

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Grafické projevy dětí ZŠ – využití při diagnostice

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. et Mgr. Vendula Jašková

Vypracovala:
Miluše Slatinská

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Grafické projevy dětí ZŠ – využití při diagnostice* zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická i tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 15. 2. 2012

Miluše Slatinská

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Vendule Jaškové za metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce, a paní PaedDr. Marii Maškové za podněty na počátku psaní této práce. Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, které si velmi vážím.

Miluše Slatinská

OBSAH

Úvod.....	3
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Duševní vývoj dětí mladšího školního věku.....	7
1.1 Vývojová specifika mladšího školního věku.....	8
1.2 Racionálně – kognitivní funkce	9
1.3 Imaginativně-emotivní funkce.....	10
1.4 Konativní projevy	11
1.5 Sociabilita	11
1.6 Rozvoj estetického cítění.....	12
2. Projektivní metody v diagnostice.....	13
2.1 Projekce	14
2.2 Přenos	15
2.3 Projektivní techniky	16
2.4 Interpretace diagnostických údajů	17
2.5 Objektivita, reliabilita, validita	18
3. Použité metody, jejich charakteristika	18
3.1 Vývoj kresby.....	19
3.2 Volná kresba	20
3.3 Kresba lidské postavy – DAP (Draw-A-Person)	22
3.4 Kresba stromu – Baumtest.....	25
3.5 Grafologie.....	26
4. Společné prvky pro interpretaci grafických projevů.....	28
4.1 Zobrazení prostoru	29
4.2 Symbolika plochy	31
4.3 Symbolika pásem	32
4.4 Tah, tlak, způsob vedení čáry	33
4.5 Velikost.....	35
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
5. Cíl, interpretace získaných dat.....	36
6. Formální analýza výtvorů Honzy.....	37
6.1 Test stromu	38

6.2	Volná kresba	39
6.3	Kresba postavy.....	40
6.4	Grafologie.....	41
6.5	Řízený rozhovor s žákem	42
6.6	Závěr a doporučení.....	42
7.	Formální analýza výtvorů Kryštofa	44
7.1	Test stromu	45
7.2	Volná kresba	45
7.3	Kresba postavy.....	46
7.4	Grafologie.....	47
7.5	Řízený rozhovor s žákem	48
7.6	Závěr a doporučení.....	48
8.	Formální analýza výtvorů Bány	50
8.1	Test stromu	51
8.2	Volná kresba	52
8.3	Kresba postavy.....	52
8.4	Grafologie.....	54
8.5	Řízený rozhovor s žákyní	55
8.6	Závěr a doporučení.....	55
8.7	Návrhy a náměty pro pedagogickou praxi.....	57
	Závěr	59
	Resumé.....	64
	Anotace	65
	Seznam použité literatury.....	66
	Seznam příloh:.....	69

Úvod

V současné době dochází ke změně sociálního prostředí v naší společnosti a dotýká se to také školství. Dochází k nárůstu sociálně negativních či sociálně patologických jevů, hovoří se o mravních nemocech mládeže. Ty sice provázejí lidstvo od prvopočátků, nyní však získávají zcela nový rozsah, intenzitu a objevují se nové druhy nemocí. Policejní statistiky ukazují, že se snižuje průměrný věk pachatelů. Nové druhy kriminality, ve kterých figurují děti a mládež, jsou brutálnější a často organizované. Podle statistik v posledních deseti letech výrazně narůstá především kriminalita dětí, tzn. věková hranice do 15 let, a to ve všech oblastech trestných činností.¹ Od roku 1990 do roku 1998 vzrostla celková kriminalita dětí o 189,4%. Násilná kriminalita dětí vzrostla ve stejném časovém úseku o 340%, čímž se blíží násilné kriminalitě mladistvých.²

Z hlediska výskytu sociálně negativních či patologických jevů se zhoršuje i situace na školách. Nejaktuálnější jsou dle průzkumu J. Rydla záškoláctví, šikana, agrese žáků, kouření cigaret a také marihuany.³ Touto problematikou se zabývá ve své knize *Sociální aspekty výchovy* KRAUS, který pokládá sociálně patologické jevy za nejproblematictější a nejnebezpečnější rovinu sociálních deviací.⁴ Společnost se brání proti negativním jevům nebo škodlivým vlivům různými metodami, důležitá je především včasná a důsledná prevence a uplatňování mravní hygieny.⁵ Velmi důležitou roli hraje také funkční rodina.

V resortu školství představuje prevenci sociálně patologických jevů výchova dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu, osvojení si pozitivního sociálního chování a rozvoje harmonické osobnosti. Dítě by mělo být odpovědné za své chování a za způsob života v míře přiměřené věku a každodenní život školy by mu měl umožnit osvojit si kompetence vhodného životního stylu, podpořit kvalitní zájmy a koníčky.

Cílem sociální pedagogiky je poskytnutí pomoci dětem, mládeži a dospělým prostřednictvím hledání optimálních forem kompenzace nedostatků, vyrovnání deficitu socializace a hledání možnosti, jak zlepšit život. Sociální pracovníci se podílí na prevenci a řešení sociálních problémů společnosti, skupin a komunit, ale i jednotlivců, na poskytování návrhů a na realizaci řešení konkrétních sociálních problémů. Ve výchovně vzdělávací

¹ BENDL, S. *Kázeň ve škole: metody a strategie*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.

² MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, ODBOR PRO MLÁDEŽ. *Evaluace a diagnostika preventivních programů* [online]. 2002; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/valuace.pdf>>.

³ RYDLO, J. *Žák a sociálně patologické jevy v kontextu střední školy (metodický materiál pro pedagogické pracovníky středních škol)*. [online]. 2006; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.pocitacveskole.cz/obsah/zak-socialne-patologicke-jevy-v-kontextu-stredni-skoly/>>.

⁴ KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 165 s. ISBN 80-7041-841-9.

⁵ BENDL, S. *Kázeň ve škole: metody a strategie*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.

oblasti má sociální pedagog k dispozici edukační prostředky, kterými může podpořit socializaci, resocializaci, ale i sociální a psychologickou rehabilitaci. Těmito prostředky jsou výchova, vzdělávání a sociálně edukační poradenství.⁶

V prostředí základní školy může sociální pedagog působit jako preventista sociálně patologických jevů, nebo jako výchovný poradce. Sociální pedagog není zaměřen pouze na přímou intervenci a prevenci, ale také na následnou péči. Náplní práce výchovného poradce je mimo jiné zajišťování kontaktů mezi žáky a sledování jejich chování, diagnostika problémů žáků a působení v roli mediátora mezi různými institucemi. Dále vyhledává žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, zabývá se integrací postižených žáků a profesním poradenstvím.⁷ Zhoršující se kázeň na školách se stala prvotním impulsem pro napsání této práce. Využití projektivních metod při diagnostice dětí má velký potenciál pro každodenní praxi pedagogických pracovníků obecně a speciálních pedagogů především.

Výběr tématu byl do značné míry ovlivněn mou kariérou praxí. Pracuji jako pedagog na základní škole a své vzdělání jsem si doplnila studiem grafologie. Spojení těchto dvou oborů přímo vybízí k zamyšlení se nad tím, jak by se mé dosavadní zkušenosti daly zúročit v oblasti speciální pedagogiky. Vzhledem k výraznému nárůstu sociálně patologických jevů u dětí je nutné, aby byl každý pedagog připraven těmto jevům čelit. K volbě vhodné intervence je však zapotřebí nejprve důkladně rozpoznat osobnost žáka, porozumět jeho vývoji, získat vhled do jeho domácího prostředí a poznat jeho sociální pozici mezi vrstevníky.⁸ Škola by v dítěti, které se nachází v tíživé situaci, neměla vyvolávat další tíseň, ale měla by mu pomoci. Odlišení jedinečných a všeobecných kvalit osobnosti pomáhá zvolit správný individuální přístup k jedinci a k sociálně edukační pomoci. K lepšímu poznání osobnosti, jeho porozumění a pochopení, lze využít metod psychologie, jako je pozorování, rozhovor, dotazník, sociometrické metody, ale i analýza produktů činnosti, která je diagnosticky významná především v dětském věku, kdy se dítě vyjadřuje spontánně, bez zábrán. Právě proto jsou tyto diagnostické techniky s oblibou využívány ve školní praxi.⁹ V práci se zamýšlím nad tím, jak ještě účinněji zapojit diagnostiku vycházející ze studia produktů činnosti v rezortu školství, v oblasti poradenství.

Hned v úvodu je zapotřebí si položit několik zásadních otázek týkajících se možné využitelnosti projektivních technik v sociální pedagogice. Jsou ve školní praxi grafické projektivní techniky aplikovatelné? Pokud ano, nemůže se náročnost této techniky stát zásadní bariérou pro její širší využití v praxi? Jakou ochotu pro přijímání nových metod lze u pedagogů očekávat? Další otázky vyvstávají nad samotnou relevantností projektivních technik. Jakou vypovídající hodnotu o struktuře osobnosti lze předpokládat? Hledání odpovědí na výše položené otázky mě přivedlo ke zvolení následujícího postupu v praktické

⁶ MACHALOVÁ, M. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie (sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a andragógov)*. 1. vyd. Brno: IMS, 2010. 220 s. ISBN 978-80-87182-10-9. s. 17-19.

⁷ ČERSTVÁ, L. *Profil a kompetence sociálního pedagoga vůči jiným pomáhajícím profesím* [online]. 2008; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <is.muni.cz/th/104833/pdf_m/>.

⁸ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1. s. 45.

⁹ VÍZDAL, F. *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: Institut mezioborových studií, 2005. 50 s. s. 42.

části práce. Na třech vytipovaných žácích byly aplikovány tři konkrétní projektivní techniky, byla provedena jejich diagnostika a v závěru bylo z výsledků analýzy vyvozeno pro jednotlivé děti konkrétní doporučení.

Jsem si vědoma toho, že interpretace projektivních technik může být poznamenáno mou nedostatečnou teoretickou i empirickou fundovaností, závěrečná zpráva proto má být považována pouze za předběžnou hypotézu, která by měla být v případě potřeby dále postoupena odborníkovi. Původním záměrem bylo srovnání výsledků interpretace produktů činnosti s Eysenckovým osobnostním dotazníkem B-JEPI. Přístup k tomuto dotazníku mi však byl odepřen s odůvodněním, že nemám oprávnění jej bez příslušného psychologického vzdělání interpretovat. Praktická část je proto doplněna pouze o řízený rozhovor s třídním učitelem a volným rozhovorem se samotným žákem, který má poskytnout zpětnou vazbu a ověřit výsledky interpretace. Spoléhám přitom na dlouholetou praxi třídního učitele a jeho schopnost empatie.

Kombinací více diagnostických metod se vytváří komplexnější obraz osobnosti a tím je také zaručena jejich vyšší objektivita. Volila jsem metody, které mají společné znaky k interpretaci. Jedná se o Baumtest, volnou kresbu, Test kresby postavy – DAP a grafologii. Cílem práce je ukázat, jak lze využít grafické projektivní metody při diagnostice žáků na základní škole, seznámení s jednotlivými projektivními technikami a jejich praktické využití demonstrované aplikováním v praxi.

Bakalářská práce je rozdělena do pěti kapitol. První je zaměřena na popis vývoje dětí mladšího školního věku a jeho funkce. Volba této věkové skupiny pro diagnostiku v praktické části byla zcela záměrná. Jedná se totiž o relativně klidné vývojové období, a lze proto předpokládat, že analýza produktů činnosti nebude příliš náročná na interpretaci. Znalost vývojových změn je pro interpretaci klíčovou záležitostí, a proto je tomuto tématu věnována zvýšená pozornost. Druhá kapitola je věnována projektivním metodám v diagnostice, deskripci jednotlivých pojmů a určitým zásadám při interpretaci diagnostických údajů. Ve třetí kapitole je nastíněn vývoj kresby dítěte mladšího školního věku. Bez jeho znalosti by mohlo dojít k nesprávné, mechanické interpretaci, proto musí být vývojová kvalita vždy zohledněna.

V následujících podkapitolách jsou charakterizovány jednotlivé grafické projektivní techniky použité v praktické části práce. Tyto techniky, konkrétně Kresba stromu- Baumtest, volná kresba, Kresba lidské postavy-DAP a grafologie, mají společné interpretační znaky, které jsou podrobně popsány ve čtvrté kapitole. V poslední, páté kapitole, je práce zaměřena na analýzu výtvorů devítiletých a desetiletých dětí, které poslouží jako zdroje diagnostických informací pro zkoumání vnitřní struktury jedince a charakteristiky osobnosti dítěte.

Původním záměrem mé práce bylo vytvoření manuálu pro pedagogy, za účelem interpretace produktů činnosti. Po nastudování literatury jsem ovšem došla k závěru, že neexistuje žádná „kuchařka“ s osvědčenými „recepty“, jak spolehlivě diagnostikovat osobnost dítěte. Pokud by taková metodika pro interpretaci měla existovat, přesahovala by rámec bakalářské práce. V opačném případě by dle mého názoru byla velmi povrchní a mohla by svádět k neprofesionální, rychlé interpretaci.

Práce naznačuje, jak lze využít vybrané projektivní techniky v pedagogické praxi. Aby však bylo možné použít tyto diagnostické metody plošně, bylo by nutné zajistit

pedagogickým pracovníkům dostatečně kvalitní vzdělání v této oblasti, což v podmínkách současného školského systému není reálné. Tato práce si neklade za cíl vytvářet jakýsi zjednodušený „manuál“, který by posloužil k dokonalé orientaci v celé problematice, poskytuje pouze první vhled a nastiňuje alespoň některé možnosti využití projektivních metod pro sociální pedagogy. Výsledky naplnění tohoto cíle formulují v závěru práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Duševní vývoj dětí mladšího školního věku

Duševní vývoj je uceleným procesem, který má své zákonitosti. Jednotlivé etapy na sebe navazují a souvisí spolu, jsou věkově ohraničeny, ale hranice nejsou striktní vzhledem k individuálnosti a nerovnoměrnosti vývoje každého jedince. V průběhu duševního vývoje dochází v organismu ke změnám kvantitativní i kvalitativním.¹⁰ Obzvláště rychlé a důležité pro duševní vývoj osobnosti je senzomotorické období, kdy se vytváří poznávací podstruktury, které později tvoří vjemové a intelektuální konstrukce. Taktéž se vytváří první citové reakce, určující budoucí citový život.¹¹ Vývoj je determinován zděděnými a vrozenými dispozicemi, dále kulturou a společností, výchovou, vlastní aktivitou a dle zahraničních výzkumů také vzděláním rodičů, především pak matky. Výchova je nejdůležitější vnější podmínkou vývoje psychiky, ale není všemocná, jak se někteří lidé mylně domnívají.¹² Elementární a fyziologické vlastnosti jsou silněji ovlivněny dědičností. Grafické projevy jsou pod silnějším vlivem dědičností, než pod vlivem společenského prostředí.¹³

Podle Freuda jsou hlavními determinanty vývoje osobnosti fyziologické síly, pudy. Jung pojímal osobnost, psyché, jako individuální a jedinečnou soustavu. Aby se jedinec vyhnul „životu masově produkované „normální osoby“, vytvářené procesy výchovy a vzdělání postrádajícími představivostí“, musí si během života uvědomovat „osobní povolání“, které je iracionálním činitelem vývoje osobnosti. Podle Adlera usiluje jedinec během života o získání nadřazenosti, která může mít podobu růstu a sebeuskutečňování, nebo se vyznačuje regresí.¹⁴

Člověka je možné analyzovat za předpokladu, že známe jeho vývojové a individuální zvláštnosti.¹⁵ V této práci se zaměřuji především na vývojové období mladšího školního

¹⁰ KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s. s. 20-28.

¹¹ PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0. s. 11.

¹² KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s. 18-20.

¹³ VÍZDALI, F. *Výzkum vývoje, činitelé a teorie vývoje*. (1. přednáška) Brno: VUT Fakulta stavební, 23. 2. 2011.

¹⁴ DRAPELA J. VICTOR. *Přehled teorií osobnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1997. 175 s. ISBN 80-7178-134-7. s. 20-44.

¹⁵ KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s. s. 16-17.

věku. Úroveň percepčních, intelektových a vyjadřovacích schopností ovlivňuje konečnou výpověď dítěte, důležitou pro interpretaci v projektivních technikách.¹⁶

1.1 Vývojová specifika mladšího školního věku

Za dolní hranici tohoto období považujeme nástup do školy a za horní hranici známky pohlavního dospívání. Matějček nazývá tuto fázi dobou vyrovnané konsolidace.¹⁷ Freud nazývá toto období latentním stádiem. Psychická energie, libido, je odváděna do školní práce a skupinových činností. Dřívější zážitky a impulsy jsou zapomenuty, čímž je nám zakryto naše nejranější dětství. O znovunavrácení do vědomí se snaží psychoanalytická léčba.¹⁸

Erikson charakterizuje toto období jako stádium psychologické krize, kdy proti sobě stojí dva konfliktní póly, snaživost proti méněcennosti. Dítě si osvojuje vztah k práci, adaptuje se a vyrovnává s osobními problémy. Pocit méněcennosti je stimulantem k vyšším cílům. Tímto pocitem reaguje na nezdar. Pokud neúspěchy převáží, dítě ztrácí životní perspektivu.¹⁹

Dle Piageta je toto období etapou konkrétních operací. Pro konkrétní logické myšlení je charakteristické respektování základních zákonů logiky a zároveň respektování konkrétní reality.²⁰

Kohlbergova teorie morálního vývoje nazývá etapu nástupu do školy konvenční morálkou. Školní prostředí působí na dítě normativně. Dítě jedná takovým způsobem, aby splnilo sociální očekávání, morálka je regulována skupinou. Období se dělí na dvě etapy. První fáze morálky hodného dítěte, kdy se dítě chová konformně, druhá fáze, nazývaná morálka svědomí a autority, kdy si dítě vytváří smysl pro povinnost vůči autoritě a zachovává zákony. Pro mnohé jedince je poslední fází.²¹

Nástupem do školy přichází v životě dítěte velké změny vyžadující velké adaptační mechanismy. Hlavní činností se stává učení a sociální učení. Dochází ke změnám racionálně-kognitivních procesů, v imaginativně-emočních funkcích a samozřejmě i v konativních projevech.²²

¹⁶ LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., TRPIŠOVSKÁ, D. a kol. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. 192 s. s. 34.

¹⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

¹⁸ DRAPELA J. VICTOR. *Přehled teorií osobnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1997. 175 s. ISBN 80-7178-134-7. s. 26.

¹⁹ ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie : 4., přeprac. a dopl. vyd.*, Praha: Grada publishing, 2006. 608 s. ISBN 978-80-247-1049-5. s. 6.

²⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

²¹ DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. SEBASTIAN. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií. 2009 , 141 s. s. 32.

²² ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 104.

1.2 Racionálně – kognitivní funkce

V průběhu tohoto období si děti osvojí vědomosti, které jsou založeny na konkrétním logickém myšlení.²³ Právě to je velkým vývojovým pokrokem tohoto období, který L. Steinberg a J. Belský hodnotí jako „kognitivní revoluci“.²⁴ Vnímání je analytičtější, převážně bezděčné, které přechází v záměrné, aktivní, zacílené a plánovité až kolem desátého roku. Paměť přechází z mechanické na logickou a je stále diferencovanější.²⁵ Psychický vývoj je stimulován především vyučovacím procesem, kdy se zároveň formuje osobnost a inteligence dítěte.²⁶ Děti, u kterých významně vzroste mezi šestým až desátým rokem záměrná úroveň inteligence, jsou nezávislejší, průbojnější a slovně agresivnější než děti, u kterých nastává pokles. Tato souvislost mezi inteligencí a různými osobnostními rysy je doložena výzkumem.²⁷ Názornost je v tomto období velice důležitá pro úspěšné mechanické vštěpování obrazů a pojmů do paměti. Vnitřní hierarchizace informací způsobuje, že pojmy jsou bohatší a dítě je schopné zobecňovat.²⁸ V myšlení dětí mladšího školního věku dochází ke změnám v decentraci, skutečnost je tedy posuzována z více hledisek, dále v konzervaci, kdy dítě chápe, že změna zjevných znaků neznamena změnu podstaty objektu, a v reverzibilitě, kdy dítě chápe změnu situace jako vratnou proměnu. Když něco přidáme, situace se změní, ale pokud to opět ubereme, situace bude stejná jako dříve.²⁹

Dítě realitu odděluje od svého Já. Dokáže vysvětlit pouze jednoduché příčiny, které jsou jednoznačné.³⁰ Soustava myšlení je symbolická a je vázána na konkrétní zkušenosti. Děti jsou schopny abstraktně uvažovat i bez názorných předloh maximálně „tři kroky za rámeček přítomné zkušenosti“, ale pro úspěšné zvládnutí je důležitá předcházející, minulá zkušenost. Lépe se jim daří věc popsat, než vysvětlit.³¹ Hlavní kognitivní strukturu tvoří seskupování pojmů. To jim umožňuje vysvětlit si vlastní zkušenost, ale také utvořit si realističtější obraz světa. Dítě je schopno seřadit předměty podle společných vlastností. Piaget nazval tuto schopnost seriací (řazením).³² Dívky mají díky vnitřní struktuře

²³ KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s. s. 67 – 73.

²⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

²⁵ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 104-109.

²⁶ KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s. s. 67 – 73.

²⁷ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1. s. 200.

²⁸ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 105.

²⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

³⁰ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 109-115.

³¹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1. s. 69.

³² Ibid. s.70.

mozkových hemisfér vyšší schopnost přijímat různé podněty a úkoly. U chlapců jsou patrné nesourodé školní výsledky, ale také včasnější specializace na výběr aktivit a zájmů.³³ Dětské myšlení je méně egocentrické. Jestliže má dítě nějaká očekávání skutečnosti, změni svůj pohled na skutečnost tak, aby byl ve shodě s jeho očekáváním.³⁴

1.3 Imaginativně-emotivní funkce

Toto období je obdobím citlivosti a senzitivity.³⁵ Dítě se zpočátku málo ovládá a bývá citlivé. Chová se podle aktuálních pocitů a prožitků, nekontroluje se, nic nepředstírá a je spontánní. Díky této živé expresivitě je poměrně snadné odhalit jeho emotivní obsah a dynamiku osobnosti, například pomocí projektivní kresby. Čím více je dítě kritičtější a uvědomuje si samo sebe, tlumí spontaneitu a omezuje se. Děti jsou sugestibilní, přejímají všechny informace nekriticky. Kroh nazývá období do osmi let „naivním realizmem“. To, co řekne dospělý, je pro dítě pravda, která mu dává jistotu.³⁶

Kolem devátého roku se emoce stávají stabilnějšími a diferencují se. Zpočátku jsou krátké a intenzivní, afektivního rázu. Podle dynamiky citových vzplanutí lze vyhodnotit celkovou zralost osobnosti. S nástupem prepuberty se díky hormonálním změnám stanou opět nestabilní. S věkem narůstá i dlouhodobost citových vztahů.

V oblasti prožívání u dětí převládá zpravidla dobrá nálada, sebedůvěra a energie. Pokud se u dítěte střídají nepředvídatelným způsobem nálady, jsou labilní, lze předpokládat disharmonický rozvoj osobnosti nebo se může jednat o dítě psychopatické.³⁷ Postoje již obsahují poznávací, vztahovou i volní složku. Osvojují se zejména sociálním učením. I postoj k sobě samému je ovlivněn tím, jak je mu prezentován okolím, zejména nejbližšími. Sebeuvědomování je zpočátku závislé na názorech autorit, později je důležitější vnější realita než vlastní nitro a nakonec si začíná dítě všimnout vlastní duševní činnosti, přestože zpočátku povrchně a nekriticky.³⁸

V období mladšího školního věku, kolem šestého až sedmého roku, přichází vlivem zvýšeného tlaku na samostatnost období vzdoru. Další vzdorovitost přichází s nástupem dětské kritičnosti, kolem osmého až devátého roku. Kdykoli se cítí dítě poškozené, vzdoruje.³⁹ Dítě začíná plně chápat pojem smrt, čímž může i odvážné dítě prožívat zvýšenou úzkost. Úzkostné dítě reaguje přehnaně na stres, což se projevuje buď inhibicí, kdy se dítě

³³ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 116.

³⁴ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 379 s. ISBN 978-80-7367-725-1 s. 70.

³⁵ KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s. s. 67 – 73.

³⁶ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 106.

³⁷ KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM s. r. o., 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9. s. 111.

³⁸ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. s. 130, 131. ISBN 80-7239-060-0. s. 130-131.

³⁹ *Ibid.* s. 133-134.

stahuje směrem dovnitř, je pasivní nebo naopak velmi neklidné. K uvolnění vnitřní tenze si dítě může začít cucat palec, okusovat nehty a podobně.⁴⁰

1.4 Konativní projevy

Situace, ve kterých se dítě nachází, určují zájmy dětí a jejich motivaci. Děti jsou snaživé a iniciativní. Poslouchají nekriticky autority a snaží se vyhovět jejich očekávání.⁴¹ Podle odezvy autority hodnotí své chování jako dobré či špatné a na základě toho si vytváří své sebevědomí. Již v deseti letech je dítě k autoritám kritičtější a stává se solidárním ke spolužákům.⁴² V období mladšího školního věku, obzvláště začátkem, neumí dítě dělat kompromisy a to může mít za následek jeho školní neúspěch. Může si ukládat úkoly, které jsou nad jeho reálné možnosti. Je tím zklamané samo ze sebe a může ztratit motivaci usilovat dál o úspěch.⁴³ U osmi až desetiletých dětí souvisí výkon s aspirací. V deseti až třinácti letech dítě svaluje vinu za neúspěch na objektivní okolnosti. Výkon dítěte ovlivňují nejen jeho schopnosti, ale i povahové rysy a motivace.⁴⁴ Na iniciativě dítěte, jeho spontánnosti v chování, vitalitě a aktivitě se podílí temperament, emoce, city a nálady.⁴⁵

1.5 Sociabilita

V kolektivu vrstevníků je důležitý pocit sounáležitosti, který vytváří vědomí vlastní osobnosti. Postupně se u dětí vyvíjí kolektivní cítění.⁴⁶ V první třídě jsou si ještě všechny děti rovny. První skupinky se začínají tvořit až ve druhé třídě, vztahy se strukturují a jsou postupně pevnější. Děti si zde vytváří své pozice a role, vzniká „duch třídy“. Skupina začíná být pro dítě autoritou, která má své hodnoty a normy.⁴⁷

Podle Selmana se šesti až desetileté dítě nachází v období oboustranného kamarádství, založeného na principu dávání a brání. V porovnání s předchozí fází se již nezaměřuje pouze na brání, vlastní zájem však stále přetrvává. Od devíti let začíná být vztah považován za trvalý. Děti od sebe vyžadují přednostní náklonnost druhého. Teprve od dvanácti let se stává kamarádství autonomní. Přátelé se navzájem respektují. Mezi děvčaty jsou vztahy přátelštější, otevřenější. Chlapce spojují společné aktivity a zájmy, zde se identifikují

⁴⁰ ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*.: 4., přepracované a doplněné vydání, Praha: Grada publishing, 2006. 608 s. ISBN 978-80-247-1049-5. s. 226.

⁴¹ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 107.

⁴² KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s. s. 67–73.

⁴³ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 107.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM s. r. o., 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9. s. 47.

⁴⁶ KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s. s. 67–73.

⁴⁷ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 106.

se skupinou. Děti zastávají v kolektivu různé role a dělí se na oblíbené, odmítané, přehlížené a kontroverzní.⁴⁸ Přátelství mezi jedenácti až dvanáctiletými dívkami je uzavíráno především z vnějších důvodů, nikoli kvůli vlivu empatie a altruizmu. Během jedenáctého až dvanáctého roku dokáže dítě mravně zhodnotit a posoudit jednání druhého člověka na základě vnitřních motivů a vnějších okolností situace. Normy vrstevníků se stávají podstatnější, než normy dospělých.⁴⁹

1.6 Rozvoj estetického cítění

Velkého pokroku dosahují děti také v estetické výchově, kterou ovlivňuje prostředí a výchova.⁵⁰ Dítě používá vlastní výrazové prostředky. Kresby jsou realistické, zobrazují objem a prostor, sociální prostředí, ve kterém žijí a jevy, se kterými se ztotožní, své potřeby pocity.⁵¹

Lugaet při svých studiích dětské kresby vymežil a popsal stádia, která jsou platná dodnes. Předtím převažovaly dva názory na dětskou kresbu, kdy jedni autoři uváděli, že dětská kresba je realistická a druzí zastávali názor, že vychází z idealizovaných představ dítěte. Lugaet rozřešil tento spor a ukázal, že od osmi do devíti let dítě kreslí to, co o předmětu kresby ví, je tedy konceptem a až později graficky vyjadřuje, co na předmětu vidí, stává se kopií vnímaného objektu. Kresba prochází fází zrakového realismu, který střídá intelektuální realismus. Podle Laguet je toto stádium „*Úvodem do studia obrazných představ*“...*dále, a to především, se tato stádia pozoruhodně shodují s vývojem spontánní geometrie dítěte.*⁵² V tomto období se dítě při kresbě orientuje na detaily a příčinné vztahy. Čačka uvádí, že „*prostřednictvím estetického vnímání jsou fixovány určité postupy orientace, díky kterým je pak i ostatní realita vnímána bohatěji a členitěji, to se zpravidla přenáší i na společenské cítění a jednání*“.⁵³

Kolem desátého roku se dítě orientuje na dobrodružství a realitu, nikoli na fantazii a pohádky. S kladnými hrdiny dobrodružných příběhů se často identifikuje, a to spíše vzhledem a prožitkem, nikoli charakterovými vlastnostmi. Dítě si je schopno vybavit představy, které jsou věrnější. Mohou být konkrétní, postupně i obecné. Taktéž umí analyticky zobrazovat realitu. V průběhu dětství dochází k postupnému slábnutí fantazie, což je zapříčiněno oddělením Já a subjektivního vnímání reality od světa a objektivní reality. Dětská spontánnost, citové zaujetí a tvořivost ustupují do pozadí.

⁴⁸ DOŇKOVÁ, O. NOVOTNÝ, J. SEBASTIAN. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií. 2009, s. 110-111.

⁴⁹ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 139-143.

⁵⁰ Ibid. s. 105.

⁵¹ KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s. s. 67-73.

⁵² PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. v nakladatelství Portál 1. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0. s. 61-63.

⁵³ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s., ISBN 80-7239-060-0. s. 135.

Do deseti let je pro dítě tvořivá činnost a spontánní kreativita citovou komunikací. Navenek vyjadřuje vnitřní touhy, které by verbální a vědomou cestou často neuměl ani vyjádřit. Nástupem do školy dochází k útlumu emocí, které jsou východiskem každé tvorby. Pro tvůrčí činnost jsou důležité i poznávací procesy popsané výše. Proto je velice důležité rozvíjet u dětí nejen rozumově-poznávací, ale i názorně-prožitkové složky duševního dění osobnosti.⁵⁴ Chceme-li nahlédnout do světa dítěte a vědět, co právě prožívá, lze využít schopnosti projektivního vyjádření. To, co dítě prožívá, svá přání, motivy a pocity, nevědomě promítá, často v přenesené podobě, na jiné osoby či situace.⁵⁵ Práce bude zaměřena na projekci dítěte v grafických projevech, v kresbách a v písmu. K lepšímu porozumění je nutné znát jednotlivá vývojová stádia kresby.

2. Projektivní metody v diagnostice

Lidská psychika se začíná vyvíjet již v prenatálním období, kdy dochází ke strukturaci CNS. Psychika je vícerozměrná, z čehož vyplývá, že nemusí dodržovat zákonitosti trojrozměrného světa, mysl může prostřednictvím představ unikat do jiného světa, času atp. Existenci lidské psychiky ve skutečném světě a v čase umožňuje tělo. To současně poskytuje mysli zpětnou vazbu a stává se projekčním plátnem pro emoce, mysl se jeho prostřednictvím stává viditelnou. Tělo jako projekční plátno, na které se promítají nejen emoce, ale i zkušenosti člověka se sebou samým i se světem, bere do úvahy holistický, celistvý přístup, který neobsahuje pouze bio-psycho-sociální přístup k člověku.⁵⁶

Psychiku lze připodobnit k vesmíru, jelikož je podobně vrstvená, bez přesných hranic. „Díváme se na to dění relativně úzkou čočkou a máme vysoudit charakter dějů ve „vesmíru“, dynamiku dění, prognózu vývoje atp. Do výsledného obrazu se bude promítat velké množství fenoménů z různých hloubek vesmíru, budou se překrývat, vzájemně integrovat, zesilovat, budou se řadit vedle sebe, jako by pocházely ze stejného „hnízda“.⁵⁷ Při diagnostice je zapotřebí zkušeného diagnostika, schopného rozeznat jednotlivé vrstvy. Důležité je osvojit si určitý pohled na psychiku, abychom byli schopni rozeznat, co je norma a co je odchylka, jaké jsou rizikové stavy atp.⁵⁸

Viktor E. Frankl upozornil na riziko redukce pohledu na člověka jako na určitý objekt. Při rozpoznávání typů a osobnostních rysů lidí jim jsou přidělovány diagnózy či nálepky se slovním označením. Yalom upozorňuje, že diagnóza omezuje vidění, způsobuje, že je k pacientovi přihlíženo výběrově, což v důsledku snižuje schopnost navázat s ním

⁵⁴ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s., ISBN 80-7239-060-0. s. 105-129.

⁵⁵ Ibid. s. 137.

⁵⁶ VAŠINA, L. *Základy psychopatologie a klinické psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. 176 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 7.

⁵⁷ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6. s. 85.

⁵⁸ Ibid. s. 100.

plnohodnotnou komunikaci. „*Diagnóza může navíc fungovat jako sebenaplňující předpověď*“. Adamíková staví diagnostikování do protikladu s empatií. Při interpretaci v psychologii dochází k třídění jevů již jednou interpretovaných, což může vést díky použitému metajazyku ke vzdalování lidské psychice. Navíc je potřeba brát v potaz také faktor introspekce. Pozorovat, vnímat a popsat druhého jedince bez kategorií nelze.⁵⁹

Psycholog pracuje s výsledky minulé zkušenosti zobecněním, kategorizací a jednotlivé informace musí umět propojit. Vždy je třeba mít na paměti, že typologie osobnosti může být potřebná, ale je důležité umět se od tohoto filtru včas odpoutat. Přestože se projektivní metody využívají převážně v psychologické diagnostice, některé lze využít v pedagogickém výzkumu a v diagnostické práci učitele. Pedagog tak získává jiný pohled na dítě a dítě vnímá zkoušku jako hru, jeho vyjádření je přímé. Diagnostika osobnosti bývá v dětském věku problematická také vzhledem k rychlým vývojovým změnám. Projektivními technikami si lze utvořit rychlý a aktuální náhled na případný vznikající problém, či naopak vidět pokrok dítěte v určité oblasti a to nenásilnou formou. Některé vybrané projektivní metody, konkrétně grafické metody, budou v práci přiblíženy.

2.1 Projekce

Projekce v užším slova smyslu je více či méně vědomé upravování vnímání, a to odštěpením vnímaných jevů. V širším slova smyslu lze nacházet projekci v každém lidském chování. Za projektivní lze považovat všechny metody, ve kterých se osoba má možnost identifikovat s prezentovaným materiálem.⁶⁰ Dle stupně vnitřní psychické aktivity rozlišujeme různé typy projekce. Stančák rozlišuje čtyři druhy projekce. První z nich je atributivní, při které dochází k nevědomému, ale i vědomému přepisování vlastních motivů, citů a chování jiným lidem. Dále autistická, při které dochází k úpravě vnímané věci podle vlastních potřeb. Při racionalizační projekci dochází k rozumovému zdůvodnění chování, které si osoba uvědomuje. Následují další formy projekce, jako např. podobnost, kontrast, nebo panglossovská projekce (projekce bez nadhledu).

Termín projekce zavedl do psychologie S. Freud, který ji popsal jako jeden ze způsobů psychického obranného mechanismu proti ideám a představám, které nejsou vnitřně přijaty. Jedná se o nesoulad mezi primitivním Id a realitou. Projekcí chápeme promítání vlastních žádostí zamítaných egem jiným osobám. C. G. Jung říká, že projekce je psychologickým mechanismem, při kterém dochází k přenosu subjektivních obsahů na objekt, a to automaticky, nevědomě a spontánně. Podle Junga je vše nevědomé projikováno. Důležité je projikované obsahy převést na vědomou úroveň, což nám umožní poznat nejen sami sebe, ale i druhé lidi a zároveň budeme mít možnost rozlišit mezi tím, co do druhého projikujeme a mezi tím, čím skutečně je. Knobloch a Knoblochová popisují projekci v pojetí interpersonálního schématu, při kterém si při komunikaci v současnosti neuvědomujeme chování naučené dříve v interakci s důležitými osobami. To je aplikováno na osoby

⁵⁹ VYBÍRAL, Z. *Psychologie jinak : současná kritická psychologie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Academia, 2006. 233 s. ISBN 80-200-1367-9. s. 80-83.

⁶⁰ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6 s. 81.

v současném životě. Naše vlastnosti, přání a tendence pak připisujeme nejen skutečným, ale i fiktivním lidem.

Některé jevy projekce je složité převést na vědomou úroveň, vědomě je kontrolovat. Jedná se především o projekci vlastních nežádoucích vlastností na druhou osobu, z důvodu zamezení nežádoucím konfliktům. Na druhou stranu lze projekci vnímat jako zdroj tvořivosti, pohrávání si s projekcí, snění, vymýšlení si. Potom lze do určité míry v projektivních testech projikovat vědomě. „*V základě projektivních technik je přijetí vědomé „hry“ s méně přehlednou a neznámou situací. Tím se umožní, aby nevědomé mechanismy vykonaly akt projekce. Jestliže člověk tento proces vystupňovaným uvědomováním zruší, zůstává na úrovni deskripce podnětového materiálu.*“⁶¹

Podle Švancary se projekce nejlépe uplatňuje na málo strukturovaném a organizovaném podnětovém materiálu, který zvyšuje množství možných odpovědí. Tendence k projikování není u všech jedinců stejná.⁶² V případě kresebných projektivních testů mohou být problémem zábrany jedince při kreslení, záměrná stylizace nebo výtvarná klíšé. Rizikem je volnost při interpretaci výsledků, které může vést ke zkreslení.⁶³

Diagnostika dětské osobnosti nemůže být založena pouze na výsledcích projektivních testů, jelikož validita těchto testů je závislá na jejich interpretaci, tzv. psychogramu. Je nutné tyto výsledky považovat za pracovní hypotézu a srovnávat je s nálezy ostatních projektivních testů, či jinými daty.⁶⁴

2.2 Přenos

Přenosem rozumíme přenášení nevědomých zkušeností, je tedy specifickou formou projekce. Freud i Jung se liší v názoru na přenos. Oba se zabývají nevědomím a jeho obsahy, které se snaží přiblížit vědomím. Freud vnímá nevědomí jako „odpadkový koš“, kde končí obsahy, které se snaží dostat na vědomou úroveň, ale nemohou díky cenzuře. Je tedy zapotřebí předložit projekční plochu, na kterou se promítnou nevědomé obsahy jako přenosové jevy. Jung vnímal nevědomí jako studnici psychických vzorců, které jsou přichystány k naplnění každým jedincem, a jsou sdíleny kolektivně. Tyto vzorce, univerzální motivy, nazval Jung archetypy. Ty jsou vázány na životní situace a jsou složité, proto nemohou být jednoduše promítnuty na projekční plátno.⁶⁵

Při grafologickém rozboru dochází k přenosu diagnostika s diagnostikovaným tím, že se aktivují minulé zkušenosti diagnostika s určitým typem výrazu, který je spojený s emocemi. Pokud si diagnostik tuto skutečnost dostatečně neuvědomí, může být negativně ovlivněn diagnostický proces.

⁶¹ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6. s. 10-18.

⁶² ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 100.

⁶³ ALTMAN, Z. *Kresba postavy*. 1. vyd. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2011. 135 s. ISBN 978-80-86471-40-2. s. 7.

⁶⁴ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 101.

⁶⁵ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6 s. 18 19.

2.3 Projektivní techniky

Pojem projekční techniky pochází od psychologa L. K. Franka, který je definoval jako metody výzkumu osobnosti konfrontující zkoumaného jedince s určitou situací. Základem je vyvolání různých reakcí u jedince, kterými daná osoba vyjadřuje dojmy ze svého osobního života a vlastní osobnosti.⁶⁶ Urban považuje projektivní techniku za nástroj umožňující předložit diagnostikovanému velmi neurčitou podnětovou situaci, která má mnoho významů. Subjekt na tuto situaci reaguje podle toho, co pro něho osobně tato situace znamená. Anastasiová říká, že ve způsobu vnímání a interpretace testového materiálu se odráží psychologické fungování diagnostikovaného. Ten promítá své myšlenky, potřeby, úzkosti i konflikty na testový materiál, který slouží podle Anastasiové jako promítací plocha. Michal popisuje projekci jako jev vnímání, který se nejlépe uplatní na málo strukturovaném materiálu. Výsledek projekce je třeba pokládat za pracovní hypotézu, jak bylo zmíněno již dříve.⁶⁷ Důležitou součástí projektivních technik je interpretace testových reakcí, kdy je očekáváno promítnutí osobnosti do materiálu s následným vyhodnocením, tedy interpretací.⁶⁸

Aby nedošlo při diagnostice k pojmovému zmatku, jsou projektivní techniky rozděleny do skupin spojených nějakou výraznou charakteristikou. SVOBODA uvádí jednoduché třídění na techniky verbální, grafické a manipulační.⁶⁹ Ve své práci se zaměřuji výhradně na grafické techniky.

Projektivní techniky v dětské praxi slouží podle Švancary jako „*zdroj diagnostických podnětů pro neprojektivní metody a jako pramen informací k dokreslení diagnostického obrazu, k citlivějšímu porozumění vnitřnímu světu dítěte.*“ Kreslení Švancara řadí mezi expresivní metody, pomocí kterých je možné dobře vyhodnotit styl sebevyjádření dítěte. Podle Anastasiové je tato metoda také psychoterapeutickým prostředkem, protože obsahuje prvek tvoření.

Jednou z výhod projektivních technik v dětské praxi je fakt, že si dítě neuvědomuje účel zkoušky a projektivní test vnímá jako hru. Díky tomu se mohou projevit nepříznivé rysy dítěte mnohem snadněji. Dítě není vždy schopno analyzovat svůj vnitřní svět a vyjádřit všechny obsahy, proto nám může říkat to, co se od něho očekává. Při projekci se ovšem projeví i neuvědomované složky motivace, postojů, hodnot a tendencí. Další výhodou je rychlé navázání kontaktu, tvořivost a hravost.⁷⁰ Jak ve svém výzkumu zjistil Badošek, projektivní techniky jsou nejčastěji užívaným instrumentem u školních psychologů. V České republice se kresba postavy umístila na 5. místě. Horší hodnocení získal Baumtest.⁷¹

⁶⁶ SVOBODA, M., et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 291 s. ISBN 80-7178-545-8. s. 236.

⁶⁷ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6. s.21.

⁶⁸ Ibid. s.22.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 101-104.

⁷¹ BADOŠEK, R. *Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dospělé populace*. [online].2011; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/exttj4/>>.

Jak již bylo zmíněno dříve, nevýhodou je problematická validita. Vyšší validitu projektivního hodnocení lze očekávat u jednotlivých dimensí osobnosti než u celkového popisu, jak uvádějí studie. Dalším nevýhodou je ovlivnitelnost interpretace osobnosti psychologa a s tím související nedostatek norem. Projektivní techniky jsou totiž standardizovány jen administrativně, nikoli skórováním. Některé projektivní testy jsou navíc časově náročné, vyžadují teoretickou přípravu a velké zkušenosti s používáním metodiky.⁷²

Projektivním postupem rozumíme představování si vnitřních psychických obsahů, které jsou zachyceny v podobě kresby, pohybem nebo např. tancem. Podle Junga je velmi těžké nezasahovat do psychických obsahů a nechat je plynout, ale je to možnost, jak analyzovat nevědomí a zároveň šance nechat nevědomí, aby analyzovalo nás.

Velmi cennou charakteristikou projektivních technik je SVOBODA projekce. Je jí ovšem zapotřebí dát hranice tím, že se strukturují podněty i očekávané jevy volbou podnětových situací, aby nedošlo ke „*spojení nekontrolovatelné podnětové situace a vlastní projekce psychologa*“. Dle Murraye je prokazatelná validita projektivních technik u dětí, ale ne u dospělých.⁷³

2.4 Interpretace diagnostických údajů

Diagnostické údaje zjišťujeme pomocí psychodiagnostických metod, které interpretujeme společně s jinými informacemi k objasnění jejich psychologického smyslu a významu. Ze získaných diagnostických údajů vyvozujeme závěry o psychických procesech, stavech a znacích osobnosti, o jejích poruchách, vývojových změnách, atd. Je důležité si uvědomit, že diagnostické údaje jsou jen vzorkem činnosti a chování. Interpretace není pouhým produktem fixního schématu. Je důležité neustále kontrolovat, zda není do závěrů vnášen příliš osobitý přístup, který ovlivňuje objektivitu. Pokud význam určitého symptomu rozšíříme zjištěním jiných dat potvrzujících původní interpretaci, je interpretace verifikována.⁷⁴ Každý test vyžaduje invenci a vzhled psychologa, obzvláště pak projektivní testy.⁷⁵

Při hodnocení projektivních technik je důležitá dovednost psychologického i metodologického uvažování, schopnost sestavit hypotézu, navrhnout postup i technické pomůcky.⁷⁶ Koluchová a Morávek upozorňují na zvláštnosti projektivního testování v dětském věku, jako je nestabilní struktura osobnosti dítěte, na jiný charakter hranice mezi vědomými a nevědomými procesy, citlivost na prostředí a interakci s vyšetřujícím. Konečné výpovědi jsou ovlivněny vývojovou úrovní dítěte, kterou je z tohoto důvodu nutno znát. Schopnost dítěte projikovat do testového materiálu se u každého jedince liší.⁷⁷

⁷² ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 104.

⁷³ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6 s. 95-106.

⁷⁴ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 334-336.

⁷⁵ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6 s. 78.

⁷⁶ Ibid. s.99.

⁷⁷ LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. a kol. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. 192 s. ISBN 80-7319-016-8. s. 33-34.

2.5 Objektivita, reliabilita, validita

Interpretace projektivních technik bývá citlivá na dovednosti diagnostika i na kvalitu vztahu mezi klientem a psychologem. Různí autoři chápou objektivitu stejné techniky různě, dosažení naprosté objektivity je nereálné. Problém je hlavně ve skórování, které je závislé na zkušenosti a zručnosti diagnostika.

Reliabilita je u projektivních technik problémem kvůli nejednotnosti skórování výsledků a s tím související spolehlivostí diagnostika, která se týká nejen skórování zachycených reakcí, výrazu či odpovědí v testovém materiálu, ale také konečné interpretace a retestová spolehlivost.

U validity se ptáme na to, co měříme a „*nakolik je výsledný obraz dán tím, na co se díváme, a také tím, čím se díváme*“.⁷⁸ Prostřednictvím projektivních technik lze stěží říci, jak je tvarován „*skutečný svět*“⁷⁹ a čím je tvořen. Dle Švancarové a Švancary nelze pomocí projektivních technik popsat celou osobnost, její strukturu rysů a dynamiku stavů, jelikož výsledek je značně závislý na interpretaci zhodnocovatele. Nejedná se tedy jen o validitu projektivních technik, ale i o validitu závěrů zhodnocovatele, protože výsledek nemůže být lepší, než je zhodnocovatel sám.⁸⁰ Není pravdou, že množství testování či větší počet použitých technik zvyšuje validitu. Projektivní postupy jsou velmi náročné a důležitá je osobnost diagnostika. Důležité jsou jeho dovednosti a zkušenosti, které předpokládají dlouhodobý trénink, dobrou znalost sebe sama. Podle Jeřábka je to i schopnost dojemové intuice, jeho charakterové vlastnosti, psychologické vzdělání, zralost osobnosti a sebepoznání a schopnost přesného vybavení si předešlých vjemů.⁸¹ V případě projektivních technik je důležitá pojmová validita, tzn. co nejlépe pojmenovat psychologickou skutečnost, zachycenou danou technikou.⁸²

3. Použité metody, jejich charakteristika

Analýza písma a kresebných výtvorů patří mezi expresivní techniky.⁸³ Výtvary výtvarné činnosti mají hodnotu diagnostickou, hodnotíme nejen formální stránku, ale i formy grafických projevů. Výtvor odráží vývojovou úroveň dítěte i jeho organizační schopnosti, kde se uskutečňuje „*jednota kognitivních a motorických složek, imitace a spontaneity, učení a tvořivosti, poznávání a činnosti*“.⁸⁴ S analyzovanými výsledky je zapotřebí zacházet jako

⁷⁸ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6 s. 102-104.

⁷⁹ Ibid. s. 104.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid. s. 84.

⁸² Ibid. s. 105.

⁸³ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6 s. 62-63.

⁸⁴ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 179.

s hypotézami, nikoli jako s metodou vhodnou pro diagnostickou klasifikaci.⁸⁵ Motoricky zdatné děti mají větší sebedůvěru, protože jsou úspěšné ve vyučování, a jsou sociálně zdatnější.⁸⁶ Pokud výtvar nevnímáme pouze jako výsledek činnosti, ale sledujeme jeho aktuální vývoj, budeme mít možnost vidět motivaci činnosti a strategii řešení.

Kresebné testy vychází z komplexního výtvaru, měřícího vývojové změny i obsah vědomí, který je vykládán principem interpretace symbolů. Kresba je chápána jako grafický projev pomocí objektivně zjištěných a měřitelných znaků, jako je velikost, umístění, atd.⁸⁷

V grafice kresby je možné hledat souvislost s grafikou písma. Malířský rukopis napovídá, jak vedlo dítě pohyb. Zda črtá rychle a zbrkle či plynule a klidně, zda raději zaobljuje a vyhýbá se ostrým úhlům, atp. To, jakým způsobem zachází dítě s linkou, se projevuje i v obsahu kreseb. Pokud kreslíř zobrazuje plynulou linií celý obrys tvaru, jedná se o psanou kresbu.⁸⁸

Grafologický rozbor i jiné projektivní postupy nabízí globální psychologický obraz o osobnosti, který je vhodné pokládat za pracovní představu. Tu je třeba pomocí dalších údajů upřesnit a doladit. Je důležité vědět, k čemu má daný diagnostický postup sloužit.⁸⁹

3.1 Vývoj kresby

První pohybově grafickou formou čáranic je ovál, ke kterému se časem přidává kříž tvořící základ úhlu. Dítě je schopné vědomě měnit směr čáry.⁹⁰ Děti na celém světě začínají kreslit stejným způsobem. Prvním spontánně kresleným tvarem bývá tvar kruhovitý. Jeho interpretace se různí. Někteří psychologové vidí v prvním zobrazení kruhu vliv funkce nervové soustavy, podle jiných je tato tendence k zobrazení vrozená, vyjadřuje tendenci k „dobrému tvaru“.⁹¹ Čáranice je fází realismu, kterou Luquet nazývá „nahodilým realismem“.

Další fázi nazývá Luquet „nepochopeným realismem, kdy dítě klade jednotlivé prvky nekoordinovaně vedle sebe. V tomto období jsou postavy kresleny jako „paňáci-pulci“, hlava s nitkovým přívěskem.⁹² Velmi podstatná změna naznačující změnu ve vývoji, je dvojdimensionální znázornění končetin objevující se kolem 6. roku.“⁹³

⁸⁵ MORÁVEK, S. *Úvod do psychodiagnostiky dospělých*. Olomouc: Filozofická fakulta Universita Palackého, 1987. 141 s. s. 138-139.

⁸⁶ KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM s. r. o., 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9. s. 47.

⁸⁷ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 197-204.

⁸⁸ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 58.

⁸⁹ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6 s. 84.

⁹⁰ Ibid. s. 15-16.

⁹¹ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 197-198.

⁹² PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. v nakladatelství Portál 1. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0. s. 62.

⁹³ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 197-199.

Později je pohyb vyjádřen profilem, složitým svou nesymetričností, vyžadujícím výraznější zapojení představivosti. Dalším stádiem je smíšený profil, kdy je dítě schopno pracovat s představami nejen na základě zrakové vzpomínky, ale na představivé práci.⁹⁴

Doposud dítě kreslí, ale nepíše. Písmo dítě nahrazuje při kreslení řečí, komentuje, co kreslí a grafický projev si tímto způsobem spojuje s řečí. V období vizuálního realismu dítě nepotřebuje komentovat své obrázky, jelikož ty jsou již konkrétnější a expresivnější. Všechna stadia jsou důležitá pro osvojování grafického kódu.

Na kresbách pěti až sedmiletých dětí vidíme příklady sklápění. Děti v tomto věku si stále neumí poradit s vertikálním a horizontálním uspořádáním prostoru. Kresba je tedy spíše odrazem osobního světa dítěte, vnější svět je více výtvořem fantazie. Jedná se o emočně zabarvené vnímání reality dítětem. V tomto věku dítě znázorňuje své vědomosti a znalosti o světě.⁹⁵

Do osmi až devíti let prochází kresba dle Luqueta stádiem „intelektuálního realismu“, kdy dítě nerespektuje zrakovou perspektivu a kreslí např. tvář z profilu s oběma očima nebo brambory v zemi. To se mění až v následujícím období „zrakového realismu“, které se vyznačuje dvěma novými rysy, na kresbě je zachyceno pouze to, co je ve skutečnosti vidět a vzdálené předměty jsou stupňovitě zmenšovány. Kresba respektuje rozložení kreslených předmětů a jejich velikostní poměr.⁹⁶

3.2 Volná kresba

Kresba je výrazovým prostředkem, kdy dítě kreslí nejen to, co ho zajímá, ale i to, co ho trápí. Proto slouží jako komunikační prostředek. Obrázky jsou grafickou podobou pocitů, vypovídají o znalosti dítěte o svém těle a o jeho místě ve světě.⁹⁷ Základem kreslení může být podle jiných autorů pouze potřeba napodobit. Dítě si během kreslení hraje se stopou, s pohybem, ale i s obsahem a představami, které se v průběhu tvoření vyvíjí a vyměňují za jiné.

Dítě kreslí to, co má pro něho zvlášť trvalý, obecný a neměnný význam. Středem jeho zájmu je člověk a teprve potom vše ostatní. Pokud dítě vědomě tvoří kresbu s věcným obsahem, zobrazuje většinou izolované představy, jako např. člověka, dům, strom. Postupně se v obsahu kreseb objevuje spolu s člověkem i jeho prostředí.⁹⁸

Kresba není nahodilá, je svázána s duševním životem. Uplatňuje se v ní hlavně představivost a aktivní vnímání, vybíráme si ty podněty, na které jsme trvale nebo dočasně vyladěni. Spolu s rostoucí zkušeností dítěte se světem, roste i obohacování kresby. Kreslení ale také rozvíjí poznání světa. Aby bylo dítě schopno nakreslit nějaký objekt, musí ho nejprve

⁹⁴ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 29-30.

⁹⁵ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 27-28.

⁹⁶ PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. v nakladatelství Portál 1. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0. s. 62-63.

⁹⁷ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4 s.15.

⁹⁸ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 20-22.

hlouběji a vědomě poznat. Vjem se mění v duševní obsah či v prožitek díky osobnímu vztahu k vnímanému objektu.⁹⁹

Kresba slouží taktéž jako nástroj k poznání inteligence dítěte, jeho emoční rovnováhy a schopnosti adaptovat se v kolektivu. Dítě nám tedy prostřednictvím kresby sděluje, jak se cítí, co prožívá a jak vidí svět.¹⁰⁰ „*Vnímání, představivost a myšlení tvoří trojici duševních funkcí, se kterými se ve výtvarném projevu dítěte počítá, které jej prakticky umožňují, ale zároveň se jím samy obohacují. „Kdo kreslí, učí se vidět.“*¹⁰¹

Dítě, které nemá dostatek prostoru kreslit, znázorňuje jednotvárně a zpracovává neustále stejné náměty a používá stejné barvy. Kresby jsou neoriginální a vyznačují se snahou o realismus (duševně nemocné a citově narušené děti jsou výjimkou). Volné téma rozvíjí vnímavost a kreativitu, smysl pro vyváženost. Zadané téma rozvíjí pozorovací schopnosti i logické uvažování. Proto je důležité kombinovat obě témata. Dítě kreslí nejen to, co ho zajímá, ale i to, co ho trápí.¹⁰² Jestliže není v kresbě použita žádná barva, nebo chybí jen při určitých tématech, poukazuje to na citovou prázdnotu až asociálnost.

U dětí jsou oblíbenější teplé barvy. Vyjadřuje jimi vzácné, líbivé, milé věci, ke kterým má zvláštní vztah. Teplé a jasné barvy jsou znakem vyrovnanosti, kdežto tmavé barvy poukazují na smutek a úzkost, nebo na odpor ke kreslenému objektu. Pokud jsou barvy bledé, můžeme usoudit na citovou nevyrovnanost, či špatný zdravotní stav.¹⁰³ Každý kreslíř má svůj osobitý výběr barev, svůj barevný přednes. Prvními příčinami barevné nadsázky je snaha rozlišit jednotlivé věci na obraze. Většinou se dítě snaží najít pro teplé barvy pevnější, plošný tvar, jiné zobrazí jako neurčitou skvrnu.¹⁰⁴

Luscherův barvový test z roku 1949 interpretuje význam barev. Pomocí této metody může zjistit nejenom aktuální psychický stav osoby, jako je míra aktivity a motivace, volní vlastnosti a tendence jednat typickým způsobem ve významné situaci, ale také trvalejší rysy osobnosti. Souvislostí mezi preferencí barev a psychickým a fyzickým stavem jedince se zabýval také Dvořáček. Podle něj barvy reprezentují fyziologické i psychologické struktury, a proto odráží psychofyziologický stav organismu.¹⁰⁵

R. Rothe rozlišuje dva kreslířské typy, expresionisty a impresionisty. Mezi ty první se řadí konstruktéři, kteří kreslí spíše to, co o věci vědí, kresby působí analyticky, postavy jsou formovány z částí. Ke druhému typu řadíme pozorovatele, kteří kreslí to, co vidí, syntetizují, vnímají správně nejen proporce postav, ale i obrys a zachycují konturu.¹⁰⁶ Švancara a Švancarová upozorňují na vývojový fakt, kdy všechny děti v prvopočátcích kreslí postavu po částech a postupně přechází k integraci pomocí tvarové linie. Jirásek uvádí,

⁹⁹ Ibid. s. 91-98.

¹⁰⁰ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4 s. 15-18.

¹⁰¹ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 107.

¹⁰² ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4 s. 18.

¹⁰³ Ibid. s. 36-38.

¹⁰⁴ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 55-56.

¹⁰⁵ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6. s. 74-77.

¹⁰⁶ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 204.

že mezi devátým až desátým rokem dochází k přechodu od analytické k syntetické kresbě.¹⁰⁷

Francoise Minkowská se na problematiku diagnostiky pomocí barev podívala z poněkud jiného úhlu. Poukazuje na znaky, které odpovídají určitému chování a jednání dítěte a podle grafického projevu definovala dva typy mentálního založení, typ sensorický a racionální. U sensorického typu jsou kresby barevné a plné dynamiky, kreslíř se připoutává ke konkrétnímu a k okolí, znázorňuje spoustu detailů. Sensorické obrázky se mohou objevovat i u epileptiků. Ohraničení bývá nezřetelné. Racionální typ má kresby strnulé, abstraktní, dokonalé a málo barevné. Racionální kresby se v patologii objevují u schizofrenických jedinců s nutkavými myšlenkami. V jednom vývojovém období se dítě může orientovat jedním směrem a v dalším období jiným směrem.¹⁰⁸

Prožívání a myšlení spolu souvisí. To, co člověk jednou prožije, bude schopen v budoucnu lépe použít, jelikož je to dobře uloženo v paměti. Představy jsou v dospělosti důležité, pro dítě jsou však nepostradatelné.¹⁰⁹

3.3 Kresba lidské postavy – DAP (Draw-A-Person)

„Když dítě kreslí postavu, kreslí samo sebe, a to tak, jak se cítí.“¹¹⁰

M. Prudhommeau

Techniku Draw-a-Man (DAM) zavedla v roce 1926 Goodenoughová, která jím původně zjišťovala vývojovou a intelektovou úroveň dítěte. V roce 1949 došla Machoverová k závěru, že kresba je taktéž zdrojem klinických informací a navrhla kresbu lidské postavy, Draw-a-Person Test (DAP) jako projektivní test osobnosti. Skórování je kvalitativní. Interpretace spočívá podle Frauenglassové převážně na psychoanalytické teorii. Psychologická podstata tvůrce se reprezentuje v jednotlivých rysech kresby. Jednotlivé části těla mají symbolický význam, což je mnohdy kritizováno. Hárday upozorňuje na vhodnost opakování testu po určité době a následné porovnání. Jedná se o sériové porovnávání, kdy je možné sledovat změnu stavu osoby, o postřehnutí procesu. Tento přístup je nazýván Dynamický test kresby lidské postavy.¹¹¹

V psychodiagnostice lze kresby postavy využít k analýze osobnosti, k jejímu pohledu na vlastní osobu, na její sebevědomí, jakou má snahu po uplatnění, jak je přizpůsobivá svému okolí, o pudové struktuře, o vnitřních blocích osobnosti. Do kresby postavy se projikuje sebepojetí kreslíře, které lze vyvodit z vlastní představy tělesného schématu.¹¹² Každá partie těla má nevědomý symbolický význam vycházející ze zkušeností i z fantazií s vlastním

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4 s. 80.

¹⁰⁹ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 100.

¹¹⁰ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4 s. 24.

¹¹¹ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6. s. 62- 65.

¹¹² ALTMAN, Z. *Kresba postavy*. 1. vyd. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2011. 135 s. ISBN 978-80-86471-40-2. s. 8- 9.

tělem.¹¹³ Lidské tělo je jako jediná věc dítětem vnímáno zvenčí i zevnitř.¹¹⁴ Vágnerová uvádí riziko nepřesnosti a nesprávné interpretace jako nevýhodu této metody a za výhodu považuje naopak možnost zachytit individuálně specifické signály, které je nutno ověřit dalšími metodami.¹¹⁵

Levi rozlišuje interpretaci kresby formální, např. velikost kresby a její umístění, grafologickou, při které hodnotíme tlak na tužku, linii, přesnost tvaru atp. a obsahově analytickou, při které rozebíráme jednotlivé části těla a jejich symbolický význam. Při interpretaci rozlišujeme taktéž znakový a komprehenzivní neboli vnímavý přístup, přičemž znakový vychází z empirického výzkumu nebo příruček a opírá se o diagnostické znaky kresby a komprehenzivní se opírá o formální a obsahová data, o vhled i intuici a propojení souvislostí mezi kresbou a chováním subjektu. Komprehenzivní interpretace je při popisu osobnosti nejen používanější, ale i validnější.¹¹⁶ Badošek ve své disertační práci upozorňuje na rizika nevědeckého přístupu metody „Kresba lidské postavy“. Upozorňuje na nedostatečně pevné základy základních diagnostických znaků, ze kterých si odborníci utváří první dojem o klientovi ovlivňující další usuzování. Existující manuály, potřebné k interpretaci, „*stojí na dojmech a opisování již napsaného.*“ Dále říká, že při rozboru nedochází k diagnostice člověka, ale k diagnostice kresby samotné. Při interpretaci záleží na stylu psychologů, kteří se snaží najít cestu, jak dojít k zachování osobnostní jednoty a vyhnout se kognitivní disonanci.¹¹⁷ To, co si diagnostik myslí o smyslu kresby bývá často důležitější, než to, co nakreslil diagnostikovaný.¹¹⁸ Svým výzkumem Badošek ukázal, že formální znaky pro diagnostiku osobnosti uvedené v primární literatuře, nevykazují dostatečně relevantní data a nachází jiné souvislosti, které nedoporučuje pro použití.¹¹⁹

Považuji za nutné zmínit také skutečnost, že zobrazovací schopnosti kresby postavy prochází vývojem. V této práci se zaměřuji, jak již bylo vícekrát zmíněno, pouze na děti mladšího školního věku. Mezi sedmým až dvanáctým rokem se objevuje stádium vizuálního realismu, které je závislé především na mentální úrovni, na sociálním a kulturním prostředí a emoční zralosti. Snahou dítěte je kreslit jen to, co vidí. Jakmile se objeví v kresbě profil, většinou kolem sedmého roku, je to známkou důležitého vývojového kroku v duševním vývoji. Toto stádium trvá přibližně do dvanáctého roku. Poté následuje poslední stádium kresby, ta je propracovanější a je zobrazována v prostoru.¹²⁰

¹¹³ MORÁVEK, S. *Úvod do psychodiagnostiky dospělých*. Olomouc: Filozofická fakulta Universita Palackého, 1987. 141 s. s. 137.

¹¹⁴ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 28.

¹¹⁵ BADOŠEK, R. *Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dospělé populace*. [online].2011; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/exttj4/>>.

¹¹⁶ MORÁVEK, S. *Úvod do psychodiagnostiky dospělých*. Olomouc: Filozofická fakulta Universita Palackého, 1987. 141 s. s. 137-138.

¹¹⁷ BADOŠEK, R. *Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dospělé populace*. [online].2011; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/exttj4/>>.

¹¹⁸ Ibid. s. 42.

¹¹⁹ Ibid. s. 151.

¹²⁰ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 27.

V devíti letech je viditelná snaha zachytit v obrazech pohyb. V obličejích jsou vykresleny podstatné rysy a také oblečení je zachyceno detailně. Kresby nejsou plastické, ale lze rozeznat pohlaví autora. Začíná se objevovat snaha zobrazit kresbu z perspektivy a plasticky pomocí stínování. Celá kresba se zdokonaluje.¹²¹ Švancarová vidí významné rozdíly ve výkonu mezi šesti až osmiletými dívkami a hochy. Po osmém roce se předstih dívek zmenšuje. Velikost postavy je v průběhu vývoje u hochů stabilnější. Osmý rok má klíčový význam ve vývoji zobrazovacích schopností. V tomto věku jsou zhruba vytvořena všechna zobrazovací schémata. Švancarová uvádí čtyři prototypy vývojových trendů vytvořených na základě individuálních vývojových trendů. Konkrétně je to trend rovnoměrně vzestupný, vzestupný směr s prepubertální retardací, trend s přechodnou stagnací a trend retardační. Mezi vývojovými trendy hochů a dívek není velký rozdíl. Nebyla také prokázána závislost vývojových trendů kresebných výkonů na vzdělání rodičů. Při interpretaci je důležité správně zařadit dítě do vývojové úrovně, ve které se nachází, viz příloha č. 1.¹²²

Dítě dává přednost kresbě z paměti nebo z vlastních prožitků. Touží po vlastním vypravování, nikoliv po zobrazení skutečnosti. „Řeč těchto jeho osobitých výpovědí o vlastní životní situaci využívá podvědomě dynamiku „logiky fantazie“, vyjadřuje se prostřednictvím imaginativně-emočních symbolů a nezřídka je protkána i projekcí skrytých tendencí“.¹²³

Nakreslení nahé postavy se považuje za normální do sedmi let. Od deseti let dítě vnímá člověka jako socializovaného, začleněného do společnosti, proto mu nakreslí oblečení. Pokud ne, je to znak asociálního a patologického chování. Styl oblečení napovídá o sociálním zařazení. Krásné šaty nakreslí dítě někomu, koho si váží. Teplé šaty značí podle Flugela matku a její láskyplné teplo v ochranné děloze, či naopak ochranu před citovým chladem. Depresivní dítě, které se cítí nemilované, se nakreslí ve více teplých vrstvách oblečení, aby kompenzovalo citový chlad. Znetvoření postavy vyjadřuje znevážení člověka a jeho nežádoucí přítomnost. Vynechávky jsou často u rodinných konfliktů.¹²⁴

¹²¹ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 137.

¹²² ŠVANCAROVÁ, L. Kresba lidské postavy [online]. [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/~hump/VyvPs/Materialy_Vypisky_etc/Dr%20%8Avancarov%E1_kresba%20postavy.pdf>

¹²³ ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0. s. 137.

¹²⁴ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4 s. 56-58.

3.4 Kresba stromu – Baumtest

Jedná se o projektivní kresebnou metodu, kterou vytvořil Karel Koch. Samotná interpretace vychází ze studia mýtů, pro vysokou symbolickou hodnotu stromu vyvolávající v člověku řadu asociací, ze studia archetypů, hlubinné psychologie a také z grafologie.¹²⁵ Tato metoda poskytuje hrubá data, která nám pomohou porozumět osobnosti, její dynamice. Vývoj stromu symbolizuje vývoj individua. Strukturovanost psychiky je znázorněna v kořenech, v kmeni a v koruně stromu.¹²⁶ Švancarová upozorňuje na výhodu kresby stromu před kresbou postavy u prepubescentů a pubescentů, kdy je kresba stromu bezprostřednější, nevyvolává rozpaky.¹²⁷

Při vyhodnocování kresby lze volit z různých způsobů interpretace, které jsou následně prakticky předvedeny na rozborech výtvorů dětí. Kresba je posouzena jako celek, jsou na ní označeny markanty. Dále je hodnoceno umístění a velikost kresby, při které se vychází ze symboliky plochy. Je pohlíženo na celkový dojem, který v člověku strom vyvolává. Z grafologického hlediska je na kresbě posuzován tah, tlak a způsob vedení čáry. Podle znalosti jednotlivých kresebných stádií je posuzována zralost kresby. Strom je vyhodnocován symbolicky, dále jsou interpretovány detaily. Jedním z posledních bodů interpretace je posouzení, jakým způsobem jsou vzájemně napojeny větve na kmen a pohled na kresbu jako na záznam vývoje dítěte.¹²⁸ Jednou z výhod testu je jeho opakovatelnost, díky které lze sledovat vývoj klienta. Má také terapeutický význam. MAŠKOVÁ nenazývá Baumtest testem, ale cestou přiblížení se k jedinci, pochopení.¹²⁹

Grafická podoba stromu se postupně vyvíjí a je stále dokonalejší. Ze začátku je znázorněn trčící linkou směrem vzhůru, kterou přetínají v pravém úhlu (R - princip = pravoúhlost) kratší vodorovné čáry, tyto pravoúhlé linky jsou později nahrazeny ovály umístěnými přímo na kmeni.¹³⁰ Osmi až desetileté dítě kreslí strom jako kouli. Později je takto znázorněný strom znakem citového či duševního zpoždění.¹³¹ Listí a jehličí dítě zpočátku nerozlišuje. Až později se dělí prastrm na jehličnatý, symbolizující Vánoce a listnatý, který je často ovocný a bývají na něm vykresleny plody.¹³² Předškolní děti umísťují strom na papíře mimo střed, ale ve školním věku se odchylky od středu vyskytují zřídka. Většinou se objevují u dětí s funkčními poruchami chování či s organickými

¹²⁵ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. 9 s.

¹²⁶ MORÁVEK, S. *Úvod do psychodiagnostiky dospělých*. Olomouc: Filozofická fakulta Universita Palackého, 1987. 141 s. s. 138-139.

¹²⁷ ŠVANCAROVÁ, L. Kresba lidské postavy [online]. [cit. 2012-03-30]. Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/~hump/VyvPs/Materialy_Vypisky_etc/Dr%20%8Avancarov%E1_kresba%20postavy.pdf>

¹²⁸ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. 21 s.

¹²⁹ MAŠKOVÁ, M. *Grafické projektivní metody jako prostředek efektivního poznávání osobnosti*. (3. český kongres grafoanalýzy) Brno: hotel Avanti, 26. – 28. 11. 2003.

¹³⁰ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 32.

¹³¹ ROSELINE, D.. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 42.

¹³² UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 32.

poruchami centrální nervové soustavy. ¹³³ Podle Kastové je strom symbolem lidství a může ho v kresbě vyjadřovat. ¹³⁴ Ukazuje, jak jsme ve světě zakořenění, představuje náš sebeobraz. Podle Anzieua je symbolem člověka, plodnosti a růstu, síly a tajemství. ¹³⁵

3.5 Grafologie

V rukopisu lze najít individualitu, stejně jako v dětských kresbách. ¹³⁶ Jedná se o fixovaný projev lidského výrazu, ze kterého vychází psychologická analýza písma. Podle Ludwiga Klagese můžeme na základě projevu člověka poznat jeho duševní dění. Klages se zasloužil o zařazení grafologie mezi psychodiagnostické metody, kdy písmo vyjadřuje osobnostní charakteristiku. Ke každému rysu písma je přiřazeno více osobnostních rysů specifikovaných v individuální diagnóze, to vše je doplněno intuicí. ¹³⁷

Jungovým přínosem v oblasti grafologické diagnostiky byla teorie vrstveného modelu, podle kterého se lidská duše dělí do sfér ega, vědomí, osobního a kolektivního nevědomí a části, která není nikdy zvědoměna. To vše se podílí na utváření celostní osobnosti jedince. ¹³⁸

Grafolog pracuje s písmovými, resp. výrazovými dojmy obrazu přeloženými do slov, které je následně potvrzováno dílčími znaky. Podle Patricie Marneové lze z písma vyčíst rysy charakteru, jako např. obsesi, agresivitu, impotenci či sexuální úchytky, aj., které se snaží pisatel skrýt. Podle Tardyho se inteligence projevuje v písmu písmovým obrazem a pohybem, který je zjednodušený, kombinovaný a rychlý. ¹³⁹ Dle grafologa Maxe Pulovera se do písma projikuje pisatelovo nevědomí. „*Vědomé psaní je nevědomé kreslení*“ na ploše, která je pro pisatele symbolicky orientovaným prostorem. ¹⁴⁰

Při diagnostice je důležité všimnout si nejen rukopisu, ale i jiných souvislostí, jako např. na co je psáno a čím. ¹⁴¹ Bertl upozorňuje na nutnost doplnění informace o pisatelově lateralitě. Dle preference ruky lze usuzovat na dominanci hemisféry. Písmo leváků je do jisté míry odlišné, stranové a tahové odlišnosti se posuzují tolerantněji. ¹⁴² U adolescentů, leváků i přeúčených leváků převažuje levý sklon. ¹⁴³ Šípek považuje za nespornou výhodu kresby a písma jako psychologické zkoušky přirozenost a uvolněnost. V této jednoduchosti zároveň spatřuje nebezpečí. Rychlá interpretace, vyhodnocená z několika napsaných slov je oním

¹³³ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 202.

¹³⁴ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6. s. 96.

¹³⁵ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4 s. 42.

¹³⁶ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 19.

¹³⁷ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6 s. 82.

¹³⁸ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 26.

¹³⁹ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6. s. 83-93. s. 114.

¹⁴⁰ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 23.

¹⁴¹ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6. s. 83.

¹⁴² BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 19.

¹⁴³ Ibid. s. 49.

nebezpečím.¹⁴⁴ Empirické průzkumy ukazují snahu pisatele o sebestylizaci, ke které dochází na začátku a na konci psaného materiálu. Proto je pro analýzu vhodná především střední pasáž rukopisu. Začátek ukazuje na představení se, jaký dojem chce pisatel udělat a závěr představuje konečné gesto v komunikaci.¹⁴⁵

Písmo je výrazovým pohybem, jedná se o fixovaný posunek. V pohybech člověka se projevuje jeho povaha.¹⁴⁶ Písmo je také symbolickým úkonem, je možností člověka projevit se graficky.¹⁴⁷ Při rozboru písma evidujeme a popisujeme dojmové znaky, jako jsou celkový písmový obraz, pohyb – forma, fixace, rytmus, individuálnost a harmoničnost. Tyto znaky se vztahují k celkovému rukopisu, kdy vnímáme celou psací plochu a zachycujeme vztahy v rámci celku.¹⁴⁸ Komplexní dojmový obraz je složen z neměřitelných dílčích znaků, proto interpretace závisí na osobnosti grafologa a jeho zkušenostech.¹⁴⁹ Písmový obraz vypovídá o způsobu adaptace, o vztahu osobnosti k sobě i k okolí, o stabilitě a vyrovnanosti a psychické pružnosti.¹⁵⁰ Pisatel si volí psací potřebu, která mu vyhovuje. Volba je projevem jeho vůle a osobnostních rysů. Jedinec se smyslem pro tradici volí plnicí pero, přátelští, ale málo důrazní lidé volí měkkou tužku, tvrdou tužku volí naopak rázní a odměření lidé. Fixou píše výtvarníci či emočně ovlivnitelní lidé. Propisovací tužka nepředstavuje žádnou specifickou vlastnost pisatele.¹⁵¹ Červenou barvou píše agresivní, nevyrovnaný člověk. Je možná porucha vnímání barev. Černou barvu volí lidé, kteří mají rádi černé na bílém. Stojí si za tím, co napíše. Zelenou volí ti, kteří se rádi liší.¹⁵²

Řádka je hranicí mezi horní a dolní oblastí, symbolizující duchovno a duševno od pudovosti a hmoty. Při psaní kloužeme hrotem pera časovým prostorem: hrot symbolizuje náš osobnostní bod, bod jáství a časová symbolika zaznamenává vývojovou dráhu jedince. Levá strana představuje matku, náš původ a minulost, kdežto pravá strana je otec symbolizující budoucnost a dovršení.¹⁵³

Individuálnost pisatele se projevuje v odlišnosti písma se školní předlohou. Její striktní dodržování je známkou rigidity a infantilnosti, nepružného přizpůsobení se.¹⁵⁴ Naopak použití odlišného písma, např. skriptu, odpovídá osobitosti pisatele, pokud není používán běžně.

¹⁴⁴ ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6. s. 83.

¹⁴⁵ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 40.

¹⁴⁶ SCHÖNFELD, V. *Učebnice vědecké grafologie pro začátečníky*. Praha: Elfa, 2007. 261 s. ISBN 978-80-86439-10-5. s. 24.

¹⁴⁷ Ibid. s. 34.

¹⁴⁸ JEŘÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 67.

¹⁴⁹ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 31.

¹⁵⁰ JEŘÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 67.

¹⁵¹ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 55.

¹⁵² MAŠKOVÁ, M. *Grafické projektivní metody jako prostředek efektivního poznávání osobnosti*. (3. český kongres grafoanalýzy) Brno: hotel Avanti, 26. – 28. 11. 2003.

¹⁵³ SCHÖNFELD, V. *Učebnice vědecké grafologie pro začátečníky*. Praha: Elfa, 2007. 261 s. ISBN 978-80-86439-10-5. s. 38- 39.

¹⁵⁴ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 37.

Při každodenním používání je známkou špatného navazování kontaktů s okolím, zakrývání emocí či snahou zakrýt motivy jednání. Je třeba rozlišit technicky založenou osobu píšící skriptem, pro kterou je to běžný způsob vyjadřování.¹⁵⁵

V této souvislosti si klade Kolářová otázku, zda je dovednost psát v dnešní době stále potřebná a zda je vhodné důsledně trvat na zachování psaní v současné podobě. Psaní působí příznivě na rozvoj mozku, osvojování si školní předlohy představuje předávání systému hodnot dané kulturní oblasti další generaci, to jsou důvody, proč by výuku psaní zachovala, ale učinila by ji méně stresující. Pedagog by při seznámení s principy psychoanalýzy získal jiný náhled na písemný projev dítěte, pochopil by souvislost písmového pohybu, tvarů a chování dítěte v psací ploše s jeho projevy komunikace, pracovními návyky apod., které by vedly k lepší volbě výchovných a vzdělávacích metod. Poněkud kontroverzní je její názor, že se děti nemají opravovat v držení tužky. Pohyb je podle Maškové souhrou mozku a pohybového aparátu a jakýkoli zásah do tohoto přirozeného procesu je nežádoucí.¹⁵⁶ Grafický projev dítěte může pomoci v pedagogické psychologii porozumět dítěti, najít jeho sdělení a cestu, jak mu vyjít vstříc. V písmu lze vyčíst i somatické projevy.¹⁵⁷

4. Společné prvky pro interpretaci grafických projevů

Grafologie má stejná teoretická východiska jako kresba. Je to především výrazový a symbolický přístup.¹⁵⁸ Při interpretaci postupujeme od celkového posouzení produktů a dominantních znaků k hledání ostatních detailů a dalších prvků. Ty jejich význam rozvíjí, potvrzují nebo rozporují. Dominantní znaky jsou při vyhodnocení nejdůležitější, ale mohou být taktéž bez vypovídací hodnoty, např. v případě úmyslné stylizace. Pokud se vyskytnou protichůdné významy, je třeba je kombinovat a dávat do souvislostí. Jsou projevem vnitřního rozporu osobnosti nebo chybné interpretace.¹⁵⁹ Doubravská uvádí, že písmo i kresby mají charakteristický společný znak, individuálnost. Můžeme v nich najít opakující se charakteristiky související se způsobem chování a prožívání. Opakování modelů můžeme najít v celkovém uspořádání a symetrii výtvorů, které jsou typické pro individualitu dítěte. U diagnostiky grafických projevů je vhodné uplatňovat komplexní přístup, tzn. Dojmový i měřitelně popisný. Jednotlivé znaky mají omezenou výpovědní hodnotu, proto je důležité

¹⁵⁵ Ibid. s.37- 38.

¹⁵⁶ KOLÁŘOVÁ, H. *Grafologické vzdělávání učitelů a vychovatelů z praxe* [online]. 2003; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.arcana.cz/texty/iii-cesky-kongres-grafoanalzy/grafologicke-vzdelavani-ucitelu-a-vychovatelu-z-praxe/>>.

¹⁵⁷ MAŠKOVÁ, M. *Grafické projektivní metody jako prostředek efektivního poznávání osobnosti*. (3. český kongres grafoanalýzy) Brno: hotel Avanti, 26. – 28. 11. 2003.

¹⁵⁸ JERÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 247.

¹⁵⁹ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. 19 s.

vnímat je jako celek a všítat si všech souvislostí či rozporů a mít na paměti, že do produktů se mohou promítat také aktuální psychické stavy.¹⁶⁰

„Kreslení je způsob psaní, k němuž bychom určitě nikdy nesebrali odvahu. Písmo je totiž normalizované, aby ho mohli všichni přečíst, zatímco kresba autorovi ponechává větší volnost.“¹⁶¹

Volnost spočívá v možnosti pracovat s prostorem, nekreslit zleva doprava a držet se jiných pravidel. Čára se při kreslení stává nevědomým písmem, a proto má vypovídající hodnotu. Tužka je prodlouženou rukou, kterou při kreslení vede intelekt a emoce.¹⁶² Pokud dítě během kreslení mění svůj původní záměr, odkrývají se jeho nevědomé tendence.¹⁶³

Ke každé kresbě přistupujeme individuálně, přihlížíme ke způsobu provedení, k věku a k vnějším okolnostem, za kterých kresba vznikla. Výsledkem interpretace je pracovní hypotéza a její stupeň platnosti ověřujeme dalšími metodami.¹⁶⁴ Při vyhodnocování produktů máme možnost interpretovat více způsoby, jako je posouzení výtvaru jako celku, sledování umístění a velikosti kresby, celkový dojem, posouzení zralosti, symbolický výklad aj.¹⁶⁵ Písmo a kresby posuzované z grafologického hlediska mají společné znaky, jako velikost, rozložení v prostoru, umístění na ploše, levoběžnost či pravoběžnost, uvolněnost, napětí, originalitu, tvarovost, obohacení či zjednodušení, tempo, rytmus, tlak, nebo druh čáry. Vybrané společné znaky grafických projevů budou popsány níže.

4.1 Zobrazení prostoru

Zobrazení prostoru se dá v kresbě vyjádřit jako vzdálenost mezi jednotlivými grafickými typy.¹⁶⁶ Prostor neexistuje sám o sobě, tvoří ho až objekty, které jsou v něm obsaženy.¹⁶⁷ Děti začínají prostor znázorňovat plošným uspořádáním objemu, kdy spojují několik pohledů na předmět v jeden celek. Mimo vnějšího vzhledu zobrazují děti často i vnitřní objem, tzv. transparentnos, neboli „rentgenické vidění“, objevující se kolem šestého roku.¹⁶⁸ Pokud na kresbách přetrvává po desátém roce, může se jednat o retardaci duševního vývoje.¹⁶⁹ Jakmile začne dítě zobrazovat blízké předměty větší než ty vzdálenější, dospělo k perspektivě. Následně kombinuje barvy, jejich odstíny a stínuje kresbu.¹⁷⁰ Velmi vysoký stupeň ve vývoji prostorového zobrazování je viditelný u dětí, které zobrazují věci z ptačí perspektivy. To je velmi vzácné u předškolních dětí, u kterých se objevuje spíše sklápění,

¹⁶⁰ DOUBRAVSKÁ, Ž. *Dětská kresba a grafologie* [online]. 2003; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.arcana.cz/texty/iii-cesky-kongres-grafoanalyzy/detska-kresba-a-grafologie/>>.

¹⁶¹ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 29.

¹⁶² Ibid.

¹⁶³ Ibid. s. 30.

¹⁶⁴ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 20.

¹⁶⁵ Ibid. s. 21.

¹⁶⁶ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 41-42.

¹⁶⁷ KULKA, J. *Grafologie, systém a technické termíny*. Brno: Arcana, Econ publishing s.r.o., 2001. 264 s. ISBN 80-86433-02-1. s. 97.

¹⁶⁸ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 41-42.

¹⁶⁹ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 25.

¹⁷⁰ ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s. s. 209.

plošné uspořádání prostoru.¹⁷¹ Jestliže kreslíř dospěje, je schopný zobrazovat překrývání tvarů a postřehnout měnící se tvar kruhu v elipsu, vnímá věci vzdálenější jako menší. Jeho psychika však odmítá zobrazovat tyto zkresleniny přibližně do šesti až sedmi let. Ve způsobu zobrazení prostoru je možné vidět, jak dítě hledá, vynalézá a myslí.¹⁷²

Podle toho, jak má dítě uspořádaný život, uspořádává i kresbu. Papír se stává jeho zrcadlem a my máme možnost podle kresby vidět, jak své tělo dítě prožívá. V období čarání se v kresbách objevuje zmatené já. V období hlavonožců nejsou v prostoru vyjádřeny vztahy mezi vzájemnou velikostí a vzdáleností předmětů. Od osmnáctého měsíce může vést čáru. Do tří až čtyř let dítě umí kreslit oběma rukama. Obrázky jsou symetrické, dítě se naučí brzdit pohyb, čáru. Obrázky kreslené levou rukou dítě umísťuje předměty vpravo a naopak. Poté se stává jedna ruka dominantní a obrázek začíná být asymetrický. Vývoj lateralit je možný vidět i na obrázcích s nakresleným profilem, kdy praváková postava hledí doprava a obráceně.¹⁷³

Z hlediska symbolického přístupu chápeme i písmo jako trojrozměrný prostorový útvar, jelikož má horizontální rozměr, tedy šířku, dále vertikální rozměr, tedy výšku, a hloubku, která je vyjádřena tlakem. Pulver nepovažuje písmový prostor za intelektuální konstrukci, ale za skutečnost, která vyplývá z našeho prožívání a vnímání. Psací plocha symbolizuje celý svět. Pohybem při psaní se pohybujeme „*po určité cestě v časoprostoru*“, který je „*prastarou lidskou zkušeností, při které se člověk ohlíží zpět, co za sebou zanechal, a zároveň se vztahuje k nějakému cíli.*“ Tím přetváří „*prázdný prostor na pole naplněné vlastní aktivitou.*“¹⁷⁴ Viz příloha č. 2.

Kulka zdůrazňuje, jako důležitý parametr prostoru v písmu, jeho naplnění, např. od okraje k okraji, shora dolů, velkými řádkovými odstupy, většími mezerami mezi slovy, atd.¹⁷⁵ V kresbě je čas vnímán jako čtvrtý rozměr. Kreslíř zobrazuje okamžiky v časové souslednosti již u prvních čaranic, což není z obrazu zřejmé. Někdy probíhá děj pouze v představách dítěte. Děj zahrnutý do kresby může být vyjádřen výtvarným vyprávěním, kdy je v kresbě obsaženo několik významných dějových situací, osob či věcí symbolizujících děj. Tento jev je nazýván simultaneita. Z výtvarného projevu je možné vyčíst zážitek, který má dítě z vyprávěného příběhu.¹⁷⁶

Jednotlivá slova v prostoru představujícího celý svět, mají symbolický význam a představují dílčí chování jedince při aktuálních situacích. Vztah mezi prázdnou a vyplněnou plochou je výrazem individuálního způsobu aktivity ve světě. V prostoru se tedy projevují vztahy osobnosti k okolí a k životu.¹⁷⁷ Klagles dělí prostor na horní a dolní zážitkový prostor,

¹⁷¹ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 44.

¹⁷² Ibid. s. 50.

¹⁷³ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 97-98.

¹⁷⁴ JERÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 38.

¹⁷⁵ KULKA, J. *Grafologie, systém a technické termíny*. Brno: Arcana, Econ publishing s.r.o., 2001. 264 s. ISBN 80-86433-02-1. s. 97.

¹⁷⁶ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80. s. 51.

¹⁷⁷ JERÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 37-38.

kdy horní prostor znázorňuje vítězství, nadřazenost, vzestup, horní psychické zážitky jako euforie. Naopak dolní prostor symbolizuje poražení, pád, podřazení a dolní psychické zážitky jako deprese. Čas vyjadřuje tempo průběhu psychických procesů. Při psaní se hrot pera nachází v bodě Já, v přítomnosti.¹⁷⁸

4.2 Symbolika plochy

Za autora symboliky psací plochy je považován Ludwig Klages. Plocha vyjadřuje chování pisatele v životním prostoru.¹⁷⁹ Plochu lze velmi těžko oddělit od prostoru, je dvourozměrná, jejím psychologickým významem je velikost a orientovanost.¹⁸⁰ Podle schématu umístění námětu na listu papíru, které vypracoval Pulver, představují jednotlivé části plochy symbolické významy.¹⁸¹ R. Grünwald stanovil na základě studia výtvarných děl podobnou symboliku plochy. Při interpretaci se používají obě schémata k přiřazení symbolického významu podle zdůraznění směru kresby či písma, či umístění na ploše. Schémata jsou znázorněna v příloze č. 3.¹⁸²

Vrchní část listu představuje intelektuální a duchovní oblast, kontakt s okolím. Spodní část je představitelem nevědomí, hmoty, pudů a sexuálního života.¹⁸³ U Baumtestu představuje střed stromu část, kde přechází kmen do koruny a symbolizuje vlastní JÁ, city a vědomí.¹⁸⁴ Davido vysvětluje kresbu umístěnou uprostřed jako současnost.¹⁸⁵

Symbolika levé a pravé strany vychází z kulturních tradic, které preferují levoprávní směr. I pro leváky tedy značí levá strana začátek a pravá konec.¹⁸⁶ Levá část představuje pouto k matce, introverzi, minulost a egoismus.¹⁸⁷ Vypovídá také o vztahu k sobě samému, o subjektivním prožívání, o přemýšlivosti, která může přejít až k určitému odstupu od reality.¹⁸⁸ Pravá strana vyjadřuje pouto k otci, extroverzi a pokrok, altruismus.¹⁸⁹ Vypovídá o vztahu k druhým lidem, k vnějšímu okolí, o touze poznat něco nového a potřebě naplnění, ale také o povrchnosti a menší spolehlivosti.¹⁹⁰ Novotná hodnotí extravertzi – introverzi z důkladnosti kresby, její popisnosti a detailnosti a dále emocionálního

¹⁷⁸ Ibid. s.38-39.

¹⁷⁹ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 22.

¹⁸⁰ KULKA, J. *Grafologie, systém a technické termíny*. Brno: Arcana, Econ publishing s.r.o., 2001. 264 s. ISBN 80-86433-02-1. s. 96.

¹⁸¹ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 42.

¹⁸² ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 31.

¹⁸³ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 42.

¹⁸⁴ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 31.

¹⁸⁵ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 31.

¹⁸⁶ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 31.

¹⁸⁷ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 42.

¹⁸⁸ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 31.

¹⁸⁹ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 42.

¹⁹⁰ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 31.

a expresivního vyjádření. Handler a Reyher zjistili, že umístění kresby nelze pro svou nespolehlivost považovat za indikátor úzkosti.¹⁹¹

Podle Pulverova grafického schématu má každá směr nějaký význam. Mysticismus, aspiraci, sebevědomí a aktivitu vyjadřují čáry směřující nahoru. Opakem je materialismus, zaměření na pudovost, který je vyjádřen čarami směrem dolů. Při interpretaci vycházíme z jednoho bodu, do kterého zóny směřují, nebo z něho vycházejí. Bod představuje ego, já. Introvert kreslí dostředivým směrem, kdežto extrovert používá odstředivost.¹⁹²

Autorem modelu obecných motivačních vlastností, který se váže na symboliku psací plochy, je Timothy Leary. Směřování a projev osobnosti lze odvodit ze směru, který je v projevu nejvýraznější, viz příloha č. 4. Denis odhalil souvislost mezi nácvikem grafického projevu a umístěním kresby na ploše. Kresba umístěná více doleva je u těch, kteří se učí psát zleva doprava a naopak. McHugh uvádí, že černošské děti umísťují kresbu více do levého kraje. Bradfield upozorňuje, že nedostačivé, stažené a předvádivé děti taktéž kreslí více na levou stranu. Hammer uvádí, že figury umístěné vlevo indikují impulzivitu a naopak umístění vpravo je indikátorem kontroly nad impulzy.¹⁹³

4.3 Symbolika pásem

Pulver vytvořil symboliku pásem neboli zón založenou na vrstevném pojetí osobnosti (tělo-duše-duch). Pásma jsou rozdělena na horní, symbolizující nadindividuální vědomí, střední, symbolizující individuální vědomí, a dolní, symbolizující nevědomí. U písma představuje práh vědomí řádka.¹⁹⁴ Každému pásmu je přidělena symbolika, která je stejná pro interpretaci Baumtestu, Kresby postavy i grafologii. Střední zónu představuje v Baumtestu kmen, v Kresbě postavy tělo a v písmu zaujímají střední zónu celým svým tvarem písmena krátká, např. „a“. Střední zóna představuje psychosomatický základ osobnosti. Horní pásmo představuje v Baumtestu část koruny, v Kresbě postavy je to hlava a v grafologii se do horní zóny řadí písmena s horními smyčkami, např. „k“. Horní zóna představuje duchovní oblast, oblast intelektu, společenskost a morálku. Poslední zónou je dolní pásmo, symbolizující oblast nevědomí, instinktů, tradice, a zakotvenosti. V Baumtestu tuto zónu představují kořeny, v Kresbě postavy nohy a v písmu dolní smyčky, např. u písmene „y“.¹⁹⁵ Symbolika zón je totožná se symbolikou plochy, viz. příloha č. 5.

¹⁹¹ BADOŠEK, R. *Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dospělé populace*. [online].2011; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/exttj4/>>.

¹⁹² ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 32.

¹⁹³ BADOŠEK, R. *Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dospělé populace*. [online].2011; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/exttj4/>>.

¹⁹⁴ JEŘÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 41.

¹⁹⁵ MAŠKOVÁ, M. *Grafické projektivní metody jako prostředek efektivního poznávání osobnosti*. (3. český kongres grafoanalýzy) Brno: hotel Avanti, 26. – 28. 11. 2003.

4.4 Tah, tlak, způsob vedení čáry

Jakmile jsou pohyby ruky zautomatizované, nepodléhají vědomé kontrole a lze je interpretovat.¹⁹⁶ Výhodou měřitelných a popsateľných znaků je jejich prokazatelnost. Ke každému znaku je připisována vlastnost jedince.¹⁹⁷ Kresba je záznamem pohybu ruky, který je automatický, nevědomý, a proto ji lze interpretovat podobným způsobem jako písmo. Sledujeme především pohyb, tempo, formu, tlak, tah, způsob vedení čáry, časté opravy či obtahování linek, vybarvení a stínování tužkou.¹⁹⁸

Pohyb je projevem dynamiky osobnosti, biologické podstaty a nevědomí.¹⁹⁹ Čím více je zautomatizován, tím více je nabit tzv. výrazem. Z výrazu lze pozorovat duševní obsah prožívání. Při interpretaci je důležité určit, který pohyb je stylizovaný a který je spontánní.²⁰⁰ Při zdůraznění pohybu je kladen důraz na emoce, pudy a jedinec preferuje bezprostřední citové zážitky. Pokud je kladen důraz na formu, převažuje vědomí, stylizovanost a předstírání.

Podle tlaku lze usuzovat na typ jedince s převažujícím mužskými či ženskými vlastnostmi. Sleduje se i rytmičnost, neboli rovnoměrnost tlaku a zdůraznění či potlačení některé psací zóny.²⁰¹ Pokud je tlak silný, vypovídá o energické osobě, která je rozhodná, odolná vůči zátěži, ale také těžkopádná a snadno se rozzlobí. Slabý tlak se objevuje u lidí jemných, citlivých až přecitlivělých, u jedinců se slabou vůlí, plachých, neschopných se bránit, avšak dobře přízpůsobivých.²⁰²

Tah, který je rozmáchlý, vyjadřuje dynamiku osobnosti, její temperament a spontánnost. Pasivní, neprůbojný jedinec používá pomalý tah. Pokud je narušeno svalové napětí, je čára roztřesená, ochablá. Jedinec může být unavený, úzkostný. Pevný tah vyjadřuje rozhodnou a jistou osobnost. Horizontální tah je zdůrazněn u bázlivé osobnosti a vertikální tah se objevuje u odhodlaného, maskulinního jedince. Introvert směřuje tahy do středu koruny nebo doleva a extrovert používá odstředěné, doprava směřující tahy. Uvolněné vlnovité čáry jsou známkou sociálních dovedností a přízpůsobivosti. Úzkostnost a napětí naznačují ostré, křečovité čáry.²⁰³

Charakter čáry souvisí s držením psací potřeby. Následkem krátkého držení může být ostrá čára, dlouhého zase těstovitá. Podle držení rozlišujeme taktéž dynamický

¹⁹⁶ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s.36.

¹⁹⁷ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 40.

¹⁹⁸ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 36-37.

¹⁹⁹ JEŘÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 151.

²⁰⁰ Ibid. s. 27.

²⁰¹ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 51.

²⁰² ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 36.

²⁰³ Ibid. s. 36.

či adynamický tah. Čím je tah dynamičtější, tím je jedinec vitálnější a citovější.²⁰⁴ Způsob provedení čáry odpovídá typu dítěte. Křivky raději upřednostňují mírné a citlivé děti, ale pokud se objevují pouze křivky, poukazuje to na nezralost. Realistické a podnikavé děti volí přímky a úhly. Rovnováha mezi převážně vertikálními přímkami a křivkami vyjadřuje impulzivitu, kterou má dítě pod kontrolou. Zdůrazňuje-li horizontální čáry, může mít psychologické konflikty. Naproti tomu tečky nebo drobné skvrny svědčí o úzkostlivé pečlivosti. Celkový ráz kresby prozradí emocionální rozpoložení kreslíře.²⁰⁵ Jemné, přerušované čáry kreslí bojácné a utlumené děti, nekontrolovanou čáru najdeme u dětí agresivních a neklidných, lineární čáry a křivky vypovídají o stabilitě dítěte (pokud ovšem v kresbě nepřevládají), křivky upřednostňují mírné děti, rovné čáry a úhly preferují realisté.²⁰⁶

Forma vyjadřuje společenské a kulturní hodnoty a normy, vědomí, seberealizaci a sebe prezentaci. Je projevem určitého záměru, city a pudy jsou potlačovány díky vědomí Já. Může jít i o předstírání a snahu zformovat se do norem. Vlastní představy o seberealizaci vždy podmiňují formu.²⁰⁷ Ve formě se odráží sociokulturní hodnoty a normy.²⁰⁸ Projev se v ní individualita, originalita, regrese, obohacení aj.

Vzájemný vztah mezi pohybem a formou vyjadřuje termín stupeň fixace. Fixace je spojkou mezi pohybem a formou a souvisí s napětím pohybu a jeho tvarovou jistotou, vypovídá o psychickém řízení, o strnulosti a uvolněnosti.²⁰⁹ Fixace je výrazem psychického řízení a její míra je zakotvena v mozku. Svědčí o uvolněnosti, napjatosti či utlumenosti.²¹⁰ Je zde vyjádřen vztah vědomí a nevědomí.

Rytmus vyvozujeme podle opakování podobností v určitých časových odstupech. Poukazuje na vitální původ a je-li silně vyjádřen, vypovídá o živosti, originalitě a diferencovanosti psychických struktur. Projevuje se v něm touha po seberealizaci a zrání. V rytmu i ve fixaci sledujeme vztah mezi vědomím a nevědomím, jejich harmoničnost.²¹¹

Vázání vypovídá o schopnosti přizpůsobit se realitě, je proto formou sociability. Spojitost je v grafologii projevem kontinuity psychosomatických procesů a způsobu myšlení (analýza, syntéza). Členitost vypovídá o organizačních schopnostech, o sociabilitě a vyjadřuje poměr mezi racionalitou a emocionalitou.²¹²

²⁰⁴ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 53.

²⁰⁵ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 32-125.

²⁰⁶ *Ibid.* s. 125-126.

²⁰⁷ JEŘÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 68.

²⁰⁸ *Ibid.* s. 151.

²⁰⁹ JEŘÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 69.

²¹⁰ *Ibid.* s. 250.

²¹¹ *Ibid.* s. 75.

²¹² JEŘÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 151.

4.5 Velikost

Důležitá je velikost kresby v poměru k velikosti papíru. Papír zcela zaplněný obrázkem poukazuje na nedozrálou, vyrovnané dítě umístí kresbu do středu papíru. Kreslí-li dítě na spodní straně papíru, je to známka jeho stability, naopak kresba umístěná nahoře poukazuje na pýchu.²¹³

Velká kresba je snahou zdůraznit se a objevuje se u sebevědomého kreslíře. Při dobré úrovni kresby lze hovořit o podnikavosti a expanzivitě. Pokud je kresba nižší úrovně, může se jednat o sebepřeceňování a nedůslednost. Nejedná se tedy o obraz reálných možností, ale přání.

Kresba vyplňující celý prostor značí o přehnané expanzivitě. Může se jednat o kompenzaci pocitu nedostačivosti. U dětí není projevem negativního významu. V pubertě poukazuje na nevyrovnaný vývoj. Pokud kresba přesahuje okraje, hlavně horní a postranní, kreslíř nerespektuje realitu, nepřijímá pravidla a má zvýšené neadekvátní aspirace.

Naopak malá kresba značí nejistotu a opatrnost, snížené sebevědomí. V případě dobré úrovně kresby se může jednat o sebekritičnost, věcnost a skromnost či trpělivost. Naopak při špatné úrovni jde o nedostatek sebevědomí, neprůbojnost či nevyrovnanost. Pokud je kresba menší než 4 cm, může to být známkou vážných psychických potíží.²¹⁴ Je-li postava v kontextu celé kresby harmonická, je dítě dobře adaptované. Je-li příliš velká, dítě se přeceňuje a připadá si lepší než ostatní, nebo kompenzuje pocit méněcennosti a zastírá ji. Dítě, které je nesmělé a stydí se, umístí postavu na dolní okraj výkresu, často do rohu.²¹⁵

Dellate a Hendrickson rozšířil velikost postavy o dimenzi šířky a výšky postavy. U mužů byl zjištěn vztah mezi šířkou postavy a sebeúctou. Machoverová tvrdí, že malou sebeúctu lze interpretovat nejen z malých, ale i z velkých figur. Podle Kopitzové stydlivé děti kreslí menší postavy. Lewinsohn říká, že malé postavy se taktéž objevují u depresivních dětí. Naopak větší postavy kreslí dle McHugha děti s poruchami chování. Goldstein a Raw nevidí vztah mezi velikostí a agresivitou, a to ani v případě, kdy byla agresivita navozována experimentálně, nezvětšovala se velikost postavy. Normalita velikosti kresby se ovšem dle jednotlivých autorů velmi různí.²¹⁶

Při posuzování velikosti písma je sledována výška malých písmen a poměr psacích zón. U mladších pisatelů bývá vlivem pudové složky dolní zóna větší. Velikost písma souvisí se sebevědomím a sebedůvěrou prožívání.²¹⁷

²¹³ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 32, 79-80.

²¹⁴ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. vyd. rozš.. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 33-34.

²¹⁵ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4. s. 79-80.

²¹⁶ BADOŠEK, R. *Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dospělé populace*. [online].2011; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/exttj4/>>.

²¹⁷ BERTEL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 45.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl, interpretace získaných dat

Práce má diagnostický účel, nikoli výzkumný. Cílem je ukázat, jak lze využít grafické projektivní metody při diagnostice žáků na základní škole, seznámení s jednotlivými projektivními technikami a jejich praktické využití demonstrované aplikováním v praxi. Pozornost je věnována především analýze jednotlivých znaků a jejich interpretaci. V obecnější rovině jsou pak předkládány jisté zásady, nutné ke správné analýze výtvorů dětí. Práce naznačuje, jak lze využít vybrané projektivní techniky v pedagogické praxi.

Následná část práce je věnována interpretaci a rozboru dat získaných od tří dětí ve věku devět až deset let. Práce je rozdělena do tří fází. V první fázi jsou v rámci vyučování vytvořeny na základě předem daných pokynů výtvořky určené k analýze. Navazuje interpretace kreseb a písma a následné shrnutí získaných poznatků. Na základě těchto dvou fází jsou sestaveny otázky pro řízený rozhovor s dětmi. Otázky jsou vytvořeny dle vzoru Eysenkova testu. Cílem rozhovoru je doplnění výsledné interpretace výtvorů, popřípadě zachycení míry sebereflexe žáků. Data z interpretace výtvorů jsou spolu s rozhovorem s dětmi zpracována do závěru, který je pojat jako pracovní hypotéza obsahující také doporučení. V poslední fázi je vše předloženo třídní učitelce ke zhodnocení. Po volném rozhovoru, vyplývajícím ze závěrečné zprávy, proběhne závěrečná komparace výsledků.

Při interpretaci Baumtestu a Kresby lidské postavy bylo použito příruček Z. Altmana. K interpretaci volné kresby bylo nejčastěji čerpáno z knihy D. Roseline *Kresba jako nástroj poznání dítěte*²¹⁸ a z knihy M. Lüschera *Test volby barev k hodnocení osobnosti*.²¹⁹ Při rozboru písma byly použity publikace uvedené v seznamu literatury. Produkty dětí byly analyzovány s informovaným souhlasem rodičů.

²¹⁸ ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4.

²¹⁹ LÜSCHER, M. *Test volby barev k hodnocení osobnosti*. Bratislava: Psychodiagnostika, spol. s r. o., 151 s.

6. Formální analýza výtvorů Honzy

Posouzení kreseb a písma jako celku, celkový dojem:

Při prvním pohledu na kresbu postavy pána a postavy příšery mám pocit, že na mě obě cení zuby jako vrčící pes v ohrožení, který strachem ustupuje. Postava pána se nepřirozeně, nuceně usmívá, jako hlasatel při vysílání televizních zpráv. Postava má mužské rysy, knír, kravatu a diplomovou tašku. Skrývá v ní něco cenného? Může hoch obdivovat tátu podnikatele? Postava je velká, umístěná, jako všechny obrázky, více vlevo. Vzhledem k velikosti postavy má pán nápadně krátké ruce, přičemž levou ruku má ještě kratší než pravou. Stejným způsobem je vyobrazena příšera. Strom má větve znázorněné jako pomyslné dvě ruce, ale rostou směrem vzhůru, na rozdíl od rukou postavy a příšery.

Příšera má vyděšené oči, kdežto postava pána má nebojácný pohled. Měla by příšera nahánět strach druhým nebo je sama ustrašená? Na prstech rostou drápky. Slouží k ochraně nebo k útoku? Hlava příšery je v poměru k tělu větší. Nápadně velké jsou i boty. Na kalhotách je vidět záplata.

Na první dojem působí příšera ustrašeně. Přestože je příšera vyděšená, stojí pevně na zemi. Navenek ale chlapec nechce dát znát své vnitřní rozpoložení a slabost, proto se stylizuje do úspěšného pána s kalhotami bez záplat, s kravatou a jinými prvky přidávající postavě na důležitosti, jako je např. kufřík obsahující něco nepostradatelného. Ustrašený úsměv příšery se mění v neupřímný až vyhrožující.

Strom je zvláště rostlý. Má pevnou základnu, ale větve působí hadovitým dojmem. Jsou vzpřímené směrem vzhůru. Volají po sociálním kontaktu? Kresba je soustředěna na levou stranu. Větev na pravé straně je delší, než na levé. Stejně jako u předešlých kreseb postavy a příšery. Strom připomíná mořskou sasanku, filtrující protékající vodu. Kmenem i větvemi volně proudí energie, není zde žádná překážka, blok.

Písmo je umístěné v levém horním rohu plochy, je spíše pomalejší a nejisté. Chlapec se podepsal na levé straně, podpis je opravován. Píše dopis babičce.

Kresby jsou jasné, ale jsou zde zaznamenány i detaily. Podstata kreseb je vystižena, jsou přiměřeně bohaté, pozorně vypracované. Všechny produkty stojí „pevnýma nohama na zemi“, jsou rozkročené, stabilní. Strom se jeví jako zdravý, bez suků a ořezaných větví, přesto na něm není něco v pořádku. Větve jsou příliš blízko u sebe, je jich spousta a vypadají jako hadí ocásky, které by si někoho rády omotaly okolo sebe.

Porovnání kreseb a písma

Umístění a velikost

Všechny výtvořky chlapec soustředí spíše na levou stranu, dopis je umístěn v levém horním rohu. Z tohoto pohledu lze usuzovat na introverzi, stažení se směrem do sebe, o přemýšlivosti a vykročením zpět do minulosti, směrem k matce, u které je bezpečno. Umístění dopisu vypovídá o rezervovanosti až pasivitě. Taktéž je možné usuzovat na obavy z kontaktu s okolím.

Všechny výtvořiny zabírají více než 4/5 výšky listu papíru. Vzhledem k dobré úrovni kresby lze usuzovat na podnikavost a možná až přehnanou expanzivitu, která by mohla naznačovat kompenzaci pocitu nedostačivosti.

Tah, tlak, způsob vedení čáry

Při kresbě obrázků upřednostňuje chlapec formu před pohybem, čímž lze usuzovat na stylizaci a potlačování pudů. Snaží se vědomě kontrolovat své chování. To je patrné i na tazích, které jsou dlouhé a nepřerušované jak u kmene, tak u větví. Konce větví jsou uzavřené, ale jejich přechod od kmene je velmi zdařilý. To je známkou jisté vyzrálости osobnosti. U stromu jsou zdůrazněny vertikální tahy, což je projevem odhodlanosti a maskulinity. Tlak není ani výrazný, ani slabý.

6.1 Test stromu

Interpretace detailů

Napojování, prostupnost a zakončování kmene a větví

Chlapec si vytvořil svou vlastní základnu, která má tvar vlnky, působí vyrovnaně a stabilně. Patu kmene stromu nakreslil širokou, dostatečně stabilní na to, aby unesla váhu stromu. Lze tedy usuzovat na jeho odolnost a stabilitu. Vzhledem k ustrašené kresbě přesto příšery lze také uvažovat o zesíleném pocitu nejistoty a potřeby bezpečí. Kmen na kresbě je široký a pevný, schopný odolávat vnějším tlakům. Je otevřený pouze zdola, shora je otevřenost blokována větvemi, které jsou uzavřené. Je možné usuzovat na otevřenost vůči pudovým impulzům nevědomí a na zdravou životní sílu osobnosti a ega. Hladká kůra může svědčit o přizpůsobivosti.

Poměr velikosti kmene a kontury je v běžném poměru, což poukazuje na vyrovnanost mezi rozumem a emocemi, vědomím a nevědomím. Koruna na kresbě je spíše uzavřená, přesto se otevírá, jako by se rozvíjelo poupě v květ. Je hůře prostupná skrze větve. Ve spojení s umístěním kresby spíše na levou stranu a umístěním přibližně dvou třetin koruny na levou část listu lze usuzovat spíše na introverzi. Obrysové linky koruny naznačují uzavření se před vnějším světem, chlapec nepouští ke svému jádru každého, chrání se před zranitelností. Koruna je velmi precizně a bohatě strukturovaná větvemi, což je známkou koordinovanosti psychické činnosti. Bohatý je i způsob prožívání. Chlapec je otevřený vnějším dojmům.

Zajímavé je rozložení větví do tří trsů, kdy každý trs směřuje jiným směrem – vlevo i vpravo, a nejbohatší trs směřuje vzhůru. Svědčí to o chlapcově snaživosti, aspiraci, jsou zde zdůrazněna přání. Chlapec může mít potřebu být veden. To naznačuje i umístění kresby vlevo, k matce, do minulosti. Je možné, že chlapec uniká před realitou do světa fantazie. Větve jsou velmi stlačené a vodorovné, což může vypovídat o pocitu nátlaku někoho druhého na chlapce a neschopnosti se prosadit. Větve v pravém trsu jsou kratší než ve zbývajících dvou trsech, což působí dojmem opatrnosti ze vztahu s ostatními lidmi, chlapec se jim však

nebrání. Všechny tři trsy se rozbíhají od středu, v čemž je patrný zájem o vnější svět a snahu prosadit se.

Větve jsou uspořádány harmonicky, což vypovídá o duševní rovnováze, ale i nepřístupnosti. Větve tvořící hustou síť, jak vidíme na kresbě, svědčí o překombinování a topení se v maličkostech, neproniknutelnosti až uzavřenosti. Napojované a uzavřené větve jsou znakem školáckého, inkoharentního myšlení, které je nesouvislé, bez logického řádu a systému. Hůře chápe vztahy a souvislosti, ale snaží se do svého života vnést řád a pořádek, snahy jsou nevyzrálé. Vzhledem k umístění větví velmi vysoko na listu papíru lze uvažovat o potřebě poukázat na sebe, získat pozornost a obdiv druhých. Lze přemýšlet o touze po úspěchu.

V kresbě je zdůrazněna pravidelnost a symetrie poukazující na vnitřní nejistotu a úzkost. Udržování vnitřního pořádku může být známkou obrany proti změnám, které mohou být ohrožující jako vše nové a náhodné. Pečlivá pravidelnost může být známkou vytrvalosti, striktního realizmu až nepružnosti, ztuhlosti. Mechanické spojování a opakování prvků, v našem případě větví, značí špatnou orientaci v realitě a špatnou přizpůsobivost. Kreslíř napojoval větve jako mozaiku, což je projev neschopnosti myslet v souvislostech, bezduché pilnosti, schematicnosti a omezeného rozhledu.

Dle uspořádání větví symbolizujících vnitřní strukturu osobnosti a její přizpůsobivosti, lze říci, že chlapcovo ego se zdá být dobře integrováno. U chlapce je patrný silný vnitřní řád, nebo se ho alespoň snaží dosáhnout. Větve propojené s otevřeným kmenem umožňují přístup pudovým impulzům do vědomí. Impulzy nemohou proudit až k úplným koncům větví, protože jim v tom brání další napojené větve. Lze usuzovat, že se jedná o ukazatel kontrolovaného chování, které brání onomu proniknutí nevědomých impulzů do úplného vědomí. Strom bez listů, holý, vypovídá o vážné, strohé osobnosti, která se drží podstaty.

6.2 Volná kresba

Volba námětu mě vede k zamyšlení, zda dítě kreslí příšeru jako symbol agresivity a revolty, protože chce působit na okolí jako silná osoba a tímto způsobem kompenzuje pocit nejistoty a úzkosti. Oči působí velmi vystrašeně, nikoli hrozícím a zastrašujícím pohledem. Oči bývají považovány za zrcadlo duše, vypovídající o vnitřním vidění světa, z toho lze usuzovat na vnitřní napětí a ustrašenost chlapce.

Příšera má blízko nejen k postavě člověka, ale i ke zvířeti. Možná bylo původním záměrem chlapce připodobnit kresbu krvežíznivému zvířeti. V tom případě by kresba symbolizovala otce, ze kterého má dítě strach. Vyjadřovala by tak chlapcovu úzkost, hlavně ve vztahu k otci. V této kresbě, orientované více v levém prostoru, je nakreslena nápadně velká hlava, v poměru k ostatním částem těla, a malé ruce. Ty jsou přiměřeně odtažené od těla, což může poukazovat na sociabilitu. Ruce mohou být také náznakem pohybu výstrahy, jako když se čepýří páv, nebo náznakem útoku – „až tě chytím, tak tě sním“. Příšera má otevřená ústa s cenícími zuby, to může být projevem agresivity. Nakreslený jazyk a krátké ruce mohou naznačovat nevyřešené sexuální problémy. Na kalhotách příšery chlapec znázornil záplatu, kterou umístil do horní části, poblíž přirození. Může symbolizovat opravu něčeho, co není v pořádku nebo jen značit chlapcův zájem o mužnost a sexuální otázky?

Kombinace barev v této kresbě ukazuje na vlastní důvěru ve stabilitě, v uzemnění, chlapec je schopen vědomě odolávat vnějšímu prostředí, proto vykreslil základ, tj. dolní končetiny zemitou barvou (červenohnědou). Jelikož hnědá barva symbolizuje špatnou adaptovanost, je možné usuzovat na horší sociální vztahy. Horní část kresby je vykreslena v barvě symbolizující vnitřní napětí.

6.3 Kresba postavy

Charakteristické projevy a ozvláštněné detaily

Při kresbě postavy chlapec věnoval zvýšenou pozornost detailům, doplňkům, které postavu charakterizují jako důležitou osobu. Je postava důležitá pro chlapce nebo má být důležitá pro okolí? Výrazné je preferování mužských prvků, jako je knírek, rozježené obočí, kravata, opasek, kufřík. Zjevná je potřeba zdůraznit důležitost nakreslené postavy, která může být známkou pedantství a sklonu k perfekcionismu. Ruce jsou v poměru k ostatním částem těla nápadně krátké, což může poukazovat na kompenzační přeceňování nebo potlačování sebeprosazení ve vnějším světě a ve vztazích k druhým.

Čára je spíše tenčí, obzvláště v části trupu. Celkově je kresba tvořena měkkou, tenkou čarou, vyjadřující chlapcovu vnímavost a citlivost. Může podléhat dojmům, být v některých směrech až přecitlivělý a nejistý. Jediné vyšrafování na kresbě je patrné v obličejí. Je to knír, obočí a oči. Jsou tyto části pro chlapce důležité nebo naopak konfliktní? Mohou zdůrazňovat již zmíněnou potřebu důležitosti?

Osová symetrie je v této kresbě zvýšeně zdůrazněna. Kresba působí nevariabilně, úzkostně. Je zde patrná výrazná potřeba řádu, která je projevem vnitřního napětí a nejistoty. Mohou být také obranou proti změnám. Lze uvažovat nejen o chlapcově úzkostnosti, nepružnosti, projevující se v omezeném rozhledu, ale i špatné přizpůsobivosti a zhoršené orientace v realitě. Kresba je pečlivě vypracovaná. Chlapec přistupoval k práci zodpovědně, snažil se.

Postava je veliká, zabírá velkou část plochy. Vyjadřuje chlapcovo sebevědomí, nebo touhu po uplatnění? Je známkou snížené vnitřní kontroly, nebo nezralosti? V případě této kresby lze usuzovat na touhu po uplatnění v kombinaci s ostatními znaky jako je oblečení, demonstrující společenské postavení. Velikost postavy může kompenzovat chlapcovo sebevědomí a může souviset s jeho vysokou aspirací.

Postava je umístěna více na levou stranu, vypovídá tedy o chlapcově introverzi, o orientaci na sebe. Jeden z častých varovných výrazů obličejí jsou vyceněné zuby, klasifikovaný jako zuřivý škleb, který je známkou agrese. Kufřík v levé ruce je symbolickým vyjádřením potřeby připoutat se, hledání opory nebo náhradního pevného bodu. Nápadné jsou zkrácené paže. Chlapec je tedy méně průbojný ve vnějším světě. Problematičtější jsou pro něho vztahy k druhým. Věk pána na výkresu je vyšší, než reálný věk dítěte. Chlapec vyjadřuje touhu být starší, dospělejší, než je. Taktéž se může jednat o zvýšenou závislost na rodičích, hlavně na matce, případně na identifikaci s otcem.

Symetrická postava vyjadřuje uznávání pravidel a řádu, obrany vůči nejistotě a nepřizpůsobivosti chlapce. Kravata, knoflíky, přezka na opasku a poklopec zdůrazňují

středovou linii a poukazují tím na hypochondrické tendence či jiné vystupňované tělesné vědomí chlapce. Chlapec potřebuje mít vše pod kontrolou a není si sám sebou jist, má nízké sebevědomí.

Hlava je velká, u chlapce tedy převažuje racionální kontrola já s možným únikem do světa fantazie. Tento znak se však dá těžko interpretovat, protože se jedná o typický projev dětské kresby. Obličej je zdůrazněn, lze usuzovat na překompenzovanost vlastních pocitů nedostačivosti, který se může projevit agresivním chováním. Velice nápadný úsměv působí přehnaným a falešným dojmem, je projevem snahy zamaskovat vnitřní problémy. Oči jsou velké a jsou zdůrazněny řasami a obočím. Chlapec se jeví jako zvědavý. Je pro něho důležité, co si o něm myslí ostatní. Může se chovat podezíravě až panovačně. Zdůrazněné řasy jsou projevem nedostatečné maskulinity, tento prvek je však negován obočím, které je naopak projevem protestu proti zjemnělosti. Nepřiměřeně zdůrazněná ústa mohou být známkou infantilní závislosti. Viditelné zuby poukazují na infantilní agresivní tendence a mohou být považovány za jeden ze závažných varovných signálů. Zkrácené a upjaté vlasy ukazují na kontrolovanou pudovost a tělesnou vitalitu. Vousy v kresbě chlapce vyjadřují potřebu posílit maskulinní sebevědomí. Zdůrazněný knír může být snahou chlapce vystupovat jako elegantní fešák.

Úzká ramena jsou projevem pocitu méněcennosti, a jelikož jsou nestejně velká, odhalují chlapcovu osobní nevyrovnanost. Pas, zdůrazněný opaskem, je výrazem zvýšené kontroly tělesných impulzů, racionalizace. Špatně provedené ruce jsou známkou obtížného sebezprosazování a potíží při sociálním kontaktu s vnějším světem. To je umocněno držením kuffíku, který naznačuje potřebu opory a hledání jistoty. Postava stojí nohama pevně na zemi. Poměrně velké boty značí maskulinitu a zároveň nezralost chlapce. Chodidla symbolizující jistotu a pevnost postavení, jsou zdůrazněna. Lze usuzovat na útočné tendence.

Volbou oblečení se chlapec vědomě stylizuje do osoby, která je výrazem potřeby uznání a souhlasu. Zdůrazněná kravata může být pouhou součástí konvenčního oblečení, nebo známkou nadměrného zabývání se sexem. Kapsy opět poukazují na infantilní, závislou osobnost. Obuv je poměrně detailně, až puntičkářsky propracovaná. Chlapec se snaží o mužnost.

6.4 Grafologie

V čáře se projevuje psychický stav dítěte. Pokud je třaslavá, amorfnní nebo v ní chybí tlak, potom je psychika dítěte dle M. Maškové v nepořádku. V písmu chlapce žádné výše popsané projevy nejsou zjevné. Písmo není ani rychlé, ani pomalé, z čehož lze usuzovat, že chlapec umí hospodařit s energií. Při psaní umí držet řádky, to je projev vůle, plánovitosti a odpovědnosti, jelikož linka něco vede. Dobré členění je projevem organizačního talentu a potřeby jasnosti a přehlednosti. Písmo je oproti školní předloze více stojaté, poukazující na odstup a zdrženlivost, rozvážnost a introverzi. Chlapec může být citlivější k vlastní osobě. Svědčí také o chlapcově odolnosti. Poměrně těsné písmo je známkou rezervovanosti, váhavosti, menší spontánnosti, ale také šetrivosti. Podpis, jakožto výraz sebezpojetí, je umístěn na levé straně, což je projevem introverze, vracení se do minulosti a pasivity. První písmeno je opraveno, jedná se o opravu počátečního písmene z malého na velké.

Lze uvažovat o pravopisné chybě z nepozornosti. Můžeme také usuzovat o přepsání malého chlapce na velkého kluka.

Písmový obraz je uspořádaný, vypovídající o duševní rovnováze, pravidelný a těsnější, z čehož lze usuzovat na sníženou soudnost. Rytmus je spíše strnulý. Díky pravidelnosti usuzují na sebekontrolu, odolnost s převahou vůle, automat na plnění povinností.

6.5 Řízený rozhovor s žákem

Chlapec v rozhovoru uvádí, že potřebuje často dobré kamarády, kteří by ho potěšili. Nerad bývá sám. Cítí se být veselý, ale ne podnikavý. Pravidla porušuje jen zřídka. Když přijde ze školy, udělá si prvně úkoly a teprve potom si jde hrát. Při psaní úkolů odbíhá myšlenkami jinam jen výjimečně. Umí se rozhodnout včas, nedělá nic bez rozmyšlení. Nerad se rozhoduje okamžitě. Když něco slíbí, umí udržet slovo. Také se mu může kdokoliv svěřit s tajemstvím, protože ho umí udržet za zuby. Rodičům neodmlouvá, ale nemá rád, když ho opravují nebo pořád napomínají. Potom se urazí. Dělá si starosti kvůli strašným věcem, které by mohly nastat. Z toho důvodu se mu zdávají špatné sny. Dokáže se dlouho trápit kvůli hloupostem, které někdy udělá. Často cítí, jak mu bije srdce. Jsou situace, kdy by nejraději se vším praštil. Během rozhovoru uvádí, že se před spaním ničím netrápí, že se mu usíná dobře. Není rád středem pozornosti, ale pokud je ve skupině známých dětí, umí je pobavit veselým vykládáním příhod. V cizím kolektivu je tichý. O přestávkách je neposedný. Říkají to o něm i ostatní, jak tvrdí. V pozdějším rozhovoru se ovšem zmiňuje, že si o něm ostatní kamarádi nemyslí, že je veselý a šibal. Nerad hraje bojové hry, nebo cokoliv, co je hlučné. Umí si udělat srandu i sám ze sebe, ale nerad si ji dělá z jiných. Je rád v kolektivu vrstevníků, ve kterém se nevytahuje. Když ho požádá kamarád o laskavost, neumí odmítnout. Pokud se stane, že mu kamarádi nadávají, nic si z toho nedělá, ale nadává jim také, ale ne nic škaredého.

6.6 Závěr a doporučení

Produkty signalizují introvertního chlapce, staženého do sebe, rezervovaného a více pasivního. Je schopen odolávat větší zátěži a vzdorovat. Své chování má plně pod kontrolou. Umí věci naplánovat a je odpovědný. Z rozhovoru s chlapcem vyplývá, že si po návratu ze školy vždy prvně udělá úkoly, než si jde hrát. Pravidla porušuje jen zřídka. Je schopný soustředit se na psaní úkolů, neodbíhá myšlenkami jinam. Je tedy schopen hospodařit s energií. Uznávání pravidel a řádu je obranou proti nejistotě, kterou vyvolává jakákoliv změna. Chlapec potřebuje mít také vše pod kontrolou proto, že si není sám sebou plně jist, má nízké sebevědomí. Má organizační talent, upřednostňuje jasnost a přehlednost. Jeho sebekontrola a odolnost s převahou vůle z něho můžou dělat automat na plnění povinností. Rezervované, váhavé chování je projevem menší spontánnosti. Chlapec sám uvádí, že se umí rozhodnout včas, nedělá nic bez rozmyšlení a nerad se rozhoduje okamžitě. Jeho racionální kontrola chování může být kompenzována únikem do fantazie, přestože si to lze jen stěží představit, vzhledem k jeho nepružnému a netvořivému přemýšlení. Jeho rozum a emoce, vědomí a nevědomí jsou poměrně vyrovnané, spíše převládá rozum a vědomí.

Chlapec se snaží o mužnost, ale je infantilní a závislý na rodičích. Hlavně na matce, ke které se připoutává a hledá u ní oporu. Touží být starší a dospělejší než je, ale přitom je u něj zjevná potřeba být veden. Taktéž je patrná touha chlapce po uznání a uplatnění. Jeho vysoká aspirace může být opět kompenzací nedostačivosti či méněcennosti. Překompenzovanost pocitů nedostačivosti se může projevit infantilně agresivním chováním, které se chlapec snaží zamaskovat. Je snaživý, ale může prožívat pocit nátlaku někoho druhého na vlastní osobu a nemusí být schopen prosadit se.

Ochranou před zranitelností je pro chlapce uzavírání se před vnějším světem. Ve vztazích je opatrný, má obavy z kontaktu s okolím, ale nebrání se mu. Díky své špatné orientaci v realitě může být méně přizpůsobivý. Touha po úspěchu, pozornosti a obdivu druhých může být kompenzací úzkosti, ustrašenosti a nejistoty z obav ze sociálních vztahů. Ve společnosti je chlapec hůře adaptibilní, špatně se prosazuje a má potíže při sociálním kontaktu.

Myšlení je školácké, inkohrentní, nesouvislé, bez logického řádu a systému. Díky tomu hůře chápe vztahy a souvislosti, ale snaží se do svého života vnést řád a pořádek, jak již bylo zmíněno. Díky vytrvalosti a striktnímu realismu je jeho chování nepružné, až ztuhlé. Jeho bezduchá pilnost a schematicnost omezuje jeho rozhled. Chování velmi kontroluje, může se chovat perfekcionisticky až pedantsky. Výrazná potřeba řádu je projevem vnitřního napětí a nejistoty, úzkosti a nepružnosti.

Chlapec projevuje zájem o mužnost a sexuální otázky, které se zdají být nevyřešené. Mužské prvky jsou pro chlapce důležité. Chlapec potřebuje posílit maskulinní sebevědomí, potlačuje své pudy a tělesnou vitalitu. Ke své osobě je citlivý, vše zvýšeně prožívá. Jak sám uvádí, někdy má chuť se vším praštit. Dokáže se trápit kvůli hloupostem a přemýšlí o nich před spaním. Potom se mu zdají špatné sny. V jiné části rozhovoru ovšem chlapec uvádí, že se mu spí dobře a před spaním se ničím netrápí.

Rozhovor s třídní učitelkou

Paní učitelka uvádí, že chlapec je komplikovanější. Žije pouze s matkou, ale je v kontaktu i s otcem, který je výrazně starší. Se závěrem souhlasí bez výhrad. Nevyjadřuje se k mužnosti a sexuálním otázkám. Spíš se jí chlapec jeví jako velmi nevyzrálá a klidná osobnost.

Doporučení a prognostické posouzení vývoje sociální adaptibility

Chlapci lze doporučit klidné a přemýšlivé, konstruktivní aktivity. Vzhledem k jeho touze po úspěchu a obdivu lze navodit situace, kde se bude moci chlapec uplatnit a bude oceněn. Tím posílí své nízké sebevědomí. V budoucnu by mohl mít vedle sebe někoho průbojnějšího, komunikativního, kdo by mu pomohl překonat překážky se sociálním kontaktem. U chlapce je jisté riziko, že se spojí s dětmi se sklony k sociálně patologickému chování („špatná parta“), kteří by ho mohli přesvědčit k negativnímu chování. To je potřeba mít na vědomí a snažit se chlapce od podobného rizika uchránit.

7. Formální analýza výtvorů Kryštofa

Posouzení kreseb a písma jako celku, celkový dojem

Kresby a písmo chlapce při prvním pohledu vyzařují jeho velikost a sílu, spoustu vnitřní energie a expanzivnost. Ve volné kresbě volí chlapec silné a rychlé závodní auto s lebkou a s nápisem „power“. Je to nálepka, která má ostatní varovat před silným a neohroženým, nebojácným řidičem? Přestože kresba auta vyplňuje více pravé strany výkresu, auto jede směrem doleva. Sám sebe zobrazil chlapec jako rytíře s několika zbraněmi. Mají být opět symbolem neohroženosti a nebojácnosti, nebo ochrany? Rytíř má přívětivý výraz ve tváři, nepůsobí agresivním dojmem. V kresbě můžeme spatřit více mužských symbolů. Strom je nakreslený přes celou výšku papíru, působí silně, neohroženě a stabilně. V horní polovině kmene je zobrazena velká dutina. V kresbě stromu i rytíře je zdůrazněn úsek kolem krku a úst. V dopise chlapec nerespektuje okraje a nečlení text. Všechny kresby jsou umístěny spíše na pravou stranu. Dopis je obsáhlý, dlouhý, s klesajícími řádky směrem dolů, doprava. Je psaný tužkou. Nápadná jsou diakritická znaménka, obzvláště tečky, které jsou zdůrazněny a umístěny vysoko. Podpis je v levém dolním rohu, oproti textu je menší.

Celkově mají kresby logiku a řád, jsou jasné a přehledné, což ukazuje na zdůraznění racionální složky a logického uvažování. Všechny produkty jsou mírně ušmudlané. Pokud se chlapci něco nepovede, opravované části negumuje, ale škrte. Vše působí strízlivým dojmem, bez přezdobnosti a afektů. Chlapec je zaměřen na celek, vystihuje podstatné detaily charakterizující věc samotnou.

Porovnání kreseb a písma

Umístění a velikost

Strom i postava rytíře se naklání více na pravou stranu. Přestože auto ve volné kresbě jede směrem doleva, je umístěno také více doprava. Z toho se dá usuzovat, že chlapec je spíše extrovert, má rád sociální kontakty, je spíše intelektuálně zaměřen. Zdůrazněný směr vzhůru, ve stromě i v písmu, vypovídá o chlapcově aktivitě, směřování do budoucna. To může být negováno směrem jízdy auta, které jede zpět, směrem k matce, do minulosti, k vlastnímu prožívání. Ale může to být také znak přemýšlivosti žáka. Jede tímto směrem záměrně nebo podvědomě? Chce se vrátit zpět? Nebo je kresba pouze převzatý vzor podle nějaké předem dané předlohy, který nemá pro diagnostiku vypovídající hodnotu? Vzhledem k umístění podpisu v levém spodním rohu dopisu lze předpokládat, že tento znak společně se směrem jízdy auta může naznačovat jisté obavy z budoucnosti.

Strom, postava i auto stojí pevně na zemi, vyváženě, stabilně. U stromu je rozšířen kmen ve spodní části, směrem nahoru se zužuje. Auto má zdůrazněné pneumatiky. Vše svědčí o vnitřní psychické stabilitě chlapce.

Tah, tlak, způsob vedení čáry společné

Pohyb i forma působí v kresbách vyváženě. V dopise převažuje pohyb, tlak není příliš silný, je mírně zdůrazněn pouze na stromě, u některých plodů, spíše na levé straně. Pevné, neváhající tahy svědčí o rozhodnosti, a protože jsou nepřerušované, vypovídají o kontrolovaném chování. Vertikální tahy spolu s volbou tématu při volné kresbě svědčí o maskulinitě.

7.1 Test stromu

Interpretace detailů

Napojování, prostupnost a zakončování kmene a větví

Kmen je otevřen zdola a je volně propojený s větvemi, což vypovídá o volném přístupu pudových impulzů a emocí do vědomí. Kořeny chybí, strom vyrůstá přímo z dolního okraje listu, což je znakem dětské kresby. Rozšířená pata kmene vlevo poukazuje na zabržděnost, chlapec nerad začíná něco nového a hůře se rozhoduje. Ulpívá na minulosti, je závislý na matce, což potvrzuje auto směřující zpět, doleva. Kuželovitý kmen poukazuje na pudovost, praktičnost a převahu konkrétního myšlení, které je v tomto období typické. Hladká kůra je znakem přizpůsobivosti.

Koruna stromu je typicky dětská. Je jemně zvlněná, lze usuzovat na poddajnost a pružnost chlapce. Přestože je strom umístěn spíše doprava, více zvýrazněna je levá strana. Je zde i větší tlak při kresbě ovoce. Může to značit zdrženlivost, opatrnost, introverzi a sklon ke snění. Větve směřují vzhůru, k fantazii a od středu k okraji, což vypovídá o dobré přizpůsobivosti a o aktivním přístupu ke světu. Jejich uspořádání je harmonické ukazující na psychickou rovnováhu. Plody jsou mírně zvýrazněny. Jejich množství může být známkou snahy o vyplnění prostoru koruny. Může jít ale také o snahu udělat dojem bez velké námahy, prosadit se a získat ocenění.

7.2 Volná kresba

Chlapec volil námět dopravního prostředku umožňujícího pohyb. V kresbě převažuje červená barva, symbolizující vzrušení a aktivitu, důvěru ve vlastní síly. Může také vypovídat o agresivitě a nedostatečné kontrole emocí. Oranžová barva zrychluje dech, puls i krevní tlak. Kombinace barev červené a oranžové je znakem extravertní osobnosti. Živé barvy vyjadřují vyrovnanost. Vzhledem k rozpínavosti kresby lze uvažovat o radosti z pohybu a z poznávání nového. Směr jízdy ukazuje na potřebu zázemí a vlastní prožívání, které je velmi subjektivní.

Barvy přidávají kresbě na významu, umocňují myšlenku. Jelikož chlapec kombinuje červenou, která převažuje, s oranžovou a zelenou, které je použito poměrně málo, barvy jsou živé a jasné, lze uvažovat o vyrovnaném extravertně zaměřeném chlapci.

7.3 Kresba postavy

V kresbě postavy jsou nápadně zvýrazněny mužské prvky, jako zbraně a vousy. Pečlivě je vykreslen brk. Nenápadně, pomocí vousů, jsou zakryta ústa. Je možné, že se chtěl chlapec vyhnout problematické části těla. Jde o mlčenlivého hochu, který nechce mluvit, nebo se jedná o velice komunikativního jedince, okolím často napomínaného, aby mlčel, protože moc mluví?

Čára je vedena adekvátně, je přiměřeně silná, což vyjadřuje sebedůvěru a snahu po uplatnění. V některých částech těla je nadprůměrně sebevědomá, může se spíše jednat o demonstraci zručnosti. Intenzivně šrafované, se zvýšeným tlakem, je místo v okolí úst skrytých pod vousy. Zajímavé jsou taktéž zatmavené rukavice, které mohou na symbolické úrovni vyjadřovat horší prosazování se mezi lidmi nebo nedostatečnou výkonnost.

Chlapec zvolil při kresbě postavy nereálnou, historickou postavu, která může být kompenzací nejistého sebevědomí, nebo může vyjadřovat chlapcovo skryté přání. V případě kresby rytíře by se jednalo o přání být nebojácný, silný a ctnostný hrdina, obdivovaný okolím. V kresbě nejsou zachyceny žádné znaky jako varovné signály možných psychických problémů.

Formální a obsahová analýza nejdůležitějších znaků

Postava měří 24 cm, tento rozměr je již považován za velký. Velikost je určujícím znakem pro sebevědomí a sebehodnocení či touhu po uplatnění. Postava rytíře vypovídá o expanzivité, velikášství a zvýšené aspiraci nebo snížené vnitřní kontrole a stavu vzrušenosti. Kresba je posunuta k dolnímu okraji. Jelikož se jedná o dětskou kresbu, je tento znak bez většího významu. Postava je umístěna více na pravou stranu, kam se i naklání. Jedná se o projev extroverze a vyhledávání aktivity. Zobrazení postoje a držení těla je provedeno typicky dětským způsobem a je proto z diagnostického hlediska bez významu.

Na kresbě je věk zobrazované postavy posunut směrem nahoru, soudě dle vousů a kníru. Lze tedy usuzovat na přání být dospělejším než je tomu ve skutečnosti. Může se také jednat o identifikaci s otcem. Je pro chlapce otec odvážný? Chlapec může být na rodičích zvýšeně závislý.

Postava je symetrická. Chlapec uznává řád a pravidla. Středová osa postavy je zdůrazněna bradkou a křížem, z čehož lze usuzovat na vystupňované tělesné vědomí či potřebu mít vše pod kontrolou.

Symbolický výklad detailů

Hlava je sídlem vědomí, intelektuální a fantazijní aktivity. V případě kresby rytíře je kryta helmou. Je chlapec bystrý a je si toho vědom? Chrání si tímto způsobem svůj intelekt či fantazii? Nebo se jedná pouze o důsledek námětu kresby rytíře, ke kterému patří brnění i s helmou?

Ve výrazu obličeje je zřejmý přísnější pohled, vyjádřený podmračeným obočím. Ústa jsou zakřivena směrem dolů. Tyto znaky působí dojmem výtvarné stylizace, tedy bez výpovědní hodnoty. Mušketýrská bradka spolu s knírem je projevem maskulinního

sebevědomí. Může se jednat o snahu chlapce vystupovat jako „frajer“, jako neobvyklá osobnost, což může přerůst až v projevy povýšenosti nad ostatními. Tyto znaky lze taktéž interpretovat jako sebestřednost až samolibost.

Hranatá postava opět zdůrazňuje maskulinitu. Trup je delší než nohy a je nejdelší částí postavy. Tělo je spojováno se základními pudy, jelikož je širší, lze předpokládat neuspokojení v této oblasti. Pas je oblastí oddělující fyzickou sílu od sexuality. V případě chlapce je pas několikrát zdůrazněn různými doplňky. Lze tedy usuzovat na zvýšenou potřebu chlapce kontrolovat tělesné impulzy, racionalizovat.

Ruce, jakožto nástroj lidských vztahů, komunikace a výkonnosti, jsou výrazně úzké a oproti ostatním částem těla kratší. To je projevem nedostatku ambicí, pocitu nedostačivosti, tělesné nebo psychické slabosti, nedostatkem kontaktů. Jelikož jsou na rukách oblečeny rukavice, jedná se o potíže s navazováním kontaktů, sociální nejistotu, plachost. Chlapec kontroluje své emoce, nebo skrývá své agresivní tendence. Také končetiny jsou nápadně tenčí a kratší. Nohy poukazují na to, jak je jedinec zakotvený v realitě, jak je spojen se skutečností a jak velká je jeho sebejistota. Postoj působí sebejistě, nápadná je však hubenost nohou.

Oblečení lze považovat za vědomou stylizaci, jelikož podléhá vědomé kontrole. V případě chlapce se jedná o kresbu bojovníka. Výběr tohoto motivu může poukazovat na nezralou osobnost s potřebou mít moc a být agresivní. Kresbu bojovníka můžeme chápat jako typický projev maskulinní potřeby a navíc může naznačovat pocit nedostačivosti. Šaty jsou doplněny zbraněmi, jako kompenzace nedostatečného sebevědomí a nevyzrálosti, či agresivity.

7.4 Grafologie

Písmo je poměrně široké, můžeme tedy usuzovat na energičnost, činorodost, ctižádost a rozhodnost. Chlapec má potřebu prosadit se, je družný, spontánní a umí se adaptovat ve společnosti. Má rád změnu a rád poznává nové věci. Má rád svobodu a touží po rozletu, je orientovaný na budoucnost. Může mít problémy se sebevládou a může být mnohomluvný. Šířka spolu s ušmudlaností dopisu vypovídá o malé důkladnosti.

K psaní zvolil jako psací nástroj tužku. Lze tedy usuzovat o jemnosti, citlivosti a měkkosti chlapce, jeho přizpůsobivosti, nebo také o možnosti zrušit něco, co udělal či řekl. Jako by si kryl záda, nechával si otevřená zadní vrátka.

Písmo je těstovité, to může být ale důsledkem špatně ořezané tužky. Pokud by tomu tak nebylo, jednalo by se o optimistického chlapce, který má radost ze života, není kritický. Má rád sociální kontakty, potřebuje nové prožitky a prosazuje teorii „žít a nechat žít“, rád si užívá života. Nerozčleněná psací plocha vypovídá o osobnosti závislé na pudech a citech, která je impulzivní a hůře se ovládá. Jedná se o chlapce, který hodnotí převážně citově. Nemá smysl pro řád a systém. Není příliš ekonomický.

Pokud posuzujeme míru sociability, chlapec má smysl pro kolektiv, potřebuje sociální kontakty, na kterých je závislý. Může být díky neschopnosti být sám až vtíravý, bez dostatku taktu. Řádky mají tendenci klesat a to hlavně na konci dopisu. Ty ovšem vypovídají spíše

o aktuální náladě, která byla v okamžiku psaní dopisu spíše skleslá. Může to být známka únavy nebo lenosti. Taktéž může poukazovat na nedostatek vytrvalosti.

Dodržování okrajů vypovídá o chování v sociálních vztazích, o sebekontrolě a ekonomické i estetické hodnotě. Chlapec může být šetrný, či skromný. Důležitý je pro něho obsah sdělení, nikoli forma. Je zde zřetelná bezprostřednost a rozpínavost. Chlapec se chová ke všem velmi přátelsky. Může se jevit infantilně, což potvrzuje kresba stromu, ve které převažují dětské znaky kresby. Jelikož se projíkoval do statečného a velkého rytíře, se silným a rychlým autem, usuzují, že by byl rád velkým klukem. Nedodržený pravý okraj značí živost a energičnost, odvalu. Rytíř je symbolem odvahy, i závodník je odvážný. Chlapec má sdělovací potřebu, o které svědčí nejen úzký pravý okraj, ale i rozsah sdělení v dopise.

Diakritická znaménka jsou umístěna vysoko, jsou projevem idealismu, naivity, fantazie, ale i nadšení. Obzvláště tečky jsou veliké a zdůrazněné. Lze tedy usuzovat na horší soustředění, vitalitu a nadšení. Podpis, vyjádření vlastní pečeti, vnímání sebe sama, je umístěn vlevo, v minulosti. Může být projevem obav z budoucnosti či opatrnosti.

7.5 Řízený rozhovor s žákem

Z rozhovoru s chlapcem vyplývá, že má rád společnost a je rád středem pozornosti. Dělá mu dobře, když se kolem něho stále něco děje. Umí si udělat legraci z druhých, ale i ze sebe. Je rád třídním šaškem. O přestávkách běhá a hraje si s ostatními. Rád hraje bojové a hlučné hry. Nebojí se oslovit kamarády jako první a dělá rád žertovné kousky. Cítí se být veselý a šťastný. Umí udržet tajemství a slovo. Nenechá si nic líbit, když mu někdo nadává, nadává mu taky. Neuráží se, nic si z nezdaru nedělá. Vnímá se jako veselý a podnikavý hoch, který umí porušovat školní pravidla, protože ho některé věci zlobí. Doma si vždy nejprve udělá úkoly a teprve potom si jde hrát. Také už několikrát v životě zalhal. Nemá rád věci, při kterých se musí rychle rozhodnout a něco rychle udělat. Je nerad napomínán a upozorňován na chyby. Je si jistý, že dokáže udělat vše, co mu někdo nařídí.

7.6 Závěr a doporučení

Celkově lze posuzovat desetiletého chlapce jako člověka, který je psychicky stabilní, s mužskými rysy chování. To se může projevovat asertivním jednáním. Chlapec sám uvádí v rozhovoru, že si nenechá od ostatních nic líbit, ale neuráží se, pokud mu někdo něco vytkne a to i přesto, že je nerad napomínán a upozorňován na chyby. Chlapec je spíše dominantní, bojovný. To se nemusí projevovat v jednání a chování, jelikož kompenzací mohou být bojovné a hlučné hry, které preferuje.

Chlapec je intelektuálně zaměřen, zdůrazněna je racionální složka a logické uvažování. Umí se zaměřit na celek, nezabývá se přílišnými detaily, ale vystihne podstatu, charakterizuje věc samou. Jedná se o přemýšlivého chlapce, se zdravou sebedůvěrou a snahou po uplatnění. Je podnikavý, vyhledává aktivitu, a to i intelektuální a fantazijní. Je energický, činorodý, ctizádostivý a rozhodný. Protože má rád změnu, vyhledává nové podněty. Sám říká, že má rád, když se kolem něho stále něco děje a je rád středem pozornosti. Své chování má rád pod kontrolou. Uvádí, že nemá rád situace, při kterých se musí rychle rozhodnout a něco

udělat. Doma si udělá vždy prvně povinnosti a teprve potom si jde hrát. Uznává tedy řád a pravidla, což je z kreseb zřejmé. Dodává ale, že pravidla umí porušit.

Tento optimistický chlapec si rád užívá života, ze kterého má radost. Sám sebe vnímá jako veselého, podnikavého a šťastného. Chlapec je extravertně zaměřen, má rád sociální kontakty. Chová se expanzivně, je ho všude plno. Lze usuzovat na velmi komunikativního jedince, který bývá často napomínán pro svou výmluvnost a komunikační nezdrženlivost. Sám uvádí, že nemá problém oslovit kohokoli jako první, má rád společnost a má potřebu prosadit se mezi ostatními. O přestávkách vyhledává kontakt s ostatními, běhá a hraje si. Je družný, ve společnosti se umí nejen prosadit, ale umí se i přizpůsobit, adaptovat se.

Snahou chlapce je působit sebejistě a nebojácně, jako hrdina, který chce udělat dojem na okolí. To může na ostatní působit povýšeným dojmem, samolibě a sebestředně. Expanzivnost a bezprostřednost může být překážkou v komunikaci, může se projevit nedostatkem taktnosti až vtíravostí, narušováním soukromí druhých. Důležitý je pro chlapce obsah sdělení, nikoli forma. Sdělovací potřeba je velmi výrazná.

Chlapec s potřebou rozletu, a svobody pohybu rád poznává něco nového, orientuje se tedy na budoucnost, ale stále potřebuje pevné zázemí, ulpívá na minulosti a je závislý na rodičích. Přestože je přizpůsobivý a družný, v některých případech se chová zdrženlivě a opatrně. Může se snažit udělat velký dojem a získat ocenění, prosadit se a to bez velké námahy. Jeho chování může být ovlivněno emocemi a tím se projevuje impulzivně. Jak již bylo řečeno, snaží se mít vše pod kontrolou. S nedostatečnou kontrolou emocí může souviset agrese, proto má chlapec zvýšenou potřebu kontrolovat tělesné impulzy, své emoce racionalizovat a skrývat své agresivní tendence.

Rozhovor s třídní učitelkou

Po přečtení závěrečné zprávy, pojímané jako pracovní hypotéza, paní učitelka souhlasila s výše uvedeným závěrem. Rozporovala pouze bezprostřednost v komunikaci, která by mohla působit překážku nedostatkem taktnosti až vtíravosti. Chlapec dle jejích slov respektuje hranice, je taktní, velmi bystrý a sociálně vyspělý. Jako výborný počtář ukončuje práci v matematice jako první, bere si práci navíc a v klidu ji vypracovává, aniž by rušil ostatní. Svým chováním a vědomostmi působí, citují: „jako mladej, starej“. Během vyučování má v chlapci oporu. Stačí se na něho podívat a bez jakéhokoli slovního komentáře chlapec rozumí, co chce paní učitelka říct.

Doporučení a prognostické posouzení vývoje sociální adaptability

Vzhledem k chlapcově rozumové, sociální a emoční vyspělosti lze doporučit studium na střední škole. Z výchovných postupů lze během vyučovacího procesu u chlapce použít laskavé i nesmlouvavě autoritativní výchovné prostředky, které jsou používány v běžné praxi. Na chlapce lze působit nejen slovně, ale i mimikou, gestikulací, pohledem. Z prognostického hlediska lze předpokládat sociální a profesní adaptabilitu.

8. Formální analýza výtvorů Bány

Posouzení kreseb a písma jako celku, celkový dojem

Při prvním pohledu na všechny výtvořy mě zaujala volná kresba, a to především volbou abstraktního námětu, což není příliš běžné. Kresba je velmi rozpínavá a působí egocentricky. Evokuje ve mně pocit, jako kdybych se dívala do magického oka. Dívka zvolila pouze dvě barvy a obrázek vyšrafovala. Stejně uvolněným způsobem vykroužkovala korunu stromu, který pokrývá velkou část plochy. U paty stromu je naznačena zem. Kresba je dynamická, střízlivá a působí harmonickým, vyrovnaným dojmem. Kontura v kresbě stromu je měkce šrafovaná, nejasná. Kontury jsou také často přerušované, čárkované. Strom působí nápadně robustně oproti postavě, která je menší velikosti, umístěna spíše v levé části plochy. Postava je nekreslena velmi pečlivě a detailně. Zdůrazněna je obuv a triko, které odkrývá část těla - pupík. Celkově na mě působí postava velmi svůdným dojmem. Nápadné jsou opět přerušované kontury. Dlouhé vlasy zakrývají levé oko, jako by dívka chtěla něco ze své dušičky skrýt před ostatními. Má nějaké tajemství nebo chce pouze působit velmi přitažlivě? Postava má mírně nakročeno vpřed, je naznačena v pohybu. Dopis je psán tužkou, proto usuzuji na nejistotu. Okraje jsou dodrženy, členění je dobré. Dopis je napsán v horní části plochy, ale to může být způsobeno vyčerpáním obsahu sdělení, dívka již napsala vše, co považovala za podstatné. Podpis je umístěn vlevo a dívka se podepsala zdobně. Jednotlivá slova mají mezi sebou poměrně velké rozestupy.

Porovnání kreseb a písma

Umístění a velikost

Kmen stromu je umístěn více na levé straně, kdežto samotná koruna zaplňuje celý prostor horní části listu papíru. Z toho vyplývá, že větší část koruny je umístěna na pravé straně. Lze tedy uvažovat o tom, že dívka se cítí bezpečně u matky, ale vědomě touží vykročit do budoucnosti a objevovat nové možnosti. Horní část je považována za zónu intelektuální a spirituální.

Větve vyčnívají ven z koruny převážně směrem vzhůru, k okolnímu světu a k ostatním lidem. Mají však svůj řád a logiku. Větve vyčnívající doleva, směrem k sobě, nejsou tak propracované a je jich méně než napravo. Lze uvažovat o introverzi, přemýšlivosti a určitém odstupu od reality. Přestože větve na pravé straně převažují a vyčnívají z koruny, jsou zatočeny směrem doleva, což by podle významu diagonál znamenalo obrácení pozornosti do vlastního nitra a jisté obavy z kontaktu s okolím. Sociálním kontaktům však dívka dle mého názoru věnuje velkou pozornost, protože na pravé straně stromu pečlivěji vykreslila lístky.

Postava je umístěna uprostřed a je normální velikosti. Ve volné kresbě volila dívka abstrakci, kterou zaplnila celý prostor. Zjevná rozpínavost, jakoby formát papíru nestačil a kresba se pomyslně rozlévá přes okraj dále.

Dopis je psaný v horní části papíru, jsou zde viditelné větší rozestupy mezi jednotlivými slovy i mezi řádky. Velikost písma je nepravidelná. Větší písmo se střídá s menším. Spodní délky jsou nepatrně menší než horní, podobně jako u kresby stromu poměr koruny a kmene.

Tah, tlak, způsob vedení čáry

Na všech produktech je zdůrazněn pohyb, ale i forma. Čára na levé straně stromu je rozmáchlá, dynamická. Svědčí o spontánnosti a temperamentu. Směrem na pravou stranu se dynamika čáry zbrzdí, není tak bezprostřední. Z toho lze usuzovat na spontánní a méně kontrolované prožívání citových podnětů, emocí a sebe sama. Směrem k ostatním lidem, v kontaktech s nimi je dívka méně průbojná, více přemýšlí. Čáry na ostatních obrázcích jsou přerušované, nejisté. Těstovitost čar je patrná na všech produktech. Linky v koruně nejsou přerušované, ale zapletené do sebe.

8.1 Test stromu

Interpretace detailů:

Napojování, prostupnost a zakončování kmene a větvi

Průchod mezi kmenem a korunou je přehrazen, průchod energie je tedy regulován vědomím. Usuzuji proto na vnitřní ovlivnitelnost dojmy, která je regulována chováním, následkem toho mohou vznikat bloky v prožívání a myšlení. Myšlení a cítění nejsou zcela vyrovnané. Dívka stojí na rozcestí, kdy se odpoutává od minulosti a smiřuje se s dospělostí.

Základna je mírně vypouklá, naznačuje strom na kopečku. Lze z toho usuzovat na egocentrismus, dívka se ráda obdivuje. Podle kresby postavy, ve které se nakreslila velmi přitažlivě a dospěle, a zároveň volné kresby, kdy je obrázek velmi sebestředný, bych přikládala egocentrismu u dívky větší význam.

Pata kmene je mírně rozšířená vpravo. Dívka může být tedy nedůvěřivá ve vztahu k ostatním. Kmen vypovídá o zranitelnosti, citlivosti a sociabilitě. Jelikož je měkce šrafován, s nejasnou konturou, usuzuji na schopnost empatie a senzitivitu. Přerušovaná linie ovšem ukazuje na nejistotu a úzkost v kontaktu s ostatními. Hranice mezi dívkou a ostatními lidmi není ostře vymezena. Hladká kůra je známkou přizpůsobivosti. Kmen stromu je nižší než koruna, což není v dětské kresbě obvyklé. Lze uvažovat o snaze o potlačení přirozené vitality a smyslovosti. To by bylo možné spatřit i ve snaze přehradit průtok energie z kmene do koruny. U dívky začíná převažovat racionalizace, přesto může ráda unikat do světa snů.

Na stromě je nakreslena spousta listů, vypovídajících o emocionalitě a smyslovosti. Dívka prožívá vše naplno. Může se jednat také o afektovanost až exhibitivnost. To můžeme také vidět na kresbě postavy a volné kresbě. Koruna je plná, schopná přizpůsobit se okolí a požadavkům. Svou velikostí může upozorňovat na kompenzaci komplexů. Koruna je zkadeřená, uzavřená spleť čar, značících listy. Při bližším pohledu lze pozorovat větve na levé straně, které se dívka snažila čáráním zamaskovat. Lze tedy usuzovat, že nechce být

vnímána jako malá holčička, ale jako slečna. Zakrývá tímto způsobem své rozpaky z přechodu do světa dospělých? Dívka je hravá, družná, hovorná, schopná nadchnout se pro věc. Na druhé straně však můžeme pozorovat vnitřní neklid, nedostatek sebekázně a vytrvalosti, labilitu. Celkové zdůraznění pravé části koruny vypovídá o snaze prosadit se, exhibitivnosti. Dívka může být snadno ovlivnitelná. Celkové zaměření může být extravertní, alespoň ve fantazii.

Větve jsou nekresleny dvěma způsoby. Jedny jsou přerušované a čárkované, umístěné vlevo, svědčící o impulzivité a labilitě. Dívka je zvýšeně vzrušivá. Tyto větve jsou zamaskovány naprosto odlišně znázorněnými, kadeřavými větvemi, které následně zaplňují celou plochu koruny.

Kresba listů podléhá nejvíce rozumové kontrole, a proto je projevem vědomé stylizace. Při kresbě listů chtěla dívka zakrýt větve na levé straně, a listy na pravé straně lépe propracovala. Nejlépe propracované jsou listy vpravo dole, v prostoru symbolizujícím zvýšenou závislost na pudech a instinktech a nevyzrálou snahou po prosazení. Snaha znázornit co nejvíce listů může být projevem obrany a úniku před vnitřní úzkostí, zakrývání vnitřních problémů. Nápadnější listy a ovoce mohou kompenzovat pocit méněcennosti nebo zakrývat jiné nedostatky.

8.2 Volná kresba

Abstraktní obrázek může zobrazovat část oka, které nám dovoluje podívat se blíže do duše a může vypovídat o vnitřním vidění světa. Čáry jsou zde nejisté, přerušované, což svědčí o empatii a citlivosti. Celý obrázek je koncentrický a sebestředný, dívka je zahleděná do sebe, chtěla by zřejmě být středem pozornosti. Prvek podobného významu můžeme sledovat také u stromu, který roste na mírném kopci, aby byl vyvýšen nad ostatními a byl dobře viditelný. Pečlivost věnovaná kresbě postavy je dalším náznakem zahleděnosti do sebe, až samolibosti. Při podpisu dopisu použila dívka zdobněliny. Může to být další projev samolibosti, ale také dětinskosti. Může ji tak oslovovat matka, proto jí píše „tvá Barborka“.

Červená barva se harmonicky prolíná se zelenou. Vzrušení a aktivita prolínající se zdánlivou stabilitou. Zelená sice působí staticky, ale kumuluje vnitřní napětí, vyjadřuje postoj člověka k sobě samému, tvoří ego a vědomí vlastní hodnoty. Protože je ve studeném odstínu, je pravděpodobné, že je dívka psychicky odolnější a pevnější. Červená je impulsem k dobývání a prožívání. Lze usuzovat na horší kontrolovatelnost emocí, a přitom na důvěru ve vlastní síly.

8.3 Kresba postavy

Charakteristické projevy a ozvláštněné detaily

Postava je velmi dobře zvládnutá. Je kreslena s láskou, precizně propracovaná. Dívka si s kresbou pohrála. V kresbě se zaměřila obzvláště na tělo a obličej, ale detailně se věnovala i oblečení a obuvi. Kresbu lze charakterizovat jako velmi kvalitně provedenou. Pro dívku je

zjevně důležitá dobře vytvarovaná figura. Je sportovkyně? Ramena jsou opakovaně obtažená. Tričko a boty jsou vyčerněné. Levé oko je zamaskováno účesem. Kresba je zvýšeně nazdobená, to může vypovídat o povrchnosti či histriónské osobnosti, poukazuje to na potřebu dívky být dokonalá.

Měkká, tenká a jemná čára vypovídá o vnímavé, citlivé dívce, která může být až přecitlivělá. Na přerušovaných liniích lze pozorovat nejistotu, hlavně při kresbě končetin, což může být také známkou podrážděnosti. Dívka se může lehce rozzlobit, může být netrpělivá, s vnitřními zábrany. Vystínované triko a boty mohou být projevem výtvarné ctižádosti, zřejmě se jedná o snahu docílit v kresbě objemu. Stínování tedy nemá projektivní hodnotu.

Práce s kresbou z výkonnostního hlediska

Při zhodnocení celkové úrovně kresby lze říci, že je dívka schopna a ochotna soustředit se na úkol a na jeho splnění účelně vydávat energii. Kresba je technicky kvalitně provedena a pilně vypracována, lze přemýšlet o snaživosti dívky. Téměř realistická kresba s čitelným výrazem obličeje a s vyjádřením mírně ležérního postoje, spolu s neformálním oblečením, dodává postavě na nenucenosti až hravosti, ale také vyzývavosti. Dívka je zjevně dobře motivovaná a nebojí se výtvarného projevu. Lze usuzovat na ochotu spolupracovat, umí se přizpůsobit a má snahu uplatnit se. Lze usuzovat na nadprůměrný intelekt.

Formální a obsahová analýza nejdůležitějších znaků

Kresbu normální velikosti lze interpretovat přiměřeným sebehodnocením. Postava je umístěna mírně vlevo, což je u dětských kreseb běžné, a má vykročenou levou nohu směrem na pravou stranu, směrem k budoucnosti. Dívka má odvahu postavit se světu čelem.

Přirozené a něžné vykreslení obličeje poukazuje na dívčino sebezpětí a sebezpečí, tedy jaký postoj k sobě samé dívka má, co od sebe očekává, jak se přijímá a jakou má o sobě představu. Lze konstatovat, že dívka se považuje za něžnou, křehkou a vnímavou bytost. Ofina překrývající levé oko může být pouhým dokreslením celé postavy, výtvarnou stylizací bez hlubšího významu. Celá postava působí nekonformním dojmem, patka celý dojem umocňuje.

Držení těla je pevné, postoj stabilní a dynamický, což je jedním z projevů kvality kresby demonstrujících zároveň uvolněnost. Celá image postavy může být kompenzací nejistoty a maskou, kterou se chce dívka prezentovat vůči okolí. Pokud by se jednalo o sportovkyni, může mít radost z pohybu, tím by se vysvětloval aktivní postoj.

Věk zobrazené postavy je o něco vyšší, než reálný věk dívky. Vzhledem k vyzývavému oblečení a zdůraznění ženskosti postavy lze usuzovat na přání dívky být starší. Kresba je symetrická, středová linie je narušena účesem a dynamickým postojem. Dívka je zřejmě přizpůsobivá a změny v ní nevyvolávají nejistotu a negativní emoce. Má dostatečnou sebedůvěru.

Zdůrazněný pas poukazuje na zvýšenou potřebu kontroly tělesných impulsů. Vyznačený pupek je obecně infantilním znakem, ale v případě této kresby se jedná o módní trend, bez interpretační hodnoty. Zdůrazněné ruce mohou kompenzovat pocity

nedostačivosti, nebo jsou pouhým zdůrazněním vypracovaného těla. Důraz na oblečení je známkou extravertního zaměření dívky, která se dokáže v kolektivu adaptovat. Může také poukazovat na potřebu souhlasu a uznání ostatními.

8.4 Grafologie

Dopis je psaný v horní části papíru, jsou zde viditelné větší rozestupy mezi jednotlivými slovy i mezi řádky. Písmo je větší především v horním pásmu. Můžeme tedy usuzovat na zvýšený sebecit. Těstovité písmo ukazuje na smyslovou prožitkovou schopnost, pudovost a smyslovost, ale také na nedostatečnou sebekázeň, sklon k lenivosti a požívačnosti.

Velikost písma je nepravidelná. Větší písmo se střídá s menším. Spodní délky jsou nepatrně menší než horní, podobně jako u kresby stromu poměr koruny a kmene. Lze usuzovat na expanzivní vůli, větší sebecit, sebedemonstraci, ale i vášnivost a citovou hloubku. Kolísavá šířka je známkou kolísavosti mezi extroverzí a introverzí, mezi sebejistotou a sebezáchovou.

Široký dolní okraj může být známkou velkých osobních nároků pisatelky. Je ovšem pravděpodobné, že nešlo o původní záměr, ale pouze o špatné rozvržení a nedostatek dalších informací k popsání celého papíru. Široký pravý okraj značí nedostatečnou ráznost a strach z budoucnosti. Levý okraj se zužuje, z čehož usuzují na potřebu ukázat se jako velký formát, uvnitř se však skrývá opatrnost, zdrženlivost a nedůvěra.

Písmo působí veselým a svěžím dojmem, je poměrně široké, dynamické a uspořádané. Zřejmě se jedná o produktivní osobnost, která se umí přizpůsobit novým situacím a kolektivu. Text je psán tužkou a je umístěn v horní polovině psací plochy. Řádek je dodržován, taktéž okraje jsou respektovány. Rytmus v písmu značí vyrovnanou bytost s klidnou myslí. Mezi jednotlivými slovy jsou mezery poukazující na izolovanost a nedostatek bezprostřednosti. Větší písmo značí zvětšený sebecit. Písmo je větší převážně v horním pásmu, což lze interpretovat jako sklony k dennímu snění, poukazuje to na osobu mající hlavu v oblacích, s větší představivostí a s iluzemi.

Je použit uvolněný tah bez tlaku, jedná se tedy o citlivou dívku, která může být v některých situacích až lehce vydrážditelná. Na citovost, empatii a smyslnost poukazuje měkký tah. Slabý tlak s kolísavou střední zónou představuje náladovost, labilitu a citlivost. Může být i projevem menšího sebevědomí a ustrašenosti. Písmo je těstovité, což mohla způsobit zvolená psací potřeba, špatně ořezaná tužka. Jelikož je těstovitá čára vidět i u testu stromu, lze předpokládat, že dívka si umí užívat života, prožívat situace smyslově, upozorňuje to však také na nedostatečnou sebekázeň. Tento znak spolu se znakem slabého tlaku vypovídá o dívčině vnímavosti pro nejjemnější odstíny.

Dívka se může pouze snažit působit přirozeně a podnikavě, pravou spontánnost však může postrádat, jak je patrné z šířky písmen a jejich pravidelnosti. Plné písmo svědčí o obrazotvornosti a představivosti.

Široký horní okraj značí uctivé chování a zdvořilost. Dolní okraj je velmi široký, ale je těžko interpretovatelný, pokud by byl ponechán záměrně a ne pouze jako důsledek stručnosti textu, mohl by znamenat velkou osobní náročnost dívky k sobě samé. Levý, široký

a rovný okraj představuje estetickou, materiální a kulturní úroveň dívky. Znatelná je nedostatečná ráznost a malá sdělovací úroveň, jisté obavy z budoucnosti, které lze vyvodit ze širokého pravého okraje. Z rovných řádků lze usuzovat na spolehlivost, pořádkumilovnost a vyrovnanost dívky. Písmo je stále velmi podobné školní předloze, proto je těžko interpretovatelné.

8.5 Řízený rozhovor s žákyní

Dívka se vnímá jako společenská, má ráda kolektiv dětí, kde se cítí dobře, není jí však zatěžko být někdy i sama. Dívka připouští, že se někdy necítí v kolektivu vrstevníků nejlépe. Popisuje situace, kdy se se svými kamarády neumí bavit, přestože jsou veselí. Vyhovuje jí neustálá změna. Změna se dotýká i nálad, které se u dívky často střídají. Bývá veselá i smutná, někdy se stydí a neví proč. Jsou věci, které ji zlobí a je jich spousta. Když na ně v noci myslí, nemůže usnout, trápí se kvůli nim. Občas se jí stává, že cítí, jak jí tluče srdce. Někdy se cítí šťastná a spokojená a někdy je jí naopak smutno, cítí se osaměle. Rodiče i kamarádi říkají, že je citlivá až přecitlivělá. Umí se dlouho trápit kvůli hlouposti, kterou udělala, ale z běžných věcí si tolik starostí nedělá. Když ji někdo uráží a nadává jí, nechá si to líbit a těžko se brání. Neumí si dělat legraci, necítí se při tom dobře, protože je nerada středem pozornosti. V novém kolektivu nikdy nezačíná mluvit jako první a nevytahuje se před ostatními.

Je poslušná, nikdy neporušuje pravidla a umí poslouchat na slovo. K rodičům ještě nikdy nebyla drzá. Ne vždy všechno co slíbí, také splní. Podnikavost a aktivita jí vyhovují. Ráda se rozhoduje rychle, odpovídá pohotově. Stává se ale, že rychleji jedná, než se stačí rozhodnout a pak už je pozdě. Nesnáší, když ji někdo opravuje nebo napomíná. V takovém případě se uráží. Ne vždy si prvně napíše domácí úkoly, než si jde hrát. Ve třídě si o přestávkách hraje klidné hry, nebo si povídá s ostatními. Přesto má ráda bojové a hlučné hry.

8.6 Závěr a doporučení

Myšlení a cítění nejsou zcela vyrovnané. Jde o citlivou, křehkou, empatickou, vnitřně nevyrovnanou dívku s bohatým vnitřním prožíváním. Vzrušení a aktivita se prolínají se stabilitou, která je pouze zdánlivá. Tato zvýšeně vzrušivá, impulzivní a labilní bytost je zahleděná do sebe, což může působit až samolibě. Může to být ovšem pouze projev dětinskosti. Dívka své emoce hůře kontroluje, může být lehce vydrážditelná. Přesto věří ve své vlastní síly, působí psychicky odolně a pevně. Své vnitřní úzkosti a problémy se snaží zakrýt. Svou pozornost obrací do vlastního nitra, je zvýšeně citlivá sama k sobě. Dívka v rozhovoru uvádí, že nejbližší rodina o ní říká, že je přecitlivělá. Náklady se rychle střídají.

U dívky lze vidět kolísavost mezi extroverzí a introverzí, mezi sebejistotou a sebezáchovou. Je zvýšeně závislá na pudech a instinktech a má určitý odstup od reality. Dívka se cítí bezpečně u rodičů, ale touží se od nich odpoutat a vykročit směrem do budoucnosti, objevovat nové možnosti. Je ovšem nedostatečně rázná a má z nezávislosti strach. Nyní stojí na rozcestí, kdy se odpoutává od dětství a směřuje se s dospíváním.

Z rozhovoru vyplývá, že je podnikavá a aktivní. Upřednostňuje rychlé rozhodování a jednání, což svědčí o impulzivitě. Někdy se v důsledku rychlého jednání nestačí správně rozhodnout a pak se kvůli tomu dlouho trápí. Má ráda rychlé, hlučné, bojové hry.

Dívka má ráda kolektiv, přesto má z kontaktu s okolím jisté obavy. Není průbojná a více o vztazích přemýšlí. Je ovlivnitelná vnitřními dojmy. Své chování se vždy snaží regulovat. Sama o sobě říká, že je poslušná, neporušuje pravidla a umí poslouchat na slovo. Nikdy nebyla drzá na své rodiče. Dívka je uctivá a zdvořilá, jak lze vidět v písmu. Umí zacházet s energií, kterou vydává účelně na splnění úkolu. Je snaživá a ochotná spolupracovat. Umí se přizpůsobit a má snahu se uplatnit. Lze usuzovat na nadprůměrný intelekt.

Dívka je zvýšeně egocentrická, ráda se obdivuje a sama sobě věnuje velkou pozornost. Díky tomu může být lehce zranitelná. Snaha po sebedemonstraci může být projevem nevyzrálé snahy po prosazení se. Potřeba ukázat se může být kompenzací opatrnosti, zdrženlivosti a nedůvěry. V rozhovoru dívka uvádí, že je nerada středem pozornosti, proto se chová střízlivě, o přestávkách hraje klidné hry, nebo si povídá s kamarádkami. Ve vztahu k ostatním je nedůvěřivá, nejistá a úzkostná. Snaží se potlačit přirozenou vitalitu, vnitřně však prožívá vše naplno. Může unikat do světa snů. Přestože se jeví spíše jako introvert, může být extravertní alespoň ve fantazii.

Pro dívku je zřejmě velmi důležitá dobře vypracovaná postava. Poukazuje na potřebu být dokonalá. Nechce působit jako malá holčička a staví se do ležérního postoje. Celá její image může být kompenzací nejistoty a maskou, kterou se chce dívka prezentovat vůči okolí. Je znatelná potřeba souhlasu a uznání ostatními a snaha působit přirozeně a podnikavě. Může se jednat o kompenzaci pocitu méněcennosti.

Rozhovor s třídní učitelkou

Paní učitelka souhlasila se závěrem bez výhrad. Dívka je dle jejích slov složitá osobnost, která je velmi nevyrovnaná a nedůvěřuje si. Navštěvuje balet, ve kterém vyniká. Přestože je v něm výborná, nikdy nechce ostatním předvést žádnou ukázkou tance, ani když ji ostatní výslovně žádají. Je stydlivá a je nerada středem pozornosti. Lze usuzovat, že při vystoupeních splývá v kolektivu ostatních, ale při samostatném vystoupení má problém. Jako jediná dívka ve třídě dokáže spočítat příklady, které jsou logické. Velký problém ji dělá český jazyk, konkrétně čtení. Každý den poctivě čte knihy, ale je smířená s dvojkou na vysvědčení. Paní učitelka předpokládá dyslexii, ale rodiče odmítají navštívit PPP. Rodina má velmi zajímavý koníček, všichni jezdí pravidelně rýžovat zlato. Dívka je na sebe náročná, je citlivá a urážlivá.

Doporučení a prognostické posouzení vývoje sociální adaptability

Dívce lze doporučit posilování sebevědomí, např. na veřejných vystoupeních baletu, kde by postupně vystupovala samostatně. Tím by potlačovala pocit méněcennosti. Na dívku lze působit běžnými výchovnými prostředky, přičemž není vhodné používat zvýšený tón, netrestat za nezdár před ostatními, nenutit ji k hlasitému, předem nepřipravenému čtení.

Usilovat o pozitivní sociální hodnocení. Díky své přizpůsobivosti ve společnosti lze předpokládat dobrou perspektivu do budoucna.

8.7 Návrhy a náměty pro pedagogickou praxi

„*Výchovný poradce, pedagog, sociální pracovník by měl znát klima třídy a školy.*“²²⁰ Analýzou prostředí porozumíme sociálnímu chování žáků, protože právě ono významně ovlivňuje jejich chování. Prostedí dělíme na fyzikální, které má vliv zejména na kvalitu učení a sociálního chování žáků, na sociální, které tvoří nejen učitelé a žáci, ale i ostatní zaměstnanci školy, a na pedagogické, ovlivňující sociální chování nejvíce.²²¹

Pro pedagoga je důležité dobře poznat celou osobnost dítěte, aby byla výchova a vzdělání ve škole co neúčinnější. Jedině tak může být dosaženo vyhovujícího výchovně-vzdělávacího prostředí a mohou být zvoleny správné výchovně-psychologické prostředky pro pedagogickou práci. Podle typu osobnosti volíme správný individuální přístup, což v praxi znamená volit vhodné výchovné pobídky, stimulaci a aktivaci, motivaci.²²² K dobrému poznání dítěte nestačí zprávy z odborných vyšetření osobnosti dítěte, protože nepostihují celý vývoj osobnosti, ale jen určitý časový úsek a nepopisují detailně další vývoj.²²³ Jestliže je pedagog, jakožto manažer vzdělávacího procesu, schopen porozumět charakteru chování dítěte, předpovídat jakým směrem se bude chování vyvíjet, může tyto znalosti využít k řízení a kontrole chování dítěte během výchovně vzdělávacího procesu.²²⁴

Psychologických testů je v současné době mnoho a jejich použití je jen jednou z metod sběru informací o jedinci. Vždy je zapotřebí vymežit důvod, proč je dítě vyšetřováno, k čemu má testování vést, co chceme diagnostikovat. Dle toho volíme testy i další diagnostické postupy. O volbě testu rozhoduje cíl vyšetření.²²⁵ Grafické projektivní testy jsou jedním z prostředků k poznání osobnosti dítěte. K hodnocení může docházet bez přítomnosti pedagoga, který může být diagnostikovaným jedincem vnímán negativně jako stresující prvek. Posouzení může být delší a intenzivnější. Výtvořky lze uchovat, vrátit se k nim, shromažďovat je v průběhu času a tak sledovat vývoj osobnosti.²²⁶ V dnešní době, kdy jsou dětem zakládána portfolia, má pedagog možnost podívat se i zpětně na vývoj dítěte, jako na zdroj lepšího a dřívějšího poznání, umožňujícího zvolení správného přístupu, popřípadě včasného rozpoznání psychologicko-patologických či sociálně-patologických jevů. Pro grafologii, na rozdíl od kresebných testů, je výhodou i text, který nemusel primárně vzniknout jako podklad pro analýzu osobnosti. Jedinec tedy neví, že je testován.

²²⁰ LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. a kol. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. 192 s. ISBN 80-7319-016-8. s. 42.

²²¹ Ibid. s.42- 45.

²²² KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM s. r. o., 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9. s. 39, 133.

²²³ Ibid. s.39- 40.

²²⁴ BERTEL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 101.

²²⁵ LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. a kol. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. 192 s. ISBN 80-7319-016-8. s. 39.

²²⁶ BERTEL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 101.

Bertl vidí možné využití grafických projektivních technik, zvláště grafologie, v oblasti profesního a talentového poradenství, dále při zkoumání žáků-cizinců, porovnáním rukopisu v rodném jazyce, v rodném písmu s novým jazykem, v novém písmu.²²⁷ Porovnáním lze zjistit, zda se žák v novém prostředí adaptoval, zda si přenáší problémy z rodného prostředí do nového nebo zda se v novém prostředí neobjevují.²²⁸ Dalším využitím grafologie je posuzování studia nového jazyka prostřednictvím mediálního jazyka, kdy lze na základě komunikační ostýchavosti určit skupinu stejně nasmělých studentů k prolomení komunikačních bariér.²²⁹

MŠMT České republiky v metodickém návodu pro evaluaci a diagnostiku preventivních programů doporučuje sledovat 3 významné faktory v chování žáků, které souvisí s výskytem sociálně patologických jevů. Mezi ně patří sociální vyzrálost a odpovědnost, osobnostní vlastnosti a nevyrovnanost osobnosti.²³⁰ Grafické projektivní metody umožňují pedagogovi pohled na dítě z jiného úhlu, umožňující dokonalejší poznání. To by mělo vést k poskytnutí opory vhodným podnětem. V případě rozpoznání dysfunkčnosti osobnosti předejít nežádoucím jevům včasným doporučením k odbornému vyšetření.²³¹ Ve školním prostředí je důležité myslet vždy na to, že součástí testů musí být také doplňující informace, které mohou vysvětlit testový výkon.²³² Z výše uvedených faktů lze odvodit využitelnost grafických projektivních technik v pedagogické praxi jako jedné z metod poznání osobnosti, k včasnému rozpoznání osobnostních vlastností jedince a tím respektovat diagnostikovanou úroveň osobnostní struktury k využití pro prevenci sociálně patologických jevů nebo k jejich zmírnění či potlačení.

²²⁷ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 104.

²²⁸ Ibid. s.110.

²²⁹ Ibid. s.112, 213.

²³⁰ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, ODBOR PRO MLÁDEŽ *Evaluace a diagnostika preventivních programů* [online]. 2002; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/valuace.pdf>>.

²³¹ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 115, 116.

²³² LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. a kol. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. 192 s. ISBN 80-7319-016-8. s. 39.

Závěr

Narůstající počet sociálně negativních či sociálně patologických jevů dětí a mladistvých se dotýká celé společnosti. Závažnosti stávající situace jsou si vědomi také pedagogičtí pracovníci a proto je této problematice věnována zvláštní pozornost i v resortu školství. Pro vhodnou a především včasnou intervenci pedagoga, hledání optimálního řešení sociálních problémů a další prognózu je nutné důkladně poznat osobnost žáka. Určení správné diagnózy totiž může pomoci včas odhalit hrozící rizika sociálně patologického chování. V bakalářské práci se zamýšlím nad možností využití grafických diagnostických technik v každodenní pedagogické praxi.

Ve třech úvodních kapitolách předkládám teoretická východiska pro praktickou část bakalářské práce. Teoretická část je kompilací odborných textů zabývajících se vybranými úseky vývojové psychologie a grafickými projektivními technikami, které byly použity pro diagnostiku žáků v praktické části. Celá práce je zaměřena na děti mladšího školního věku. Tato věková skupina byla zvolena zcela záměrně. Vzhledem k tomu, že v tomto období nedochází k výrazným vývojovým změnám, děti jsou převážně stabilní, přátelské a komunikativní, dala se předpokládat snazší analýza produktů jejich činnosti.

První kapitola je zaměřena výhradně na popis duševního vývoje dětí mladšího školního věku. Tato znalost je bezesporu klíčová pro odhalení odchylek ve vývoji a správnou interpretaci grafických produktů dětí. Ve druhé kapitole je představen pojmový aparát nutný pro porozumění projektivním technikám. Třetí kapitola se pak zabývá jednotlivými technikami aplikovanými v praktické části diplomové práce, tzn. Baumtestem, volnou kresbou, Kresbou lidské postavy- DAP a grafologií. Na tomto místě se také zmiňuji o vývoji kresby dětí mladšího školního věku. Bez této znalosti by nebylo možné správně zhodnotit vývojové kvality produktů činnosti.

V závěrečné kapitole teoretické části diplomové práce jsou jednotlivé grafické projektivní techniky analyzovány ve snaze vyhledat prvky, které jsou pro interpretaci společné. Touto komparační metodou docházím k závěru, že kresba a grafologie mají z větší části společná teoretická východiska. Oběma je společný symbolický a výrazový přístup k interpretaci.²³³ U diagnostiky všech grafických projevů dítěte je používán dojmový a měřitelně popisný, tzv. komplexní přístup. Je důležité vnímat jednotlivé znaky jako celek a všimnout si nejen souvislostí, ale také rozporů mezi nimi, pro jejich omezenou výpovědní hodnotu.

²³³ JERÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8. s. 247.

Při interpretaci je potřeba mít neustále na mysli, že do produktů činnosti se promítá aktuální psychický stav dítěte a mnohé další faktory.²³⁴ Ke každému produktu činnosti proto přistupujeme individuálně, sledujeme způsob provedení, věk, podmínky, za kterých produkt vznikl, v případě posuzování písma sledujeme psací nástroj, který byl volen, jeho barvu, sledujeme lateralitu, popř. SVPU. U všech produktů hledáme dominantní znaky, které dáváme do souvislostí a kombinujeme je. Jednotlivé znaky ovšem nemusí mít žádnou vypovídající hodnotu, je potřeba rozlišovat mezi původní kresbou a pouhou stylizací. Sledujeme také další detaily a prvky, které význam dominantních znaků rozvíjí, potvrzují nebo naopak rozporují. Protichůdné významy mohou být projevem vnitřního rozporu osobnosti či špatné interpretace.²³⁵

Písmo a kresba jsou z grafologického hlediska z větší části posuzovány společnými znaky. Jedná se například o rozložení prostoru, umístění na ploše, symboliku pásem, tah, tlak, způsob vedení čáry, pohyb a formu, rytmus, vázání a velikost. Celá problematika výkladu a interpretace jednotlivých znaků je však příliš rozsáhlá, než aby mohla být vyčerpávajícím způsobem popsána v rámci teoretické části této práce. Z toho důvodu jsou některé znaky, např. celkový dojem, posouzení zralosti, nebo symbolický výklad zmíněny pouze v rámci praktické části, a to na konkrétních produktech.

V praktické části je použita formální a obsahová analýza grafických projektivních metod uvedených výše. Práce nemá výzkumný, ale pouze diagnostický charakter. Vzorek dětí byl vybrán náhodně. Podmínkou výběru bylo pouze věkové rozmezí devět až deset let. U každého dítěte byly nashromážděny čtyři produkty v časovém rozmezí tří měsíců. Taktéž bylo podmínkou získat informovaný souhlas zákonných zástupců. Samotná administrace prací byla přenechána třídní učitelce, které byly písemnou formou předány přesné instrukce k provedení testů. Jedním z hlavních důvodů volby skupinového zadávání instrukcí byla snaha simulovat přesně takové podmínky, které by odpovídaly reálnému využití v pedagogické praxi v rámci školní výuky. Otázka zní: „Jakou vypovídající hodnotu o struktuře osobnosti lze předpokládat? Jaká je relevance projektivních technik použitých ve školních podmínkách?“

Hlavním výstupem všech testů je shrnující závěrečná zpráva obsahující doporučení pro další práci s dítětem. Test Kresby postavy je administrativně poupraven. Místo dvou kreseb postav různého pohlaví na jednom listu papíru A4, je nakreslena pouze jedna postava na papíru formátu A4. Vzhledem k tomu, že cílem praktické části diplomové práce bylo hledání společných znaků pro interpretaci ve všech výše zmíněných projekcích dítěte a stanovení určitých zásad společných těmto grafickým projektivním technikám, byly instrukce při zadávání testu pozměněny tak, aby vyhovovaly těmto záměrům. Kresba dvou postav rozlišného pohlaví se používá pro zjištění způsobu přijetí vlastní sexuální role,

²³⁴ DOUBRAVSKÁ, Ž. *Dětská kresba a grafologie* [online]. 2003; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.arcana.cz/texty/iii-cesky-kongres-grafoanalzy/detska-kresba-a-grafologie/>>.

²³⁵ ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. 2. rozš. vyd. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s. s. 19.

vypovídá také o postoji k opačnému pohlaví. První postava vyjadřuje sebepojetí, tedy představy o sobě samém²³⁶, proto je pro účely této práce zcela dostačující.

Diagnostická část je doplněna o rozhovor s dítětem. Jedná se o řízené rozhovory, které byly předem promyšleny. Otázky kladené dítěti byly inspirovány Eysenckovým osobnostním dotazníkem B-JEPI. Jejich výběr byl ovlivněn závěrem, vycházejícím z interpretace produktů činnosti jednotlivých dětí. Každý diagnostikovaný tedy dostal jiné otázky typu: „Jsi rád, když se kolem tebe stále něco děje? Jsi někdy veselý a někdy smutný? Střídá se u tebe často nálada? Máš ráda věci, při kterých se musíš rychle rozhodnout nebo něco rychle udělat?“ Odpovědi dětí jsou zapracovány do závěrečné zprávy, která je následně předkládána jako předběžná hypotéza ke zhodnocení třídní učitelce. Ve volné diskuzi je třídní učitelce ponechán prostor pro potvrzení nebo vyvrácení předkládaných hypotéz včetně prognózy.

Vzhledem k tomu, že testy s diagnostikovanými dětmi vypracovávala třídní učitelka, nebyla jsem při samotné analýze výtvorů ovlivněna chováním dětí při kreslení, jejich verbálním komentářem a nonverbální komunikací. Děti jsem neznala a před samotným rozhovorem nikdy neviděla. Nechtěla jsem být těmito okolnostmi předem ovlivněna. Předpokládám, že pokud by chtěl sociální pedagog poznat dítě pomocí projektivních technik, bylo by časově velmi náročné být fyzicky přítomen při samotné administraci všech čtyř produktů činnosti. Výhodou plošné administrace je taktéž anonymita, dítě při testování splývá s davem a necítí se být pod tlakem, neví, že je testováno. V takovém případě lze předpokládat větší spontaneitu a tím i vyšší vypovídající hodnotu jednotlivých produktů. Nevýhodou této metody je však riziko, že dítě může mít příliš velký prostor pro zlehčování zátěžové testové situace a v extrémním případě se může vyjádřit až provokativním způsobem. Proto je důležité správně vyhodnotit různé extrémní projevy. Taktéž časový limit může ovlivnit výsledek kresby, rychlejší kreslíř z nudy nakreslí více a pomalejší naopak nakreslí méně, než měl původně v úmyslu.²³⁷ Při interpretaci musí být tyto faktory brány v potaz. Navíc se nabízí otázka, zda je v případě plošné administrace etické diagnostikovat dítě bez souhlasu rodičů, pokud by mělo být využito v oblasti poradenství.

Po samotné komparaci jednotlivých diagnostických metod jsem dospěla k následujícímu závěru, u grafických projektivních technik lze předpokládat relativně vysokou vypovídající hodnotu o struktuře osobnosti, jelikož pracovní hypotéza u všech tří dětí byla potvrzena jak dětmi, tak třídní učitelkou. Z toho lze usuzovat také na dobrou sebereflexi dětí. Tuto bakalářskou práci je třeba chápat pouze jako námět k dalšímu zamyšlení nad možností využití grafických projektivních diagnostických metod ve školní praxi. Cílem bylo simulovat testovou situaci, kterou by bylo reálně vytvořit přímo během výuky. Jsem si vědoma toho, že vzorek zkoumaných dětí byl příliš malý na to, aby se závěry daly zobecňovat, přesto lze, vzhledem k pozitivním zjištěním o relevantnosti u všech tří dětí, usuzovat na reálný potenciál využití těchto diagnostických metod ve školní praxi.

Při řešení jakéhokoli dominantního problému s dítětem, je nutné znát souvislost s ostatními problémy, celkovou strukturu a dynamiku osobnosti, psychosociální kontext

²³⁶ ALTMAN, Z. *Kresba postavy*. 1. vyd. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2011. 135 s. ISBN 978-80-86471-40-2. s. 9.

²³⁷ Ibid. s.26.

dosavadního a perspektivního vývoje.²³⁸ Práce s lidmi vyžaduje dobré diagnostické schopnosti. Ve školním prostředí patří diagnostika mezi pedagogické kompetence pedagoga a souvisí se snahou o profesionalizaci pedagogické profese. Stává se každodenní součástí práce učitele a zahrnuje i některé psychologické aspekty, a to nejen při volbě dalšího studia, ale i při řešení osobních problémů, které nemohou mít podobu pouhých rad. V takové situaci má intervence pedagoga podobu psychologického poradenství. Hranice mezi pedagogickou a psychologickou diagnostikou se tedy stírají. Pedagog nemůže používat standardizované psychologické metody, ale může využívat jen těch, ke kterým má přístup.²³⁹ Mezi ně patří mj. grafické projektivní techniky, na které je práce zaměřena.

Při administraci projektivních technik Baumtest a Kresba postavy bylo čerpáno z příruček k interpretaci Z. Altmana. Ty ovšem nejsou běžně dostupné z: důvodů ochrany před zneužitím těchto metod laickou veřejností. Jsou určeny pouze absolventům akreditovaného studijního programu, mj. v oborech pedagogiky, a to po zaškolení pro jejich administraci, vyhodnocení a interpretaci. Pedagog tedy musí absolvovat Akreditační kurz pro využívání těchto technik v praxi. Tato skutečnost se může stát zásadní bariérou vzhledem ke své finanční náročnosti. Lze předpokládat, že pro školský rozpočet podobné aktivity nebudou v nejbližší době vyhodnoceny jako prioritní. Navíc je zde reálné riziko, že samotní pedagogičtí pracovníci nebudou dostatečně motivováni pro další vzdělávání v oblastech, které jsou v současné době považovány v rámci pedagogické praxe za nadstandardní.

Samotná interpretace všech produktů činnosti je časově náročná, vyžaduje praktické zkušenosti s psychodiagnostikou nebo spolupráci se supervizorem. Jednotlivým detailům nelze mechanicky připisovat jejich symbolické významy. Je třeba přemýšlet v souvislostech, kombinovat a mít schopnost empatie. Nezbytná je orientace v psychologii osobnosti, aby byl diagnostik schopen posoudit, které vlastnosti spolu souvisí, jaká je jejich vzájemná dynamika a jak se projevují v chování jedince.²⁴⁰ S projektivními technikami souvisí také riziko subjektivního zkreslení při výkladu. V tom vidím další úskalí při aplikovatelnosti grafických projektivních technik ve školní praxi běžného pedagoga. Pokud má pedagog na starosti dítě celý den a má s ním výchovné problémy, předpokládám, že by mohlo dojít k situaci, kdy nedokáže získat odstup od osobnosti diagnostikovaného a bude v projekci hledat spíše znaky, které budou jeho domněnku o struktuře osobnosti potvrzovat. Interpretace by byla v takovém případě zkreslená. Důležité je také dobré sebepoznání, aby při analýze nedocházelo k vnášení vlastních obsahů do interpretace, k dvojprojekci.

Na diagnostiku jsou kladeny poměrně velké nároky. Pokud by byli budoucí pedagogičtí pracovníci připravováni na aplikaci těchto metod již během studia, využitelnost by byla dle mého názoru snazší a běžnější. Z těchto důvodů vidím využitelnost grafických projektivních metod spíše v ruce sociálního pedagoga, jakožto odborníka, v rámci jeho speciální odborné profilace. Samozřejmě je tu volný prostor také pro využití u pedagogů

²³⁸ KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM s. r. o., 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9. s. 207.

²³⁹ LAZAROVÁ, B. *Osobnost učitele a rezistence vůči změně* [online]. [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <http://fšps.muni.cz/~lazarova/projekty/osobnost_uc.pdf>.

²⁴⁰ ALTMAN, Z. *Kresba postavy*. 1. vyd. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2011. 135 s. ISBN 978-80-86471-40-2. s. 8.

bez speciálního vzdělání, ovšem za podmínky, že budou ochotni věnovat svůj volný čas dalšímu odbornému vzdělávání. Z vlastní desetileté praxe ve školství jsem spíše skeptická.

Grafologie a jiné kresebné techniky jsou mnohdy považovány za neplatné a za nekonkurenceschopné kvantitativním, standardizovaným metodám. Ty ovšem nejsou v mnoha případech běžnému pedagogu dostupné. Výhody i nevýhody grafických projektivních technik musí zvážit každý jednotlivec sám. Dle mého názoru, pokud je s grafickými projektivními metodami zacházeno opatrně, s ohledem na kladné faktory, a především s vědomím všech rizik spojených s nesprávným vyhodnocením, jsou ve školní praxi využitelné nejen pro sociálního pedagoga, či jiného odborníka, ale i pro běžného učitele. Je však zapotřebí považovat je především za předběžnou hypotézu určenou k dalšímu ověření speciálně školeným pracovníkem, např. sociálním pedagogem.

Produkty činnosti jsou ideálním materiálem poskytujícím informace o dítěti. Jejich výhodou je možnost dlouhodobého shromažďování a uchování prací. Posouzení osobnosti dítěte je důkladnější a intenzivnější, je možné sledovat vývoj osobnosti během delšího časového úseku a lépe vyhodnocovat všechny rizikové faktory. Výsledkem pak může být včasné rozpoznání psychologicko-patologických či sociálně-patologických jevů a volba správného postupu při jejich řešení. V současnosti, kdy jsou dětem zakládána portfolia, vidím využitelnost produktů činnosti k analýze osobnosti jako velmi aktuální a perspektivní také v oblasti profesního a talentového poradenství.²⁴¹

²⁴¹ BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0. s. 104.

Resumé

Tato bakalářská práce se zabývá využitelností grafických projektivních technik v pedagogické praxi. Práce je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola v teoretické části je zaměřena na popis vývojových specifík mladšího školního věku, které jsou teoretickými východisky pro analýzu dat v praktické části diplomové práce. Druhá kapitola je věnována vymezení pojmů, týkajících se projektivní metody v diagnostice. Pozornost je věnována projekci z pohledu Freuda, Junga, Knoblocha a Knoblochové, Švancary a Michala, dále jsou zde uvedeny výhody a nevýhody projektivních technik v dětské praxi, jejich objektivita, reliabilita a validita, jakožto i interpretace diagnostických údajů. V následující, třetí kapitole jsou charakterizovány jednotlivé metody použité v diagnostice dětí. V prvním bodě je popsán vývoj dětské kresby, znalost jednotlivých stádií je nutný při interpretaci dětských výtvorů. Dalšími body jsou volná kresba, Kresba lidské postavy – DAP, Kresba stromu – Baumtest a grafologie. Všechny tyto metody mají společná východiska, která jsou popsána v poslední, čtvrté kapitole teoretické části. Jsou jimi mj. zobrazení prostoru, symbolika plochy, symbolika pásem, tah, tlak, způsob vedení čáry a velikost. Ostatním společným znakům není věnována v práci pozornost. Obsahová a formální analýza a způsob zpracování dat jsou názorně ukázány v praktické části, kde jsou aplikovány na třech 9-10letých dětech. Součástí praktické části je rovněž řízený rozhovor s dětmi, inspirovaný Eysenckovým osobnostním dotazníkem B-JEPI. Výsledky, zpracované do zprávy, jsou pojímány jako předběžná hypotéza, která je předložena třídní učitelce ke zhodnocení a doplnění informací. Získané výsledky jsou srovnány a vyhodnoceny do závěrečné zprávy, která obsahuje i doporučení a prognózu. Poslední kapitola praktické části obsahuje návrhy a náměty pro pedagogickou praxi. Výsledky práce, mající kompilační charakter v kapitole 1-3, charakter komparace v kapitole 4, a v praktické části je použita metoda analýzy grafických projektivních technik, jsou shrnuty v závěru.

Anotace

Grafické projektivní techniky, jejich význam a uplatnění ve školní praxi, konkrétně v oboru poradenství, se staly teoretickým a metodickým základem pro zamyšlení se nad otázkami jejich relevantnosti v resortu školství.

Práce prezentuje za tímto účelem formální a obsahovou analýzu produktů činnosti u třech dětí mladšího školního věku. Největším přínosem této práce je praktické prověření grafických projektivních metod, jejichž předností je výraznější individuální přístup k osobnosti.

Klíčová slova

Grafické projektivní techniky, diagnostika, projekce, Test stromu – Baumtest, Kresba lidské postavy – DAP, volná kresba, grafologie, analýza kresby, analýza písma, psychoanalýza, obsahová analýza, formální analýza, písmo, kresba, mladší školní věk, sociální pedagogika, sociálně patologické jevy.

Annotation

Graphic projective techniques, their importance and use in school practice, specifically in the field of counseling, became the theoretical and methodical basis for reflections on questions about their relevance within the school system.

For those purposes, the work presents formal and content analysis of products resulting from activities of three children in younger school age. The greatest contribution of this work is examination of practical application of graphic projective methods whose advantage is more significant individual approach to personality.

Keywords

Graphic projective techniques, diagnostics, projection, Baumtest - Tree test, Draw-A-Person Test - DAP, freehand drawing, graphology, analysis of drawing, analysis of writing, psychoanalysis, content analysis, formal analysis, writing, drawing, younger school-age, social pedagogy, phenomena of social pathology.

Seznam použité literatury

1. ALTMAN, Z. *Kresba postavy*. Vyd. 1. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2011. 135 s. ISBN 978-80-86471-40-2.
2. ALTMAN, Z. *Test stromu – příručka*. Vyd. 2. rozšířené. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o., 2002. 175 s.
3. BENDL, S. *Kázeň ve škole : metody a strategie*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.
4. BERTL, I. *Grafologie v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7387-340-0.
5. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. 365 s. ISBN 80-7239-060-0.
6. DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. SEBASTIAN. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií. 2009 , 141 s.
7. DRAPELA J. VICTOR. *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o., 1997. 175 s. ISBN 80-7178-134-7.
8. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 3. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
9. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
10. JEŘÁBEK, J. *Grafologie - více než diagnostika osobnosti*. 5. rozš. vyd. Praha: Argo, 2003. 276 s. ISBN 80-7203-524-8.
11. KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM s. r. o., 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9.
12. KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. 165 s. ISBN 80-7041-135-X.
13. KREJČÍKOVÁ, E. *Kapitoly z dětské psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 113 s.
14. KULKA, J. *Grafologie, systém a technické termíny*. Brno: Arcana, Econ publishing s.r.o., 2001. 264 s. ISBN 80-86433-02-1.
15. LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. a kol. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. 192 s. ISBN 80-7319-016-8.
16. LÜSCHER, M. *Test volby barev k hodnocení osobnosti*. Bratislava: Psychodiagnostika, spol. s r. o., 151 s.
17. MACHALOVÁ, M. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie (sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a andragógov)*. Vyd. 1. Brno: IMS, 2010. 220 s. ISBN 978-80-87182-10-9.

18. MAŠKOVÁ, M. *Grafické projektivní metody jako prostředek efektivního poznávání osobnosti*. (3. český kongres grafoanalýzy) Brno: hotel Avanti, 26. – 28. 11. 2003.
19. MORÁVEK, S. *Úvod do psychodiagnostiky dospělých*. Olomouc: Filozofická fakulta Universita Palackého, 1987. 141 s.
20. PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2. v nakladatelství Portál 1. Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7178-146-0.
21. ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2005. 203 s. ISBN 80-7178-449-4.
22. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie : 4., přepracované a doplněné vydání*, Praha: Grada publishing, 2006. 608 s. ISBN 978-80-247-1049-5.
23. SCHÖNFELD, V. *Učebnice vědecké grafologie pro začátečníky*. Praha: Elfa, 2007. 261 s. ISBN 978-80-86439-10-5.
24. SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. r. o., 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
25. SVOBODA, M., et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 291 s. ISBN 80-7178-545-8.
26. ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. 114 s. ISBN 80-85866-53-6.
27. ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s.
28. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 123 s. ISBN 14-583-80.
29. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
30. VAŠINA, L. *Základy psychopatologie a klinické psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. 176 s.
31. VÍZDAL, F. *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: Institut mezioborových studií, 2005. 50 s.
32. VÍZDAL, F. *Výzkum vývoje, činitelé a teorie vývoje*. (1. přednáška) Brno: VUT Fakulta stavební, 23. 2. 2011.
33. VYBÍRAL, Z. *Psychologie jinak : současná kritická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Academia, 2006. 233 s. ISBN 80-200-1367-9.

Elektronické zdroje:

34. BADOŠEK, R. *Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dospělé populace*. [online].2011; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/exttj4/>>.
35. ČERSTVÁ, L. *Profil a kompetence sociálního pedagoga vůči jiným pomáhajícím profesím* [online]. 2008; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <is.muni.cz/th/104833/pdf_m/>.
36. DOUBRAVSKÁ, Ž. *Dětská kresba a grafologie* [online]. 2003; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.arcana.cz/texty/iii-cesky-kongres-grafoanalzy/detska-kresba-a-grafologie/>>.
37. HLOUŠKOVÁ, L., LAZAROVÁ, B. *Mosty mezi pedagogickou a psychologickou diagnostikou* [online]. [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/wupv/home/veda/diagnostika/teze.pdf>>.

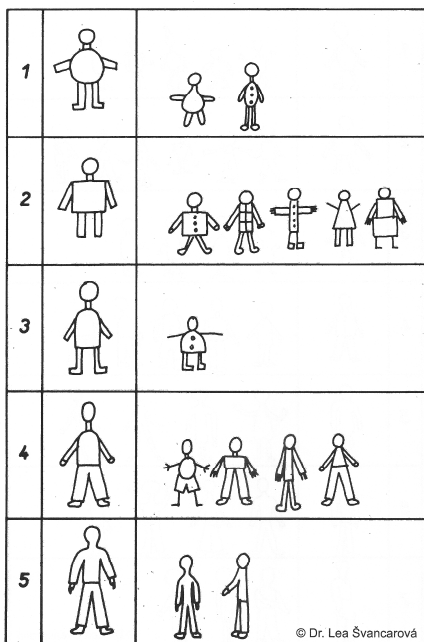
38. KOLÁŘOVÁ, H. *Grafologické vzdělávání učitelů a vychovatelů z praxe* [online]. 2003; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.arcana.cz/texty/iii-cesky-kongres-grafoanalyzy/grafologicke-vzdelavani-ucitelu-a-vychovatelu-z-praxe/>>.
39. LAZAROVÁ, B. *Osobnost učitele a rezistence vůči změně* [online]. [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <http://fsps.muni.cz/~lazarova/projekty/osobnost_uc.pdf>.
40. MAŠKOVÁ, M. *Baumtest a psychika dítěte* [online]. 2003; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.grafologia.sk/html/zdroje/graf5/kongres.pdf>>.
41. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, ODBOR PRO MLÁDEŽ. *Evaluační a diagnostika preventivních programů* [online]. 2002; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/valuace.pdf>.
42. PLŠKOVÁ, A. *Úloha sociálního pedagoga ve školství* [online]. [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.zsraskovskeho.cz/files/media/soc.pedagog-ve-skolstvi-phdr.-alena-plskova.doc>>.
43. RYDLO, J. *Žák a sociálně patologické jevy v kontextu střední školy (metodický materiál pro pedagogické pracovníky středních škol)*. [online]. 2006; [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <<http://www.pocitacveskole.cz/obsah/zak-socialne-patologicke-jevy-v-kontextu-stredni-skoly/>>.
44. ŠVANCAROVÁ, L. *Kresba lidské postavy* [online]. [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/~hump/VyvPs/Materialy_Vypisky_etc/Dr%20%8Avancarov%E1_kresba%20postavy.pdf>

Seznam příloh:

- Příloha č. 1 Schéma vývojových úrovní dětí mladšího školního věku podle L. Švancarové
- Příloha č. 2 Projekční prostorové schéma
- Příloha č. 3 Schéma symboliky plochy podle R. Grünwalda, M. Pulvera
- Příloha č. 4 Model obecných motivačních vlastností
- Příloha č. 5 Členění pásem - symbolika
- Příloha č. 6 Produkty činnosti, otázky pro řízený rozhovor – Bára
- Příloha č. 7 Produkty činnosti, otázky pro řízený rozhovor – Honza
- Příloha č. 8 Produkty činnosti, otázky pro řízený rozhovor – Kryštof

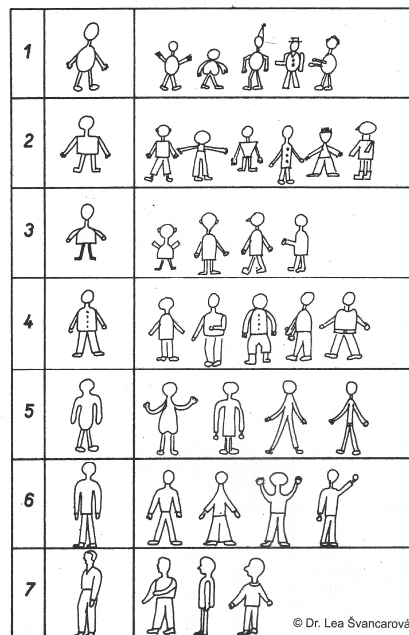
Příloha č. 1:

Schéma vývojových úrovní kresby podle Švancarové²⁴²



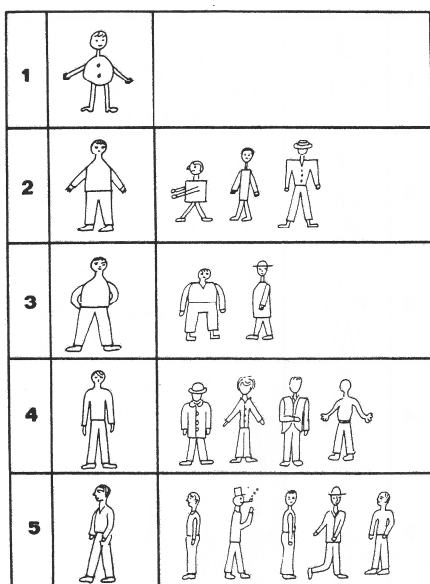
Obrázek č. 1

6 let



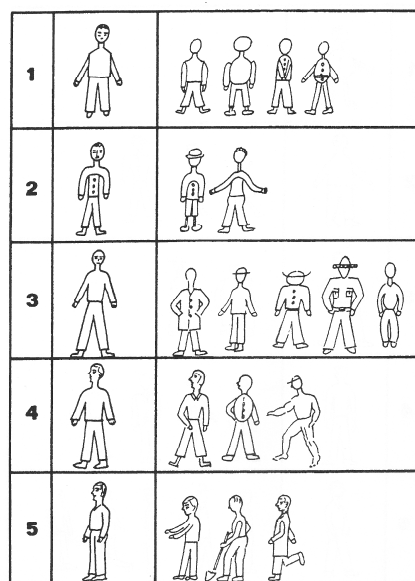
Obrázek č. 2

8 let



Obrázek č. 3

10 let



Obrázek č. 4

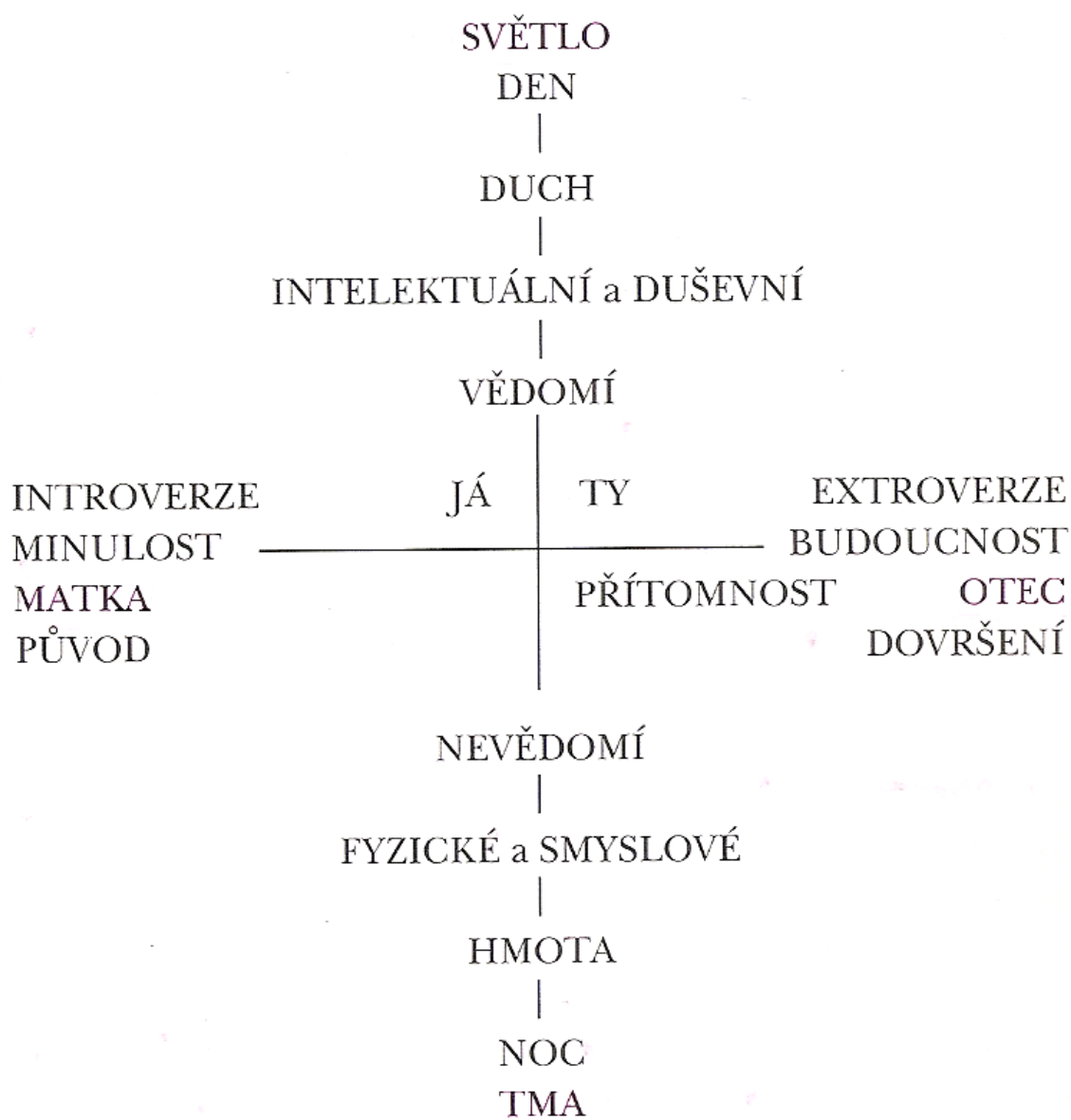
12 let

²⁴² ŠVANCAROVÁ, L. *Kresba lidské postavy* [online]. [cit. 2012-03-30]. Dostupné

z: <http://www.phil.muni.cz/~hump/VyvPs/Materialy_Vypisky_etc/Dr%20%8Avancarov%20E1_kresba%20posta_vy.pdf>.

Příloha č. 2:

Projekční prostorové schéma



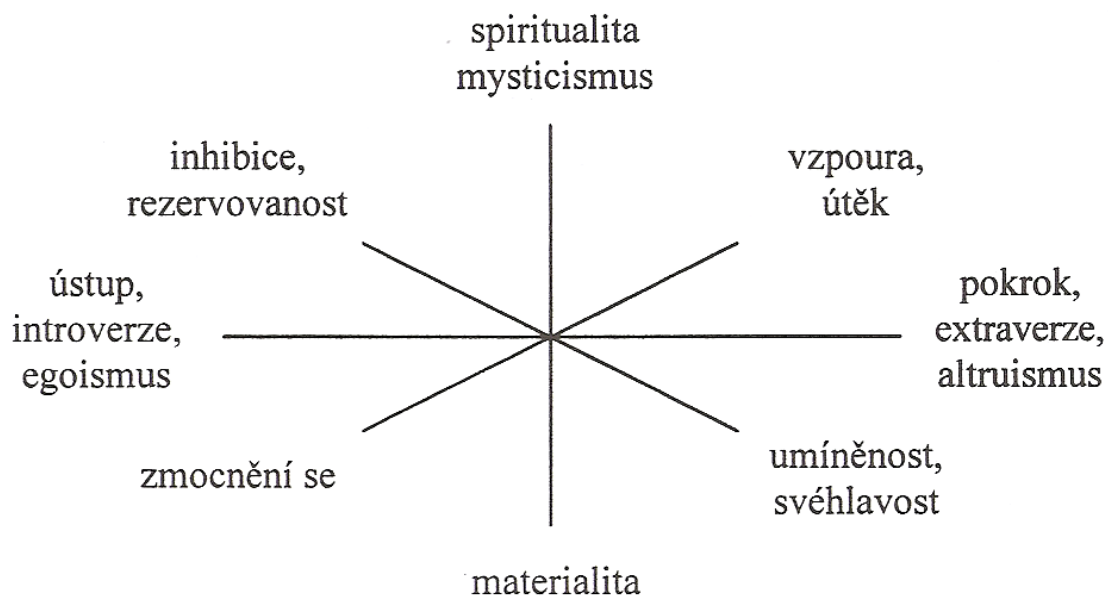
Obrázek č. 5

Příloha č. 3:
Schéma symboliky plochy



Obrázek č. 6

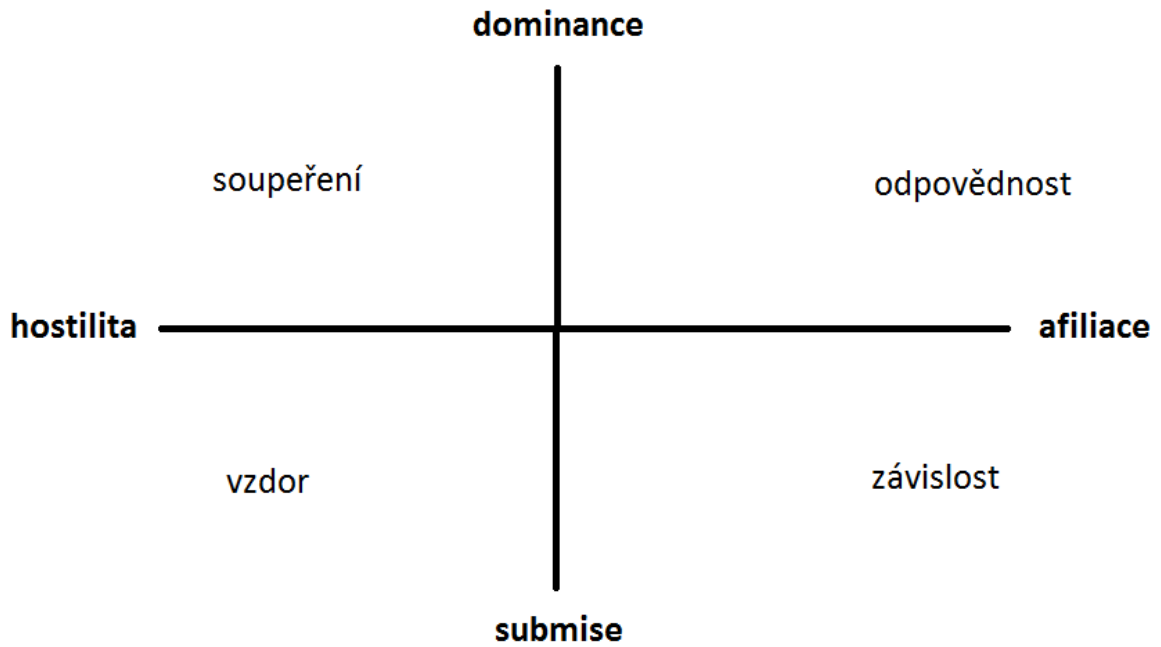
Schéma podle R. Grünwalda



Obrázek č. 7

Schéma podle M. Pulvera

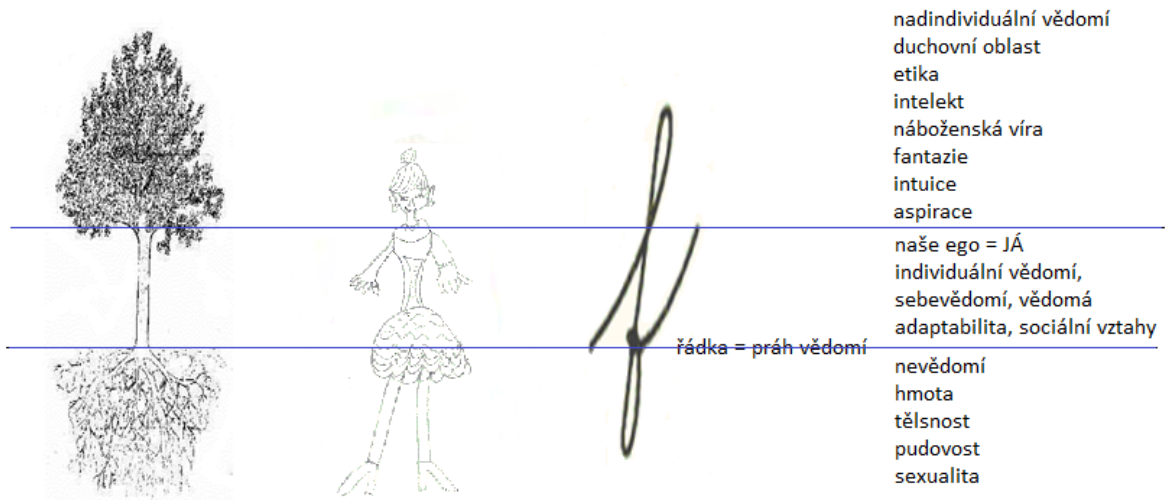
Příloha č. 4:
Model obecných motivačních vlastností



Obrázek č. 8

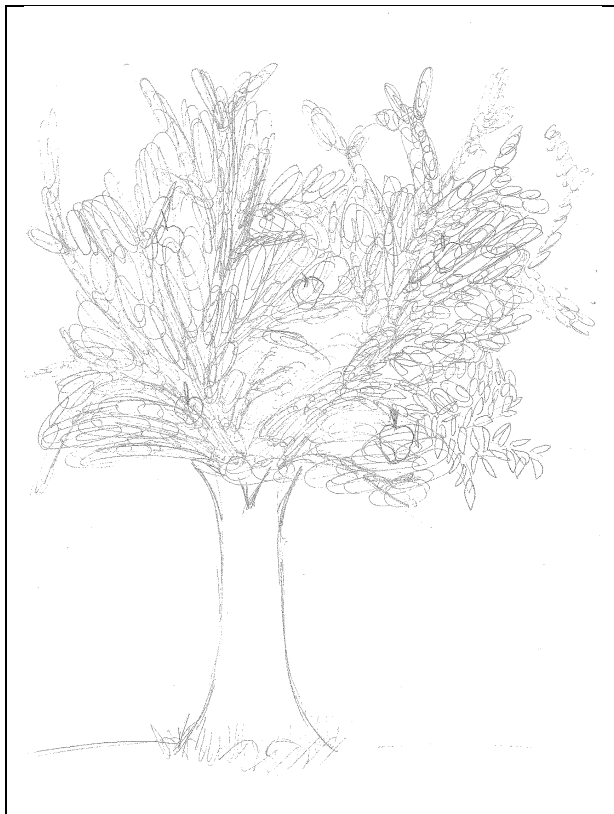
graf obecných motivačních vlastností

Příloha č. 5:
Členění pásem – symbolika



Obrázek č. 9

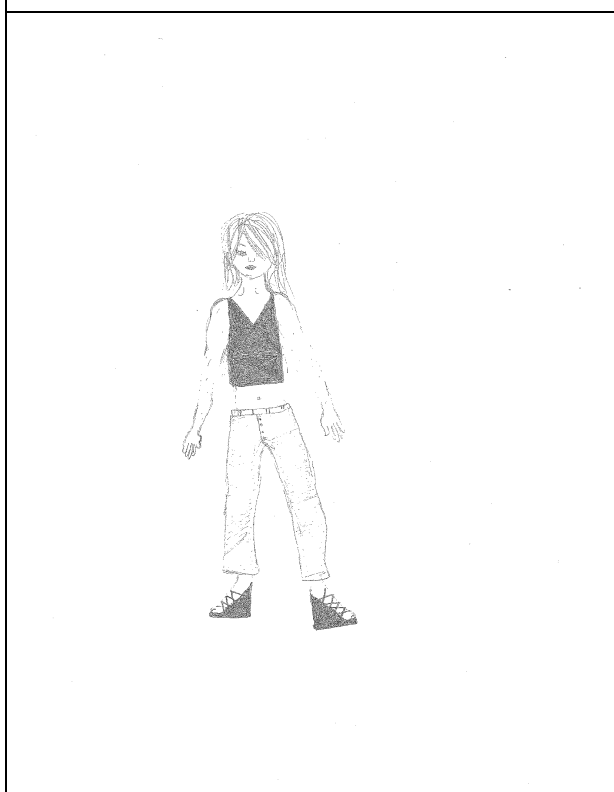
Příloha č. 6:
Produkty činnosti - Bára



Obrázek č. 10 - Baumtest



Obrázek č. 11 - Volná kresba



Obrázek č. 12 - Kresba postavy

Bára 1. třída

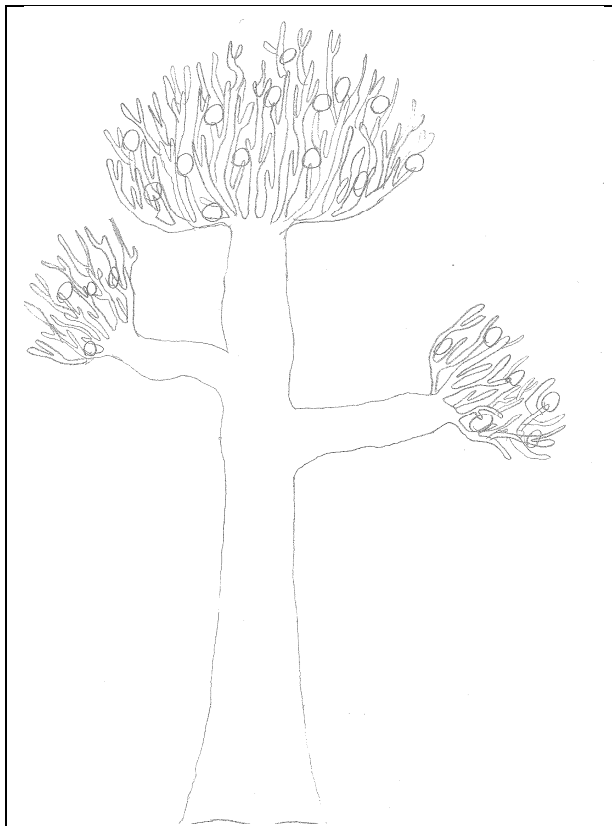
Milá maminko,
jak se máš. Já se mám dobře.
Už jsme v táboře.
Tě se těším na všechny
hry a úkoly. Páťková
Barborka.

Obrázek č. 13 - Grafologie

Otázky pro řízený rozhovor s žákyní

1. Jsi ráda, když se okolo tebe pořád něco děje?
2. Jsi ráda pohromadě s jinými dětmi?
3. Potřebuješ často dobré kamarády, kteří by tě potěšili?
4. Stydíš se promluvit jako první, když se s někým seznámíš?
5. Jsi obvykle tichá, když jsi s jinými dětmi?
6. Umiš pobavit skupinu dětí?
7. Je ti dobře a umíš se pobavit mezi veselými kamarády nebo ti je zatěžko pobavit se mezi nimi?
8. Jsi spíše veselá a podnikavá?
9. Jsi obvyčejně šťastná a spokojená?
10. Děláš ráda žertovné kousky?
11. Chodíš ráda na různé zábavy, výlety, schůzky?
12. Jsi ve třídě vždy tichá, i když učitel odejde?
13. Porušila jsi někdy školní pravidla?
14. Jdeš si vždy hrát teprve až uděláš všechny úlohy?
15. Myslíváš i na jiné věci, když píšeš domácí úkol?
16. Uražíš se snadno, když tě napomínají a pořád opravují?
17. Jsi obvyčejně poslušná na slovo?
18. Byla jsi už někdy drzá ke svým rodičům?
19. Dodržíš vždy to, co slíbíš?
20. Děláš si ráda legraci?
21. Vytahuješ“ se někdy?
22. Říkala jsi už o někom něco zlého nebo nepěkného?
23. Když ti děti nadávají, nadáváš jim také?
24. Když se tě někdo na něco zeptá, dovedeš skoro vždy odpovědět rychle a pohotově?
25. Máš ráda věci, při nichž musíš rychle jednat?
26. Máš ráda bojové a hlučné hry?
27. Jsi náladová – někdy veselá a někdy smutná?
28. Jsi někdy velmi stydlivá a někdy smutná a nevíš proč?
29. Míváš takové myšlenky, že nemůžeš usnout?
30. Cítíš se někdy nanic a nevíš proč?
31. Je hodně věcí, které tě zlobí?
32. Cítíš někdy, jak ti buší srdce?
33. Říkají o tobě, že jsi moc citlivá?
34. Trápíš se dlouho, když jsi udělala nějakou hloupost?
35. Usínáš večer těžko, protože tě něco trápí?
36. Cítíš se často osamělá?

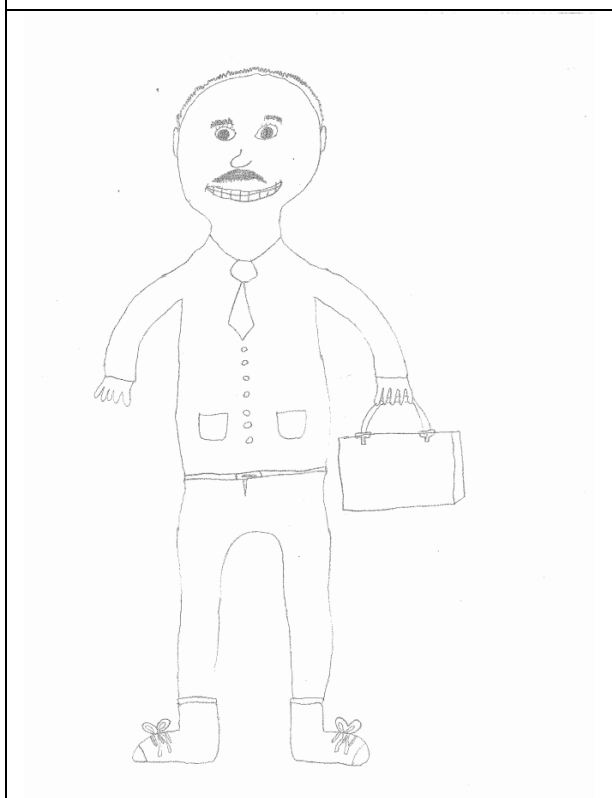
**Příloha č. 7:
Produkty činnosti - Honza**



Obrázek č. 14 - Baumtest



Obrázek č. 15 – Volná kresba



Obrázek č. 16 - Kresba postavy

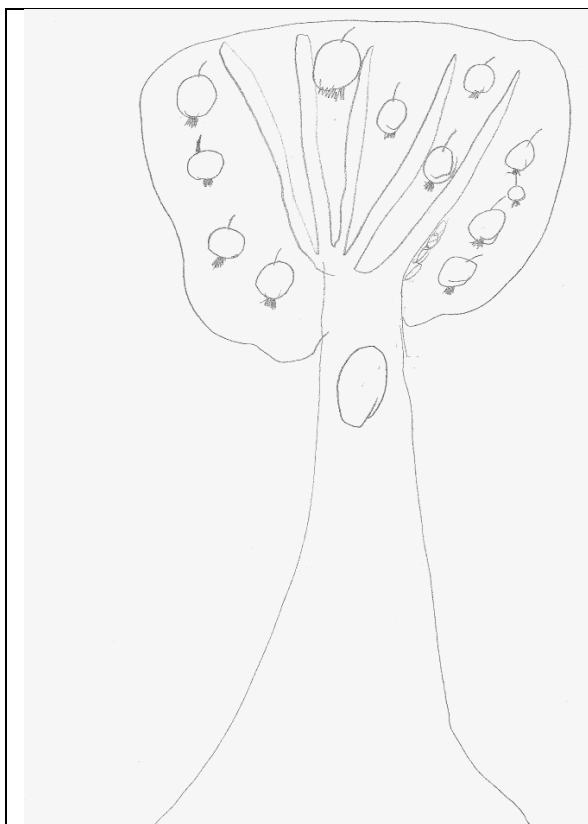
Milá babičko!
Přijel jsem do hájova
Je tam hrky, světlí dluhíčko,
ale ještě nemám rybaleno.
Vš se kšim jak si sakrajú s kamarády hrzy.
Honzo.

Obrázek č. 17 - Grafologie

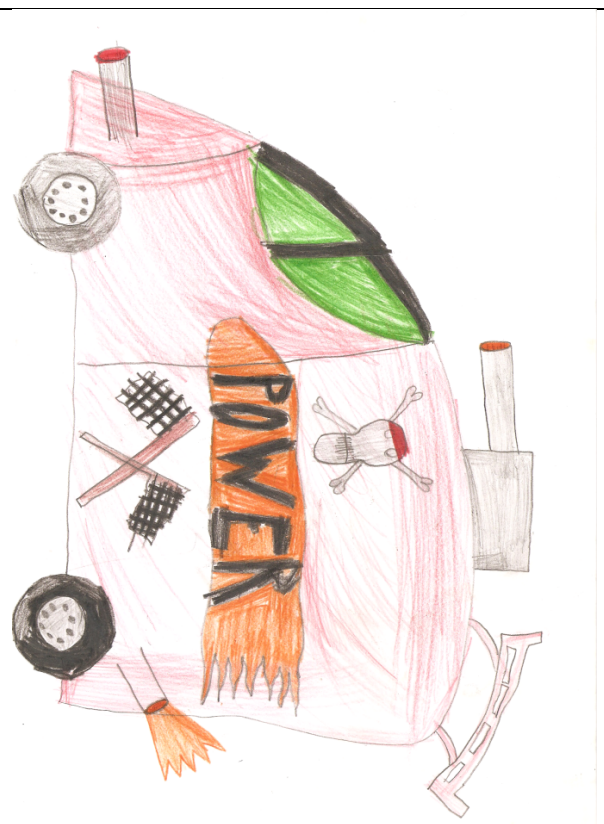
Otázky pro řízený rozhovor s žákem

1. Jsi rád, když se okolo tebe pořád něco děje?
2. Jsi rád pohromadě s jinými dětmi nebo se raději díváš, jak si jiné děti hrají?
3. Potřebuješ často dobré kamarády, kteří by tě potěšili?
4. Jsi raději sám než s jinými dětmi?
5. Jsi obvykle tichý, když jsi s jinými dětmi?
6. Stydíš se promluvit jako první, když se s někým seznámíš?
7. Umiš pobavit skupinu dětí?
8. Vykládáš rád svým kamarádům vtipy nebo veselé historky?
9. Jsi spíše veselý a podnikavý?
10. Děláš rád žertovné kousky?
11. Myslí si o tobě jiní lidé, že jsi veselý a „šibal“?
12. Chodíš rád na různé zábavy, výlety, schůzky?
13. Jsi ve třídě vždy tichý, i když učitel odejde?
14. Říkají o tobě, že jsi neposedný?
15. Porušil jsi někdy školní pravidla?
16. Jdeš si vždy hrát teprve až uděláš všechny úlohy?
17. Myslívaš i na jiné věci, když píšeš domácí úkol?
18. Trucuješ někdy?
19. Uražíš se snadno, když tě napomínají a pořád opravují?
20. Dovedeš vždy udržet tajemství?
21. Byl jsi už někdy drzý ke svým rodičům?
22. Dodržíš vždy to, co slíbiš?
23. Děláš si rád z lidí legraci?
24. „Vytahuješ“ se někdy trochu?
25. Říkal jsi už o někom něco zlého nebo nepěkného?
26. Je ti zatěžko povědět „ne“, když tě o něco žádají?
27. Když ti děti nadávají, nadáváš jim také?
28. Když se tě někdo na něco zeptá, dovedeš skoro vždy odpovědět rychle a pohotově?
29. Máš rád věci, při nichž musíš rychle jednat?
30. Rozhoduješ se často okamžitě?
31. Máš rád bojové a hlučné hry?
32. Míváš takové myšlenky, že nemůžeš usnout?
33. Zdávají se ti strašné sny?
34. Děláš si starosti kvůli strašným věcem, které se mohou stát?
35. Cítíš někdy, jak ti buší srdce?
36. Máš často pocit, že bys nejraději se vším praštil?
37. Trápíš se dlouho, když jsi udělal nějakou hloupost?

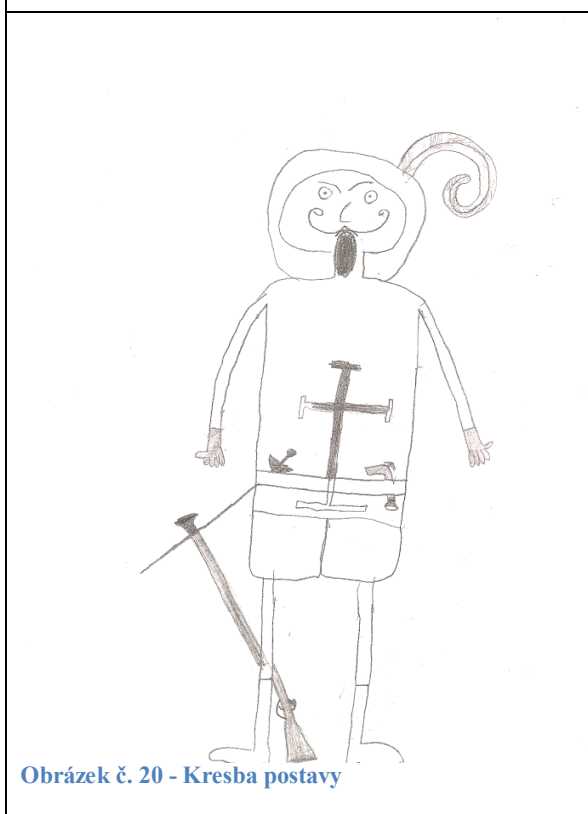
**Příloha č. 8:
Produkty činnosti - Kryštof**



Obrázek č. 18 – Baumtest



Obrázek č. 19 - Volná kresba



Obrázek č. 20 - Kresba postavy

Milý Jirko, sice jsme leželi bouřkou,
ale v klidu jsme přistáli na Kričtě.
naše pobřeží je od Kričty vzdáleno
60 km. Majitel domu - jmenuje se
8 signor Paulo a Nalie - nás vzal
na propůjčku lodi. Viděli jsme červenou
ponorku, má dvě 7 metry, 6 chobotnic
a jednoho konika. Je tu krásně čistá moře
a dobré místo na skoky. Signor Paulo
umí česky, takže se dorozumíme úplně
v klidu. Něco ti z Becka přivezu.
Měj se dobře. Doufám že se mnou dáš.

Kryštof

Obrázek č. 21 - Grafologie

Otázky pro řízený rozhovor s žákem

1. Jsi rád, když se okolo tebe pořád něco děje?
2. Jsi rád pohromadě s jinými dětmi?
3. Potřebuješ často dobré kamarády, kteří by tě potěšili?
4. Když se seznámíš s novými kamarády, začínáš hovořit obvykle ty jako první nebo se stydíš?
5. Umiš pobavit skupinu dětí?
6. Vykládáš rád svým kamarádům vtipy nebo veselé historky?
7. Je ti dobře a umíš se pobavit mezi veselými kamarády nebo je ti to zatěžko?
8. Jsi spíše veselý a podnikavý?
9. Děláš rád žertovné kousky?
10. Chodíš rád na různé zábavy, výlety, schůzky?
11. Jsi ve třídě vždy tichý, když učitel odejde?
12. Porušil jsi někdy školní pravidla?
13. Jdeš si vždy hrát teprve až uděláš všechny úlohy?
14. Myslívaš i na jiné věci při psaní domácích úkolů?
15. Trucuješ někdy?
16. Uražíš se snadno a rychle?
17. Jsi obyčejně poslušný na slovo?
18. Dovedeš vždy udržet tajemství?
19. Zalhal jsi už někdy v životě?
20. Dodržíš vždy to, co slíbíš?
21. Říkal jsi už o někom něco zlého nebo nepěkného?
22. Je ti zatěžko povědět „ne“, když tě o něco žádají?
23. Jsi si obyčejně jistý, že dokážeš udělat, co ti nařídí?
24. Když ti děti nadávají, nadáváš jim také?
25. Když se tě někdo na něco zeptá, dovedeš skoro vždy odpovědět rychle a pohotově?
26. Máš rád věci, při nichž musíš rychle jednat?
27. Rozhoduješ se okamžitě?
28. Máš rád bojové a hlučné hry?
29. Řekl bys o sobě, že si z ničeho nic neděláš?