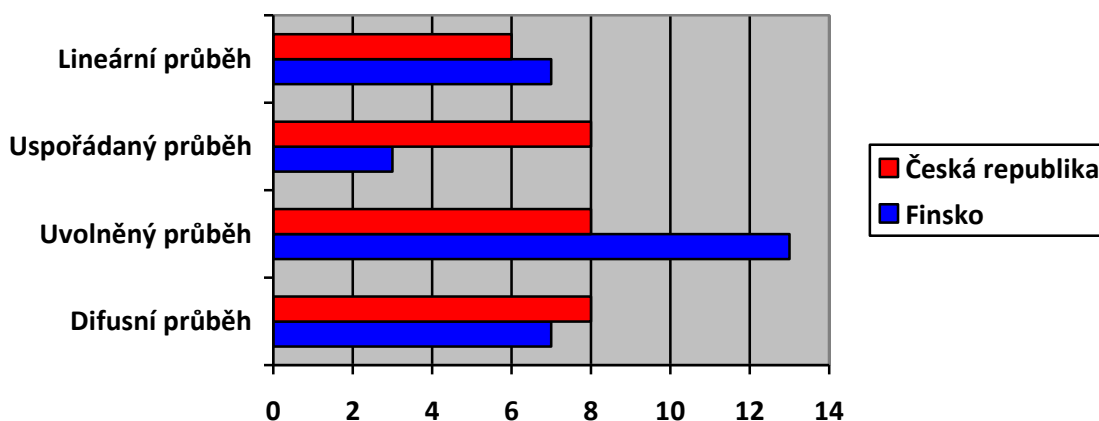
Obrázek č. 12 – Zpracování prostoru jednotlivých čtverců

5.1.5 Pořadí zpracování polí

Při posuzování pořadí zpracování jednotlivých polí Warteggova kresebného testu jsme vycházeli ze základních tendencí sledu dokreslování předtištěných výzev podle Lossena a Schotta (in Vetterová, 1994). Ti objevili tyto základní tendence ve sledu zpracování: lineární (např. 1-2-3-4-5-6-7-8, jednokolejnost, sebeovládání), obráceně lineární (např. 8-7-6-5-4-3-2-1, opozičních osoby), difusní (např. 7-5-3-1-8-6-2-4, mnohovrstevné, odtlumené a pudově kolísavé osobností), uspořádané (např. 8-1-2-3-5-4-6-7, vyrovnané osoby), uvolněné (např. 2-1-8-3-6-4-5-7, afektivní pohyblivost).

V záznamových arších zpracovaných 60 dětmi mladšího školního věku jsme zaznamenali, jak je zřejmé z *Obrázku č. 13*, 13 prací s **lineárním průběhem** (21,7 % z celkového vzorku), jež patřily 6 českým (20 % z ČV) a 7 finským probandům (23,3 % z FV). **Obráceně lineárně** nebyla zpracována ani jedna práce. 15 prací (50 % z celkového vzorku) bylo vyplňováno **difusně** jako například 8-4-3-7-2-6-1-5, 1-8-3-6-2-5-7-4, 4-1-7-2-6-8-3-5, takto zpracovalo své formuláře 8 českých (26,7 % z ČV) a 7 finských probandů (23,3 % z FV). **Uspořádané pořadí** jako je 6-7-8-3-1-2-4-5, 3-2-1-8-7-6-5-4, 8-4-3-2-1-5-7-8 se objevilo u 11 dětí z celkových 60 (18,3 %), u 8 dětí českých (26,7 % z ČV) a 3 finských (10 % z FV). Zbylých 21 examinovaných (35 % z celkového vzorku) zpracovalo záznamové archy s **uvolněných**

průběhem jako například 8-1-3-7-6-4-5-2, 1-4-8-7-6-3-2-5, 6-7-8-3-1-2-4-5. Učinilo tak 8 dětí z České republiky (26,7 % z ČV) a 13 dětí z Finska (43,3 % z FV).



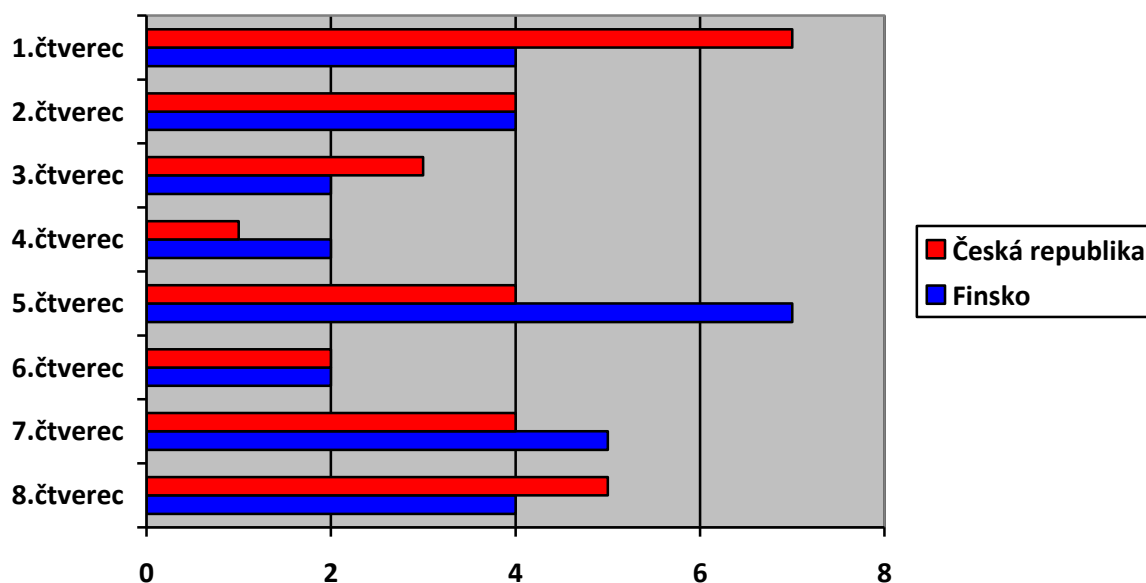
Obrázek č. 13 – Přehled průběhu zpracování polí

5.1.6 Hodnocení polí

Každý z examinovaných měl za úkol zhlédnout svůj kompletně vyplněný záznamový arch a vybrat pro něj nejhezčí nebo nejpodařenější obrázek, který poté označil znaménkem plus a nejošklivější nebo nejméně povedenou kresbu, kterou označil znaménkem mínus. V této kapitole rozebereme, s jakou četností uváděly děti mladšího školního věku znaménka plus u jednotlivých polí a poté s jakou četností byla uváděna znaménka mínus. U obou kategorií se zaměříme pouze na čtyři nejvíce hodnocené čtverce. Výsledky zaznamenáme v grafech viz. *Obrázek č. 14* a *Obrázek č. 15*.

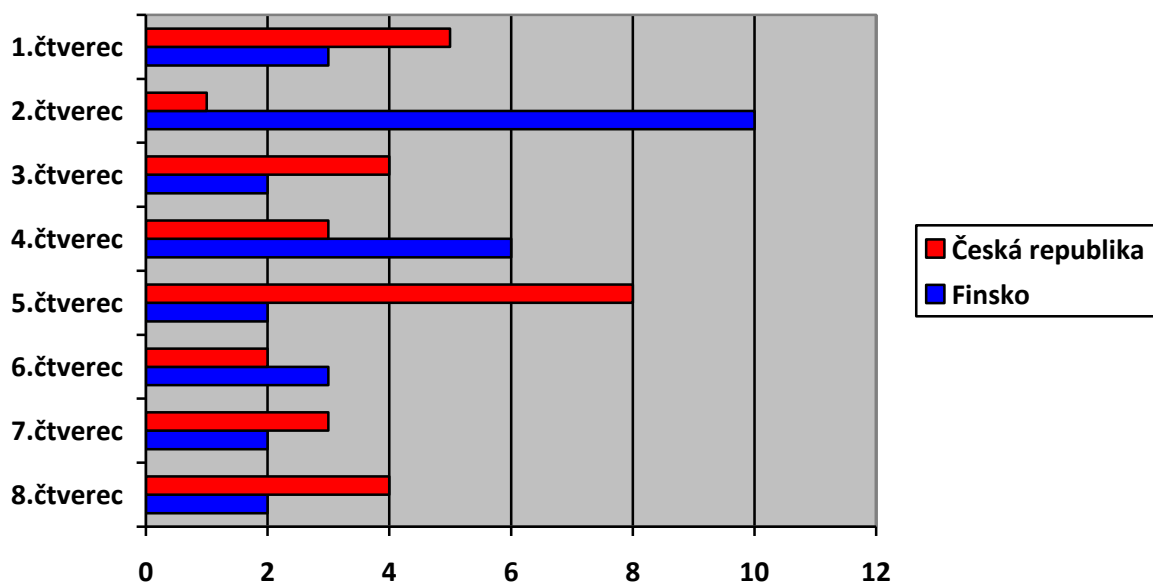
S největším počtem, tedy 11 kladných hodnocení (18,3 % z celkového vzorku), můžeme v grafu na *Obrázku č. 14* nalézt hned 2 čtverce. První z nich, tedy **čtverec č. 1** si za svůj nejhezčí či nejpovedenější obrázek zvolilo 7 českých (23,3 % z ČV) a 4 finské děti (13,3 % z FV). Druhý z nich, **čtverec č. 5** ze stejného důvodu vybraly 4 děti s českou (13,3 % z ČV) a 7 dětí s finskou národností (23,3 % z FV). Další v pořadí jsou opět se stejným počtem 9 kladných hodnocení (15 % z celkového vzorku) **čtverec č. 7** a **čtverec č. 8**. **Čtverci č. 7** si za

svůj nejoblíbenější zvolily 4 české děti (13,3 % z ČV) a 5 dětí finských (16,7 % z FV) a **čtverec č. 8** 5 dětí z České republiky (16,7 % z ČV) a 4 děti z Finska (13,3 % z FV).



Obrázek č. 14 – Přehled četnosti pozitivně hodnocených čtverců

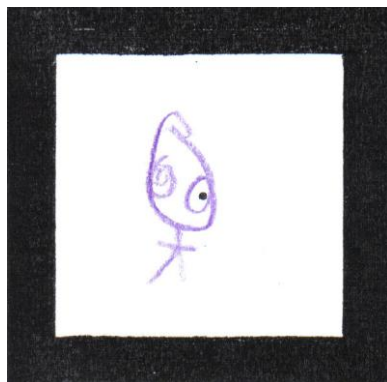
Nejvíce, celkem 11 znamének mínus (18,3 % z celkového vzorku), se objevilo u **čtverce č. 2**. Jak můžeme vidět na *Obrázku č. 15*, toto pole záporně hodnotil jen jeden český proband (3,3 % z ČV) a 10 probandů finských (33,3 % z FV). Celkem 10 krát záporně hodnocen (16,7 % z celkového vzorku) byl **čtverec č. 5**. Činilo tak 8 dětí z České republiky (26,7 % z ČV) a 2 děti z Finska (6,7 % z FV). **Čtverec č. 4** zvolilo za nejošklivější či za nejméně podařený 9 dětí (15 % z celkového vzorku), 3 děti s českou národností (10 % z ČV) a 6 dětí s národností finskou (20 % z FV). Čtvrtým polem v pořadí, kde se nejčastěji objevilo znaménko mínus, je **čtverec č. 1**. Toto pole se nelíbilo 5 českým (16,7 % z ČV) a 3 finským probandům (10 % z FV), celkem tedy 8 examinovaným (13,3 % z celkového vzorku).



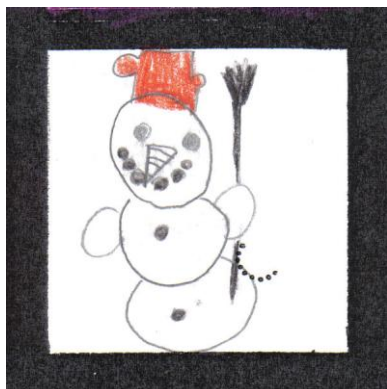
Obrázek č. 15 – Přehled četnosti negativně hodnocených čtvřců

5.1.7 Celkový dojem

Podíváme-li se na všechny záznamové archy zpracované dětmi mladšího školního věku z České republiky a z Finska, uvidíme v kresbách velké rozdíly. Všechny záznamové archy hodnotíme jako jednoduše zpracované. Avšak oproti českým probandům, jejichž kresby jsou obsahově bohatší, plné nápadů, barev, rovných čar a převážně tenkých linií, jsou kresby finských probandů obsahově chudší, jednoduché, u vybarvování je přechmáráváno, jsou plné kostrbatých vytlačených čar, hranatých postav či postav nakreslených jen pomocí několika čar. Podle Bednářová a Šmardová (2010, s. 13) toto mohou být projevy nevyzrálé jemné motoriky. Konkrétní příklady odlišného zpracování postavy a sněhuláka u sedmiletých dětí rozdílné národností uvádíme na *Obrázku č. 16* a na *Obrázku č. 17*.



Obrázek č. 16 - Vlevo postava probanda z České republiky a vpravo postava probanda z Finska



Obrázek č. 17 - Vlevo sněhulák probanda z České republiky a vpravo sněhulák probanda z Finska

Značný rozdíl mezi dětmi z České republiky a dětmi z Finska je i u popisů jednotlivých čtverců. Všem examinovaným bylo instruováno, jak mají názvy obrázků v jednotlivých polích pod sebe zaznamenávat. 6 českých dětí (20 % z ČV) však tyto názvy psalo vedle sebe. Stejně se zachovaly jen 2 finské děti (6,7 % z FV). Ale jejich zapsání názvů oproti dětem českým působilo velmi neuspořádaně či rozházeně.

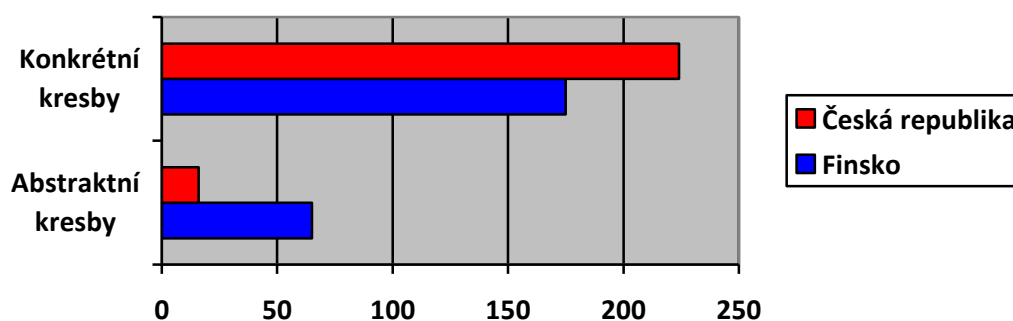
5.2 Obsahová stránka kresby

V rámci obsahové stránky kresby jsme si zvolili tři znaky, které jsme v záznamových arších sledovali. Tyto znaky byly stejně jako u hodnocení formální stránky kresby vybrány z

manuálu E. Vetterové (1994) a knihy E. Wartegga (1953). Zaměřili jsme se na konkrétní či abstraktní zpracování kresby a na životnost obrázků v jednotlivých polích.

5.2.1 Konkrétní versus abstraktní zpracování kresby

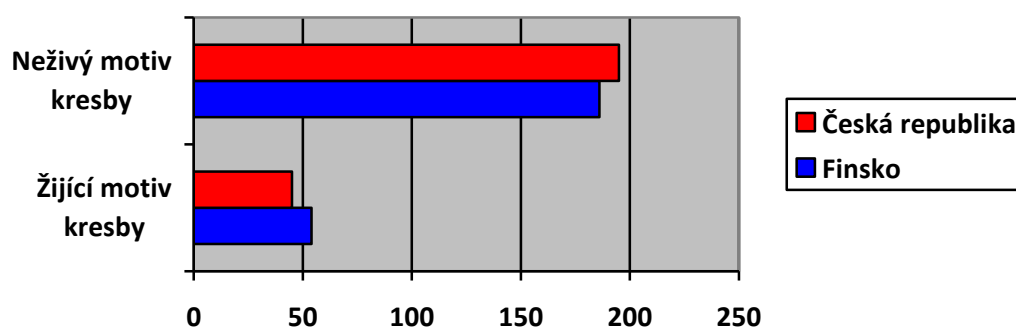
Z *Obrázku č. 18* můžeme vypočítat četnost konkrétní a abstraktní kresby u dětí mladšího školního věku. V 399 polí, tedy v 83,1 % z celkových 480 polí tyto děti kreslily konkrétně. Z toho 224 polí bylo zpracováno českých probandy (93,3 % z ČV) a 175 polí probandy finskými (73 % z FV). Ve zbylých 81 polích (16,9 % z celkového vzorku) examinovaní kreslili abstraktně. Tento typ obrázků se objevil v 16 českých (6,7 % z ČV) a 65 finských polích (27 % z FV).



Obrázek č. 11 – Přehled četnosti konkrétní a abstraktní kresby

5.2.2 Živé versus neživé motivy kreseb

V této kapitole jsme se zaměřili na to, zda je ve zpracovaných záznamových arších více kreseb s motivem čehokoli živého či neživého. Z *Obrázku č. 19* vyplývá, že větší počet polí byl vyplněn obrázky s neživými motivy. Šlo o 195 polí (81,3 % z ČV), které vyplňovali čeští žáci, a o 186 polí finských žáků (77,5 % z FV), celkově tedy o 381 polí (79,4 % z celkového vzorku). Zbylých 99 polí (20,6 % z celkového vzorku) bylo vyplněno motivy živými. Tyto motivy se vyskytovaly ve 45 českých (18,8 % z ČV) a 54 finských polích (22,5 % z FV).



Obrázek č. 12 – Přehled žijících a neživých námětů kreseb

6. Závěr výzkumu

V empirické části této práce byl zkoumán vzorek celkem 60 českých a finských dětí ve věku od 7 do 9 let, a to jakým způsobem zpracovávají záznamové archy Warteggova kresebného testu. Podíváme-li se na výsledky pouze skupiny **českých dětí** z tohoto vzorku, zjistíme, že nejčastěji kreslí tužkou obrysy a poté obrázek vybarvují pastelkami. Používají k tomu hlavně žlutou, oranžovou a hnědou barvu. Předtištěná výzva je nejčastěji součástí motivu nebo s menší četností ignorována. Prostor je ve většině polí zpracován jen částečně, ale i tak obsahuje obsahově bohaté kresby plné nápadů, rovných čas a převážně tenkých linií. Kresleny jsou především konkrétní neživé motivy. Nejčastěji jsou kladně hodnoceny obrázky ve čtverci č. 1 a záporně obrázky ve čtverci č. 5. Zaměříme-li se na výsledky jen **finských dětí**, objevíme, že nejčastěji kreslí pouze obrysy kreseb a to tužkou nebo jednou pastelkou libovolné barvy. Z barevných pastelek je nejvíce využívána stejně jako u českých dětí žlutá a stejně tak je i předtištěná výzva nejčastěji součástí motivu. Prostor je ve většině polí zpracován jen částečně a obsahuje obsahově chudší a jednodušší kresby, plné kostrbatých vytlačených čar, hranatých postav či postav nakreslených jen pomocí několika čar. Kresleny jsou především stejně jako u českých probandů konkrétní neživé motivy. Nejčastěji jsou kladně hodnoceny obrázky ve čtverci č. 5 a záporně kresby ve čtverci č. 2. Viditelně nejvíce formulářů těchto dětí bylo zpracováno v uvolněném pořadí.

Vhledem k malému výzkumnému vzorku se výsledky nedají označit jako signifikantní a jejich interpretace musí být umírněná, avšak i v takto malém vzorku se vyskytly jisté znaky

a národnostní odlišnosti, které se svou četností zdají být významné, a které jsou také odpovědí na naši výzkumnou otázku (*Jaký je základní rozdíl v kresbách vypracovaných dětmi mladšího školního věku žijícími v České republice a žijícími ve Finsku?*). Mezi oběma národnostními skupinami panovala **shoda v preferenci barev, v nejčastěji užívané integraci předtištěné výzvy, zpracování prostoru i v kreslení neživých motivů. Významný rozdíl se však ukázal v četnosti vybarvených polí. Finské děti, oproti dětem českým, pastelky spíše nepoužívaly.** Důvodem mohly být i jejich obsahově chudší a jednodušší obrázky. Také integrace předtištěné výzvy do kresby se v případě ignorování výzvy lišila. **Čeští probandi výzvu ignorovali mnohem častěji než probandi finští.** Wartegg (1953) tuto ignoraci výzvy popisuje jako znak objektivního selhání a zároveň subjektivního útlumu popudu bylo by mnohé tohle ještě nějak rozvést, vysvětlit? – nemusí to být zde, ale třeba v předchozí části. Další rozdíly jsou zřejmé také u kladného a záporného hodnocení polí i ze samotného celkového dojmu ze zpracovaných archů.

Porovnáme-li výsledky našeho výzkumu s dříve prezentovanými výsledky výzkumu u dětí mladšího školního věku, zjistíme, že v porovnání s výzkumem Kateřiny Vaňkové (2010), je v námi získaných zpracovaných formulářích kresleno spíše barevně, obrys je nakreslen tužkou a poté vybarven. Výsledky Vaňkové ukazují na převahu zpracování pouze tužkou nebo jednou pastelkou. Výsledky se shodují ve zpracování pole i v integraci výzvy, která je ve většině kreseb součástí motivu. V porovnání s výzkumem M. Schürera (1970) se výsledky shodují v konstatování chudší elaborace formulářů u dětí mladšího školního věku.

IV. Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na barevnou modifikaci Warteggova kresebného testu u dětí mladšího školního věku, konkrétně na porovnání dětí ve věku 7-9 let z České republiky a z Finska. Cílem práce bylo zjistit, zda a popřípadě jak se liší české a finské děti mladšího školního věku ve zpracování barevné modifikace Warteggova kresebného testu a popsat v testu se vyskytující specifické znaky u této věkové skupiny. Provedli jsme tedy srovnání znaků, vyskytujících se v kresbách jednotlivých skupin a dále číselně i

procentuálně vyhodnotili typické znaky u celkového vzorku. Jako hlavní metoda byl použit Warteggův kresebný test, přesněji jeho barevná modifikace.

V teoretické části této bakalářské práce jsme představili hlavní oblasti související s jejím tématem, konkrétně byly popsány projektivní metody, grafické projektivní metody, Warteggův kresebný test a jeho barevná modifikace, mladší školní věk v ontogenezi člověka a také kresba v dětském věku. Informace v této části jsme čerpali z české i zahraniční odborné literatury.

V empirické části byl popsán výzkum a jeho výsledky, zaměřené na zjištění typických znaků u dětí mladšího školního věku a také na nalezení rozdílů ve zpracování záznamových archů českými a finskými dětmi. Zmíněné rozdíly a charakteristické znaky kreseb této věkové kategorie po formální i obsahové stránce byly shrnuty v závěru výzkumu. Po analýze a porovnání výsledků jsme došli k závěru, že zpracování polí dětmi z České republiky se v jistých znacích odlišovalo od zpracování polí dětmi z Finska. Jsme si však vědomi toho, že vzorek byl příliš malý a není tedy možné s jistotou říci, že znaky, v nichž se tyto dvě skupiny rozcházejí, jsou signifikantní. Výzkum však poskytl množství informací, na kterých je možné v budoucnu stavět další a rozsáhlejší výzkum v této oblasti. Pro zlepšení kvality dalšího výzkumu bych jen doporučila mít instrukce k testu předem přeložené do finštiny, aby nemohlo dojít k jejich záměně.

Doufám, že tato bakalářská práce poskytne zajímavé podněty pro další výzkumy v oblasti Warteggova kresebného testu a bude přínosem ke standardizaci barevné modifikace Warteggova kresebného testu pro českou populaci.

V. Seznam použité literatury

- ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R.: *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2005.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: CPress, 2010.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Rozšířené vydání. Praha: Portál, 2004.
- HUNT, M.: *The story of psychology*. New York: Anchor Books, 1994
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.
- MATĚJČEK, Z.: *Možnosti využití kresebného projevu dítěte v psychologické praxi*. Československá psychologie, 1957, roč. I, č. 1, s. 53 – 60.
- ŘÍČAN, P., ŽENATÝ, J.: *K teorii a praxi projektivních technik*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1988.
- SCHÜRER, M.: *Co ukazuje Warteggův kresebný test u normálních školáků*. Československá psychologie, 1970, roč. XIV, č. 5, s. 1 – 17.
- STANČÁK, A.: *Klinická psychodiagnostika dospělých*. Nové Zámky: Psychoprof, 1996.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009.
- SVOBODA, M.: *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999.
- ŠÍPEK, J.: *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství, 2000.
- ŠNÝDROVÁ, I.: *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008.
- TAKALA, M.: *Studies of the Wartegg Drawing Completion Test*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1964.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 1999.

VAŇKOVÁ, K.: *Způsob provedení barevné modifikace Warteggova testu v podání dětí mladšího školního věku*. České Budějovice, 2010. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Vedoucí bakalářské práce Kouřilová Jana, Mgr.

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

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

VI. Seznam příloh

Příloha č. 1 – Záznamový arch Warteggova kresebného testu

Příloha č. 2 – Záznamové archy vyplněné českými dětmi




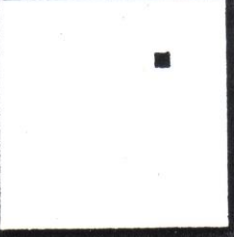




Příloha č. 3 – Záznamové archy vyplněné finskými dětmi

VII. Přílohy

Příloha č. 1 – Záznamový arch Wartegova kresebného testu

Vor- und Zuname:

Beruf: Geburtstag:

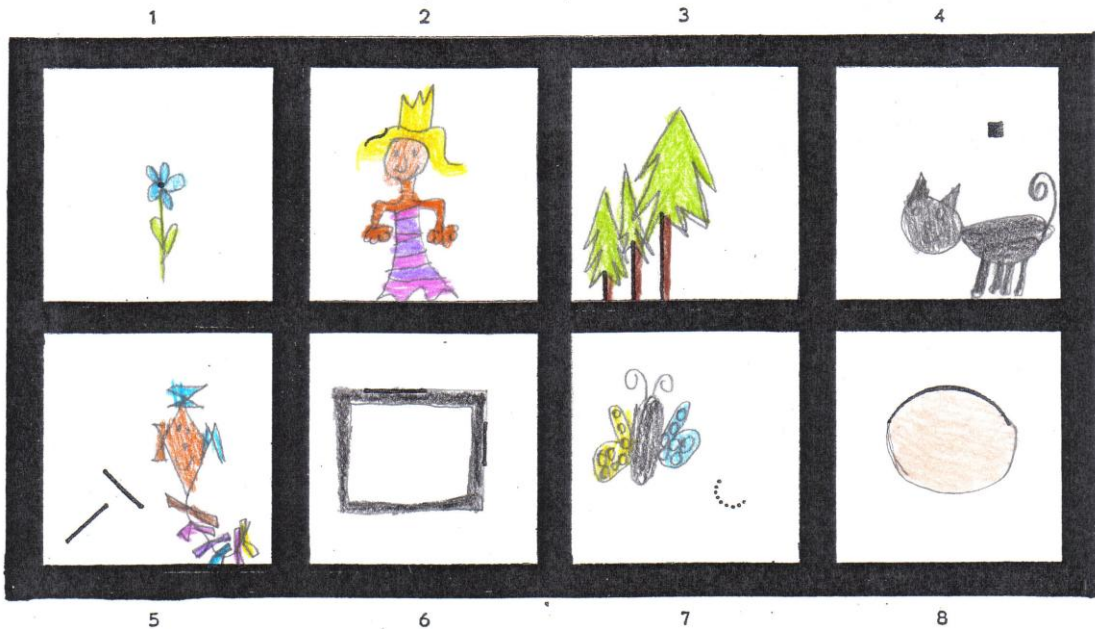
1	2	3	4
			
5	6	7	8
			

Příloha č. 2 – Záznamové archy vyplněné českými dětmi

64.

Vor- und Zuname: _____

Beruf: _____ Geburtstag: _____



Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C. J. Hogrefe – Göttingen – 1953.

(D)

80.

Vor- und Zuname: _____

Beruf: _____ Geburtstag: _____



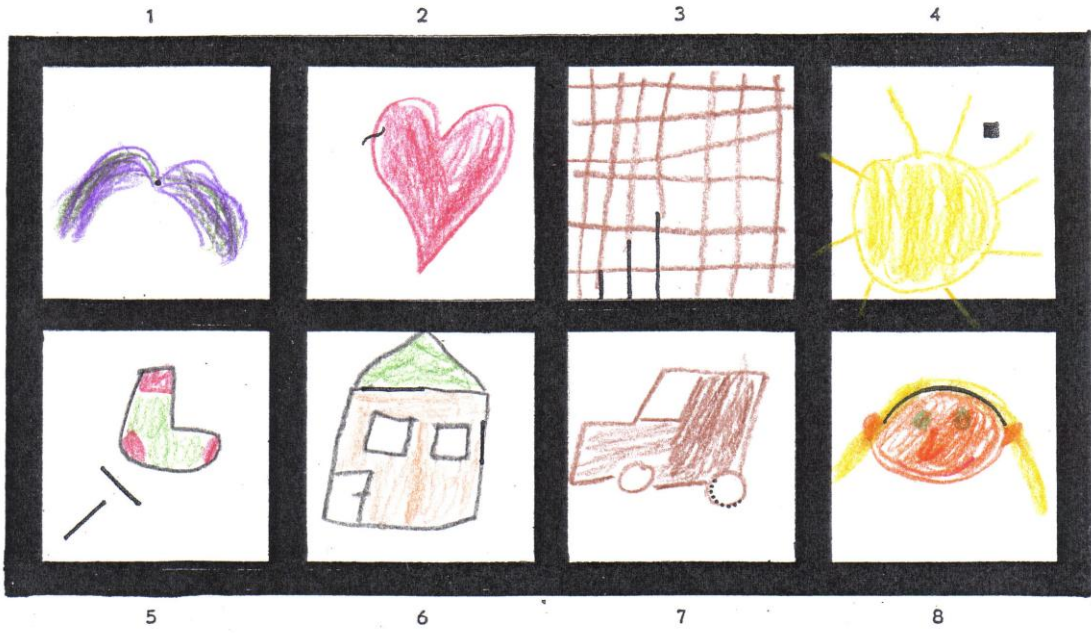
Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C. J. Hogrefe – Göttingen – 1953.

(D)

45.

Vor- und Zuname:

Beruf: Geburtstag:



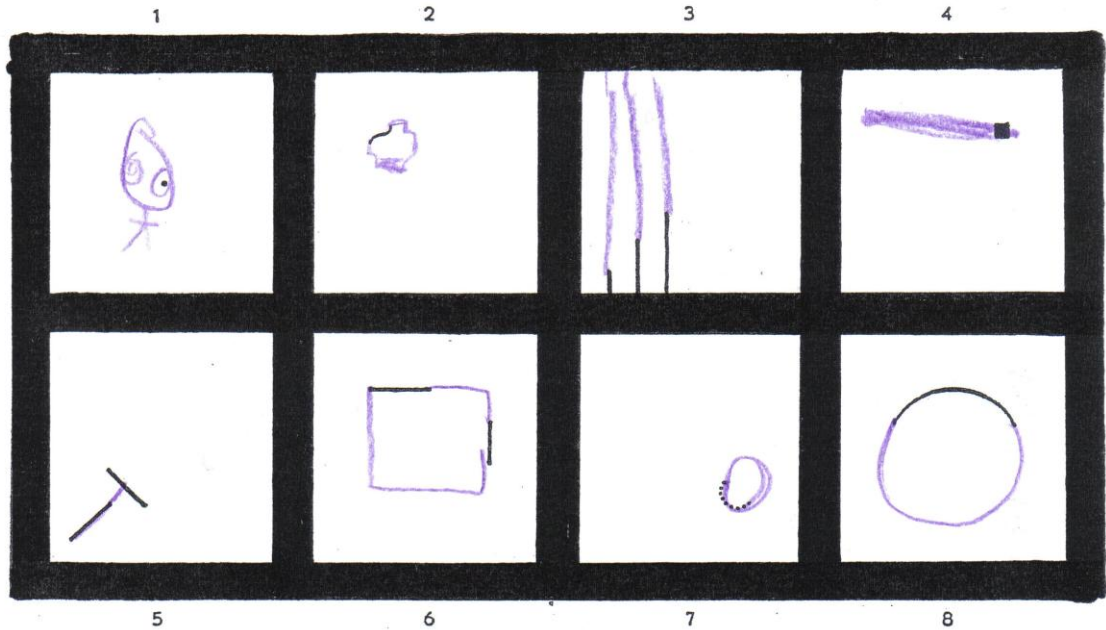
Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hogrefe – Göttingen – 1953.

(D)

Příloha č. 3 – Záznamové archy vyplněné finskými dětmi

24.

poika
tyttö
ikä 7



Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie – Dr. C.J. Hogrefe – Göttingen – 1953.

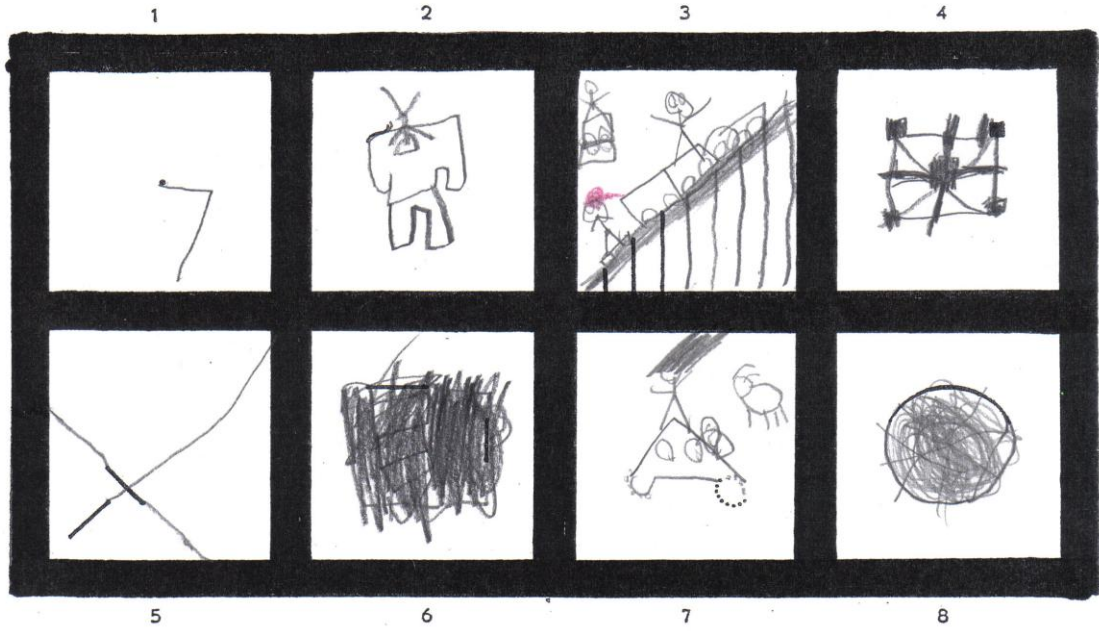
(D)

19.

poika

tyttö

ikä 7



Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie - Dr. C. J. Hogrefe - Göttingen - 1953.

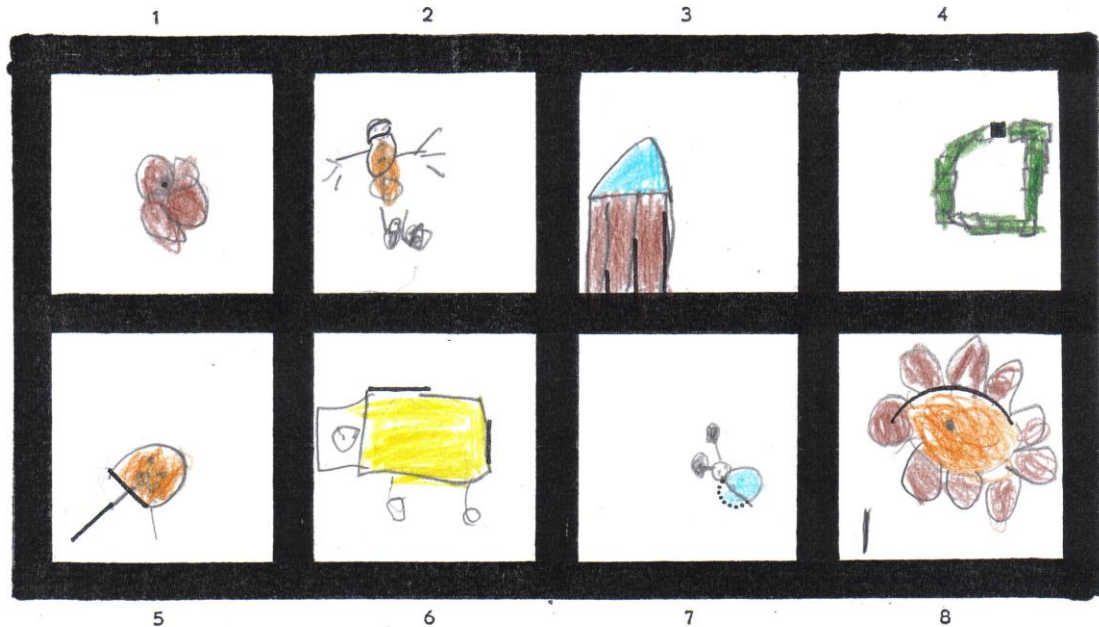
(D)

25.

poika

~~tyttö~~

ikä 7



Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie - Dr. C. J. Hogrefe - Göttingen - 1953.

(D)