

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DISERTAČNÍ PRÁCE

2011

Mgr. Simona Juříčková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Mgr. Simona Juříčková

doktorský studijní program obor Pedagogika

VZTAH MEZI KRESBOU A TEMPERAMENTEM DÍTĚTE

Disertační práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.

Olomouc 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci 20. 6. 2011

.....
Mgr. Simona Juříčková

Poděkování

Nejprve bych chtěla poděkovat mému školiteli doc. PhDr. Josefu Konečnému, CSc. za odborné vedení a konzultace v průběhu studia doktorského studijního programu, za přínosné rady a připomínky k disertační práci.

Také chci poděkovat prof. PhDr. Miroslavu Chráskovi, CSc. za konzultace k metodologickému zpracování práce, Ing. Jakubovi Ertlovi a RNDr. Mileně Krškové za statistické zpracování dat k výzkumnému šetření a za praktické rady a doporučení.

Velký dík patří také třídním učitelkám a jejich žákům za spolupráci na výzkumném šetření a Mgr. Ivaně Králové, ředitelce ZŠ a MŠ Haňovice, že mi umožnila propojit studium se zaměstnáním.

V neposlední řadě patří mé poděkování mojí rodině, jmenovitě Sylvě Juříčkové, Vladimíru Juříčkovi a Leoně Zavadilové za pečlivé přečtení disertační práce a emoční a materiální podporu při studiu.

Věnování

Tuto disertační práci věnuji Vladimíru Juříčkovi st. a svým rodičům za jejich podporu v celém mém dosavadním životě.

Obsah

Úvod	8
I TEORETICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE.....	11
1 Dětská kresba a temperament v pedagogické praxi.....	11
1.1 Postavení dětské kresby v pedagogickém procesu	12
1.1.1 Kresba jako diagnostický nástroj v práci učitele	14
1.1.2 Kresba jako formativní nástroj v práci učitele.....	21
1.1.2.1 Kresba jako vzdělávací a výchovný nástroj v práci učitele	23
1.2 Role temperamentu žáka v pedagogickém procesu.....	25
2 Dětská kresba	28
2.1 Počátky vědeckého zájmu o dětskou kresbu	28
2.2 Vývoj spontánní dětské kresby	30
2.2.1 Vývoj kresby lidské postavy	37
2.3 Zvláštnosti dětské kresby.....	40
2.4 Faktory ovlivňující vývoj a úroveň dětské kresby.....	41
2.5 Nejčastější náměty dětské kresby	43
3 Interpretace dětské kresby.....	46
3.1 Předpoklady pro správnou interpretaci dětské kresby	46
3.2 Diagnostické oblasti v dětské kresbě.....	47
3.3 Základní symbolika a výklad některých námětů dětské kresby	51
3.3.1 Interpretace diagnostických znaků v dětské kresbě	54
3.3.1.1 Anomální znaky v kresbě lidské postavy a jejich interpretace.....	56
3.3.1.2 Test kresby lidské postavy – charakteristika a interpretace.....	60
3.3.2 Emoční indikátory v Bender-Gestalt testu	63
3.4 Význam použitých barev	64
4 Temperament	68
4.1 Definice temperamentu.....	69
4.2 Pojetí temperamentu	72

4.2.1	Biopsychologická pojetí temperamentu.....	73
4.2.2	Psychologická pojetí temperamentu.....	74
4.3	Temperamentové typologie a jejich popis.....	75
4.3.1	Hypokratova typologie.....	76
4.3.2	Typologie Carla Gustava Junga	78
4.3.3	Pavlova typologie vyšší nervové činnosti.....	79
4.3.4	Eysenckova soustava temperamentových vlastností	80
4.3.5	Teorie temperamentu dle Thomase a Chessové („Goodness of fit“)......	83
4.3.6	Kaganovo pojetí inhibovaného a neinhibovaného temperamentu	86
4.3.7	Buss a Plomin – teorie EAS.....	86
4.3.8	Goldsmith a Campos – emoční teorie dětského temperamentu.....	88
4.4	Diagnostika temperamentových vlastností	89
5	Temperament žáka v kontextu školního prostředí.....	91
5.1	Vliv temperamentu žáka na školní úspěšnost.....	92
5.1.1	Temperamentové charakteristiky ovlivňující učení.....	93
5.1.2	Školní situace, které odráží temperamentové rysy žáků.....	95
5.1.3	Vliv temperamentu žáka na hodnocení a rozhodování učitelů.....	96
5.2	Využití znalostí o temperamentu v pedagogické praxi.....	98
5.2.1	Pedagogický přístup k žákům různého temperamentu	99
II	EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE	104
6	Základní charakteristiky výzkumného šetření	104
6.1	Cíle výzkumu.....	104
6.2	Výzkumné problémy	105
6.2.1	Výzkumné otázky a věcné hypotézy k problému 1	106
6.2.2	Výzkumné otázky a věcné hypotézy k problému 2	110
6.2.3	Výzkumné otázky a věcné hypotézy k problému 3	111
6.3	Výzkumný vzorek a jeho charakteristika	111
6.3.1	Ověření grafomotorických schopností testovaných žáků a vyrovnání výzkumných skupin.....	116

7	Metodika výzkumného šetření.....	123
7.1	Popis aplikovaných výzkumných metod	123
7.1.1	Dotazník B-J.E.P.I. – nástroj na zjištění osobnostních dimenzí.....	124
7.1.2	Bender-Gestalt test – nástroj na posouzení grafomotorických schopností a vyrovnání skupin z hlediska úrovně grafomotoriky	126
7.1.3	Tvorba a popis metody kresby lidské postavy jako nástroje pro hodnocení stanovených znaků v kresbě	128
7.2	Průběh předvýzkumu	148
7.3	Průběh výzkumného šetření.....	151
8	Výsledky výzkumného šetření.....	155
8.1	Formální znaky v kresbě postavy.....	155
8.2	Obsahové znaky v kresbě postavy	196
8.3	Barevné provedení kresby postavy	208
8.4	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	214
9	Diskuze k výsledkům výzkumného šetření.....	220
	Závěr	227
	Použitá literatura a prameny	230
	Seznam tabulek	238
	Seznam grafů	240
	Seznam obrázků.....	242
	Seznam příloh	243
	Seznam publikační činnosti autorky disertační práce	
	Anotace disertační práce	

Úvod

V současném vzdělávání se klade na osobnost žáka a jeho individuální zvláštnosti velký důraz. V souvislosti s důkladným poznáním vychovávaného jedince vzrůstají nároky na pedagoga a jeho diagnostické schopnosti. Dobrý učitel by měl být schopen vidět a vysvětlit souvislosti mezi žakovým chováním, jednáním a jeho vnitřními podmínkami, jelikož pochopení individuality má nesporný význam pro optimální výchovné působení ze strany učitele.

Domníváme se, že z hlediska osobnostních charakteristik, které rozhodující mírou ovlivňují výsledky výchovného působení, vstupují do popředí nejen schopnosti, motivy nebo postoje, ale i temperament. Temperamentové vlastnosti bezpochyby působí na celou žakovu osobnost a ovlivňují jeho jednání, chování, prožívání a také reakce na nejrůznější podněty z okolí.

Cesty, které vedou k poznání žáka, jsou různé. Jednou z nich je i dětská kresba. Dětský výtvarný projev poskytuje cenné informace o osobnosti kreslicího a disponuje upřímností, otevřeností a mírou spontaneity. I přesto, že dětskou kresbou se z diagnostického pohledu zabývá především psychologie, nevidíme důvod, proč nevyužít možnost jejím prostřednictvím lépe poznat osobnost žáka a získané informace využít ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Z výše uvedených důvodů jsme se také na kresbu a temperament dítěte zaměřili a rozhodli se prostřednictvím disertační práce zjistit, jaký je vztah mezi kresbou a temperamentem žáka.

Zcela záměrně hledáme stopy temperamentu v dětské kresbě, jelikož kreslení má u dětí v období mladšího školního věku dominantní postavení. Je běžnou součástí jejich života a také činností zcela přirozenou. Již v úvodu je třeba objasnit, že v obecné poloze sice mluvíme o temperamentu žáka, ale z hlediska temperamentu se zaměřujeme pouze na jednu temperamentovou dimenzi, a to dimenzi extraverze. Konkrétně tedy zjišťujeme vztah mezi hodnotami extraverze a kresbou žáků. Pracujeme pouze s jednou temperamentovou dimenzí proto, že práce s více dimenzemi současně by výzkumnou část disertační práce neúnosně rozšířila. Z podobného důvodu hledáme rysy temperamentu z hlediska námětů dětské kresby pouze v kresbě lidské postavy. Na druhou stranu předpokládáme, že temperament se v dětské kresbě projevuje nezávisle na kresebném námětu, ale kresbě lidské postavy se dostává zvláštní pozornosti, jelikož vypovídá o autorovi více, než jiné symboly.

Disertační práci dělíme na dvě stěžejní části – teoretickou a empirickou. Teoretická část disertační práce poskytuje komplexní pohled na problematiku dětské kresby a temperamentu se zřetelem na využitelnost teoretických poznatků v pedagogické oblasti. V empirické části zjišťujeme, nakolik se intenzita extraverze promítá do stanovených znaků v kresbě lidské postavy.

Ve výzkumné části využíváme tři metod. Dotazníkem B-J.E.P.I. zjišťujeme osobnostní strukturu žáků - temperamentové dimenze extraverze a neuroticismu. Prostřednictvím Bender-Gestalt testu poznáváme grafomotorické schopnosti žáků a získané informace využíváme také k ověření vztahu mezi úrovní grafomotorických schopností vyjádřených kresbou dle předlohy a temperamentem (respektive úrovní zvolené temperamentové dimenze extraverze). Metodu kresby lidské postavy používáme za účelem hodnocení stanovených znaků v kresbě.

Hlavním cílem disertační práce je prostřednictvím výzkumného šetření rozšířit v rovině pedagogické poznání v oblasti vztahů mezi kresbou a temperamentem dítěte. Hlavní cíl bude plněn prostřednictvím dílčích realizačních cílů teoretické a empirické části disertační práce.

Teoretickou část disertační práce členíme do pěti kapitol (kapitola 1 až 5). V první kapitole vymezujeme v pedagogické rovině problematiku dětské kresby a temperamentu a specifikujeme možnosti využití kresby jako diagnostického a formativního nástroje v práci učitele.

V druhé kapitole se zaměřujeme na dětskou kresbu. Zmiňujeme počátky vědeckého zájmu o dětskou kresbu, vývoj spontánní dětské kresby a kresby lidské postavy. Dále uvádíme zvláštnosti dětské kresby a faktory, které její vývoj a úroveň ovlivňují. Kapitulu završujeme nejčastějšími náměty kresby dětí.

Ve třetí kapitole se podrobně věnujeme interpretaci dětské kresby. Uvádíme předpoklady pro správnou interpretaci, diagnostické oblasti v dětské kresbě a základní symboliku a výklad některých námětů, včetně interpretace znaků, které mají diagnostický charakter. Rovněž se zmiňujeme o významu použitých barev.

V kapitole čtvrté se již soustředíme na problematiku temperamentu. Zabýváme se definováním temperamentu, biopsychologicky a psychologicky založeným pojetím temperamentu, popisem různých temperamentových typologií a diagnostikou temperamentových vlastností.

Poslední, tedy pátou kapitolu teoretické části disertační práce, přenecháváme temperamentu žáka v kontextu školního prostředí. V kapitole pojednáváme o vlivu

temperamentu na školní úspěšnost. Rozebíráme jednak temperamentové charakteristiky, které ovlivňují učení, ale i školní situace, které odráží temperamentové rysy žáků. V neposlední řadě informujeme o možnostech využití znalostí o temperamentu v pedagogické praxi, a to v podobě vhodného pedagogického přístupu k žákům odlišného temperamentu.

Empirickou část disertační práce členíme do čtyř kapitol (kapitola 6 – 9). Výzkumné šetření charakterizujeme v kapitole šesté, a to v podobě výzkumných cílů, výzkumných problémů, hypotéz a popisu výzkumného vzorku.

V sedmé kapitole se věnujeme metodice výzkumného šetření. Popisujeme použité výzkumné metody, konkrétně dotazník B-J.E.P.I., Bender-Gestalt test a metodu kresby lidské postavy. Informujeme také o průběhu předvýzkumu a výzkumného šetření. Za zmínku stojí, že v podkapitole věnované předvýzkumu orientačně prezentujeme výsledky dotazníkového šetření, které jsme uskutečnili s cílem vytvořit si představu o názoru učitelů základních škol na problematiku temperamentu v kontextu jejich pedagogické práce.

V kapitole osmé prezentujeme výsledky výzkumného šetření. Součástí kapitoly je testování hypotéz a ověřování statistické významnosti a také shrnutí výsledků výzkumného šetření.

Závěrečnou, devátou kapitolu, přenecháváme diskuzi ke zjištěným výsledkům výzkumného šetření.

I TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části jsme stanovili následující dílčí realizační cíle, kterými směřujeme ke splnění hlavního cíle disertační práce:

- vymezit problematiku dětské kresby v oblasti pedagogiky;
- vymezit problematiku temperamentu v oblasti pedagogiky;
- definovat základní pojmy;
- vytvořit ucelenou teoretickou koncepci o problematice temperamentu a dětské kresby se zřetelem na využitelnost poznatků v pedagogické praxi.

1 Dětská kresba a temperament v pedagogické praxi

„Základní podmínkou a předpokladem účinného výchovného působení je poznání jednotlivých stránek osobnosti vychovávaného jedince i všech vlivů, které mohou jeho formování ovlivnit.“¹

Jak již bylo zmíněno v úvodu, současný akcent na dítě a jeho individuální potřeby vyzdvihuje nutnost důkladně poznat osobnost žáka, umět diagnostikovat jeho schopnosti, vlastnosti, motivy, zájmy, potřeby, hodnoty a využívat k tomu všech dostupných možností a prostředků. Pedagogická profese je náročné a zodpovědné povolání a chce-li ho učitel vykonávat opravdu kvalitně, neobejde se bez důkladného poznání svěřených žáků.

Ve vyučovacím procesu dochází mezi učitelem a žáky k složitým interakcím. Jde o vztahy, které jsou ovlivněné a závislé na osobnosti každého jednotlivce a průběh i výsledek vyučovacího procesu značně ovlivňují. Každý má ve vyučovacím procesu svoji roli. Učitel usiluje o maximální rozvoj žáků, jejich vědomostí a dovedností a snaží se formovat dětskou osobnost, tj. žákovy vlastnosti, zájmy, city, vůli, jednání a chování. Žáci jsou v pozici těch, kteří by měli tento systém vědomostí a dovedností aktivně přijímat a současně se optimálním způsobem formovat. V procesu výchovy a vzdělávání nejde jen o získání určitého množství poznatků, ale i o utváření celé osobnosti.

¹ SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, s. 7. ISBN 978-80-244-2264-0.

Dětská kresba je zajímavá a stále překvapující metoda, kterou učitel může využít k poznávání žáků a jejich významných charakteristik, které se více či méně promítají do vyučovacího procesu. Jednou z takových charakteristik je temperament žáka.

Temperament žáka bývá v pedagogické praxi často opomíjen. Zapomíná se, že ovlivňuje celou žákovu osobnost a hraje tak v pedagogickém procesu důležitou roli. V odborné literatuře je uvedeno: „*Temperamentové vlastnosti jsou neméně důležité v pedagogickém procesu, když ovlivňují chování žáka ve třídě a tím i jeho pozici v kolektivu, mohou příznivě nebo nepříznivě ovlivnit vzájemný vztah mezi učitelem a žákem, způsob hodnocení schopností žáka, mají vliv na přizpůsobení žáka na školu a její požadavky, na měnící se situace ve škole, na způsob prožívání zátěže a podobně. Mohou rozhodujícím způsobem ovlivnit celkový postoj žáka ke škole, působit na motivaci a sociální interakci v souvislosti s pedagogickými záměry. Tím více nebo méně ovlivňují míru úspěšnosti školního výkonu.*“²

Výše zmíněná fakta jsou dostatečným argumentem k tomu, aby se učitel o temperament žáka zajímal. V neposlední řadě čím lépe učitel dítě pozná, tím lépe s ním bude schopen pracovat a řešit případné problémy. Učitelé, kteří nejsou tohoto schopni, mnohdy zažívají pocit neuspokojení z vlastní práce, jelikož nezvládají usměrnit projevy, chování a reakce svěřených žáků.

1.1 Postavení dětské kresby v pedagogickém procesu

Dětská kresba má v pedagogickém procesu významné postavení. Na první pohled se může zdát, že souvisí pouze s vyučovacím předmětem výtvarná výchova. Zamyslíme-li se hlouběji, zjistíme, že je součástí nejen zmíněného vyučovacího předmětu, ale především jde o nástroj, který učitel může mnohostranně využít při své vlastní pedagogické práci. Kresba je prostředek k poznání významných charakteristik žáka, které se promítají do vyučovacího procesu.

² KUSÁK, P. Temperament v procesu výchovy a vzdělávání dítěte. In DAŘÍLEK, P. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1986, s. 18. Bez ISBN.

Do popředí se kresba dostává z důvodu, jak mnozí autoři uvádí (např. Vágnerová, Šturma³), že je „královskou cestou“ k poznání dětské osobnosti. Umožňuje nahlédnout do vnitřního života dítěte a poznat jeho radosti a trápení, sny, pocity, vědomá i nevědomá přání.

*„Kresebný projev dítěte je těsně spjat s jeho psychickou strukturou. Vyjadřuje nejen jeho intelektuální vývoj, nýbrž i jeho postoje k věcem a k lidem, zvláště i jeho citový vztah.“*⁴ V dětském výtvarném projevu se tak odrážejí nejen nejrůznější psychické procesy jako celková úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, soustředěnost nebo kognitivní přístup ke kreslenému tématu, ale i temperamentové charakteristiky, způsob prožívání nebo postoj k určité skutečnosti.

Na prvním stupni se děti s kresbou setkávají téměř každý den, a to již od prvního ročníku. Nejprve má kresba velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní. Pomáhá rozvíjet grafomotorické schopnosti, zafixovat správný špetkový úchop nebo jen uvolnit ruku. Lze říci, že pomocí kresby se děti mnohem učí. Již v této době vystupuje na povrch také diagnostický význam kresby, kdy si všímáme, jak dítě dokáže napodobit určitý tvar, jak zvládá správný úchop tužky, jak vede linii, jak je obratné a s jakou jistotou vše provádí. Děti kreslí nejen ve výtvarné výchově, ale i v jiných hodinách, kdy nakresleným obrázkem doplňují text nebo ukazují, jak si osvojily určité učivo.

Odložíme-li estetické a výtvarné aspekty kresby do pozadí, zjistíme, že na kresbu se lze dívat jako na metodu, která učiteli umožní nejen lépe poznat, ale také formovat osobnost žáka. Neméně důležitý význam má kresba i jako prostředek komunikace a socializace. Kreslení rovněž poskytuje možnost motorického i celkového psychického uvolnění a snižuje napětí.

Protože kresba je metodou poznání, měl by pedagog využít všech dostupných možností, které mu jsou tímto zprostředkovány. Učitel s potřebnými teoretickými poznatky může kresbu využít jako nástroj:

- diagnostický (přináší informace o dítěti);
- formativní (rozvíjí osobnost v mnoha směrech);
- vzdělávací a výchovný (je součástí předmětu výtvarná výchova a utváří vlastnosti jedince).

³ VÁGNEROVÁ, M., ŠTURMA, J. *Kresba postavy (Modifikace testu F. Goodenoughové)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. Bez ISBN.

⁴ PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN, s. 330, 1967. Bez ISBN.

1.1.1 Kresba jako diagnostický nástroj v práci učitele

Kresba je jedna z možností, jak lépe poznat žáky, se kterými je učitel v každodenním kontaktu. Je-li pedagog motivovaný a nepodceňuje-li teoretické poznatky, dostává do rukou zcela jedinečný nástroj, který mu umožní nenásilnou cestou získat lepší představu o nejrůznějších oblastech dětské osobnosti (tj. celkové vývojové úrovni, rozvoji jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky, o schopnostech zrakového a prostorového vnímání, o temperamentovém zaměření, emočním prožívání, vztazích a postojích).

V oblasti výchovy a vzdělávání lze kresbu diagnosticky využít především při práci s žáky mladšího školního věku, jelikož kreslení je přirozenou součástí jejich života. V tomto období ji můžeme považovat za „obrázkovou řeč“ dítěte, která mnohdy nahradí psané a mluvené slovo. Je němou výpovědí o sociální a emocionální sféře osobnosti, je odrazem relativně dílčích schopností jedince.

Při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky je kresba první produkt dítěte, který se učiteli dostává do rukou a který diagnosticky vyhodnocuje při testování školní zralosti v rámci zápisu do první třídy. Nakreslený obrázek pomáhá učiteli poznat skutečné schopnosti žáka, které jsou nepostradatelné pro budoucí učení.

Dětská kresba je vhodný prostředek k získání informací zvláště tehdy, když učitel usiluje o důkladné poznání žáka a nespokojí se jen s jedním zdrojem informací. Předpokládáme-li, že kresba bude diagnosticky využita v pedagogickém procesu, pak to pravděpodobně bude učitelem, který nemá psychologickou kvalifikaci. Tento fakt je třeba mít na paměti především v situaci, kdy pedagog bude chtít učinit závěr, který může být nezvratný. Při interpretaci si musíme uvědomit, že jeden dětský „obrázek“ nemůže odhalit vše a bylo by chybou konstatovat něco, co by mohlo dítěti uškodit.

Kresba jako zdroj informací o žákovi má jednu podstatnou výhodu - při správné interpretaci dochází k menšímu zkreslení výsledků. Dítě zpravidla není schopno odhadnout cíl nebo záměr, se kterým učitel při zadání kresby přichází. I kdyby dítě znalo podstatu zkoumaného, nebude pravděpodobně schopno odhadnout, co a jak hraje při hodnocení rolí. Další výhody jsou opakovatelnost, časová nenáročnost, převažující ochota dětí kreslit a také fakt, že kreslení nebudí dojem testování.

Možnosti diagnostického využití kresby v procesu výchovy a vzdělávání jsou různorodé, ale nikdy by kresba neměla být jediným zdrojem informací. Analýza dětského kresebného

projevu může být zaměřena na získání a zpřesnění informací zejména v následujících oblastech:

Vývojová úroveň dítěte

Vývoj kresby úzce souvisí s vývojem jedince. Výzkumy prokázaly, že v kresbě existují typické vývojové znaky, které souvisí s chronologickým věkem normálně se vyvíjejícího jedince.

Jelikož potřeba vyjádřit se kresbou je v dětském věku zcela běžná a děti začínají kreslit obdobným způsobem, ve stejné posloupnosti, lze hovořit o etapách, kterými dětská kresba prochází. Každá etapa je charakteristická určitými znaky, které se v kresbě objevují.⁵

Některé děti si při kreslení počínají neobratně a výsledná kresba je toho odrazem. Nelze ale tvrdit, že neobratná kresba je známkou nějaké poruchy, protože se nehodnotí umělecké schopnosti jedince, ale určité znaky. Učitel si tak může vytvořit představu o individuálních rozdílech ve vývoji mezi jednotlivými žáky a usuzovat, zda je vývoj v normě nebo případně opožděn.

Vývoj intelektu dítěte

Tím nejjednodušším způsobem lze říci, že dítě kreslí to, co zná, s čím je obeznámeno, co vnímá ve svém okolí. Intelekt se vyvíjí v úzké souvislosti s celkovým vývojem jedince. Jak již bylo uvedeno výše, dětská kresba prochází vývojovými etapami, které mají spojitost s rozumovým vývojem jedince. Kvalita kresby, nikoliv však estetická, orientačně odráží úroveň rozvoje intelektu.

Již v roce 1962 Florence Goodenoughová vypracovala kresebný test lidské postavy (Draw-a-Man)⁶, který je zajímavý tím, že testuje inteligenční úroveň kreslího. Autorka vycházela z předpokladu, že dětská kresba se vyvíjí a v průběhu vývoje se zvyšuje správnost provedení kresby a na postavě přibývá detailů. Stanovila počty bodů, které by normálně vyvíjející se děti dle určitého věku měly dosáhnout.

V praxi se můžeme setkat s dětmi, které mají průměrnou nebo nadprůměrnou inteligenci, ale i přesto je jejich kresba podprůměrná. V těchto případech pak informace z kresby mohou být zkreslené a vytvoří nepřesný obraz o dítěti. Jsou také děti, které mají dobrou úroveň kresby, ale jejich rozumové schopnosti jsou na nižší úrovni. Hrozí zde nebezpečí

⁵ Více o etapách vývoje dětské kresby viz podkapitola 2.2.

⁶ Více ke kresebnému testu lidské postavy viz podkapitola 3.3.1.2.

nadhodnocení a také podhodnocení schopností dítěte, proto v obou zmíněných případech lze kresbu pojmout především jako zdroj informací o individuálních odlišnostech a nerovnoměrnostech ve vývoji mezi vrstevníky. Obezřetná interpretace by měla být samozřejmostí, zvláště u neodborníků. Opět je třeba zdůraznit potřebu kombinovat více vhodných diagnostických metod (např. výkon v kresbě srovnat s výsledky v inteligenčních testech, které provádí odborní pracovníci na specializovaných pracovištích) a neodkazovat se jen na samotnou kresbu.

Úroveň rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky

Dětská kresba odráží kvalitu jemné motoriky, vizuomotoriky a grafomotoriky a informuje vnímavého pozorovatele o úrovni rozvoje jednotlivých schopností.

Grafomotorické schopnosti nesouvisí jen s vývojem jemné a hrubé motoriky. Jsou ovlivněny úrovní rozvoje intelektových schopností a motorickou a senzomotorickou koordinací.

Z dětských kreseb můžeme vyzorovat rozdíly v grafomotorických schopnostech mezi jednotlivými žáky a identifikovat nerovnoměrný nebo opožděný vývoj. Někdy se schopnosti žáka nevyvíjí optimálním způsobem a žák může být, vzhledem k věku, na nižší úrovni rozvoje grafomotorických schopností.

Zvláštní význam má kresba u dětí na počátku školní docházky. Lze ji považovat za nedílnou součást plánované edukace, při níž směřujeme k psaní. Časté grafické aktivity dítě obohacují a na psaní připravují. V tomto období je obzvláště nutné nedostatky postřehnout zavčas, jelikož by mohly být důvodem pozdějších potíží. Včasné rozpoznání individuálních nedostatků a problémů může posílit prevenci specifických poruch učení. Také nedostatečná automatizace grafomotorických pohybů je z kresby čitelná a může vnášet potíže do písemného vyjadřování. Úroveň psychomotorických dovedností souvisí s celkovým osobnostním rozvojem dítěte a je značně individuální. Rozpoznání předpokladů a možností jednotlivých žáků je pro učitele přínosem.

Učitelé většinou zaregistrují žáka, který má nápadné zvláštnosti v grafickém projevu. Některé anomální znaky mohou souviset s celkovým osobnostním rozvojem jedince. Náznakem poruchy může být např. neschopnost dítěte obkreslit určitý tvar. Nelze ale konstatovat, že se ihned musí jednat o nějakou poruchu, protože posouzení může být subjektivní a ošidné. Mnohem důležitější je postřehnout onen signál, který nás upozorní, že může jít o „rizikového“ žáka, kterého je potřeba důkladně sledovat.

Lipnická⁷ uvádí, že v kresbě lze zaznamenat následující znaky, které naznačují možné problémy v grafomotorické oblasti:

- dlouhodobé odmítání kresby;
- špatný úchop psacího náčiní;
- velmi silný nebo naopak slabý tlak na tužku (téměř neviditelné nebo naopak vyrývané čáry);
- neschopnost nakreslit či napodobit určitý tvar;
- neschopnost plynulých pohybů při kreslení;
- neschopnost dotáhnout kresbu k základní obrysové linii;
- velmi primitivní kresba nebo přetrvávání „hlavonožce“;
- neschopnost kreslit podle slovních nebo názorných instrukcí;
- přesouvání psacího náčiní z jedné ruky do druhé (nevyhraněná lateralita);
- neschopnost soustředit se při kreslení;
- špatné rozlišování podobných tvarů aj.

Některé problémy (případně více současně) se mohou objevit na počátku školní docházky, kdy ještě nemusí předpovídat poruchu, jelikož cílenou edukací může dojít k jejich úplnému odstranění. Pokud ale přetrvávají delší dobu, je vhodné zvážit odborné vyšetření v příslušném specializovaném pracovišti.

Zrakové a prostorové vnímání

Schopnost zrakového vnímání se promítá do kvality nakresleného obrázku. Děti určitého věku by měly rozlišovat podstatné znaky předmětu a kreslený objekt vhodně začlenit do prostoru. Z hlediska prostorového uspořádání lze v kresbách zaznamenat postupné zlepšování souběžně s narůstajícím věkem jedince. Vnímání je zprvu globální a děti kreslí to, co je zaujalo svým vzhledem (např. barvou, velikostí).

V kresbě se objevuje řada nepřesností, které opět souvisí s věkem kreslicího jedince. Jde např. o zobrazení vnitřního prostoru (transparentnost), kdy dítě kreslí to, co o zobrazovaném jevu ví, nikoliv to, co skutečně vidí. Tyto obrázky vznikají z potřeby vystihnout podstatu zobrazované věci, ne jen její povrch. Dále lze vyzorovat tzv. obrácenou perspektivu. Jedná

⁷ LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007, s. 8-9. ISBN 978-80-7367-244-7.

se o takovou situaci v dětské kresbě, která odporuje zrakové zkušenosti dítěte. Věci znázorněné vpředu jsou menší, zatímco obdobné věci zobrazované vzadu jsou nápadně větší.⁸

Všechny výše zmíněné jevy se objevují v kresbě do určitého věku dítěte. S narůstajícím věkem se vnímání prostoru zdokonaluje a kresba se stává přesnější. Závěrem lze říci, že v dětské logice jsou něčím zcela přirozeným, ale přetrvávají-li nadměrně dlouho, mohou značit poruchy v oblasti vnímání.

Emocionalita dítěte

Děti kreslí na základě vlastních pocitů a prožitků. Když jsou plně strachu nebo trápení, nevědomě svůj psychický stav promítnou do kresby. Kresbou vyjadřují svoje vlastní vnitřní pocity, a to nejen radost a štěstí, ale i úzkost, prožité trauma nebo pocit viny.

Děti se zpravidla nepřetvařují a svoje pocity nepotlačují. Ale někdy nedokážou nebo z určitých důvodů nechtějí sdělit, jak se cítí a co prožívají. V tomto okamžiku nastupuje do popředí kresba jako spolehlivý prostředník mezi dítětem a dospělým. Kresba uspokojuje potřebu komunikace a často se využívá k navázání kladného kontaktu s dítětem. Umožní nahlédnout do vnitřního světa jedince a dává šanci orientovat se v jeho psychickém stavu a potřebách.

Abychom dokázali z kresby vyčíst radosti a strasti dítěte, je k tomu zapotřebí nejen teoretických poznatků, ale i značných zkušeností. Na druhou stranu učitel svěřené děti zná a většinou pozná, je-li s dítětem něco v nepořádku. Nakreslený obrázek vede učitele k zamyšlení se nad jeho obsahem.

Učitelově pozornosti by neměl uniknout obrázek chaotický, smutný a ponurý, nakreslený s využitím pouze tmavých barev, případně s výskytem nějaké anomálie⁹ (např. začerněné detaily či celá nakreslená postava). Takový žák se možná snaží obrázkem sdělit něco, co nedokáže slovy popsat a žádá o pomoc či pochopení.

K získání informací v oblasti citového prožívání se využívají nejrůznější projektivní kresebné a tematické metody a techniky např. Test hvězd a vln (Avé-Lallemant U.), Test stromu (Koch K.) aj.

⁸ UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, s. 118. Bez ISBN.

⁹ Anomálie = nepravidelnost nebo odchylka od normálu nebo toho, co je typické.

Vztahy, postoje a zájmová oblast dítěte

„Dítě do příslušného námětu promítá vědomé, ale zejména neuvědomované obsahy svých psychických procesů.“¹⁰ Dětský obrázek tak reflektuje, jak dítě vnímá své okolí, sebe samo, svou rodinu a postavení jednotlivých členů v ní.

Velmi často se v psychologické diagnostice využívají kresby „Naše rodina“ nebo „Začarovaná rodina“. Není ale důvod, proč by užití mělo být výhradně určeno psychologům. Jako zdroj informací je mohou využít i odborníci z jiných profesních oblastí, kteří hledají informace o citových a sociálních vztazích a postojích dítěte. Na samotném jedinci pak záleží, jak s kresbou bude nakládat a jak bude schopen z ní vytěžit co nejvíce informací o dítěti nebo zda kresbu využije jen jako prostředek pro následný rozhovor.

Většina kreseb rodiny obsahuje kresbu postavy, respektive více postav. Je nezbytné si dát pozor, aby učitel neposuzoval kreslířské schopnosti jedince, ale soustředil se na obsah samotné kresby. Citlivý pozorovatel rozpozná atmosféru rodiny, která může být optimistická nebo pesimistická, dominantní osobu v rodině, citové vazby dítěte k jednotlivým rodinným příslušníkům a jejich významnost. Dále je možné zaznamenat izolaci, případně nezáměr některých členů, špatnou adaptaci jedince v rodině, nejistotu rodinného zázemí nebo touhu vyčlenit některého člena a mnoho jiných informací.

I zájmy a koníčky dítěte se do kresby promítají. To, co dítě baví, čemu se věnuje a co ho zajímá, se nejčastěji promítne v kresbě na volné téma. Když učitel dětem zadá volnou kresbu, mnoho dětí přinese obrázek, ze kterého je viditelný zájem o určitou oblast. Informace lze využít k účinné a efektivní motivaci dětí. Veškeré poznatky z kresby je pak vhodné spojit s těmi, které už o dítěti víme.

Temperamentové zaměření dítěte

Inklinaci k introvertnímu nebo extravertnímu typu můžeme vypořádat jak v kresbě na volný námět, tak i v kresbě lidské postavy. Existují znaky, jejichž frekvence výskytu je u určitého temperamentového typu vyšší, než u jiných typů. To znamená, že některé znaky se objevují převážně u dětí introvertních a jiné zase u extravertních.

Introvertní typ ovlivňuje při kreslení emotivní zážitky. Introvertní jedinci kreslí obrázky s menším počtem detailů. Proporce, reálná barevnost a objektivní vzhled předmětu nejsou

¹⁰ MLČÁK, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996, s. 17. ISBN 80-86058-05-0.

v kresbě rozhodující. Obrázky vykazují emocionální nádech, získají si nás dobrou pohodou a bezproblémovostí. Téma se často neopakuje a jeho výběr je pro dítě osobní záležitostí.

Naopak extravertní typ se snaží o vystižení zobrazované věci zachycením jejich důležitých i méně důležitých částí a klade důraz na přesné a objektivní zobrazení předmětu. Extravertní jedinci se snaží kreslit realisticky, tak jak daný předmět má vypadat ve skutečnosti, včetně jeho umístění v prostoru, proporcí a správných barev. Kresba je velmi podrobná, s mnoha detaily a má nádech „přesnosti“. Patrné je také časté opakování určitého kresebného tématu.

Také barevnost kresby je u extravertů a introvertů odlišná – introverti se omezují na jednu nebo dvě barvy, extraverti využívají při kreslení mnoho barev.¹¹

Hodnocení úrovně školní zralosti

Analýza dětského kresebného projevu pomáhá učitelům zhodnotit školní zralost dítěte, která je považována za hlavní podmínku úspěšného startu ve škole.

V 60. letech 19. století byl na podkladě testu A. Kerna Jiráskem konstruován orientační test školní zralosti, který se dodnes používá. Je časově nenáročný a jeho smyslem je identifikovat děti, které nejsou dostatečně zralé pro vstup do první třídy.

Test standardně obsahuje tři úkoly. Jeden z úkolů je kresba lidské, respektive mužské postavy. Při vyhodnocování se vychází z obsahového hlediska a postupuje se podle přesně stanovených kritérií. Správně nakreslená postava pána by měla mít hlavu, trup, končetiny, na hlavě oči, uši, ústa, nos, paže zakončené rukou a pěti prsty, mužské oblečení a další důležité znaky. Nakreslená postava odráží schopnost úmyslné koncentrace, obecnou inteligenci, představivost, stupeň rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky.

Má-li mít interpretace kresby odpovídající výpovědní hodnotu, je důležité znát nejen dítě, ale i jeho sociokulturní zázemí. Metoda kresby není samospasitelná. Může se stát, že učitel nepřinese snadno identifikovatelné informace nebo získá informace poněkud odlišné od těch, které předpokládal. I kresba, jejíž výpovědní hodnota je nízká, může přinést podněty pro další úvahy a přispět do jisté míry k porozumění tomu, co se kolem dítěte děje. Velké plus je již samotný fakt, že se učitel o dítě a jeho vztahy hlouběji zajímá.

¹¹ MLČÁK, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996, s. 16-17. ISBN 80-86058-05-0.

1.1.2 Kresba jako formativní nástroj v práci učitele

Ve výchovném procesu učitel pomáhá žákům získat vědomosti, rozvíjet dovednosti a utvářet návyky. Snaží se stimulovat nejschopnější žáky, povzbuzovat méně nadané, podporovat a chránit ty nejslabší a zajišťovat, aby se každé dítě v souladu s vlastními schopnostmi optimálně vyvíjelo a formovalo.

Učitel při své práci využívá a kombinuje nejrůznější metody, formy výuky a pomůcky tak, aby co nejefektivněji působil na celou osobnost žáka. Dětská kresba má v procesu výchovy a vzdělávání své čestné místo i jako formativní nástroj, a to proto, že kreslením se rozvíjí celá řada funkcí, charakteristik a schopností.

Do popředí vstupuje samotný proces kreslení, nikoliv jen výsledek kresebného snažení. Při kreslení musí jedinec do činnosti zapojit celou svoji osobnost, aby výsledné dílo splnilo jeho očekávání. Kresba vede ke zlepšení motorických funkcí dítěte a rozvíjí i verbální dovednosti a postřeh. Formuje také pracovní návyky.

Cílem pedagogova působení by neměl být jen výtvarný rozvoj žáka ve smyslu ovládnutí určitých výtvarných technik nebo zvládnutí perspektivy, ale rozvoj celé osobnosti jedince a všech jeho duševních funkcí. Děti, až na některé výjimky, velmi rády kreslí a kreslení považují za zábavu. Problém ale je, že dětem je mnohdy upírána možnost vyjádřit se po svém. Očekává se, že nakreslený obrázek bude „realistický“. Některé komentáře pedagogů, ale i rodičů o „nesmyslnosti“ a „nereálnosti“ nakresleného obrázku potlačují rozvoj schopností a vedou ke stagnaci dítěte. Je jasné, že určitá pravidla v zobrazování musí být, aby došlo k dalšímu rozvoji, ale tato pravidla nesmí udusit individualitu osobnosti.

Formativní účinek kresby lze uplatnit především v následujících oblastech:

Jemná motorika a grafomotorika

Kreslení rozvíjí a zdokonaluje koordinaci motoriky ruky v součinnosti s funkcemi smyslovými, především zrakem a hmatem. Časté grafické aktivity tak dítě obohacují v oblasti jemné motoriky, grafomotorických schopností a dovedností a vizuomotoriky. Rozvoj jednotlivých oblastí je propojen. Rozvíjí-li se jedna oblast, současně se utváří i druhá oblast a dochází tak k celkovému rozvoji.

Záměrné rozvíjení a zlepšování kresby přináší nejen nové zkušenosti a dovednosti, ale současně podporuje i harmonický vývoj jedince. Posilují se komunikační kompetence dítěte,

kdy kresbou nebo písmem znázorňuje a zaznamenává významné zážitky a dojmy. Grafomotorická jistota ovlivňuje také psychiku jedince, umožňuje kvalitně zobrazovat obsah vlastních myšlenek, tedy lépe graficky komunikovat.¹²

Zrakové a prostorové vnímání

Vnímání je velice důležitým poznávacím procesem. Slouží jako prostředek k získávání informací o okolním světě. Souvisí s našimi city, zájmy, vědomostmi a potřebami. U dětí mladšího školního věku se postupně zdokonaluje, kdy kolem desátého roku je zhruba na stejné úrovni jako u dospělého člověka, jen s tím rozdílem, že dítě má méně zkušeností s tříděním informací a vyvozováním souvislostí.

Při kreslení se významně rozvíjí zrakové vnímání a jeho čtyři kvality, a to zraková analýza, syntéza, diferenciacce a zraková paměť. Utváří se schopnost jedince rozložit celek na části, rozpoznat odlišnosti a shody, vnímat detaily, z částí složit celek a uchovávat zrakové podněty.¹³

Prostorové vnímání se kresbou rovněž zdokonaluje, a to nejen v situaci, kdy se dítě snaží zachytit skutečnou polohu kresleného objektu. Zpočátku se objevují nepřesnosti související s dětskou logikou, jako je „rentgenový obraz“ nebo obrácená perspektiva. S přibývajícím věkem a zkušenostmi se vnímání prostoru zdokonaluje, tak jak to odpovídá zvyšující se potřebě rozlišovat a rozlišené spojovat v celek vyššího řádu.

Paměť, pozornost a představivost

Kreslení vyžaduje záměrnou pozornost. Chce-li dítě něco nakreslit, musí se nejen soustředit, ale i využívat své paměti a vjemů v ní uložených. To, co jedinec vnímá, se uloží do jeho paměti a tyto vjemy lze „oživit“. Když dítě kreslí například stůl, paměť mu umožní vidět představu stolu, aniž by kreslený objekt zájmu byl v danou chvíli dítětem skutečně viděn. Kresbou se rozvíjí nejběžnější představy jedince. Jsou to ty, ve kterých dochází k oživení již známých a dříve poznaných jevů. Zmíněná pozornost je kresbou formována z hlediska kvality, intenzity a délky.

Při kreslení dítě pracuje nejen se svou pamětí a představivostí, ale i fantazií. Podněty, které nezná, které nejsou uloženy v paměti, musí být zpracovány na základě představivosti

¹² BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006, s. 9-14. ISBN 80-251-0977-1.

¹³ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006, s. 14. ISBN 80-251-0977-1.

a fantazie. Kromě běžných představ jsou při kreslení utvářeny a rozvíjeny i představy anticipační neboli ty, které pramení z fantazie. V dětství jsou naprosto nepostradatelné, zvláště tehdy, pokud si dítě vytváří představu o něčem, co nikdy nevidělo, co neexistuje nebo je nehmotné. Děti se velmi často dostanou do situace, kdy kreslí něco, co ještě neviděli, co třeba ani neexistuje. Protože dítě nemá tolik zkušeností jako dospělá osoba, je závislé na vlastních možnostech fantazie a představivosti.¹⁴

Ovšem ani fantazie by neměla přesáhnout běžnou mez, hranici nezdravosti. Obrázek, který je nakreslen na základě představ pramenících z fantazie, může naznačit, že dítě své představy neovládá. Následný rozhovor o obrázku pomůže stanovit, jestli má dítě jen nadměrnou bohatou fantazii nebo se jeho fantazie dostává do konfliktu se zdravým vývojem.

1.1.2.1 Kresba jako vzdělávací a výchovný nástroj v práci učitele

Kresba je neodmyslitelnou součástí vyučovacího předmětu výtvarná výchova, která je začleněna dle Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Výtvarná výchova je nezastupitelným nástrojem poznání a prožívání lidské existence. Při tvorbě se uplatňují osobně jedinečné prožitky a pocity a dosavadní i aktuální zkušenosti žáka.

V základním vzdělávání je výtvarná výchova založena na tvůrčích činnostech, které umožňují uplatnit, a také rozvíjet vlastní citění, vnímání, myšlení, fantazii, představivost, prožívání, intuici a invenci. Žák je veden k tomu, aby při kreslení zapojil do tvorby celou svoji osobnost. Výsledné dílo by tak mělo odrážet individualitu každého dítěte.

Prostřednictvím kresby, respektive kreslení, dochází k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Žák se kresbou vyjadřuje a také komunikuje. Učí se uplatňovat subjektivně jedinečné prožívání, vnímání a citění. Formuje se jeho smysl pro toleranci a respekt. Učí se uvědomovat si sebe samého, náležitě prožívat a obohacovat svůj emocionální život.

Výuka kreslení vede k získání výtvarných dovedností a k rozvoji schopností. Při kresebném vyjadřování žák používá prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, barvy, tvary, které se učí zpracovávat, třídít, kombinovat a porovnávat. Seznamuje se s možnostmi, jak

¹⁴ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006, s. 14. ISBN 80-251-0977-1.

kresbou interpretovat své zkušenosti a zážitky. Rozvíjí svoji smyslovou citlivost, a to především zrakové vnímání a pozorovací smysl.

Výše zmíněné fakta jsou brána jako pozitiva školní výuky kreslení. Je však třeba zmínit i opačnou stránku věci, tedy možná negativa. Negativní úlohu může hrát donucovací úloha školy, kdy je po žácích požadováno, aby nakreslený obrázek odpovídal realitě a jiné než realistické vyobrazení je odmítáno či podceňováno. Často také stále opakující se náměty vedou k potlačení kreativity, ale i chuti kreslit. Otázkou je, zda dítěti ponechat při kreslení volnost, i když výsledek bude po estetické stránce špatný. Nebo raději učit technickým dovednostem, jako perspektivě, zásadám použití barev a dalším, a to i přesto, že dítě tato pravidla přijme, ale mnohdy nechápe, k čemu slouží. Úkolem pedagoga je najít onu střední cestu tak, aby byly plněny výchovně-vzdělávací cíle a současně nedošlo k potlačení individuality jedince. Odpověď by byla v podstatě jednoduchá, kdyby šlo pouze o nabytí určitých dovedností. Ale v kresbě jde o více, třeba o prožitek a o možnost kresbou vyjádřit sebe sama.

Někteří autoři také uvádí, že nevýhodou školy je příliš brzká výuka technik kreslení, která utlačí výrazové možnosti dítěte. „*Vštěpování pravidel a techniky se jeví jako problematické a pro dítě patrně i škodlivé. Technická pravidla jsou pravidla dospělých, avšak dětská kresba právě proto, že jejím autorem je dítě, se kresbám dospělých nepodobá.*“¹⁵ Dítě, vzhledem ke stádiu vývoje rozumových a smyslových funkcí, používá takové techniky, které jsou mu vlastní (např. sklápění, antropomorfismus) a kresbou mnohem více sděluje, než věrně znázorňuje. I když pedagog plní určitý cíl vzdělávání, neměl by kresbu dítěte razantně ovlivňovat, ale spíše stimulovat.

Kresba působí i na vlastnosti jedince. Děti, které kreslí, se učí péli, pečlivosti, trpělivosti, svědomitosti. Při skupinovém kreslení se formují vzájemné vztahy ve skupině, žák se učí vyjádřit a obhájit vlastní názor a tolerovat názor druhého. Kresba přispívá k socializaci dítěte. V neposlední řadě kreslení vede k psychickému uvolnění.

¹⁵ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 107. ISBN 80-7178-449-4.

1.2 Role temperamentu žáka v pedagogickém procesu

„Dítě, žák či kterýkoliv vychovávaný jedinec jako účastník výchovného procesu představuje spolu s učitelem či jiným vychovávajícím vlastní aktivní faktor ve výchovné činnosti.“¹⁶ Mezi oběma činiteli dochází ve vyučovacím procesu k interakcím nejrůznější povahy – některé jsou plánované, jiné spontánní, některé pozitivní a jiné zase negativní, avšak všechny jsou podmíněny osobností každého z nich. Na kvalitě a intenzitě jejich vzájemné interakce závisí do značné míry i kvalita výsledků pedagogova výchovného působení na žáka.

Zkvalitnit výchovné působení a zvýšit efektivitu výchovně vzdělávacího procesu v první řadě znamená důkladně poznat osobnost vychovávaného jedince. Každé dítě či žák je individualita a nelze očekávat u různých osob tentýž výsledek při jednotném výchovném působení. Učitel si musí být vědom individuálních rozdílů mezi jednotlivými žáky, ať už se jedná o rozdíly v charakteru, motivaci, temperamentu nebo výkonových vlastnostech.¹⁷

Temperament do značné míry ovlivňuje celou žákovu osobnost - jeho chování, projevy, reakce, aktivitu, schopnost adaptovat se. Právě schopnost přizpůsobit se požadavkům, které jsou na žáka kladeny, může mít výrazný vliv na hodnocení učitelem a na pozici jedince v sociální skupině. Pokud mluvíme o temperamentu žáka v pedagogickém kontextu, pak nás především zajímá, jak žák reaguje na ten či onen podnět (např. na nový úkol), jak je vytrvalý, jak rychle se adaptuje, jak odolává rušivým vlivům, jak překonává překážky, vyrovnává se s kritikou či neúspěchem. Temperamentové vlastnosti ovlivňují především způsob, jak se jedinec chová, jedná a prožívá.

Děti se velmi liší v tom, jak dobře se jim daří zvládnout požadavky kladené ze strany školy. Představme si dva žáky, kteří mají podobné kognitivní schopnosti, a přesto se výrazně liší ve školních výsledcích. Čím to je, že jeden žák je úspěšný a druhý „jen“ průměrný? I přes srovnatelné kognitivní schopnosti se mohou odlišovat v reakcích na požadavky školy, které jsou ovlivněné, kromě jiného, také temperamentovými charakteristikami jedince. Pravděpodobnost školního úspěchu dítěte, které přistupuje k úkolům s nadšením, odhodláním, vytrvalostí, které umí odolávat rušivým vlivům, přizpůsobit se povaze a obsahu vyučování, je velká. Na druhou stranu dítě, které je pasivní, nemá rádo změny a obtížně se adaptuje nebo

¹⁶ URBANOVSKÁ, E. Osobnost vychovávaného jedince. In GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002, s. 195. ISBN 80-85783-20-7.

¹⁷ URBANOVSKÁ, E. Osobnost vychovávaného jedince. In GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002, s. 201-206. ISBN 80-85783-20-7.

dítě snadno vyrušitelné vnějšími podněty, roztěkané, nesoustředěné a málo vytrvalé, má daleko méně příležitostí uplatnit své skutečné schopnosti. Je potřeba se zamyslet, jak tyto individuální rozdíly v temperamentu ovlivňují povahu každodenních aktivit žáka ve škole a úspěšnost v učení.¹⁸

Učitel při své každodenní pedagogické práci dobře rozpozná, které děti jsou neuspěchané, které pracují a reagují pomalým tempem. Všimne si, že tyto děti mnohdy nestihnou dokončit zadané úkoly a jsou neustále pár kroků za svými vrstevníky. Dobře lze identifikovat i žáky protikladné, vysoce aktivní, rychle reagující, impulzivní až ukvapené. Takové děti se snaží být neustále v popředí, spěchají s dokončením úkolu, chtějí být stále středem pozornosti a ve všem první. Zmíněné osobnostní charakteristiky jsou také odrazem temperamentových odlišností.

Učitelé často podhodnocují žáky s problémovým temperamentem. Například pomalu se aktivizující děti, které mají omezené schopnosti rychle reagovat a přizpůsobovat se měnícím se požadavkům, posuzují jako méně schopné a méně nadané. Jejich neúspěchy častěji přičítají vnitřním dispozicím, než jiným možným okolnostem. Také žáci s extrémními temperamentovými vlastnostmi mají problémy nejen s přizpůsobením se pracovním podmínkám, ale i s disciplínou. Mnohdy jsou považováni za rušivý element a častěji odmítáni pedagogem i spolužáky.¹⁹

Učitel by měl při vyučování počítat také s různou vzrušivostí žáků na podněty. Děti lehce vzrušivé reagují na podněty velmi malé intenzity, zatímco netečné musí být stimulovány silnými podněty. Tichý hlas učitele vyvolává pozornost u žáků, jejichž reakční práh je velmi nízký. Žáci, kteří reagují na podněty silné intenzity, pravděpodobně nebudou stejným výkladem zaujati. Pokud učitel zvýší hlas, děti prvního typu budou reagovat útlumem, zatímco žáci reagující na podněty silné intenzity zvýší svoji pozornost. Registruje-li pedagog individuální rozdíly mezi žáky, je schopen k nim volit vhodný přístup tak, aby svým výkladem zaujal obě skupiny.

Školní činnosti vyžadují flexibilní a selektivní pozornost a volní kontrolu, na kterou mohou individuální rozdíly v temperamentu rovněž působit. Specifické aspekty volní kontroly zahrnují schopnost efektivně přejít z jedné činnosti do druhé či vydržet u určité aktivity na úkor jiné a schopnost přizpůsobit chování, pozornost a reakce požadavkům vyučování.

¹⁸ KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, s. 71-73. ISBN 978-80-247-1504-9.

¹⁹ BRUNNER, P. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003, s.111-113. ISBN 80-7082-979-6.

Samostatná práce na úkolu je zcela běžná školní situace. Žák soustředěný, vytrvalý a schopný se rychle adaptovat zvládne dokončit úkol ve vymezeném čase. Oproti tomu žák roztěkaný, pomalu reagující, který má problémy s ovládním vlastní pozornosti a nemá rád změny, bude mít se zadanou prací problémy, a to především proto, že potřebuje delší dobu, než samotnou změnu zpracuje, než se začne soustředit a zklidní se. Otázkou je, jestli tento žák je méně nadaný než druhý, který se s úkolem vypořádá mnohem rychleji. Mnohdy bychom došli k závěru, že ve skutečnosti není. Ale jeho temperamentové vlastnosti mu nedovolí pracovat tak rychle. Kognitivní schopnosti tak nejsou jediné, které o úspěšnosti rozhodují. Můžeme mít chytrého žáka, ale přesto ne příliš úspěšného a méně kognitivně vybaveného žáka, který je úspěšný. Nelze popřít, že kognitivní schopnosti jsou velmi důležité, ale i faktory jako předchozí zkušenosti žáka nebo jeho temperamentové vlastnosti se značně podílejí na úspěchu.

Pedagog nemůže pokaždé přizpůsobit výuku všem žákům a jsou situace, kdy individuální přístup není možný. Na druhou stranu se může postarat, aby všichni žáci měli stejnou příležitost k učení. Pro účely pedagogické praxe je vhodné analyzovat základní temperamentové vlastnosti, na jejichž podkladě lze lépe poznat a pochopit reakce a chování dítěte a následně optimalizovat výchovné působení. Učitel, který má jasnou představu o temperamentu svých žáků, má značnou výhodu. Dokáže jednak vytvářet podmínky, které vyhovují individuálním potřebám jedince, dále eliminovat projevy rizikových temperamentových vlastností (nepřiměřené reakce, negativní emoce, afekty apod.) a je schopen žákovi nabídnout takové aktivity, které budou v souladu s jeho temperamentovými požadavky.

2 Dětská kresba

Dětská kresba, respektive kresebné výtvořy jsou zcela jedinečným výsledkem duševní a tělesné činnosti jedince, jsou tedy projevem jeho individuality. O duševním stavu dítěte, jeho radostech, snech, trápeních a starostech se dovídáme prostřednictvím jeho nejrůznějších projevů. A jedním z takových projevů je právě kresba. Její studium a rozbor může přinést mnoho více či méně podstatných informací, které umožní lépe poznat osobnost vychovávaného jedince, jelikož v kresbě se promítají nejen charakteristické vlastnosti daného věku, ale i celé osobnosti dítěte.

2.1 Počátky vědeckého zájmu o dětskou kresbu

Uvedená podkapitola stručně informuje o výzkumu dětské kresby z hlediska historie. Výčet není zdaleka úplný, jde především o vystižení některých zajímavých bodů, které měly nějakým způsobem vliv na studium dětské kresby.

„Dětská kresba se mohla jako předmět vědeckého zájmu objevit až v druhé polovině 19. století, kdy byla už pro její nástup půda náležitě připravena poznatky psychologie, týkajícími se rozvoje řeči, tvoření pojmů a představ, myšlení, hry aj.“²⁰

Kořeny studia dětské kresby sahají do doby vzniku moderní experimentální psychologie. Za prvního průkopníka byl považován E. Cook, který v letech 1885 – 1886 v Pedagogickém časopise publikoval příspěvky týkající se dětské kresby. Absolutní počátky jsou také spojeny se jménem C. Ricciho, který v roce 1887 uveřejnil svoji práci, jež nese název *L'arte dei bambini* a upoutal pozornost mnoha psychologů. Rovněž autor Sully již v roce 1895 uveřejnil knihu *Studie dětství*, která se zabývá popisem spontánních dětských kreseb a obsahuje celou řadu závěrů a pozorování, která jsou dodnes platná. Jeho studie jsou ale založeny především na intuitivním postřehu než na exaktní vědecké analýze.

Následné volání po exaktnosti způsobí, že i v oblasti studia dětské kresby je zapotřebí uplatnit statistická zpracování, která například umožní přesně stanovit vývojové stupně v dětské kresbě. Díky tomu vznikly studie daleko přesnější než v předešlé době. Příkladem je

²⁰ UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, s. 65. Bez ISBN.

studie autora Levinsteina, v níž lze zaznamenat pracná statistická šetření o způsobu, jakým dítě kreslí jednotlivé části lidské postavy, o kresbě jako mluvě dítěte nebo o perspektivě. Autor ale místy jevil sklon k estetickému posuzování kresby a ke spekulativním úvahám. Daleko přísnější je v tomto ohledu práce Kerschensteinerova. Statistickou cestou řešil celou řadu problémů týkajících se dětské kresby a svoji pozornost zaměřil na objasnění toho, kdy dítě kreslí z paměti a kdy podle skutečnosti, jaké jsou rozdíly mezi kresbou dívek a chlapců, jak se děti staví k perspektivě a mnoho dalších.

S příchodem individuální psychologie dochází ke změnám i v oblasti studia dětských kreseb. Řada autorů (Brown, Stern, Luquet aj.) se snažila hlouběji proniknout do podstaty dětské kresby na základě soustavného pozorování jen jednoho dítěte nebo velmi malého výzkumného vzorku. Mohli tak lépe sledovat vývoj kresby, faktory, které ji determinují nebo vztah dítěte ke kreslířské činnosti.

V 19. století se studium dětské kresby orientovalo především na vývojová hlediska. Ale na počátku 20. století psychoanalýza zapříčinila zvýšený zájem o dětské prožitky, a to se zpětně promítlo i do oblasti studia kresby a autoři začali kresbu zkoumat samu o sobě. V tomto období také probíhalo první systematické studium dětských kreseb, které je spojeno se jménem Luqueta²¹. Luquet se snažil rozvinout teoretické chápání toho, co děti dělají, když kreslí. Dále vymezil vývojová stadia dětské kresby, která zůstávají dodnes platná. Dospěl k významnému poznatku, že dětská kresba je do osmi až devíti roků ve svém záměru v podstatě realistická. Dítě ale nejprve kreslí to, co o osobě nebo předmětu ví a teprve mnohem později graficky znázorňuje to, co na daném předmětu nebo osobě vidí.

2. pol. 20. stol. je charakteristická tím, že na dětskou tvořivou činnost se pohlíželo jako na specifický a autentický projev dětského vnímání světa. Tvořivostí v dětském výtvarném projevu se zabývali a mnoha poznatky přispěli např. autoři Lowenfeld a Lambert. Snažili se o vysvětlení vzájemné spojitosti kresby a osobnosti jedince a hledali vztah mezi grafickou aktivitou a psychickým stavem jedince. Zajímavé je Lowenfeldovo vymezení dvou kreslířských typů – haptického a vizuálního. Haptický typ kreslí na základě vnitřních prožitků a zážitků, je tedy převážně introvertní. Vizuální typ se pomocí kresby snaží přiblížit si vnější svět a je převážně extravertní. Lowenfeld dále uvádí, že již ty nejranější schematické dětské kresby jsou pevně spojeny s jedincovým „Já“.²²

²¹ Luquetovu studii zmiňuje např. Uždil (1978).

²² UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978, s. 122. Bez ISBN.

V 70. letech 20. stol. bylo možné zaznamenat zvýšený zájem o kresby dětí, u nichž se neshodovala kresebná schopnost s vývojovými teoriemi kresby. 80. a 90. léta jsou charakteristická především změnou metodologie výzkumu dětské kresby, kdy na tuto problematiku měly vliv různé antropologické výzkumy a v neposlední řadě i nejrůznější teorie. Výzkum dětské kresby výrazně zasáhla například lingvistická teorie - na dětský výtvarný projev se nahlíželo jako na specifický druh jazyka neboli formu komunikace, kdy řeč byla dávana do úzké souvislosti s kresbou (např. rané dětské čáranice mohou souviset s dětským žvatláním).

Výzkum v oblasti dětské kresby má již mnohaletou tradici a bylo nespočet témat prozkoumáno, proto v současné době často dochází k ověřování platnosti již dříve provedených výzkumů, k jejich zpřesnění nebo doplnění novými a aktuálními informacemi. To vše ve shodě s novými poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie.

2.2 Vývoj spontánní dětské kresby

Kresba je zcela přirozenou součástí života dítěte. Děti jsou ke kreslení motivovány vlastní potřebou a začínají kreslit ihned, jakmile jim to úroveň jejich myšlení, vnímání a jemné motoriky dovolí. Spontánní kresbu lze považovat za obecnou lidskou tendenci. Je to činnost dětem vlastní, do které je nemusíme nutit.

Někteří autoři (např. Uždil J.) přirovnávají dětský výtvarný projev k mluvené řeči. Mezi řečí a kresbou lze vysledovat určité podobné znaky ve vývoji, zvláště na úplném počátku. „*Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky.*“²³ Dětské bezesmyslné kreslení se podobá bezesmyslnému opakování různých hlásek a slabik. Určitá paralelnost se projevuje i nadále, kdy opakování kresebných pokusů je obdobou k opakujícímu se broukání. Také užívání schémat je patrné jak v jazykovém, tak i v kresebném vyjadřování. S postupným vývojem dítěte se řečový i kresebný projev z hlediska kvality, obsahu i provedení zdokonaluje.

²³ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, s. 13. ISBN 80-7178-599-7.

Převážná většina autorů se shoduje v tom, že všechny zdravé děti začínají kreslit obdobným způsobem a potřeba vyjádřit se pomocí kresby je v dětském věku univerzální. Touha uchopit tužku a něco nakreslit se u dítěte může objevit velmi brzo. Zájem o kreslení je samozřejmě ovlivněn různými faktory, například dostatečně podnětným prostředím, které dítěti dává příležitost ke kreslení.

Prvotní motiv, který dítě vede ke kreslení, je mnohem více samotný akt neboli proces kreslení, než výsledek této činnosti. Dítě je fascinováno tím, že „kreslí“ a je to pro něj mnohem důležitější, než co kreslí. Proto je zdůrazňován význam pohybového neboli motorického činitele v kresbě. Dalším hybným činitelem je snaha o napodobení. Děti vidí, jak dospělí nebo jiné děti kreslí a chtějí učinit totéž. První čáranice vznikají pohybem celé paže. Nejčastěji mají obloukový či kruhovitý tvar. Postupem času dítě začne zapojovat loketní a zápěstní kloub, a to mu umožní změnit úhel kreslených čar.²⁴

Grafický projev dítěte, včetně nejranějších čáranic, je úzce spjat s jeho osobnostními rysy. Velmi brzy lze v kresbě vyzorovat individuální znaky, které jsou charakteristické pro dané dítě. Jde o jakýsi specifický druh kresebného rukopisu, který se vyznačuje určitým způsobem provedení kresby (např. vedením čar, umístěním a velikostí kresby, silou linií).

Dětská kresba se vyvíjí, a to bez ohledu na umělecké schopnosti, v závislosti na vývoji jedince. Je úzce spjata s vývojem intelektu. Prochází několika vývojovými stadii a provází všechny fáze vývoje člověka z hlediska ontogeneze. Stadia vývoje dětského kresebného projevu zpracovala řada zahraničních autorů např. Lowenfeld, Burt, Luquet, Piaget, Inhelderová. V knihách českých autorů tuto problematiku najdeme např. u Příhody, Vágnerové, Opatřilové, Vítkové, Uždila, Švancary, Matějčka, Čády.

Ščepichin²⁵ uvádí, že jeden z prvních autorů, který stanovil na základě hromadné analýzy dětských kresebných projevů etapy vývoje dětské kresby, byl C. Burt. Popsal sedm stadií vývoje:

1. **Čmáranice** (ve věku 2 - 5 let, s vrcholem ve 3 letech):
 - a) nezáměrné, náhodné čmárání;
 - b) záměrné čmárání;
 - c) napodobované čmárání;

²⁴ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, s. 13-15. ISBN 80-7178-599-7.

²⁵ ŠČEPICHIN, V. Dětská kresba, vývoj dětské kresby. In HOMOLA, M., ŠČEPICHIN, V. *K vývoji osobnosti dítěte*. Praha: SPN, 1972, s. 32-33. Bez ISBN.

- d) lokalizované čmárání.
2. **Linie** - ve věku 4 let, vznik prvních tvarů (kruh, hlavonožec).
 3. **Popisný symbolismus** - ve věku 5 – 6 let, postava kreslena schematicky.
 4. **Popisný realismus** - ve věku 7 – 8 let, kresby jsou především logické, chybí perspektiva, objevuje se transparentnost a kresba z profilu.
 5. **Vizuální realismus** - ve věku 9 – 10 let, přechod od kreslení z paměti ke kreslení podle předlohy, snaha o znázornění perspektivy, objevuje se stínování.
 6. **Potlačení kresebného projevu** - ve věku 11 – 14 let, rozporuplné pocity z vlastní kresby, ztráta odvahy.
 7. **Umělecké oživení** - v rané adolescenci (kolem 15 let).

Rozdělení dětské kresby do jednotlivých vývojových etap se u autorů různí, včetně pojmenování daných stadií. Pro srovnání například autor Luquet nazývá čáranice, kterým dítě přisuzuje význam až během kresby, obdobím „nahodilého realismu“. Následuje „nepochopený realismus“, který je charakteristický tím, že dítě není schopno syntézy a jednotlivé kreslené prvky nekoordinuje v celek. Další období „intelektuálního realismu“ se vyznačuje chybami v oblasti perspektivy (např. tvář kreslená z profilu má dvě oči, i když může být vidět pouze jedno) a průhledností (je vidět to, co ve skutečnosti nelze spatřit např. brambory v zemi). Po období „intelektuálního realismu“ nastupuje „realismus zrakový“. Ustupuje průhlednost, kresba je přesnější z hlediska perspektivy a zachycuje jen skutečnou vizuální realitu, včetně rozložení předmětů podle celkového plánu a metrických poměrů (nikoli podle osobní významnosti, jak tomu bylo doposud).²⁶

I přes odlišné pojmenování a časové vymezení jednotlivých stadií je patrné, že autoři se shodují v mnoha aspektech vývoje dětské kresby. V jejich členění lze identifikovat společné znaky a rysy.

Nejvíce srozumitelné a přehledné se nám jeví členění jednotlivých etap podle autora Příhody²⁷, které dále podrobněji rozvedeme. Vymezil následujících pět stadií vývoje dětské kresby:

²⁶ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997, s. 61-64. ISBN 80-7178-608-X.

²⁷ PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN, 1967, s. 330 - 342. Bez ISBN.

1. Stadium črtací experimentace

Jde o nejranější vývojové stadium dětského výtvarného projevu, které se může objevit velmi brzy, a to již před druhým rokem věku. Dítě zjistí, že tužka zanechává na papíře stopu a je tím fascinováno. Pohyby při kreslení jsou poměrně nekoordinované, dítě čará všemi směry, aniž by tužku pozvedlo z papíru. Jde o motorickou, bezplánovitou a bezobsažnou aktivitu. Vzniklé čmáranice prozatím nedávají žádný smysl, nenesou význam.

Pohyby při kreslení vycházejí nejprve z ramenního kloubu, později z kloubu loketního a zápěstního. Prvotně vznikající čáry mají sklon a prohnutí odpovídající kyvadlovému pohybu. Jakmile dítě zapojí zápěstní kloub, čáry dostávají ráz oblouku a objevují se kruhové, elipsovitě a spirálovité tahy. Často lze na papíru spatřit tzv. „klubíčka“.

O něco později, kdy motorické schopnosti dítěti dovolí vědomě měnit směr čar, vznikají kříže. Ty nadále poskytují základ i dalším obrazcům, u kterých je zapotřebí zvládnout úhel. Objevují se nedokonalé čtverce, obdélníky či trojúhelníky. Jakmile je dítě zvládne, v dalším stádiu už dokáže nakreslit třeba dům, i když zpočátku bude charakteristický zakulacenými rohy.

V tomto stádiu je patrná tendence od plynulých, rytmických pohybů k pohybům izolovaným, arytmiickým. Jejich výsledkem je směs různých čar, klikyháků, spirál a bodů. Tento kresebný výtvar je dítětem nějak pojmenován, mnohdy však význam libovolně a podle potřeby změní. Proto také nelze usuzovat o obsahové stránce kresby. Dovídáme se o ní jen na základě chování dítěte při procesu kreslení a z výkladu, který ke kresbě (případně po ní) připojuje.

2. Stadium prvotního obrysu

První stadium plynule přechází ve stadium druhé, tj. prvotního obrysu. Objevuje se po třetím roce věku dítěte. Ze začátku je ještě stále běžné, že dítě pojmenuje svoji kresbu až dodatečně, případně během kreslení, ale v průběhu a ke konci této fáze již dopředu řekne, co bude námětem jeho kresby. To znamená, že samotnému činu kreslení předchází určení jejího významu. „*Prvotní obrys vzniká tehdy, když dítě dá nějaký význam kresbě. K tomuto kroku dochází ovšem z experimentace. Črtací experiment se však přemění teprve tehdy v prvotní obrys, když dítě při opakování črtů seskupí kresbu tak, aby vyjádřilo ten význam, který má na mysli.*“²⁸ Nejedná se tak o pouhou motorickou hru dítěte, ale o záměrnou činnost s konkrétním

²⁸ PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN, 1967, s. 335. Bez ISBN.

účelem něco zobrazit. Příležitost ke kreslení, častost aktivity, nadání i zájmy, to všechno jsou podmínky, které mohou ovlivnit, kdy se stádium prvotního obrysu u dítěte objeví.

Kresebné výtvary vznikající v tomto období vyžadují komentář dítěte, protože ještě nejsou srozumitelné. Za zmínku ale stojí, že dítě je schopno nakreslenou směs tvarů, čar a křivek opakovaně nakreslit.

V tomto období je také typické, že z kombinace jednotlivých elementárních forem (čar, bodů, přímek, křivek aj.) postupně vzniká zárodek lidské postavy, tzv. „hlavonožec“. Hlavonožce děti nejčastěji znázorňují tak, že nakreslí kolečko (dítě použije k zobrazení první uzavřený tvar), které vyjadřuje hlavu a trup a k němu připojí paprskovité čáry jako končetiny. Zajímavé je, že označení „hlavonožec“ (z něhož vyplývá, že postava má pouze hlavu a nohy) je zavádějící. Jde o chybnou interpretaci dětské kresby, jelikož pouze dospělému v tomto typu kresby chybí trup. Kruhovitý tvar, který je považován pouze za hlavu, ve skutečnosti zastupuje celou postavu.

3. Stádium lineárního náčrtu

Kolem čtvrtého roku se dětská kresba dostává do fáze lineárního náčrtu. Dítě kreslí schematicky, kdy zvolený objekt má základní a hrubou podobu s jeho hlavními znaky. Jedná se již o kresbu uvědomělou, nejčastěji zaměřenou na lidskou figuru (potom také na zvíře, dům a strom).

V tomto věkovém období je přístup dítěte ke světu egocentrický. To znamená, že kresba obsahuje především prvky, které se dítěti líbí nebo jsou pro něj významné či užitečné. Jako takové jsou potom zobrazeny výrazněji, jsou větší a barevnější.

Významným tématem kresby je člověk, který je pro již tak malé dítě středem jeho světa. V období lineárního náčrtu je lidská postava nejprve zobrazena bez rozdílu pohlaví, věku či rasy a zpravidla i bez oděvu. Postava může být stále i ve formě „hlavonožce“, ale dochází k jejímu zdokonalování. Kreslí-li dítě více osob, potom v centru promítne sebe a nejbližší členy rodiny.

Dalším častým námětem je zvíře, které je velmi často antropomorfizováno²⁹, a to především tak, že má lidskou hlavu. Jsou to „lidé“ s tělem horizontálně položeným. Na rozdíl od člověka, na němž je nejdůležitější částí těla hlava, zde hraje významnou úlohu trup, který

²⁹ Antropomorfismus = přenášení lidských znaků, vlastností, rysů, myšlení a jednání na jiné objekty (např. na neživé předměty nebo přírodní síly). Jde o „zlidšťování“.

bývá prodloužen. Celkově je ve stadiu lineárního náčrtu patrné splývání fantazie dítěte s realitou a značná disproporcionálnost.

Výtvoři ještě neobsahují mnoho podrobností a detailů. Obecně lze říci, že čím mladší dítě, tím obsahově chudší kresba. S přibývajícím věkem a zkušenostmi přibývá i detailů.

4. Stadium realistické kresby

Předposlední stadium začíná mezi pátým a šestým rokem dítěte. Pro toto stadium je charakteristické oddělení dětského zážitku od reality. Tak jako v dřívějších vývojových etapách dítě ještě nekreslí podle předlohy, ale stále podle vlastních představ.

Děti se snaží pozorovat a poznat okolní skutečnosti, a také je zobrazit. Na předmětech začínají rozlišovat jejich objektivní znaky a kresba přechází z jednodimenzionální do dvojdimenzionální. Přibývá detailů, čímž dochází k obohacování původního náčrtu.

V popisovaném stadiu je dále typické, že děti kreslí to, co o daném předmětu nebo jevu ví a nikoliv to, co ve skutečnosti vidí. Proto může být vidět nábytek v domě, nákup v tašce nebo dítě v matčině břiše. Tento zcela běžný jev se nazývá transparentnost neboli „rentgenový obraz“.

Kresba je rovněž disproporční, především co se týká velikosti jednotlivých předmětů. Předměty jsou nejčastěji kresleny ze základního pohledu. Zvláště obtížné je pro děti tohoto věku zobrazit prostor, proto spojují různorodé pohledy v jeden celek (např. pohled s nadsledem, pohled zprava a zleva).

Základní čára, která je nejčastěji vedena ve spodní části papíru, představuje prostorové uspořádání, jakousi „zem“, podle níž je organizována celá kresba. Později, pokud se dítě ve svém vývoji nezastaví na úrovni schématu základní čáry, lze spatřit další rovnoběžné čáry, které vymezují obrazový plán prostoru.

Mezi šestým a sedmým rokem děti kreslí horizont, tj. čáru, která oddělí oblohu od země. Často také může znázorňovat i jiné nerovnosti terénu např. hory. Volný prostor, který na papíře vznikne, děti zpravidla vyčmárají nebo nějakým způsobem ozdobí. Tato snaha je běžná po sedmém roce věku jedince.

Ve stadiu realistické kresby, obdobně jako v předchozím stadiu, je ústředním námětem kresby člověk a poté následují zvíře, dům a strom. Celkově jde o velmi oblíbené prvky dětské kresby. Nakreslené zvíře může být stále zobrazeno podobným způsobem jako člověk. Dům je kreslen nejprve jednoduchou formou, později je propracovanější a objevují se i jeho různé typy. Brzy se objevuje rovněž kresba stromu. Prvně jsou zobrazovány pomocí delší čáry,

kteřá značí kmen a kratších menších čar, které protínají „kmen“ v pravém úhlu. S přibývajícíím věkem dítě využívá k zobrazení jiné úhly než jen pravé.

Ke kreslení jsou děti motivovány četbou pohádky nebo zajímavého příběhu, ale stejně tak i reálnou skutečností. Snaží se o vystižení scény a děje, o formu kresebného vyprávění. Ke konci tohoto stadia, kolem desátého roku, děti od kreslení scén utíkají a vrací se ke kreslení samostatných, izolovaných předmětů. V průběhu této kresebné etapy je rovněž patrná snaha o profilovou kresbu.

5. Stadium naturalistické kresby

Po desátém roce dochází k ukončení kresebného vývoje. Autoři uvádí, že stadiem naturalistické kresby končí zlatý věk kresby.

Předmět je zobrazován tak, jak se dítěti skutečně jeví, nikoliv na podkladě informací, které o něm dítě má. Proto se také vytrácí realistické prvky.

Charakteristické je, že postupně mizí zájem o ornament a dochází ke zlepšování proporcí. Poměr jednotlivých zobrazených předmětů se značně zlepšuje. Kresba je perspektivní a stínovaná. Děti se snaží o stereometrické prostorové zobrazení a zachycení pohybu. Kreslení podle představy ustupuje, do popředí se dostává kresba podle modelu, předlohy nebo přírody. Tyto kresby většinou nejsou spontánní, mají jakýsi „školní ráz“, a to i tehdy, jsou-li kresleny mimo školní prostředí. Rovněž transparentnost se objevuje jen zřídka, dítě si je již plně vědomo, co ve skutečnosti je a není na zobrazovaném předmětu vidět.

Mezi desátým a jedenáctým rokem se většina dětí dostane do fáze „krize kresebného projevu“. Je to vlivem vzrůstajícího kritického myšlení, které způsobuje, že dítě svoji kresbu považuje za nedokonalou a vlivem toho svůj kresebný projev potlačuje. Vznikají křečovitě a suchopárné výtvary. Nedostatky jsou dítětem vnímány a reakce jsou takové, že ztrácí zájem o kreslení. Jen u dětí s výtvarným talentem vývoj kresby dále pokračuje a stává se výrazným expresivním prostředkem.

K nápodobě jednotlivých geometrických útvarů se autorka Přinosilová vyjadřuje následovně: „... dítě dokáže přibližně ve 3 letech napodobit kruh a kolmé čáry, ve 4 letech křížek, v 5 letech čtverec, v 6 letech trojúhelník a v 7 letech kosodélník.“³⁰

³⁰ PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, s. 59. ISBN 978-80-7315-142-3.

Podle některých autorů má periodizace dětských kreseb především orientační význam, kdy věkové hranice jsou přibližné, protože na vývoj působí celá řada faktorů, které mohou způsobit opožděný nebo předčasný nástup daného stadia. Svoji roli sehraává pohlaví dítěte, kulturní zázemí nebo získané zkušenosti. Rovněž je obtížné odlišit to, čemu se dítě naučilo v mateřské a základní škole od toho, k čemu dospělo samostatně (např. napodobením).

2.2.1 Vývoj kresby lidské postavy

Vývoji kresby lidské postavy³¹ je věnováno značné pozornosti. Četné výzkumy prokázaly, že existuje souvislost mezi zlepšující se proporcionalitou a věkem kreslicího jedince. Těsná souvislost je zaznamenána i mezi vývojem kresby lidské postavy a vývojem intelektu.

Třetí až čtvrtý rok

První pokusy o kresbu lidské postavy můžeme zaznamenat nejčastěji mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte, výjimečně i dříve. Vliv zde mají faktory jako nadání, úroveň výchovné stimulace v rodině a čas, který dítě kreslení věnuje.

Zpočátku je kresba jen velmi málo podobná lidské postavě. Jde spíše o kombinaci různých čar, ze kterých bychom člověka těžko identifikovali. Také dítě svůj výtvar většinou pojmenuje až dodatečně a za člověka ho označí buď zcela spontánně nebo případně pod vlivem dospělých.

„První obraz člověka se rodí z čaranic, které mají nejčastěji oválnou formu.“³² Dítě nakreslí ovál, který symbolizuje hlavu s obličejem a pravděpodobně i trup, který ale není vyjádřený.

Obličej, respektive hlavu, dítě považuje za nejdůležitější část lidské postavy, ale zobrazený ovál nevnímá jako obrys opravdové hlavy, ale jako hranici uzavírající podstatné lidské znaky, jimiž jsou oči, ústa a případně i nos. Obličej má často doširoka otevřené oči, které představují jakýsi důkaz života. Oči jsou zpravidla první, které se na oválu, jenž reprezentuje hlavu, objeví. Časem přibudou ústa, nos a následně také uši. K oválu dítě připojuje paprskovité čáry,

³¹ Vývoj kresby lidské postavy zmiňují např. autoři Uždil (2002), Mlčák (1996), Davido (2001), Švancara, Švancarová (1972) aj.

³² PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A. Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. In ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999, s. 75. ISBN 80-7067-953-0.

kteře naznačují končetiny, zprvu především nohy. Tato forma lidské postavy se nejčastěji označuje jako „hlavonožec“.

Hlavonožec je zcela primitivní kresba, od níž vývoj pokračuje dále a směřuje k diferenciaci. Postupně přibývají další znaky (např. ruce, které jsou rovněž připojeny k hlavě nebo k nohám). Velmi malou důležitost dítě přisuzuje trupu, proto jej zobrazuje až později.

Vývoj kolem pátého roku

Zhruba po pátém roce dítě změní lineární způsob zobrazování v dvojdimenzionální, plošný. Trup kreslené postavy je osamostatněn a je zobrazen nejčastěji jako kruh, ovál, trojúhelník nebo čtyřúhelník a je spojen s hlavou. Krk mnohdy chybí. Nohy jsou zobrazeny poměrně daleko od sebe a většinou jsou v obrysové linii s trupem. Proporčně je kresba nedokonalá, hlava bývá větší než trup, končetiny nadměrně dlouhé. Nejdůležitějším prvkem postavy je stále hlava.

Vývoj kolem šestého roku

Charakteristické je zdokonalování formálních znaků a proporcí jednotlivých částí lidského těla. Dochází ke zřetelnému členění lidské postavy, paže jsou připojeny k trupu a hlava je pokryta vlasy. Lidské tělo je kresleno po jednotlivých částech, které jsou k sobě mechanicky připojeny. Přibývá také detailů, kromě uší a vlasů se objevuje oděv. Oblečení je většinou transparentní a jednotlivé části těla pod ním prosvítají. Vlasy jsou kresleny po obvodu hlavy.

Vývoj kolem sedmého roku

Kolem sedmého roku dochází k dalšímu zpřesnění proporcí. Nakreslené nohy jsou zachyceny blíže k sobě, paže jsou připojeny na správném místě a objevuje se krk, ale nejprve jako mezičlánek, protože není v obrysové linii s hlavou a trupem.

Rovněž přibývá detailů, které se mohou týkat oblečení, účesu a jiných prvků. Oblečení ještě může být transparentní, ale dává dítěti možnost odlišit mužskou a ženskou postavu. Ženské postavy jsou nejčastěji zobrazeny jako dvoudílné, s vyznačeným pasem.

Vývoj kolem osmého roku

Vývoj směřuje ke změně techniky kresby, kdy děti začínají kreslit tak, že tvarují jednu linii, kterou nakreslí současně krk, ramena a paže. Tento aspekt se nazývá „integrovaná

kresba“. Zdokonalují se proporce, včetně obrysu těla, nohy se v rozkroku sbíhají a paže jsou podél těla.

Dalším významným faktem je objevující se snaha o profilovou kresbu. Zobrazení postavy v profilu je zpočátku nedokonalé a mnohdy i nesprávné, kdy některé části jsou zobrazeny z profilu a jiné nikoliv. Můžeme se setkat se smíšeným profilem (např. tělo a nohy jsou z profilu, nos také, ale oči jsou na obličejí en face).

Vývoj kolem devátého roku

Kresby jsou doposud plošně pojaté. Patrná je snaha kresbou zachytit pohyb např. chůzi nebo běh, případně jiné aktivity. Obličej je zobrazen se všemi náležitostmi. Objevují se rozdíly v kresbě chlapců a dívek. Dívky se více zaměřují na vystižení oblečení, účesu, detailu očí a obočí.

Vývoj mezi desátým a jedenáctým rokem

Kresba se vyznačuje pokusem o stínování, tvarování, o perspektivní zobrazení a zachycení v trojrozměrném prostoru. Působí dojmem plastičnosti.

Vývoj kresby postavy je v období kolem desátého a jedenáctého roku ukončen, v dalších letech se objevuje především zdokonalování jednotlivých prvků např. rysů obličejí, tvaru těla. Kresby dospívajících dětí jsou ovlivněny zájmy, zálibami a stylem prožívání.

Vývojem a analýzou kresby lidské postavy se zabývala řada autorů např. Konečný, Švancara, Švancarová, Peschaková, Uždil, Šturma, Vágnerová, Goodenoughová a jiní. Shodují se na užitečnosti analýzy dětské kresby i na poměrně širokém využití v oblasti psychologie, ale i pedagogiky. V pedagogické práci učitele je přínosem vytvořit si orientační představu o vývojové úrovni a schopnostech žáka. Vyrůstá tak šance zavčas rozpoznat případné problémy dítěte.

2.3 Zvláštnosti dětské kresby

Jedná se o určité znaky, pro něž je typické, že se v kresbě objevují v průběhu jejího vývoje. Nejčastěji se s nimi můžeme setkat ve stadiu realistické kresby, ale není vyloučeno, že se mohou vyskytnout dříve či později.

Dítě se vyrovnává se světem poněkud odlišným způsobem než dospělý člověk. Jeho myšlení, vnímání a cítění je jiné. Je charakteristické určitými psychickými zvláštnostmi, které se objevují v průběhu vývoje jedince. Specifický charakter dětské kresbě vtiskují právě zvláštnosti dětské psychiky, a to především synkretismus, fyziognomismus, animismus a antropomorfismus. Synkretismus znamená jednotu prožívání a jednání, kdy duševní pochody dítěte se vzájemně prolínají a z prožitků není možné vyčlenit představy, city nebo potřeby. Fyziognomismus se projevuje tak, že dítě neživým předmětům připisuje tvářnost, jakýsi výraz „obličej“. Víra v duchy a nadpřirozené bytosti je popisována jako animismus. Antropomorfismus je zlidšťování neboli přenášení lidských vlastností na jiné (nejčastěji na neživé) objekty.³³

Autor Červenka³⁴ zmiňuje, že v dětské kresbě je potřeba přihlídnout k následujícím typickým znakům, které souvisí s dětským viděním světa:

- **automatismus** – tendence automaticky opakovat jednoduché, již dříve naučené tvarové prvky;
- **funkční stylizace** – upřednostnění těch částí, které jsou pro dítě nějakým způsobem významné;
- **transparentnost** – zobrazení těch částí, které nejsou ve skutečnosti vidět, dítě kreslí na základě informací o daném předmětu nebo jevu, nikoliv podle toho, co vidí (tzv. rentgenový obraz); transparentnost je normální u dětí do 7 až 9 let (vytrácí se zpravidla po nástupu do školy), někdy může svědčit o velmi vyvinutém pozorovacím talentu;
- **transpozice** – přenášení známých znaků předmětů na ty méně známé;
- **sklápění** – vyskytuje se u kolmých prvků (např. podél silnice je nakreslená sklopená alej stromů), dítě obtížně rozlišuje, co je horizontální a co vertikální, proto sklápí vertikálu do polohy horizontální; sklápění se nejvíce objevuje u dětí od 5 do 7 let;

³³ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

³⁴ ČERVENKA, M. Dětská kresba a její využití v pedagogické praxi. In DAŘÍLEK, P. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1986. Bez ISBN.

- **vícepohledovost** – předmět je nakreslen současně z více pohledů (např. sloučení pohledu zepředu a z boku);
- **nepravý ornament** – jedná se o nefunkční zdobení všech motivů;
- **antropomorfismus** – je „přenášení lidských vlastností, rysů, myšlení a jednání na jiné objekty, např. zvířata, nadpřirozené bytosti, též nebeská tělesa apod.“³⁵;
- **dětský kolorit** – pro dítě důležité věci jsou zobrazeny ve skutečných barvách, zatímco ostatní nikoliv;
- **R-princip** – časté užívání pravého úhlu;
- **grafoidismus** – naklánění nakreslených předmětů a jevů ve směru písma, objevuje se zakulacování ostrých hran;
- **názorná stylizace** – zobrazení jednotlivých částí kresleného námětu tak, že se navzájem nepřekrývají (např. loď, která plave po špičkách vln).

2.4 Faktory ovlivňující vývoj a úroveň dětské kresby

V kresbě se mezi jednotlivými dětmi mohou vyskytovat značné rozdíly. Odlišnosti se vztahují nejen k zájmu o tuto činnost, ale také k samotnému počátku kresby a jejímu výsledku. Podle autorek Bednářové a Šmardové³⁶ má následujících osm faktorů vliv na vývoj a úroveň dětské kresby:

Mentální vyspělost dítěte

Kreslení je úzce svázáno s celkovou mentální vyspělostí dítěte a je, obdobně jako hra, zcela běžnou součástí vývoje. Kresebné výtvary odráží intelekt kreslicího jedince. Je třeba upozornit, že ne vždy musí být kresba na stejné úrovni jako intelekt. U dětí s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí se můžeme setkat s podprůměrnou kresbou a naopak. Setkáme-li se s dítětem, u něhož je výrazný nesoulad mezi intelektovou úrovní a kresebným výkonem, pak je třeba zjistit příčiny nepoměru. Nejčastěji se prověřují ty oblasti, které vývoj kresby a její úroveň podmiňují. Je zřejmé, že kresba a grafický projev dítěte s mentálním postižením bude ve srovnání s ostatními zdravými vrstevníky pod úrovní věku.

³⁵ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 50. ISBN 80-7178-303-X.

³⁶ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006, s. 10-14. ISBN 80-251-0977-1.

Motorika

„Vývoj pohybových schopností se vyznačuje určitou posloupností a propojeností – hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel (tzv. orální motoriky), motoriky očních pohybů.“³⁷ Aby dítě mohlo kreslit a psát, musí být schopno vizuomotorické koordinace. Kresba je negativně ovlivněna jak poruchami v oblasti pohybového vývoje a zrakového vnímání, tak i celkovou motorickou nevyzrálostí dítěte.

Lateralita

Příčinou neúspěchu v kresbě může být nevyhraněná lateralita. Nechuť ke kreslení a pozdější zájem o tuto činnost se objevuje častěji u dětí, které nemají ustálenou preferenci jedné z končetin. Jakmile dojde k jejímu upřednostnění, dítě se začne o kresbu více zajímat a dojde k výraznému pokroku v celé oblasti kresebného projevu.

Paměť, pozornost, schopnost představivosti a reprodukce

Schopnost záměrně vyvinout pozornost je předpokladem k tomu, aby dítě mohlo vnímat nějaký podnět. Tento podnět, který je dítětem vnímán, se následně uloží do paměti. Vjemy, které jsou v paměti uloženy, mohou být kdykoliv oživeny. Při kreslení dítě nemusí vidět daný objekt přímo, ale paměť mu umožní vidět „představu“ kresleného. Pomocí paměti, představivosti a fantazie děti reprodukují skutečnost – vybavují si vzpomínky na daný předmět a znázorňují ho po svém na základě představ. Narušení v kterékoliv oblasti se může odrazit nejen v úrovni kresebného projevu.

Zrakové vnímání

Kreslení a psaní vyžaduje zapojení zrakového vnímání a jeho čtyř kvalit – zrakové analýzy, syntézy, diferenciací a paměti. Funguje-li vše jak má, je jedinec schopen rozložit celek na části, vidět detaily, shody i odlišnosti a také z částí složit celek. Zraková paměť dítěti umožní zapamatovat si to, co vidělo.

Z výše zmíněného je patrné, že je celá řada faktorů, které mohou více či méně ovlivnit kresbu a celý proces kreslení. Jmenované faktory se týkají vnitřních podmínek vývoje kresby, ale i vnější podmínky kresbu podmiňují a jistou mírou ovlivňují. Mezi vnější faktory patří

³⁷ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006, s. 14. ISBN 80-251-0977-1.

např. prostředí, ve kterém jedinec žije, přístup dítěte ke kresbě nebo reakce druhých osob na výtvořiny dítěte.

2.5 Nejčastější náměty dětské kresby

Co dítě kreslí, co je námětem jeho kresby? „*Zdálo by se, že nejspíš právě to, co kolem sebe vidí. Není tomu tak doslova – v každém případě toho vidí ve svém okolí daleko víc, než kolik se toho ocitne v jeho kresbách. Teprve ty osoby a předměty, které mají zvlášť trvalý, neměnný a obecný význam, mají naději, že budou „zvěčněny“.*“³⁸

Kdybychom sledovali výskyt určitých námětů v dětské kresbě, pravděpodobně zjistíme, že některé se ve srovnání s jinými vyskytují častěji. Prvotním a převažujícím, a také nejoblíbenějším a nejčastějším námětem dětské kresby je lidská postava³⁹ – člověk. Již na počátku 19. století k tomuto faktu dospěl autor jedné z prvních monografií o dětské kresbě Corrado Ricci, který dětské kresby zkoumal. Později tento fakt potvrdili i jiní autoři (např. Maitlandová, Čáda, Čermák)⁴⁰. Důvodem, proč právě člověk, je jednak sociální orientace dětí, a také to, že dítě je antropocentrické a středem jeho zájmu je nejprve člověk a až potom vše ostatní, co s ním více či méně souvisí.

Dalším oblíbeným námětem je zvíře a postupně, jak dítě lidskou postavu začlení do prostředí, se objevují domy, stromy, květiny a také dopravní prostředky.

Uždil⁴¹ uvádí následující k jednotlivým námětům (zvíře, dům, strom a dopravní prostředky) v dětské kresbě:

Zvíře

Zvířata jsou dětmi velmi oblíbená, a to nejen živá, ale i ta zpodobněná. Děti k nim mají velmi blízko, proto je na dětském obrázku můžeme spatřit často. Nejprve se jen velmi nepatrně odlišují od postavy člověka, jelikož dítě k zobrazení využívá u obou námětů shodné

³⁸ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, s. 20. ISBN 80-7178-599-7.

³⁹ Námětu „lidské postavy“ se podrobně věnujeme v podkapitolách 2.2.1 (Vývoj kresby lidské postavy) a 3.3.1.1 (Anomální znaky v kresbě lidské postavy a jejich interpretace).

⁴⁰ Problematiku výskytu některých námětů v dětské kresbě zmiňuje také Ondrujová (1930).

⁴¹ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, s. 31-33. ISBN 80-7178-599-7.

znaky. Rozdíl mezi člověkem a zvířetem je ve vodorovné poloze těla, kdy tento „identifikační zvířecí znak“ se objevuje častěji než cokoliv jiného, co zvíře charakterizuje. Později lze spatřit atributy jako růžky, ocásek.

Když dítě kreslí zvíře, zpravidla už má upevněný způsob zobrazení lidské postavy, z níž také obrazy zvířat vznikají. Jde o zcela běžný postup, kdy ze staršího, upevněného grafického typu vzniká jiný, nový. Nejčastěji je zvíře zobrazeno z profilu, a to především u dětí předškolních a často obsahuje znaky smíšeného profilu. Smíšený profil se projevuje tak, že tělo zvířete je zobrazeno z profilu, ale hlava, která má často zlidštěnou tvář, nikoliv. Chyby se mohou projevit i v nesprávném počtu končetin. Tak, jak dítě získává zkušenosti, i kresba zvířete se stává přesnější.

Dům

V dětské kresbě se často setkáváme i s kresbou domu. Děti kreslí nejrůznější typy domů. Začínají tou nejjednodušší formou, kterou postupně zdokonalují, až po domy důkladně propracované. Zpočátku děti kreslí jednodušší typy domů, které připomínají venkovské stavby s charakteristickým trojúhelníkovým štítem a víceposchodové domy se objevují jen ojediněle. Ať už se jedná o jakýkoliv dům, zpravidla je kreslen se všemi náležitostmi, které jsou k životu v něm potřebné. Proto už na nejranějších kresbách domu nechybí okna, dveře s klikou, případně komín.

Transparentnost se často vyskytuje na obrázcích především mladších dětí, kdy chybějící stěna domu umožňuje nahlédnout do dění domácnosti. Nutno podotknout, že grafický typ domu je ovlivněn dobou a aktuální architekturou, která panuje v okolí dítěte.

Strom

Kresba stromu se vyvíjí, obdobně jako kresba lidské postavy. Strom je nejprve kreslen zcela primitivní formou, kdy rovnou svislou čáru protínají krátké vodorovné čáry naznačující větve, na kterých jsou o něco později umístěny listy ve formě oválů. Ostatně „listy“ bývají mnohdy umístěny přímo na kmeni stromu. I když se jedná o jehličnatý strom, listí a jehličí není doposud zřetelně odlišeno. K odlišení dochází až s věkem a získanými zkušenostmi dítěte. Strom může nabývat podoby „koule“, kdy je znázorněn pomocí rovné čáry a oválu.

Autorka Davido⁴² uvádí, že tento typ stromu by se neměl objevovat po desátém roce věku dítěte, protože potom může signalizovat poruchy citového nebo duševního charakteru.

Na obrázcích stromu si lze povšimnout tzv. „R-principu“, kdy linky ztvárňující větve svírají s pomyslným kmenem pravý úhel. Nejprve se objevují jen hlavní větve a až později přibývají i menší větvičky, které mnohdy s těmi hlavními opět svírají pravý úhel.

Nejčastějším reprezentantem listnatého stromu je strom ovocný. Děti nezapomínají nakreslit plody. Skutečný strom se od toho nakresleného přece jen dosti odlišuje, především ve ztvárnění větví a umístění listů. Ale dítě je vedeno vlastní touhou po zdokonalení, proto lze v kresbě stromu zaznamenat pokroky co se přesnosti a kvality týká.

Je-li strom zakomponován do celkového obrazu, na kterém se vyskytují i jiné prvky (např. dům, lidská postava, zvíře), lze si často všimnout značné disproporce (např. strom je stejně velký jak lidská postava nebo zvíře). Chyby v proporcích mezi jednotlivými kreslenými objekty jsou v určitém věku zcela normální, jde tedy o přirozený jev.

Dopravní prostředky

Zájem o pohyb a o vše, co se hýbe a pohyb umožňuje, se projevuje i ve volbě námětu. Dopravní prostředky, především auta, patří k oblíbeným prvkům dětské kresby. Jako další se často objevují lodě, vlaky, ale i letadla.

Dopravní prostředky lze považovat za nezbytnou nutnost dnešní doby a děti s nimi mají četné zkušenosti. Již u šestiletých lze zaznamenat snahu o jejich zobrazení, i když jde zatím jen o pouhé schéma. Některé dopravní prostředky jsou „průhledné“ (transparentní) a umožňují nahlédnout do vnitřního prostoru, v němž jsou cestující či jiné detaily.

Někdy je zájem o kreslení dopravních prostředků tak velký, že se stane jakousi specializací dítěte. Potom kresby aut, případně jiných dopravních prostředků, mohou „konkurovat“ konstruktéřské práci.

⁴² DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 42. ISBN 80-7178-449-4.

3 Interpretace dětské kresby

Interpretace jinými slovy znamená výklad neboli objasnění. V rámci diagnostického využití dětské kresby hledáme v kresbě určité symboly, znaky a prvky, jejichž následná interpretace nám umožní hlubší poznání osobnosti kreslícího jedince.

Kresba je citlivou projekcí osobnosti člověka, odráží psychické i jiné procesy, je vnitřním i vnějším autoportrétem. Temperamentově podmíněné stabilní znaky citového prožívání, včetně aktuálního stavu jedince a jeho schopností se promítají nejen do kresby, ale do všech činností, které člověk dělá. Z tohoto důvodu je dětská kresba často využívána k diagnostickému zpracování.

3.1 Předpoklady pro správnou interpretaci dětské kresby

Interpretovat obrázek není vůbec jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Předpokladem pro správnou interpretaci jsou teoretické znalosti a jistá dávka praktických zkušeností, ale zdaleka se nejedná o jediné podmínky. Z hlediska teorie si jedinec nevystačí jen s povrchními poznatky, ale musí se orientovat v nejrůznějších oblastech psychologie, pedagogiky a být si vědom mnoha vývojových zákonitostí.

Člověk, který kresbu interpretuje, musí v ten moment zapomenout, že je dospělým jedincem, aby se vyhnul možné projekci. Musí pamatovat na možnost, že jeho objektivní hodnotící schopnost může být narušena řadou subjektivních faktorů, které mohou jeho úsudek negativně ovlivnit. Při získávání kresebného materiálu nesmí žádným způsobem dětskou kresbu vědomě ovlivnit, aby nedošlo k narušení objektivnosti.

Kresba je vždy projevem individuality osobnosti a jako na takovou je třeba na ni vždy nahlížet. Správná interpretace vyžaduje, aby byla v souladu se somatickou, psychickou a sociální stránkou jedince.

V neposlední řadě je zapotřebí, aby jedinec disponoval jistými schopnostmi, které se vážou k jeho osobě. Očekává se, že bude mít nejen dobré sociální dovednosti, které lze využít při rozhovoru s dítětem o jeho kresbě, ale je třeba i jistých osobních kvalit jako trpělivosti, vřelosti, schopnosti povzbuzovat jiné. Z hlediska chování je na místě taktnost, empatie,

schopnost objektivitu, ale i kritiky. Jedinec se také musí připravit na to, že ne každá interpretace je jednoznačná. Potíže nastávají zpravidla tehdy, pokud dostane do rukou dětskou kresbu, která se odchyluje od normy. Je třeba zdůraznit, že v práci učitele jde především o rozpoznání normálního a toho, co se za normální již považovat nedá.

Chceme-li dítě důkladně poznat, nevystačíme si s rozbořením jednoho obrázku. Je vhodné jedince déle sledovat a výsledky získané kresbou srovnat s fakty a daty získanými pomocí jiných vhodných diagnostických metod. Chybou by bylo domnívat se, že kresba sama o sobě nám poskytne dostačující informace o dítěti. Také dovednost začlenit informace do kontextu je klíčem k úspěchu. To ale vyžaduje být s dítětem v užším kontaktu, poznat jeho rodinné a kulturní zázemí a zajímat se i o informace, které se mohou jevit jako nevýznamné.

3.2 Diagnostické oblasti v dětské kresbě

Při diagnostickém zpracování kresby si na obrázku můžeme všimnout mnoha prvků, z nichž některé jsou více a jiné méně důležité. Některé znaky nás zaujmou ihned a jiných si téměř nevšimneme. Otázkou je, jak rozpoznat ty, které mají onu výpovědní hodnotu a prozradí více o osobnosti jedince. Autorka Přinosilová stanovila v dětské kresbě oblasti, respektive znaky, které mají diagnostickou hodnotu a osobě, která kresbu hodnotí, by neměly uniknout.

Diagnostiky lze hodnotit kresbu jak spontánní, tak záměrnou. Spontánní kresba je taková, kdy dítě samo od sebe nakreslí nějaký námět nebo se společně s jinými dětmi podílí na vytváření jimi zvolené kolektivní kresby. Záměrná kresba je ovlivněna instrukcí učitele, příj. rodiče nebo jiné osoby. Jedná se o situaci, kdy téma kresby je zadané (např. kresba lidské postavy) a opět může jít o individuální nebo kolektivní kresbu.

Podle autorky Přinosilové⁴³ se z hlediska diagnostického zpracování dětské kresby můžeme zaměřit na následujících jedenáct znaků:

⁴³ PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, s. 115-119. ISBN 978-80-7315-142-3.

Téma kresby

Zvolené téma může informovat o přáních, starostech, problémech či zájmech dítěte. Většině dětí nevadí kreslit před jinou osobou a svoji kresbu v průběhu i závěru slovně komentují. Tato slova je potřeba pečlivě poslouchat a zapamatovat si, co dítě řeklo. Jsou to informace, které mají výpovědní hodnotu a pomohou objasnit nesrovnalosti nebo zodpovědět otázky, které se mohou týkat např. volby námětu.

Přiměřenost kresby k věku kreslicího jedince

Kresba prochází vývojovými etapami.⁴⁴ Určitému věkovému období odpovídá jistý typ kresby. Při hodnocení kresby musíme vývojová stadia respektovat. Nejčastěji si všímáme, zda je kresba přiměřená věku dítěte nebo jestli je na vyšší nebo nižší úrovni. Z tohoto pohledu je důležité znát etapy vývoje kresby lidské postavy⁴⁵.

Provedení kresby

Kresbu můžeme posuzovat z hlediska obsahového a formálního provedení. Z hlediska obsahu hodnotíme, jestli kreslený objekt má všechny náležité znaky, sledujeme výskyt detailů a obsahovou významnost. Formální hodnocení se týká dokonalosti kresby a způsobu provedení.

Tato oblast souvisí se zkušenostmi dítěte s kreslením a s jeho kognitivními schopnostmi. V neposlední řadě také různá zdravotní omezení a postižení nepříznivě ovlivňují obsahovou a formální stránku kresby.

Linie kresby

Sledujeme způsob provedení linií, zda jsou čáry souvislé, rovné a plynulé nebo kostrbaté, roztřesené, přerušované, navazované. Všímáme si, jestli dítě dokáže vědomě měnit směr, linku přerušit a znovu navázat, ovládat ji co do délky. Dále se zaměřujeme na sílu tlaku na kreslicí nářadí, zda jsou linie tenké, sotva viditelné, s malým přitlakem nebo silné, hodně výrazné až vyrývané. Hodnotíme i to, jestli je tlak stále stejný nebo se v průběhu kresby mění.

Linka prozradí více o motorických schopnostech dítěte. Aby dítě zvládlo jednotlivé směry čar, musí být dostatečně motoricky vyspělé. Motorická složka je nezbytnou součástí dětské

⁴⁴ Vývojové etapy kresby uvádíme v podkapitole 2.2.

⁴⁵ Vývoj kresby lidské postavy uvádíme v podkapitole 2.2.1.

kresby a ovlivňuje kvalitu a vlastnosti čar. Informace čitelné z linií mohou naznačit znevýhodnění dítěte (např. ADHD⁴⁶).

Využití plochy papíru

Plochu papíru si můžeme rozdělit na určitý počet kvadrantů a sledovat umístění obrázku. Některé děti své obrázky umístí do středu papíru, jiné do horní nebo spodní části, kde dále mohou být v levé či pravé polovině. Naši pozornosti by nemělo uniknout celkové využití plochy a přiměřenost kresby k velikosti papíru (malý nebo velký obrázek).

Figurální kompozice

Figurální kompozice se posuzuje při kreslení postavy nebo více postav. Hodnotí se například způsob zobrazení postavy a její proporce, správné připojení jednotlivých částí, chybějící části aj.

Problémové momenty v kresbě

Jedná se o znaky, které mohou naznačovat poruchy v nejrůznějších oblastech. Mezi problémové momenty lze zahrnout začernání (zaškrtání) nebo vynechání některé důležité části kresby, nadměrné gumování, stínování, šrafování, příliš silné nebo velmi slabé linie a jiné, na první pohled patrné nápadnosti (např. bizarní, groteskní nebo příliš asymetrické postavy). Výše zmíněné znaky se často objevují u dětí se zdravotním postižením (např. při kreslení lidské postavy zdravotně postižené dítě vynechá tu část, které odpovídá jeho postižení) a u dětí s narušeným rodinným prostředím (např. týrané děti). Veškeré znaky je nutné hodnotit obezřetně a v kontextu vývojových zákonitostí.

Volba a využití barev

Posuzujeme, zda je nakreslený obrázek přiměřeně barevný, jestli zvolené barvy působí harmonicky, vyváženě nebo šokují křiklavostí a podivnými kombinacemi. Všímáme si, kolik barev dítě používá, které preferuje a kterým se vyhýbá. Tato oblast má svůj diagnostický význam⁴⁷, ale nesmíme opomenout, že žádná barva nemá absolutní hodnotu a při hodnocení

⁴⁶ ADHD = „Attention Deficit Hyperactivity Disorders“ - hyperaktivita s poruchou pozornosti, hyperkinetické poruchy patří mezi neurovývojové poruchy, které charakterizuje především porucha pozornosti (nesoustředěnost, nepozornost), impulzivita a hyperaktivita.

⁴⁷ O významu použitých barev se zmiňujeme v podkapitole 3.4.

kresby musíme brát v potaz vliv současné kultury a módy. Ověřit si kvalitu zrakového vnímání před samotným hodnocením by mělo být samozřejmostí.

Kvalita kresby

Kvalita kresebného projevu závisí na mnoha faktorech např. na příležitosti, kterou má dítě ke kreslení, na intelektové vyspělosti, na cviku, na celkovém zdravotním a psychickém stavu. Také pokles pozornosti, únava a vyčerpání se může negativně podepsat na kvalitě nakresleného.

Čas potřebný k provedení kresby

Mezi dětmi můžeme zaznamenat rozdíly v čase, který potřebují k provedení kresby. Některé děti pracují pomalu, svědomitě, dbají na provedení, snaží se o pečlivou a důkladně propracovanou kresbu. Jako takové většinou potřebují více času, aby kresba odpovídala jejich představám. Potom jsou děti, které jsou zbrklé nebo hyperaktivní, kreslí rychle, avšak jejich kresba je po stránce kvality na nižší úrovni, není propracovaná a mnohdy ani dokončená. Zvláště u dětí hyperaktivních je negativně ovlivněna nedostatečnou koncentrací a kolísáním pozornosti. Za normálních okolností není čas až tak důležitý, ale extrémně dlouhá nebo krátká doba může opět signalizovat nějaké problémy dítěte.

Kresba kolektivní

Kolektivní kresba je taková, kdy více dětí společně pracuje na zadaném námětu a každý jedinec přispěje určitou částí. Většině dětí nevadí společná práce a rády kreslí na velké plochy papíru.

Kolektivní kresba poskytuje možnost sledovat především sociální vztahy ve skupině – autoritu, podřízení, oblíbenost a neoblíbenost dítěte ve skupině, toleranci, spolupráci, schopnost prosadit svůj názor apod. Dále si lze povšimnout charakteristik dítěte jako vytrvalosti a soustředěnosti, trpělivosti, impulzivity, projevů negativismu a egocentrismu. Kolektivní kresba má také výchovný význam.

Kresba je ukazatelem grafomotorických a senzomotorických schopností dítěte, odráží vnímání světa, neuspokojené potřeby, způsob uvažování, touhy a přání, vypovídá o rodinném prostředí a je nezbytnou součástí diagnostiky školní zralosti. Kreslení by mělo být radostnou

činností, proto posuzování a hodnocení kresebného výkonu musí být šetrné, ohleduplné a mělo by dítě motivovat k další činnosti.

3.3 Základní symbolika a výklad některých námětů dětské kresby

„Pod pojmem „symbolika kresby“ se rozumějí vztahy, které lze vysledovat mezi určitým druhem obrázku a určitými typy osobnosti. Většinou však nelze přikládat výskytu toho či onoho prvku přesný a neměnný význam. Existuje sice základní symbolika kresby, jako existuje i pro výklad snů, ale takové symboly postrádají jakýkoliv smysl, pokud na ně nahlížíme izolovaně, aniž bychom je včlenili do kontextu.“⁴⁸

Autorka Davido⁴⁹ uvádí následující základní symboliku a interpretaci některých námětů dětské kresby:

Zvíře

Tradice zvířatům připisují určité vlastnosti, které vyjadřují, jaké to či ono zvíře je - páv je pyšný, medvěd je hromotluk, liška je chytrá, pes je věrný apod. Zvířata „získávají“ lidské vlastnosti, které do jisté míry ovlivňují jejich oblíbenost. Dítě pod vlivem sympatií či antipatií zaujímá ke zvířeti postoj, který je citově zabarvený.

Na dětských kresbách se nejčastěji objevují zvířata domácí, která mohou symbolizovat dobré přizpůsobení kreslícího jedince svému okolí. Avšak i takové dítě může skrývat problémy citového charakteru. A přestože znázorněné zvíře vypovídá o dobré adaptovanosti, může informovat i o možných problémech a potížích jedince (např. kočka s vytaženými drápkami je signálem agresivity). Proto se při interpretaci berou v potaz obě polarity chování zvířete.

V kresbách dětí, které jsou často bity nebo týrány můžeme zaznamenat, že v jednom rohu papíru je nakresleno dítě se zvířetem (často se psem) a v jiném rohu ostatní členové rodiny.

⁴⁸ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 35. ISBN 80-7178-449-4.

⁴⁹ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 39-51. ISBN 80-7178-449-4.

Symbolický význam zvířete není nikdy jednoznačný, ale výzkumy dokazují, že krvežiznivá zvířata (divoké šelmy) obvykle zastupují na obrázku otce, z něhož má dítě strach. Obecně divoká, krvežiznivá zvířata jsou symbolem úzkostných stavů jedince.

Neobvyklá až zdeformovaná zvířata si zaslouží zvláštní pozornosti, jelikož se s nimi setkáváme především u duševně nemocných dětí. Obecně je nutné vzít v úvahu narativní charakter zvířete a četnost opakování tématu v kresebném projevu.

Specifické interpretace se dostává zvířatům, která děti nakreslí v rámci kresby začarované rodiny. Kresba začarované rodiny spadá do oblasti kresebných tematických (projektivních) technik. Na základě instrukce, která vede k „začarování rodiny do zvířat“, děti symbolicky zpracují prožitky a postoje k vlastní rodině a vyjádří je formou, jakou by je jinak vyjádřit nedovedly nebo nechtěly.

Dům

Vypovídá o osobnosti kreslíčího jedince, naznačuje jeho otevřenost vůči vnějšímu světu a kvalitu rodinného zázemí.

Při hodnocení si všímáme obdobných znaků, jako při posuzování jiných námětů např. tlaku na kreslíčí náčiní, využití plochy papíru, linií a celkového zpracování. Dále se zaměřujeme na charakteristiky, které se vážou jak k vlastnímu domu (dveře, okna), tak i k jeho blízkému okolí (cesty, zahrady, ploty).

Nejčastěji se na dětských kresbách objevují zcela běžné domy, které jsou zobrazeny jen s hlavní stěnou. Přívětivé, otevřené a živé děti často kreslí domy, které jsou umístěné vprostřed papíru. Dům má otevřená okna a několik dveří, jeho okolí je nenápadné a působí harmonickým dojmem.

Děti s poruchou afektivity⁵⁰ zobrazují domy s velmi malými okny a není neobvyklé, když zcela chybí. Dům je celkově malý, na ploše papíru se „ztrácí“. Okolí bývá zaplněno jednotlivými prvky nebo velkými stromy. Mezi 6. až 8. rokem tento typ kresby naznačuje nesmělost dítěte a jeho závislost na matce, po 8. roce méněcennost a osamění. Domy bez oken se také vyskytují u dětí úzkostných, pro něž jsou typické i další znaky – malá okna s mřížemi, uzavřené objekty, časté ploty a ohrady.

Touha dítěte po lásce či projevech lásky, po přízpusobení se, případně po schopnosti ovládat své pudy, se projevuje v kresbě takových domů, které zaplňují celou plochu papíru. Dokonce někdy papír dítěti nestačí a kresba jakoby přesahuje přes jeho hranice.

⁵⁰ Afektivita – je definována jako schopnost jedince reagovat na podněty prostřednictvím citů a emocí.

Osamělé, nepřístupné a ponurým dojmem působící domy, které nemají dveře ani přístupovou cestu, mohou signalizovat prohru a nezdár v různých oblastech. Často jsou tyto domy umístěny za příliš velkým plotem, který na první pohled upoutá svojí výškou.

Děti do šesti let kreslí okna po obou stranách průčelí domu, většinou těsně k hraně zdi. Běžným jevem je, že děti si nedokážou představit prázdný prostor, proto se jej snaží vyplnit. Umístí-li okna po obou stranách příliš dlouho (po 6. roku věku a výš), může to svědčit o narušeném vnímání prostoru nebo také o opožděném duševním vývoji.

Cesta, která k domu vede, je velmi důležitá. Je to prvek, který obrazně naznačuje možnost do domu vstoupit. U narušených dětí, agresivních a úzkostných může být vybarvena černě nebo výraznou červenou barvou nebo může být též úplně zaslepena.

Děti, které pochází z rozvrácených nebo rozvedených rodin, zobrazují obvykle dva domy – jeden je matčin a druhý otcův.

Kresba domu je součástí kresebného testu J. N. Bucka (1947), který se nazývá H-T-P test neboli Dům – strom – člověk (House – Tree – Person). Děti kreslí zmíněná tři témata ve stejném pořadí, jako jsou uvedena v názvu testu. Testem se zjišťuje obraz osobnosti jedince nebo neurotické konflikty.

Strom

Normálně vyvíjející se děti kreslí v průběhu svého vývoje různé stromy. Začínají zcela primitivní formou, kdy strom lze označit jako „čmáranici“, až se postupně dopracují ke kresbě stromu se všemi podstatnými znaky.

Obdobně jako u kresby lidské postavy si při hodnocení kresby stromu všímáme proporcí, rozměrů, včetně využití plochy, celkového schématu, tlaku na psací náčiní, kvality linií, úrovně grafomotoriké a senzomotorické koordinace.

Z hlediska interpretace je důležité umístění stromu na ploše papíru, avšak i zde je nutné zdůraznit, že hodnota informací je především orientační. Kresba stromu, která je situovaná v levé části listu papíru, značí egoismus, introverzi a připoutanost subjektu k matce. Pravá strana je spojena s pokrokem, extravertí a signalizuje pouto jedince k otci. Umístění stromu na ploše papíru se mění v průběhu vývoje dítěte. V předškolním období děti častěji kreslený strom umístí excentricky, tedy mimo střed. V období školním převažuje středové umístění.

Samotné umístění ale není jediné, čeho si lze všimnout. Struktura stromu je rovněž důležitá. Strom lze obrazně rozdělit na dvě hlavní části. Ta první je jeho pevná, stabilní část, která zahrnuje kořen, kmen a větve. Druhá se týká dekorativních prvků – listů, plodů a okolí

stromu. „Kmen lze přirovnat ke stabilnímu „já“ jedince. Větve vyjadřují, jak subjekt dokáže uplatnit svou osobnost ve vztahu k okolí. Dostředivý nebo odstředivý směr naznačuje introverzi nebo extroverzi subjektu.“⁵¹

Prožití trauma dítěte se může projevit tak, že strom nebo větve vykazují nějaké viditelné poškození, které čím výše je na kmeni umístěno, tím kratší doba od něj uplynula. Pro úzkostné děti jsou charakteristické osamocené stromy a větve.

Kresba stromu se objevuje v již zmíněném Testu H-T-P (J. N. Buck) nebo Testu kresby stromu (K. Koch), který zjišťuje emocionální zralost a poruchy v sociální a emocionální oblasti.

Když dítě kreslí, promítá do kresby celou svoji osobnost. Ať už je výsledkem jakýkoliv námět, respektive obrázek, vždy jde o dílo, které je odrazem individuality osobnosti. Obrázek je charakteristický znaky, které vypovídají o osobě dítěte. Jeho osobnost se ale nemění ze dne na den, některé symboly se vracejí a často opakují, a proto lze z kresby věrohodně interpretovat.

3.3.1 Interpretace diagnostických znaků v dětské kresbě

Z diagnostického hlediska se zvláštní pozornosti dostává především kresbě lidské postavy, a to proto, že vypovídá o autorovi více než jiné symboly. Vychází se z předpokladu, že každý jedinec promítá do kresby sám sebe, tj. s postavou se identifikuje a tudíž jí dává takové vlastnosti a znaky, o nichž se domnívá, že je sám má, resp. by je chtěl mít. Kresba postavy odráží psychický stav jedince (prožívání, emoce) a je možné usuzovat na schopnosti v oblasti intelektu, zrakového vnímání, paměti, jemné motoriky, vizuomotoriky a představivosti. Poskytuje tak cenné, diagnosticky zpracovatelné informace.⁵²

Kresba je poměrně spolehlivý diagnostický prostředek, zejména je-li interpretována oprávněným jedincem, kombinována s jinými diagnostickými metodami a doplněna slovní výpovědí dítěte. Konečný se zmiňuje, že její validita je tak velká, že stojí za to, aby se jí v oblasti diagnostiky a dětské psychologie využívalo.

⁵¹ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 42. ISBN 80-7178-449-4.

⁵² VÁGNEROVÁ, M. Kresběné techniky. In SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 288. ISBN 80-7178-545-8.

Z hlediska hodnocení dětské kresby může být použito dvou přístupů – psychometrického nebo projektivního. Psychometrický přístup je takový, kdy jsou přesně stanovena kritéria, na základě kterých je kresba hodnocena. Oproti tomu projektivní přístup dává jedinci možnost nechat kresbu na sebe působit. Nejsou zde přesně stanovena kritéria, avšak výsledky musí být vždy doplněny a ověřeny dalšími postupy. Projektivní přístup může nabízet více možností vysvětlení. Možná je i kombinace obou zmíněných přístupů.

Řada autorů se ve svém zkoumání zaměřila na oblast kresby lidské postavy. Jejich práce se zabývají hledáním a interpretací znaků, které jsou společné a charakteristické pro určitou skupinu dětí. Jedná se především o formální znaky, které lze nazvat jako anomální⁵³ či patologické (chorobné), tedy takové, které signalizují problémy dítěte nebo poruchy v nejrůznějších oblastech. Například autorka Machoverová stanovila tzv. „emoční indikátory“, které se v běžných dětských kresbách neobjevují. Jejich výskyt je typický u dětí s emočními poruchami. Švancara a Švancarová popsali znaky, které diagnostikují organicitu (organické poškození mozku různého původu). Kresbou neurotických dětí se zabývali Konečný a Zemanová a autorka Petersonová v knize „Děti v tísní“ popsala znaky, které se ve výtvarném projevu objevují u zneužívaných dětí.

Je zřejmé, že všechny práce si nekladou za cíl identifikovat v kresbě jen ty „špatné znaky“, ale v řadě z nich se dočteme i o prvcích, které jsou typické pro děti určitého věku, u nichž nebyla zjištěna žádná porucha.

Konečný⁵⁴ na základě tří výzkumů dospěl k následujícím **znakům, které jsou v kresbě lidské postavy typické pro desetileté normální děti:**

- kresba je s velkou pravděpodobností statická;
- postava má všechny podstatné části těla a není příliš zjednodušená ani prokreslena;
- velikost postavy je přiměřená, střední velikosti (80- 130 mm) – méně často příliš malé (od 30 do 80 mm) nebo příliš velké postavy;
- postava je nakreslena en face, řidčeji z profilu;
- proporce jednotlivých částí těla jsou relativně v pořádku – celek v relaci k jednotlivým částem postavy je proporcionální;
- z hlediska proporcí není postava nápadně široká ani úzká a vysoká;
- kresba není transparentní a bizarní;

⁵³ Anomální znak, resp. anomálie = odchylka od normálního stavu.

⁵⁴ KONEČNÝ, R. Některé výsledky a problémy studia dětské kresby lidské postavy. *Československá psychologie*. 1974, roč. XVIII, č. 3, s. 233-243.

- postava nebo její části nejsou začerněny nebo zašrafovány;
- tloušťka čáry je průměrná;
- linie jsou nepřerušované (mohou být črtané linie, nikoliv však roztřesené nebo přerušované);
- síla čáry je průměrná a kresba nevykazuje přehnané gumování;
- postava je oblečená;
- osa figury je mírně nakloněná doprava (90° až 95°);
- vlasy, nos, oči, ústa, paže a boty nejsou vynechány (mohou být zvýrazněny).

3.3.1.1 Anomální znaky v kresbě lidské postavy a jejich interpretace

Přes určité rozporuplné skutečnosti má následující text značný význam i pro učitele zasvěcené do problematiky dětské kresby, a to proto, že jim umožní rozpoznat kresbu normální od takové, která vykazuje anomální nebo patologické (chorobné) znaky. V práci pedagoga nejde o to diagnostikovat z kresby konkrétní poruchu žáka. Jde o porozumění dítěti a jeho případným problémům, včetně způsobu, jakým se nám to snaží sdělit. Aby učitel mohl adekvátně přistupovat i k žákům, kteří se potýkají s problémy, musí je nejprve umět rozpoznat. Velmi často je to právě učitel, který si všimne, že s dítětem není něco v pořádku. Pokud jsou projevy žákova chování abnormální, s kterými si učitel neví rady, může být kresba cenným pomocníkem při pátrání po příčinách problémů. Včasné rozpoznání příčin má velký význam pro jejich nápravu a volbu dalšího vhodného postupu, včetně odpovídajícího přístupu učitele k dítěti.

V kresbě lidské postavy lze podle Vágnerové⁵⁵ zaznamenat následující znaky, které mohou signalizovat nějakou poruchu nebo problémy dítěte:

Velikost postavy

Velmi malé postavy kreslí děti úzkostné, neurotické a ty, které trpí pocity nejistoty. Přehnaně velké postavy se objevují u dětí se sklony k sebeprosazování a u takových, které se

⁵⁵ VÁGNEROVÁ, M. Kresebné techniky. In SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 289-292. ISBN 80-7178-545-8.

obtížně ovládají, podřizují pravidlům a snaží se prosadit za každou cenu. Obecně může nápadně velká či malá postava signalizovat adaptační potíže a poruchy sebepojetí⁵⁶.

Nedostatečné, chybné spojení jednotlivých částí postavy

Tyto chyby souvisí s problémy v oblasti sebepojetí a s poruchami pojetí vlastního tělového schématu. Při interpretaci je nutná opatrnost. Může se jednat o znaky, které vznikly vlivem špatné senzomotorické koordinace, nepozornosti nebo hyperaktivity.

Vynechání podstatných částí těla

Chybějící části např. končetiny, hlava, trup, rysy obličeje se vyskytují u dětí s emočními problémy a potížemi v oblasti sebepojetí, dále u jedinců, kteří prožívají aktuální psychické potíže, u inhibovaných, pasivních osob. Důsledkem může být celková vyčerpanost a pocit bezmocnosti.

Postup při zobrazování jednotlivých částí lidské postavy

Běžně dítě nejprve zobrazuje hlavu (případně hlavu a trup), protože je chápána jako nejdůležitější část. Je také z hlediska vývoje kresby lidské postavy prvním znakem. Je-li hlava nakreslena až nakonec, může to být vlivem komunikačních nebo adaptačních potíží jedince. Projevem negativismu je prvotní zobrazení nohou.

Umístění postavy v prostoru

Projevem citové nevyrovnanosti, strachu a pocitu ohrožení, narušeného sebehodnocení, skutečných nebo hrozících adaptačních problémů je maličká postava umístěná v rohu listu. Obdobné problémy symbolizuje i přehnaně velká postava, která přesahuje hranice papíru. Pro úzkostné děti je typická snaha zaplnit prostor, proto kresba často hraničí s okraji papíru.

Autorka Davido⁵⁷ se zmiňuje o „geometrii kresby“, kdy list papíru můžeme rozdělit vertikálně na dvě poloviny, z nichž levá značí minulost, symbolizuje vztah k matce a vypovídá o introverzi. Pravá strana naznačuje budoucnost, vztah k otci a extroverzi, případně autoritu.

⁵⁶ Sebepojetí = představa sebe sama, jak jedinec vidí sám sebe.

⁵⁷ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 31. ISBN 80-7178-449-4.

Způsob provedení kresby

Pro úzkostné děti se sklony k perfekcionismu je charakteristické nadměrně pečlivé provedení kresby s mnoha důkladně vykreslenými detaily. Tento znak se objevuje i u dětí rigidních, s nedostatkem spontaneity. Postava je zachycena ve strnulém postoji, nohy jsou těsně u sebe a paže u těla. Někdy se přehnaná pečlivost objevuje i u nadaných dětí, kterým chybí kreativita.

Kvalita čar

Děti ustrašené, málo sebevědomé, s emočními problémy (např. anxiosní děti⁵⁸) a nepříznivým citovým laděním obvykle kreslí velmi slabé, lehce naznačené, črtané a přerušované linky. Svůj obrázek často předkreslují, předělávají, mnohdy určité části začernují či stínují, hodně gumují a někdy si vypomáhají pravítkem. Naopak čáry energických až agresivních dětí jsou silné a vyrývané. U hyperaktivních dětí je typický střídající se tlak na psací náčiní, roztřesené nebo špatně koordinované čáry. Stabilní jedinec kreslí čáry, jejichž sílu má pod kontrolou.

Způsob zobrazení jednotlivých částí těla

- a) **Hlava** – výrazem citových, adaptačních nebo komunikačních obtíží může být velmi malá či asymetrická hlava s nápadnostmi v obličejí. Disproporcionalita a asymetričnost je také typická pro děti hyperaktivní. Zvláštní diagnostický význam mají prvky, které k hlavě náleží (oči, ústa, uši, zuby, vlasy). Zvýrazněné oči bývají spojovány s paranoidními rysy a „prázdné“ s poruchou vztahů s okolním světem. Překvapivě velká ústa, zvýrazněné nebo vyceněné zuby jsou spojovány s agresivními tendencemi a touhou ovládat. Postava bez úst značí problémy ve vztazích (např. s matkou). Napětí symbolizují pevně sevřené, neusmívající se rty. Nápadně velké detaily v obličejí a zvýrazněné rysy mohou značit touhu upoutat okolí a být středem pozornosti. Pro úzkost, pocity méněcennosti jsou naopak příznačné malé a potlačené rysy v obličejí. Vlasy pečlivě načesané a kudrnaté svědčí o narcistických sklonech.
- b) **Trup** – je-li trup vynechán v obdobích, která následují po stádiu „hlavonožce“, může to značit poruchu vlastního tělesného schématu (např. u schizofreniků). Neforemný, příliš úzký či široký trup se objevuje u jedinců s neadekvátním vztahem k vlastnímu tělu.

⁵⁸ Anxiosita = chorobný stav úzkosti.

- c) **Nohy** – jsou-li vynechány nebo jakkoliv zdeformovány, může to svědčit o nejistotě, problémech v oblasti sebepojetí a sociálních vztahů. Totéž platí i u šikmo nakreslených postav (šikmo nakreslená postava je také projevem organicity). Ohnuté nohy se vyskytují u depresivních subjektů.
- d) **Ruce a paže** – nadměru velké jsou projevem agresivity a vytěsněné touhy po moci. Ruce a paže nápadně malé, krátké a zdeformované odráží komunikační potíže, nejistotu, strach z kontaktu s lidmi, případně bezmocnost. Pocit prohry symbolizují ochablé, těsně k tělu přitažené paže.
- e) **Oblečení** – jde o znak, který je vývojově podmíněn (stejně jako trup). Nahé figury kreslí děti zhruba do 7 let. Po 10 roce by postava měla být oblečená. Není-li tomu tak a jedinec je stále zobrazuje nahé, může to být vlivem asociálního chování. Projevem úzkosti a nejistoty může být vyšrafované a vyčerněné oblečení. Postavy abnormálně nebo nedostatečně oděné se objevují u jedinců se sklony k předvádění se a neadekvátnímu reagování. Rovněž jde o znak vyskytující se u dětí intelektuálně indisponovaných, zanedbaných a s nedostatečnými zábrany. K uvedené problematice autorka Davido⁵⁹ uvádí, že postava, která nabývá podoby policisty nebo kovboje, je typicky agresivní. V kresbách dětí nespokojených, smutných a nešťastných se často objevuje figura v podobě námořníka. Klauna kreslí děti, které mají problémy přizpůsobit se školním podmínkám. Tato postava vyjadřuje sklon k depresím.

Na závěr v souhrnu uvádíme **znaky, které podle Konečného⁶⁰ lze považovat za anomální:**

- velmi primitivní nebo do extrému propracovaná kresba;
- extrémně malá (pod 30 mm) či velká postava (nad 180 mm);
- postava, u níž nelze identifikovat pohlaví;
- nápadně lokalizovaná kresba příliš nahoru, dolů, doprava nebo doleva;
- asymetrické figury a takové, jejichž osa je příliš nakloněna (zejména vlevo);
- postavy bizarní a transparentní;
- vyčerněné nebo vyšrafované postavy nebo jejich části (např. končetiny, trup);
- figury nápadně úzké, vysoké nebo široké, a také zmrzačené postavy;
- zezadu kreslené postavy;

⁵⁹ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 56-58. ISBN 80-7178-449-4.

⁶⁰ KONEČNÝ, R. Některé výsledky a problémy studia dětské kresby lidské postavy. *Československá psychologie*, 1974, roč. XVIII, č. 3, s. 240.

- figury kreslené sotva viditelnými nebo vyrývanými čarami (případně silně konturovanými);
- figury kreslené roztřesenými nebo přerušovanými liniemi;
- nadměrné gumování.

V první řadě absolutní nezáměr dítěte o kreslení je důkazem, že pravděpodobně něco není v pořádku. Na přítomnost možných vad nejen v duševním vývoji může také upozornit naprosto nevyvíjející se kresba nebo neustálé, stereotypní opakování určitého grafického typu.

Je nezbytné se zmínit, že vztahy mezi jednotlivými rysy kresby a charakteristikami dítěte jsou někdy volné a z toho důvodu je nepřijatelné z kresby mechanicky usuzovat na vlastnosti a stavy jedince. Jednotlivé znaky nemají význam samy o sobě, pro kvalitativní hodnocení je potřeba brát v úvahu komplexní provedení kresby. Také určité nápadnosti nemusí být ihned projevem poruchy. Může jít jen o momentální indispozici nebo nešikovnost dítěte. V neposlední řadě kresba a její výsledky nesmí být vytrženy z kontextu.

3.3.1.2 Test kresby lidské postavy – charakteristika a interpretace

Test kresby lidské postavy (Draw-a-Man), který spadá do oblasti neprojektivních kresebných technik, vypracovala v roce 1926 F. Goodenoughová. Při konstrukci vycházela z oprávněného předpokladu, že dětská kresba se zákonitě vyvíjí, její vývoj se projevuje přibýváním detailů a vzrůstající správností a přesností provedení.

Jde o poměrně známý a rozšířený kresebný test, který poskytl impulz k bádání i jiným autorům. V roce 1963 byl D. P. Harrisem rozšířen a revidován a vyšel pod názvem Goodenough-Harris Drawing Test. Test autorky Goodenoughové má i českou verzi, byl upraven a standardizován pro českou populaci v roce 1982 Šturmou a Vágnerovou⁶¹ (test je určen pro děti ve věku 3,5 až 11let). Podle autorky Vágnerové⁶² také uvádíme následující stručnou charakteristiku a popis testu kresby lidské postavy.

⁶¹ VÁGNEROVÁ, M., ŠTURMA, J. *Kresba postavy (Modifikace testu F. Goodenoughové)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. Bez ISBN.

⁶² VÁGNEROVÁ, M. Kresebné techniky. In SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 274-276. ISBN 80-7178-545-8.

Využití testu

Podle autorky Vágnerové⁶³ lze testem hodnotit vývoj percepce, senzomotorické koordinace, jemné motoriky a orientačně vývoj mentálních schopností. Test pro jeho atraktivnost a odlišnost od školních situací je vhodné použít v úvodu jako součást testové baterie pro komplexnější orientační účinnost.

Administrace testu

Test může být zadán jednotlivci i skupině. Kreslí se na list papíru formátu A4. Velmi důležitá je instrukce, kterou je třeba dodržet, aby nedošlo k ovlivnění výsledků. Instrukce zní: „*Chtěl bych, abys mi na tento papír nakreslil obrázek pána. Nakresli obrázek tak, jak nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj, jak nejlépe umíš.*“⁶⁴

Dítě kreslí tak dlouho, jak potřebuje, není zde časový limit. Extrémní časové intervaly, stejně tak i postup při kreslení, způsob chování dítěte a jakékoliv nápadnosti je vhodné si zaznamenat. Tyto informace mohou být významné pro celkové hodnocení. Jakmile dítě kresbu dokončí, je přínosné s ním pohovořit o jeho kresbě a nechat jej svůj obrázek popsat či vyjádřit se k tomu, co nakreslilo.

Hodnocení testu

Kresba lidské postavy se hodnotí z hlediska obsahu a způsobu provedení. Celkem se skóruje 35 položek, 15 z nich se týká obsahu a 20 formy, tj. způsobu provedení. Splněná položka je hodnocena jedním bodem. Formální skór je zaměřen na kvalitu provedení kresby. Obsahový skór se vztahuje k detailům, jejich počtu a kvalitě.

Obsahový skór (O-skór) – roste rychleji než kvalita zpracování kresby. Čím je dítě starší, tím úspěšněji zvládne jednotlivé položky, ale každá položka má jinou dynamiku vývoje. Z hlediska obsahového se zjišťuje, zda postava má trup, krk, ústa, nos, detaily očí, vlasy, paže, prsty, chodidla, oděv, obuv aj. Každý konkrétní prvek má svůj přesný popis neboli definici, která vymezuje, jaké způsoby zobrazení přicházejí v úvahu a které nikoliv.

Formální skór (F-skór) – posuzuje kvalitu provedení kresby: dvoudimenzionální zpracování, propojení jednotlivých částí, správné připojení, symetrie mezi pravou a levou stranou těla, proporce jednotlivých částí postavy (např. hlavy, oka, paží, nohou) aj.

⁶³ VÁGNEROVÁ, M. Neprojektivní kresebné techniky. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada 1997, s. 300. ISBN 80-7169-512-2.

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, M. Kresebné techniky. In SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, s. 275. ISBN 80-7178-545-8.

Zlepšování v oblasti formálního zpracování kresby je patrné v období mladšího školního věku a svého vrcholu dosahuje kolem 10. roku věku dítěte. Poté dochází ke stagnaci a klesá přesnost provedení.

Interpretace výsledků

Součtem bodů obsahového a formálního skóru dostaneme celkový skór. V příručce jsou uvedeny stenové normy, které jsou vytvořeny zvlášť pro chlapce a děvčata.

Výsledky je možné interpretovat kvantitativně, tj. na základě bodů a tomu odpovídajícího stenu a kvalitativně, tj. podrobnějším rozbořem kresby a chování dítěte během kreslení. Posuzuje se celkové skóre, včetně srovnání hodnot obou stenů, tj. obsahového a formálního.

Celkově vysoký skór – je typický pro vyzrálé, inteligentní děti a pro pečlivé, klidné jedince s vysokou motivací ke kreslení.

Celkově nízký skór – se objevuje u dětí neklidných, nesoustředěných a se syndromem ADHD, u jedinců s nižší úrovní rozumových schopností a takových, které mají poruchy v oblasti senzomotorických dovedností.

O-skór je vyšší než F-skór – takový výsledek bývá u dětí s neurologickým poškozením nebo se zrakovou vadou, rovněž u jedinců s celkově nižší úrovní inteligence.

F-skór je vyšší než O-skór – vyšší F-skór se objevuje u dětí, které postrádají motivaci ke kreslení, dále u dětí s emočními nebo adaptačními poruchami a psychicky deprimovaných. Je zde patrné lepší zpracování než bohatost detailů, často vlivem lhostejnosti nebo nedostatečné motivace.

Autorka Vágnerová dále dodává, že test může v jednotlivých vývojových obdobích dítěte některé funkce více zdůraznit než jiné. Také podotýká, že je potřeba brát v úvahu sociokulturní zázemí jedince.

3.3.2 Emoční indikátory v Bender-Gestalt testu

Bender-Gestalt test⁶⁵ je kresebný test autorky Lauretty Benderové, který spadá do oblasti tzv. testů obkreslování⁶⁶. Test posuzuje schopnost dítěte napodobit určitý tvar, který je na předloze. Nehodnotí se kreativita, jedinec nemusí uvažovat o způsobu ztvárnění ani nedostává prostor pro vyjádření individuálního způsobu nazírání skutečnosti.

Test zjišťuje vývojovou úroveň zrakové percepce a senzomotorické koordinace (často se využívá především ve vývojové diagnostice), kdy přiměřeně kvalitní rozvoj každé funkce je podmínkou pro úspěšné zvládnutí určitého obrazce. Slouží i jako metoda zkoumání emocionálních poruch.

Vyhodnocení testu se provádí dle přesně stanovených kritérií uvedených v příručce. Nejlépe hodnoceným skórovacím systémem je metoda podle E. M. Koppitzové. Test má také svoji českou verzi, která vyšla v roce 1974 (Strnadová⁶⁷).

E. M. Koppitzová vypracovala tzv. emoční indikátory, které lze využít při hodnocení Bender-Gestalt testu, eventuelně i kresby lidské postavy. Najdeme-li v kresbě 3 nebo více z dále uvedených znaků, lze vyslovit podezření, že dítě má problémy emočního charakteru. Tento předpoklad je však nezbytně ověřit i pomocí jiných, vhodných metod.

V Bender-Gestalt testu lze identifikovat následující emoční indikátory:

- přeházené pořadí obrazců;
- vlnovky objevující se u 1. nebo 2. obrazce;
- čárky místo kroužků ve 2. obrazci;
- zvětšující se velikost detailů v 1., 2. nebo 3. obrazci;
- nápadně velký kterýkoliv obrazec;
- nápadně malý kterýkoliv obrazec;
- slabé linie v kterémkoliv obrazci;
- nepřesné zpracování a velmi silné, výrazné linie v kterémkoliv obrazci;

⁶⁵ Více k Bender-Gestalt testu uvádíme v podkapitole 7.1.2.

⁶⁶ Testy obkreslování jsou z kresebných testů nejužší zaměřeny (úkolem dítěte je napodobit daný tvar - podmětový materiál). Obkreslovací zkoušky vychází z předpokladu, že schopnost napodobit určitý tvar je závislá na zralosti, dále na dobré funkci příslušných mozkových center a na zkušenostech. Svoji roli zde také má sociokulturní zázemí jedince. Testy obkreslování omezují možnost subjektivního pojetí úkolu i hodnocení.

⁶⁷ STRNADOVÁ, M. *Bender-Gestalt test: Příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocení testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974. Bez ISBN.

- tendence kreslit obrazec na druhý pokus (nebo vícekrát);
- použití dvou nebo více listů papíru;
- rámeček nakreslený kolem kteréhokoliv obrazce;
- spontánní přepracování nebo doplnění kteréhokoliv obrazce.⁶⁸

3.4 Význam použitých barev

Barvy, které nás ve světě obklopují, si pravděpodobně uvědomujeme, jen když vyvolají naši záměrnou či bezděčnou pozornost. Citlivě je vnímáme tehdy, pokud nás překvapí intenzitou, nečekanou přítomností a novými souvislostmi. Je zřejmé, že každý jedinec vidí barvy trochu odlišným způsobem (např. jinak bude vnímat barvu pole zemědělec, který odhaduje, jak dalece je zralé obilí a jinak malíř, který krajinu maluje). Mnohem více než barevné kvality si uvědomujeme světlo, tvary a vzdálenosti.

Barevné vidění je značně podmíněno osobností jedince. Některé barvy máme více a jiné méně oblíbené a záliba v určitých barvách ovlivňuje rozlišovací schopnost a barevný výraz nakresleného. Proto také řada dětských obrázků oplývá barvami, které zobrazené věci v reálném světě nemají.

Barvami jedinec svým způsobem promlouvá, proto se hovoří o „řeči barev“. Volí-li dítě barvy zcela svobodně, lze v nich hledat určitý význam. Uždil vyjádřil vztah mezi osobností jedince a řečí barev následujícím způsobem: *„Ze všeho, co víme o barevném vidění, o emocionálních vztazích k barvě a o tom, jak dítě barvy používá, můžeme usuzovat na velmi hluboké souvislosti „barevné řeči“ dítěte s jeho individuální psychikou.“*⁶⁹ Řeč barev je součástí základní symboliky a své kořeny má již v antice.

I v oblasti barevných představ a prožitků platí jisté konstanty. V naší představě máme některé věci spojeny již od počátku s určitou barvou a tato souvislost platí nejen pro nás, ale pro většinu lidí. Řekneme-li dítěti, ať nakreslí nebe, zvolí barvu modrou, i když to není zdaleka jediná barva oblohy. Kreslí-li louku nebo stromy, zvolí zelenou, vodu znázorní modrou, slunce žlutou apod. V těchto případech je barva jakousi „podmínkou“ představy, od

⁶⁸ VÁGNEROVÁ, M. Neprojektivní kresebné techniky. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997, s. 301. ISBN 80-7169-512-2.

⁶⁹ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, s. 56. ISBN 80-7178-599-7.

kteře ji nelze odloučit. Proto, je-li barva spojena s určitou představou a má hodnotu věcné konstanty (např. zelená tráva), zůstává v dětské kresbě zachována ve své znakové podobě. Jinak tomu je v případě, že barva není spojena s určitou věcí. Potom má dítě možnost vyjádřit svoji fantazii a uplatnit své oblíbené barvy.

Zpočátku je barva pro děti něčím podružným. Zajímají se více o tvar předmětu a jeho barvu odsouvají do pozadí. Poté je barva především dekorativním prvkem. S věkem roste zájem o barvu a až později jsou barvy voleny vzhledem k perspektivě. Na dětských obrázcích lze často spatřit tzv. „barevnou nadsázku“. Barevná nadsázka nejprve vzniká z potřeby zřetelně rozlišit jednotlivé kreslené obrazce a učinit je čitelnými. Později je i odrazem emocionálního vztahu ke kreslenému.

Výběru a použití jednotlivých barev nelze upřít výpovědní hodnotu, ale je třeba dodat, že při interpretaci je na místě obezřetnost. Nesmíme opomenout kulturní vlivy, souvislosti a věk kreslicího. Musíme pamatovat, že žádná barva nemá svoji absolutní hodnotu, proto ji nelze přiřkládat jediný, přesný a neměnný význam. To, že dítě dnes použije při kresbě výhradně červenou barvu, může být spojeno s událostmi v předešlém dni, které jej nějakým způsobem ovlivnily a nemusí to ihned znamenat, že má tendenci k agresivitě. Proto je vhodné nechat dítě svou kresbu vysvětlit a popsat, tedy slovy doplnit.

Podle autorek Šickové–Fabrici⁷⁰ a Davido⁷¹ lze v barvách hledat následující význam:

Červená – je fyzicky stimulující a posilující. Do šestého roku věku je zcela normální, pokud dítě používá především červenou barvu a jiným se vyhýbá. Je to barva, kterou preferují v období mladšího věku většinou všechny děti. Avšak po šestém roce nadměrné používání červené může naznačovat sklony k agresivitě a špatnou kontrolu emocí. Často se s ní setkáváme u hyperaktivních a agresivních dětí.

Modrá – výhradní používání modré barvy naznačuje tendenci k přílišné sebekontrolě. Modrou barvu používají již děti mladší pěti let. Jako takové lépe ovládají své chování, ve srovnání s těmi, které používají více červenou. Používání modré u dětí v šesti letech může svědčit o dobrém přizpůsobení jedince.

⁷⁰ ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008, s. 116-120. ISBN 978-80-7367-408-3.

⁷¹ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 36-38. ISBN 80-7178-449-4.

Modrá je symbolem klidu, vyrovnanosti a také pasivity. Má velký význam zvláště tehdy, je-li použita bizarním způsobem tam, kde bychom ji nečekali (modrý strom nebo modrá ruka trestajícího otce upozorňuje na prožité trauma dítěte v souvislosti s rodinou).

Žlutá – může naznačovat závislost dítěte na svých rodičích, případně na jiné dospělé osobě. Mnohdy je užívána v kombinaci s červenou. Je barvou levé hemisféry a je spojována s rozvojem samostatnosti. Odpor ke žluté může signalizovat strach dítěte.

Zelená – odráží především sociální vztahy jedince. Její použití je srovnatelné s modrou barvou. Zelenou barvu preferují děti se sociálním cítěním a v kombinaci s červenou ji často používají týrané děti.

Fialová – naznačuje neklid, rozrušenost. Jen velmi zřídka se s ní setkáme u malých dětí. Fialová dohromady s modrou naznačuje úzkost. Někdy ji v kombinaci se zelenou zaznamenáme u dětí, které prochází složitým obdobím, v němž se špatně adaptují.

Hnědá – tmavé nevýrazné barvy (tzv. regresivní), k nimž patří i hnědá, hojně používají děti umíněné a ty, které jsou špatně přizpůsobené ve svém rodinném nebo sociálním prostředí. Hnědá barva naznačuje různé konflikty, avšak na druhou stranu i trpělivé a spolehlivé jedince.

Černá – její použití není omezeno věkem a tak se s ní setkáváme v jakémkoliv věkovém období dítěte. Poukazuje na určitou míru úzkosti, ale na druhou stranu může svědčit o bohatém vnitřním životě. U pubescentů používání černé vyjadřuje ostych v oblasti vyjadřování citů a také tendenci k nepřístupnosti. Výhradní používání černé signalizuje trauma nebo deprese.

Růžová – je barvou nezralosti a naivity, v kombinaci s černou může naznačovat negativní pocity v sobě samém.

Šedá – je často používána dětmi z dětských domovů a těmi, které prošly složitým životním obdobím.

Oranžová - je symbolem úzkosti, napětí, ale i nebojácnosti a síly. Je oblíbenou barvou extravertů.

Děti používají barvy dvěma způsoby – buď se snaží o napodobení přírody (modré nebe, zelené stromy apod.), nebo nechají volný průchod svému nevědomí a barvy používají zcela spontánně. Druhý způsob použití barev nejvíce vypovídá o osobnosti jedince a jeho myšlení.

Intenzita, odstín, hustota a viditelnost z dálky, to všechno jsou různé kvality, které barvy mohou mít. Tyto vlastnosti specifikují hodnotu kresby nebo její určité části. Některé barevné kombinace působí harmonicky a vyváženě. Zato jiné šokují svým nesouladem, křiklavostí a jako takové mohou upozornit na možné poruchy citového charakteru.⁷²

Setkáme-li se s obrázkem, který se vyznačuje nepřítomností barvy nebo barva chybí při zpracování určitého tématu, může jít o citovou prázdnotu, případně asociální tendence dítěte.

Výběr barev a jejich použití je značně individuální. Zajímavým poznatkem je, že extravertní děti používají více barev, kdy mezi oblíbené patří oranžová, červená, žlutá a bílá. Naproti tomu introvertní (případně člověk se zábrany) se spokojí s malým počtem barev (průměrně s jednou až dvěma) a nejčastěji volí modrou nebo zelenou, černou nebo fialovou, a také šedou. Stabilní a dobře adaptované děti používají nejčastěji čtyři až šest barev.

Obecně lze říci, že teplé a jasné barvy ukazují vyrovnanost. Tmavé svědčí o tendenci k smutku, úzkosti a odporu. Bledé tóny naznačují citovou nevyrovnanost.

S vývojem dítěte mohou nastat různé změny v oblasti preference a používání barev. Běžné je období bez barev, kdy na obrázku chybí jakákoliv barva a naopak období velmi barevné, kdy obrázek překypuje nejrůznějšími barevnými kombinacemi.

⁷² DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001, s. 36-38. ISBN 80-7178-449-4.

4 Temperament

Způsob prožívání a chování lidí vykazuje značné individuální rozdíly, které jsou důsledkem odlišnosti temperamentových vlastností. Temperament způsobuje, že na tentýž podnět nebo na stejné okolnosti různí lidé reagují odlišným způsobem, a tak člověku dává ráz jedinečnosti. *„Je jednou z těch nezachytitelných a těžko definovatelných charakteristik popisujících individuální rozdíly mezi lidmi.“*⁷³

V psychologii osobnosti se pojmu „temperament“ užívá již dlouho. Od ostatních rysů osobnosti se dosti odlišuje, protože nepopisuje co, proč (to je záležitost motivace) a jak dobře (to je záležitost inteligence a schopností) člověk to či ono dělá, nýbrž jak to dělá. Přitom nás zajímá celkový styl prožívání jedince a způsob chování - jak reaguje v určité situaci, jak ji prožívá, jak dobře se v ní adaptuje nebo jak vytrvale koná danou činnost. Temperamentové vlastnosti tak charakterizují především formu prožívání.

„Temperament“ je termín, který v antickém starověku zavedl Galen (přisoudil ho Hippokratovi) pro potřebu klasifikovat rozdílné projevy osobnosti. *„Latinské „temperamentum“ je překlad řeckého „krasis, což značí správné mísení, správný poměr.“*⁷⁴

*„Termínu „temperament“ se v běžné řeči užívá poněkud jinak než ve vědecké literatuře. Nejlépe je to vidět na slově „temperamentní“, které znamená asi tolik jako „živý“, „čilý“, „prudký“, „vznehlivý“.“*⁷⁵ Takové pojetí svádí k domněnce, že jde jen o vlastnost, kterou má každý člověk, jen některý ve větší a jiný v menší míře. V psychologické terminologii ale pojem „temperament“ neznámá jednu konkrétní vlastnost, nýbrž celou skupinu vlastností. Určit temperament daného jedince nejprve znamená posoudit ho v několika samostatných a různých vlastnostech. Teprve spojením určitých temperamentových vlastností vzniká struktura jeho temperamentu.

⁷³ KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, s. 18. ISBN 978-80-247-1504-9.

⁷⁴ MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007, s. 26. ISBN 978-80-246-1304-8.

⁷⁵ ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1973, s. 95. Bez ISBN.

4.1 Definice temperamentu

Existuje mnoho přístupů k definování temperamentu, obdobně jako u jiných osobnostních charakteristik. Jednotlivé definice odráží účel, pro nějž byly stvořeny a rozdílné profesionální zaměření či perspektivy jejich tvůrců.

Odlišnosti jsou rovněž patrné i v tom, na čem je definice postavena, čili na který základní aspekt temperamentu je kladen důraz. Výzkumníci se ale celkově shodují na podstatě temperamentu a jeho vlivu na prožívání a chování člověka.

Blatný definuje temperament jako „... ty psychologické charakteristiky osobnosti, jež jsou vrozené (dědičné), můžeme u nich identifikovat biologický základ a týkají se formální (stylistické, průběhové, dynamické), nikoli obsahové stránky chování a prožívání.“⁷⁶

Merlin⁷⁷ popisuje temperament jako souhrn individuálních a typických psychických vlastností člověka.

Individuálně-typické psychické vlastnosti jsou velmi rozmanité a projevují se různým způsobem reagování, chování a prožívání. Jsou to vlastnosti, kterými se navzájem odlišují jednotliví lidé a skupiny lidí.

Temperamentové vlastnosti se od psychických vlastností odlišují následujícími dvěma znaky:

- představují určitý dynamický systém, který určuje psychickou činnost. Základní vlastnosti každého dynamického systému (rychlost změny, síla a vektory působících sil) se ve svém souhrnu určují vynaloženou energií. Temperamentové vlastnosti je proto možné vymezit jako energetickou základnu psychických vlastností. Naproti tomu schopnosti ovlivňují pouze výsledky psychické činnosti.
- vlastnosti temperamentu se spojují s nejušobecnějšími vlastnostmi jedince. Projevy psychických vlastností v dynamice činnosti závisí na obsahu, motivu a situaci činnosti, kdežto temperamentové vlastnosti jsou na nich relativně nezávislé.

⁷⁶ BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003, s. 15. ISBN 80-239-9848-X.

⁷⁷ MERLIN, V. S. *Náčrt teorie temperamentu*. Bratislava: SPN, 1983, s 7-17. Bez ISBN.

Říčan⁷⁸ se o temperamentu zmiňuje jako o relativně stálém stylu chování a prožívání člověka, kdy pojem „temperament“ zahrnuje celkovou převládající náladu (celkové citové ladění), způsob citové a volní vzrušivosti, reaktivity a aktivity.

Homola⁷⁹ v temperamentu postihuje jak emocionální, tak psychomotorický základ osobnosti, obojí převážně z formálního hlediska. Dodává, že ať už jedinec prožívá nebo koná cokoli, zůstávají zabarvení a formy jeho cítění stejné a způsoby reagování neměnné. Vlastnosti temperamentu dělí do tří základních skupin:

1. Vlastnosti, které jsou spojené se silou reakce – jde o poměr mezi silou podnětu a silou reakce na něj. Patří sem individuální citlivost na smyslové podněty, schopnost přiměřeného reagování a odolnost vůči extrémním podnětům.
2. Vlastnosti, které jsou spojené s průběhem reakcí v čase – jde o rychlost reakce, schopnost rychlé adaptace na jinou činnost, trvání, tempo a rytmičnost reakce.
3. Vlastnosti vzniklé působením obou zmíněných skupin – jde o komplexní charakteristiky – aktivita, životní energie, impulzivnost, výbušnost, pružnost v aktivitách a délka jejich trvání.

Balcar v současné psychologii vymezuje temperament jako „... *obecné vlastnosti duševní dynamiky, uplatňující se v prožívání a projevech člověka. Tato kvalita určuje způsob, jímž probíhají duševní děje rozmanitého obsahu; samotný zážitkový obsah nemá.*“⁸⁰

Za jednu z nevlivnějších je považována definice temperamentu od psychiatrů Thomase a Chessové. Autoři zdůrazňují způsob chování jako hlavní aspekt temperamentu. Temperament definují: „... *jako obecný termín referující o „jak“ v chování. Liší se od schopnosti, která se zabývá tím „co“ a „jak dobře“ v chování, a také od motivace, která popisuje „proč“ člověk dělá, co dělá.*“⁸¹

Jako další se k temperamentu vyjádřil Kohoutek, podle něhož je temperament „... *vrozená, potenciální a dynamická stránka lidské povahy, hlubinné jádro osobnosti. Je to vlastně*

⁷⁸ ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1973, s. 95. Bez ISBN.

⁷⁹ HOMOLA, M. *Obecná psychologie*. In: OSLADILOVÁ, D. et al. *Základy psychologie pro učitelské studium na FF*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1986, s. 55-56. Bez ISBN

⁸⁰ BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie*. Praha: SPN, 1983, s. 89. Bez ISBN.

⁸¹ THOMAS, A., CHESS, S. *Temperament and development*. NY: Brunner/Mazel, 1977, s. 9.

*globální, obecná dispozice chovat se určitým způsobem.*⁸² Irmiš k temperamentu dodává, že: „... vylad'uje jedince k určitým vlohám a nedostatkům.“⁸³

Z hlediska tradiční psychologie je temperament považován za biologicky podmíněný (biologické vlivy dominují nad těmi sociálními). Je tedy převážně vrozený než získaný. Představa o fyziologickém základu temperamentu, ať už založeném na individuálních rozdílech ve funkci centrální nervové soustavy, v konstitučních znacích, v endokrinním systému nebo v řadě jiných biologicky podmíněných jevech, pramení již z doby starověku.

Obecně existuje přesvědčení, že temperament je patrný již na počátku života člověka a projevuje se jako relativně stálý v mnoha typech situací i v průběhu času. Možnost zásahu do vlastního temperamentu je velmi malá, člověk může jen prostřednictvím regulace vlastní aktivity projevy svého temperamentu kontrolovat a usměrňovat. Blatný uvádí, že jeden z hlavních znaků temperamentu je obsažen ve faktu biologické determinovanosti temperamentových vlastností: „*temperamentové vlastnosti jsou jen velmi málo ovlivnitelné nejen výchovou, ale do značné míry nepodléhají ani volní kontrole – jsou charakterizovány spontánností projevů.*“⁸⁴

Na druhou stranu některé novější studie poslední doby prosazují názor, že temperamentové vlastnosti jsou ovlivněny vnějšími, tedy sociálními vlivy. Jedná se především o změny v průběhu dětského vývoje, kdy sociální zkušenost je jedna z determinant působících na formování temperamentových vlastností. Jde zvláště o interakční modely dětského vývoje, které pohlíží na temperament jako na výsledek střetu mezi vnitřními (biologická výbava) a vnějšími (vliv sociálního okolí – požadavky a očekávání prostředí) podmínkami vývoje dítěte. Z tohoto pohledu může v temperamentu jako relativně stabilní formě prožívání docházet ke změnám, nikoliv však převratným. Změny jsou nejvíce patrné v období prvních pěti let života dítěte, poté dochází k ustálení temperamentových vlastností jedince. Nelze ale vyloučit, že změny mohou nastat i později.

⁸² KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000, s. 79. ISBN 80-7204-156-8.

⁸³ IRMIŠ, F. *Temperament a autonomní nervový systém: Diagnostika, psychodiagnostika, konstituce, psychofyziologie*. Praha: Galén, 2007, s. 92. ISBN 978-80-7262-475-1.

⁸⁴ BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003, s. 16. ISBN 80-239-9848-X.

4.2 Pojetí temperamentu

V psychologii existují různé přístupy k pojetí temperamentu, tj. k popisu a výkladu temperamentových vlastností a jejich vzájemných souvislostí.

Balcar⁸⁵ rozděluje jednotlivé teorie temperamentu na základě toho, jestli jsou či nejsou temperamentové vlastnosti dávány do spojitosti s určitými vlastnostmi těla. Hovoří o dvou základních pojetích temperamentu – **biopsychologickém a psychologickém**, která dále vnitřně člení do dvou podkategorií.

Jiné dělení nabízí Blatný⁸⁶. Jednotlivé teorie temperamentu třídí podle následujících kritérií:

1. Obsahové vymezení pojmu temperament:

- a) pouze emocionální charakteristiky osobnosti (např. J. Kagan, H. Goldsmith a J. Campos);
- b) chování a prožívání jako celek (např. V. Merlin, H. J. Eysenck, J. Strelau, A. Thomas a S. Chess, A. Buss a R. Plomin).

2. Struktura temperamentu:

- a) jednodimenzionální teorie (např. J. Kagan, M. Zuckerman);
- b) vícedimenzionální teorie (např. H. J. Eysenck, A. Buss a R. Plomin, V. Merlin, A. Thomas a S. Chess, H. Goldsmith a J. Campos, J. Strelau).

3. Metodologický přístup:

- a) kazuální (např. H. J. Eysenck, J. Strelau, J. Kagan, A. Buss a R. Plomin, M. Zuckerman);
- b) deskriptivní (např. A. Thomas a S. Chess, H. Goldsmith a J. Campos).

4. Sledovaná populace:

- a) dětská (např. A. Thomas a S. Chess, A. Buss a R. Plomin, H. Goldsmith a J. Campos);
- b) dospělá populace (např. H. J. Eysenck, V. Merlin, M. Zuckerman, J. Strelau, J. Gray, V. Něbylicin).

⁸⁵ BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie*. Praha: SPN, 1983, s. 90. Bez ISBN

⁸⁶ BLATNÝ M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003, s. 17. ISBN 80-239-9848-X.

4.2.1 Biopsychologická pojetí temperamentu

Tyto typologie temperamentu vznikly na základě předpokládaného vzájemného vztahu somatických znaků s psychickými vlastnostmi jedince. Rozlišujeme:

1. **Morfologicky založená pojetí** - zvláštnosti tělesné stavby jsou přiřazeny k soustavě temperamentových vlastností. Vychází se z předpokladu, že v obou oblastech zároveň se uplatňují stejní činitelé genetické povahy. Patří sem např.:

- **Kretschmerova konstituční typologie** (E. Kretschmer)⁸⁷ – Kretschmer svoji typologii postavil na předpokladu, že určitý druh duševní choroby je vázán na určitý druh tělesné stavby. Duševní chorobu chápal jako krajní podobu temperamentu, s nímž se v normálním stupni běžně setkáváme u zdravých lidí. Typologie obsahuje jeden nevyhraněný a tři vyhraněné tělesné typy (tzv. somatotypy), jimž odpovídají tři typy temperamentu.

- **Sheldonova temperamentová soustava** (W. H. Sheldon)⁸⁸ – vzešla ze studia chování zdravých osob, které autor hodnotí v určitých kategoriích temperamentových typů. Základem je vztah mezi zárodečnými blanami, tělesnou stavbou a temperamentem, kdy jejich vzájemné vztahy jsou základem tří somatotypů, k nimž přiřazuje jednotlivé typy temperamentu. Typologie se v současné době již nepoužívá, obdobně jako Kretschmerova.

2. **Neurofyziologicky založená pojetí** - zásadní úloha je přisouzena činnosti nervových dějů v průběhu duševních dějů. Temperament je vysvětlen pomocí zvláštností vyšší nervové soustavy. Nejznámější je **Pavlovova typologie vyšší nervové soustavy** (I. P. Pavlov). Podal výklad temperamentu jako projevu typu vyšší nervové činnosti člověka. Určil čtyři základní typy, které se shodují s tzv. klasickými temperamenty (sangvinický, flegmatický, cholerický a melancholický temperament). Více viz podkapitola 4.3.3.

⁸⁷ Více o Kretschmerově typologii viz: BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie*. Praha: SPN, 1983. Bez ISBN.

⁸⁸ Více o Sheldonově temperamentové soustavě viz: MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007, s. 36-38. ISBN 978-80-246-1304-8.

4.2.2 Psychologická pojetí temperamentu

Jedná se o typologie, které se nezabývají somatickou stránkou jedince, případně pokud ano, tak až druhotně. Tyto soustavy popisující temperament vycházejí buď z intuitivně a racionálně vyvozené teorie a směřují k jejímu ověření nebo se opírají o empirické zdroje. Rozlišujeme:

1. Logicky založená pojetí – jedná se o deduktivně odvozené soustavy temperamentových vlastností, které jsou induktivně ověřené. Patří sem např.:

- **Temperamentová typologie Heymanse a Wiersmyho**⁸⁹ – je reprezentantem logicko-empirického přístupu k popisu temperamentové struktury. Autoři G. Heymans, E. Wiersmy navázali na studie F. Jordana a O. Grosse. Hypoteticky stanovili vzájemně nezávislé základní vlastnosti temperamentu, jimiž jsou emocionalita, aktivita a primárnost – sekundárnost. Typologie je dosud platná. O její přitažlivosti svědčí fakt, že na jejím základě byla i u nás zásluhou Smékala vytvořena dotazníková metoda TE-ZA-DO (Temperamentově zaměřený dotazník), která měří osobnostní charakteristiky.

- **Typologie C. G. Junga** – Jung ve své koncepci vycházel z celkového zaměření duševní energie člověka na vnější svět a vlastní osobu. Vyčleňuje extraverty a introverty. Více viz podkapitola 4.3.2.

2. Psychometricky založená pojetí – se vyznačují větší přesností, jelikož se používá přesného měření psychických znaků a jevů. Balcar dodává: „*Psychometricky vyvozené soustavy osobnostních vlastností obsahují zpravidla několik pojmů více nebo méně temperamentové povahy. Čisté vlastnosti temperamentu jsou však v empiricky založených pojetích vzácností.*“ Patří sem např.:

- **Eysenckova typologie** (H. J. Eysenck) – Eysenck se snaží o sjednocení různých pojetí a přístupů v oblasti temperamentu. Základním rozlišovacím znakem pro typy temperamentu je Jungovo pojetí extraverze a introverze. Kromě Junga navazuje i na výzkumy Pavlova nebo Kretschmera. Více viz podkapitola 4.3.4.

⁸⁹ Více o typologii Heymanse a Wiersmyho viz: SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. Brno: Barrister& Principal, 2009, S. 210-214. ISBN 978-80-87029-62-6.

- **Guilfordova matice primárních temperamentových faktorů** (J.P. Guilford)⁹⁰ – vznikla ve 20. stol. na podkladě kombinace empirického přístupu, teoretických úvah a dotazníků. Guilford rozděluje temperamentové dispozice do tří skupin na základě toho, které oblasti chování jsou jimi determinovány (dimenze vyjadřující obecné temperamentové dispozice, dimenze vyjadřující emoční temperamentové dispozice a dimenze vyjadřující sociální temperamentové dispozice).

4.3 Temperamentové typologie a jejich popis

Temperamentové typologie vznikly v důsledku snah o uspořádání temperamentových vlastností podle jejich individuálního výskytu. Cílem je identifikovat skupinu jedinců, kteří si jsou svými temperamentovými vlastnostmi co nejpodobnější a zároveň se jako takoví co nejvíce odlišují od ostatních skupin.

Temperamentové typologie vycházejí z předpokladu, že každého člověka je možné zařadit do některého temperamentového typu jako nositele daných vlastností. Přitom typ může být chápán různě. „V zásadě se jím myslí určité seskupení vlastností, k němuž se skutečný jedinec jen více či méně blíží.“⁹¹ Faktorová analýza typem rozumí souhrn korelujících charakteristik.

Ve skutečnosti člověk je více než reprezentantem daného typu. Typ má své pevné jádro, ale nikoli pevné hranice. „Výhodou zařazování jedinců do typů je, že postihujeme jejich osobnost jen podle několika znaků, nevýhodou je, že postihujeme jen určitou stránku osobnosti.“⁹²

Doposud nebyla vypracována taková typologie, do které by bylo možné zahrnout všechny lidi, protože kromě tzv. „čistých“ typů existuje mnoho typově nevyhraněných či smíšených jedinců, které nelze do konkrétního typu jednoznačně zařadit.

⁹⁰ Více o Guilfordově matici primárních temperamentových faktorů viz: MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007, s. 47-50. ISBN 978-80-246-1304-8.

⁹¹ PAULÍK, K. *Obecná psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002, s. 37. ISBN 80-7042-201-7.

⁹² HOMOLA, M. *Obecná psychologie*. In: OSLADILOVÁ, D. et al. *Základy psychologie pro učitelské studium na FF*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1986, s. 56. Bez ISBN

4.3.1 Hyppokratova typologie

Autorství nejstarší teorie temperamentu, která pochází asi z 5. stol. př. n. l., se přisuzuje řeckému lékaři a filozofovi Hippokratovi. Hippokrates vycházel z představy o čtyřech tělesných šťávách (krev, hlen, žluč a černá žluč), jejichž poměr určuje reakce člověka na okolí. Stanovil čtyři typy temperamentu v závislosti na tom, která tekutina v těle převládá. Teorie byla později rozvíjena např. Jungem, Eysenckem, Kretschmerem a dalšími badateli.

Mikšík⁹³ uvádí rámcový popis jednotlivých temperamentových typů, včetně silných a slabých stránek každého z nich:

Sangvinik (převaha krve) – je to člověk živý, pohyblivý, iniciativní, rychle reagující, společenský, snadno se přizpůsobující. Dokáže se lehce vyrovnat s nepříjemnostmi a nezdary.

Přednosti sangvinika:

- **obecně** – optimistický, všímavý, komunikativní, pohotový, podnikavý, výřečný, přizpůsobivý, živý.
- **v činnostech** – aktivní, rychle a pružně jednající, schopný podřídit se a vykonávat více činností současně.

Slabiny sangvinika:

- **obecně** – lehkomyšlný, citově plytký, nesoustředěný, nestálý, přehnaně odvážný, lehkomyšlný.
- **v činnostech** – povrchní, bezmyšlenkovitý, nedůkladný, rychle ochabuje ve svém nadšení a má sklon k rozptylování se.

Flegmatik (převaha hlenu) – je to člověk klidný, pomalý, trpělivý, neovlivnitelný, se stálými náladami a snahami, s nevýraznými vnějšími projevy. Dobře se ovládá a přizpůsobuje.

Přednosti flegmatika:

- **obecně** – chladnokrevný, trpělivý, vyrovnaný, klidný, vytrvalý a rozvážný.
- **v činnostech** – schopný vykonávat dlouhotrvající tělesné a duševní činnosti, rovnoměrně výkonný, neunáhluje se.

⁹³ MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum 2007, s. 27-30. ISBN 978-80-246-1304-8.

Slabiny flegmatika:

- **obecně** – lhostejný, nevšímavý, pomalý, pohodlný, apatický, nepružný, váhavý, málo výřečný.
- **v činnostech** – málo aktivní, pomalý a málo nadšený, stereotypní, se sklonem zanedbávat povinnosti.

Cholerik (převaha žluči) – je to člověk rychlý, prudký, nevyrovnaný, agilní, náruživý v aktivitách, se sklony k prudkým citovým vzplanutím a náhlým afektivním změnám.

Přednosti cholera:

- **obecně** – živý, vnímavý, vášnivý, schopný silných a hlubokých citových prožitků, oduševnělý, zásadový, schopný volního vypětí a citově zabarvených projevů.
- **v činnostech** – schopný rychlého pracovního tempa a přechodu k jiné činnosti, iniciativní, podnikavý, agilní.

Slabiny cholera:

- **obecně** – impulzivní, mrzutý, snadno podrážděný, netrpělivý, nespokojený nerovnoměrně prožívající, výbušný, prudký, vzdorovitý.
- **v činnostech** – nerovnoměrně výkonný, závislý na bezprostřední stimulaci.

Melancholik (převaha černé žluči) – je to člověk s malou sebedůvěrou, snadno zranitelný, se sklony hluboce prožívat i méně významné události.

Přednosti melancholika:

- **obecně** – citlivý, schopný stálých, hlubokých a vytrvalých citů, vážný, srdečný, stálý v jednání.
- **v činnostech** – důkladný, houževnatý, svědomitý, zodpovědný.

Slabiny melancholika:

- **obecně** – tichý, pesimistický, přecitlivělý, stažený, skleslý, roztržitý, úzkostný, smutný.
- **v činnostech** – pomalý, málo pohyblivý, neschopný dlouhotrvajícího pracovního vypětí, unavitelný, nepružný.

4.3.2 Typologie Carla Gustava Junga

C. G. Jung vycházel z celkového stavu člověka a zaměření jeho životní energie. Vytvořil dvoustupňové bipolární typologické pojetí. Z hlediska nižšího stupně rozlišuje extraverci a introverzi. Ve vyšším stupni přihlíží k převaze jedné z psychických funkcí (myšlení, intuice, citění a vnímání neboli percepce). Psychické funkce potom dále určují varianty extraverce a introverze.

Člověk zaměřený na vnější svět je extravert. Introvert je naopak vůči sociálnímu okolí uzavřen a zaměřuje se dovnitř, na svou vlastní osobu. Podle Junga lidé ve své osobnosti mají jak extraverci, tak introverzi. Extraverze a introverze mohou být v rovnováze, avšak častěji převažuje jedna nad druhou.

Nakonečný⁹⁴ uvádí stručný popis introvertů a extravertů a nabízí přehled variant extraverce a introverze dle převahy jedné z psychických funkcí:

Extravert – je člověk zaměřený na vnější svět, na vnější objekty a realitu. Je společensky založený, otevřený, přístupný a činorodý. Extravert je závislý na mínění druhých lidí. Cítí, myslí a jedná ve vztahu k objektu. Dokáže se dobře přizpůsobit, je prakticky založený. Na druhou stranu má sklony k agresivitě, bývá impulzivní, nespolehlivý a brzy ztrácí trpělivost.

Varianty extraverce:

- **extravertně myšlenkový typ** (empirik, který má užitkový vztah ke skutečnosti);
- **extravertně citový typ** (vysoce emocionální člověk, který klade důraz na tradiční hodnoty a morální kodex);
- **extravertně percepční typ** (krajně realistický člověk, se schopností užívat si života);
- **extravertně intuitivní typ** (typický plánovač, má velkou schopnost využít příležitosti).

Introvert – je zaměřený na svou vlastní osobu, na svůj vnitřní svět, zážitky a psychické stavy. Introvertní člověk má bohatou fantazii a představivost. Vnější svět ho spíše obtěžuje, má negativní vztah k objektu. Je uzavřený, nedůvěřivý, tichý a spíše pasivní. Má mnoho zábran a zpravidla jen úzký okruh přátel, jelikož nebývá společenský. V jednání je váhavý, zdrženlivý, ale na druhou stranu jedná plánovitě a nikoliv impulzivně.

⁹⁴ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009, s. 268-270. ISBN 978-80-200-1680-5.

Varianty introverze:

- **introvertně myšlenkový typ** (intelektuál, pro něhož jsou myšlenky a ideje více než fakta, hůře vychází s ostatními lidmi);
- **introvertně citový typ** (upřednostňuje představy a subjektivní pocity, potlačuje racionální myšlení);
- **introvertně percepční typ** (působí pasivním, klidným dojmem, vyznačuje se senzitivitou a vcit'ováním se);
- **introvertně intuitivní typ** (typický snílek, který má nedostatečný kontakt s realitou a problémy v běžném životě).⁹⁵

4.3.3 Pavlova typologie vyšší nervové činnosti

Teorii o vyšší nervové činnosti I. P. Pavlov použil k vysvětlení individuálních zvláštností v temperamentu. Vychází z vlastností hypotetických stavů podráždění a útlumu v mozku – jejich síly, vyrovnanosti a pohyblivosti. Tyto charakteristiky spojuje s tradičními typy Hippokratovými. Došel k čtyřem základním typům temperamentu.

Pavlovovu typologii vyšší nervové činnosti včetně charakteristických znaků jednotlivých typů uvádí např. Čáp a Čechová⁹⁶:

Silný, vyrovnaný, pohyblivý typ (sangvinik) – je popisován jako živý, veselý, optimistický, přizpůsobivý, pohotový, podnikavý, nekonfliktní. Dokáže se podřídit, rychle střídá činnosti a jednat rozhodně. Bývá lehkomyšlný, povrchní, netrpělivý, upovídaný, málo sebekritický.

Silný, vyrovnaný, pomalý typ (flegmatik) – je popisován jako klidný, vytrvalý, stabilní, rozvážný, přátelský, houževnatý. Dobře se ovládá, ale hůře přizpůsobuje novým situacím. V aktivitách a činnostech má sklon k stereotypu. Bývá rovněž pasivní, pomalý a nerozhodný.

⁹⁵ Více o jednotlivých variantách extraverte a introverze viz: OLMROVÁ, J., BLAŽEK, B. *Jací jsme a jací nejsme*. Praha: Albatros, 1982. Bez ISBN.

⁹⁶ ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. Praha: HŠH, 2002, s. 89. ISBN 80-7319-015-X.

Silný, nevyrovnaný typ (choleric) – je popisován jako živý, vášnivý, schopný se prosadit, pracovat samostatně a rychle jednat. Na druhou stranu je prudký, afektivní, málo se ovládající, impulzivní, vzdorovitý, netrpělivý. Má sklony k hněvu a agresi.

Slabý typ (melancholik) – je popisován jako vážný, uzavřený, svědomitý, se stálými hlubokými city. V činnostech a aktivitách je zodpovědný, důkladný, ale brzy se unaví. Má sklony k pesimismu a pocitům méněcennosti. Je snadno zranitelný, urážlivý a nedůtklivý.

Kromě zmíněných typů Pavlov vyčlenil ještě další tři typy, které považuje za specificky lidské: **typ myslitelský** (s převahou druhé signální soustavy, s logickým uvažováním), **typ umělecký** (s převahou první signální soustavy, se smyslovým poznáváním skutečnosti) a **typ smíšený**.

Pavlov pokládal vlastnosti vyšší nervové činnosti za vrozené. I přes tuto skutečnost uznával, že temperamentové vlastnosti mohou být v průběhu života ovlivňovány prostředím, výchovou a sebevýchovou.

4.3.4 Eysenckova soustava temperamentových vlastností

Eysenck se pokusil o integraci různých dosavadních pojetí a přístupů v oblasti temperamentu. Navazuje na Jungovo pojetí extraverse – introverse, které pojímá jako základní rozlišovací znak soustavy. Dále navazuje na Pavlova, na nebehavioristickou Hullovu teorii učení, zčásti i na Kretschmerovu typologii. Do pojmové soustavy umísťuje i vlastní výklad čtyř Hippokratových typů a své zkušenosti s některými druhy duševních poruch. Přitom usiluje o statistické podložení vytvořené koncepce pomocí faktorové analýzy.

Eysenckova typologie je velmi rozšířená a známá také díky jeho dotazníkové metodě. Vytvořil např. dotazník EPI pro dospělé, který Sybil Eysencková přepracovala na dotazník JEPI pro děti, dále dotazník E.P.Q. (Junior), který byl přepracován na verzi B-J.E.P.I. Pomocí dotazníků lze zjistit základní dimenze osobnosti. Po vyhodnocení lze usuzovat na typ temperamentu.

Eysenckova typologie vychází z existence tří na sobě nezávislých temperamentových vlastností:

- 1. Extravere – introverse** – při rozlišování extraverze a introverze Eysenck nepoužívá Jungovo „zaměření životní energie“, ale dává přednost popisu chování. Kolaříková popisuje oba póly následujícím způsobem:

„Typický extravert je družný, rád se všeho účastní, má mnoho přátel; stále potřebuje někoho, s kým by si promluvil, netěší ho číst nebo studovat o samotě. Touží po vzrušení, jedná bez dlouhého rozmyšlení a vcelku impulzivně, využívá příležitosti. Je bezstarostný, lehkomyšlný, optimistický, veselý; své city vždycky dobře nezvládá, ale na hněv rychle zapomíná. Je rád stále v činnosti, jednotvárnost však dobře nesnáší, vyhledává změnu. V hovoru má odpověď vždy pohotově a nevyhýbá se drsným žertům. Projevuje sklony k agresí a není vždy zcela spolehlivý.“⁹⁷

„Typický introvert je klidný, zdrženlivý, projevuje sklony k introspekci. Cítí se lépe mezi knihami než mezi lidmi, vůči nimž je rezervovaný a vůči nimž zachovává distanci s výjimkou nejbližších přátel. Pojímá všechno vážně a preferuje spořádaný způsob života; přikládá značnou váhu etickým normám. Nemiluje vzrušení; své jednání plánuje předem, „dvakrát měří, než jednou řeže“ a nemá důvěru k okamžitým impulsům. Je spíše pesimistický; kontroluje své city, ale na hněv nezapomíná snadno. Je spolehlivý, není agresivní a nemá zálibu v drsných žertech.“⁹⁸

Uvedený popis se vztahuje na osobnost v jejím fenotypickém⁹⁹ základě, zatímco genotypický¹⁰⁰ základ poměru extraverze a introverze je ve vzájemném poměru hypotetických procesů podráždění a útlumu v činnosti mozku. V extraverci převažuje útlum, v introverzi podráždění.

- 2. Labilita – stabilita (neuroticismus)** – „*Neuroticismus je vlastnost, která je odvozena z příznaků neurotika, tj. člověka s určitou duševní poruchou zvanou neuróza.*“¹⁰¹

⁹⁷ KOLAŘÍKOVÁ, O. *Přehled teorií statické a dynamické struktury osobnosti*. Praha: SPN, 1976, s. 65. Bez ISBN.

⁹⁸ KOLAŘÍKOVÁ, O. *Přehled teorií statické a dynamické struktury osobnosti*. Praha: SPN, 1976, s. 65. Bez ISBN.

⁹⁹ Fenotyp – typ získaný v průběhu individuálního vývoje.

¹⁰⁰ Genotyp – původní, vrozený typ.

¹⁰¹ ŘÍČAŇ, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1973, s. 102. Bez ISBN.

Neuroticismus charakterizuje škálu od emocionální stability až po výrazné projevy emocionální lability. Například Balcar¹⁰² popisuje stabilitu a labilitu následovně:

Stabilita – se vyznačuje dobrou integrací osobnosti ve smyslu dobré psychické odolnosti, citové stálosti. Takový člověk je psychicky odolný, nemá sklon trápit se, je přizpůsobivý změnám, vytrvalý a s dostatečnou sebedůvěrou.

Labilita – se vyznačuje špatnou integrací osobnosti ve smyslu přecitlivělosti, citovou nestálostí, podrážděností, pocity méněcennosti, prožitky úzkosti, nedostatkem sebedůvěry a množstvím psychosomatických obtíží. Takový člověk se hůře adaptuje, reaguje přehnaně, přecitlivěle i na slabší podněty, je labilní a neklidný. Mívá potíže se spánkem, trpí nočními děsy, závratěmi a snadno omdlí.

- 3. Psychoticismus** – v této dimenzi je vyjádřen předpoklad, že temperamentové vlastnosti předurčují člověka k určitému druhu poruchy (duševní choroby) a současně přechod od normálního stavu k psychické poruše je plynulý. Tato škála pak vyjadřuje, v jaké míře a kvantitě se v projevech daného jedince vyskytuje narušení normality (jde především o poruchy přizpůsobení).

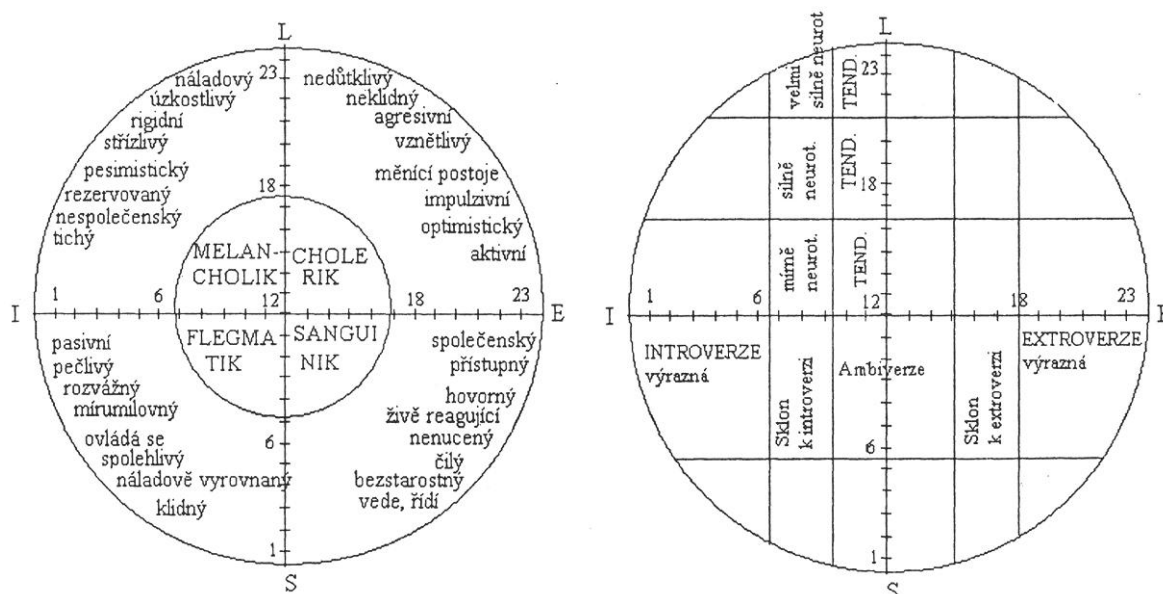
Mikšík¹⁰³ dodává, že psychoticismus vystupuje u těch osob, které vykazují emocionální labilitu. Labilní extraverti mají sklony k hysterii a sociopatii, tzn., vyskytují se u nich problémy vztahové, časté konflikty a těžkosti s druhými lidmi. U labilních introvertů se naopak objevují těžkosti a konflikty vnitřní povahy.

První dvě dimenze (třetí dimenzi připojil dodatečně) vyjadřují ve svých kombinacích čtyři temperamentové charakteristiky osobnosti. Každé z nich je přiřazen soubor dílčích vlastností chování a jeden z hippokratových temperamentových typů. Jelikož jsou tyto dimenze na sobě relativně nezávislé, lze je znázornit jako dvě navzájem kolmé osy souřadnic, které tvoří čtyři kvadranty (viz obrázek č. 1).

¹⁰² BALCAR, K. *Úvod do studia osobnosti*. Praha: SPN, 1983, s. 96. Bez ISBN.

¹⁰³ MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum 2007, s. 44-47. ISBN 978-80-246-1304-8.

Obrázek č. 1: Schéma temperamentových vlastností, hippokratových typů a vlastností chování podle Eysencka.¹⁰⁴



L = psychická labilita; S = psychická stabilita

Podle Eysencka krajní typy reálně neexistují. Výsledný typ osobnosti lze charakterizovat podílem obou dimenzí na bipolární škále.

4.3.5 Teorie temperamentu dle Thomase a Chessové („Goodness of fit“)

Teorie temperamentu Thomase a Chessové vychází z koncepce „goodness of fit“. Blatný¹⁰⁵ vysvětluje, že zmíněná koncepce znamená, že normální, případně patologický vývoj nezávisí pouze na temperamentu samotném, ale především na jeho interakci s ostatními charakteristikami jedince (jako motivace, intelekt) a specifickým působením okolního prostředí. O „goodness of fit“ lze hovořit pouze v případě, že temperament a ostatní charakteristiky člověka umožní úspěšné zvládnutí požadavků a očekávání ze strany prostředí (opakem je „poornes of fit“).

¹⁰⁴ Převzato z : ŠVINGHALOVÁ, D. *Kapitoly z psychologie II. díl: Psychologie osobnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, s. 69. ISBN 80-7372-043-4.

¹⁰⁵ BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003, s. 28. ISBN 80-239-9848-X.

Autoři na základě klinické zkušenosti a klíčové Newyorské longitudinální studie (NYLS)¹⁰⁶ popsali u dětí tři primární temperamentové typy. Tyto typy temperamentu byly vytvořeny na podkladě **devítidimenzionálního modelu**¹⁰⁷, který rozpoznává následující temperamentové vlastnosti charakteristické pro dětský věk:

1. **Úroveň aktivity** – představuje motorickou složku. Jde o rychlost a pohyblivost při základních činnostech dítěte.
2. **Pravidelnost** - časová předvídatelnost nebo nepředvídatelnost v režimových aktivitách (např. ve spánku a bdění).
3. **Přístupnost – stažení se** – jde o povahu první reakce na nový podnět. Reakce typické pro přístupnost jsou všeobecně kladné – dobrá nálada, úsměv, vstřícnost, verbální nebo motorický kontakt. Reakce vystihující stažení se jsou záporné - negativní motorický kontakt (např. odklonění, útěk dítěte, odmítnutí) a špatná nálada (např. pláč, povyk).
4. **Adaptabilita** – se týká schopnosti dítěte přizpůsobit se měnícím se požadavkům prostředí a jeho podmínkám. Netýká se to povahy prvních reakcí na podnět.
5. **Reakční práh** – určuje, jak silná musí být stimulace, abychom rozpoznali reakci na nějaký podnět, bez ohledu na druh reakce.
6. **Intenzita reakcí** - označuje úroveň energie vložené do reakce. Jedná se o poměr mezi silou podnětu a intenzitou reakce na něj.
7. **Kvalita nálady** – vystihuje množství příjemného, přátelského, radostného chování versus nepříjemné, nepřátelské, lítostné chování. Jde o převládající kvalitu citů v oblasti prožívání.
8. **Roztěkánost** – jedná se o efektivnost, s jakou je možno navodit změnu v prožívání novými vnějšími podněty tak, aby mohla být hodnocena jako stálá.
9. **Rozpětí pozornosti a vytrvalosti** - rozpětí pozornosti zahrnuje koncentraci, tj. dobu, po kterou se dítě dokáže danou činností zabývat. Vytrvalost se týká schopnosti pokračovat v činnosti i přes zjevné překážky.

Tyto osobnostní charakteristiky temperamentu (dimenze) autoři považovali za vrozené a za nejdůležitější z hlediska jejich vlivu na vzájemné interakce jedince s jeho okolím.

¹⁰⁶ Newyorská longitudinální studie (NYLS) byla první longitudinální studií temperamentu a první z mnoha studií Thomase a Chessové a jejich kolegů. Více o studii viz: THOMAS, A., CHESS, S. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel, 1977.

¹⁰⁷ THOMAS, A., CHESS, S. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel, 1977, s. 21-22.

Devítidimenzionální model podnítl vznik mnoha jiných výzkumů a osvědčil se v praxi jako užitečný klinický nástroj. Na druhou stranu bylo autorům namítáno, že neexistuje důkaz, že uvedené temperamentové vlastnosti jsou skutečně vrozené.

V uspořádání dimenzí temperamentu a jejich počtu, resp. ve struktuře temperamentu existují mezi výzkumníky rozdíly. Uvedený model Thomase a Chessové je založen na devíti dimenzích, zatímco jiní autoři např. Buss a Plomin stanovili jen tři dimenze temperamentu (dimenze aktivity, emocionality, sociability).

Statistická analýza zmíněných devíti temperamentových vlastností dovedla Thomase a Chessovou¹⁰⁸ k následujícím třem temperamentovým typům:

1. **Snadno zvladatelné děti** (snadno vychovatelné) – charakteristické dobrou přizpůsobitelností změnám, pravidelným biorytmem, pozitivními reakcemi na novinky, pozitivní náladou, mírnou až střední intenzitou na vnější podněty. Jedná se o děti přátelské, sociálně orientované, vnímavé k ostatním, o takové, které nebývají mnohdy našťvané ani frustrované. Snadno zvladatelné děti jsou velmi oblíbené u učitelů a spolužáků.
2. **Obtížně zvladatelné děti** (problémové, obtížně vychovatelné) – charakteristické malou přizpůsobivostí změnám, biologickou nepravidelností, pasivní a negativní náladou, intenzivní až nepřiměřenou reakcí na novinky a změny. Jde o děti nepředvídatelné, vznětlivé, rychle frustrované, o takové, které mají tendenci nepřiměřeně reagovat, pokud se situace nevyvíjí podle nich. Obtížně zvladatelné děti jsou učiteli považovány za znervózňující, vznětlivé, hůře se přizpůsobující pravidlům a zvyklostem ve třídě.
3. **Pomalé děti** (pomalu se aktivizující) – charakteristické apatickým jednáním, pomalou přizpůsobivostí změnám, malou počáteční aktivitou, mírně negativní odezvou na nové podněty, sklonem k negativním náladám a nízkou intenzitou reakcí. Jde o děti, které potřebují speciální podporu, výraznější stimulaci ze strany okolí a trpělivý přístup učitele.

¹⁰⁸ THOMAS, A., CHESS, S. *Temperament and development*. NY: Brunner/Mazel, 1977.

4.3.6 Kaganovo pojetí inhibovaného a neinhibovaného temperamentu

Blatný¹⁰⁹ uvádí, že tato teorie předpokládá fyziologický základ temperamentu, přičemž fyziologické rozdíly v temperamentu jsou podmíněny úrovní podnětové prahu limbického systému¹¹⁰. U inhibovaných dětí se při kontaktu třeba jen s minimálně neznámou situací vyskytuje např. zvýšené svalové napětí, zrychlený srdeční tep.

Kagan nevyklučuje existenci různých temperamentových dimenzí, ale ve své teorii se zaměřuje pouze na jednu z nich. Tuto dimenzi, jejíž póly označil jako inhibovaný a neinhibovaný temperament, odvodil z iniciálních dětských reakcí na nové, neznámé podněty např. na nové situace, objekty, neznámé osoby.

Děti s inhibovaným temperamentem – se chovají při kontaktu s neznámými podněty nesměle, obezřetně, bázlivě a plaše. Jsou emocionálně uzavřené, zdrženlivé, upjaté.

Děti s neinhibovaným temperamentem – se chovají při kontaktu s neznámými podněty vstřícně, spontánně, otevřeně a vykazují minimální míru strachu nebo obav. Jsou komunikativní a emočně spontánní a otevřené.

Krajními formami jsou plachost u inhibovaného temperamentu a sociabilita u neinhibovaného temperamentu. U dospělé populace osob autor považuje ke svým typům za odpovídající dimenzi extravertze a introvertze. Podle Kagana se v populaci vyskytuje okolo 10 až 25 % vyhraněných typů.

Blatný dále uvádí, že stabilitu obou temperamentů prokázala řada výzkumů, a to především longitudinálních studií, při nichž byli respondenti sledováni od dětství až po dospělost.

4.3.7 Buss a Plomin – teorie EAS

Jedná se o vývojový a interakčně pojatý model temperamentu, který v polovině 70. let 20. stol. vytvořili A. H. Buss a R. Plomin. „*Jeho základním východiskem je předpoklad, že sice existují vrozené dispozice, ale ty jsou od počátku života ovlivňovány prostředím a prostředí*

¹⁰⁹ BLATNÝ M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003, s. 23-24. ISBN 80-239-9848-X.

¹¹⁰ Limbický systém – jedná se o název části velkého mozku.

také ovlivňují. Jejich utváření závisí na povaze interakce – např. chování přicházející osoby, která se opozdila, bude záviset nejen na jejích vnitřních tendencích, ale i na tom, s jakým se setká přijetím. Na zformování temperamentových dispozic dále působí i příležitost ke vzniku různých způsobů chování.¹¹¹ Utváření temperamentu je dále ovlivňováno povahou posílení - jedná se o zpětnou vazbu, kterou dostává každý člověk od druhých a na té závisí, jestli se určitá temperamentová dispozice posiluje či neposiluje.

Při specifikaci temperamentových dimenzí kladli Buss a Plomin důraz na tři následující podmínky:

- osobnostní rysy se objevují již během prvního roku života jedince;
- zůstávají hlavními rysy osobnosti i v dospělosti (stálost v průběhu ontogenetického vývoje);
- jsou z velké části dědičné (vrozenost temperamentu, genetická podmíněnost).

Zmíněné podmínky splňují tři osobnostní rysy, označované v Bussově a Plominově pojetí jako temperamenty. Jedná se o **emocionalitu, aktivitu a sociabilitu**. Ke zmíněným třem dimenzím patřila v původním pojetí ještě čtvrtá dimenze, a to impulzivita. Protože však faktorová analýza potvrdila, že nejde o jednotný rys a důkazy o její dědičnosti nebyly jednoznačné, byla z temperamentových dimenzí vyřazena.

Blatný¹¹² zmiňuje, že hlavní temperamentovou dimenzí je aktivita, která je čistě stylistickým rysem osobnost. Aktivita je definována jako spontánní výdej fyzické energie, tj. vyjadřuje míru celkového energetického výdeje a obsahuje čtyři složky – tempo, energičnost, vytrvalost a motivační složku.

Emocionalita¹¹³ je ekvivalentem intenzity reakce. Tato dimenze zahrnuje pocity tísně a stavu ohrožení. Úzkost, která je přítomná v prvních měsících života, se podle autorů později diferencuje na strach a hněv. U strachu a hněvu lze vyčlenit čtyři složky – motorickou (u strachu jde o únik, u hněvu jde o agresi a záchvat vzteku), expresivní (výraz v tváři), fyziologickou a kognitivní (u strachu jde o pocity děsu, katastrofy, u hněvu jde o nepřátelství).

Poslední temperamentová dimenze, jíž je sociabilita, se svou podstatou značně liší od klasických temperamentových dimenzí, neboť není čistě formální. Je definována jako

¹¹¹ SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti - Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2009, s. 222. ISBN 978-80-87029-62-6.

¹¹² BLATNÝ M. et al. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, s. 27. ISBN 978-80-247-3434-7.

¹¹³ V jiných teoriích této dimenzi odpovídá přístupnost dojmům či neuropsychická stabilita nebo labilita. Někdy se o emocionalitě hovoří také jako o afektivitě.

preferenci pobytu ve společnosti lidí před pobytem o samotě. Rozlišují se u ní čtyři složky stejně jako u předchozích dimenzí. Nejvýznamnější je instrumentální složka, tj. vyhledávání společnosti druhých lidí neboli touha být pohromadě s lidmi. Dále se jedná o odměnu ve formě pozornosti a citlivosti od jiných lidí a citlivost k sociální stimulaci.

Autoři se také zabývají otázkou vlivu učení v procesu utváření temperamentu. U aktivity předpokládají nejmenší možnost ovlivnění. Emocionalita a sociabilita může být ovlivněna sociálním učením. Jsou také přesvědčeni, že člověk si podle temperamentových vlastností vybírá své sociální prostředí, které může i modifikovat.

4.3.8 Goldsmith a Campos – emoční teorie dětského temperamentu

Při definování pojmu temperament v emoční teorii dětského temperamentu vychází autoři z jeho deskripce na úrovni chování a tedy především z jeho behaviorálních projevů. Temperament přijímají jako biologicky zakotvený, ale biologické souvislosti nepovažují pro jeho interpretaci za nutné.

Blatný¹¹⁴ k uvedené problematice dodává, že teorie definuje temperament jako individuální rozdíly v primárních emocích, a to pozitivních i negativních (např. úzkost, hněv, smutek, strach, znechucení, zájem, radost, potěšení apod.) a navazuje tak na názor G. Allporta, že temperament jsou v podstatě rozdíly v emocionální oblasti osobnosti. Emocionalita zde není chápána jako jednodimenzionální rys, ale tyto primární emoce představují jednotlivé obsahové dimenze temperamentu, které jsou vyjádřeny v různých modalitách, jako výraz tváře, držení těla, gesta, motorika a hlasový projev. Ty jsou pak charakterizovány časovou stabilitou a intenzitou.

Struktura popisu temperamentu tak zahrnuje:

- **obsahové dimenze** (primární emoce);
- **modality jejich behaviorálního vyjádření;**
- **formální parametry emočních reakcí.**

Goldsmith a Campos také zdůrazňují vztah mezi temperamentem a navazováním a udržováním interpersonálních vazeb (zejména citového přilnutí).

¹¹⁴ BLATNÝ, M. et al. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, s. 28-29. ISBN 978-80-247-3434-7.

4.4 Diagnostika temperamentových vlastností

Školní úspěšnost nezávisí pouze na kognitivních schopnostech žáka, ale je značně ovlivněna i žákovými zájmy, postoji, jeho motivací nebo emočními kvalitami. Některé děti jsou ve svém jednání sebejisté a mají dostatečné množství sebedůvěry. Jiné jsou nesmělé, ustrašené a plaché. Učitelově pozornosti zpravidla neuniknou jak děti veselé, aktivní, živé, tak i takové, které lze charakterizovat jako utlumené, pasivní a ustarané. Otázkou je, do jaké míry jsou zmíněné projevy osobnosti ovlivněny vnějšími podmínkami a charakterem situace, ve které se dítě ocitá a jak mnoho se podílí na školní úspěšnosti.¹¹⁵

Pro každého pedagoga je velmi přínosné poznat dominantní osobnostní rysy svých žáků prostřednictvím dostupných a vhodných metod a zamyslet se tak nad problematikou osobnostních rysů a jejich důsledků jednak na celkové chování a jednání dětí v běžných i náročných situacích, dále na školní učení a také na sociální kontakty s učiteli a vrstevníky.

V diagnostické praxi se ke zjišťování temperamentu používají různé diagnostické metody, ale nejčastěji je poznání temperamentu součástí testové baterie zaměřené na komplexní diagnostiku osobnosti.

Dotazníky určené k zjišťování osobnostních rysů

Temperament se nejběžněji diagnostikuje pomocí dotazníků, a to především vícerozměrných (multidimenzionálních), které měří dva či více rysů osobnosti, případně se snaží zachytit osobnost v co nejširších souvislostech. Tyto dotazníky mohou být standardizované i nestandardizované.

Nejznámější a nejvíce používané jsou dotazníky sestavené H. J. Eysenckem. Klasickým dotazníkem pro dospělé je EPI (Eysenck Personality Inventory), který zjišťuje dva na sobě nezávislé faktory – extraverci a neuroticismus. Dotazník byl upraven a standardizován pro českou populaci a vyšel v několika modifikacích (např. EOD – Eysenckův osobnostní dotazník).¹¹⁶

Nejrozšířenější dotazník pro děti ve věku 7 – 16 let je u nás JEPI (Junior Personality Inventory). Vznikl z dotazníku EPI pro dospělé, který upravila S. Eysencková. Pro děti ve

¹¹⁵ DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999, s. 22. ISBN 80-7040-282-2.

¹¹⁶ DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999, s. 22. ISBN 80-7040-282-2.

věkovém rozmezí 9 – 14 let je určen dotazník B–J.E.P.I., který vznikl přepracováním Eysenckova dotazníku E. P. Q. (Junior). Je sestaven ze čtyř dimenzí - extraverte, neuroticismu, psychoticismu a lži škály.¹¹⁷

Ke zjišťování temperamentu se dále často používá Smékalův dotazník TE-ZA-DO (Temperamentově zaměřený dotazník), který autor vytvořil úpravou Bergerova dotazníku z roku 1957. Zjišťuje devět dimenzí osobnosti. Dotazník je určen osobám starším 15-ti let a využívá se především k výzkumným účelům.¹¹⁸

Určení temperamentových vlastností může být založeno i na dalších diagnostických metodách – na rozhovoru, pozorování (v prostředí školní třídy nebo v laboratorních podmínkách), anamnéze či projektivních metodách. Takto získané údaje o temperamentu žáka mohou být přínosné, ale pro výzkumné účely spíše doplňující.

Účelným a především validním prostředkem diagnostikování temperamentu je tak především zmíněná forma dotazníku. Tato metoda má své výhody a nevýhody. Výhodou je snadná a rychlá administrace a ve srovnání s pozorováním či rozhovorem také časová nenáročnost. Mezi nejčastěji uváděné nevýhody lze zařadit možnou neobjektivitu výpovědí o vlastním chování, snahu odpovědět žádoucím způsobem (u dětí méně časté) nebo neporozumění položce dotazníku.

V neposlední řadě je při volbě vhodné metody pro diagnostiku temperamentu nutné rozlišovat mezi metodami, které jsou určené pro děti, a těmi, které jsou pro dospělou populaci.

¹¹⁷ SENKA, J. B - *J.E.P.I.: Osobnostný dotazník pre deti*. 2. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1988. Bez ISBN.

¹¹⁸ DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999, s. 21-24. ISBN 80-7040-282-2.

5 Temperament žáka v kontextu školního prostředí

Jeden ze znaků temperamentu je relativní stabilita, která se projevuje jednak během různých situací, ale i v průběhu času. Ačkoliv jsou projevy temperamentu považovány za relativně stálé napříč různými situacemi, je třeba uvážit, že v životě člověka mohou nastat takové okolnosti, při kterých chování jedince nebude zcela ve shodě s jeho temperamentovými rysy. Vyjádření temperamentu je ovlivněno danou situací a zkušenostmi, proto bychom neměli očekávat absolutní shodu. Většinou ale můžeme říci, že lidé hodně aktivní budou zpravidla reagovat rychle a aktivně nebo pomalu reagující zůstanou pomalými jako obvykle. Člověk přizpůsobuje své chování požadavkům daného stavu, ale jisté rysy temperamentu zůstávají neměnné.¹¹⁹

Druhý aspekt relativní stability souvisí s časovou stabilitou. Projevy temperamentu tak neovlivňují jen zkušenosti a prostředí, ale i věk. Některé extrémní charakteristiky v určitém období vývoje dítěte mohou být znatelnější než třeba v jiném období, kdy jsou zmírněny zráním nebo potlačeny vlivem situačních požadavků. Přesto každý člověk má již od narození svůj charakteristický způsob chování, který je časově stabilní. Proto mnohdy rodiče své děti popisují jako „odmalička stydlivé“ nebo „odjakživa tvrdohlavé“.¹²⁰

Na základě výše zmíněného se připouští, že temperamentové vlastnosti mohou být do určité míry ovlivněny působením sociálního prostředí, jelikož existence genetického podílu v temperamentu nezmenšuje důležitost zkušeností a situačních požadavků. „*Genetický vliv stanovuje limity možného projevu temperamentu a vliv prostředí určuje, jak se v daných limitech chování vyjádří.*“¹²¹ Je zřejmé, že extrémně stydlivé, uzavřené, introvertní dítě se nestane družným extravertem, ale míra stydlivosti může být pozměněna vlivem zkušeností a požadavků prostředí.

Z hlediska sociálních determinant a jejich vlivu na temperamentové dispozice dítěte je často poukazováno na rodinné a školní prostředí, které jako takové klade na dítě značné požadavky. Je třeba si uvědomit, že prostředí může sehrát jednak pozitivní, ale i negativní roli. Negativní vlivy z prostředí mohou v raném věku dítěte způsobit fixaci rizikových

¹¹⁹ BRUNNER, P. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003, s. 109-111. ISBN 80-7082-979-6.

¹²⁰ BRUNNER, P. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003, s. 109-111. ISBN 80-7082-979-6.

¹²¹ KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, s. 56. ISBN 978-80-247-1504-9.

temperamentových vlastností (např. příliš intenzivní reakce, špatnou schopnost adaptace), které se v pozdějším věku mohou projevit i formou nejrůznějších poruch chování. Styl rodinné výchovy tak může na jedné straně zvyšovat projevy nežádoucích temperamentových vlastností. Na straně druhé může charakter výchovy působit na dítě takovým způsobem, že dojde k jejich zmírnění či potlačení. Podobným způsobem na dítě působí školní prostředí. Přístup učitele, jeho chování a strategie vedení mohou mít pozitivní či negativní dopad na temperamentové vlastnosti žáka a tím na jeho úspěšnost a osobní zkušenost se školou.

5.1 Vliv temperamentu žáka na školní úspěšnost

Výzkumníci se všeobecně shodují, že kromě kognitivních schopností je úspěšnost žáků ve škole ovlivněna i jejich temperamentovými charakteristikami. Rozcházejí se v tom, kterou temperamentovou vlastnost nebo vlastnosti považují z hlediska jejich vlivu za dominantní. Zřejmé ale je, že temperament působí na celou osobnost žáka, a to se odráží ve všech činnostech školní povahy – v tempu plnění úkolů, schopnosti přizpůsobit se měnícím se požadavkům, kvalitě pozornosti, aktivitě, postojích k učebním činnostem, odolnosti vůči rušivým vlivům a v schopnosti zvládat stresové situace spojené s hodnocením. V neposlední řadě temperamentové vlastnosti spoluurčují kvalitu vzájemného vztahu dítěte s jeho vrstevníky a učiteli.

Škola (především 1. stupeň) je významný činitel sociálního prostředí, který se může podílet na vyhranění temperamentových vlastností dítěte a jejich fixaci. Nevhodný přístup učitele, který vyplyne z neznalosti temperamentových zvláštností žáka, směřuje přinejmenším k stresujícím situacím a konfliktům. Na druhou stranu odpovídající přístup a přiměřené požadavky učitele s ohledem na dispozice žáka směřují k potlačení nepříznivých projevů temperamentu, a tím ke kvalitnější interakci, hladšímu průběhu vyučování nebo k lepší adaptaci jedince.

Temperament žáka může mít přímý a nepřímý vliv na jeho úspěšnost ve škole. Přímý vliv se projevuje v síle a nadšení do studia, v aktivitě, adaptaci a kvalitě pozornosti, v reakcích na požadavky školy nebo v charakteru práce. Způsob, jak žák pracuje, jak nakládá s úkoly, jak se chová a reaguje, ovlivňuje učitelův pohled na žáka. Když učitel hodnotí žáka a jeho výkon podle projevů jeho chování, jde o nepřímý vliv temperamentu na jeho úspěšnost. Individuální

rozdíly v dětském temperamentu jsou zprostředkované postoji, chováním a reakcemi učitelů a vrstevníků, kteří potom zpětně ovlivňují sebepojetí dítěte. To, jak dítě vidí prostřednictvím druhých sebe samo, může mít rovněž dopad na jeho školní úspěchy. Temperamentové charakteristiky tak přímo i nepřímo působí na učební výsledky žáka.¹²²

5.1.1 Temperamentové charakteristiky ovlivňující učení

Autorka Keogh¹²³ ve své knize zmiňuje výzkum Martina a jeho kolegů, ve kterém odborníci dospěli k tomu, že aktivita, roztěkanost a vytrvalost jsou tři temperamentové charakteristiky (dimenze temperamentu), které mají velký vliv na učení ve třídě. Každá z nich může pozitivně nebo negativně přispět k úspěšnosti dětí ve škole.

1. **Aktivita** – jedná se o motorickou aktivitu jedince. Dítě hodnocené vysoko na škále aktivity je neklidné, bez oddechu, neposedné, neschopné zvládat svoji energii. Děti hodnocené velmi nízko jsou snadno unavitelné, velmi klidné, bez fyzické aktivity. Oba extrémy negativně ovlivňují chování, adaptaci a výkon dítěte.
2. **Roztěkanost** – jde o to, jak snadno dokáže být pozornost dítěte přerušena podněty, které se ve třídě či mimo ni dějí. Jde o takové podněty, které nesouvisí s výukou (např. pohyby učitele, zvuky na chodbě) a jiné děti je běžně ignorují. Roztěkané děti je ihned zaznamenají.
3. **Vytrvalost** – je popisována jako rozpětí pozornosti a ochota a schopnost dítěte pokračovat v činnosti i přes zjevnou obtížnost. Málo vytrvalé děti se vzdají, jakmile narazí na první překážku, přestanou pracovat, pokud se jim úkol jeví jako těžký. Na druhou stranu i extrémní vytrvalost může být na obtíž, jelikož jedinci brání pružně se přizpůsobit měnícím se požadavkům. Vytrvalost je důležitý rys pro úspěšnost.

Zmíněné temperamentové dimenze jsou tedy považovány za takové, které mají významný dopad na úspěšnost žáka ve škole. Pravděpodobně i učitelé si jich všímají nejvíce, jelikož ovlivňují výkon a schopnost zvládat školní úkoly a požadavky.

¹²² KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, s. 71-76. ISBN 978-80-247-1504-9.

¹²³ KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, s. 66. ISBN 978-80-247-1504-9.

Temperamentové dimenze aktivita, roztěkanost a vytrvalost dohromady tvoří faktor „orientace na školní úkoly“. Výzkumníci Keogh, Pullis a Caldwell vyšli z devítidimenzionálního modelu Thomase a Chessové a zkoumali, jak spolu navzájem jednotlivé dimenze souvisí. Na základě analýzy zjistili, že to, jak učitelé popisují temperament dítěte, může být zachyceno pomocí tří faktorů. Vyčlenili tak **tři komplexní faktory orientace žáka na požadavky školy**:

1. **Orientace na školní úkoly** – jde o faktor vytvořený z dimenzí vytrvalosti, roztěkanosti a aktivity. Zmíněné tři temperamentové vlastnosti ovlivňují schopnost žáka soustředit se na úkol v potřebné intenzitě a ve vymezeném čase, pokračovat v činnosti až do jejího ukončení, přitom se přizpůsobit měnícím se podmínkám a odolávat rušivým vlivům. Děti skórující vysoko jsou popisovány jako soustředěné, aktivní, přizpůsobivé.
2. **Sociální citlivost a sociabilita** – faktor vytvořen z dimenzí adaptability, přístupnosti – stažení se (reakce na nové podněty) a kvality nálad. Tyto temperamentové vlastnosti ovlivňují schopnost žáka orientovat se v sociálních situacích, vstupovat do sociálních interakcí s učiteli a spolužáky, dále schopnost uzavírat a udržovat přátelství, přistupovat k činnostem bez pocitu úzkosti a celkově se v sociálním styku projevovat pozitivními náladami. Děti skórující vysoko jsou popisovány jako přátelské, uvolněné, veselé, pozitivní a přizpůsobivé. Učitelé s nimi rádi pracují.
3. **Reaktivita** - faktor vytvořen z dimenzí intenzity reakcí, kvality nálad a reakčního prahu. Jedná se o negativní faktor, který ovlivňuje schopnost žáka přiměřeně reagovat na stresové situace a školní neúspěchy. Tyto temperamentové vlastnosti také souvisí s odolností vůči frustraci. Vysoce skórující děti jsou popisovány jako podrážděné, příliš intenzivně reagující, napjaté.

V každém ze tří faktorů se projevují jednotlivé dimenze temperamentu, které v obou směrech ovlivňují charakter školní práce. Jednotlivé dimenze a faktory učiteli umožňují vytvořit si profil jednotlivých dětí. Například jedno dítě může být hodnoceno jako vysoce aktivní a zároveň málo vytrvalé. Jiné dítě ve stejné třídě může být málo aktivní, ale vytrvalé a dobře přizpůsobivé. Je zřejmé, že obě děti budou reagovat odlišně při plnění úkolů. První bude potřebovat pomoci udržet úsilí a pozornost, zatímco druhé podporovat aktivitu. Uvážení temperamentových charakteristik jednotlivých dětí skrze dimenze a faktory umožní učitelům uvědomit si individuální rozdíly v potřebách dětí.

5.1.2 Školní situace, které odráží temperamentové rysy žáků

Jde o zcela běžné školní situace, v nichž se projevují takové temperamentové rysy žáka, které mohou mít vliv na jeho školní úspěchy. Během těchto školních situací si učitel může udělat představu o aktivitě žáka, jeho pozornosti, vytrvalosti, přizpůsobivosti, a také sociabilitě (sociabilita zahrnuje určitý stupeň ochoty navazovat sociální kontakty). Ve vztahu k podmínkám práce ve škole jde o následujících pět situací:

1. **Zaměstnání v sedě** – klasická situace v hodině, která informuje o aktivitě, kvalitách a podmínkách pozornosti a stálosti (faktor „zaměření se na školní úkoly“).
2. **Práce v menších skupinkách** – informuje o aktivitě, kvalitách pozornosti a stálosti (faktor „zaměření se na úkol“). Práce v malých skupinkách také umožňuje rozpoznat vysoce aktivní, sociálně přizpůsobivé a citlivé jedince (faktor „sociabilita“).
3. **Přechod z jedné činnosti na druhou** – je typický při střídání vyučovacích hodin nebo různých forem práce (např. z písemné činnosti na ústní, ze samostatné práce na skupinovou). Učitel může získat informace opět především o aktivitě, kvalitách pozornosti a stálosti (faktor „zaměření se na úkol“).
4. **Přechod z mimotřídní činnosti do výuky** – mimotřídní činnost je taková aktivita, která se odehrává mimo školní třídu. Zcela běžný je přechod z vycházky, kina, divadla nebo ze školního hřiště zpět do výuky. Zmíněná školní situace informuje o aktivitě, pozornosti a stálosti (faktor „zaměření se na úkol“). Podstatné jsou také informace o sociabilitě (např. schopnost přizpůsobit se a navázat kontakty). Situace umožňuje identifikovat vysoce přizpůsobivé žáky, kteří se výrazně angažují do sociálních kontaktů, od kterých se obtížně odpoutávají a následně mají potíže s přechodem na jinou činnost. Tato vysoká sociální aktivita žáka může být v rozporu s požadavky dané situace.
5. **Volná aktivita ve školním prostředí** – jde především o činnost žáků během školní přestávky, ve družině nebo při besedě. Kromě informací o temperamentových vlastnostech jako aktivitě, pozornosti (faktor „zaměření se na úkol“) přibudou i takové, které informují o sociální citlivosti a přizpůsobivosti jedince (faktor „sociabilita“). Lze

si rovněž povšimnout intenzity reakcí, kvality nálad nebo přiměřenosti jednotlivých reakcí (faktor „reaktivita“).¹²⁴

5.1.3 Vliv temperamentu žáka na hodnocení a rozhodování učitelů

Učitelé dělají každý den mnoho rozhodnutí nejrůznější povahy. Tato rozhodnutí nejsou náhodná. Jsou založená na učitelově pohledu na žáka, přesněji na způsobu, jak učitel vnímá celou žakovu osobnost (např. kognitivní schopnosti, dovednosti, kompetence v daném vyučovacím předmětu). Je zřejmé, že úspěch nebo neúspěch ve škole je podmíněn inteligencí, ale svůj vliv zde má i temperament dítěte. Z tohoto pohledu je třeba si uvědomit, do jaké míry mohou temperamentové charakteristiky žáka ovlivnit učitelovo hodnocení a rozhodování.

Každý pedagog by měl být při hodnocení objektivní, aby výsledné hodnocení odráželo aktuální úroveň kognitivních schopností žáka. Může se ale stát, že objektivita bude narušena jednak vlivem vlastních názorů nebo hodnot učitele, ale i vlivem působení osobnostních charakteristik dítěte (tzv. haló efekt).

V žádné třídě nenajdeme rovnocenné žáky, ale takové, kteří se mezi sebou navzájem výrazně liší. Autorka Keogh¹²⁵ uvádí, že charakteristiky jednotlivých žáků vyvolávají různé odezvy učitelů a promítají se v povaze sociálních interakcí. Temperamentové vlastnosti ovlivňují, jak učitel jednotlivé děti nebo skupiny dětí vnímá a co od nich očekává. Učitelovo očekávání se odráží v postoji, který zaujímá k jednotlivým dětem a vede k různým rozhodnutím (např. volbě strategií, způsobu vyučování) včetně toho, že učitel jedná s určitými dětmi nebo skupinami dětí odlišně. Přitom očekávání učitele se může vztahovat k nejrůznějším aspektům (např. k chování, učenlivosti nebo k schopnostem). Problém nastává, pokud očekávání vede ke špatnému rozhodnutí a nevhodnému či neadekvátnímu přístupu k dítěti.

Temperamentové charakteristiky dětí mají svůj podíl na rozdílných reakcích učitele. Každý učitel vnáší do třídy svůj názor na to, jací by žáci měli být, přesněji jak by se měli chovat. Shoduje-li se chování s představami a očekáváním učitele, pak se některým žákům dostává nejen větší pozornosti, ale i pozitivnějších, otevřenějších a přátelštějších interakcí. Jiné žáky

¹²⁴ DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 1992, s. 114-115. ISBN 80-7067-189-0.

¹²⁵ KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, s. 68-82. ISBN 978-80-247-1504-9.

učitel „pouze“ vyučuje a jejich kontakt není tak sociálně zaměřen. Přitom nejde jen o samotné charakteristiky žáka, ale především o to, jak jsou tyto charakteristiky vnímány učitelem. Například extravertní žáci jsou častěji vnímáni jako vyspělejší a sebevědomější, než stejně staří introverti a dokonce se učiteli mohou jevit na počátku školní docházky jako zralejší pro školu.

Charakter vzájemných interakcí je ovlivněn i učitelovým temperamentem. Temperament žáka a učitele může být v souladu, anebo nikoliv. Pomalý, inhibovaný učitel si může dobře rozumět se stydlivými, pomalu se aktivizujícími dětmi, zatímco jiný pro ně nebude mít pochopení. Nelze ale tvrdit, že podobný temperament učitele a žáka zaručuje hladší průběh interakcí. Mezi oběma činiteli výchovně vzdělávacího procesu může dojít k řadě konfliktů, které budou pramenit z jejich podobného temperamentového profilu. Aktivní, prudký učitel může mít řadu neshod se vznětlivým, impulzivním žákem, oproti tomu méně prudký učitel si takového žáka může cenit a efektivně s ním pracovat. Přínosem pro učitele je rozpoznat svůj vlastní temperament a uvědomit si, jak jeho individuální temperamentové vlastnosti působí na povahu interakcí s žáky.¹²⁶

Dalším zajímavým poznatkem je, že učitelé mnohdy hodnotí objektivní schopnosti žáků v souvislosti s jejich temperamentovými vlastnostmi. Děti s pozitivním temperamentovým profilem jsou považovány za inteligentnější, kdežto problémové temperamentové typy jsou naopak kognitivně podhodnocovány. Například pomalé děti, které se vlivem svých temperamentových vlastností obtížně přizpůsobují a špatně reagují na nové podněty, se pedagogům jeví jako méně schopné a méně nadané. Jejich neúspěchy jsou mnohem častěji přičítány vnitřním dispozicím než jiným, třeba vnějším okolnostem. Dojde-li k selhání u žáka s pozitivním temperamentovým profilem, učitel má mnohdy opačné tendence, kdy příčinu selhání hledá ve vnějších okolnostech. Tyto nepřesnosti v učitelově hodnocení mají vliv na výkon žáka.¹²⁷

Z hlediska hodnocení je opět důležité, co učitel od žáků očekává. Například učitelé mají odlišná očekávání od úspěšných či nadaných žáků a od málo úspěšných a také s nimi odlišně interagují. Úspěšní žáci mají více privilegií, častější mimický kontakt s učitelem, dostávají více příležitostí k učení, jsou častěji vyvoláváni, a tudíž mají více možností ukázat své skutečné schopnosti. To se zpětně odráží nejen na výsledném hodnocení, ale i na sebevnímání

¹²⁶ KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, s. 127-128 . ISBN 978-80-247-1504-9.

¹²⁷ KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, s. 77-86 . ISBN 978-80-247-1504-9.

žáků. Málo úspěšní žáci tak postupně ztrácí důvěru ve vlastní schopnosti a dávají učiteli více prostoru pro pochyby o jejich skutečných schopnostech.

V neposlední řadě je třeba zmínit, že názory učitelů na téhož žáka se mohou podstatně různit. Jeden učitel může energického, aktivního žáka vnímat jako nadšeného, zapojeného do činnosti, kdežto jiný ho považuje za rušivý element. Některým učitelům se dobře pracuje s tichými, pomalými, klidnými až stydlivými žáky, ale jiní učitelé je považují za nereagující, nezapojující se do činností. Obdobně jeden učitel toleruje širokou škálu chování dítěte, ale druhý nikoliv. Z tohoto pohledu se může jednomu žákovi u různých učitelů dařit odlišně.

Citlivost na individuální odlišnosti v temperamentu je důležitá vlastnost pedagoga. Umožní učiteli správně interpretovat chování dítěte, objektivně jej hodnotit a především dát všem dětem rovnocennou příležitost k učení.

5.2 Využití znalostí o temperamentu v pedagogické praxi

Poznání individuálních rozdílů v temperamentu žáků může značně přispět k efektivnímu průběhu výuky. Následující důvody jsou dostatečným argumentem k tomu, proč by se učitel měl zajímat o temperamentové charakteristiky svých žáků a poznatky o temperamentu aplikovat ve třídě:

- prostřednictvím znalostí o temperamentu je možné lépe porozumět vlastním postojům a interakcím se žáky;
- díky rozpoznání individuálních rozdílů v temperamentu lze lépe předvídat případné problémy, stresové situace, konflikty;
- porozumění temperamentu dává možnost lépe promyslet interakce, naplánovat vedení třídy, případné změny a zásahy;
- uvědomění si temperamentových zvláštností umožňuje pochopit specifické projevy chování dítěte během nejrůznějších školních situací;
- pochopení temperamentu umožňuje vyhnout se nepřesnostem a chybám v hodnocení vlivem působení temperamentových vlastností žáka na učitele.

5.2.1 Pedagogický přístup k žákům různého temperamentu

Typologická rozmanitost žáků ve třídě způsobuje, že se jednotliví žáci liší nejen v projevech chování, ale i v požadavcích a reakcích na školní činnosti. Uplatňuje-li učitel jeden přístup ke všem žákům, může se stát, že některým žákům takový přístup vyhovovat bude, ale jiným nikoliv. Shoduje-li se temperament dítěte, jeho schopnosti a zájmy s rozvržením, tempem, organizací výuky a způsobem vyučování učitele, potom s největší pravděpodobností vzájemné interakce povedou k efektivnímu, fungujícímu učení. V opačném případě průběh a výsledky výuky nebudou zcela pozitivní.

Je zřejmé, že učitel nemůže vyjít vstříc potřebám všech žáků v každé učební situaci. Ostatně by to ani nebylo žádoucí, jelikož žáci by se měli naučit přijmout odlišnosti a přizpůsobit se, když to školní práce vyžaduje. Součástí práce pedagoga je zhodnotit vhodnost metod a způsobu svého učení vzhledem k osobnosti jednotlivých žáků tak, aby se ujistil, že žádné dítě není trvale vystaveno takovému přístupu, činnostem nebo úkolům, které nejsou v souladu s jeho přirozenými preferencemi.

Dále uvedené pedagogické přístupy uvádí možnosti, jak pracovat s dětmi různého temperamentového profilu.

Pedagogický přístup k obtížně zvladatelným a pomalu se aktivizujícím žákům

Autorka Keogh¹²⁸ uvádí, že při práci s obtížně zvladatelnými nebo pomalými dětmi si učitel nejprve musí uvědomit svá očekávání v chování a v úspěšnosti žáka. Dále by měl zvážit, do jaké míry se shoduje či neshoduje jeho a žákův temperament, označit chování, které považuje za problémové a analyzovat, kolik času věnuje těmto dětem ve srovnání s jejich spolužáky.

Učitel by měl při práci s obtížně zvladatelnými dětmi:

- zjistit kdy, kde a za jakých okolností se problémové chování objevuje;
- vyhnout se obecným výzvám ke slušnému chování;
- zvážit možné zdroje vyrušení žáků;
- klást jasné, stručné pokyny a nikoliv dlouhé, složité;
- nenabízet možnosti a volby, pokud nejsou ve skutečnosti k dispozici;

¹²⁸ KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007, s. 135-137. ISBN 978-80-247-1504-9.

- minimalizovat neúčinné, dlouhé čekací doby;
- organizovat přechody k jednotlivým činnostem co nejrychleji;
- poskytnout žákům příležitost k motorické aktivitě;
- nabídnout dětem způsoby, jak změnit nežádoucí chování v žádoucí;
- vyhnout se konfrontacím a boji o moc,
- předpovídat možné problémy a zasahovat včas.

Učitel by měl při práci s pomalu se aktivizujícími dětmi:

- zavést denní rutinu (stabilně se opakující aktivity ve třídě);
- analyzovat, na které učivo a činnosti je dostatek času a na které nikoliv z hlediska plánování výuky;
- zadat instrukci k činnosti jasně, stručně, systematicky a pomoci žákům začít s úkolem;
- průběžně informovat žáky o zbývajícím čase k dokončení úkolu;
- upozornit žáky na nadcházející změny v předstihu, minimalizovat překvapení;
- nevyžadovat okamžité zapojení do skupinových činností, ponechat dětem prostor, umožnit jim zapojit se dle vlastního tempa;
- volit obezřetně pracovní postupy a spolužáky do skupinové práce (nevhodný je rychle reagující, prudký spolužák);
- vyhnout se naléhání;
- podporovat děti.

Pedagogický přístup k extravertním a introvertním žákům

Autorky Miková a Stang¹²⁹ vysvětlují a popisují specifické projevy chování dětí odlišného temperamentu a na podkladě těchto poznatků uvádějí možnosti, jak řídit třídu a učební činnosti žáků s ohledem na jejich temperamentové dispozice.

Podle autorek extravertní žák ve vyučování mluví hlasitěji a více se motoricky pohybuje, zapomíná odpovědi na otázky v okamžiku, kdy se přihlásí, efektivněji pracuje ve skupině a tehdy, je-li mu dovoleno tiše si při práci povídat, preferuje aktivní činnosti před klidovými, sdělují své pocity a myšlenky ihned a bez váhání a nevádí mu přerušování probíhající činnosti. Oproti tomu introvertní žák je ve svých reakcích pomalejší, na otázky odpovídá se zdržením, jelikož potřebuje delší dobu přemýšlet nad odpovědí, dává přednost klidovým aktivitám

¹²⁹ MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010, s. 163-176. ISBN 978-80-7367-587-5.

(např. čtení), preferuje samostatnou práci nebo spolupráci se spolužákem, kterého si sám vybere, své pocity a myšlenky sděluje jen tehdy, pokud je k tomu pobídnut a vadí mu přerušování stávající činnosti.

Zdůrazňují, že každé dítě by mělo být přijímáno takové, jaké je a porozumění jednotlivým typovým odlišnostem umožní být citlivější k potřebám dětí různého temperamentu.

Učitel by měl při práci s extravertními žáky:

- na časté a opakující se komentáře nebo poznámky dítěte reagovat přiměřeně, neukvapeně a současně dát jasně najevo, že takové chování není ve třídě akceptováno;
- respektovat, že žáci mluví hlasitěji a více se motoricky pohybují;
- umožnit dětem pracovat ve skupině a při práci si potichu povídat;
- ve volném čase zadat dětem takovou činnost, která není klidového charakteru;
- stanovit časový limit pro poslech (žáci se lépe soustředí, pokud vědí předem, jak dlouho budou muset být tiše);
- zadávat úkoly během poslechu (žáci aktivně zpracovávají informace, které slyší);
- umožnit žákům poznamenat si své myšlenky, které s učitelem později proberou (žáci nebudou ihned vykřikovat a přerušovat výklad učitele);
- umožnit diskuzi o problému nejen s učitelem, ale i se spolužáky ve skupině;
- poskytnout takové činnosti, které žákům umožní být aktivní - pohybovat se, něco konat (např. dramatizace, hraní rolí);
- uvědomit si, že těmto dětem na jednu stranu podněty z okolí nevadí, v práci je nevyrušují, ale na druhou stranu potřebují-li se hodně soustředit, těžko se od nich odpoutají.

Učitel by měl při práci s introvertními žáky:

- respektovat pomalejší reakce na otázky, „nevstupovat“ dětem do řeči, dát jim dostatek času zpracovat myšlenky a promyslet si odpovědi;
- nepřerušovat myšlení žáků náhlými, nečekanými otázkami;
- umožnit dětem pracovat samostatně nebo si vybrat spolužáky pro spolupráci či skupinou práci;
- ve volném čase zadat dětem činnosti klidového charakteru (např. čtení, psaní);
- respektovat, že žáci své vnitřní pocity a myšlenky nesdělují, dokud se na ně učitel nebude ptát;
- co nejméně přerušovat jejich započatou činnost;

- nejprve děti informovat o tom, co se bude dělat a teprve potom požadovat, aby tyto činnosti dělaly;
- poskytnout prostor pro odpočinek;
- nenutit děti do „extravertního chování“;
- pamatovat, že mlčení neznamena nevědomost;
- nabídnout takové aktivity, které umožní žákům pracovat s vlastními myšlenkami (např. pozorovat, pracovat v laboratoři, číst, psát).

Pedagogický přístup k sangvinickým, cholerickým, melancholickým a flegmatickým žákům

Vhodný výchovný přístup ke zmíněným skupinám žáků s přihlédnutím k jejich temperamentovým charakteristikám uvádí autorka Švinghalová¹³⁰:

Učitel by měl při práci se sangvinickými žáky:

- pamatovat na jejich nestálost a sklon k povrchnosti;
- umožnit dětem změnit činnost;
- poskytnout možnost volby;
- žáky stále motivovat, upoutávat, stimulovat a povzbuzovat jejich trpělivost;
- využívat schopnosti žáků zaujmout vedoucí roli;
- využívat jejich družnosti, kamarádství a schopnosti snadno navazovat kontakty s jinými dětmi.

Učitel by měl při práci s cholericými žáky:

- poskytnout změnu činnosti;
- minimalizovat stále se opakující, jednotvárné a pasivní aktivity;
- usměrňovat citové projevy žáků a prudké reakce tak, že s nimi bude jednat vlídně, pomáhat jim v sebeovládání;
- volit pro skupinovou práci partnery flegmatického nebo sangvinického temperamentu.

Učitel by měl při práci s melancholickými žáky:

¹³⁰ ŠVINGHALOVÁ, D. *Kapitoly z psychologie II. díl: Psychologie osobnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, s. 71-72. ISBN 80-7372-043-4.

- podporovat nenásilnou a nenápadnou formou sebevědomí dětí;
- zapojit žáky do činnosti, práce nebo hry s dětmi živějšími;
- organizovat činnost tak, aby žáci nebyli v přílišném kontaktu se vznětlivými choleriky;
- poukázat na nedostatek, který způsobil neúspěch v činnosti, ale současně vyzdvihnout kladné stránky výkonu a dodat žákům sebedůvěru;
- vyhnout se jakémukoliv zesměšňování, ponižování, přílišnému trestání.

Učitel by měl při práci s flegmatickými žáky:

- podporovat aktivitu dětí;
- snažit se neprohlubovat jejich pasivní chování a jednání;
- žáky dostatečně a efektivně motivovat;
- zapojovat je do činnosti s dětmi aktivními.

Výše zmíněné pedagogické přístupy učitele vychází z poznatků o temperamentové typologii Thomase a Chessové, Eysenckova pojetí extraverte a introverze a klasické Hippokratovy typologie. Obdobně by učitel diferencoval přístup k žákům na podkladě poznatků o jiné vhodné temperamentové typologii.

II EMPIRICKÁ ČÁST

6 Základní charakteristiky výzkumného šetření

Mezi základní charakteristiky výzkumného šetření řadíme cíle výzkumu (podkapitola 6.1), výzkumné problémy (podkapitola 6.2) a popis výzkumného vzorku (podkapitola 6.3).

V souvislosti s hlavním cílem výzkumu vymezujeme tři výzkumné problémy. Každý výzkumný problém postihuje jednu oblast neboli stránku dětské kresby – obsahovou stránku, formální stránku a barevné zpracování.

Součástí charakteristiky výzkumného vzorku je i ověření grafomotorických schopností testovaných žáků a vyrovnání výzkumných skupin po grafomotorické stránce. Uvedené ověřování zahrnujeme z důvodu, abychom ve výzkumu pracovali s žáky, kteří mají ke kresbě stejné předpoklady.

6.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem disertační práce je prostřednictvím výzkumného šetření rozšířit v rovině pedagogické poznání v oblasti vztahů mezi kresbou a temperamentem dítěte.

Hlavní cíl bude plněn prostřednictvím dílčích realizačních cílů teoretické a empirické části disertační práce.

V teoretické části disertační práce jsme specifikovali postavení dětské kresby a temperamentu v pedagogické oblasti (kapitola 1). Problematiku temperamentu a dětské kresby jsme přehledně shrnuli se zřetelem na využití teoretických poznatků pedagogickými pracovníky (kapitoly 2, 3 a 4). V neposlední řadě jsme se zabývali temperamentem dítěte v kontextu školního prostředí (kapitola 5).

V empirické části zjišťujeme, zda a v jaké míře se intenzita temperamentové dimenze extraverte promítá do stanovených znaků v kresbě lidské postavy.

Dílčí cíle empirické části disertační práce:

- posoudit grafomotorické schopnosti extravertních a introvertních žáků;
- navrhnout metodu hodnocení temperamentových znaků v kresbě lidské postavy;
- posoudit závislost mezi hodnotami extraverze a výskytem stanovených formálních znaků v kresbě postavy;
- posoudit závislost mezi hodnotami extraverze a výskytem stanovených obsahových znaků v kresbě postavy;
- posoudit závislost mezi hodnotami extraverze a barevným zpracováním kresby postavy;
- na podkladě výsledků výzkumného šetření vymezit znaky, jejichž výskyt je závislý na vysokých nebo nízkých hodnotách extraverze;
- posoudit možnosti využití výsledků výzkumného šetření v pedagogickém procesu.

6.2 Výzkumné problémy

V souvislosti s empirickými cíli disertační práce vymezujeme v našem výzkumném šetření tři hlavní výzkumné problémy, které odrážejí jednotlivé posuzované oblasti dětské kresby¹³¹:

Problém 1

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl ve stanovených formálních znacích kresby postavy?

Problém 2

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl ve stanovených obsahových znacích kresby postavy?

Problém 3

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v barevném provedení kresby postavy?

¹³¹ Dětskou kresbu, respektive znaky, které v kresbě posuzujeme, lze rozdělit do tří skupin podle toho, jestli se týkají formálního, obsahového nebo barevného zpracování kresby.

Každý výzkumný problém specifikujeme prostřednictvím několika výzkumných otázek. Výzkumné otázky vymezují to, na co chceme znát odpověď v souvislosti s výzkumnými problémy. Na výzkumné otázky navazují hypotézy. „Hypotézami rozumíme pokusné, předběžné, prozatímní odpovědi na položené otázky (problémy).“¹³²

Výzkumné otázky a věcné hypotézy vztahující se k jednotlivým stanoveným problémům uvádíme v podkapitolách 6.2.1, 6.2.2 a 6.2.3.

K případnému upřesnění a vysvětlení použité terminologie ve výzkumných otázkách a věcných hypotézách odkazujeme čtenáře na podkapitolu 7.1.3 (Tvorba a popis metody kresby lidské postavy jako nástroje pro hodnocení stanovených znaků v kresbě, s. 128-148).

6.2.1 Výzkumné otázky a věcné hypotézy k problému 1

Dále uvedené výzkumné otázky se vztahují k formálnímu zpracování kresby a specifikují výzkumný problém: Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl ve stanovených formálních znacích kresby postavy?

Výzkumná otázka č. 1

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu bodů získaných v Bender-Gestalt testu?

H1: Extravertní žáci dosahují vyššího počtu bodů v Bender-Gestalt testu než introvertní žáci.¹³³

Výzkumná otázka č. 2:

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v potřebné době na kresbu postavy?

H 2: Introvertní žáci potřebují na kresbu postavy delší čas než extravertní žáci.

Výzkumná otázka č. 3:

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl ve velikosti nakreslené postavy?

¹³² CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 11. ISBN 80-244-1367-1.

¹³³ Vzhledem k tomu, že výzkumná otázka č. 1 se týká kresby dle předlohy, uvádíme ověřování uvedené hypotézy v podkapitole 6.3.1 (Ověření grafomotorických schopností testovaných žáků a vyrovnání výzkumných skupin).

H 3: Extravertní žáci kreslí větší postavu než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 4:

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v intenzitě tlaku na psací náčiní?

H 4: Extravertní žáci kreslí s větší intenzitou (silou) tlaku na psací náčiní než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 5

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu šikmé osy postavy?¹³⁴

H 5: U introvertních žáků se vyskytuje častěji odchýlení osy postavy od vertikály než u extravertních žáků.

Výzkumná otázka č. 6

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole A1 - A3?¹³⁵

H 6: Introvertní žáci umísťují postavu do pole A1 – A3 častěji než extravertní žáci.

Výzkumná otázka č. 7

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole B1?

H 7: Extravertní žáci umísťují postavu do pole B1 častěji než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 8

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole B2?

H 8: Introvertní žáci umísťují postavu do pole B2 častěji než extravertní žáci.

Výzkumná otázka č. 9

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole B3?

H 9: Introvertní žáci umísťují postavu do pole B3 častěji než extravertní žáci.

Výzkumná otázka č. 10

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole C1 - C3?

H 10: Extravertní žáci umísťují postavu do pole C1 – C3 častěji než introvertní žáci.

¹³⁴ Vysvětlení použité terminologie (šikmá osa postavy) uvádíme na s. 132-133.

¹³⁵ Vysvětlení použité terminologie (pole A1 až C3) uvádíme na s. 134-135.

Výzkumná otázka č. 11

Mají hodnoty extraverze vliv na časté opravování kresby?

H 11: Introvertní žáci opravují kresbu častěji než extravertní žáci.

Výzkumná otázka č. 12

Mají hodnoty extraverze vliv na vynechávání prvků na postavě?

H 12: Introvertní žáci vynechávají prvky na postavě častěji než extravertní žáci.

Výzkumná otázka č. 13

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu disproporcionálně¹³⁶ zobrazených částí postavy?

H 13: U introvertních žáků se vyskytuje větší počet disproporcionálně zobrazených částí postavy než u extravertních žáků.

Výzkumná otázka č. 14

Mají hodnoty extraverze vliv na disproporční kresbu postavy?

H 14: U introvertních žáků se disproporční kresba postavy vyskytuje častěji než u extravertních žáků.

Výzkumná otázka č. 15

Mají hodnoty extraverze vliv na výskyt nepřerušovaných (souvislých, plynulých) čar v kresbě postavy?

H 15: U extravertních žáků se v kresbě postavy vyskytují nepřerušované čáry častěji než u introvertních žáků.

Výzkumná otázka č. 16

Mají hodnoty extraverze vliv na výskyt črtaných (přerušovaných, navazovaných) čar v kresbě postavy?

H 16: U introvertních žáků se v kresbě postavy vyskytují črtané čáry častěji než u extravertních žáků.

¹³⁶ Disproporce = nepoměr, nerovnoměrnost, neúměrnost, nevyrovnanost.

Výzkumná otázka č. 17

Mají hodnoty extraverte vliv na výskyt roztřesených (kostrbatých) čar v kresbě postavy?

H 17: U introvertních žáků se v kresbě postavy vyskytují roztřesené čáry častěji než u extravertních žáků.

Výzkumná otázka č. 18

Mají hodnoty extraverte vliv na zdůrazňování kresby v oblasti obličeje?¹³⁷

H 18: Introvertní žáci zdůrazňují na postavě kresbu v oblasti obličeje častěji než extravertní žáci.

Výzkumná otázka č. 19

Mají hodnoty extraverte vliv na zdůrazňování kresby v oblasti vlasů?

H 19: Extravertní žáci zdůrazňují na postavě kresbu v oblasti vlasů častěji než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 20

Mají hodnoty extraverte vliv na zdůrazňování kresby v oblasti oděvu?

H 20: Extravertní žáci zdůrazňují na postavě kresbu v oblasti oděvu častěji než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 21

Mají hodnoty extraverte vliv na zdůrazňování kresby přídatných detailů?

H 21: Extravertní žáci zdůrazňují na postavě kresbu přídatných detailů častěji než introvertní žáci.

¹³⁷ Vysvětlení použité terminologie (zdůraznění kresby v dané oblasti) uvádíme na s. 140-142.

6.2.2 Výzkumné otázky a věcné hypotézy k problému 2

Dále uvedené výzkumné otázky se vztahují k obsahovému zpracování kresby a specifikují výzkumný problém: Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl ve stanovených obsahových znacích kresby postavy?

Výzkumná otázka č. 22

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu detailů v oblasti obličeje?¹³⁸

H 22: Introvertní žáci kreslí detaily v oblasti obličeje častěji než extravertní žáci.

Výzkumná otázka č. 23

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu detailů v oblasti očí?

H 23: Introvertní žáci kreslí detaily v oblasti očí častěji než extravertní žáci.

Výzkumná otázka č. 24

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu detailů v oblasti vlasů?

H 24: Extravertní žáci kreslí detaily v oblasti vlasů častěji než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 25

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu detailů v oblasti oděvu?

H 25: Extravertní žáci kreslí detaily v oblasti oděvu častěji než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 26

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu přídatných detailů?

H 26: Extravertní žáci kreslí přídatné detaily častěji než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 27

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu detailů nakreslených na postavě?

H 27: Extravertní žáci kreslí větší počet detailů na postavě než introvertní žáci.

¹³⁸ Upřesnění, které prvky náleží do daných oblastí detailů, uvádíme na s. 142-145.

6.2.3 Výzkumné otázky a věcné hypotézy k problému 3

Dále uvedené výzkumné otázky se vztahují k barevnému zpracování kresby a specifikují výzkumný problém: Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v barevném provedení kresby postavy?

Výzkumná otázka č. 28

Mají hodnoty extraverze vliv na barevné zpracování kresby postavy?

H 28: Extravertní žáci používají barvy v kresbě postavy častěji než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 29

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu použitých barev v kresbě postavy?

H 29: Extravertní žáci používají v kresbě postavy větší počet barev než introvertní žáci.

Výzkumná otázka č. 30

Mají hodnoty extraverze vliv na výrazné tónování kresby?

H 30: Extravertní žáci častěji výrazně tónují kresbu než introvertní žáci.

6.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Žáci v našem výzkumném vzorku jsou prostřednictvím dotazníku B-J.E.P.I. rozdělováni na extravertní a introvertní. Dotazníkem B-J.E.P.I. u žáků zjišťujeme osobnostní dimenze - dimenzi extraverze a dimenzi neuroticismu. Ve výzkumném šetření pracujeme pouze s temperamentovou dimenzí extraverze. Na základě zjištěných hodnot extraverze žáky dále členíme.

Žáci extravertní jsou ti, u nichž jsme pomocí dotazníku B-J.E.P.I. naměřili vysoké hodnoty extraverze a **žáci introvertní** jsou ti, u nichž jsme naměřili nízké hodnoty extraverze. Střední (průměrné) hodnoty extraverze se vyskytují u žáků s nevyhraněnou temperamentovou dimenzí extraverze, proto je nazýváme **žáky s nevyhraněnou dimenzí**. Na

základě uvedené specifikace budeme v empirické části disertační práce dále používat jen označení „extravertní žáci“, „introvertní žáci“ a „žáci s nevyhraněnou dimenzí“.

Výzkumné šetření jsme se rozhodli realizovat na žácích 1. stupně základní školy. Cílovou skupinu našeho výzkumu mohli tvořit pouze žáci, kteří splňovali následující dvě podmínky:

1. První podmínkou bylo, aby cílovou skupinu tvořili žáci, jejichž čtenářské schopnosti jsou na dobré úrovni.

Ke zjišťování temperamentových dimenzí jsme použili dotazník B-J.E.P.I., který je poměrně dlouhý a vyžaduje pochopení jednotlivých položek dotazníku. Parametry dotazníku určují, pro jaký věk jej lze užit při skupinové administraci. Omezení pramenilo z hlediska dolní věkové hranice probandů.

2. Druhá podmínka určovala, aby cílovou skupinu tvořili žáci, kteří jsou ve věku, ve kterém svoji kresbu nepotlačují, respektive aby se nenacházeli v období „krize kresebného projevu“¹³⁹.

Vzrůstající kritické myšlení, které se objevuje ve stadiu naturalistické kresby (u dětí mezi 10 a 11 rokem), by mohlo mít negativní vliv na kresebný projev žáků v podobě ztráty určitých znaků a informací. Omezení se týkalo horní věkové hranice probandů.

Na základě výše uvedeného, cílovou skupinou našeho výzkumu byli žáci 4. ročníku základních škol.

Výzkum byl proveden mezi žáky 4. ročníku základních škol v Olomouckém kraji. Výběr jsme zvolili skupinový¹⁴⁰, který jsme utvořili ze školních tříd. Celkem se výzkumu účastnilo 12 tříd (264 žáků) s podobným kulturním a sociálním zázemím. V tabulce č. 1 uvádíme četnosti žáků v jednotlivých školních třídách.

¹³⁹ O „krizi kresebného projevu“ se zmiňujeme v podkapitole 2.2.

¹⁴⁰ Více o skupinovém výběru viz: CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 20. ISBN 80-244-1367-1.

Tabulka č. 1: Četnosti žáků v jednotlivých školních třídách.

Třída	Počet žáků (četnost)	Žáci (%)
Třída č. 1	19	7,20
Třída č. 2	19	7,20
Třída č. 3	27	10,23
Třída č. 4	27	10,23
Třída č. 5	29	10,98
Třída č. 6	14	5,30
Třída č. 7	30	11,36
Třída č. 8	18	6,81
Třída č. 9	22	8,33
Třída č. 10	20	7,58
Třída č. 11	20	7,58
Třída č. 12	19	7,20
Celkem	264	100

V následující tabulce je výzkumný soubor rozdělen do tří skupin podle zvolené temperamentové dimenze extraverze. Tabulka č. 2 uvádí, kolik se ve výzkumném souboru objevilo extravertních žáků (žáků s vysokými hodnotami extraverze), introvertních žáků (žáků s nízkými hodnotami extraverze) a žáků s nevyhraněnou dimenzí (žáků s průměrnými hodnotami extraverze).

Tabulka č. 2: Četnosti extravertních žáků, introvertních žáků a žáků s nevyhraněnou dimenzí.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Počet žáků (četnost)	Žáci (%)
Extravertní žáci	68	25,76
Introvertní žáci	104	39,39
Žáci s nevyhraněnou dimenzí	92	34,85
Celkem	264	100

Ve výzkumném vzorku převažovali žáci introvertního typu (104; 39,39 %) nad žáky extravertního typu (68; 25,76 %). Poměrně vysoké bylo i procento žáků s nevyhraněnou dimenzí, u nichž jsme převahu extraverze ani introverze nezaznamenali (92; 34,85 %). V příloze č. 1 uvádíme graf, který informuje o naměřených hodnotách extraverze u extravertních žáků, introvertních žáků a žáků s nevyhraněnou dimenzí.

Ve výzkumném šetření jsme hlouběji pracovali jen s žáky, u nichž byla ve zvolené temperamentové dimenzi naměřena převaha extraverze nebo introverze. Proto následující dvě tabulky již obsahují jen četnosti extravertních a introvertních žáků ve výzkumném souboru. Tabulka č. 3 udává četnosti extravertních a introvertních probandů před vyrovnáním výzkumných skupin a tabulka č. 4 uvádí četnosti extravertních a introvertních probandů po vyrovnání výzkumných skupin.¹⁴¹

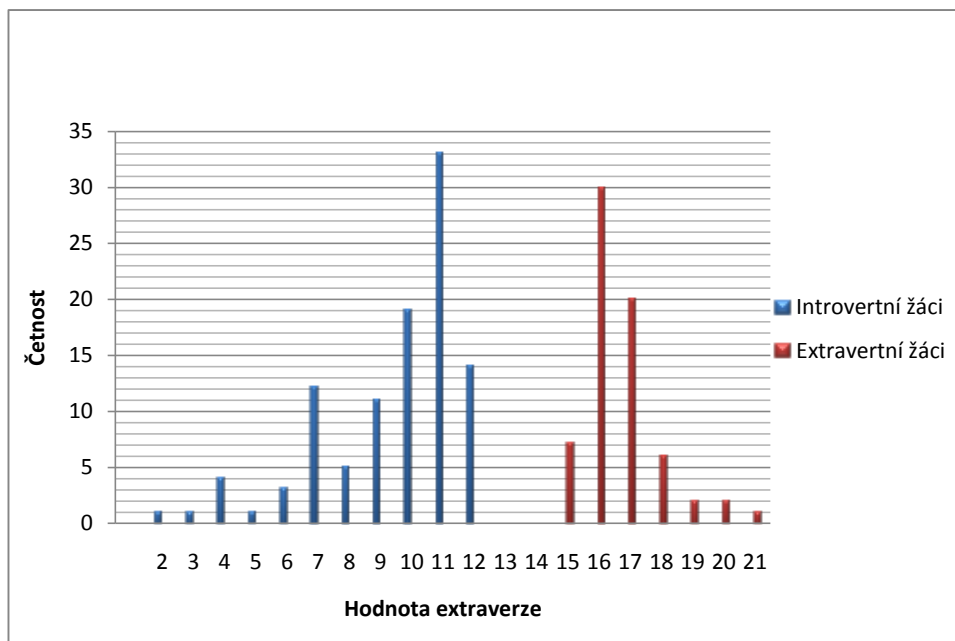
Tabulka č. 3: Četnosti extravertních a introvertních žáků - stav před vyrovnáním výzkumných skupin.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Počet žáků (četnost)	Žáci (%)
Extravertní žáci	68	39,53
Introvertní žáci	104	60,47
Celkem	172	100

Po vyřazení žáků s nevyhraněnou temperamentovou dimenzí se celkový počet probandů ve výzkumném souboru před vyrovnáním skupin snížil na 172, z toho 68 (39,53 %) žáků bylo extravertních a 104 (60,47 %) žáků bylo introvertních. Graf č. 1 informuje o naměřených hodnotách extraverze u extravertních a introvertních žáků ve výzkumném souboru.

¹⁴¹ O vyrovnání výzkumných skupin z hlediska grafomotorických schopností testovaných žáků se zmiňujeme v podkapitole 6.3.1 a stručně také v podkapitolách 7.1.2 a 7.3.

Graf č. 1: Hodnoty extraverze u žáků ve výzkumném souboru – stav před vyrovnáním výzkumných skupin.

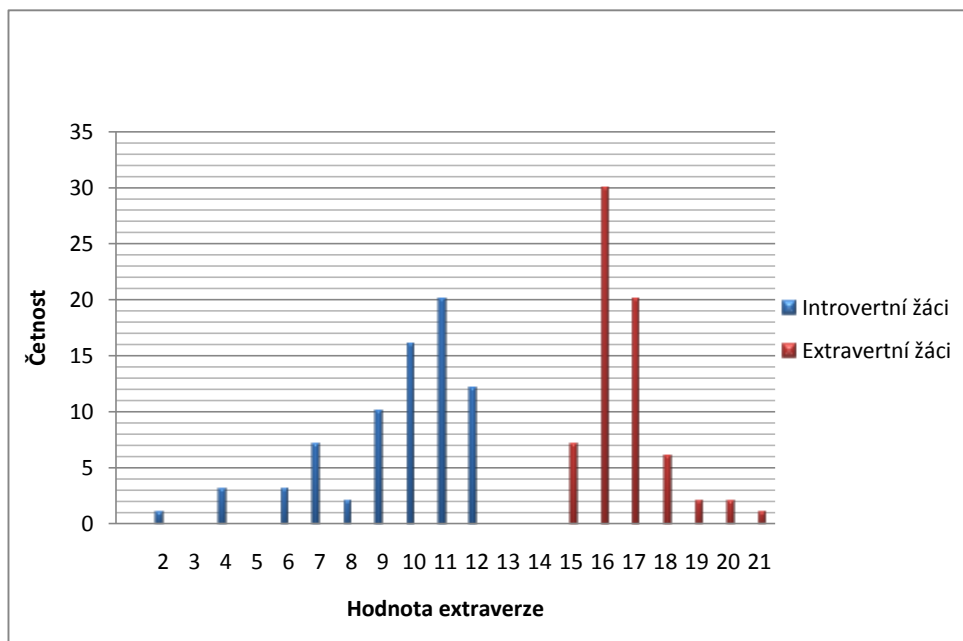


Tabulka č. 4: Četnosti extravertních a introvertních žáků - stav po vyrovnání výzkumných skupin.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Počet žáků (četnost)	Žáci (%)
Extravertní žáci	68	47,89
Introvertní žáci	74	52,11
Celkem	142	100

Po vyrovnání výzkumných skupin jsme dostali konečný výzkumný soubor o počtu 142 žáků (viz tabulka č. 4). Výzkumné skupiny si byly podobné co do úrovně grafomotorických schopností, tak do počtu žáků. Počet extravertních žáků zůstal stejný, tj. 68 (47,89 %), ale u introvertních žáků došlo ke snížení z původních 104 žáků na 74 (52,11 %). Pro úplnost uvádíme graf č. 2, který informuje o naměřených hodnotách extraverze u extravertních a introvertních žáků ve výzkumném souboru po vyrovnání výzkumných skupin.

Graf č. 2: Hodnoty extraverze u žáků ve výzkumném souboru - stav po vyrovnání výzkumných skupin.



6.3.1 Ověření grafomotorických schopností testovaných žáků a vyrovnání výzkumných skupin

Výzkumné šetření je zaměřeno na hledání rozdílů v kresbě lidské postavy mezi extravertními a introvertními žáky. Pro grafický výraz, ať už se jedná o kreslení či psaní, je nezbytnou podmínkou odpovídající úroveň grafomotorických schopností.

Dětská kresba grafomotorické schopnosti odráží. Abychom mohli oprávněně hledat odlišnosti v kresbě dvou různých skupin žáků, musíme nejprve zjistit, jestli jejich grafomotorické schopnosti jsou přibližně vyrovnané. Učiníme tak prostřednictvím Bender-Gestalt testu¹⁴².

Záměrem je získat informační podklady nejen pro vyrovnání sledovaných skupin z hlediska úrovně grafomotoriky, ale získané informace využít i pro ověření vztahu mezi úrovní grafomotorických schopností vyjádřených kresbou dle předlohy a temperamentem

¹⁴² Více o Bender-Gestalt testu uvádíme v podkapitole 7.1.2.

(respektive zvolenou temperamentovou dimenzí extraverze). Z uvedených důvodů zde zařazujeme testování hypotéz.

Při ověřování grafomotorických schopností postupujeme tak, že nejprve stanovíme výzkumnou otázku a odpověď ve formě věcné hypotézy.

Výzkumná otázka č. 1

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu bodů získaných v Bender-Gestalt testu?

H1: Extravertní žáci dosahují vyššího počtu bodů v Bender-Gestalt testu než introvertní žáci.

V případě, kdy mezi extravertními a introvertními žáky zjistíme rozdíl v úrovni grafomotoriky vyjádřené kresbou dle předlohy, je nezbytné skupiny po stránce grafomotorických schopností vyrovnat, aby případné rozdíly v kresbě mezi oběma skupinami nebyly přičítány právě rozdílům v grafomotorice.

Dále stanovíme nulovou a alternativní hypotézu. Platnost nulové hypotézy ověřujeme pomocí odpovídajícího statistického testu.

Hypotézy:

H₀: Mezi mediánem počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků a mediánem počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků není rozdíl.

H_A: Mezi mediánem počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků a mediánem počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků je rozdíl.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Nulovou hypotézu testujeme pomocí neparametrického U-testu Manna a Whitneyho. Testování uskutečňujeme prostřednictvím statistického softwaru Minitab 15.1.1.0.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené tabulce č. 5. **N** značí počet testovaných žáků a **med** značí medián.

Z tabulky je patrné, že medián počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků je vyšší než medián počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků. Data, z nichž byly mediány vypočítány, uvádíme v příloze č. 18.

Tabulka č. 5: Bender-Gestalt test (stav před vyrovnáním výzkumných skupin).

Úroveň temperamentové dimenze extraverte	N	Med
Extravertní žáci	68	87
Introvertní žáci	104	82

Bodový odhad rozdílu mediánů obou souborů je roven 4. P-hodnota provedeného testu je rovna hodnotě $p\text{-value} = 0,0165$. P-hodnota je tedy menší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. 95% interval spolehlivosti rozdílu obou mediánů je (1,001;8,000). Prokázalo se tedy, že **pro testované soubory existuje statisticky významný rozdíl mezi mediány počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních a introvertních žáků**.

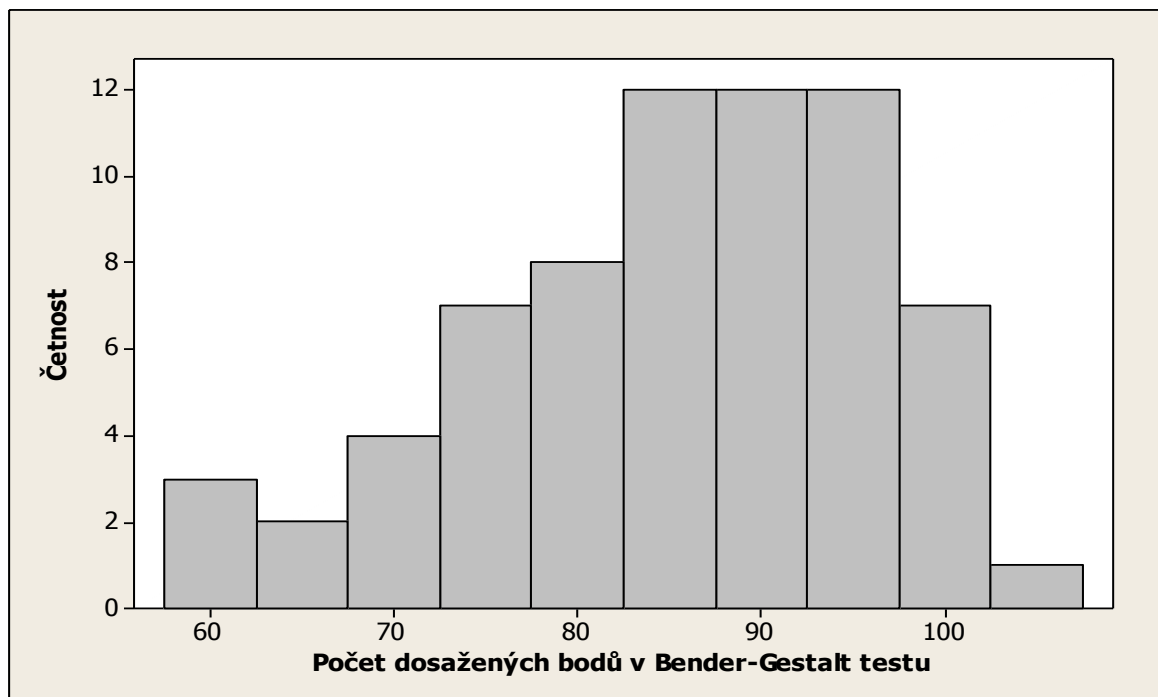
Interpretace:

V našem výzkumném souboru je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu bodů dosažených v Bender-Gestalt testu, přičemž většího počtu bodů dosahují extravertní žáci.

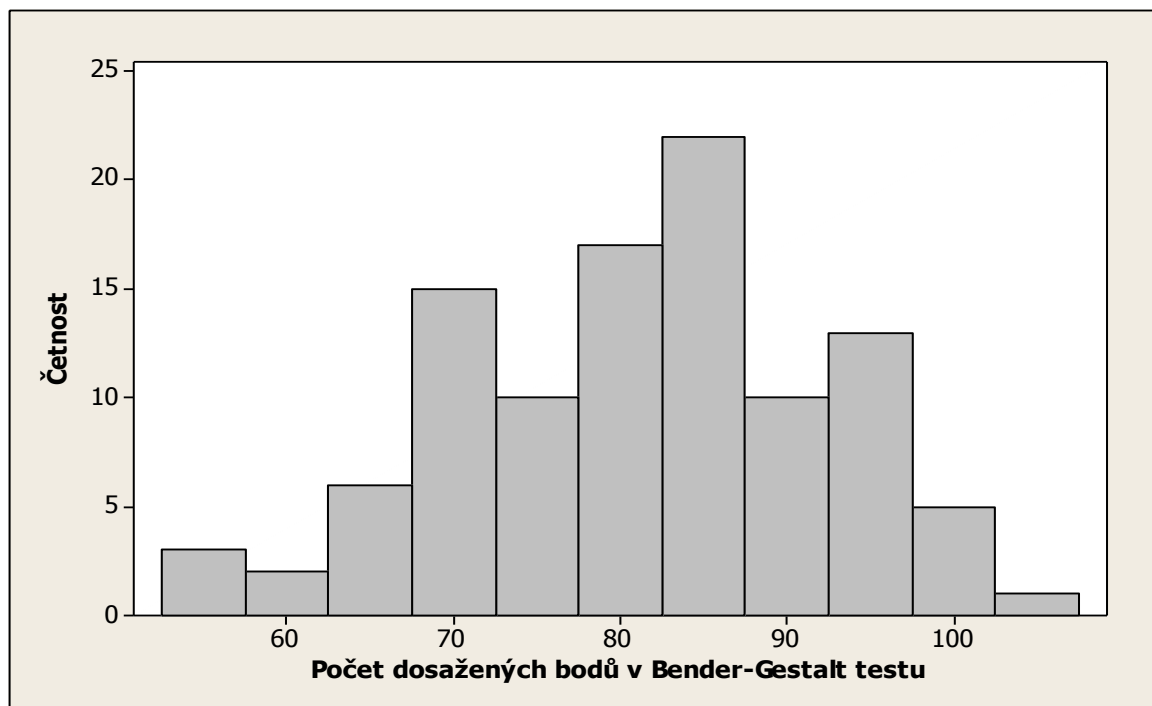
Dále uvádíme histogramy četností. Histogram je grafické znázornění distribuce dat pomocí sloupcového grafu se sloupci stejné šířky. Sloupce vyjadřují šířku intervalů a výška sloupců vyjadřuje četnost sledované veličiny v daném intervalu. Z dále uvedených histogramů četností si tedy lze udělat představu o tom, kolik žáků dosáhlo určitého počtu bodů v Bender-Gestalt testu.

Na obrázku č. 2 je uveden histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků a na obrázku č. 3 je zobrazen histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků.

Obrázek č. 2: Histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků (stav před vyrovnáním výzkumných skupin).



Obrázek č. 3: Histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků (stav před vyrovnáním výzkumných skupin).



Z výsledku testování je patrné, že mezi oběma skupinami byl zjištěn statisticky významný rozdíl v počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu. Z toho plyne, že byly získány významné informace o vztahu temperamentové dimenze extraverte a kresby v charakteristice, která se obecně vztahuje k úrovni grafického zvládnutí kresby.

Vzhledem k výsledku testování je tedy nezbytné provést vyrovnání výzkumných skupin. Výzkumné skupiny vyrovnáme pod dohledem statistického pracovníka dle jeho rad a pokynů.

Po vyrovnání skupin došlo ve skupině introvertních žáků ke snížení četnosti ze 104 na 74. Četnost extravertních žáků zůstává neměnná. Dále provedeme opětovné testování, abychom se ujistili, že skupiny byly z hlediska grafomotorických schopností srovnány. Výzkumná otázka a věcná hypotéza je stejná jako ve výše uvedeném případě. Po úplnosti uvádíme statistické hypotézy.

Hypotézy:

H₀: Mezi mediánem počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků a mediánem počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků není rozdíl.

H_A: Mezi mediánem počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků a mediánem počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků je rozdíl.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Nulovou hypotézu testujeme, jako v předchozím případě, pomocí neparametrického U-testu Manna a Whitneyho.

Testované soubory po vyrovnání popisujeme v níže uvedené tabulce č. 6. Z tabulky je patrné, že medián počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků a medián počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků je stejný. Data, z nichž byly mediány vypočítány, uvádíme v příloze č. 18.

Tabulka č. 6: Bender-Gestalt test (stav po vyrovnání výzkumných skupin).

Úroveň temperamentové dimenze extraverte	N	Med
Extravertní žáci	68	87
Introvertní žáci	74	87

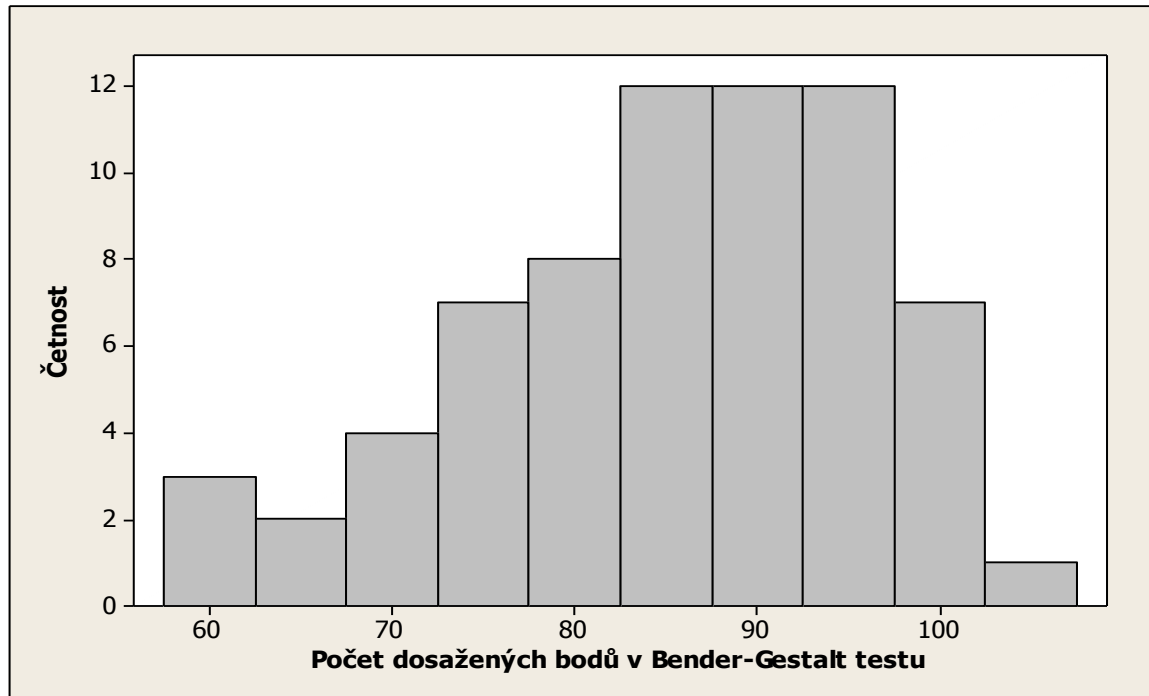
Bodový odhad rozdílu mediánů obou souborů je roven 1. P-hodnota provedeného testu je rovna hodnotě $p\text{-value} = 0,6430$. P-hodnota je tedy větší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. 95% interval spolehlivosti rozdílu obou mediánů je $(-3,000;3,998)$. Prokázalo se tedy, že **pro testované soubory neexistuje statisticky významný rozdíl mezi mediány počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních a introvertních žáků**.

Interpretace:

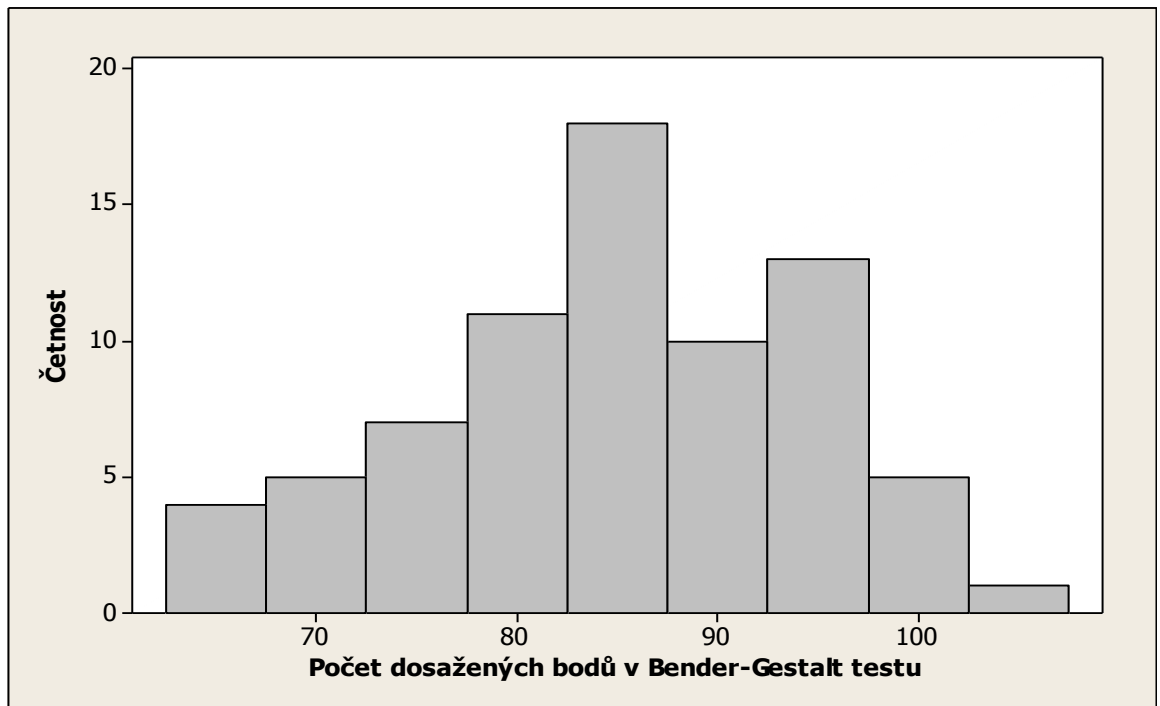
V našem výzkumném souboru po vyrovnání výzkumných skupin mezi extravertními a introvertními žáky není rozdíl v počtu bodů dosažených v Bender-Gestalt testu.

Na obrázku č. 4 je uveden histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků a na obrázku č. 5 je zobrazen histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků.

Obrázek č. 4: Histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků (stav po vyrovnání výzkumných skupin).



Obrázek č. 5: Histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků (stav po vyrovnání výzkumných skupin).



7 Metodika výzkumného šetření

V kapitole charakterizujeme zvolené výzkumné metody - dotazník B-J.E.P.I., Bender-Gestalt test (kresebný test) a kresbu lidské postavy. První dvě uvedené metody popisujeme pouze stručně, jelikož jde o metody známé a standardizované. Třetí použitou metodu kresby lidské postavy jsme vytvořili k účelům disertační práce, proto ji rozebíráme podrobně. Rovněž také uvádíme, jakým způsobem probíhal předvýzkum a výzkumné šetření.

7.1 Popis aplikovaných výzkumných metod

Ve výzkumném šetření jsme použili tři různé výzkumné metody, pomocí kterých byla sbírána data - dotazník B-J.E.P.I., Bender-Gestalt test (kresebný test) a metodu kresby lidské postavy.

Dotazníkem B-J.E.P.I. jsme zjišťovali osobnostní strukturu žáků - temperamentové dimenze extraverte a neuroticismu. Vybrali jsme jej proto, že je doporučován k vědeckým účelům, dále je vhodný pro námi zvolenou věkovou skupinu žáků, a také z důvodu, že mezi jeho výhody patří jednoduché použití a snadné vyhodnocení. Dotazník je sestaven na podkladě Eysenckova modelu osobnostních dimenzí. K účelům výzkumného šetření využíváme pouze dimenzi extraverte. Data získaná dotazníkem jsou metrického typu.

Bender-Gestalt test byl ve výzkumném šetření použit s cílem poznat senzomotorické a grafomotorické schopnosti žáků, které s kresbou úzce souvisí. Ve výzkumném šetření vycházíme z předpokladu, že úroveň senzomotorických a grafomotorických schopností má značný vliv na kresebný projev. Chceme-li hledat odlišnosti v kresbě žáků, měli bychom tak činit u takových jedinců, kteří mají ke kresbě podobné předpoklady, tj. jejich grafomotorické schopnosti jsou přibližně vyrovnané. Bender-Gestalt test poskytuje data metrického typu.

Třetí použitou metodou je kresba lidské postavy. Jde o námi vytvořenou metodu koncipovanou na základě stanovených znaků v kresbě a kritérií pro jejich hodnocení. Ve výzkumném šetření posuzujeme, nakolik se hodnoty zvolené temperamentové dimenze (hodnoty extraverte) promítají do charakteristik kresby. Zjišťujeme, jestli se v kresbě lidské postavy extravertních a introvertních žáků vyskytují rozdíly ve stanovených znacích. Metoda

byla vytvořena za účelem posouzení rozdílů v kresbě mezi extravertními a introvertními žáky. Získaná data jsou dle charakteru daného znaku a způsobu jeho hodnocení nominálního nebo metrického typu.

Podrobný popis jednotlivých metod uvádíme v následujících podkapitolách 7.1.1, 7.1.2 a 7.1.3.

7.1.1 Dotazník B-J.E.P.I. – nástroj na zjištění osobnostních dimenzí

Dotazník B-J.E.P.I.¹⁴³ patří mezi takové osobnostní dotazníky, které zjišťují současně více dimenzí osobnosti, tzn. diagnostikuje celkovou osobnostní strukturu. Je založen na metodě nepřímého posouzení, kdy dítě popisuje své chování a reakce v určitých situacích. Na základě výsledků v dotazníku je možné usuzovat na typ temperamentu.

Dotazník B-J.E.P.I. je velmi oblíbený pro svoji rychlou administraci, rychlé vyhodnocení, snadnou interpretaci výsledků a dobré psychometrické zázemí. Slouží jako prostředek mnoha výzkumných studií. Veškeré potřebné informace o použití dotazníku, včetně historie, jsou uvedeny v příručce¹⁴⁴. Poslední vydání příručky B-J.E.P.I. je z roku 1994 (Psychodiagnostika Bratislava).

Uvedený dotazník jsme ve výzkumu využili za účelem diagnostikování temperamentových dimenzí extraverze a neuroticismu u žáků. K výzkumným účelům disertační práce jsme dále využívali jen dimenzi extraverze (škála E – extraverze – introverze).

Využití a popis dotazníku

Dotazník B-J.E.P.I. obsahuje 78 položek. Je standardizován pro děti ve věkovém rozmezí 9 až 14 let¹⁴⁵ a koncipován na podkladě Eysenckova modelu osobnostních dimenzí¹⁴⁶ extraverze – introverze, neuroticismu (labilita – stabilita) a psychoticismu. Dotazník se skládá z následujících čtyř škál:

- **Škála E** (extraverze - introverze) – posuzuje např. společenskost, družnost, přátelskost, impulzivnost, spolehlivost. Jedinci s vysokým skórem jsou hovorní, bezstarostní,

¹⁴³ Dotazník B-J.E.P.I. vznikl v roce 1988 na základě přepracování Eysenckova dotazníku E.P.Q. (Junior) z roku 1987.

¹⁴⁴ SENKA, J. B – *J.E.P.I. – Osobnostný dotazník pre deti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1988. Bez ISBN.

¹⁴⁵ Testu je možno užít i u dětí mladších, ale pouze při individuální administraci.

¹⁴⁶ Více o Eysenckovu modelu osobnostních dimenzí uvádíme v podkapitole 4.3.4.

optimističtí, vyhledávají zábavu, rádi riskují. Mohou být impulzivní, se sklony k agresi a hněvu. Upřednostňují pohyb a hůře kontrolují city.

- **Škála N** (labilita – stabilita) – zjišťuje např. schopnost kontrolovat emoce a emoční projevy. Člověk s vysokým skórem může být úzkostlivý, utrápený, starostlivý, plný obav. U takových jedinců se často vyskytují sklony k depresím, psychosomatické potíže a poruchy spánku.
- **Škála P** (psychoticismus) – zjišťuje takové charakteristiky jako je nepřizpůsobivost, samotářství, necitlivost. Jedinci s vysokým skórem mohou být samotářští, izolovaní, bezcitní, krutí až nelidští, s nedostatečnou empatií. Vysoké hodnoty u dětí značí problémy a izolovanost jedince. Takové děti mohou být agresivní, zlomyslné, necitlivé k lidem a zvířatům. Netrápí je pocity viny, často vyhledávají nebezpečí a obtížně se socializují. Tato škála naznačuje predispozice k rozvoji různých psychiatrických poruch. Zároveň jen u predispozic může zůstat po celý život, nemusí dojít k propuknutí poruchy.
- **Škála L** (škála lži) – zaznamenává snahy jedince ukazovat se „v lepším světle“.

Validita a reliabilita dotazníku

Validita byla ověřována třemi studii. První studie srovnávala výsledky 112 dětí v dotazníku JEPI¹⁴⁷ a dotazníku HSPQ¹⁴⁸. Mezi škálami obou dotazníků bylo zjištěno mnoho významných korelací. Druhá studie porovnávala tři skupiny vrstevníků z různého sociálního prostředí a třetí výzkum testoval 92 žáků venkovských škol. Retestová reliabilita (dependabilita¹⁴⁹) byla zkoumána po 6 týdnech na vzorku 394 subjektů. Korelační koeficienty se pro jednotlivé škály pohybovaly v rozmezí 0,79 – 0,95.

Výše uvedené údaje vychází z příručky, proto validitu a reliabilitu nebylo třeba posuzovat.

Dotazník je možno zadat jednotlivě i skupinově. Doba administrace je značně závislá na schopnostech (např. na čtenářské gramotnosti) a věku probandů. Na položky dotazníku se odpovídá zakroužkováním příslušné odpovědi (ano – ne). K vyhodnocení dotazníku se

¹⁴⁷ Osobnostní dotazník JEPI, Junior Eysenck Personality Introvery (1965), patří k nejrozšířenějším dotazníkům pro děti. Obsahuje tři eysenckovské dimenze – neuroticismus (labilita – stabilita), extroverzi a škálu upřímnosti.

¹⁴⁸ Cattellův osobnostní dotazník pro mládež HSPQ (High School Personality Questionnaire) měří 14 faktorů osobnosti, které jsou chápány jako bipolární rysy. Test se snaží zachytit všechny hlavní a stále psychologické vlastnosti respondentů. Druhé české vydání je z roku 1992.

¹⁴⁹ Dependabilita = míra shody výsledků při opakovaném měření (testování).

používají šablony. Interpretace výsledků pro výzkumné účely je na základě hrubých skóre škál N, E, L, P.

Dotazník, resp. způsob jeho zadání, vyplňování a vyhodnocení, byl ověřen v předvýzkumu¹⁵⁰ a konzultován s vedoucím disertační práce. Vyhodnocení dotazníku bylo provedeno podle instrukcí uvedených v příručce. Dotazovaní byli informováni o účelu dotazníku i o anonymitě dotazovaných.

Návod k vyplňování je součástí dotazníku a je uveden v úvodu (ihned za hlavičkou). Přesné úvodní instrukce, které byly dětem podány, najdete v příloze č. 2.

7.1.2 Bender-Gestalt test - nástroj na posouzení grafomotorických schopností a vyrovnání skupin z hlediska úrovně grafomotoriky

Bender-Gestalt test¹⁵¹ je kresebný test, který poskytuje rychlou orientaci o stavu a vývoji zrakového vnímání a senzomotorické koordinace. Test lze současně využít k zhodnocení grafomotorických schopností dítěte, které jsou při kreslení nezbytné.

Bender-Gestalt test tvoří 9 komplexních, členitých obrazců. Úkolem dítěte je obkreslit dané tvary na list papíru. Ve výzkumném šetření jsme Bender-Gestalt test využili následujícím způsobem:

1. Pomocí testu jsme zjišťovali úroveň grafomotorických schopností extravertních a introvertních žáků.

2. Bender Gestalt test (výsledky testu) jsme využili jako vyrovnávací hledisko za účelem srovnání skupin. Výsledky Bender-Gestalt testu nám umožnily vytvořit skupinu extravertních a introvertních žáků s podobnými grafomotorickými schopnostmi. V našem výzkumu je nezbytné pracovat se skupinami, v kterých jsou žáci podobné grafomotorické úrovně, aby případné rozdíly mezi skupinami nebyly přičítány právě rozdílům v grafomotorice.

3. Získané informace jsme využili k ověření vztahu mezi úrovní grafomotorických schopností vyjádřených kresbou dle předlohy a temperamentem (respektive úrovní zvolené temperamentové dimenze extraverze).

¹⁵⁰ Předvýzkum proběhl v listopadu 2009 a výzkum v dubnu a květnu 2010.

¹⁵¹ STRNADOVÁ, M. *Bender-Gestalt test: Příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocení testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974. Bez ISBN.

Možnosti využití testu

Test je určen pro děti od pěti do jedenácti let (nejsou-li zrakově či motoricky postiženy natolik, že by nemohly ani zčásti splnit test). Test odráží vývoj percepce a senzomotorické koordinace. Lze jej využít k odhadu vývojové úrovně těchto funkcí u dětí předškolního a mladšího školního věku. Bender-Gestalt test může být součástí komplexní diagnostiky orientované na zhodnocení školní zralosti, případně ke zjištění příčin školního neúspěchu. Hodí se také k identifikaci emocionálních poruch a syndromu ADHD.

Validita a reliabilita testu

Údaje o validitě a reliabilitě nalezneme v příručce, proto tyto údaje nebylo potřeba ověřovat.

Reliabilita byla zkoumána metodou test-retest. Shoda mezi výsledky dvou hodnocení v intervalu 1 týdne byla vysoká, $r = 0,98$. Stabilita, zkoumána retestem po 14 dnech, dosáhla hodnoty 0,87. Korelace mezi výsledky dvou hodnotitelů byla rovněž vysoká, dosáhla hodnoty 0,88. Korelace mezi výsledky dvou hodnocení v intervalu 2 týdnů byla u jednoho hodnotitele 0,98. Validitu testu potvrzuje jeho shoda s výsledky v testu kresby lidské postavy a obkreslování obrázků, které se pohybovaly v rozmezí 0,41 – 0,62.

Test může být administrován individuálně i skupinově. Skupinově může být testu použito u dětí od 7 let věku. V tomto případě je nezbytné, aby každé dítě mělo svoji sadu předloh a aby instrukce byla dostatečně jasná a dětem srozumitelná. Administrace testu je závislá na věku dítěte, jeho pracovním tempu, postoji k úkolu, případně na jiných faktorech.

Hodnocení testu je uvedeno v příručce pro administraci, kde nalezneme přesná kritéria pro vyhodnocení každého tvaru, včetně ukázek správně a špatně obkresleného obrazce. O výsledku v testu informuje celkové skóre, tj. počet dosažených bodů. Špatný výsledek informuje o možných poruchách v oblasti jemné motoriky, senzomotorických dovedností nebo zrakové percepce. Často je odrazem špatného vnímání (nezralého nebo nediferencovaného), kdy malé dítě neumí vizuálně analyzovat jednotlivé detaily a nebere je jako součást celku. Špatného výsledku dosahují rovněž děti celkově vývojově opožděné a jedinci s organickým postižením centrální nervové soustavy. Výsledek může být ovlivněn také emočním napětím.

Instrukce pro překreslování vycházela z příručky, rovněž i vyhodnocení testu, ale i přesto byly postupy důkladně konzultovány s vedoucím disertační práce. Přesné instrukce, které

byly dětem podány, najdete v příloze č. 3. Test, včetně jeho zadání a způsobu vyhodnocení, byl prověřen v předvýzkumu.

7.1.3 Tvorba a popis metody kresby lidské postavy jako nástroje pro hodnocení stanovených znaků v kresbě

Ve výzkumném šetření hledáme v obecné rovině vztah mezi kresbou a temperamentem žáka. Z hlediska temperamentu se ale konkrétně zaměřujeme jen na jednu z temperamentových dimenzí, a to dimenzi extraverze. Snažíme se zjistit, nakolik se hodnoty extraverze promítají do stanovených znaků v kresbě lidské postavy. Jelikož pro naše účely výzkumné práce neexistuje metoda, kterou bychom k hodnocení stanovených znaků v kresbě použili, rozhodli jsme se vytvořit metodu „kresby lidské postavy“, kterou za tímto účelem uplatníme.

Metodu kresby lidské postavy jsme vytvořili k hodnocení stanovených znaků v kresbě, přitom posuzovanými jsou takové znaky, o nichž se domníváme, že jejich výskyt může být závislý na hodnotách extraverze v temperamentové dimenzi.

Tvorba metody

Vytvoření metody předcházeli třístupňový proces. Prvním stupněm bylo studium odborné literatury, která se věnuje jednak dětské kresbě a její interpretaci, ale rovněž i temperamentu. Oporou nám byly studie různých autorů jako R. Konečného, J. Švancarů, L. Švancarové, Z. Matějčka, H. Reada, F. Goodenoughové, Blatného, Thomase a Chessové, Eysencka a dalších.

Druhým stupněm byl rozbor kreseb lidské postavy, které jsme získali v předvýzkumu. Na základě informací z literatury a předvýzkumu jsme stanovili znaky v kresbě lidské postavy, u kterých jsme předpokládali, že by jejich výskyt mohl být vázán buď na vysoké hodnoty extraverze, nebo na nízké hodnoty extraverze v temperamentové dimenzi žáků.

Třetím stupněm byla formulace jasných kritérií pro hodnocení stanovených znaků v kresbě lidské postavy. Výsledkem je metoda kresby lidské postavy jako nástroje pro hodnocení kresby, jejíž těžiště spočívá ve 14 znacích a přesně stanovených kritériích pro jejich hodnocení.

Popis metody

Metoda je koncipována tak, že **pomocí kritérií pro hodnocení jsme schopni u daného znaku vyjádřit jeho intenzitu, velikost či množství** (u dat metrických) **nebo rozhodnout, zda se daný znak v kresbě lidské postavy vyskytnul či nevyskytnul** (u dat nominálních). **V obou případech je výstupem číslo.**

Podle charakteru prováděného pořizování čísel jsou získaná data dvojího typu – metrická a nominální. U znaků, jejichž výstupem jsou data metrická, resp. intervalová jsou čísla přiřazena tak, že vyjadřují, jak velké jsou mezi nimi rozdíly. Jedná se tedy o intervalové proměnné, pro jejíž dvě hodnoty můžeme vypočítat, o kolik je jedna hodnota větší (menší) než druhá. Příkladem znaku, jehož výstupem jsou intervalová data, je měření výšky figury v centimetrech.

U znaků, jejichž výstupem jsou data nominální, získané údaje kódujeme pomocí hodnot 1 a 0, přičemž hodnota 1 znamená, že se daný znak v kresbě lidské postavy vyskytnul a hodnota 0 informuje, že se daný znak v kresbě lidské postavy nevyskytnul. Jedná se o dichotomické (alternativní) proměnné, které nabývají pouze dvou hodnot (0 a 1). Příkladem znaku, jehož výstupem jsou nominální data, je posouzení výskytu oprav v kresbě (tj. opravy se v kresbě vyskytly nebo se nevyskytly).

Všechny posuzované znaky v kresbě lidské postavy jsme rozdělili do tří skupin podle toho, jestli se hledaný znak týká provedení (formální znaky), obsahu (obsahové znaky) nebo barev (barevné provedení).¹⁵²

Instrukce k zadání kresby

Instrukce ke kresbě musí být formulována způsobem, aby žáka nenabádala k určitému typu kresby nebo ke kreslení určitých znaků. Je vhodné volit neutrální formulaci, aby nedošlo k ovlivnění kreseb. Instrukce ke kresbě může znít: „Nakresli mi na tento papír lidskou postavu tak, jak nejlépe dovedeš. Můžeš kreslit tužkou nebo pastelkami, to záleží zcela na tobě.“ Případné dotazy žáků musí být zodpovězeny rovněž neutrálním způsobem.

Jedním z hodnocených faktorů je doba věnovaná kresbě. U skupinové administrace je nezbytné, aby všichni žáci začali kreslit ve stejný čas. Tento čas si poznamenejme a dále zaznamenáváme individuální dobu kresby každého žáka.

¹⁵² Výčet a popis všech hledaných znaků uvádíme v části „Kritéria pro hodnocení stanovených znaků v kresbě lidské postavy“.

Pomůcky

Postavu žáci kreslí na list papíru o formátu A4 (210 x 297 mm). Každý žák musí mít k dispozici tužku, pastelky a mazací gumu.

Kritéria pro hodnocení stanovených znaků v kresbě lidské postavy

A) Formální znaky v kresbě:

1. Doba kresby

Znakem „doba kresby“ zjišťujeme, jakou dobu žáci potřebují na kresbu lidské postavy, neboli kolik času kresbě věnují.¹⁵³ Získaná data jsou metrického (intervalového) typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- zaznamenáváme celkovou dobu věnovanou kresbě, tzn. od počátku kreslení až po úplné dokončení kresby;
- celkový čas kresby zahrnuje nejen čistý čas kresby (tj. kdy žák kreslí), ale i dobu, ve které se žák věnuje přemýšlení nad kresbou;
- doba (čas) je zaznamenávána v minutách.

Metodické poznámky:

- zadáváme-li kresbu postavy skupinově, je z hlediska měření doby kresby nezbytné, aby všichni žáci začali kreslit ve stejný čas.

2. Velikost postavy

Znakem „velikost postavy“ zjišťujeme velikost nakreslené figury. Získaná data jsou metrického (intervalového) typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- nakreslenou postavu měříme od chodidel až po hlavu (včetně vlasů nebo pokrývky hlavy);
- velikost figury zapisujeme v centimetrech;
- v příloze č. 5 uvádíme kresbu postavy, na které demonstrujeme postup pro měření velikosti figury.

¹⁵³ Žáci kreslili lidskou postavu libovolně dlouho, nebyli časově omezeni.

Metodické poznámky:

- některé postavy jsou nakreslené tak, že chodidla figury nejsou zobrazená; zpravidla se jedná o kresby, které hraničí s dolním okrajem papíru (viz obrázek č. 6);
- jelikož se zajímáme o velikost nakreslené postavy, i v uvedeném případě postupujeme při měření stejným způsobem, tj. změříme velikost zobrazené postavy od dolního okraje papíru po hlavu figury.

Obrázek č. 6: Kresba postavy bez zobrazených chodidel.



3. Intenzita tlaku na psací náčiní

Znakem „intenzita tlaku“ zjišťujeme sílu tlaku vyvinutého na psací náčiní během kreslení. Jelikož jsme neměli k dispozici žádnou pomůcku, která by sílu tlaku měřila, vytvořili jsme ji tak, že žáci místo na jeden papír kreslili na čtyři k sobě připevněné listy papíru A4, mezi nimiž byly vloženy kopírovací (uhlové) papíry.

Sílu tlaku hodnotíme podle toho, na kolik listů papíru formátu A4 se kresba „nakopíruje“. Přitom první list papíru považujeme za „originál“ kresby a zbylé tři listy papíru za „kopie“ kresby.

Získaná data jsou metrického (intervalového) typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- intenzitu (sílu) tlaku uvádíme ve formě čísla, které vyjadřuje počet listů papíru formátu A4, na nichž byla kresba viditelná, a také rozpoznatelná;
- při hodnocení intenzity tlaku vycházíme z tabulky č. 7;
- v příloze č. 6 uvádíme ukázkou kresby postavy kreslenou s intenzitou tlaku na úrovni 4.

Tabulka č. 7: Schéma pro hodnocení intenzity tlaku.

Intenzita tlaku¹⁵⁴	Popis
1	kresba je viditelná a rozpoznatelná jen na prvním listu papíru (originálu)
2	kresba je viditelná a rozpoznatelná na prvním listu papíru (originálu) a na první kopii
3	kresba je viditelná a rozpoznatelná na prvním listu papíru (originálu) a na první a druhé kopii
4	kresba je viditelná a rozpoznatelná na prvním listu papíru (originálu) a na první, druhé i třetí kopii

Metodické poznámky:

- při posuzování intenzity tlaku si všímáme obrysových linií, čar a linek v kresbě, včetně vybarvovaných ploch;
- objeví-li se na některé kopii pouze malá část kresby, z níž nejsme schopni rozpoznat, o jakou kresbu se jedná, neposuzujeme tuto kopii za takovou, která je rozpoznatelná.

4. Šikmá osa postavy

Znakem „šikmá osa postavy“ hodnotíme, jestli sklon nakreslené osy postavy¹⁵⁵ je v normě (viz tolerance vertikály obrázek č. 7) nebo lze usuzovat na kresbu postavy s šikmou osou. Získaná data jsou nominálního typu.

¹⁵⁴ Číslo vyjadřuje počet listů papíru formátu A4, na nichž byla kresba lidské postavy viditelná a rozpoznatelná.

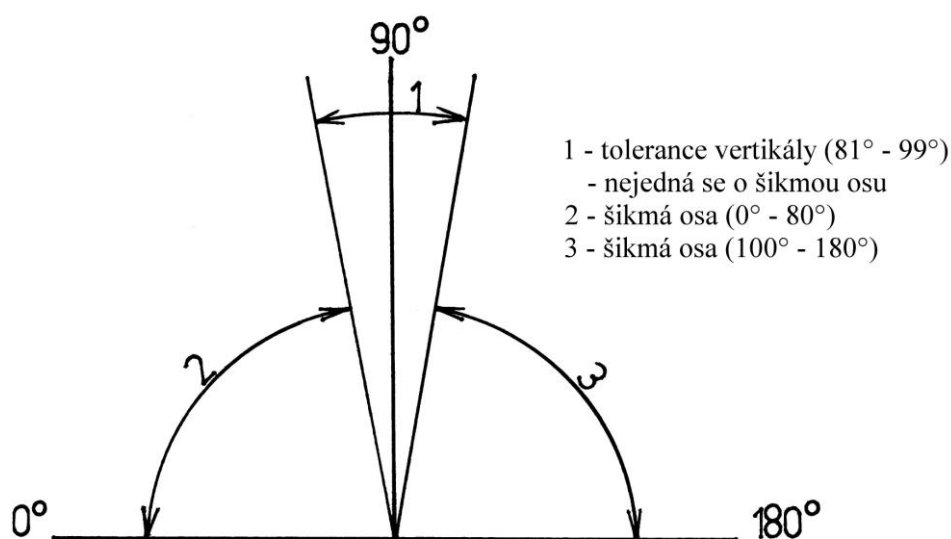
¹⁵⁵ Osou postavy rozumíme svislou čáru, která prochází středem figury a pomyslně rozděluje figuru na dvě stejné poloviny.

Abychom mohli posoudit, zda se jedná či nejedná o šikmou osu postavy, je nezbytné změřit, pod jakým úhlem je osa postavy nakreslena. Údaje o velikostech naměřených úhlů uvádíme v příloze č. 19.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- k přesnějšímu posuzování uvádíme schéma pro hodnocení šikmé osy postavy (viz obrázek č. 7);

Obrázek č. 7: Schéma pro hodnocení šikmé osy postavy.



- při posuzování šikmé osy vycházíme z naměřeného úhlu;
- šikmou osu má taková postava, jejíž osa se naklání pod úhlem 10 či více stupňů;
- je-li osa postavy zobrazena pod úhlem **0° až 80° nebo 100° až 180°**, **kódujeme 1** (jedná se o šikmou osu figury);
- je-li osa postavy zobrazena pod úhlem **81° až 99°**, **kódujeme 0** (nejedná se o šikmou osu figury);
- v příloze č. 7 uvádíme ukázkou kresby postavy se šikmou osou.

Metodické poznámky:

- postava může být nakreslena i způsobem, kdy leží zcela horizontálně. Potom je nezbytné vytvořit pro hodnocení např. další kategorii. V našem výzkumném souboru se uvedený případ nevyskytnul.

5. Umístění postavy na ploše papíru

Znakem „umístění postavy na ploše papíru“ zjišťujeme, kam žáci svoji kresbu lokalizují. Mluvíme-li o umístění postavy, pak nás zajímá lokalizace hlavy figury, jelikož hlava je nejdůležitější část lidské postavy a děti kresbou hlavy svoji kresbu postavy začínají. Získaná data jsou nominálního typu.

Z hlediska umístění kresby na ploše papíru jsme papír o formátu A4 rozdělili na 9 polí (viz obrázek č. 8). Podle schématu pole A1 informuje, že hlava postavy je umístěna nahoře a současně na levé straně papíru, pole B1 informuje, že hlava postavy je umístěna nahoře a současně ve středu papíru, pole C1 informuje, že hlava postavy je umístěna nahoře a současně na pravé straně papíru, atd. Pro rychlejší vyhodnocování je vhodné si vytvořit pomůcku - šablonu, kterou lze na kresby přikládat, tj. průhlednou fólii, na které je natištěné schéma pro hodnocení.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:¹⁵⁶

- při hodnocení vycházíme ze **schématu pro hodnocení** (viz obrázek č. 8);
- hodnotíme, ve kterém poli na ploše papíru se nachází hlava postavy (nikoliv ostatní části těla).

Obrázek č. 8: Schéma pro hodnocení umístění postavy na ploše papíru.

A1	B1	C1
A2	B2	C2
A3	B3	C3

¹⁵⁶ Ve výzkumném šetření většina žáků umístila hlavu figury do pole B1, B2 nebo B3. V ostatních polích byl výskyt hlavy figury zcela minimální. Například v našem výzkumu se hlava figury vůbec nevyskytla v poli A3, C2 a C3. Proto jsme se rozhodli sloučit pole A1 až A3 a C1 až C3 a testovat tak méně hypotéz týkajících se umístění kresby na ploše papíru.

a) Pole A1 - A3

- je-li kresba (tj. hlava postavy) v poli A1, A2 nebo A3 zobrazena, **kódujeme 1**;
- není-li kresba (tj. hlava postavy) v poli A1, A2 nebo A3 zobrazena, **kódujeme 0**.

b) Pole B1

- je-li kresba (tj. hlava postavy) v poli B1 zobrazena, **kódujeme 1**;
- není-li kresba (tj. hlava postavy) v poli B1 zobrazena, **kódujeme 0**;

c) Pole B2

- je-li kresba (tj. hlava postavy) v poli B2 zobrazena, **kódujeme 1**;
- není-li kresba (tj. hlava postavy) v poli B2 zobrazena, **kódujeme 0**;
- v příloze č. 8 uvádíme ukázkou kresby postavy, která je umístěná v poli B2.

d) Pole B3

- je-li kresba (tj. hlava postavy) v poli B3 zobrazena, **kódujeme 1**;
- není-li kresba (tj. hlava postavy) v poli B3 zobrazena, **kódujeme 0**;
- v příloze č. 9 uvádíme ukázkou kresby postavy, která je umístěná v poli B3.

e) Pole C1 – C3

- je-li kresba (tj. hlava postavy) v poli C1, C2 nebo C3 zobrazena, **kódujeme 1**;
- není-li kresba (tj. hlava postavy) v poli C1, C2 nebo C3 zobrazena, **kódujeme 0**.

Metodické poznámky:

- je-li hlava postavy zobrazena současně ve dvou polích (případně více polích), započítáváme pouze to pole, kde je většina obličeje neboli více prvků obličeje (oči, nos, ústa);
- nastane-li situace, kdy je hlava postavy zobrazena současně ve dvou polích a v žádném z polí není většina, pak započítáváme to pole, kde jsou umístěné oči.

6. Časté opravování

Znakem „časté opravování“ zjišťujeme, jestli kresba vykazuje větší počet oprav, škrtání, překreslování nebo gumování. Časté opravy mohou svědčit o přílišné snaze po pečlivém provedení nebo o nespokojenosti žáka s vlastní kresbou. Získaná data jsou nominálního typu.

Při hledání oprav máme k dispozici originál kresby (první list papíru) a jeho tři kopie. Výhodou je možnost srovnání originálu kresby s kopiemi, na kterých lze identifikovat převážnou většinu provedených oprav, které na originálu nemusí být viditelné.¹⁵⁷

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- za časté opravování považujeme **5 a více viditelně provedených oprav** v kresbě (může se jednat o jakýkoliv typ opravování - škrtnání, překreslování, gumování aj.);
- za kresbu s častými opravami považujeme i tu, na které byla figura z větší části nakreslena, poté vygumována a nakreslena jiným způsobem;
- objeví-li se v kresbě časté opravy (tj. 5 a více viditelných oprav), **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se v kresbě časté opravy (tj. kresby s 1 až 4 opravami), **kódujeme 0**;
- v příloze č. 10 uvádíme ukázkou kresby postavy s častým opravováním.

Metodické poznámky:

- při hledání oprav postupujeme způsobem, že nejprve prohlédneme originál kresby (první list papíru), poté srovnáme s kopií a spočítáme opravy;
- při sčítání oprav počítáme každou opravenou část figury zvlášť (např. jsou-li opravovány obě dolní končetiny, potom se jedná o dvě opravy).

7. Vynechaný prvek

Znakem „vynechaný prvek“ zjišťujeme, jestli nakreslené postavě chybí nějaký důležitý prvek, který by lidská postava měla mít. Jedná se o takový nezobrazený prvek, který žák vzhledem k jeho věku a celkovému stavu zná a umí jej nakreslit. Získaná data jsou nominálního typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- za vynechané prvky považujeme **chybějící končetiny (ruce, paže, nohy nebo chodidla), vynechaný prvek v obličejí (oči, nos, ústa nebo uši) a nezobrazený krk**;
- za vynechaný prvek považujeme také tzv. „**prázdné oči**“ (jde o oči, které jsou zobrazeny bez panenek);
- je-li některý z uvedených prvků na postavě vynechaný, **kódujeme 1**;

¹⁵⁷ Žáci kreslili na čtyři k sobě připevněné papíry formátu A4, mezi kterými byly vloženy kopírovací (uhlové) papíry. Prostřednictvím kopií jsme schopni rozpoznat i málo viditelné nebo pečlivě provedené opravy. Je třeba zdůraznit, že žáci neměli možnost zásahu do kopií kresby.

- není-li na postavě vynechaný žádný z uvedených prvků, **kódujeme 0**.

Metodické poznámky:

- přesto, že vynechané mohou být na postavě i jiné prvky, posuzujeme pouze prvky výše uvedené;
- vynechaný krk má postava, jejíž hlava je umístěna přímo na trupu;
- je třeba brát v úvahu, že uši mohou být zakryté vlasy nebo schované pod pokrývkou hlavy – v těchto případech se nejedná o chybějící uši, i když nejsou na hlavě postavy viditelně zobrazené;
- postavy mohou být oblečené do dlouhých šatů, které zakrývají chodidla – jedná se o případ, kdy chodidla nejsou viditelně zobrazena, ale za chybějící je nepovažujeme;
- v poslední řadě kresby, které hraničí s dolním okrajem papíru, mohou mít rovněž nevyobrazená chodidla, ale vzhledem k umístění kresby i v tomto případě je nepovažujeme za chybějící (viz obrázek č. 6);
- v příloze č. 11 uvádíme ukázkou kresby postavy s vynechaným prvkem (chybějící panenky v očích, tzv. „prázdné oči“).

8. Disproporční kresba postavy

Znakem „disproporční kresba postavy“ hodnotíme proporce postavy, resp. disproporční zobrazení¹⁵⁸. Zjistíme, kolik disproporcionálně zobrazených částí postavy se v kresbě vyskytuje a podle počtu posuzujeme, jestli se jedná či nejedná o disproporční kresbu postavy. Znakem rovněž hodnotíme snahu po objektivním a přesném vystižení jednotlivých proporcí těla. Získaná data jsou v prvním případě metrického (intervalového) typu a v druhém případě nominálního typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- při posuzování proporcí jednotlivých partií těla vycházíme z tabulky č. 8, kde je popsáno, jak mají být jednotlivé partie těla správně zobrazené;
- pokud není příslušná část těla zobrazena způsobem uvedeným v tabulce, pak se jedná o disproporční zobrazení dané partie.

¹⁵⁸ Disproporce = nepoměr, neúměrnost, nerovnoměrnost, nevyrovnanost. Disproporční zobrazení partie těla = zobrazení dané partie v nepoměru k ostatním částem figury, nepřiměřené zobrazení.

Tabulka č. 8: Správný způsob zobrazení jednotlivých partií těla.

Jednotlivé části těla	Způsob zobrazení (kritéria k posouzení)
Proporce hlavy	- hlava je menší než polovina trupu
Proporce krku	- je zobrazen dvojdímníználně a musí být znatelně odlišen od trupu
Proporce nosu	- je zobrazen dvojdímníználně
Zobrazení a proporce paží	- délka je větší než šířka a jsou zobrazeny dvojdímníználně - paže jsou správně připojeny - obě paže jsou přibližně stejně dlouhé jako trup a jsou zhruba stejné délkou i šířkou
Proporce prstů	- délka je větší než šířka, dvojdímníznální zobrazení - správný počet
Proporce trupu	- délka je větší než šířka
Proporce nohou	- délka nohou je v rozmezí 1 až 2 délek trupu (nesmí být menší než délka trupu a větší než dvě délky trupu, šířka je menší než šířka trupu) a obě nohy jsou přibližně stejné délkou i šířkou
Proporce chodidla	- délka je větší než šířka, dvojdímníznální zobrazení

a) Počet disproporcionálně zobrazených částí postavy

- uvádíme ve formě čísla, které vyjadřuje počet disproporcionálně zobrazených částí postavy;
- při hodnocení proporcí vycházíme z tabulky č. 8;
- identifikujeme-li v kresbě disproporci, udělíme 1 bod;
- celkem je možné v kresbě identifikovat 8 disproporcí (tj. maximální počet bodů je 8).

b) Disproporční kresba postavy

- při posuzování vycházíme z počtu disproporcí;
- objeví-li se v kresbě **4 a více disproporcí** (např. disproporce hlavy, trupu, krku a paží), potom kresbu postavy považujeme za disproporční a **kódujeme 1**;
- objeví-li se v kresbě **maximálně 3 disproporce**, potom kresbu postavy nepovažujeme za disproporční a **kódujeme 0**;

- v příloze č. 8 uvádíme ukázkou disproporční kresby postavy.

Metodické poznámky:

- některé posuzované proporce těla mají více kritérií pro správné zobrazení (např. paže, prsty, nohy), proto je třeba pečlivě posoudit každé kritérium;
- správně zobrazená partie je jen ta, která splňuje všechna uvedená kritéria;
- u proporcí, kde je více kritérií pro správné zobrazení již jedno nesplněné kritérium vypovídá o disproporcí dané části těla;
- v opačném případě, je-li příslušná partie nakreslena špatně z hlediska všech kritérií, jedná se pouze o jednu disproporcí, tzn. disproporcí dané části těla;
- není-li některá z hodnocených partií těla na postavě zobrazená, potom tuto partii po stránce disproporcionálního zobrazení nehodnotíme.

9. Vedení čar

Znakem „vedení čar“ zjišťujeme, jaké čáry v kresbě převažovaly a posuzujeme jejich kvalitu a způsob provedení. Největší výpovědní hodnotu mají obrysové čáry, na kterých lze dobře rozpoznat, jakým způsobem byly vedeny. Čáry jsme po stránce kvality rozdělili do tří typů:

- nepřerušované čáry (souvislé, plynulé);
- črtané čáry (přerušované, navazované);
- roztřesené čáry (kostrbaté).

Získaná data jsou nominálního typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

a) Nepřerušované čáry (souvislé, plynulé)

- objeví-li se v kresbě nepřerušované (souvislé, plynulé) čáry, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se v kresbě nepřerušované (souvislé, plynulé) čáry, **kódujeme 0**;
- kresbu postavy s výskytem nepřerušovaných čar uvádíme například v přílohách č. 5, 6, 7, 8, 10, 11.

b) Črtané čáry (přerušované, navazované)

- objeví-li se v kresbě črtané (přerušované, navazované) čáry, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se v kresbě črtané (přerušované, navazované) čáry, **kódujeme 0**;
- v příloze č. 12 uvádíme ukázkou kresby postavy s výskytem črtaných čar.

c) Roztřesené čáry (kostrbaté)

- objeví-li se v kresbě roztřesené (kostrbaté) čáry, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se v kresbě roztřesené (kostrbaté) čáry, **kódujeme 0**;
- v příloze č. 13 uvádíme ukázkou kresby postavy s výskytem roztřesených (kostrbatých) čar.

Metodické poznámky:

- zaměřujeme se na hodnocení a posuzování obrysových čar;
- čáry posuzujeme po stránce kvality – způsobu vedení, nikoliv podle jejich síly;
- může nastat situace, kdy se v kresbě vyskytnou dva typy čar, potom postupujeme tak, že hodnotíme ty čáry, které v kresbě převažují.

10. Zdůraznění prvku na postavě

Znakem „zdůraznění prvku na postavě“ zjišťujeme, jestli se v kresbě objevil nějaký prvek, který byl v porovnání s ostatními prvky kreslen s větší silou na psací náčiní. Jde tedy o míru tlaku na určitý kreslený prvek, kterou dítě vyvinulo během kreslení. Hodnocený znak je posuzován po formální stránce, nejedná se o obsahovou charakteristiku. Zdůrazněný prvek hledáme na kopiích kresby, respektive na poslední viditelné kopii kresby (na originálu kresby tento prvek zpravidla nerozpoznáme). Zvolili jsme čtyři oblasti, do kterých mohou kresbou zdůrazněné prvky patřit:

- obličej a jeho části (oči, nos, ústa, tváře nebo uši);
- vlasy a prvky ve vlasech (vlasy nebo doplňky ve vlasech – mašle, spony, čelenky, pokrývky hlavy aj.);
- oděv a jeho prvky (dekorace, ozdoby, doplňky – pásky, knoflíky aj.);
- přídatné detaily (kabelky, šperky, zbraně, květiny, sportovní potřeby aj.).

Získaná data jsou nominálního typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

a) Zdůraznění kresby v oblasti obličeje a jeho prvků

- do uvedené oblasti náleží kterákoli partie obličeje – **oči, nos, ústa, tváře nebo uši**;
- objeví-li se zdůraznění kresby v oblasti obličeje (kterékoli jeho části), **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se zdůraznění kresby v oblasti obličeje, **kódujeme 0**.

b) Zdůraznění kresby v oblasti vlasů

- do uvedené oblasti patří **zdůraznění účesu** nebo **různých doplňků** umístěných ve vlasech - **čelenky, spony, šátky, ozdobné gumičky** aj.;
- objeví-li se zdůraznění kresby v oblasti vlasů, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se zdůraznění kresby v oblasti vlasů, **kódujeme 0**;
- v příloze č. 14 uvádíme ukázkou kresby postavy, u které se vyskytuje zdůraznění kresby v oblasti vlasů.

c) Zdůraznění kresby v oblasti oděvu

- do uvedené oblasti náleží všechny prvky spojené s oděvem na figuře, a to **knoflíky, zipy, kapsy, pásky, šátky, motivy na látce (vzor na látce, nápisy), opasky a jiné zdobení**;
- zdůraznění v oblasti oděvu se nemusí týkat jen jednotlivých prvků, ale i oděvu jako celku (tj. oděv je sám o sobě nakreslen s největším tlakem);
- objeví-li se zdůraznění kresby v oblasti oděvu, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se zdůraznění kresby v oblasti oděvu, **kódujeme 0**;
- v příloze č. 15 uvádíme ukázkou kresby postavy, u které se vyskytuje zdůraznění kresby v oblasti oděvu.

d) Zdůraznění kresby přídatných detailů

- do uvedené oblasti náleží prvky věcného charakteru, které postavu „obohacují“ např. **kabelky, šperky, zbraně, květiny, sportovní potřeby** aj., tyto prvky jsou s kreslenou postavou spojené (prvky jsou nakreslené přímo na postavě nebo se jich postava dotýká);
- do uvedené oblasti nepatří prvky uvedené v oblasti vlasů (čelenky, spony, ozdobné gumičky aj.) a v oblasti oděvu (šátky, opasky aj.);
- objeví-li se zdůraznění kresby v oblasti přídatných detailů, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se zdůraznění kresby v oblasti přídatných detailů, **kódujeme 0**.

Metodické poznámky:

- zdůrazněný prvek je možné hledat pouze na kopiích kresby, respektive na poslední kopii, kde je kresba alespoň částečně viditelná;
- abychom ohodnotili, že se v kresbě zdůraznění v dané oblasti vyskytlo, musí být zdůrazněné **pouze prvky (nebo jeden prvek) v dané oblasti**;
- je-li v kresbě zdůrazněno současně více prvků z různých oblastí, hodnotíme tuto situaci tak, jako kdyby se zdůraznění nevyskytlo;

- zdůrazněný prvek můžeme charakterizovat i jako takový, který je na kopiích „nejsytěji zobrazen“;
- zdůrazněné prvky mohou být pro žáky významově důležitější, jsou kresleny s větší silou, více obtahovány, zvýrazňovány nebo překreslovány.

B) Obsahové znaky v kresbě:¹⁵⁹

1. Detaily v kresbě

Znakem „detaily v kresbě“ hodnotíme obsahovou stránku kresby. Zjišťujeme, jestli je kresba obohacena o detaily a v které oblasti na figuře se detaily vyskytly.

Základem kresby je lidská postava se všemi důležitými prvky, které ji charakterizují (tj. hlava, vlasy, prvky v obličeji, horní a dolní končetiny, trup, oděv atd.). Detaily lze popsat jako prvky, které kresbu rozvíjejí a obohacují. Detaily se nevyskytují ve všech kresbách a na rozdíl od základních prvků, které jsou pro kresbu lidské postavy nezbytné, jsou detaily postradatelné. Záleží zcela na vůli kreslicího, kolik detailů nebo jestli vůbec nějaké detaily na figuře nakreslí.

Jelikož se může na figuře vyskytnout celá řada detailů, rozdělili jsme je do šesti kategorií podle oblastí, ve které jsou umístěné:

- detaily v oblasti obličeje;
- detaily v oblasti očí¹⁶⁰;
- detaily v oblasti vlasů;
- detaily v oblasti oděvu;
- detaily přídatné.

Získaná data jsou nominálního typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- pro přehlednost jsme vytvořili schéma pro hodnocení detailů na postavě. Schéma shrnuje hlavní body pro hodnocení detailů a uvádíme jej v tabulce č. 9. Tabulka zahrnuje oblasti, do kterých nakreslené detaily náleží, dále kritéria, podle kterých detaily posuzujeme a bodové ohodnocení.

¹⁵⁹ V našem výzkumném šetření nezjišťujeme, co je námětem kresby, jelikož námět byl stanoven zadáním kresby – lidská postava. Z hlediska obsahových znaků se zaměřujeme pouze na detaily v kresbě.

¹⁶⁰ Detaily v oblasti očí jsme považovali za natolik důležité, že jsme pro ně vytvořili samostatnou kategorii.

Tabulka č. 9: Schéma pro hodnocení detailů na postavě.

Oblast umístění detailu	Kritéria pro posouzení výskytu detailu	Bodové hodnocení ¹⁶¹
Obličej	- znázorněné vrásky, pihy, vousy, líce, jizvy, zuby v ústech a jiné zřídka ztvárněné prvky na obličejí	1 bod
	- prvky věcného charakteru např. náušnice, brýle, doutník	1 bod
Oči	- zvýraznění očí, a to velikostí, barvou či dlouhými řasami - viditelně znázorněné obočí	1 bod
Vlasy	- viditelné propracování, a to způsobem, že jsou vlasy vlnité, kudrnaté, upravené do účesu nebo zpracované barvou	1 bod
	- prvky věcného charakteru např. mašle, spony, klobouky, korunky, brýle umístěné ve vlasech	1 bod
Oděv	- vyznačené kapsy, zipy, knoflíky, ztvárněné vzory látek, výšivky, nápisy a jiné motivy na oblečení	1 bod
	- různé doplňky oblečení, jimiž jsou např. kravaty, opasky, stuhy, šátky kolem krku nebo pasu	1 bod
Přídavné detaily ¹⁶²	- šperky (mimo náušnic), hodinky, kabelky, tašky, zbraně, sportovní potřeby, květiny, zvířata aj.	1 bod za každý přídavný detail

a) Detaily v oblasti obličeje

- do detailů v oblasti obličeje řadíme **znázorněné líce, vrásky, pihy, vousy, jizvy, zuby v ústech** a jiné zřídka ztvárněné prvky na obličejí;
- do detailů v oblasti obličeje dále řadíme prvky věcného charakteru, jimiž jsou např. **náušnice, brýle, doutník**;
- objeví-li se jakýkoliv detail v oblasti obličeje, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se detail v oblasti obličeje, **kódujeme 0**;

¹⁶¹ S bodovým hodnocením pracujeme při sčítání detailů v kresbě (obsahový znak „Počet detailů“).

¹⁶² Do oblasti „přídavných detailů“ náleží všechny prvky věcného charakteru, které nejsou uvedeny jako detaily v oblasti obličeje, vlasů a oděvu.

- v příloze č. 16 uvádíme ukázkou kresby postavy se zobrazeným detailem v oblasti obličeje (znázorněné zuby v ústech).¹⁶³

b) Detaily v oblasti očí

- oči jsou zvýrazněné a propracované, zaujmou na první pohled, nejedná se o pouhé „kroužky“;
- do detailů v oblasti očí řadíme jejich **zvýraznění, a to velikostí, barvou nebo dlouhými řasami**;
- do detailů v oblasti očí řadíme také **viditelně znázorněné obočí**;
- objeví-li se jakýkoliv detail v oblasti očí, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se detail v oblasti očí, **kódujeme 0**;
- v příloze č. 16 uvádíme ukázkou kresby postavy se zobrazeným detailem v oblasti očí (výrazné řasy a znázornění očí barvou).¹⁶⁴

c) Detaily v oblasti vlasů

- do detailů v oblasti vlasů řadíme jejich viditelné **propracování, a to způsobem, že jsou vlasy vlnité, kudrnaté, upravené do účesu nebo zpracované barvou**;
- do detailů v oblasti vlasů dále řadíme prvky věcného charakteru, jimiž jsou např. **mašle, spony, klobouky, korunky, brýle umístěné ve vlasech**;
- objeví-li se jakýkoliv detail v oblasti vlasů, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se detail v oblasti vlasů, **kódujeme 0**;
- v příloze č. 16 uvádíme ukázkou kresby postavy se zobrazeným detailem v oblasti vlasů (propracovaný účes, doplněk – spona ve vlasech).¹⁶⁵

d) Detaily v oblasti oděvu

- do detailů v oblasti oděvu řadíme **vyznačené kapsy, zipy, knoflíky, ztvárněné vzory látek, výšivky, nápisy a jiné motivy na oblečení**;
- do detailů v oblasti oděvu dále řadíme různé doplňky oblečení, jimiž jsou např. **kravaty, opasky, stuhy, šátky kolem krku nebo pasu**;
- objeví-li se jakýkoliv detail v oblasti oděvu, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se detail v oblasti oděvu, **kódujeme 0**;

¹⁶³ Detail v oblasti obličeje lze spatřit také na kresbě uvedené v příloze č. 6 (znázorněné líce).

¹⁶⁴ Detail v oblasti očí lze spatřit také na kresbě uvedené v příloze č. 12 (viditelné, výrazné obočí).

¹⁶⁵ Detail v oblasti vlasů lze spatřit také na kresbě uvedené v příloze č. 12 (klobouk) a příloze č. 14 (spony a čelenka ve vlasech)

- v příloze č. 16 uvádíme ukázkou kresby postavy se zobrazeným detailem v oblasti oděvu (motiv, vzor na látce).¹⁶⁶

e) Detaily přídatné

- do přídatných detailů řadíme prvky věcného charakteru, jimiž jsou např. **šperky** (mimo náušnic), **hodinky, kabelky, tašky, zbraně, sportovní potřeby, květiny**;
- do přídatných detailů řadíme i **zvířata, jsou-li nakreslená ve spojení s figurou** např. kočka v náručí nebo pes na vodítku (postava vodítka drží);
- za přídatné detaily považujeme pouze ty, které mají s nakreslenou postavou spojitost (tzn., že jsou na postavě umístěny např. šperky nebo jsou nakreslené ve spojení s figurou např. taška, květina nebo míč v ruce);
- objeví-li se jakýkoliv přídatný detail, **kódujeme 1**;
- neobjeví-li se přídatný detail, **kódujeme 0**;
- v příloze č. 16 uvádíme ukázkou kresby postavy se zobrazeným přídatným detailem (prsten, náramky, náhrdelník, kabelka).¹⁶⁷

Metodické poznámky:

- detaily kresbu obohacují, ale na druhou stranu nepřiměřené množství detailů může působit chaoticky;
- základem kresby je „kostra postavy“ se všemi náležitými prvky, které lidská postava musí mít a detaily kresbu rozvíjejí (např. všichni žáci na postavě znázorní oči, ale pouze někteří z nich je více propracují);
- abychom rozhodli, že se v dané oblasti detail vyskytl, musíme v kresbě najít alespoň jeden prvek, který do dané oblasti detailů náleží (např. u detailů v oblasti vlasů postačí, že je ve vlasech umístěná čelenka).

2. Počet detailů

Znakem „počet detailů“ zjišťujeme, kolik se v kresbě vyskytlo detailů ve spojitosti s postavou. Podle počtu detailů lze usoudit, jestli je kresba bohatá nebo chudá na detaily. Chudá kresba je po formální stránce v pořádku, postava nepostrádá žádné podstatné prvky, ale tato kresba se vyznačuje nedostatkem dalších prvků, které by kresbu obohacovaly a doplňovaly. Získaná data jsou metrického (intervalového) typu.

¹⁶⁶ Detail v oblasti oděvu lze spatřit také na kresbě uvedené v příloze č. 13 (motiv, vzor látky na oděvu).

¹⁶⁷ Přídatný detail se vyskytuje také u kresby uvedené v příloze č. 6 (květina) a příloze č. 12 (meč).

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- vyskytne-li se na postavě detail v dané oblasti, udělíme jeden bod;
- body udělujeme podle „schématu pro hodnocení detailů na postavě“ uvedeného v tabulce č. 9 (viz hodnocený znak „Detaily v kresbě“);
- počet detailů uvádíme ve formě čísla (číslo vyjadřuje celkový počet zobrazených detailů na figuře).

Metodické poznámky:

- pro upřesnění bodovacího systému uvádíme, že za detaily v oblasti obličeje je možné získat maximálně 2 body (tj. 1 bod za zřídka ztvárněný prvek např. pihy a 1 bod za prvek věcného charakteru např. náušnice), dále za detaily v oblasti očí maximálně 1 bod, za detaily v oblasti vlasů maximálně 2 body (tj. 1 bod za propracování a 1 bod za prvek věcného charakteru např. čelenka) a za detaily v oblasti oděvu maximálně 2 body (1 bod např. za vyznačený motiv a 1 bod za doplněk oděvu např. opasek). Bod je v uvedených případech udělen za **výskyt detailu** v dané oblasti.
- u přídatných detailů je bodovací systém odlišný, udělujeme **1 bod za každý nakreslený přídatný detail**.

C/ Barevné provedení

1. Použití barev

Znakem „použití barev“ kresbu posuzujeme po stránce barevného provedení. Hodnotíme, jestli je kresba barevná nebo jednobarevná. Získaná data jsou nominálního typu.

U barevných kreseb zjišťujeme, kolik barev bylo v kresbě použito. Získaná data jsou metrického (intervalového) typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

a) Barevné zpracování kresby

- za barevnou považujeme takovou kresbu, kde byla použita alespoň jedna barva (použitá barva může být jakákoliv mimo černé);
- je-li kresba barevně zpracovaná (tj. vyskytla se alespoň jedna barva), **kódujeme 1**;
- není-li kresba barevně zpracovaná (tj. nevyskytla se žádná barva - kresba je pouze tužkou nebo černou pastelkou nebo kombinace tužky a černé pastelky), **kódujeme 0**;

- v přílohách č. 5, 6, 8, 9, 11, 13, 15 a 16 uvádíme ukázky barevného zpracování kresby postavy.

b) Počet použitých barev

- uvádíme ve formě čísla, které informuje o počtu použitých barev v kresbě;
- počítáme, kolik barev se celkem v kresbě vyskytlo (nepočítáme zvlášť jednotlivé odstíny barev, pouze o jakou barvu jde), a to nezávisle na funkci barvy nebo velikosti vybarvené plochy.

Metodické poznámky:

- je-li postava nakreslena tužkou v kombinaci s černou pastelkou, považujeme tuto kresbu za jednobarevnou;
- je-li v kresbě použito více odstínů jedné barvy např. tmavě a světle zelená, počítáme pouze, o jakou barvu se jedná.

2. Výrazné tónování kresby

Znakem „výrazné tónování kresby“ hodnotíme u barevných kreseb použité barvy po stránce sytosti. Pro snadnější a přesnější hodnocení jsme vytvořili „vzorník barev“¹⁶⁸, v němž uvádíme barvy v různě sytých tónech. Vzorník barev, podle kterého jsme posuzovali, zda se jedná nebo nejedná o výrazné tónování kresby, uvádíme v příloze č. 17. Získaná data jsou nominálního typu.

Kritéria pro hodnocení a přiřazování čísel:

- při posuzování sytosti použitých barev vycházíme ze vzorníku uvedeného v příloze č. 17;
- za **výrazné a syté tóny barev považujeme** podle vzorníku **odstíny barev číslo 4 a 5**;
- za **výrazné a syté tóny barev nepovažujeme** podle vzorníku **odstíny číslo 1 až 3**;
- jsou-li v kresbě použité syté a výrazné tóny barev (odstíny číslo 4 a 5), **kódujeme 1**;
- nejsou-li v kresbě použité syté a výrazné tóny barev (odstíny číslo 1 - 3), **kódujeme 0**;
- v příloze č. 16 uvádíme ukázkou kresby postavy s výrazným tónováním.¹⁶⁹

¹⁶⁸ Vzorník barev, respektive sytosti barev jsme vytvořili pomocí běžně dostupných školních pastelek.

¹⁶⁹ Výrazně tónovanou kresbu lze spatřit také v příloze č. 6.

Metodické poznámky:

-jsou-li v kresbě některé barvy v sytých a výrazných tónech a jiné nikoliv, posuzujeme převažující tónování barev v kresbě.

Metoda kresby lidské postavy byla vyzkoušena a prověřena v předvýzkumu. Veškeré postupy byly důkladně konzultovány s vedoucím disertační práce. Administrace byla skupinová. Instrukce, které byly žákům ke kresbě podány, najdete v příloze č. 4.

7.2 Průběh předvýzkumu

Výzkumnému šetření realizovanému v rámci disertační práce předcházela předvýzkum. Předvýzkum se uskutečnil na vzorku 31 žáků základních škol a proběhl v listopadu roku 2009. Hlavní cíle předvýzkumu byly následující:

1. Ověřit použití jednotlivých metod (dotazník B-J.E.P.I. a Bender Gestalt test), tj. jejich aplikaci a způsob vyhodnocení.
2. Stanovit znaky v kresbě lidské postavy, které budou posuzovány z hlediska jejich možného vztahu k intenzitě extravertizace v temperamentové dimenzi.
3. Vytvořit kritéria pro hodnocení jednotlivých znaků v kresbě lidské postavy.
4. Na základě stanovených znaků v kresbě lidské postavy a kritérií pro jejich hodnocení vytvořit metodu pro hodnocení kresby lidské postavy a ověřit její použití.
5. Získat představu o časovém rozvržení.

Při ověřování použití jednotlivých metod jsme zjistili, že dotazník B-J.E.P.I. obsahuje některé pojmy, které nejsou žákům zcela jasné. Jednalo se o výrazy jako „hanlivý“, „šarvátka“, „záliba“ aj., které bylo potřeba žákům vysvětlit tak, aby je zcela chápali a mohli odpovědět na otázky, aniž by došlo k jakémukoliv zkreslení vlivem nepochopení položky dotazníku. Předvýzkum nás vedl k rozhodnutí, že všechny nejasné pojmy budou žákům třídními učitelkami vysvětleny ještě dříve, než dojde k samotnému výzkumnému šetření. Tento krok jsme učinili z důvodu, abychom dosáhli pružnějšího odpovídání na položky dotazníku a zamezili zkreslení odpovědí způsobeným nepochopením položky. Vysvětlovány byly pouze pojmy (slova nebo slovní spojení), nikoliv celé položky dotazníku.

Při ověřování použití Bender-Gestalt testu jsme nenarazili na žádný problém. Avšak za zmínku stojí, že dva žáci použili při překreslování jednotlivých obrazců kružítko a pravítko. Použití zmíněných pomůcek není dovoleno a je třeba mít tuto situaci na paměti. Předvýzkum nás upozornil, že je třeba pečlivě formulovat instrukci k překreslování obrazců a žáky v průběhu práce zkontrolovat.

Další cíle předvýzkumu zahrnovaly stanovení takových znaků v kresbě lidské postavy, které by se mohly vyskytovat v závislosti na hodnotách extraverte a vytvoření kritérií pro jejich hodnocení a posouzení. Výsledkem byla tvorba metody kresby lidské postavy jako nástroje pro hodnocení stanovených znaků v kresbě. Předvýzkum a studium literatury nás vedlo ke stanovení 14 hlavních znaků, na které jsme se v kresbě lidské postavy zaměřili. Následně jsme v rámci předvýzkumu zmíněnou metodu použili, vyhodnotili dle námi vytvořených kritérií a ověřili tak naši schopnost posoudit zvolený znak podle daných kritérií stále stejným způsobem, a to u mnoha kreseb.

V neposlední řadě jsme si prostřednictvím předvýzkumu učinili představu o časovém rozvržení. Předvýzkum nám měl odpovědět na otázku, kolik času bude třeba vyšetřit na výzkumné šetření v jedné třídě. Zjistili jsme, že dotazník B-J.E.P.I. je žáky vyplňován delší dobu, než je uváděno v příručce. Dotazník byl nejrychleji vyplněn přibližně za 30 minut a nejdéle za 50 minut. Pro administraci dotazníku bylo potřeba zajistit dostatečný časový prostor. Bender-Gestalt test byl žáky zpracován přibližně za 15 až 25 minut. Čas věnovaný kresbě lidské postavy byl zcela individuální a odrážel tendence žáků. Někteří žáci si dávali na kresbě záležet a figuru důkladně propracovali, jiní svou kresbu odbyli během několika minut. Čas kresby lidské postavy byl zaznamenáván, a to nejen v předvýzkumu, ale i ve výzkumném šetření. Ze získaných údajů jsme zjistili nejdelší čas kresby a stanovili jsme, že na kresbu lidské postavy je třeba vyčlenit zhruba jednu vyučovací hodinu. Předvýzkum nás informoval, že na výzkumné šetření v jedné školní třídě je nutné vyšetřit celkem 2 až 3 vyučovací hodiny.¹⁷⁰

Do předvýzkumu jsme zahrnuli také pedagogy prvního stupně plně organizovaných i malotřídních základních škol, abychom si udělali představu o přínosu disertační práce v oblasti pedagogiky. Za tímto účelem jsme vytvořili krátký dotazník. Zajímalo nás především:

1. Jaké jsou teoretické poznatky učitelů o temperamentu.

¹⁷⁰ Vyučovací hodina = 45 minut.

2. Jak učitelé vnímají potřebu poznat temperament žáků a zda si myslí, že poznání temperamentu žáků by pro ně bylo přínosem.
3. Jaké jsou schopnosti učitelů rozpoznat temperament žáků.
4. Jak dobře učitelé znají jakoukoliv metodu k poznání temperamentu.
5. Zda by učitelé uvítali vhodnou metodu, která by jim pomohla udělat si představu o temperamentových charakteristikách žáků.

Na dotazník odpovědělo celkem 57 pedagogů prvního stupně základních škol. Data získaná dotazníkem nebyla statisticky zpracovaná, pouze jsme se zajímali o četnosti jednotlivých odpovědí s cílem vytvořit si představu o tom, jak učitelé vnímají problematiku temperamentu v souvislosti s jejich pedagogickou prací. Stručně uvádíme získané informace:

1. Na položku dotazníku *„Jaké jsou Vaše teoretické poznatky o temperamentu?“* odpovědělo 0 učitelů, že „velmi dobré“, 17 učitelů „chvalitebné“, 27 učitelů posoudilo své poznatky jako „dobré“, 12 „dostatečné“ a 1 jako „nedostatečné“.
2. S tvrzením *„Pro učitele je nejen přínosné, ale i potřebné poznat temperament žáků“* „naprosto souhlasilo“ 23 pedagogů, „souhlasilo“ 32, „nemám na to názor“ uvedl 1 učitel, „nesouhlasil“ 1 a 0 učitelů s tvrzením „naprosto nesouhlasilo“.
3. Na položku *„Jak byste ohodnotili Vaši schopnost rozpoznat temperament žáků?“* odpověděli 4 učitelé, že jejich schopnost rozpoznat temperament žáka je „velmi dobrá“, 23 učitelů uvedlo „chvalitebná“, 21 „dobrá“, 6 „dostatečná“ a 3 učitelé vnímali svoji schopnost jako „nedostatečnou“.
4. Na položku *„Jak dobře znáte nějakou metodu poznání temperamentu žáka?“* odpověděl „velmi dobře“ 1 učitel, „dobře“ 9 učitelů, „uspokojivě“ 18, „téměř vůbec“ 25 a „vůbec neznám“ uvedli 4 učitelé.
5. Poslední položkou *„Uvítali byste nějakou metodu, která by Vám pomohla upřesnit Vaši představu o temperamentu žáků?“* jsme zjistili, že 51 učitelů odpovědělo „ano“, tj. metodu by uvítalo a 6 učitelů odpovědělo „ne“.

Předvýzkum byl cennou přípravou na samotné výzkumné šetření. Jeho přínos byl nejen z hlediska ověření výzkumných metod – jejich použití a způsobu vyhodnocení, ale spatřujeme ho i v tom, že jsme si udělali představu o názoru učitelů základních škol na problematiku temperamentu v kontextu jejich pedagogické práce.

7.3 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření se uskutečnilo v dubnu a květnu roku 2010. V období mezi jednotlivými úrovněmi výzkumu probíhalo zpracování informací získaných předvýzkumem a příprava na samotné výzkumné šetření.

Při výzkumném šetření jsme z velké části postupovali dle doporučeného schématu¹⁷¹ jednotlivých etap neboli fází výzkumu:

1. Stanovení problému a volba přístupu – stanovení výzkumného problému, volba metodologického přístupu, formulace výzkumných otázek a hypotéz.
2. Plán výzkumu – volba vhodného druhu výběru prvků do výzkumného vzorku, upřesnění metod pro získávání výzkumných dat a zamyšlení se nad způsobem jejich analýzy.
3. Provedení výzkumu – sběr dat.
4. Analýza dat a jejich interpretace – testování (ověřování) hypotéz, aplikace statistických testů a interpretace získaných výsledků.

Výzkumnému šetření předcházelo studium odborné literatury z dostupných zdrojů. Snažili jsme se získat co největší množství informací o zkoumané oblasti. Vycházeli jsme z předmětu našeho zkoumání, jímž je kresba a temperament dítěte a jejich vzájemný vztah. Zpočátku jsme obě proměnné studovali odděleně a dospěli jsme ke zjištění, že zmíněné oblasti jsou poměrně prozkoumané a v každé z nich najdeme mnoho výzkumů orientovaných různými směry. Dalším krokem bylo hledání informací o vzájemném vztahu kresby a temperamentu dítěte.

Studium odborné literatury nám umožnilo vytvořit si představu o současném stavu poznání v této oblasti a zároveň nás vedlo ke zjištění, že většina výzkumů je řešena v rovině psychologické a tudíž výsledky jsou využitelné především v odvětví psychologie. Na druhou stranu jsme vycházeli z faktu, že žák je hlavní činitel výchovně vzdělávacího procesu a v dnešní době je na osobnost žáka, na jeho důkladné poznání a na respektování jeho osobnosti, kladen stále větší důraz. Proto jsme se rozhodli začlenit problematiku

¹⁷¹ HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2006, s. 19-22. ISBN 80-7367-123-9.

temperamentu a kresby do oblasti pedagogiky s cílem rozšířit poznání v oblasti vztahů mezi kresbou a jednou z temperamentových charakteristik dítěte (dimenzí extravertze).

Výzkum jsme zvolili klasický, kvantitativně orientovaný. Následně jsme se zabývali vhodnou formulací výzkumného problému, výzkumných otázek a stanovením hypotéz.

Z hlediska volby vhodného druhu výběru prvků do výzkumného souboru jsme brali v potaz časovou a především metodickou náročnost výzkumu. Rozhodli jsme se, že sběr dat bude proveden jen autorkou disertační práce. Výběr jsme mohli zvolit pouze takový, který výzkumný vzorek značně nerozptýlí. Prvky do výzkumného souboru jsme proto vybírali pomocí skupinového výběru, skupiny jsme vytvořili ze školních tříd. Výzkum se uskutečnil z hlediska proveditelnosti v Olomouckém kraji. Cílovou skupinou byli žáci 4. ročníku základních škol. Celkem se výzkumu účastnilo 12 tříd.¹⁷²

V další etapě jsme provedli sběr dat. Data jsme sbírali v období dubna a května roku 2010 pomocí tří metod. Byl použit dotazník B-J.E.P.I., Bender-Gestalt test (kresebný test) a Kresba lidské postavy.¹⁷³ Všechny tři zmíněné metody byly na základních školách zadány autorkou disertační práce, protože bylo nutné držet se jistých zásad při jejich použití, aby nedošlo k ovlivnění probandů (např. nevhodnou odpovědí na položenou otázku žáka) a k případnému zkreslení zjištěných údajů. Rovněž jsme zajistili, aby žáci na všech školách dostali stejné instrukce, měli stejné podmínky pro práci a případné dotazy byly zodpovězeny stejným způsobem.

Výzkumné šetření probíhalo v obvyklých školních podmínkách – odehrávalo se během vyučování (na většině škol první a druhou vyučovací hodinu, dle potřeby i ve třetí hodině nebo její části), účastnila se ho celá třída současně, děti zůstávaly ve své kmenové třídě a na svých místech. Administrace probíhala skupinově. Ani jedna z použitých metod, tj. vyplňování dotazníku B-J.E.P.I., obkreslování obrazců v rámci kresebného testu (Bender-Gestalt test) a kresba lidské postavy, nebyla časově limitována¹⁷⁴. Z hlediska pořadí jsme nejprve aplikovali dotazník B-J.E.P.I., následně kresebný test a kresbu lidské postavy. Jelikož jsme ke sběru dat použili tři různé metody, získali jsme od každého žáka soubor materiálů. Aby nedošlo k jejich zaměnění nebo jakémukoli pomíchání, a to nejen mezi žáky, každý soubor měl své označení (číslo). Dodrželi jsme tak anonymitu, se kterou byli probandi důkladně seznámeni. V průběhu sběru dat ve většině tříd zůstávaly přítomny třídní učitelky, které pouze přihlížely a do práce dětí a výzkumného šetření nijak nezasahovaly. Žáci byli

¹⁷² Více o výzkumném vzorku uvádíme v podkapitole 6.3.

¹⁷³ O jednotlivých použitých metodách se podrobně zmiňujeme v podkapitolách 7.1.1, 7.1.2 a 7.1.3.

¹⁷⁴ Doba kresby lidské postavy byla zaznamenávána.

třídní učitelkou předem informováni, že dojde k výzkumnému šetření a se změnou ve vyučování počítali. Spolupráce s řediteli a pedagogy jednotlivých škol zahrnutých do výzkumu byla výborná.

Následující etapa výzkumu byla věnována vyhodnocení všech získaných dat a jejich přípravě na statistické zpracování. Jednalo se o časově velmi náročnou etapu. Od každého probanda jsme měli k dispozici tři různé typy dat získaných dotazníkem B-J.E.P.I., Bender-Gestalt testem a kresbou lidské postavy. Všechna získaná data jsme zpracovali v programu Microsoft Office Excel 2007 do přehledných tabulek. Postup při vyhodnocování získaných dat lze rozčlenit do pěti stěžejních kroků:

1. Vyhodnocení dotazníku B-J.E.P.I.
2. Rozdělení dat do tří skupin podle výsledků dotazníku B-J.E.P.I.
3. Vyhodnocení Bender-Gestalt testu.
4. Vyrovnání skupin na základě výsledků Bender-Gestalt testu.
5. Vyhodnocení kresby lidské postavy (hledání stanovených znaků v kresbě extravertních a introvertních žáků).

Dotazník B-J.E.P.I. jsme vyhodnotili jako první. Při vyhodnocování dotazníků jsme postupovali podle instrukcí uvedených v příručce. Dotazníkem jsme zjistili intenzitu temperamentových dimenzí extraverze a neuroticismu (hodnoty extraverze a neuroticismu). K účelům disertační práce jsme dále využívali pouze dimenzi extraverze. Na základě výsledků dotazníku jsme rozdělili všechna data do tří skupin podle hodnot extraverze ve zvolené temperamentové dimenzi – vytvořili jsme skupinu extravertních žáků (s vysokými hodnotami extraverze), introvertních žáků (s nízkými hodnotami extraverze) a skupinu žáků s nevyhraněnou dimenzí (se středními hodnotami extraverze). Se skupinou probandů s nevyhraněnou dimenzí extraverze jsme již dále ve výzkumu nepracovali. Celkem se jednalo o 92 žáků.

Dalším krokem bylo vyhodnocení Bender-Gestalt testu, který jsme použili za účelem získání představy o grafomotorické úrovni probandů. Při vyhodnocování jsme postupovali podle zásad pro hodnocení Bender-Gestalt testu uvedených v příručce. Po vyhodnocení testu jsme získané údaje zapsali do tabulky a takto zpracovaná data předali statistickému pracovníkovi, který nám pomohl odpovědět na otázku, jestli grafomotorické schopnosti extravertních a introvertních žáků jsou na podobné úrovni. Statistický pracovník pomocí příslušného statistického testu (Mann-Whitneyův U-test) dospěl ke zjištění, že mezi

sledovanými skupinami je významný rozdíl ve výsledcích testu.¹⁷⁵ Avšak v našem výzkumu je nutné pracovat s probandy podobné grafomotorické úrovně, aby případné rozdíly v kresbě mezi extravertními a introvertními žáky nebyly přičítány rozdílům v grafomotorice. Proto jsme společně se statistickým pracovníkem dle jeho pokynů a instrukcí provedli vyrovnání skupin. Jakmile jsme měli vytvořené vyrovnané skupiny z hlediska grafomotorických schopností, mohli jsme se věnovat hledání stanovených znaků v kresbě lidské postavy.

Důvodů, proč jsme dané znaky hledali právě v námětu „lidské postavy“, bylo hned několik. Lidská postava je nejčastějším a nejoblíbenějším námětem kresby dětí. Jedinec do kresby lidské postavy mnohem více než do jiných námětů promítá sám sebe, svoji vlastní osobnost, své „já“. Vzhledem k tomuto faktu jsme předpokládali, že se jedná o takový námět, ve kterém by se případné rozdíly v temperamentových dimenzích žáků mohly projevit. V neposlední řadě kresba lidské postavy patří k nejpoužívanějším tematickým kresebným vyšetřovacím postupům – je často využívána v různých oblastech diagnostiky.

Celkem jsme v kresbě posuzovali 14 znaků, které jsme si rozdělili do tří kategorií podle toho, jestli se týkaly provedení (formální znaky), obsahu (obsahové znaky) nebo barev. Při vyhodnocování každého znaku jsme postupovali podle přesně stanovených kritérií¹⁷⁶. Po vyhodnocení daného znaku jsme výsledek zapsali do tabulky, kdy každému znaku v tabulce odpovídal jeden sloupec. Jednalo se o poslední a z našeho pohledu nejdůležitější fázi vyhodnocování získaného souboru dat před statistickým zpracováním. V konečné fázi vyhodnocování znaků v kresbě jsme všechna data pro přehlednost seskupili do dvou tabulek dle úrovně měření - vytvořili jsme tabulku nominálních a metrických dat.

Statistické zpracování dat a interpretace získaných výsledků tvořily poslední fázi výzkumu. Všechna námi připravená data jsme předali statistickému pracovníkovi, který pro jejich zpracování použil software Minitab 15.1.1.0. Platnost hypotéz byla ověřována pomocí příslušného statistického testu významnosti. V našem případě byl použit u dat nominálních Pearsonův test nezávislosti a homogenity nebo Fisherův kombinatorický test a u dat metrických se jednalo o Mann-Whitneyův U-test. Výsledky výzkumného šetření uvádíme v kapitole 8.

¹⁷⁵ Statistické testování (ověření grafomotorických schopností testovaných žáků) uvádíme v podkapitole 6.3.1.

¹⁷⁶ Kritéria pro posouzení jednotlivých znaků v kresbě lidské postavy uvádíme v podkapitole 7.1.3.

8 Výsledky výzkumného šetření

V kapitole předkládáme výsledky výzkumného šetření, v kterém jsme zkoumali, zda a v jaké míře se intenzita temperamentové dimenze extraverte promítá do stanovených znaků v kresbě lidské postavy. Vzhledem k tomu, že dětskou kresbu hodnotíme z hlediska 14 znaků, které se týkají formálního, obsahového a barevného zpracování kresby, tak i výsledky výzkumného šetření dělíme do tří oblastí s ohledem na uvedené posuzované stránky kresby.¹⁷⁷

K ověřování platnosti nulových hypotéz jsme použili u dat metrických neparametrický **U-test Manna a Whitneyho** a u dat nominálních **Pearsonův test nezávislosti a homogenity** (v případě velkých četností) nebo **Fisherův kombinatorický test pro čtyřpolní tabulku s malými četnostmi**.¹⁷⁸

Testování jsme uskutečnili v úzké spolupráci se statistickým pracovníkem. K testování jsme použili statistický software Minitab 15.1.1.0.

8.1 Formální znaky v kresbě postavy

V uvedené podkapitole ověřujeme hypotézy, které se vztahují k formálním znakům kresby. Zcela záměrně zde neuvádíme výzkumnou otázku č. 1, jelikož jsme ji z hlediska smysluplnosti zařadili do podkapitoly 6.3.1, kde také uvádíme testování příslušných hypotéz.

Výzkumná otázka č. 2

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v potřebné době na kresbu postavy?

Hypotéza:

H₀: Mezi mediánem doby kresby postavy u extravertních žáků a mediánem doby kresby postavy u introvertních žáků není rozdíl.

¹⁷⁷ V empirické části disertační práce strukturujeme výzkumné problémy, otázky, věcné hypotézy, výsledky výzkumného šetření a také diskuzi k výsledkům výzkumu do tří oblastí se zřetelem k hodnoceným stránkám kresby.

¹⁷⁸ Více o použití statistických testů významnosti viz: CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

H_A: Mezi mediánem doby kresby postavy u extravertních žáků a mediánem doby kresby postavy u introvertních žáků je rozdíl.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Nulovou hypotézu ověřujeme (testujeme) pomocí neparametrického U-testu Manna a Whitneyho. Testované soubory popisujeme v níže uvedené tabulce č. 10.

Tabulka č. 10: Doba kresby postavy.

Úroveň temperamentové dimenze extraverte	N	Med
Extravertní žáci	68	16,5
Introvertní žáci	74	16

N značí počet testovaných žáků a *med* značí spočítanou hodnotu mediánu. Z tabulky je patrné, že medián doby kresby postavy u extravertních žáků je o něco vyšší než medián doby kresby postavy u introvertních žáků. Data, z nichž byly mediány vypočítány, uvádíme v příloze č. 18.

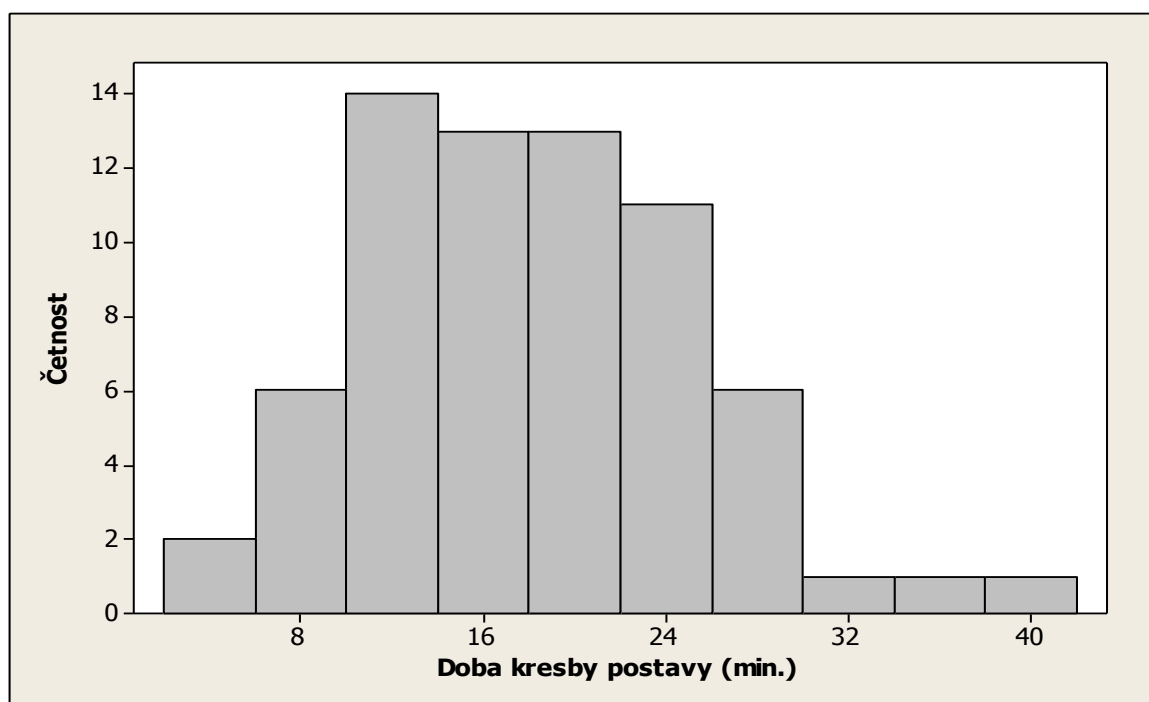
Bodový odhad rozdílu mediánů obou souborů je roven 1. P-hodnota provedeného testu je rovna hodnotě $p\text{-value} = 0,4129$. P-hodnota je tedy větší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. 95% interval spolehlivosti rozdílu obou mediánů je $(-1,001;3,001)$. Prokázalo se tedy, že **pro testované soubory neexistuje statisticky významný rozdíl mezi mediány doby kresby postavy u extravertních a introvertních žáků**.

Interpretace:

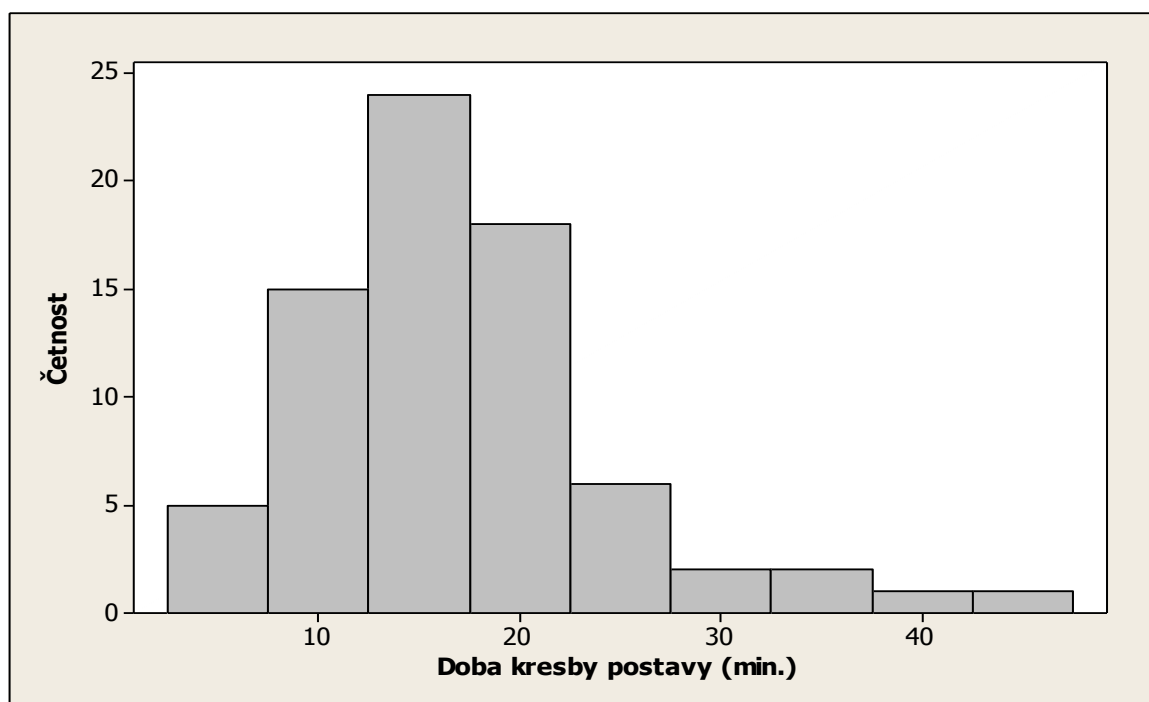
V našem výzkumném souboru mezi extravertními a introvertními žáky není rozdíl v potřebné době na kresbu postavy.

Dále uvádíme histogramy doby kresby postavy. Na obrázku č. 9 je uveden histogram doby kresby postavy u extravertních žáků a na obrázku č. 10 je zobrazen histogram doby kresby postavy u introvertních žáků.

Obrázek č. 9: Histogram doby kresby postavy u extravertních žáků.



Obrázek č. 10: Histogram doby kresby postavy u introvertních žáků.



Výzkumná otázka č. 3

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl ve velikosti nakreslené postavy?

Hypotéza:

H₀: Mezi mediánem velikosti postavy u extravertních žáků a mediánem velikosti postavy u introvertních žáků není rozdíl.

H_A: Mezi mediánem velikosti postavy u extravertních žáků a mediánem velikosti postavy u introvertních žáků je rozdíl.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené tabulce č. 11. Z tabulky je patrné, že medián velikosti postavy u extravertních žáků je vyšší než medián velikosti postavy u introvertních žáků. Data, z nichž byly mediány vypočítány, uvádíme v příloze č. 18.

Tabulka č. 11: Velikost postavy.

Úroveň temperamentové dimenze extraverte	N	Med
Extravertní žáci	68	18,7
Introvertní žáci	74	14

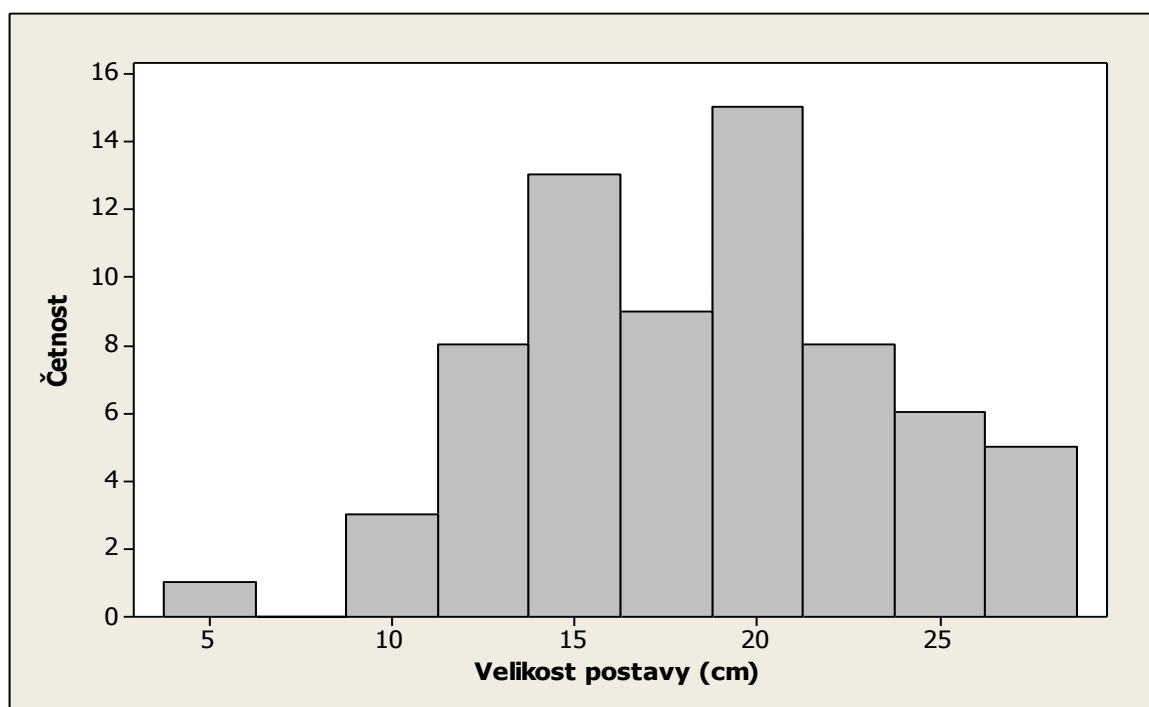
Bodový odhad rozdílu mediánů obou souborů je roven 3,8. P-hodnota provedeného testu je rovna hodnotě $p\text{-value} = 0,0001$. P-hodnota je tedy menší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. 95% interval spolehlivosti rozdílu obou mediánů je (1,900;5,500). Prokázalo se tedy, že **pro testované soubory existuje statisticky významný rozdíl mezi mediány velikosti postavy u extravertních a introvertních žáků**.

Interpretace:

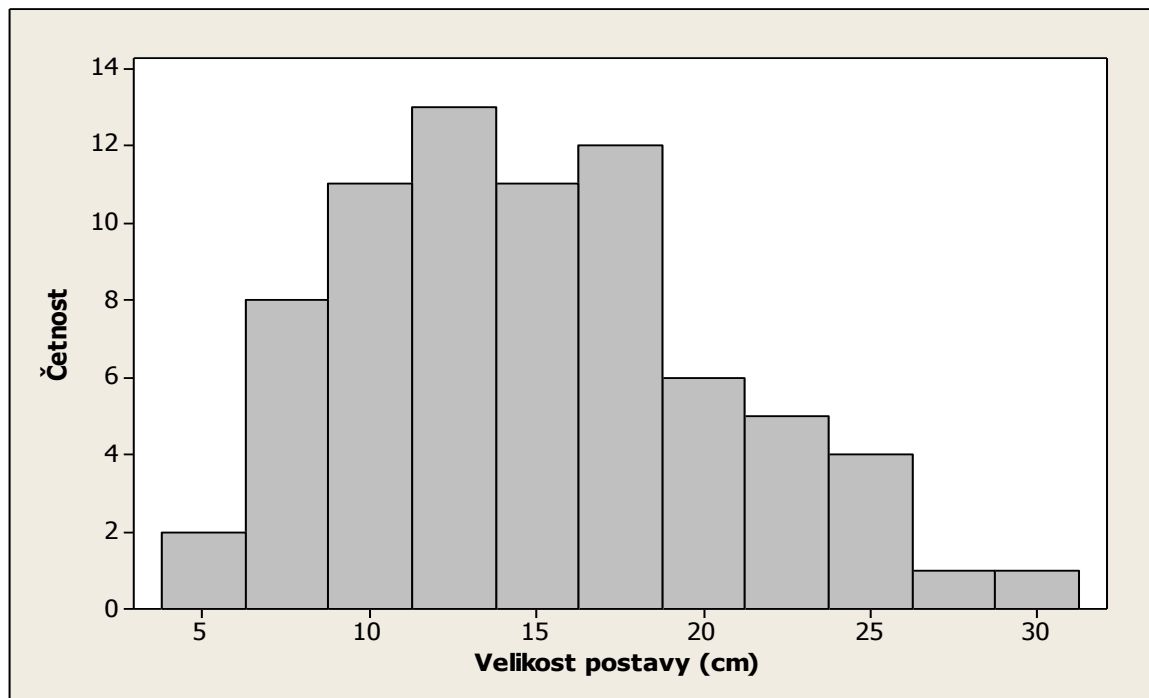
V našem výzkumném souboru je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl ve velikosti nakreslené postavy, přičemž větší postavu kreslí extravertní žáci.

Na obrázku č. 11 je uveden histogram velikosti postavy u extravertních žáků a na obrázku č. 12 je zobrazen histogram velikosti postavy u introvertních žáků.

Obrázek č. 11: Histogram velikosti postavy u extravertních žáků.



Obrázek č. 12: Histogram velikosti postavy u introvertních žáků.



Výzkumná otázka č. 4

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v intenzitě tlaku na psací náčiní?

Hypotéza:

H₀: Mezi mediánem intenzity tlaku u extravertních žáků a mediánem intenzity tlaku u introvertních žáků není rozdíl.

H_A: Mezi mediánem intenzity tlaku u extravertních žáků a mediánem intenzity tlaku u introvertních žáků je rozdíl.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené tabulce č. 12. Z tabulky je patrné, že medián intenzity tlaku u extravertních žáků je stejný jako medián intenzity tlaku u introvertních žáků. Data, z nichž byly mediány vypočítány, uvádíme v příloze č. 18.

Tabulka č. 12: Intenzita tlaku na psací náčiní.

Úroveň temperamentové dimenze extraverte	N	Med
Extravertní žáci	68	4
Introvertní žáci	74	4

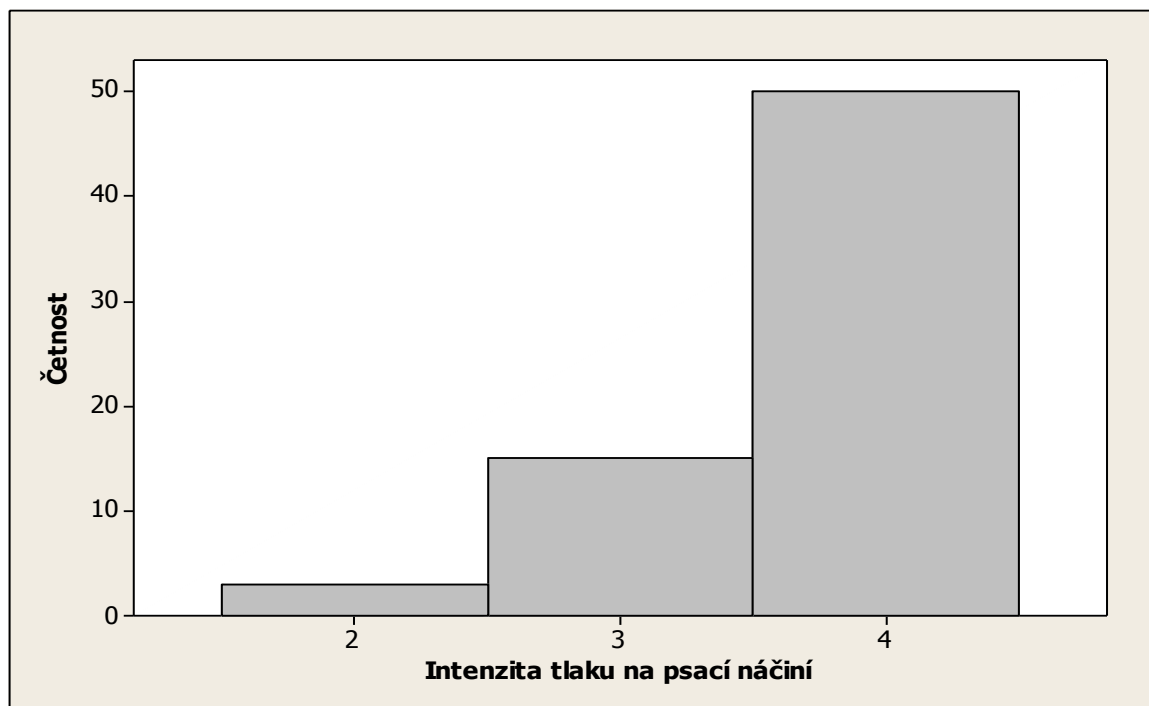
Bodový odhad rozdílu mediánů obou souborů je roven 0. P-hodnota provedeného testu je rovna hodnotě $p\text{-value} = 0,3614$. P-hodnota je tedy větší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. 95% interval spolehlivosti rozdílu obou mediánů je $(-0,000; -0,000)$. Prokázalo se tedy, že **pro testované soubory neexistuje statisticky významný rozdíl mezi mediány intenzity tlaku u extravertních a introvertních žáků**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru mezi extravertními a introvertními žáky není rozdíl v intenzitě tlaku na psací náčiní.

Na obrázku č. 13 je uveden histogram intenzity tlaku na psací náčiní u extravertních žáků a na obrázku č. 14 je zobrazen histogram intenzity tlaku na psací náčiní u introvertních žáků.

Obrázek č. 13: Histogram intenzity tlaku na psací náčiní u extravertních žáků.



Obrázek č. 14: Histogram intenzity tlaku na psací náčiní u introvertních žáků.



Výzkumná otázka č. 5

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu šikmé osy postavy?

Hypotéza:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na kresbu šikmé osy postavy.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na kresbu šikmé osy postavy.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Nulovou hypotézu ověřujeme (testujeme) pomocí Pearsonova testu nezávislosti a homogenity. Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční (čtyřpolní) tabulce č. 13. Kontingenční tabulka zachycuje příslušné četnosti jednotlivých znaků získané předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 20).

Tabulka č. 13: Šikmá osa postavy.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	61	7	68
Introvertní žáci	68	6	74
Řádkové součty	129	13	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je podle statistického softwaru Minitab 15.1.1.0. rovna hodnotě 0,204. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a kresbou šikmé osy postavy**.

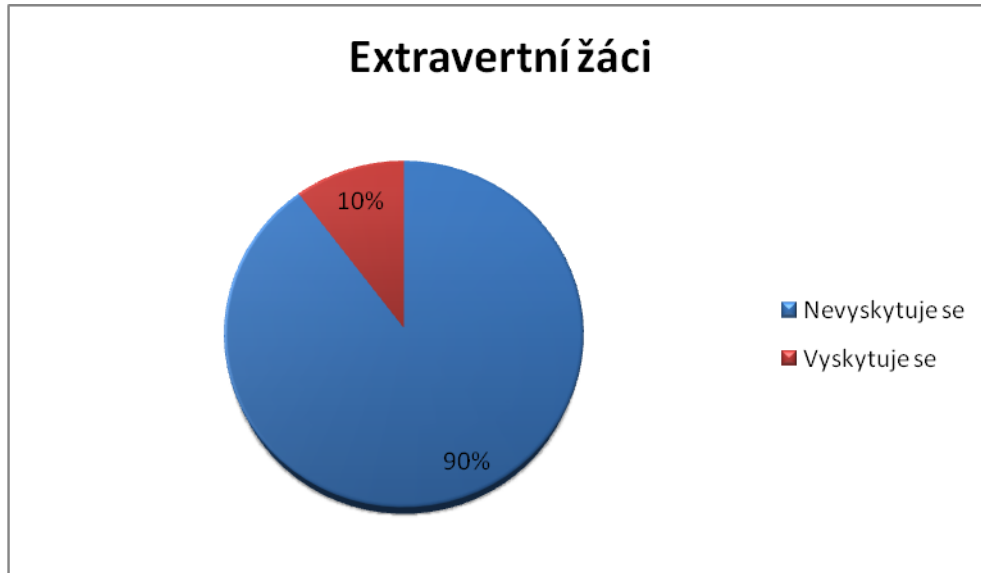
Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na kresbu šikmé osy postavy.

Dále uvádíme grafy, z kterých vyplývá, že u 10% extravertních žáků se šikmá osa postavy vyskytuje a naopak u 90% se šikmá osa postavy nevyskytuje (viz graf č. 3). U introvertních

žáků se šikmá osa postavy vyskytuje u 8% a naopak u 92% se šikmá osa nevyskytuje (viz graf č. 4).

Graf č. 3: Šikmá osa postavy.



Graf č. 4: Šikmá osa postavy.



Výzkumná otázka č. 6

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole A1 - A3?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na umístění postavy do pole A1 - A3.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na umístění postavy do pole A1 - A3.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Vzhledem k tomu, že jsou některé teoretické četnosti v uvedené kontingenční tabulce menší než pět, nelze provést Pearsonův test nezávislosti a homogenity. Proto nulovou hypotézu ověřujeme (testujeme) pomocí Fisherova kombinatorického testu pro čtyřpolní tabulku s malými četnostmi. Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční (čtyřpolní) tabulce č. 14. Kontingenční tabulka zachycuje četnosti jednotlivých znaků získané předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 20).

Tabulka č. 14: Umístění postavy do pole A1 - A3.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Neumíst'uje	Umíst'uje	Sloupcové součty
Extravertní žáci	67	1	68
Introvertní žáci	71	3	74
Řádkové součty	138	4	142

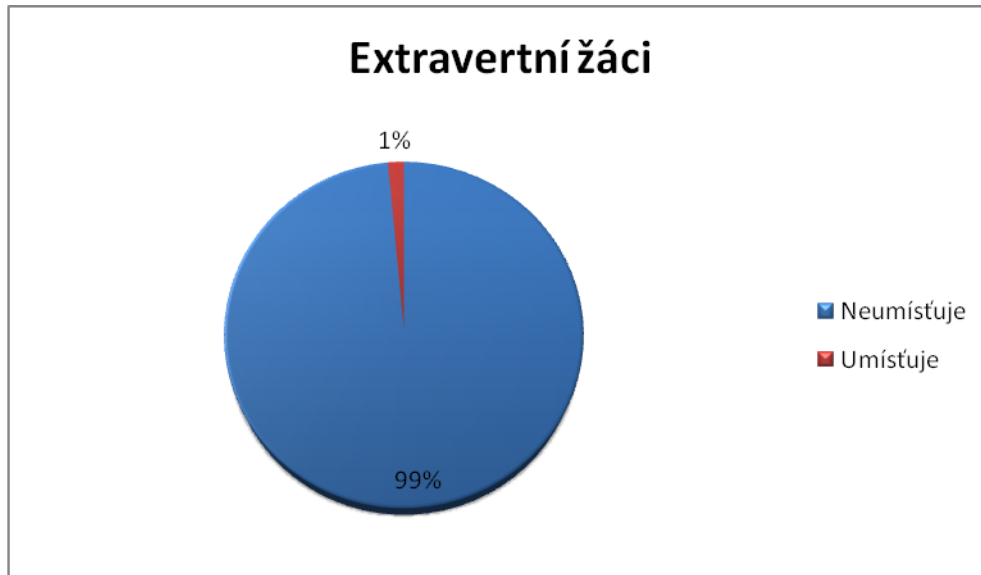
Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota p-value = 0,621. P-value je větší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a umístěním postavy do pole A1 - A3**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na umístění postavy do pole A1 - A3.

Z grafů vyplývá, že 1% extravertních žáků umísťuje a 99% extravertních žáků neumísťuje postavu do pole A1 - A3 (viz graf č. 5) a dále 4 % introvertních žáků umísťují a 96% introvertních žáků neumísťuje postavu do pole A1 - A3 (viz graf č. 6).

Graf č. 5: Umístění postavy do pole A1 - A3.



Graf č. 6: Umístění postavy do pole A1 - A3.



Výzkumná otázka č. 7

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole B1?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na umístění postavy do pole B1.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na umístění postavy do pole B1.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 15. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 20).

Tabulka č. 15: Umístění postavy do pole B1.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Neumíst'uje	Umíst'uje	Sloupcové součty
Extravertní žáci	7	61	68
Introvertní žáci	23	51	74
Řádkové součty	30	112	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 9,189$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a umístěním postavy do pole B1**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na umístění postavy do pole B1, přičemž postavu do pole B1 častěji umísťují extravertní žáci.

Z grafů vyplývá, že 90% extravertních žáků umísťuje a 10% extravertních žáků neumísťuje postavu do pole B1 (viz graf č. 7) a dále 69% introvertních žáků umísťuje a 31% introvertních žáků neumísťuje postavu do pole B1 (viz graf č. 8).

Graf č. 7: Umístění postavy do pole B1.



Graf č. 8: Umístění postavy do pole B1.



Výzkumná otázka č. 8

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole B2?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na umístění postavy do pole B2.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na umístění postavy do pole B2.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 16. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 20).

Tabulka č. 16: Umístění postavy do pole B2.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Neumíst'uje	Umíst'uje	Sloupcové součty
Extravertní žáci	62	6	68
Introvertní žáci	57	17	74
Řádkové součty	119	23	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 5,227$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a umístěním postavy do pole B2**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na umístění postavy do pole B2, přičemž postavu do pole B2 častěji umísťují introvertní žáci.

Z grafů vyplývá, že 9% extravertních žáků umísťuje a 91% extravertních žáků neumísťuje postavu do pole B2 (viz graf č. 9) a dále 23 % introvertních žáků umísťuje a 77% introvertních žáků neumísťuje postavu do pole B2 (viz graf č. 10).

Graf č. 9: Umístění postavy do pole B2.



Graf č. 10: Umístění postavy do pole B2.



Výzkumná otázka č. 9

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole B3?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na umístění postavy do pole B3.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na umístění postavy do pole B3.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 17. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 20).¹⁷⁹

Tabulka č. 17: Umístění postavy do pole B3.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Neumíst'uje	Umíst'uje	Sloupcové součty
Extravertní žáci	68	0	68
Introvertní žáci	72	2	74
Řádkové součty	140	2	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota p-value = 0,497. P-value je větší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a umístěním postavy do pole B3**.

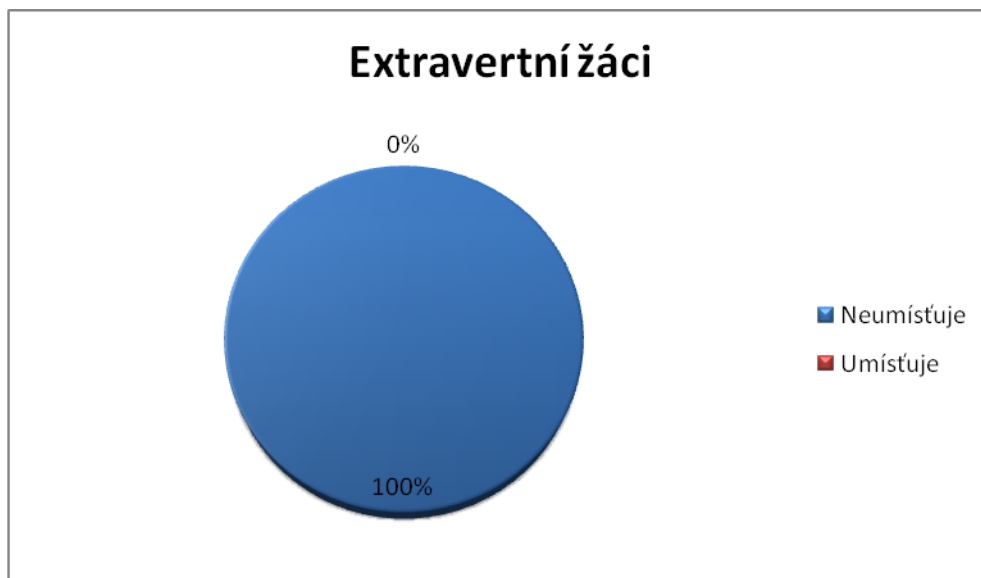
Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na umístění postavy do pole B3.

Z grafů vyplývá, že 0% extravertních žáků umísťuje a 100% extravertních žáků neumísťuje postavu do pole B3 (viz graf č. 11) a dále 3 % introvertních žáků umísťují a 97% introvertních žáků neumísťuje postavu do pole B3 (viz graf č. 12).

¹⁷⁹ Některé teoretické četnosti jsou menší než 5, proto nulovou hypotézu ověřujeme pomocí Fisherova kombinatorického testu pro čtyřpolní tabulku s malými četnostmi.

Graf č. 11: Umístění postavy do pole B3.



Graf č. 12: Umístění postavy do pole B3.



Výzkumná otázka č. 10

Mají hodnoty extraverze vliv na umístění postavy do pole C1 – C3?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na umístění postavy do pole C1 - C3.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na umístění postavy do pole C1 - C3.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 18. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 20).¹⁸⁰

Tabulka č. 18: Umístění postavy do pole C1 - C3.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Neumíst'uje	Umíst'uje	Sloupcové součty
Extravertní žáci	68	0	68
Introvertní žáci	73	1	74
Řádkové součty	141	1	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota p-value = 1. P-value je větší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a umístěním postavy do pole C1 - C3**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na umístění postavy do pole C1 - C3.

Z grafů vyplývá, že 0% extravertních žáků umíst'uje a 100% extravertních žáků neumíst'uje postavu do pole C1 - C3 (viz graf č. 13) a dále 1 % introvertních žáků umíst'uje a 99% introvertních žáků neumíst'uje postavu do pole C1 - C3 (viz graf č. 14).

¹⁸⁰ Některé teoretické četnosti jsou menší než 5, proto nulovou hypotézu ověřujeme pomocí Fisherova kombinatorického testu pro čtyřpolní tabulku s malými četnostmi.

Graf č. 13: Umístění postavy do pole C1 - C3.



Graf č. 14: Umístění postavy do pole C1 - C3.



Výzkumná otázka č. 11

Mají hodnoty extraverze vliv na časté opravování kresby?

Hypotézy:

H_0 : Hodnoty extraverze nemají vliv na časté opravování kresby.

H_A : Hodnoty extraverze mají vliv na časté opravování kresby.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 19. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 21).

Tabulka č. 19: Časté opravování kresby.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	53	15	68
Introvertní žáci	30	44	74
Řádkové součty	83	59	142

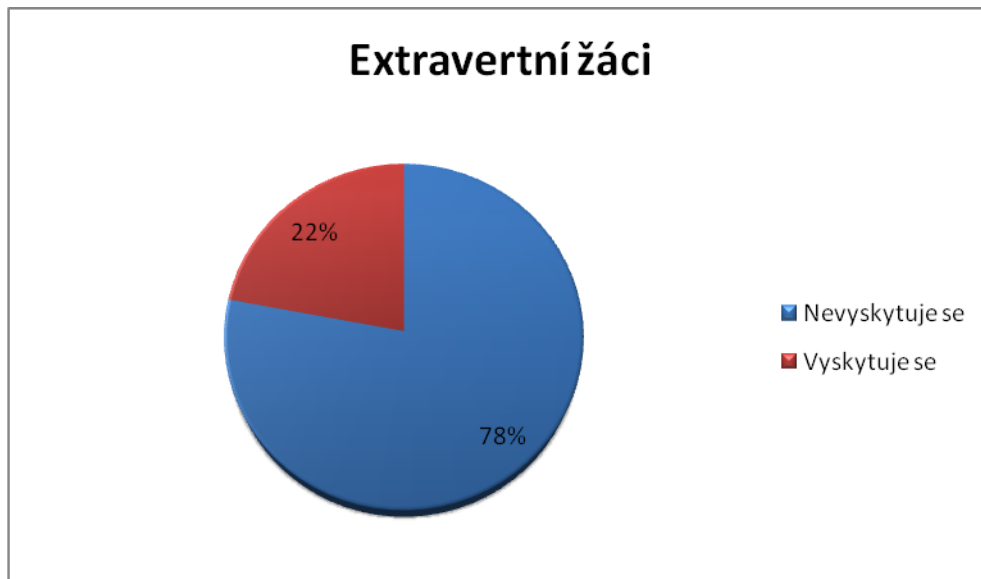
Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 20,411$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a častým opravováním kresby**.

Interpretace:

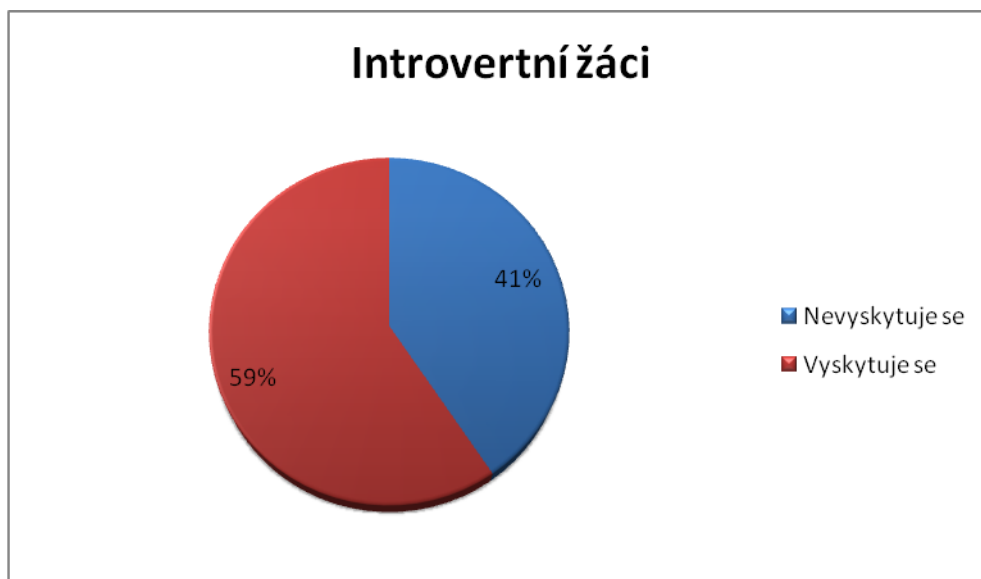
V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na časté opravování kresby, přičemž svoji kresbu častěji opravují introvertní žáci.

Z grafů vyplývá, že u 22% extravertních žáků se vyskytuje a u 78% extravertních žáků se nevyskytuje časté opravování kresby (viz graf č. 15) a dále u 59% introvertních žáků se vyskytuje a u 41% introvertních žáků se nevyskytuje časté opravování kresby (viz graf č. 16).

Graf č. 15: Časté opravování kresby.



Graf č. 16: Časté opravování kresby.



Výzkumná otázka č. 12

Mají hodnoty extraverze vliv na vynechávání prvků na postavě?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na vynechávání prvků na postavě.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na vynechávání prvků na postavě.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 20. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 21).

Tabulka č. 20: Vynechaný prvek na postavě.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	53	15	68
Introvertní žáci	48	26	74
Řádkové součty	101	41	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 2,950$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a vynecháváním prvků na postavě**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na vynechávání prvků na postavě.

Z grafů vyplývá, že u 22% extravertních žáků se vyskytují a u 78% extravertních žáků se nevyskytují vynechané prvky na postavě (viz graf č. 17) a dále u 35% introvertních žáků se vyskytují a u 65% introvertních žáků se nevyskytují vynechané prvky na postavě (viz graf č. 18).

Graf č. 17: Vynechaný prvek na postavě.



Graf č. 18: Vynechaný prvek na postavě.



Výzkumná otázka č. 13

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu disproportionálně zobrazených částí postavy?

Hypotéza:

H₀: Mezi mediánem počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u extravertních žáků a mediánem počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u introvertních žáků není rozdíl.

H_A: Mezi mediánem počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u extravertních žáků a mediánem počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u introvertních žáků je rozdíl.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené tabulce č. 21. Z tabulky je patrné, že medián počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u extravertních žáků je menší než u introvertních žáků. Data, z nichž byly mediány vypočítány, uvádíme v příloze č. 19.

Tabulka č. 21: Počet disproporcionálně zobrazených částí postavy.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	N	Med
Extravertní žáci	68	2
Introvertní žáci	74	3

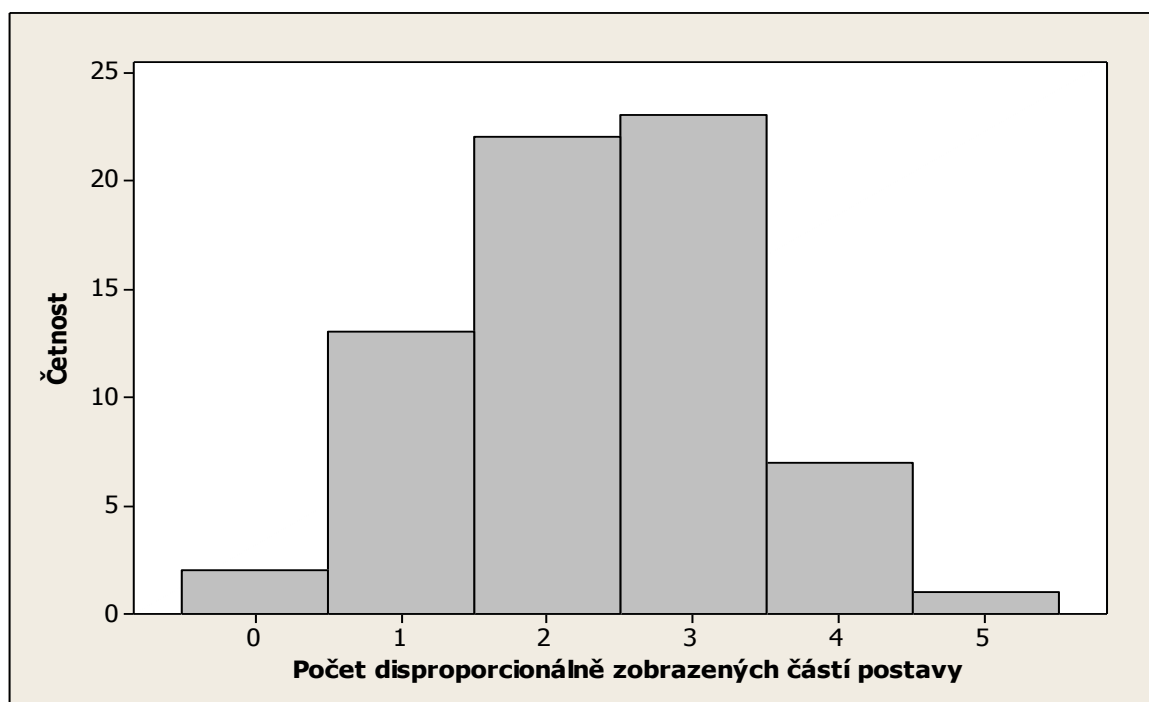
Bodový odhad rozdílu mediánů obou souborů je roven -1. P-hodnota provedeného testu je rovna hodnotě p-value = 0,0012. P-hodnota je tedy menší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. 95% interval spolehlivosti rozdílu obou mediánů je (-1,0002;-0,0002). Prokázalo se tedy, že **pro testované soubory existuje statisticky významný rozdíl mezi mediány počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u extravertních a introvertních žáků**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu disproporcí, přičemž větší počet disproporcionálně zobrazených částí postavy se v kresbě vyskytuje u introvertních žáků.

Na obrázku č. 15 je uveden histogram počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u extravertních žáků a na obrázku č. 16 u introvertních žáků.

Obrázek č. 15: Histogram počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u extravertních žáků.



Obrázek č. 16: Histogram počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u introvertních žáků.



Výzkumná otázka č. 14

Mají hodnoty extraverze vliv na disproporční kresbu postavy?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na disproporční kresbu postavy.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na disproporční kresbu postavy.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 22. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 21).

Tabulka č. 22: Disproporční kresba postavy.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	60	8	68
Introvertní žáci	44	30	74
Řádkové součty	104	38	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 14,972$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a disproporční kresbou postavy**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na disproporční kresbu postavy, přičemž disproporční kresba postavy se častěji vyskytuje u žáků introvertních.

Z grafů vyplývá, že u 12% extravertních žáků se vyskytuje a u 88% extravertních žáků se nevyskytuje disproporční kresba postavy (viz graf č. 19) a dále u 41% introvertních žáků se vyskytuje a u 59% introvertních žáků se nevyskytuje disproporční kresba postavy (viz graf č. 20).

Graf č. 19: Disproporční kresba postavy.



Graf č. 20: Disproporční kresba postavy.



Výzkumná otázka č. 15

Mají hodnoty extraverze vliv na výskyt nepřerušovaných (souvislých, plynulých) čar v kresbě postavy?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na výskyt nepřerušovaných čar v kresbě postavy.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na výskyt nepřerušovaných čar v kresbě postavy.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 23. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 21).

Tabulka č. 23: Nepřerušované čáry v kresbě postavy.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytují se	Vyskytují se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	21	47	68
Introvertní žáci	27	47	74
Řádkové součty	48	94	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,497$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a výskytem nepřerušovaných čar v kresbě postavy**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na výskyt nepřerušovaných (souvislých, plynulých) čar v kresbě postavy.

Z grafů vyplývá, že u 69% extravertních žáků se vyskytují a u 31% extravertních žáků se nevyskytují nepřerušované čáry v kresbě postavy (viz graf č. 21) a dále u 64% introvertních

žáků se vyskytují a u 36% introvertních žáků se nevyskytují nepřerušované čáry v kresbě postavy (viz graf č. 22).

Graf č. 21: Nepřerušované čáry v kresbě postavy.



Graf č. 22: Nepřerušované čáry v kresbě postavy.



Výzkumná otázka č. 16

Mají hodnoty extraverze vliv na výskyt črtaných (přerušovaných, navazovaných) čar v kresbě postavy?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na výskyt črtaných čar v kresbě postavy.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na výskyt črtaných čar v kresbě postavy.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 24. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 21).

Tabulka č. 24: Črtané čáry v kresbě postavy.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytují se	Vyskytují se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	50	18	68
Introvertní žáci	49	25	74
Řádkové součty	99	43	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,898$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a výskytem črtaných čar v kresbě postavy**.

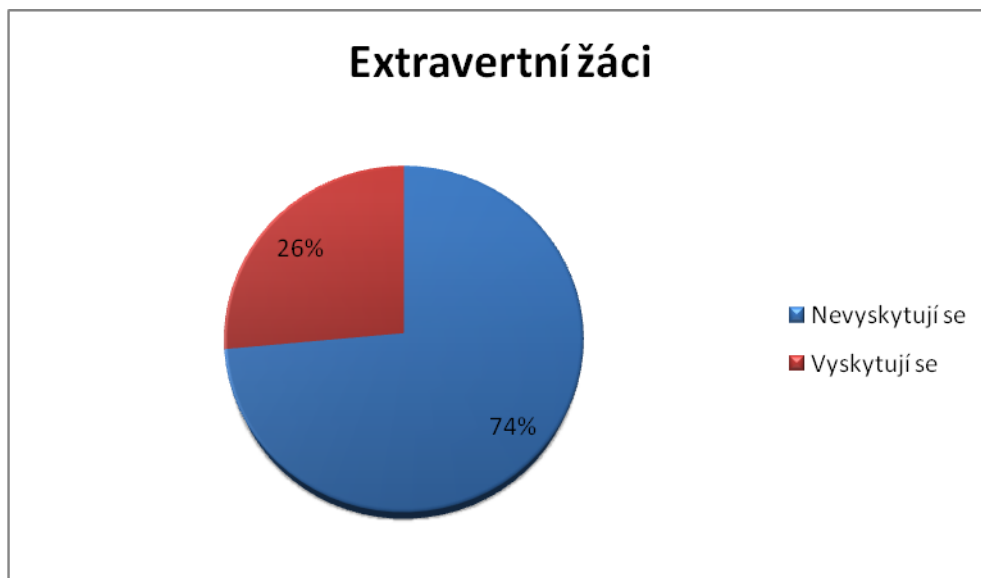
Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na výskyt črtaných (přerušovaných, navazovaných) čar v kresbě postavy.

Z grafů vyplývá, že u 26% extravertních žáků se vyskytují a u 74% extravertních žáků se nevyskytují črtané čáry v kresbě postavy (viz graf č. 23) a dále u 34% introvertních žáků se

vyskytují a u 66% introvertních žáků se nevyskytují črtané čáry v kresbě postavy (viz graf č. 24).

Graf č. 23: Črtané čáry v kresbě postavy.



Graf č. 24: Črtané čáry v kresbě postavy.



Výzkumná otázka č. 17

Mají hodnoty extraverze vliv na výskyt roztřesených (kostrbatých) čar v kresbě postavy?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na výskyt roztřesených čar v kresbě postavy.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na výskyt roztřesených čar v kresbě postavy.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 25. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 21).¹⁸¹

Tabulka č. 25: Roztřesené čáry v kresbě postavy.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytují se	Vyskytují se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	65	3	68
Introvertní žáci	72	2	74
Řádkové součty	137	5	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota p-value = 0,67. P-value je větší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a výskytem roztřesených čar v kresbě postavy**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na výskyt roztřesených (kostrbatých) čar v kresbě postavy.

Z grafů vyplývá, že u 4% extravertních žáků se vyskytují a u 96% extravertních žáků se nevyskytují roztřesené čáry v kresbě postavy (viz graf č. 25) a dále u 3% introvertních žáků se vyskytují a u 97% introvertních žáků se nevyskytují roztřesené čáry v kresbě postavy (viz graf č. 26).

¹⁸¹ Některé teoretické četnosti jsou menší než 5, proto nulovou hypotézu ověřujeme pomocí Fisherova kombinatorického testu pro čtyřpolní tabulku s malými četnostmi.

Graf č. 25: Roztřesené čáry v kresbě postavy.



Graf č. 26: Roztřesené čáry v kresbě postavy.



Výzkumná otázka č. 18

Mají hodnoty extraverze vliv na zdůrazňování kresby v oblasti obličeje?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na zdůrazňování kresby v oblasti obličeje.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na zdůrazňování kresby v oblasti obličeje.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 26. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 22).

Tabulka č. 26: Zdůraznění kresby v oblasti obličeje.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	53	15	68
Introvertní žáci	40	34	74
Řádkové součty	93	49	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 8,947$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a zdůrazňováním kresby v oblasti obličeje.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na zdůrazňování kresby v oblasti obličeje, přičemž obličej nebo některou jeho část na postavě častěji kresbou zdůrazňují introvertní žáci.

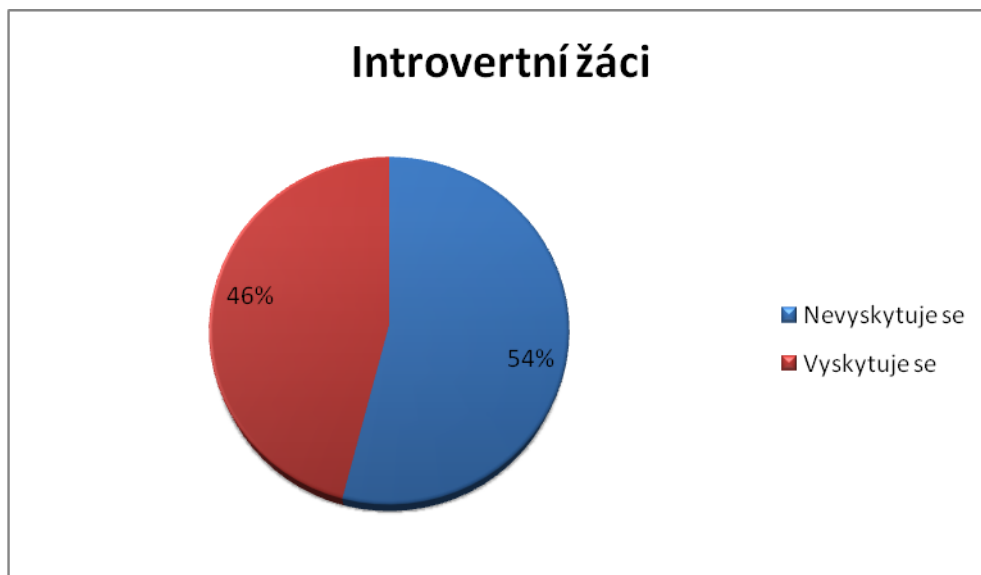
Z grafů vyplývá, že u 22% extravertních žáků se vyskytuje a u 78% extravertních žáků se nevyskytuje zdůraznění kresby v oblasti obličeje (viz graf č. 27) a dále u 46% introvertních

žáků se vyskytuje a u 54% introvertních žáků se nevyskytuje zdůraznění kresby v oblasti obličeje (viz graf č. 28).

Graf č. 27: Zdůraznění kresby v oblasti obličeje.



Graf č. 28: Zdůraznění kresby v oblasti obličeje.



Výzkumná otázka č. 19

Mají hodnoty extraverze vliv na zdůrazňování kresby v oblasti vlasů?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na zdůrazňování kresby v oblasti vlasů.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na zdůrazňování kresby v oblasti vlasů.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 27. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 22).

Tabulka č. 27: Zdůraznění kresby v oblasti vlasů.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	60	8	68
Introvertní žáci	67	7	74
Řádkové součty	127	15	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,199$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a zdůrazňováním kresby v oblasti vlasů**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na zdůrazňování kresby v oblasti vlasů.

Z grafů vyplývá, že u 12% extravertních žáků se vyskytuje a u 88% extravertních žáků se nevyskytuje zdůraznění kresby v oblasti vlasů (viz graf č. 29) a dále u 9% introvertních žáků se vyskytuje a u 91% introvertních žáků se nevyskytuje zdůraznění kresby v oblasti vlasů (viz graf č. 30).

Graf č. 29: Zdůraznění kresby v oblasti vlasů.



Graf č. 30: Zdůraznění kresby v oblasti vlasů.



Výzkumná otázka č. 20

Mají hodnoty extraverze vliv na zdůrazňování kresby v oblasti oděvu?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na zdůrazňování kresby v oblasti oděvu.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na zdůrazňování kresby v oblasti oděvu.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 28. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 22).

Tabulka č. 28: Zdůraznění kresby v oblasti oděvu.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	51	17	68
Introvertní žáci	60	14	74
Řádkové součty	111	31	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,768$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a zdůrazňováním kresby v oblasti oděvu**.

Interpretace:

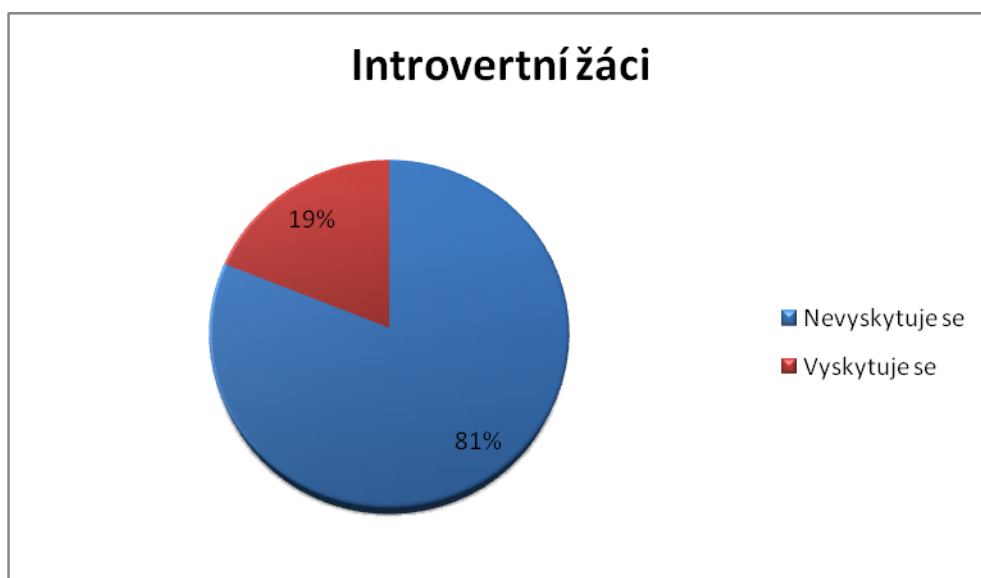
V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na zdůrazňování kresby v oblasti oděvu.

Z grafů vyplývá, že u 25% extravertních žáků se vyskytuje a u 75% extravertních žáků se nevyskytuje zdůraznění kresby v oblasti oděvu (viz graf č. 31) a dále u 19% introvertních žáků se vyskytuje a u 81% introvertních žáků se nevyskytuje zdůraznění kresby v oblasti oděvu (viz graf č. 32).

Graf č. 31: Zdůraznění kresby v oblasti oděvu.



Graf č. 32: Zdůraznění kresby v oblasti oděvu.



Výzkumná otázka č. 21

Mají hodnoty extraverze vliv na zdůrazňování kresby přídatných detailů?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na zdůrazňování kresby přídatných detailů.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na zdůrazňování kresby přídatných detailů.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 29. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 22).

Tabulka č. 29: Zdůraznění kresby přídatných detailů.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	49	19	68
Introvertní žáci	69	5	74
Řádkové součty	118	24	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 11,323$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a zdůrazňováním kresby přídatných detailů.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na zdůrazňování kresby přídatných detailů, přičemž přídatné detaily na postavě častěji kresbou zdůrazňují extravertní žáci.

Z grafů vyplývá, že u 28% extravertních žáků se vyskytuje a u 72% extravertních žáků se nevyskytuje zdůraznění kresby přídatných detailů (viz graf č. 33) a dále u 7% introvertních

žáků se vyskytuje a u 93% introvertních žáků se nevyskytuje zdůraznění kresby přídatných detailů (viz graf č. 34).

Graf č. 33: Zdůraznění kresby přídatných detailů.



Graf č. 34: Zdůraznění kresby přídatných detailů.



8.2 Obsahové znaky v kresbě postavy

V uvedené podkapitole ověřujeme hypotézy, které se vztahují k obsahovým znakům kresby.

Výzkumná otázka č. 22

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu detailů v oblasti obličeje?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na kresbu detailů v oblasti obličeje.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na kresbu detailů v oblasti obličeje.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 30. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 23).

Tabulka č. 30: Detaily v oblasti obličeje.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytují se	Vyskytují se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	40	28	68
Introvertní žáci	57	17	74
Řádkové součty	97	45	142

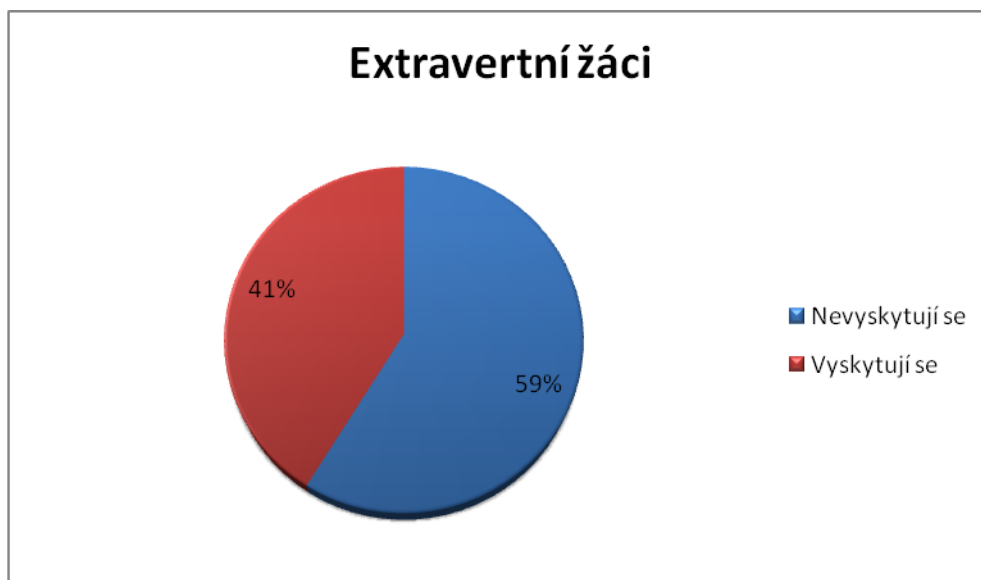
Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 5,424$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se, že **lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a kresbou detailů v oblasti obličeje**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na kresbu detailů v oblasti obličeje, přičemž detaily v oblasti obličeje častěji kreslí extravertní žáci.

Z grafů vyplývá, že u 41% extravertních žáků se vyskytují a u 59% extravertních žáků se nevyskytují detaily v oblasti obličeje (viz graf č. 35) a dále u 23% introvertních žáků se vyskytují a u 77% introvertních žáků se nevyskytují detaily v oblasti obličeje (viz graf č. 36).

Graf č. 35: Detaily v oblasti obličeje.



Graf č. 36: Detaily v oblasti obličeje.



Výzkumná otázka č. 23

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu detailů v oblasti očí?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na kresbu detailů v oblasti očí.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na kresbu detailů v oblasti očí.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 31. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 23).

Tabulka č. 31: Detaily v oblasti očí.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytují se	Vyskytují se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	9	59	68
Introvertní žáci	38	36	74
Řádkové součty	47	95	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 23,250$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a kresbou detailů v oblasti očí**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na kresbu detailů v oblasti očí, přičemž detaily v oblasti očí častěji kreslí extravertní žáci.

Z grafů vyplývá, že u 87% extravertních žáků se vyskytují a u 13% extravertních žáků se nevyskytují detaily v oblasti očí (viz graf č. 37) a dále u 49% introvertních žáků se vyskytují a u 51% introvertních žáků se nevyskytují detaily v oblasti očí (viz graf č. 38).

Graf č. 37: Detaily v oblasti očí.



Graf č. 38: Detaily v oblasti očí.



Výzkumná otázka č. 24

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu detailů v oblasti vlasů?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na kresbu detailů v oblasti vlasů.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na kresbu detailů v oblasti vlasů.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 32. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 23).

Tabulka č. 32: Detaily v oblasti vlasů.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytují se	Vyskytují se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	15	53	68
Introvertní žáci	26	48	74
Řádkové součty	41	101	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 2,950$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a kresbou detailů v oblasti vlasů**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na kresbu detailů v oblasti vlasů.

Z grafů vyplývá, že u 78% extravertních žáků se vyskytují a u 22% extravertních žáků se nevyskytují detaily v oblasti vlasů (viz graf č. 39) a dále u 65% introvertních žáků se vyskytují a u 35% introvertních žáků se nevyskytují detaily v oblasti vlasů (viz graf č. 40).

Graf č. 39: Detaily v oblasti vlasů.



Graf č. 40: Detaily v oblasti vlasů.



Výzkumná otázka č. 25

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu detailů v oblasti oděvu?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na kresbu detailů v oblasti oděvu.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na kresbu detailů v oblasti oděvu.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 33. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 23).

Tabulka č. 33: Detaily v oblasti oděvu.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytují se	Vyskytují se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	13	55	68
Introvertní žáci	25	49	74
Řádkové součty	38	104	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 3,889$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a kresbou detailů v oblasti oděvu**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na kresbu detailů v oblasti oděvu, přičemž detaily v oblasti oděvu častěji kreslí extravertní žáci.

Z grafů vyplývá, že u 81% extravertních žáků se vyskytují a u 19% extravertních žáků se nevyskytují detaily v oblasti oděvu (viz graf č. 41) a dále u 66% introvertních žáků se vyskytují a u 34% introvertních žáků se nevyskytují detaily v oblasti oděvu (viz graf č. 42).

Graf č. 41: Detaily v oblasti oděvu.



Graf č. 42: Detaily v oblasti oděvu.



Výzkumná otázka č. 26

Mají hodnoty extraverze vliv na kresbu přídatných detailů?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na kresbu přídatných detailů.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na kresbu přídatných detailů.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 34. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 23).

Tabulka č. 34: Přídatné detaily.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytují se	Vyskytují se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	31	37	68
Introvertní žáci	47	27	74
Řádkové součty	78	64	142

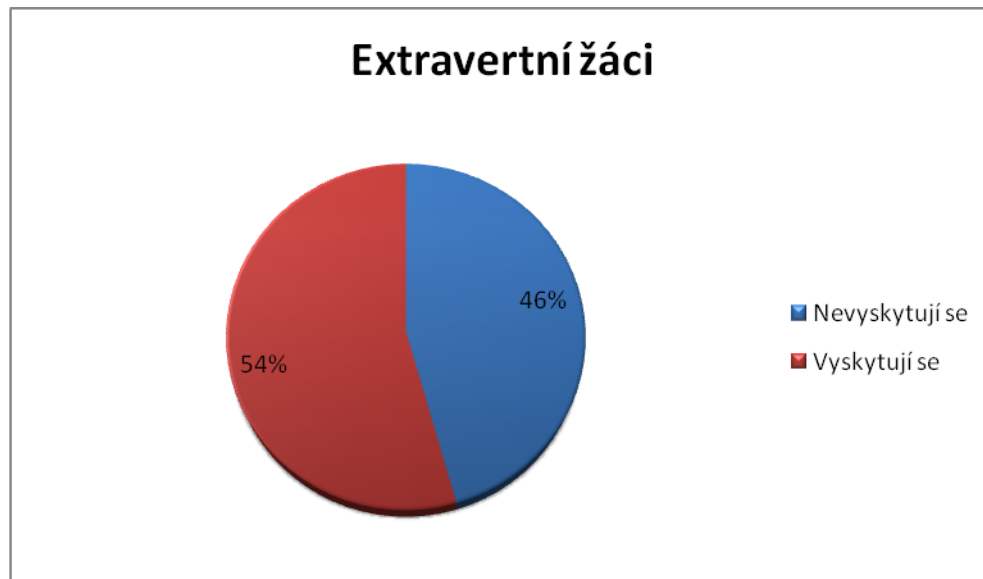
Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 4,599$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a kresbou přídatných detailů**.

Interpretace:

V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na kresbu přídatných detailů, přičemž přídatné detaily častěji kreslí extravertní žáci.

Z grafů vyplývá, že u 54% extravertních žáků se vyskytují a u 46% extravertních žáků se nevyskytují přídatné detaily (viz graf č. 43) a dále u 36% introvertních žáků se vyskytují a u 64% introvertních žáků se nevyskytují přídatné detaily (viz graf č. 44).

Graf č. 43: Přidatné detaily.



Graf č. 44: Přidatné detaily.



Výzkumná otázka č. 27

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu detailů nakreslených na postavě?

Hypotéza:

H₀: Mezi mediánem počtu detailů u extravertních žáků a mediánem počtu detailů u introvertních žáků není rozdíl.

H_A: Mezi mediánem počtu detailů u extravertních žáků a mediánem počtu detailů u introvertních žáků je rozdíl.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené tabulce č. 35. Z tabulky je patrné, že medián počtu detailů u extravertních žáků je vyšší než medián počtu detailů u introvertních žáků. Data, z nichž byly mediány vypočítány, uvádíme v příloze č. 19.

Tabulka č. 35: Počet detailů nakreslených na postavě.

Úroveň temperamentové dimenze extraverte	N	<i>med</i>
Extravertní žáci	68	5
Introvertní žáci	74	3

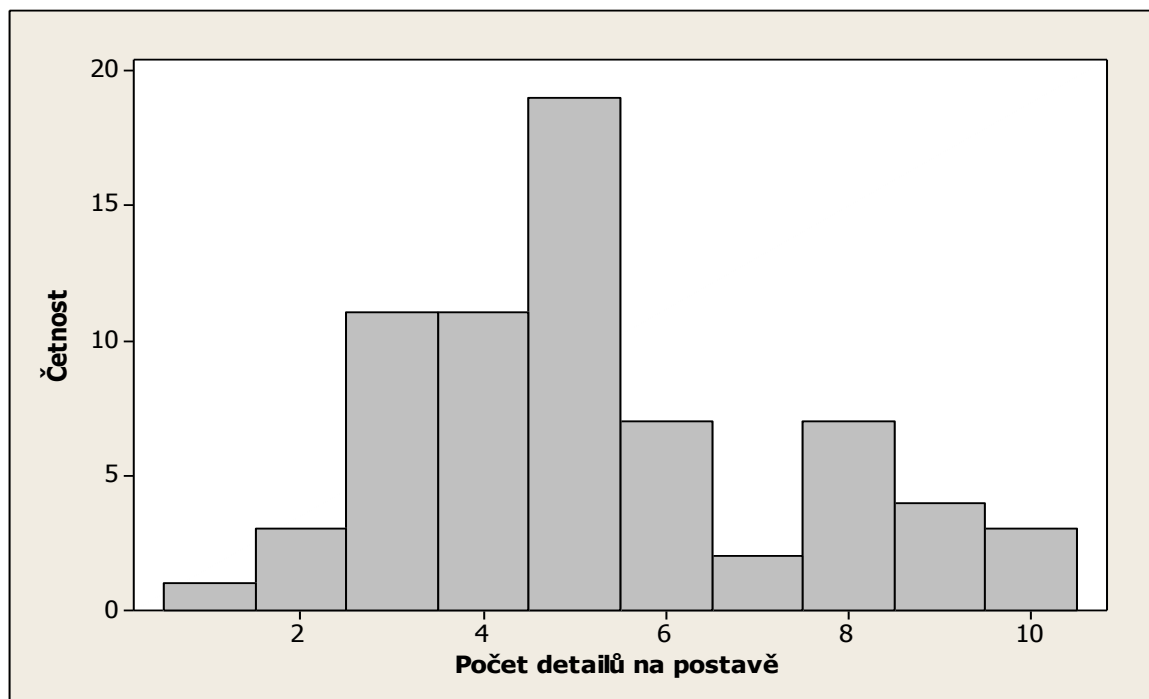
Bodový odhad rozdílu mediánů obou souborů je roven 2. P-hodnota provedeného testu je rovna hodnotě $p\text{-value} = 0$. P-hodnota je tedy menší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. 95% interval spolehlivosti rozdílu obou mediánů je (1,000;2,000). Prokázalo se tedy, že **pro testované soubory existuje statisticky významný rozdíl mezi mediány počtu detailů u extravertních a introvertních žáků**.

Interpretace:

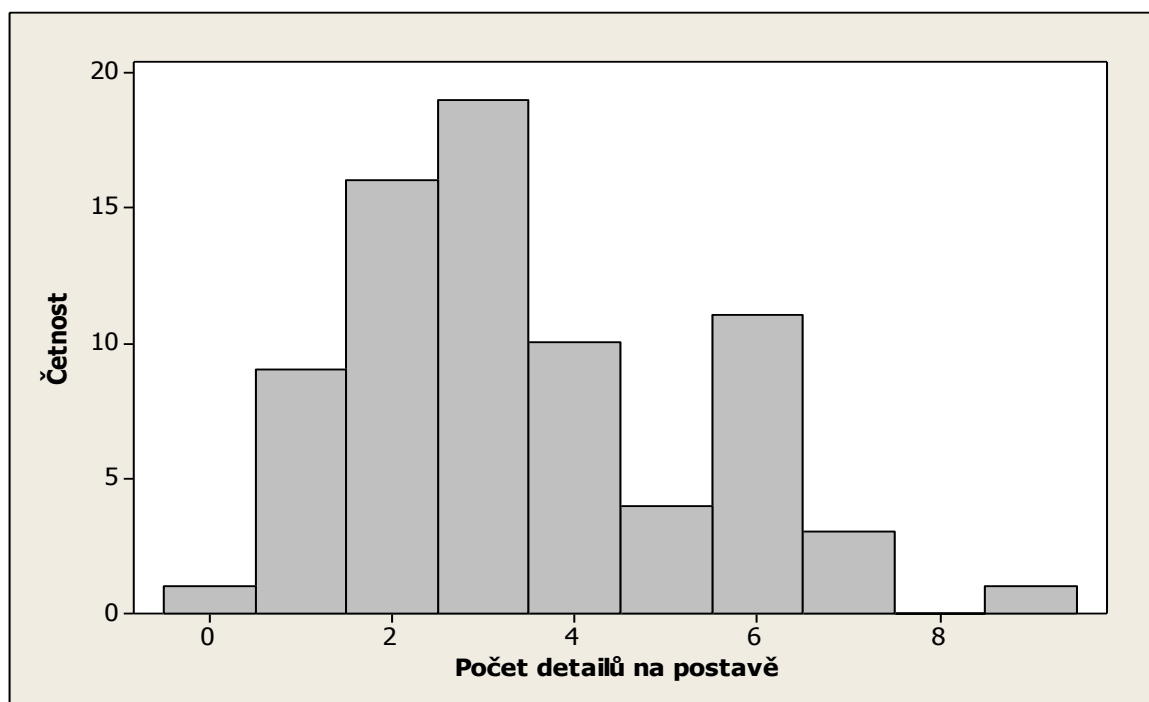
V našem výzkumném souboru je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu detailů zobrazených na postavě, přičemž větší počet detailů na postavě kreslí extravertní žáci.

Na obrázku č. 17 je uveden histogram počtu nakreslených detailů na postavě u extravertních žáků a na obrázku č. 18 je zobrazen histogram počtu nakreslených detailů na postavě u introvertních žáků.

Obrázek č. 17: Histogram počtu nakreslených detailů na postavě u extravertních žáků.



Obrázek č. 18: Histogram počtu nakreslených detailů na postavě u introvertních žáků.



8.3 Barevné provedení kresby postavy

V uvedené podkapitole ověřujeme hypotézy, které se vztahují k barevnému zpracování kresby.

Výzkumná otázka č. 28

Mají hodnoty extraverze vliv na barevné zpracování kresby postavy?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na barevné zpracování kresby.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na barevné zpracování kresby.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 36. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 23).

Tabulka č. 36: Barevné zpracování kresby.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	12	56	68
Introvertní žáci	18	56	74
Řádkové součty	30	112	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 0,948$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto **nezamítáme nulovou hypotézu a zamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **nelze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a barevným zpracováním kresby**.

Interpretace:

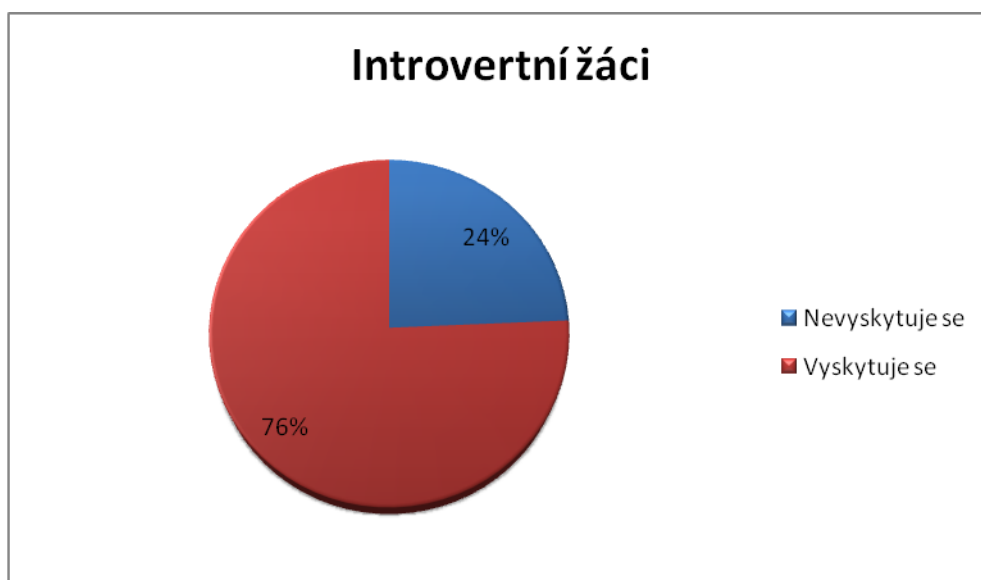
V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze nemají vliv na barevné zpracování kresby postavy.

Z grafů vyplývá, že u 82% extravertních žáků se vyskytuje a u 18% extravertních žáků se nevyskytuje barevné zpracování kresby (viz graf č. 45) a dále u 76% introvertních žáků se vyskytuje a u 24% introvertních žáků se nevyskytuje barevné zpracování kresby (viz graf č. 46).

Graf č. 45: Barevné zpracování kresby.



Graf č. 46: Barevné zpracování kresby.



Výzkumná otázka č. 29

Je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu použitých barev v kresbě postavy?

Hypotéza:

H₀: Mezi mediánem počtu použitých barev u extravertních žáků a mediánem počtu použitých barev u introvertních žáků není rozdíl.

H_A: Mezi mediánem počtu použitých barev u extravertních žáků a mediánem počtu použitých barev u introvertních žáků je rozdíl.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené tabulce č. 37. Z tabulky je patrné, že medián počtu použitých barev u extravertních žáků je vyšší než medián počtu použitých barev u introvertních žáků. Data, z nichž byly mediány vypočítány, uvádíme v příloze č. 19.

Tabulka č. 37: Počet použitých barev v kresbě postavy.

Úroveň temperamentové dimenze extraverte	N	Med
Extravertní žáci	68	5
Introvertní žáci	74	4

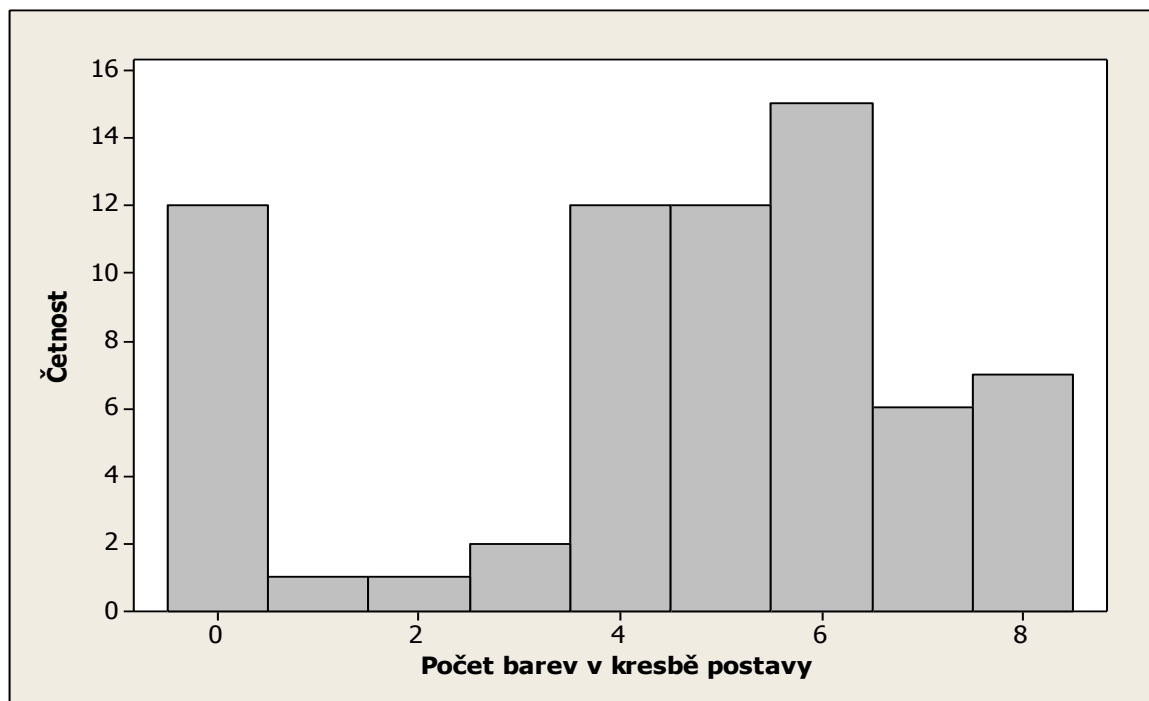
Bodový odhad rozdílu mediánů obou souborů je roven 1. P-hodnota provedeného testu je rovna hodnotě $p\text{-value} = 0,0092$. P-hodnota je tedy menší než hladina významnosti $\alpha = 0,05$, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. 95% interval spolehlivosti rozdílu obou mediánů je (0,001;2,000). Prokázalo se tedy, že **pro testované soubory existuje statisticky významný rozdíl mezi mediány počtu použitých barev v kresbě postavy u extravertních a introvertních žáků**.

Interpretace:

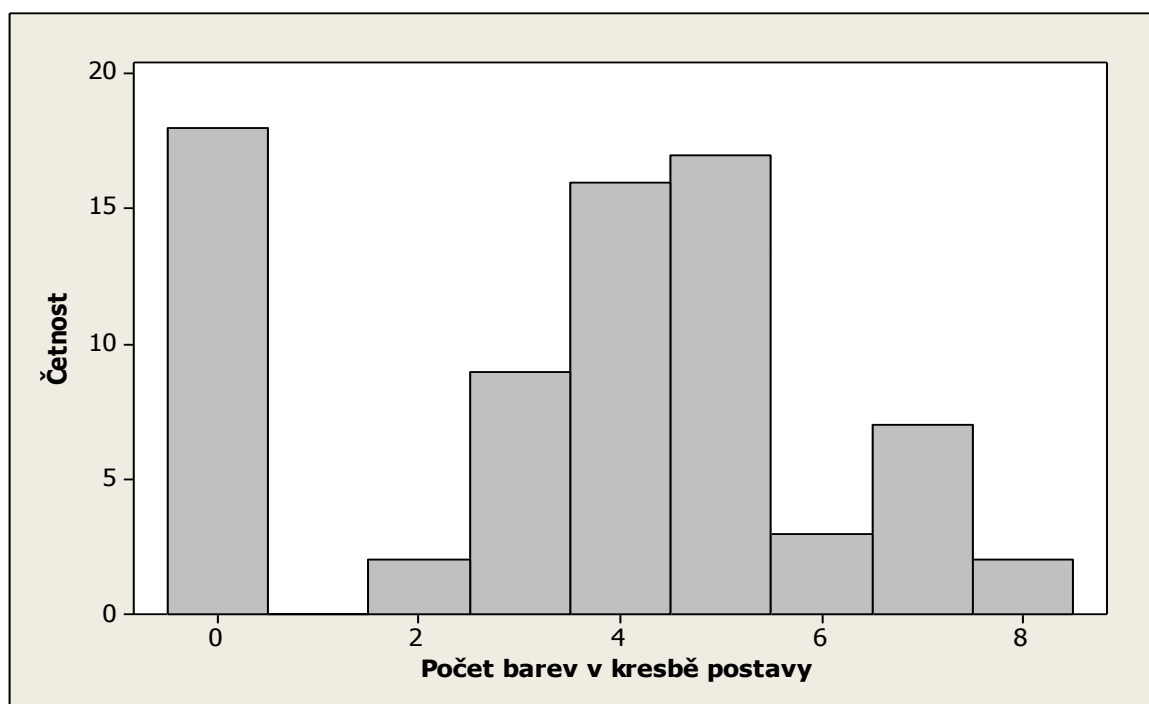
V našem výzkumném souboru je mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl v počtu použitých barev v kresbě postavy, přičemž větší počet barev používají extravertní žáci.

Na obrázku č. 19 je uveden histogram počtu použitých barev v kresbě postavy u extravertních žáků a na obrázku č. 20 u introvertních žáků.

Obrázek č. 19: Histogram počtu použitých barev v kresbě postavy u extravertních žáků.



Obrázek č. 20: Histogram počtu použitých barev v kresbě postavy u introvertních žáků.



Výzkumná otázka č. 30

Mají hodnoty extraverze vliv na výrazné tónování kresby?

Hypotézy:

H₀: Hodnoty extraverze nemají vliv na výrazné tónování kresby.

H_A: Hodnoty extraverze mají vliv na výrazné tónování kresby.

Testování statistické významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Testované soubory popisujeme v níže uvedené kontingenční tabulce č. 38. Četnosti jednotlivých znaků jsme získali předcházejícím výzkumem (viz příloha č. 23).

Tabulka č. 38: Výrazné tónování kresby.

Úroveň temperamentové dimenze extraverze	Nevyskytuje se	Vyskytuje se	Sloupcové součty
Extravertní žáci	23	45	68
Introvertní žáci	45	29	74
Řádkové součty	68	74	142

Tabulka má jeden stupeň volnosti a vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 10,342$. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je podle statistických tabulek $\chi^2_{0,95}(1) = 3,841$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, proto **zamítáme nulovou hypotézu a nezamítáme hypotézu alternativní**. Prokázalo se tedy, že **lze zamítnout nezávislost mezi hodnotami extraverze a výrazným tónováním kresby**.

Interpretace:

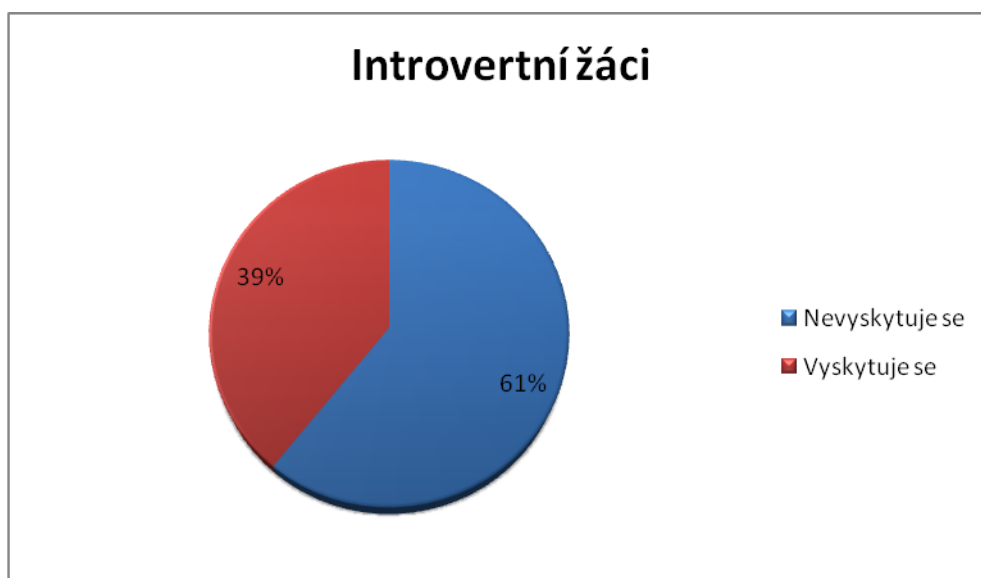
V našem výzkumném souboru hodnoty extraverze mají vliv na výrazné tónování kresby postavy, přičemž výrazné tóny barev v kresbě častěji používají extravertní žáci.

Z grafů vyplývá, že u 66% extravertních žáků se vyskytuje a u 34% extravertních žáků se nevyskytuje výrazné tónování kresby (viz graf č. 47) a dále u 39% introvertních žáků se vyskytuje a u 61% introvertních žáků se nevyskytuje výrazné tónování kresby (viz graf č. 48).

Graf č. 47: Výrazné tónování kresby.



Graf č. 48: Výrazné tónování kresby.



8.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V podkapitole 8.3 jsme se věnovali výsledkům výzkumného šetření a vzhledem k množství výzkumných otázek a testovaných hypotéz se nyní zaměříme na stručné shrnutí.

Výsledky výzkumu shrneme podle oblastí, jež byly vymezeny výzkumnými problémy (formální znaky v kresbě, obsahové znaky v kresbě a barevné zpracování kresby) a dále specifikovány výzkumnými otázkami. V každé oblasti uvedeme nejprve znaky v kresbě, u nichž se vyskytl mezi sledovanými skupinami rozdíl nebo výskyt těchto znaků byl závislý na hodnotách temperamentové dimenze extraverze a poté znaky, u nichž se nevyskytl mezi sledovanými skupinami rozdíl nebo jejich výskyt nebyl závislý na hodnotách extraverze. U znaků s prokázanými rozdíly mezi skupinami uvádíme, zda jsou charakteristické pro extravertní žáky (tzn. žáky s vysokými hodnotami extraverze) nebo introvertní žáky (tzn. žáky s nízkými hodnotami extraverze).

A) Formální znaky v kresbě postavy

V našem výzkumném souboru **byly v kresbě lidské postavy mezi extravertními a introvertními žáky zjištěny rozdíly** v následujících znacích:

1. Velikost postavy – větší postavy se častěji vyskytovaly u extravertních žáků a menší postavy se častěji vyskytovaly u introvertních žáků.
2. Počet disproporcí – větší počet disproporcí se častěji vyskytoval u introvertních žáků a menší počet disproporcí se častěji vyskytoval u extravertních žáků.
3. Umístění postavy do pole B1 – postavu do pole B1 častěji lokalizovali extravertní žáci.
4. Umístění postavy do pole B2 – postavu do pole B2 častěji lokalizovali introvertní žáci.
5. Časté opravování kresby – svoji kresbu častěji opravovali introvertní žáci.
6. Disproporční kresba postavy – disproporční kresba postavy se častěji vyskytovala u introvertních žáků.
7. Zdůraznění kresby v oblasti obličeje – obličej nebo jeho prvky kresbou častěji zdůrazňovali introvertní žáci.
8. Zdůraznění kresby přídatných detailů – přídatné detaily kresbou častěji zdůrazňovali extravertní žáci.

Po stránce formálního zpracování byl mezi extravertními a introvertními žáky zjištěn rozdíl také v počtu bodů dosažených v Bender-Gestalt testu, přitom většího počtu bodů dosahovali extravertní žáci. Protože Bender-Gestalt testem byly zjišťovány grafomotorické schopnosti, které se týkaly kresby dle předlohy a ne kresby lidské postavy, nezačleňujeme jej mezi výše uvedené výsledky.

V našem výzkumném souboru **nebyly v kresbě lidské postavy mezi extravertními a introvertními žáky zjištěny rozdíly** v následujících znacích:

1. Doba kresby postavy.
2. Intenzita tlaku na psací náčiní.
3. Šikmá osa postavy.
4. Umístění postavy do pole A1 – A3.
5. Umístění postavy do pole B3.
6. Umístění postavy do pole C1 – C3.
7. Vynechaný prvek na postavě.
8. Nepřerušované (souvislé, plynulé) čáry v kresbě.
9. Črtané (přerušované, navazované) čáry v kresbě.
10. Roztřesené (kostrbaté) čáry v kresbě.
11. Zdůraznění kresby v oblasti vlasů.
12. Zdůraznění kresby v oblasti oděvu.

B) Obsahové znaky v kresbě postavy

V našem výzkumném souboru **byly v kresbě lidské postavy mezi extravertními a introvertními žáky zjištěny rozdíly** v následujících znacích:

1. Počet detailů nakreslených na postavě – větší počet detailů na postavě častěji kreslili extravertní žáci a menší počet detailů na postavě častěji kreslili introvertní žáci.
2. Detaily v oblasti obličeje – detaily v oblasti obličeje častěji kreslili extravertní žáci.
3. Detaily v oblasti očí – detaily v oblasti očí častěji kreslili extravertní žáci.
4. Detaily v oblasti oděvu – detaily v oblasti oděvu častěji kreslili extravertní žáci.
5. Přídavné detaily – přídavné detaily častěji kreslili extravertní žáci.

V našem výzkumném souboru **nebyl v kresbě lidské postavy mezi extravertními a introvertními žáky zjištěn rozdíl** ve znaku „detaily v oblasti vlasů“.

C) Barevné provedení kresby postavy

V našem výzkumném souboru **byly v kresbě lidské postavy mezi extravertními a introvertními žáky zjištěny rozdíly** v následujících znacích:

1. Počet použitých barev v kresbě – větší počet barev v kresbě častěji používali extravertní žáci a menší počet barev v kresbě častěji používali introvertní žáci.
2. Výrazné tónování kresby – výrazné tónování kresby se častěji vyskytovalo u extravertních žáků.

V našem výzkumném souboru **nebyl v kresbě lidské postavy mezi extravertními a introvertními žáky zjištěn rozdíl** ve znaku „barevné zpracování kresby“.

Výše uvedené shrnutí splňuje jeden z empirických cílů disertační práce, jelikož vymezuje znaky v kresbě lidské postavy, jejichž výskyt je závislý na vysokých nebo nízkých hodnotách extraverze a také znaky, u nichž byly mezi extravertními a introvertními žáky zjištěny rozdíly.

Pro porovnání dále zařazujeme dvě vzorové kresby, které vystihují kresbu lidské postavy introvertního a extravertního žáka. U uvedených kreseb je možné najít většinu znaků, jejichž výskyt byl závislý na vysokých nebo nízkých hodnotách extraverze. Na podkladě výsledků výzkumu obrázek č. 21 vystihuje kresbu introvertního žáka a obrázek č. 22 vystihuje kresbu extravertního žáka.

V kresbě postavy uvedené na obrázku č. 21 lze identifikovat následující znaky, které charakterizují kresbu introvertního žáka:

- menší velikost nakreslené figury (10,5 cm);
- umístění figury do pole B2 na ploše papíru formátu A4;
- časté opravování kresby (opravovány byly prvky v obličeji, paže, chodidla, části oděvu);
- disproporční způsob zobrazení (nesprávně zobrazená je hlava, nos, chodidla, prsty na rukou – špatný počet a končetiny – délka nohou je menší než délka trupu);
- zdůraznění kresby v oblasti obličeje (kresbou zdůrazněným prvkem jsou oči);
- menší počet detailů;
- menší počet použitých barev;
- nevýrazné tónování kresby.

Obrázek č. 21: Kresba postavy introvertního žáka.



Obrázek č. 22: Kresba postavy extravertního žáka.



V kresbě postavy na výše uvedeném obrázku č. 22 lze identifikovat následující znaky, které charakterizují kresbu extravertního žáka:

- větší velikost nakreslené figury (23,7 cm);
- umístění figury do pole B1 na ploše papíru formátu A4;
- v kresbě se nevyskytují časté opravy;
- nejedná se o disproporční způsob zobrazení;
- zdůraznění kresby přídatných detailů (kresbou zdůrazněné prvky jsou kabelka a náhrdelník);
- větší počet detailů;
- výskyt detailu v oblasti obličeje (náušnice – prvek věcného charakteru);
- výskyt detailu v oblasti očí (zvýrazněné oči – výrazné řasy, viditelné obočí);
- výskyt detailu v oblasti oděvu (vzor látky, knoflíky, vyznačené kapsy);
- výskyt přídatného detailu (kabelka, náhrdelník);
- větší počet použitých barev;
- výrazné tónování kresby.

9 Diskuze k výsledkům výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření jsme zjišťovali, zda a v jaké míře se intenzita temperamentové dimenze extraverte promítá do stanovených znaků v kresbě lidské postavy. Proti sobě jsme postavili kresby dvou skupin žáků – extravertních a introvertních a posuzovali jsme, jestli se v jejich kresbě vyskytují rozdíly v hodnocených znacích. Hodnocené znaky reprezentují tři posuzované stránky v kresbě, a to formální, obsahové a barevné zpracování.

Stanovili jsme tři hlavní výzkumné problémy (viz podkapitola 6.2), které zastupují jednotlivé posuzované oblasti v kresbě. Každý problém bylo nezbytné blíže specifikovat prostřednictvím několika výzkumných otázek. Dále uvedené pojednání o výsledcích výzkumu strukturujeme do tří oblastí se zřetelem k výzkumným problémům. V diskuzi se stručně vyjadřujeme ke každému ze 14 hodnocených znaků v kresbě.

A) Formální znaky v kresbě postavy

Po formální stránce jsme hodnotili určitý způsob provedení kresby. Předpokládali jsme, že mezi extravertními a introvertními žáky se vyskytnou rozdíly ve stanovených formálních znacích a pro každou skupinu bude charakteristické jiné provedení kresby.

Statistickým testováním se nepotvrdilo několik hypotéz. V první řadě mezi extravertními a introvertními žáky nebyl prokázán rozdíl v potřebné době na kresbu postavy. Extravertní i introvertní žáci nakreslili lidskou postavu v průběhu jedné vyučovací hodiny a nevyužili možnost se kresbě věnovat déle, a to i přesto, že nebyli časově omezeni. Při formulování hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že introvertní žáci budou věnovat kreslení více času, jelikož se hůře vyrovnávají s novými úkoly, pomaleji reagují a potřebují prostor k zpracování vlastních myšlenek. Výsledky výzkumu nám tuto hypotézu nepotvrdily. Domníváme se, že značný vliv zde má školní prostředí, které vede k rychlému zpracování zadaného úkolu a limituje žáky dokončit úkol v čase vymezeném vyučovací hodinou.

Významný rozdíl mezi oběma skupinami nebyl prokázán také v intenzitě tlaku na psací náčiní během kresby. Vzhledem k všeobecné osobnostní charakteristice obou skupin žáků jsme předpokládali, že extravertní žáci budou kreslit s větší silou na psací náčiní než žáci introvertní. Navzdory výsledku výzkumu si myslíme, že mezi oběma skupinami by mohl být prokázán rozdíl, ale námi zvolená metoda k vyjádření intenzity tlaku (viz podkapitola 7.1.3)

dostatečně nediferencovala rozdíly, a tudíž byla méně přesná. K dalšímu posouzení by bylo nezbytné použít citlivější metody.

Zjišťovali jsme také závislost mezi intenzitou extravertnosti a výskytem šikmé osy figury. Šikmá osa postavy se vyskytuje, jak dokazuje výzkum Konečného¹⁸², především u dětí neurotických. Předpokládali jsme, že u introvertních žáků se šikmá osa postavy bude vyskytovat častěji, jelikož jsou více náchylní k labilnímu chování ve smyslu přecitlivělosti, nedostatku sebedůvěry, pocitů úzkostí nebo horších schopností adaptovat se. Výzkum náš předpoklad nepotvrdil. V diskuzi k výsledkům je třeba se zamyslet nad možností žáky diferencovat nejen na základě temperamentové dimenze extravertnosti, ale současně i neuroticismu. Daná hypotéza by se mohla potvrdit u žáků introvertních a zároveň silně neurotických.

Dalším zkoumaným znakem bylo vynechávání prvků na postavě. Posuzovali jsme, jestli je figura nakreslená se všemi prvky, které jí, jako lidské postavě, náleží. Závislost mezi hodnotami extravertnosti a vynecháváním důležitých prvků na postavě se nepotvrdila. Na podkladě teoretických poznatků jsme očekávali častější výskyt vynechaných prvků u introvertních žáků. Autor Mlčák¹⁸³ k dané problematice uvádí, že extravertní žáci kladou při kreslení důraz na objektivní a přesné vystižení zobrazované věci, avšak u introvertních žáků má rozhodující úlohu emotivní zážitek. Výsledek nepřipisujeme náhodě, ale příčinu vidíme ve vlivu školního prostředí, jemuž jsou extravertní i introvertní žáci vystaveni rovnocenně. Jde především o tendenci vést žáky k zobrazování věcí podle věrné skutečnosti a se všemi podstatnými prvky, kterou lze spatřit již od mateřské školky.

Posledním znakem z oblasti formálního zpracování, u něhož nebyla prokázána závislost výskytu na hodnotách extravertnosti, je vedení čar. Uvedeným znakem jsme posuzovali výskyt převažujících čar neboli linek v kresbě. Čáry jsme kategorizovali dle jejich kvality do tří skupin – přerušované, črtané a roztřesené. Při formulaci hypotéz se naše úvahy opíraly jednak o osobnostní charakteristiku extravertních a introvertních žáků, ale také o odborné teoretické poznatky. Obecně je autory zabývajícími se diagnostickým aspektem dětské kresby přijímán fakt, že črtaná, přerušovaná, napojovaná či kostrbatá linka je znakem typickým pro děti

¹⁸² KONEČNÝ, R. Některé výsledky a problémy studia dětské kresby lidské postavy. *Československá psychologie*, 1974, roč. XVIII, č. 3, s. 233-243.

¹⁸³ MLČÁK, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996, s. 16-17. ISBN 80-86058-05-0.

nejisté, úzkostné a s menší sebedůvěrou (Májová¹⁸⁴). Proto jsme také předpokládali, že uvedené linie se častěji vyskytnou u introvertních žáků. Na straně druhé nepřerušované linky, které svědčí o jistotě a sebedůvěře, jsme očekávali především u extravertních žáků. Naše předpoklady nebyly výzkumem potvrzeny. Vysvětlením může být nevhodně zvolená metodologie, jelikož jsme čáry kategorizovali pouze do tří typů a je možné, že právě k prokázání rozdílů mezi skupinami by bylo vhodné zvolit podrobnější kategorizaci. Jiným vysvětlením může být i malý výzkumný soubor a v neposlední řadě i fakt, že žáci byli rozdělováni pouze na základě temperamentové dimenze extraverze.

Nyní se stručně vyjádříme k znakům, u nichž byly prokázány rozdíly mezi skupinami nebo výskyt těchto znaků byl závislý na hodnotách extraverze. Budeme se tedy zabývat prokázanými hypotézami. Při formulaci hypotéz jsme se opírali o poznatky autorů zabývajících se problematikou temperamentu a dětské kresby. Vycházeli jsme rovněž z osobnostní charakteristiky extravertních a introvertních jedinců.

Výzkumné šetření odhalilo mezi extravertními a introvertními žáky rozdíl ve velikosti zobrazené figury. Velikost postavy odráží míru sebevědomí a sebehodnocení a také touhu po sebeuplatnění. Proto jsme předpokládali, že větší postavy se budou vyskytovat u žáků extravertních. Naopak menší postavy, které signalizují nejistotu, menší sebedůvěru a sklony k úzkostným stavům, jsme očekávali u introvertních žáků. Naše předpoklady se nám podařilo prokázat. Výsledky potvrdily častější výskyt větších figur u extravertních žáků a menších postav u introvertních žáků. S uvedenou oblastí zkoumání, dle našeho názoru, úzce souvisí i lokalizace kresby na ploše papíru o formátu A4. Ve výzkumu jsme došli k závěru, že extravertní žáci umísťují svoji kresbu častěji do pole B1 a introvertní žáci do pole B2¹⁸⁵. Vzhledem k tomu, že extravertní žáci kreslí postavy větší a introvertní žáci menší, lze dané zjištění považovat za logické, jelikož velikost vyobrazené figury ovlivňuje i její lokalizaci.

Další zkoumaný znak v kresbě se dotýkal proporcí figury. Zjišťovali jsme, kolik disproporcionálně zobrazených partií těla se v kresbě objevilo a posuzovali jsme, jestli lze kresbu po stránce zpracování považovat za disproporční. Vzhledem k tomu, že extravertní žáci jsou při kreslení vedeni snahou po objektivním, přesném a výstižném zobrazení dané věci, očekávali jsme v jejich kresbě výskyt menšího počtu disproporcí a následně méně

¹⁸⁴ MÁJOVÁ, L. Projevy úzkosti v kresebných diagnostických technikách. In KUCHARSKÁ, A., MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-2

¹⁸⁵ Vysvětlení použité terminologie (pole B1 a B2) uvádíme v podkapitole 7.1.3.

disproporčních kreseb. Oproti tomu u introvertních žáků jsme očekávali opačnou tendenci, tedy větší počet disproporcí a častější výskyt disproporční kresby. Naše předpoklady se potvrdily oběma směry. U žáků extravertních jsme identifikovali méně disproporcionálně zobrazených částí postavy a také méně kreseb jsme zhodnotili jako disproporčních. Kresby introvertních žáků vykazovaly větší počet disproporcí a více kreseb bylo zhodnoceno jako disproporčních. Lze tedy konstatovat, že intenzita extraverze má vliv na disproporční zpracování kresby.

Pomocí testování jsme došli ke zjištění, že hodnoty extraverze mají vliv na výskyt častějšího opravování v kresbě. Žáci introvertní jsou ti, u nichž lze častější opravy zaznamenat. Jak uvádí Uždil¹⁸⁶, při bližším studiu kresby introvertních jedinců lze odhalit mnoho „poklesků“ oproti reálnému zobrazení. Časté opravování kresby charakterizuje nejistotu, nespokojenost, úzkostné tendence či přílišnou snahu jedince po pečlivém provedení. Lze se domnívat, že svůj podíl zde mají nejen osobnostní rysy jedince, ale i školní prostředí. Introvertní žáci mohou pociťovat snahu školy po objektivním vystižení zobrazované skutečnosti jako jistý tlak a následkem toho i více chybovat, opravovat či předělávat svoji kresbu tak, aby splnili požadavky, které jsou na ně kladeny. Uvedený výsledek považujeme za důležitý ve vztahu ke školním aktivitám. Na prokázané hypotéze stavíme předpoklad, že introvertní žáci mohou mít vlivem určitých nepříznivých rysů jejich osobnosti (nejistota, menší sebedůvěra) větší potíže s některými školními činnostmi.

Poslední hodnocený znak, ke kterému se z hlediska formálního zpracování vyjádříme, je zdůraznění určitého prvku na postavě. Daným znakem jsme posuzovali, jestli dítě některý prvek v kresbě kreslilo s větším tlakem na psací náčiní. Domníváme se, že zdůrazněný prvek může být pro žáka významově důležitější. Po posouzení závislosti mezi hodnotami extraverze a zdůrazňováním určitého prvku na figuře jsme došli k závěru, že extravertní žáci zdůrazňují na postavě častěji kresbu přídatných detailů (např. šperky, kabelky, zbraně) a introvertní žáci kresbu v oblasti obličeje a jeho prvků. Dané zjištění si vysvětlujeme tak, že žáci extravertní jsou více zaměřeni na vnější svět, obrácení „navenek“ čili „mimo sebe“. Proto pro ně mohou být významově důležitější prvky, které zdánlivě s postavou nesouvisí, respektive ji spíše doplňují. U introvertních žáků je opačná tendence. Jsou tedy zaměřeni na své vnitřní prožitky a stavy, proto lze u nich zaznamenat niternější vztah k zobrazované figuře. Domníváme se, že právě proto zdůrazňují především obličej a jeho prvky. Obličej sám o sobě je všeobecně

¹⁸⁶ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

považován za nejdůležitější část lidské postavy, proto je také, dle našeho mínění, introvertními žáky častěji zdůrazňován.

Grafomotorické schopnosti

Ve výzkumném šetření jsme naši pozornost zaměřili také na grafomotorické schopnosti testovaných žáků. Zkoumali jsme, jestli mezi extravertními a introvertními žáky jsou rozdíly v grafomotorických schopnostech vyjádřených kresbou dle předlohy. K tomuto účelu jsme použili tzv. Bender-Gestalt test.

Hypotézu jsme formulovali se zřetelem na novost situace, jelikož žáci se s daným testem ještě nesetkali. Naše úvahy se proto ubíraly směrem k introvertním žákům, u nichž jsme očekávali horších výsledků. Výzkumné šetření naše úvahy prokázalo. Extravertní žáci dosahovali většího počtu bodů než žáci introvertní. Myslíme si, že velkou roli zde hraje právě novost a ojedinelost situace. Introvertní žáci se hůře adaptují na nové podmínky, obtížněji se vyrovnávají s novými a neznámými situacemi, jímž Bender-Gestalt test jistě byl. Usuzujeme, že introvertní žáci mohou mít ve školních situacích podobného charakteru problémy se zvládnutím zadaného úkolu, avšak nikoliv vlivem kognitivních schopností, ale osobnostních charakteristik.

B) Obsahové znaky v kresbě postavy

Po obsahové stránce hodnotíme výskyt detailů v kresbě, tzn. takových prvků, které kresbu obohacují a doplňují. Předpokládali jsme, že kresby extravertních žáků budou obsahovat jiné detaily, než kresby introvertních žáků. Hodnocené znaky byly dva – detaily v kresbě a celkový počet detailů.

Ve výzkumném šetření se prostřednictvím statistické analýzy prokázala závislost mezi hodnotami extraverze a výskytem určitých prvků na postavě. Hodnoty extraverze měly vliv na výskyt detailů v oblasti obličeje, očí, oděvu a přídatných prvků. Dále byl také prokázán rozdíl mezi extravertními a introvertními žáky v počtu zobrazených detailů na figuře. Extravertní žáci kreslili více detailů, jejich kresba byla po obsahové stránce bohatší. Lze tedy konstatovat, že obě skupiny žáků se prokazatelně lišily v obou uvedených znacích.

Při stanovení předpokladů o rozdílech mezi výskytem určitých detailů v kresbě i jejich celkovém počtu jsme vycházeli z realizovaného předvýzkumu a teoretických poznatků uvedených v odborné literatuře (např. Machover¹⁸⁷, Uždil¹⁸⁸, Di Leo¹⁸⁹, Davido). Obdobně jako u hodnoceného znaku „zdůraznění prvku na postavě“ jsme předpokládali, že se do kresby detailů promítne odlišný přístup extravertních a introvertních žáků ke kresbě. U žáků extravertních jsme očekávali kresby, které budou nápadné svou podrobností, přesností a velkým množstvím detailů, které budou převažovat v oblasti vlasů, oděvu a přídatných prvků. U introvertních žáků jsme očekávali menší počet detailů, které budou dominovat v oblasti obličeje a očí. Naše hypotézy se potvrdily, ale některé z nich odhalily jiné souvislosti, než jsme se domnívali. Navzdory tomu, že jsme očekávali častější výskyt detailů v oblasti obličeje a očí u introvertních žáků, se výzkumem zjistilo, že tyto detaily se naopak častěji vyskytovaly u žáků extravertních. Domníváme se, že dané zjištění má významnou souvislost s množstvím detailů, které extravertní žáci kreslí a jejich snahou věrně zachytit zobrazovanou skutečnost se všemi podrobnostmi.

Závěrem k obsahové stránce kresby lze tedy říci, že u extravertních žáků se vyskytuje větší počet detailů, které dominují ve všech oblastech mimo oblast vlasů. Zde se závislost na hodnotách extraverze nepotvrdila. Kresby introvertních žáků jsou po obsahové stránce v pořádku, ale vzhledem k menšímu počtu detailů působí chudším dojmem. Nelze u nich také prokázat převažující výskyt detailů v určité oblasti.

C) Barevné provedení kresby postavy

Poslední hodnocenou stránkou kresby, ke které se v diskuzi vyjádříme, je barevné zpracování. Předpokládali jsme, že kresby extravertních a introvertních žáků se budou lišit v barevném provedení. Zkoumanými znaky bylo použití barev (jednobarevné či barevné zpracování), jejich počet a výrazné tónování kresby. Při formulaci předpokladů jsme se opírali o poznatky různých autorů. Například autorka Davido¹⁹⁰ se zmiňuje o použitých barvách

¹⁸⁷ MACHOVER, K. *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure: A Method of Personality Investigation*. Springfield: Charles C. Thomas, 1953. Bez ISBN.

¹⁸⁸ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

¹⁸⁹ DI LEO, J. H. *Children's drawing as diagnostic aids*. New York: Brunner/Mazel, 1973. ISBN 0-87630-249-5.

¹⁹⁰ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

a jejich preferenci u extravertů či introvertů a Brožková¹⁹¹ nebo Schilling I. a G.¹⁹² o významu použitých barev a jejich symbolické řeči.

Častější výskyt barevných kreseb jsme očekávali u extravertních žáků a jednobarevných kreseb u introvertních žáků. Náš předpoklad se ale nepotvrdil. Z výsledku testování lze vyvodit závěr, že hodnoty extraverze neměly vliv na výskyt barevného nebo jednobarevného provedení kresby. Možnou interpretací může být nedostatečně velký výzkumný soubor, ale i vliv školní výuky, která žáky vede k používání barev v kresbě. Vzhledem k dále uvedeným zjištěním bychom chtěli podotknout, že případné rozdíly mezi oběma skupinami by mohly být prokázány u hypotéz, které by byly stanoveny na předpokladu o preferenci barev.

Navzdory předchozímu závěru jsme ve výzkumném šetření prokázali, že mezi oběma skupinami žáků je významný rozdíl v počtu použitých barev a v jejich tónování. Abychom byli zcela konkrétní, extravertní žáci používali více barev v kresbě a volili jejich výrazné, syté tóny. U introvertních žáků jsme zaznamenali menší počet použitých barev a jejich méně výrazné odstíny. Z výsledků výzkumu vyplývá, že mezi hodnotami extraverze, počtem použitých barev a výrazným tónováním kresby je závislost.

¹⁹¹ BROŽKOVÁ, I. *Dobrodružství barvy*. Praha: SPN, 1983. Bez ISBN.

¹⁹² SCHILLING, I., SCHILLING, G. *Symbolická řeč barev*. Olomouc: Dobra & Fontána, 1999. ISBN 80-86179-30-3.

Závěr

Disertační práce byla věnována problematice dětské kresby a temperamentu a jejich vzájemnému vztahu.

V teoretické části jsme nejprve specifikovali postavení dětské kresby a temperamentu v pedagogické praxi. Jelikož kresba je metodou poznání, pokusili jsme se vystihnout její diagnostický a formativní význam v práci učitele. V kontextu školního prostředí jsme se zabývali temperamentem žáka a jeho vlivem na školní úspěšnost a z pohledu učitelské profese jsme pojednávali o vhodném pedagogickém přístupu k žákům různého temperamentu.

Dalším cílem teoretické části bylo zpracovat ucelenou teoretickou koncepci o problematice temperamentu a dětské kresby. Zaměřili jsme se na důležitá témata, která s uvedenými oblastmi souvisí, a to se zřetelem na využitelnost teoretických poznatků v pedagogické rovině. Rovněž jsme vymezili základní pojmy, které se vztahují k uvedeným klíčovým oblastem.

V empirické části jsme provedli kvantitativně orientovaný výzkum, který jsme realizovali na žácích 4. tříd základní školy. Záměrem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a v jaké míře se intenzita temperamentové dimenze extraverte promítá do stanovených znaků v kresbě. K tomuto účelu jsme navrhli metodu hodnocení temperamentových charakteristik v kresbě lidské postavy, a to způsobem, že jsme stanovili 14 hlavních znaků, u nichž jsme předpokládali, že by jejich výskyt mohl být závislý na vysokých či nízkých hodnotách extraverte. Dále jsme kresbu extravertních a introvertních žáků porovnali a posuzovali jsme, zda mezi hodnotami extraverte a výskytem znaků v oblasti formálního, obsahového a barevného zpracování existuje závislost.

Další sférou našeho zájmu byly grafomotorické schopnosti extravertních a introvertních žáků. Zjišťovali jsme existenci rozdílu mezi oběma skupinami v úrovni grafomotoriky. Na danou otázku nám pomohl odpovědět kresebný Bender-Gestalt test.

Všechny předem vytyčené cíle, jak v teoretické, tak v empirické rovině byly naplněny a splnili jsme tak i hlavní cíl disertační práce.

Shrneme-li stručně výsledky výzkumu, můžeme konstatovat, že intenzita temperamentové dimenze extraverte u žáků základní školy významně souvisí s výskytem určitých znaků v kresbě lidské postavy. Po stránce formálního zpracování se prokázaly významné vztahy mezi intenzitou extraverte a hodnocenými znaky: *velikost postavy, umístění postavy na ploše papíru, časté opravování kresby, disproportionální kresba figury a zdůraznění kresby určitého prvku na postavě*. Po stránce obsahového zpracování prokazujeme významnou souvislost

mezi intenzitou temperamentové dimenze extraverze a hodnocenými znaky: *detaily v kresbě a počet detailů*. Z hlediska barevného provedení kresby jsme zaznamenali významnou závislost mezi hodnotami extraverze a hodnocenými znaky: *počet použitých barev a výrazné tónování kresby*.

Ukázalo se, že nelze prokázat závislost mezi vysokými či nízkými hodnotami temperamentové dimenze extraverze a hodnocenými znaky: *doba kresby, intenzita tlaku, šikmá osa postavy, vynechaný prvek na figuře, vedení čar a barevné zpracování kresby*.

Za velmi důležité považujeme také zjištění, že mezi extravertními a introvertními žáky byl prokázán významný rozdíl ve výsledcích kresebného testu (Bender-Gestalt test), jímž jsme posuzovali grafomotorické schopnosti žáků vyjádřené kresbou dle předlohy. Prokázalo se tedy, že intenzita extraverze má vliv na výsledky v testu a žáci s vysokými hodnotami extraverze dosahují lepších výsledků.

Výzkumné šetření mělo charakter základního výzkumu, proto výsledky nelze všeobecně aplikovat do pedagogické praxe.

Hlavní přínos disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi spočívá především v rozšíření poznatků v oblasti vztahů mezi kresbou a temperamentem žáka. S problematikou temperamentu a dětské kresby se velmi často setkáváme především v odvětví psychologie, oproti tomu v pedagogické oblasti jen zřídka. Proto vnímáme stěžejní přínos teoretické části práce v začlenění uvedené problematiky do pedagogické oblasti. Co se týká dětské kresby, jde především o specifikaci možností, jak ji využít jako diagnostický a formativní (respektive výchovný a vzdělávací) nástroj v práci učitele a získat tak možnost jejím prostřednictvím nejen lépe poznat, ale také rozvíjet významné charakteristiky žáka, které se promítají do vyučovacího procesu. Z pohledu temperamentu jde o vystižení vlivu temperamentových charakteristik žáka na jeho osobnost a rovněž o vymezení vhodného pedagogického přístupu k žákům různého temperamentu.

Přínos empirické části spatřujeme v několika aspektech. Prokázali jsme, že mezi hodnotami extraverze a výskytem určitých znaků v kresbě existuje závislost. Z toho plyne, že žák, aniž by si toho byl vědom, promítá své temperamentové charakteristiky do kresby. Domníváme se, že výsledky je možné pojmout jako důkaz o vlivu temperamentu na osobnost dítěte. Lze rovněž předpokládat, že temperament se podobným způsobem projevuje i v jiných, především školních činnostech žáka. Proto také další přínos výzkumu spatřujeme ve zjištění, že jsme mezi extravertními a introvertními žáky prokázali významný rozdíl v úrovni grafomotorických schopností testovaných kresbou dle předlohy. Tímto bychom chtěli

upozornit, že učitelé by si měli být vědomi, že některé schopnosti žáka mohou být prokazatelně ovlivněny temperamentovými charakteristikami.

V neposlední řadě vnímáme přínos výzkumu ve stanovení znaků v kresbě lidské postavy, které se vážou na vysoké a nízké hodnoty extraverte v temperamentové dimenzi. Předložená zjištění mohou sloužit jako podklad pro tvorbu diagnostického nástroje. Proto také řešenou problematiku nepovažujeme za završenou a ukončenou. Naše práce především otevírá možnosti k realizaci dalších podrobnějších výzkumných studií.

Na podkladě výsledků výzkumného šetření bychom doporučili, aby se učitelé více zajímali o temperamentový profil svých žáků, jelikož temperament jako takový bývá v pedagogické praxi často opomíjen. Učitelé, aniž by si to uvědomovali, mnohdy hodnotí objektivní schopnosti žáků v souvislosti s jejich temperamentovými vlastnostmi. Děti s pozitivním temperamentovým profilem jsou považovány za inteligentnější, kdežto problémové temperamentové typy jsou naopak kognitivně podhodnocovány. Konkrétně například žáci, kteří se vlivem svých temperamentových vlastností obtížně přizpůsobují a špatně reagují na nové podněty, se pedagogům jeví jako méně schopní a méně nadaní. Jejich neúspěchy jsou mnohem častěji přičítány vnitřním dispozicím než jiným okolnostem. Citlivost na individuální odlišnosti v temperamentu je důležitá vlastnost pedagoga. Umožní učiteli správně interpretovat chování dítěte a objektivně jej hodnotit.

Použitá literatura a prameny

1. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie*. Praha: SPN, 1983. Bez ISBN.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
3. BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav akademie věd ČR a Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0.
4. BLATNÝ, M., JELÍNEK, M., OSECKÁ-PILÁTOVÁ, T. *Vztah mezi dětským temperamentem a dospělou osobností: předběžné výsledky 40leté studie*. Brno: Akademie věd České republiky, Psychologický ústav, 2006. ISBN 80-239-9848-X.
5. BLATNÝ, M. et al. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
6. BROŽKOVÁ, I. *Dobrodružství barvy*. Praha: SPN, 1983. Bez ISBN.
7. BRUNNER, P. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003. ISBN 80-7082-979-6.
8. CAREY, W. B. *Understanding Your Child's Temperament*. New York: Macmillan, 1997.
9. ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. Praha: H&H, 2002. ISBN 80-7319-015-X.
10. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
11. ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-953-0.
12. DAŘÍLEK, P. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1986. Bez ISBN.
13. DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-189-0.
14. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
15. DI LEO, J. H. *Children's drawing as diagnostic aids*. New York: Brunner/Mazel, 1973. ISBN 0-87630-249-5.
16. DI LEO, J. H. *Interpreting Children's drawings*. New York: Brunner/Mazel, 1983. ISBN 0-87630-327-0.

17. DI LEO, J. H. *Young Children and their Drawings*. New York: Brunner/Mazel, 1996. (Paperback edition) ISBN 0-87630-833-7.
18. DOBROVOLSKÁ, D. et al. *Základy pedagogické a sociální psychologie pro studenty učitelství I. stupně základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1987. Bez ISBN.
19. DOČKALOVÁ, V., SOBOTKOVÁ, I. *Vybrané kapitoly z psychologie pro učitele (1. díl)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994. ISBN 80-7067-363-X.
20. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-282-2.
21. FLEŠKOVÁ, M., VALIHOROVÁ, M. *Vybrané kapitoly z pedagogickej a sociálnej psychologie*. Zvolen, 1993. Bez ISBN.
22. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
23. GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
24. GEIST, B. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2001. ISBN 80-86226-07-7.
25. GOODENOUGH, F. L., HARRIS, D. B. *Goodenough-Harris Drawing Test*. New York: Harcourt, Brace & World, 1963. Bez ISBN.
26. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.
27. GUERIN, D. W., GOTTFRIED, A. W., OLIVER, P. H. et al. *Temperament: Infancy Through Adolescence*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 2003. ISBN 0-306-47688-6.
28. HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994. ISBN 80-901549-0-5.
29. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
30. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
31. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.
32. HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Obsah a forma disertační práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0934-8.
33. HOMOLA, M. *Přehled psychologie osobnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1979. Bez ISBN.

34. HOMOLA, M., ŠČEPICHIN, V. *K vývoji osobnosti dítěte*. Praha: SPN, 1972. Bez ISBN.
35. CHRÁSKA, M. *Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém výzkumu*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1992. ISBN 80-7067-041-X.
36. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
37. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
38. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1993. ISBN 80-7067-798-6.
39. IRMIŠ, F. *Temperament a autonomní nervový systém: Diagnostika, psychodiagnostika, konstituce, psychofyziologie*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-475-1.
40. KEIRSEY, D., BATES, M. *Please Understand Me: Character and Temperament types*. CA: Prometheus Nemesis Book Company, 1984.
41. KEOGH, B. K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.
42. KEOGH, B. K. Children's temperament and teachers' decisions. In PORTER, R., COLLINS, G. M. *Temperamental differences in infants and young children*. London: Pitman Books, 1982, s. 269-285. (Ciba Foundation symposium series; 89) ISBN 0-272-79635-0.
43. KLIVAR, M. *Kresba v životě člověka: Funkce a netradiční techniky*. Praha: SPN, 1987. Bez ISBN.
44. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
45. KOLAŘÍKOVÁ, O. *Přehled teorií statické a dynamické struktury osobnosti*. Praha: SPN, 1976. Bez ISBN.
46. KOLAŘÍKOVÁ, O. *Perspektivy teorie a výzkumu osobnostních vlastností*. Praha: Academia, 1986. Bez ISBN.
47. KOLAŘÍKOVÁ, O. *Problémy struktury osobnosti*. Praha: Academia, 1981. Bez ISBN.
48. KOLAŘÍKOVÁ, O. *Téma osobnostních rysů v psychologii dvacátého století*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1214-1.
49. KOLAŘÍKOVÁ, O. Některé směry a výhledy základního výzkumu osobnostních vlastností. *Zprávy psychologické laboratoře ČSAV v Brně*, 1983, č. 1.
50. KOLAŘÍKOVÁ, O. Extraverze-introverze jako typy a jako faktor osobnosti. *Československá psychologie*, 1972, roč. XVI, č. 1, s. 15-23.

51. KONEČNÝ, R. Aplikace projektivních kreseb u dětí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1967, č. 2, s. 79-84.
52. KONEČNÝ, R. Některé výsledky a problémy studia dětské kresby lidské postavy. *Československá psychologie*, 1974, roč. XVIII, č. 3, s. 233-243.
53. KONEČNÝ, J., URBANOVSKÁ, E. *Psychologie pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0554-7.
54. KOPPITZ, E. M. *The Bender-Gestalt Test for Young Children*. New York: Grune and Stratton, 1964.
55. KOŠČ, L. et al. *Patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: SPN, 1975. Bez ISBN.
56. KOVÁLIKOVÁ, V. et al. *Dieťa v strede psychologickéj starostlivosti*. Bratislava: SPN, 1973. Bez ISBN.
57. KROUPOVÁ, L., FILIPEC, J. et al. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-2001345-4.
58. KUCHARSKÁ, A., MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-217-2.
59. KUSÁK, P., VRTALOVÁ, R. Temperamentový profil žáka ve vztahu ke škole. In *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Paedagogica Psychologica. Studia psychologica* 1, 1995, č. 6, s. 29-35. ISSN 80-7067-517-9.
60. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
61. LAWRENCE, G. *Looking at type and learning styles*. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type, 1997. ISBN 0-935652-33-7.
62. LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.
63. MACHOVER, K. *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure: A Method of Personality Investigation*. Springfield: Charles C. Thomas, 1953. Bez ISBN.
64. MAŇÁK, J. et al. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2.
65. MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.) *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
66. MATĚJČEK, Z. POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk a starší školní věk*. Jinočany: H&H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

67. MC NEIL, T. F., PERSON-BLENNOW, I. Temperament questionnaires in clinical research. In PORTER, R., COLLINS, G. M. *Temperamental differences in infants and young children*. London: Pitman Books, 1982, s. 20-31. (Ciba Foundation symposium series; 89) ISBN 0-272-79635-0.
68. MERLIN, V. S. *Náčrt teorie temperamentu*. Bratislava: SPN, 1983. Bez ISBN.
69. MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
70. MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
71. MLČÁK, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. ISBN 80-86058-05-0.
72. MURPHY, E. *The Developing Child – Using Jungian Type to Understand Children*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing, 1992. ISBN 0-89106-060-X.
73. MÜHLAN, E. *Proč hned vybuchnout? Různé temperamenty v rodině*. Praha: Advent-Orion, 1996. ISBN 80-7172-168-9.
74. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
75. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
76. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-85255-74-X.
77. NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN: 80-7346-037-8.
78. OLMROVÁ, J., BLAŽEK, B. *Jací jsme a jací nejsme*. Praha: Albatros, 1982. Bez ISBN.
79. ONDRŮJOVÁ, DR. L. *Dětská kresba: Přehled dosavadního pedopsychologického bádání o hlavních jejích problémech, příspěvek k jejímu experimentálnímu zkoumání*. Brno: Společnost nových škol, 1930. Bez ISBN.
80. OSLADILOVÁ, D. et al. *Základy psychologie pro učitelské studium na FF*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1986. Bez ISBN.
81. PAULÍK, K. *Obecná psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. ISBN 80-7042-201-7.
82. PETERSON, L. W., HARIN, M. E. *Děti v tísní: příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7524-237-0.

83. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-608-X.
84. *Pravidla českého pravopisu*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2252-5.
85. *Pravidla českého pravopisu*. Praha: Fin, 2008. ISBN 978-80-86002-93-4.
86. *Pravidla českého pravopisu s kompletním zpracováním dodatku MŠMT ČR*. Brno, Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2252-5.
87. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
88. PRŮCHA, J. *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: Arsca, 2005. ISBN 80-86078-50-7.
89. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
90. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN, 1967. Bez ISBN.
91. PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.
92. READ, H. E. *Art and Society*. New York: Schocken Books, 1966.
93. READ, H. E. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. Bez ISBN.
94. REITEROVÁ, E. *Projektivní test tří stromů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0341-2.
95. RUTTER, M. Temperament: concepts, issues and problems. In PORTER, R., COLLINS, G. M. *Temperamental differences in infants and young children*. London: Pitman Books, 1982, s. 1-16. (Ciba Foundation symposium series; 89) ISBN 0-272-79635-0.
96. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1973. Bez ISBN.
97. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
98. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
99. SENKA, J. *B - J.E.P.I.: Osobnostný dotazník pre deti*. 2. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1988. Bez ISBN.
100. SCHILLING, I., SCHILLING, G. *Symbolická řeč barev*. Olomouc: Dobra & Fontána, 1999. ISBN 80-86179-30-3.

101. SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1.
102. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. Brno: Barrister& Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.
103. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.
104. STEVESON, J., GRAHAM, P. Temperament: a consideration of concepts and methods. In PORTER, R., COLLINS, G. M. *Temperamental differences in infants and young children*. London: Pitman Books, 1982, s. 36-46. (Ciba Foundation symposium series; 89) ISBN 0-272-79635-0.
105. STEVENSON-HINDE, J., SIMPSON A. E. Temperament and relationships. In PORTER, R., COLLINS, G. M. *Temperamental differences in infants and young children*. London: Pitman Books, 1982, s. 1-16. (Ciba Foundation symposium series; 89) ISBN 0-272-79635-0.
106. STRNADOVÁ, M. *Bender-Gestalt test: Příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocení testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974. Bez ISBN.
107. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
108. SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
109. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.
110. ŠTÚR, L. *Základy diferenciálnej psychologie*. Bratislava: SPN, 1975. Bez ISBN.
111. ŠVANCARA, J. et al. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980. Bez ISBN.
112. ŠVANCAROVÁ, L., ŠVANCARA, J. Longitudinální sledování vývoje kresby. *Československá psychologie*, 1972, roč. XVI, č. 1, s. 1-14.
113. ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z psychologie II. díl: Psychologie osobnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-043-4.
114. THOMAS, A., CHESS, S. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel, 1977. Bez ISBN.
115. TURECKI, S., TONNER L. *The Difficult Child*. New York: The Bantam Books, 2000. ISBN 0-553-38036-2.

116. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
117. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Bez ISBN.
118. VACÍNOVÁ, M., LANDOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-7178-011-0.
119. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
120. VÁGNEROVÁ, M., ŠTURMA, J. *Kresba postavy (Modifikace testu F. Goodenoughové)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. Bez ISBN.
121. VALIŠOVÁ, A., KASÍNOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Internetové zdroje:

1. ABZ slovník cizích slov. Dostupný na www: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>>
2. Metodický portál RVP. Dostupný na www: <<http://rvp.cz/>>
3. MALCHIODI, C. Helping children draw out their traumas. Dostupné na www: <<http://www.psychologytoday.com/blog/the-healing-arts/200907/helping-children-draw-out-their-traumas>>
4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. Dostupný na www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf>
5. Slovník cizích slov online. Dostupný na www: <<http://www.slovník-cizich-slov.net/>>
6. <http://www.temperament.com/>
7. <http://www.e-slovníky.cz/Main/MainDict.aspx>
8. <http://www.psychologytoday.com/basics/extroversion>

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1: Četnosti žáků v jednotlivých školních třídách.
- Tabulka č. 2: Četnosti extravertních žáků, introvertních žáků a žáků s nevyhraněnou dimenzí.
- Tabulka č. 3: Četnosti extravertních a introvertních žáků - stav před vyrovnáním výzkumných skupin.
- Tabulka č. 4: Četnosti extravertních a introvertních žáků - stav po vyrovnání výzkumných skupin.
- Tabulka č. 5: Bender-Gestalt test (stav před vyrovnáním výzkumných skupin).
- Tabulka č. 6: Bender-Gestalt test (stav po vyrovnání výzkumných skupin).
- Tabulka č. 7: Schéma pro hodnocení intenzity tlaku.
- Tabulka č. 8: Správný způsob zobrazení jednotlivých partií těla.
- Tabulka č. 9: Schéma pro hodnocení detailů na postavě.
- Tabulka č. 10: Doba kresby postavy.
- Tabulka č. 11: Velikost postavy.
- Tabulka č. 12: Intenzita tlaku na psací náčiní.
- Tabulka č. 13: Šikmá osa postavy.
- Tabulka č. 14: Umístění postavy do pole A1 - A3.
- Tabulka č. 15: Umístění postavy do pole B1.
- Tabulka č. 16: Umístění postavy do pole B2.
- Tabulka č. 17: Umístění postavy do pole B3.
- Tabulka č. 18: Umístění postavy do pole C1 - C3.
- Tabulka č. 19: Časté opravování kresby.
- Tabulka č. 20: Vynechaný prvek na postavě.
- Tabulka č. 21: Počet disproporcionálně zobrazených částí postavy.
- Tabulka č. 22: Disproporční kresba postavy.
- Tabulka č. 23: Nepřerušované čáry v kresbě postavy.
- Tabulka č. 24: Črtané čáry v kresbě postavy.
- Tabulka č. 25: Roztřesené čáry v kresbě postavy.
- Tabulka č. 26: Zdůraznění kresby v oblasti obličeje.
- Tabulka č. 27: Zdůraznění kresby v oblasti vlasů.
- Tabulka č. 28: Zdůraznění kresby v oblasti oděvu.
- Tabulka č. 29: Zdůraznění kresby přídatných detailů.
- Tabulka č. 30: Detaily v oblasti obličeje.

Tabulka č. 31: Detaily v oblasti očí.

Tabulka č. 32: Detaily v oblasti vlasů.

Tabulka č. 33: Detaily v oblasti oděvu.

Tabulka č. 34: Přidatné detaily.

Tabulka č. 35: Počet detailů nakreslených na postavě.

Tabulka č. 36: Barevné zpracování kresby.

Tabulka č. 37: Počet použitých barev v kresbě postavy.

Tabulka č. 38: Výrazné tónování kresby.

Seznam grafů

Graf č. 1: Hodnoty extraverze u žáků ve výzkumném souboru – stav před vyrovnáním výzkumných skupin.

Graf č. 2: Hodnoty extraverze u žáků ve výzkumném souboru - stav po vyrovnání výzkumných skupin.

Graf č. 3: Šikmá osa postavy (extravertní žáci).

Graf č. 4: Šikmá osa postavy (introvertní žáci).

Graf č. 5: Umístění postavy do pole A1 - A3 (extravertní žáci).

Graf č. 6: Umístění postavy do pole A1 - A3 (introvertní žáci).

Graf č. 7: Umístění postavy do pole B1 (extravertní žáci).

Graf č. 8: Umístění postavy do pole B1 (introvertní žáci).

Graf č. 9: Umístění postavy do pole B2 (extravertní žáci).

Graf č. 10: Umístění postavy do pole B2 (introvertní žáci).

Graf č. 11: Umístění postavy do pole B3 (extravertní žáci).

Graf č. 12: Umístění postavy do pole B3 (introvertní žáci).

Graf č. 13: Umístění postavy do pole C1 - C3 (extravertní žáci).

Graf č. 14: Umístění postavy do pole C1 - C3 (introvertní žáci).

Graf č. 15: Časté opravování kresby (extravertní žáci).

Graf č. 16: Časté opravování kresby (introvertní žáci).

Graf č. 17: Vynechaný prvek na postavě (extravertní žáci).

Graf č. 18: Vynechaný prvek na postavě (introvertní žáci).

Graf č. 19: Disproporční kresba postavy (extravertní žáci).

Graf č. 20: Disproporční kresba postavy (introvertní žáci).

Graf č. 21: Nepřerušované čáry v kresbě postavy (extravertní žáci).

Graf č. 22: Nepřerušované čáry v kresbě postavy (introvertní žáci).

Graf č. 23: Črtané čáry v kresbě postavy (extravertní žáci).

Graf č. 24: Črtané čáry v kresbě postavy (introvertní žáci).

Graf č. 25: Roztřesené čáry v kresbě postavy (extravertní žáci).

Graf č. 26: Roztřesené čáry v kresbě postavy (introvertní žáci).

Graf č. 27: Zdůraznění kresby v oblasti obličeje (extravertní žáci).

Graf č. 28: Zdůraznění kresby v oblasti obličeje (introvertní žáci).

Graf č. 29: Zdůraznění kresby v oblasti vlasů (extravertní žáci).

Graf č. 30: Zdůraznění kresby v oblasti vlasů (introvertní žáci).

- Graf č. 31: Zdůraznění kresby v oblasti oděvu (extravertní žáci).
- Graf č. 32: Zdůraznění kresby v oblasti oděvu (introvertní žáci).
- Graf č. 33: Zdůraznění kresby přídatných detailů (extravertní žáci).
- Graf č. 34: Zdůraznění kresby přídatných detailů (introvertní žáci).
- Graf č. 35: Detaily v oblasti obličeje (extravertní žáci).
- Graf č. 36: Detaily v oblasti obličeje (introvertní žáci).
- Graf č. 37: Detaily v oblasti očí (extravertní žáci).
- Graf č. 38: Detaily v oblasti očí (introvertní žáci).
- Graf č. 39: Detaily v oblasti vlasů (extravertní žáci).
- Graf č. 40: Detaily v oblasti vlasů (introvertní žáci).
- Graf č. 41: Detaily v oblasti oděvu (extravertní žáci).
- Graf č. 42: Detaily v oblasti oděvu (introvertní žáci).
- Graf č. 43: Přídatné detaily (extravertní žáci).
- Graf č. 44: Přídatné detaily (introvertní žáci).
- Graf č. 45: Barevné zpracování kresby (extravertní žáci).
- Graf č. 46: Barevné zpracování kresby (introvertní žáci).
- Graf č. 47: Výrazné tónování kresby (extravertní žáci).
- Graf č. 48: Výrazné tónování kresby (introvertní žáci).

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Schéma temperamentových vlastností, hippokratových typů a vlastností chování podle Eysencka.

Obrázek č. 2: Histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků (stav před vyrovnáním výzkumných skupin).

Obrázek č. 3: Histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků (stav před vyrovnáním výzkumných skupin).

Obrázek č. 4: Histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u extravertních žáků (stav po vyrovnání výzkumných skupin).

Obrázek č. 5: Histogram počtu dosažených bodů v Bender-Gestalt testu u introvertních žáků (stav po vyrovnání výzkumných skupin).

Obrázek č. 6: Kresba postavy bez zobrazených chodidel.

Obrázek č. 7: Schéma pro hodnocení šikmé osy postavy.

Obrázek č. 8: Schéma pro hodnocení umístění postavy na ploše papíru.

Obrázek č. 9: Histogram doby kresby postavy u extravertních žáků.

Obrázek č. 10: Histogram doby kresby postavy u introvertních žáků.

Obrázek č. 11: Histogram velikosti postavy u extravertních žáků.

Obrázek č. 12: Histogram velikosti postavy u introvertních žáků.

Obrázek č. 13: Histogram intenzity tlaku na psací náčiní u extravertních žáků.

Obrázek č. 14: Histogram intenzity tlaku na psací náčiní u introvertních žáků.

Obrázek č. 15: Histogram počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u extravertních žáků.

Obrázek č. 16: Histogram počtu disproporcionálně zobrazených částí postavy u introvertních žáků.

Obrázek č. 17: Histogram počtu nakreslených detailů na postavě u extravertních žáků.

Obrázek č. 18: Histogram počtu nakreslených detailů na postavě u introvertních žáků.

Obrázek č. 19: Histogram počtu použitých barev v kresbě postavy u extravertních žáků.

Obrázek č. 20: Histogram počtu použitých barev v kresbě postavy u introvertních žáků.

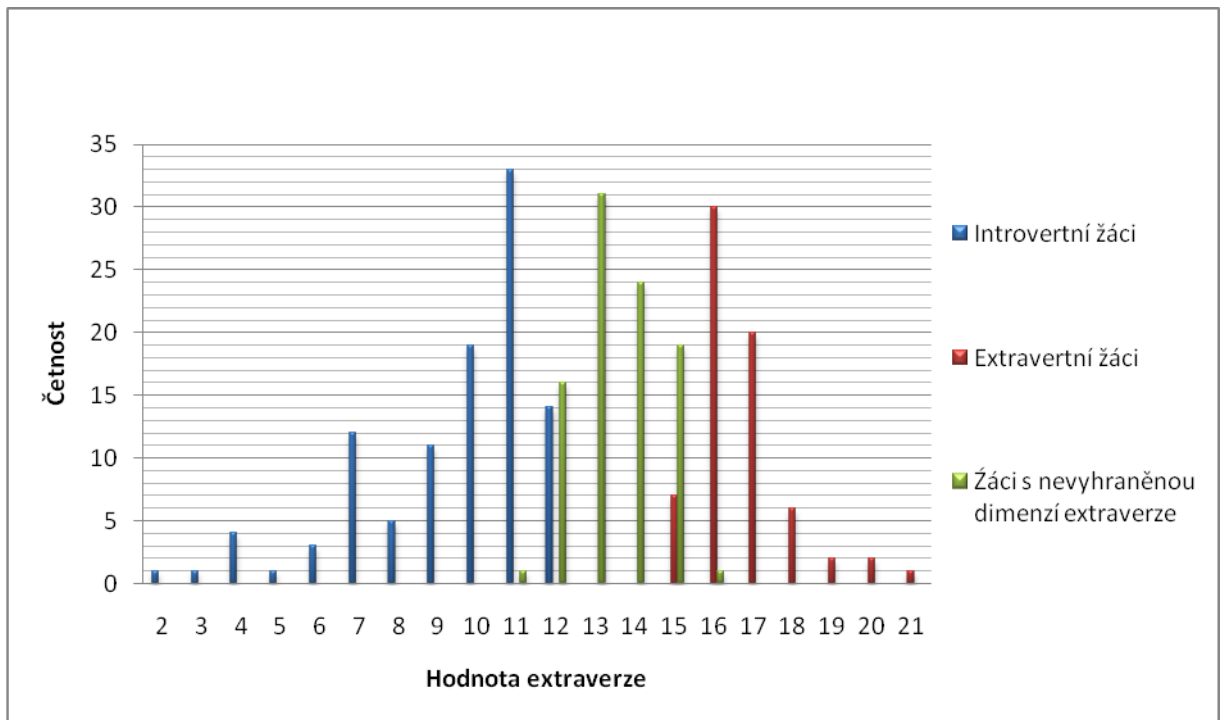
Obrázek č. 21: Kresba postavy introvertního žáka.

Obrázek č. 22: Kresba postavy extravertního žáka.

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Naměřené hodnoty extravertze u extravertních žáků, introvertních žáků a žáků s nevyhraněnou dimenzí
- Příloha č. 2: Instrukce k dotazníku B-J.E.P.I.
- Příloha č. 3: Instrukce k Bender-Gestalt testu
- Příloha č. 4: Instrukce ke kresbě lidské postavy
- Příloha č. 5: Kresba postavy – postup pro měření velikosti zobrazené figury
- Příloha č. 6: Kresba postavy nakreslená s intenzitou tlaku na úrovni 4
- Příloha č. 7: Kresba postavy se šikmou osou
- Příloha č. 8: Disproporční kresba postavy umístěná na ploše papíru v poli B2
- Příloha č. 9: Kresba postavy umístěná na ploše papíru v poli B3
- Příloha č. 10: Kresba postavy s výskytem častých oprav
- Příloha č. 11: Kresba postavy s vynechaným prvkem (tzv. „prázdné oči“ – chybějící panenky v očích)
- Příloha č. 12: Kresba postavy s výskytem črtaných čar
- Příloha č. 13: Kresba postavy s výskytem roztřesených (kostrbatých) čar
- Příloha č. 14: Kresba postavy, u níž se vyskytuje zdůraznění kresby v oblasti vlasů (zdůrazněnými prvky jsou čelenka a spony ve vlasech)
- Příloha č. 15: Kresba postavy, u níž se vyskytuje zdůraznění kresby v oblasti oděvu (zdůraznění motivu na oblečení - nápisy)
- Příloha č. 16: Výrazně tónovaná kresba postavy s výskytem detailů v oblasti obličeje (znázorněné zuby v ústech), očí (výrazné řasy a znázornění očí barvou), vlasů (propracovaný účes, doplněk – spona ve vlasech), oděvu (motiv, vzor na látce) a s výskytem přídatných detailů (prsten, náramky, náhrdelník, kabelka)
- Příloha č. 17: Vzorník barev k posouzení výrazného tónování kresby
- Příloha č. 18: Data metrická (tabulka č. 1)
- Příloha č. 19: Data metrická (tabulka č. 2)
- Příloha č. 20: Data nominální (tabulka č. 1)
- Příloha č. 21: Data nominální (tabulka č. 2)
- Příloha č. 22: Data nominální (tabulka č. 3)
- Příloha č. 23: Data nominální (tabulka č. 4)

Příloha č. 1: Naměřené hodnoty extravertní u extravertních žáků, introvertních žáků a žáků s nevyhraněnou dimenzí



Příloha č. 2: Instrukce k dotazníku B- J.E.P.I.

Instrukce při zadávání dotazníku

Milé děti, dostáváte do rukou dotazník, který zjišťuje, jak se chováte a cítíte v určitých situacích. Velmi vás prosím, abyste odpovídali pravdivě a bez ostychu na každou otázku. Proto je také celý dotazník anonymní, to znamená, že nechci, abyste uváděli své jméno, ani se podepisovali. Odpovídejte pouze za sebe a neopisujte od svého spolužáka, protože každý z vás se chová a jedná jiným způsobem.

Než budete odpovídat na otázky, napište, kolik je vám roků, v které jste třídě a zakroužkujte správně pohlaví - chlapec nebo dívka.

Nejprve si společně přečteme a vysvětlíme, jakým způsobem se odpovídá na jednotlivé otázky (viz „Návod k vyplňování položek dotazníku“). Poté vám prvních pár otázek přečtu, vy samostatně odpovíte. Bude-li vám vše zcela jasné, můžete pokračovat samostatně. Narazíte-li na otázku, které neporozumíte, přihlaste se, otázku vám ráda vysvětlím.

Děkuji vám za spolupráci.

Návod k vyplňování položek dotazníku¹⁹³

Předkládám vám několik otázek týkajících se vašeho chování, toho, jak se cítíte a co děláte. Každá otázka má dvě možnosti pro odpověď: ANO a NE. Přečtěte si pozorně každou otázku a rozhodněte se, zda s ní souhlasíte nebo nesouhlasíte. V případě, že s ní souhlasíte, zakroužkujte ANO. Jestliže nesouhlasíte, zakroužkujte NE.

Nezdržujte se příliš dlouho u jednotlivých otázek a nezapomeňte, že máte odpovědět na každou otázku, proto žádnou nevynechejte. Na závěr vás ještě jednou prosím - odpovídejte vždy pravdivě!

¹⁹³ Převezato z: STRNADOVÁ, M. *Bender-Gestalt test: Příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocení testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974. Bez ISBN.

Příloha č. 3: Instrukce k Bender-Gestalt testu

Milé děti, zajímalo by mě, jak moc jste šikovné a jak dobře dokážete překreslit obrázky, které vám ukážu. Nejprve každému z vás rozdám předlohu, na které budou jednotlivé obrázky nakresleny a dále také čistý list papíru. Vy si nachystejte pouze tužku, nic jiného potřebovat nebudete.

Jakmile obdržíte předlohu a čistý list papíru, položte si papír před sebe a předlohu si umístěte nad prázdný papír. To proto, abyste na předlohu s obrázkem dobře viděli a nic vám nebránilo v překreslování. Nyní vás poprosím, abyste si obrázky, které vidíte na předloze před sebou, pečlivě prohlédli a překreslili je na papír, a to tak, jak nejlépe dovedete. Nepoužívejte kružítko ani pravítko a kreslete pouze tužkou. Pokud se vám něco nepodaří, můžete obrázek škrtnout a nakreslit znovu. Pamatujte, že musí být překresleny všechny obrazce, žádný nesmíte vynechat. Pokud se budete chtít na něco zeptat, přihlaste se, přijdu za vámi.

Děkuji vám za spolupráci.

Příloha č. 4: Instrukce ke kresbě lidské postavy

Milé děti, nakreslete mi na tento papír lidskou postavu tak, jak nejlépe dovedete. Můžete kreslit tužkou nebo pastelkami, to záleží zcela na vás, ale fixy nepoužívejte. Kreslete podle sebe, nesnažte se napodobit kresbu spolužáka.

Kreslit začneme všichni ve stejnou dobu. Nebude-li vám něco jasné, můžete se zeptat. Jakmile budete mít kresbu dokončenou, ihned mi ji přineste.

Děkuji vám za ochotu a spolupráci.

Příloha č. 5: Kresba postavy – postup pro měření velikosti zobrazené figury



Příloha č. 6: Kresba postavy nakreslená s intenzitou tlaku na úrovni 4

První list papíru (originál kresby)



Druhý list papíru (1. kopie kresby)



Třetí list papíru (2. kopie kresby)



Čtvrtý list papíru (3. kopie kresby)



Příloha č. 7: Kresba postavy se šikmou osou



Příloha č. 8: Disproporční kresba postavy umístěná na ploše papíru v poli B2



Příloha č. 9: Kresba postavy umístěná na ploše papíru v poli B3



Příloha č. 10: Kresba postavy s výskytem častých oprav

První list papíru (originál kresby)



Druhý list papíru (1. kopie kresby)



Příloha č. 11: Kresba postavy s vynechaným prvkem (chybějící panenky v očích, tzv. „prázdné oči“)



Příloha č. 12: Kresba postavy s výskytem črtaných čar



840

Příloha č. 13: Kresba postavy s výskytem roztřesených (kostrbatých) čar



**Příloha č. 14: Kresba postavy, u níž se vyskytuje zdůraznění kresby v oblasti vlasů
(zdůrazněnými prvky jsou čelenka a spony ve vlasech)**

První list papíru (originál kresby)



Čtvrtý list papíru (3. kopie kresby)



Příloha č. 15: Kresba postavy, u níž se vyskytuje zdůraznění kresby v oblasti oděvu (zdůraznění motivu na oblečení - nápisy)

První list papíru (originál kresby)



Čtvrtý list papíru (3. kopie kresby)



Příloha č. 16: Výrazně tónovaná kresba postavy s výskytem detailů v oblasti obličeje (znázorněné zuby v ústech), očí (výrazné řasy a znázornění očí barvou), vlasů (propracovaný účes, doplněk – spona ve vlasech), oděvu (motiv, vzor na látce) a s výskytem přídatných detailů (prsten, náramky, náhrdelník, kabelka)



Příloha č. 17: Vzorník barev k posouzení výrazného tónování kresby

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

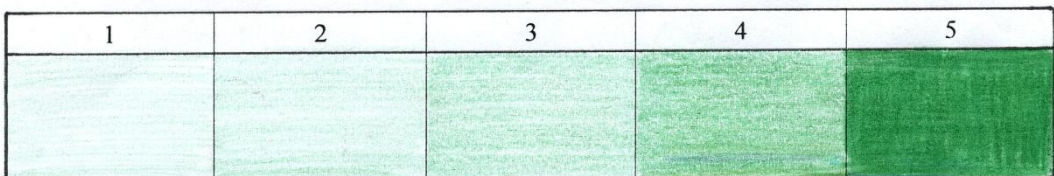
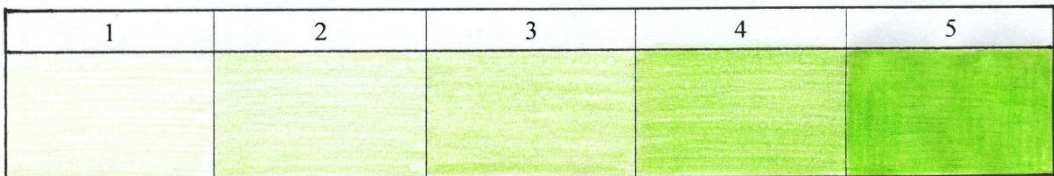
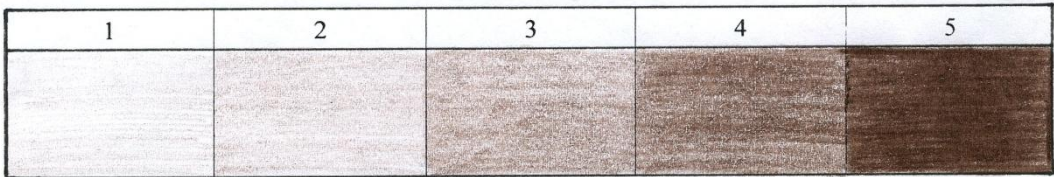
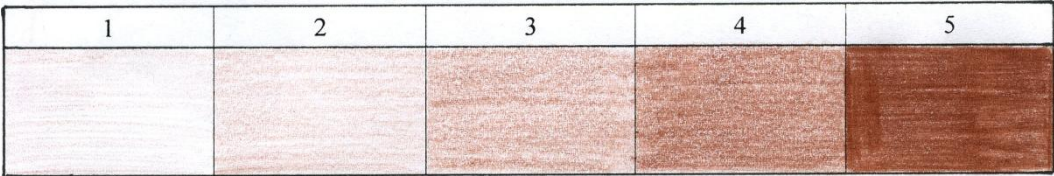
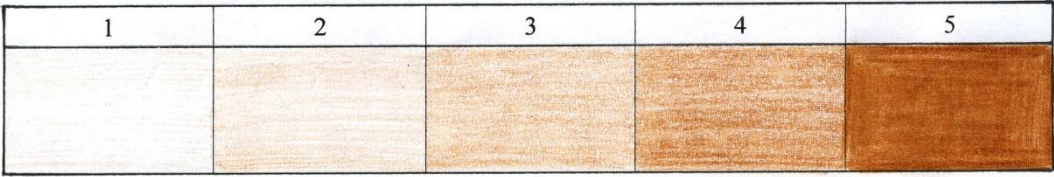
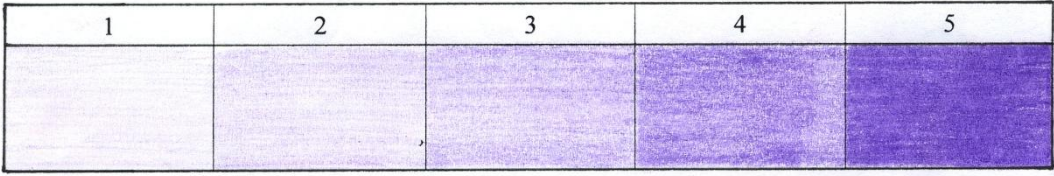
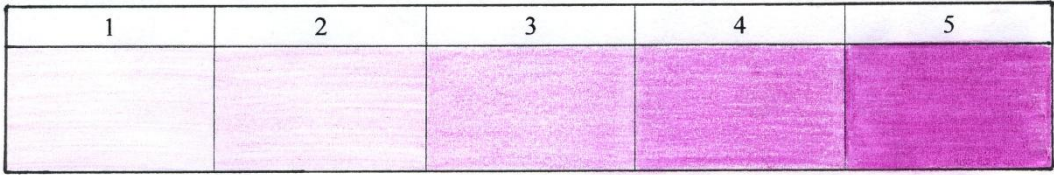
1	2	3	4	5

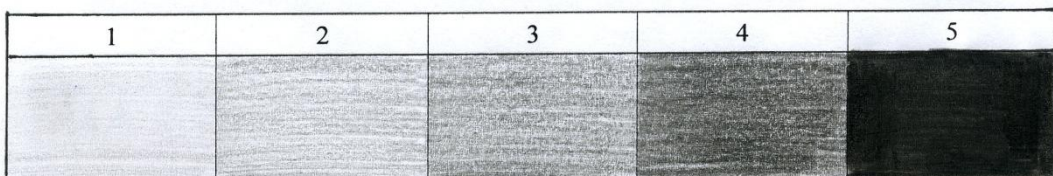
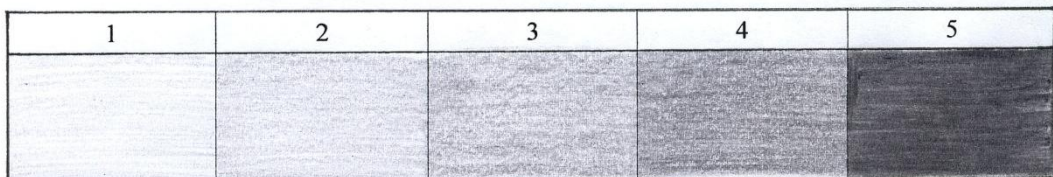
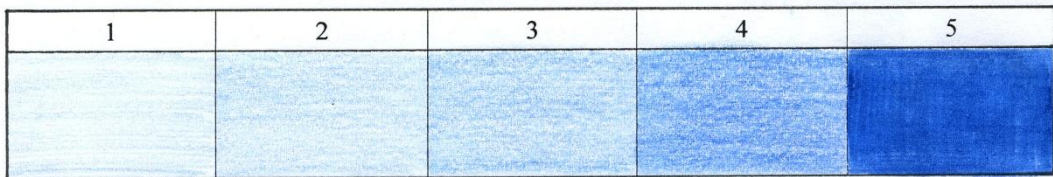
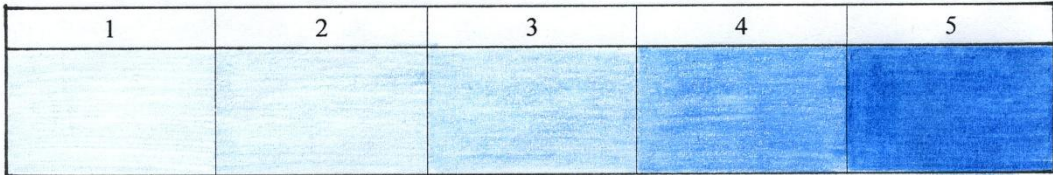
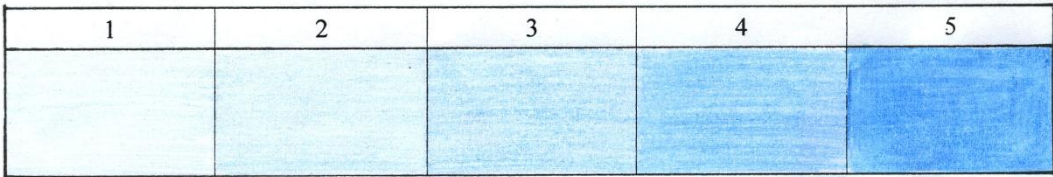
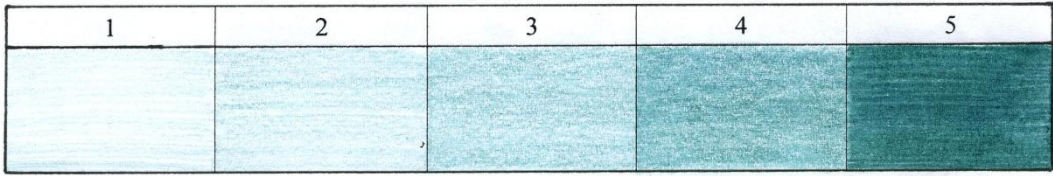
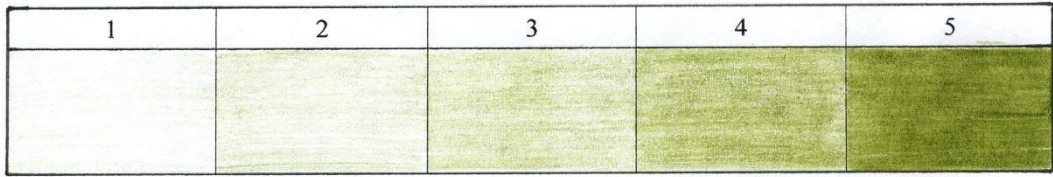
1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5





Příloha č. 18: Data metrická (tabulka č. 1)

Skupina	Hodnota extraverte	Bender-Gestalt test (počet bodů)	Doba kresby postavy (min.)	Velikost postavy (cm)	Intenzita tlaku
Extravert	18	77	12	15,5	4
Extravert	17	94	21	14,2	4
Extravert	17	87	37	21,3	3
Extravert	15	93	15	18	4
Extravert	16	70	16	23,8	4
extravert	16	96	24	27,4	2
extravert	16	101	20	19	3
extravert	17	84	19	25,8	3
extravert	17	94	10	19,4	4
extravert	18	62	9	19	4
extravert	16	78	13	6,2	2
extravert	17	76	19	21,9	3
extravert	16	85	24	19,2	4
extravert	16	94	23	17,2	4
extravert	16	79	17	20	4
extravert	16	92	18	15,1	3
extravert	15	94	27	18,8	4
extravert	16	97	25	21	4
extravert	16	68	10	14,1	4
extravert	16	70	12	28	4
extravert	17	79	8	18	3
extravert	17	79	13	26	4
extravert	16	93	26	11,8	4
extravert	16	64	19	12,7	4
extravert	16	62	22	22,5	4
extravert	18	67	10	22,5	4
extravert	17	87	10	20,6	4
extravert	21	75	18	28	4
extravert	18	76	16	28	4
extravert	16	90	16	22,8	4
extravert	16	81	14	11,4	4
extravert	16	73	24	13,3	3
extravert	16	78	22	16,2	4
extravert	16	100	21	15,3	4
extravert	17	104	15	12,3	3
extravert	16	85	14	14,9	3
extravert	16	81	7	14,8	3
extravert	16	83	16	16,5	4
extravert	16	92	12	20,6	3

extravert	16	85	26	16,2	4
extravert	18	70	5	18,3	4
extravert	15	87	19	17	3
extravert	16	61	9	12,3	3
extravert	15	88	11	10,4	4
extravert	20	98	25	11,5	3
extravert	16	99	22	22,5	4
extravert	15	91	13	12,9	4
extravert	15	91	15	18,4	4
extravert	17	77	11	23,5	4
extravert	17	96	40	10,4	4
extravert	20	83	18	15,9	4
extravert	16	102	16	18,6	3
extravert	19	75	20	23,9	4
extravert	19	86	10	14	4
extravert	17	82	14	28	4
extravert	16	89	16	20,1	4
extravert	16	98	9	20,8	4
extravert	17	97	4	20,5	2
extravert	17	84	11	21,6	4
extravert	17	87	7	21,2	4
extravert	16	90	19	10,9	4
extravert	15	95	28	25,2	4
extravert	17	90	26	21,2	4
extravert	17	90	21	17,3	4
extravert	17	91	28	16	4
extravert	17	101	23	14,7	4
extravert	18	94	31	19	4
extravert	17	92	23	25	4
introvert	4	82	12	15,8	3
introvert	11	92	11	16,8	4
introvert	12	87	19	13,9	3
introvert	11	97	21	20,4	3
introvert	11	98	17	25,8	4
introvert	11	80	13	13,5	4
introvert	10	87	16	18,1	4
introvert	12	70	14	25,6	3
introvert	7	82	7	14,2	3
introvert	10	89	14	17,6	4
introvert	12	70	13	24	4
introvert	11	94	22	12,3	4
introvert	4	79	35	10,2	4
introvert	11	84	15	12	4
introvert	12	79	9	10,8	3

introvert	11	96	23	15,9	3
introvert	9	87	47	19,2	4
introvert	9	97	19	10,8	3
introvert	4	87	13	8,2	4
introvert	11	93	42	11,2	4
introvert	9	70	8	20	2
introvert	11	88	11	17,7	4
introvert	10	64	18	14,3	4
introvert	12	99	35	7	4
introvert	9	85	8	9,9	3
introvert	10	89	24	16,7	4
introvert	9	100	23	16,6	4
introvert	6	78	7	10,9	3
introvert	11	102	7	13,7	4
introvert	10	69	12	8	4
introvert	10	91	12	16,1	2
introvert	7	87	13	14	4
introvert	12	63	19	11,5	4
introvert	10	87	8	6,2	4
introvert	6	78	15	10,4	4
introvert	10	79	15	22,6	3
introvert	10	87	17	17,1	4
introvert	11	104	21	17,4	2
introvert	11	95	18	24,9	2
introvert	10	90	17	8,2	4
introvert	7	91	11	11	4
introvert	7	77	15	7,5	2
introvert	9	74	8	14,1	4
introvert	11	93	11	16,7	4
introvert	12	83	20	23	3
introvert	10	96	15	21,5	4
introvert	11	83	18	14	3
introvert	11	80	22	14	4
introvert	7	91	29	12,3	4
introvert	9	85	17	20,1	3
introvert	11	92	13	15,7	4
introvert	7	85	13	10,7	4
introvert	7	63	10	6,7	4
introvert	12	64	9	6,9	4
introvert	6	82	25	29	4
introvert	12	75	20	12,6	4
introvert	10	94	17	13,2	4
introvert	12	79	5	9,4	3
introvert	10	83	21	7,9	3

introvert	9	76	18	11,2	3
introvert	10	75	19	5	4
introvert	10	69	16	13,2	4
introvert	11	75	10	11,5	3
introvert	2	94	22	21,2	4
introvert	8	76	16	17,5	4
introvert	10	100	15	21,2	3
introvert	9	83	28	22,7	4
introvert	9	93	14	22	4
introvert	8	87	25	26,4	3
introvert	11	87	25	11,8	4
introvert	11	83	5	13,3	4
introvert	11	88	18	17,6	4
introvert	12	94	20	18	3
introvert	12	97	15	13,3	4

Příloha č. 19: Data metrická (tabulka č. 2)

Skupina	Hodnota extraverze	Úhel osy postavy (stupně)	Počet disproporcionálně zobrazených částí postavy	Počet detailů nakreslených na postavě	Počet použitých barev v kresbě postavy
extravert	18	95	3	4	5
extravert	17	90	3	3	3
extravert	17	87	1	5	4
extravert	15	82	1	8	6
extravert	16	93	2	7	8
extravert	16	93	1	9	0
extravert	16	93	2	5	4
extravert	17	93	3	5	3
extravert	17	105	3	6	8
extravert	18	93	3	2	0
extravert	16	90	4	3	4
extravert	17	90	3	9	8
extravert	16	93	4	4	6
extravert	16	98	1	4	5
extravert	16	87	2	5	8
extravert	16	90	2	3	0
extravert	15	93	3	4	8
extravert	16	87	1	5	6
extravert	16	85	3	5	5
extravert	16	90	3	3	5
extravert	17	98	2	4	0
extravert	17	95	3	5	4
extravert	16	90	1	5	1
extravert	16	100	4	3	5
extravert	16	95	1	8	6
extravert	18	95	1	4	5
extravert	17	80	3	5	5
extravert	21	87	2	4	5
extravert	18	95	3	10	7
extravert	16	98	3	8	7
extravert	16	95	3	6	7
extravert	16	90	1	5	6
extravert	16	93	3	2	4
extravert	16	90	2	8	5
extravert	17	90	0	5	5
extravert	16	105	4	3	0
extravert	16	93	5	1	0
extravert	16	87	2	4	6

extravert	16	93	2	5	0
extravert	16	95	2	5	7
extravert	18	90	2	3	0
extravert	15	90	3	5	5
extravert	16	93	4	3	2
extravert	15	93	3	3	4
extravert	20	93	4	5	4
extravert	16	90	2	9	6
extravert	15	93	2	9	4
extravert	15	93	3	5	0
extravert	17	93	2	5	6
extravert	17	90	4	3	4
extravert	20	95	3	8	6
extravert	16	93	3	2	0
extravert	19	93	3	8	7
extravert	19	95	2	5	4
extravert	17	95	2	3	0
extravert	16	98	2	10	6
extravert	16	90	3	8	7
extravert	17	93	3	4	6
extravert	17	87	2	6	6
extravert	17	90	1	10	8
extravert	16	85	2	4	4
extravert	15	93	1	5	0
extravert	17	93	0	6	5
extravert	17	85	2	6	6
extravert	17	95	2	4	6
extravert	17	100	1	7	4
extravert	18	95	1	6	8
extravert	17	93	2	6	6
introvert	4	93	1	3	8
introvert	11	87	4	1	5
introvert	12	93	3	3	7
introvert	11	87	2	2	7
introvert	11	90	4	6	5
introvert	11	95	3	4	8
introvert	10	95	1	3	4
introvert	12	90	5	2	5
introvert	7	90	4	3	5
introvert	10	95	4	2	5
introvert	12	90	3	4	4
introvert	11	93	3	2	5
introvert	4	85	5	2	5
introvert	11	93	4	3	5

introvert	12	90	3	3	5
introvert	11	87	5	3	3
introvert	9	93	2	6	6
introvert	9	95	2	3	4
introvert	4	93	3	4	0
introvert	11	87	1	7	5
introvert	9	95	5	2	0
introvert	11	90	2	2	4
introvert	10	98	5	3	0
introvert	12	75	4	3	3
introvert	9	90	3	1	2
introvert	10	93	3	2	5
introvert	9	90	2	7	4
introvert	6	90	5	0	0
introvert	11	93	5	1	4
introvert	10	90	4	2	4
introvert	10	85	2	4	0
introvert	7	98	4	7	4
introvert	12	90	4	2	3
introvert	10	95	3	1	3
introvert	6	87	1	1	4
introvert	10	87	3	6	5
introvert	10	93	1	4	5
introvert	11	98	2	5	0
introvert	11	87	5	2	0
introvert	10	90	4	2	0
introvert	7	93	3	4	0
introvert	7	95	3	1	0
introvert	9	105	3	1	3
introvert	11	87	7	3	2
introvert	12	93	1	6	0
introvert	10	90	4	6	6
introvert	11	90	3	3	0
introvert	11	93	2	6	7
introvert	7	90	2	6	6
introvert	9	85	3	4	4
introvert	11	95	2	6	7
introvert	7	98	5	3	3
introvert	7	93	5	1	3
introvert	12	90	4	2	0
introvert	6	87	3	3	5
introvert	12	93	0	1	4
introvert	10	85	4	3	3
introvert	12	95	2	3	0

introvert	10	95	2	3	5
introvert	9	87	2	4	0
introvert	10	90	4	4	4
introvert	10	87	1	2	4
introvert	11	100	1	2	4
introvert	2	90	2	5	0
introvert	8	93	4	6	5
introvert	10	90	4	3	3
introvert	9	98	3	6	7
introvert	9	87	4	2	5
introvert	8	90	2	5	7
introvert	11	87	2	6	4
introvert	11	85	4	4	0
introvert	11	93	4	9	7
introvert	12	82	2	5	4
introvert	12	95	2	3	0

Příloha č. 20: Data nominální (tabulka č. 1)

Skupina	Hodnota extraverte	Šikmá osa postavy	Umístění postavy do pole A1-A3	Umístění postavy do pole B1	Umístění postavy do pole B2	Umístění postavy do pole B3	Umístění postavy do pole C1-C3
extravert	18	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	15	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	17	1	0	1	0	0	0
extravert	18	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	16	1	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	15	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	17	1	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	18	0	0	1	0	0	0
extravert	17	1	0	1	0	0	0
extravert	21	0	0	1	0	0	0
extravert	18	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	16	1	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0

extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	18	0	0	1	0	0	0
extravert	15	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	15	0	0	0	1	0	0
extravert	20	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	15	0	0	0	1	0	0
extravert	15	0	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	20	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	19	0	0	1	0	0	0
extravert	19	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	16	1	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	0	1	0	0	0
extravert	15	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
extravert	17	1	1	0	0	0	0
extravert	18	0	0	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0	0	0
introvert	4	0	1	0	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	10	0	0	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0	0	0
introvert	7	0	0	1	0	0	0
introvert	10	0	0	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	4	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	12	0	0	1	0	0	0

introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	9	0	0	1	0	0	0
introvert	9	0	0	1	0	0	0
introvert	4	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	1	0	0	0	0
introvert	9	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	10	0	0	0	0	0	1
introvert	12	1	0	0	1	0	0
introvert	9	0	0	0	1	0	0
introvert	10	0	0	0	1	0	0
introvert	9	0	0	1	0	0	0
introvert	6	0	0	0	1	0	0
introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	10	0	0	0	1	0	0
introvert	10	0	1	0	0	0	0
introvert	7	1	0	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0	0	0
introvert	10	0	0	0	0	1	0
introvert	6	0	0	0	1	0	0
introvert	10	0	0	1	0	0	0
introvert	10	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	10	0	0	1	0	0	0
introvert	7	0	0	1	0	0	0
introvert	7	0	0	0	1	0	0
introvert	9	1	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0	0	0
introvert	10	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	7	0	0	1	0	0	0
introvert	9	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	7	1	0	1	0	0	0
introvert	7	0	0	0	1	0	0
introvert	12	0	0	1	0	0	0
introvert	6	0	0	1	0	0	0
introvert	12	0	0	0	1	0	0
introvert	10	0	0	1	0	0	0
introvert	12	0	0	0	1	0	0
introvert	10	0	0	0	1	0	0

introvert	9	0	0	1	0	0	0
introvert	10	0	0	0	0	1	0
introvert	10	0	0	1	0	0	0
introvert	11	1	0	1	0	0	0
introvert	2	0	0	1	0	0	0
introvert	8	0	0	1	0	0	0
introvert	10	0	0	1	0	0	0
introvert	9	1	0	1	0	0	0
introvert	9	0	0	1	0	0	0
introvert	8	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0	0	0

Příloha č. 21: Data nominální (tabulka č. 2)

Skupina	Hodnota extraverze	Časté opravování kresby	Vynechaný prvek na postavě	Disproporční kresba postavy	Nepřerušované čáry v kresbě	Črtané čáry v kresbě	Roztřesené čáry v kresbě
extravert	18	0	1	0	1	0	0
extravert	17	1	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	0	0	1	0
extravert	15	0	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	0	1	0
extravert	16	0	0	0	0	1	0
extravert	17	0	0	0	0	1	0
extravert	17	0	0	0	1	0	0
extravert	18	0	1	0	0	1	0
extravert	16	0	0	1	1	0	0
extravert	17	0	0	0	1	0	0
extravert	16	1	0	1	1	0	0
extravert	16	0	1	0	0	0	1
extravert	16	0	0	0	0	1	0
extravert	16	1	0	0	1	0	0
extravert	15	0	0	0	0	1	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	0	1	0
extravert	16	0	0	0	0	0	1
extravert	17	0	1	0	1	0	0
extravert	17	1	1	0	0	1	0
extravert	16	1	1	0	1	0	0
extravert	16	0	1	1	0	1	0
extravert	16	0	0	0	0	1	0
extravert	18	0	1	0	0	0	1
extravert	17	0	0	0	1	0	0
extravert	21	0	0	0	1	0	0
extravert	18	0	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	16	0	1	0	0	1	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	17	0	1	0	0	1	0
extravert	16	0	0	1	1	0	0
extravert	16	0	0	1	1	0	0
extravert	16	1	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	0	1	0

extravert	16	1	0	0	1	0	0
extravert	18	1	0	0	1	0	0
extravert	15	0	0	0	0	1	0
extravert	16	0	0	1	1	0	0
extravert	15	0	0	0	1	0	0
extravert	20	0	0	1	1	0	0
extravert	16	1	0	0	1	0	0
extravert	15	0	0	0	1	0	0
extravert	15	1	0	0	1	0	0
extravert	17	1	1	0	1	0	0
extravert	17	1	1	1	1	0	0
extravert	20	1	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	0	1	0
extravert	19	0	1	0	1	0	0
extravert	19	0	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	0	0	1	0
extravert	16	0	1	0	1	0	0
extravert	15	0	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	0	0	1	0
extravert	17	0	1	0	1	0	0
extravert	17	1	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	0	1	0	0
extravert	18	1	0	0	1	0	0
extravert	17	0	0	0	1	0	0
introvert	4	0	0	0	1	0	0
introvert	11	1	0	1	1	0	0
introvert	12	1	0	0	1	0	0
introvert	11	1	0	0	0	1	0
introvert	11	1	0	1	1	0	0
introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	10	1	1	0	1	0	0
introvert	12	1	0	1	1	0	0
introvert	7	1	0	1	1	0	0
introvert	10	0	1	1	1	0	0
introvert	12	0	0	0	1	0	0
introvert	11	1	0	0	1	0	0
introvert	4	1	1	1	1	0	0
introvert	11	0	1	1	0	1	0
introvert	12	1	1	0	1	0	0

introvert	11	1	1	1	1	0	0
introvert	9	1	0	0	0	1	0
introvert	9	0	0	0	1	0	0
introvert	4	1	0	0	1	0	0
introvert	11	1	0	0	1	0	0
introvert	9	1	0	1	0	1	0
introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	10	1	0	1	0	1	0
introvert	12	0	1	1	1	0	0
introvert	9	0	0	0	1	0	0
introvert	10	1	0	0	1	0	0
introvert	9	1	0	0	0	1	0
introvert	6	1	1	1	1	0	0
introvert	11	0	0	1	1	0	0
introvert	10	1	0	1	0	1	0
introvert	10	0	1	0	0	1	0
introvert	7	0	0	1	1	0	0
introvert	12	1	1	1	1	0	0
introvert	10	0	1	0	1	0	0
introvert	6	0	1	0	1	0	0
introvert	10	0	0	0	0	1	0
introvert	10	0	0	0	1	0	0
introvert	11	1	0	0	0	1	0
introvert	11	1	1	1	0	1	0
introvert	10	0	1	1	0	1	0
introvert	7	1	1	0	1	0	0
introvert	7	1	0	0	1	0	0
introvert	9	0	0	0	1	0	0
introvert	11	0	0	1	1	0	0
introvert	12	1	1	0	0	1	0
introvert	10	1	0	1	1	0	0
introvert	11	1	0	0	0	1	0
introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	7	1	0	0	0	1	0
introvert	9	1	0	0	1	0	0
introvert	11	0	1	0	1	0	0
introvert	7	0	1	1	0	1	0
introvert	7	1	0	1	1	0	0
introvert	12	0	0	1	1	0	0
introvert	6	1	1	0	1	0	0
introvert	12	1	1	0	1	0	0
introvert	10	0	1	1	0	1	0
introvert	12	1	1	0	0	1	0
introvert	10	1	0	0	1	0	0

introvert	9	1	0	0	0	1	0
introvert	10	0	0	1	0	1	0
introvert	10	1	1	0	0	1	0
introvert	11	0	0	0	1	0	0
introvert	2	1	0	0	0	1	0
introvert	8	0	1	1	0	1	0
introvert	10	1	0	1	0	0	1
introvert	9	0	0	0	1	0	0
introvert	9	0	0	1	0	0	1
introvert	8	1	0	0	0	1	0
introvert	11	1	1	0	1	0	0
introvert	11	1	0	1	1	0	0
introvert	11	0	0	1	1	0	0
introvert	12	1	0	0	0	1	0
introvert	12	1	1	0	1	0	0

Příloha č. 22: Data nominální (tabulka č. 3)

Skupina	Hodnota extraverze	Zdůrazňování kresby v oblasti obličeje	Zdůrazňování kresby v oblasti vlasů	Zdůrazňování kresby v oblasti oděvu	Zdůrazňování kresby přídatných detailů
extravert	18	0	0	1	0
extravert	17	1	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0
extravert	15	0	0	1	0
extravert	16	0	0	0	0
extravert	16	0	0	0	1
extravert	16	1	0	0	0
extravert	17	0	0	0	1
extravert	17	0	0	0	1
extravert	18	0	0	1	0
extravert	16	1	0	0	0
extravert	17	0	0	0	1
extravert	16	0	0	1	0
extravert	16	0	0	1	0
extravert	16	0	0	0	0
extravert	16	0	0	0	1
extravert	15	1	0	0	0
extravert	16	1	0	0	0
extravert	16	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	0
extravert	17	0	0	1	0
extravert	17	1	0	0	0
extravert	16	0	1	0	0
extravert	16	0	0	1	0
extravert	16	0	0	0	1
extravert	18	0	0	1	0
extravert	17	0	0	1	0
extravert	21	1	0	0	0
extravert	18	0	0	0	1
extravert	16	0	0	0	1
extravert	16	0	0	0	1
extravert	16	0	0	0	1
extravert	16	1	0	0	0
extravert	16	0	0	0	1
extravert	17	0	1	0	0
extravert	16	0	1	0	0
extravert	16	0	0	0	0
extravert	16	0	0	0	0

extravert	16	1	0	0	0
extravert	16	1	0	0	0
extravert	18	1	0	0	0
extravert	15	0	1	0	0
extravert	16	0	0	1	0
extravert	15	0	0	1	0
extravert	20	0	0	1	0
extravert	16	0	0	0	1
extravert	15	0	0	0	1
extravert	15	0	0	1	0
extravert	17	0	0	1	0
extravert	17	1	0	0	0
extravert	20	0	0	0	0
extravert	16	0	0	0	1
extravert	19	0	0	0	0
extravert	19	0	0	0	0
extravert	17	1	0	0	0
extravert	16	0	0	0	1
extravert	16	0	0	0	1
extravert	17	0	1	0	0
extravert	17	0	0	0	1
extravert	17	0	0	0	1
extravert	16	0	0	0	1
extravert	15	0	1	0	0
extravert	17	0	0	1	0
extravert	17	0	1	0	0
extravert	17	0	0	1	0
extravert	17	1	0	0	0
extravert	18	0	0	0	0
extravert	17	1	0	0	0
introvert	4	0	0	1	0
introvert	11	1	0	0	0
introvert	12	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0
introvert	11	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0
introvert	10	0	0	1	0
introvert	12	1	0	0	0
introvert	7	1	0	0	0
introvert	10	1	0	0	0
introvert	12	1	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0
introvert	4	1	0	0	0
introvert	11	1	0	0	0

introvert	12	1	0	0	0
introvert	11	0	1	0	0
introvert	9	0	0	1	0
introvert	9	0	1	0	0
introvert	4	0	0	1	0
introvert	11	0	0	0	0
introvert	9	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	0
introvert	10	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0
introvert	9	0	1	0	0
introvert	10	1	0	0	0
introvert	9	1	0	0	0
introvert	6	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	0
introvert	10	1	0	0	0
introvert	10	1	0	0	0
introvert	7	0	1	0	0
introvert	12	0	0	0	0
introvert	10	0	0	1	0
introvert	6	0	0	0	0
introvert	10	1	0	0	0
introvert	10	0	0	0	0
introvert	11	0	1	0	0
introvert	11	0	1	0	0
introvert	10	0	0	0	1
introvert	7	1	0	0	0
introvert	7	1	0	0	0
introvert	9	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	0
introvert	12	1	0	0	0
introvert	10	0	0	0	0
introvert	11	0	0	0	1
introvert	11	0	0	0	0
introvert	7	0	0	0	1
introvert	9	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	0
introvert	7	1	0	0	0
introvert	7	1	0	0	0
introvert	12	1	0	0	0
introvert	6	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0
introvert	10	1	0	0	0
introvert	12	0	0	1	0

introvert	10	0	0	0	0
introvert	9	1	0	0	0
introvert	10	0	0	1	0
introvert	10	1	0	0	0
introvert	11	1	0	0	0
introvert	2	0	0	0	0
introvert	8	0	0	0	1
introvert	10	0	0	1	0
introvert	9	0	0	1	0
introvert	9	0	0	0	0
introvert	8	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	1
introvert	11	1	0	0	0
introvert	11	0	0	0	0
introvert	12	0	1	0	0
introvert	12	1	0	0	0

Příloha č. 23: Data nominální (tabulka č. 4)

Skupina	Hodnota extraverte	Detaily v oblasti obličeje	Detaily v oblasti očí	Detaily v oblasti vlasů	Detaily v oblasti oděvu	Přídavné detaily	Barevné zpracování kresby	Výrazné tónování kresby
extravert	18	0	1	1	1	0	1	1
extravert	17	0	1	0	1	0	1	1
extravert	17	0	1	1	1	0	1	1
extravert	15	1	1	1	1	1	1	1
extravert	16	1	1	1	1	1	1	1
extravert	16	1	1	1	1	1	0	0
extravert	16	0	1	1	1	0	1	0
extravert	17	1	1	0	1	1	1	1
extravert	17	0	1	1	1	1	1	1
extravert	18	0	0	0	1	0	0	0
extravert	16	0	1	1	0	0	1	0
extravert	17	0	1	1	1	1	1	1
extravert	16	0	1	1	0	1	1	1
extravert	16	0	1	1	1	0	1	1
extravert	16	0	1	1	1	0	1	1
extravert	16	0	1	1	0	1	0	0
extravert	15	0	0	1	1	1	1	1
extravert	16	1	1	1	1	0	1	0
extravert	16	1	1	1	1	0	1	1
extravert	16	1	1	0	0	0	1	1
extravert	17	1	1	1	1	0	0	0
extravert	17	1	1	1	1	0	1	1
extravert	16	0	1	1	1	1	1	1
extravert	16	0	0	0	1	1	1	1
extravert	16	1	1	0	1	1	1	1
extravert	18	1	1	0	1	0	1	1
extravert	17	1	1	1	1	0	1	0
extravert	21	1	1	1	0	0	1	1
extravert	18	1	1	1	1	1	1	1
extravert	16	0	1	1	1	1	1	1
extravert	16	0	1	1	1	1	1	1
extravert	16	0	0	1	1	1	1	1
extravert	16	0	1	1	0	0	1	1
extravert	16	1	1	1	0	1	1	1
extravert	17	0	1	1	1	0	1	0
extravert	16	0	1	0	1	1	0	0
extravert	16	0	1	0	0	0	0	0
extravert	16	0	1	1	0	0	1	1
extravert	16	1	1	0	1	1	0	0

extravert	16	1	1	1	1	1	1	1
extravert	18	0	1	0	1	0	0	0
extravert	15	0	1	1	1	0	1	1
extravert	16	0	0	1	1	0	1	0
extravert	15	0	1	1	0	0	1	1
extravert	20	0	1	1	1	0	1	0
extravert	16	0	1	1	1	1	1	1
extravert	15	1	1	1	1	1	1	1
extravert	15	0	1	0	1	1	0	0
extravert	17	0	1	1	1	1	1	1
extravert	17	0	1	1	0	0	1	1
extravert	20	1	1	1	1	1	1	1
extravert	16	1	0	0	0	1	0	0
extravert	19	1	1	1	1	1	1	1
extravert	19	1	0	1	1	1	1	1
extravert	17	1	0	0	1	0	0	0
extravert	16	1	1	1	1	1	1	1
extravert	16	1	1	1	1	1	1	1
extravert	17	0	1	1	1	1	1	0
extravert	17	0	0	1	1	1	1	0
extravert	17	0	1	1	1	1	1	0
extravert	16	0	1	0	0	1	1	1
extravert	15	0	1	1	1	0	0	0
extravert	17	0	1	1	1	1	1	0
extravert	17	0	1	1	1	0	1	1
extravert	17	0	1	1	1	0	1	1
extravert	17	1	1	1	1	1	1	1
extravert	18	1	1	1	1	0	1	1
extravert	17	1	1	1	1	1	1	1
introvert	4	0	0	1	1	0	1	0
introvert	11	0	0	0	0	0	1	0
introvert	12	0	1	1	1	0	1	1
introvert	11	0	1	0	1	0	1	0
introvert	11	1	1	1	1	0	1	0
introvert	11	0	0	1	1	1	1	0
introvert	10	0	0	1	1	0	1	1
introvert	12	0	0	1	0	0	1	1
introvert	7	0	1	1	0	0	1	1
introvert	10	0	0	1	0	0	1	0
introvert	12	0	1	1	1	0	1	1
introvert	11	0	0	1	0	0	1	0
introvert	4	0	1	1	0	0	1	0
introvert	11	0	1	1	0	0	1	1
introvert	12	0	1	0	1	0	1	0

introvert	11	0	0	1	0	0	1	0
introvert	9	1	1	1	1	1	1	1
introvert	9	0	0	1	0	0	1	1
introvert	4	0	0	1	1	1	0	0
introvert	11	1	1	1	1	1	1	0
introvert	9	0	0	0	1	1	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	1	1
introvert	10	1	0	1	0	1	0	0
introvert	12	0	0	1	1	0	1	1
introvert	9	0	0	0	0	0	1	0
introvert	10	0	1	1	0	0	1	1
introvert	9	0	1	1	1	1	1	0
introvert	6	0	0	0	0	0	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	1	0
introvert	10	0	0	1	0	0	1	0
introvert	10	1	0	1	1	1	0	0
introvert	7	1	1	1	0	1	1	0
introvert	12	0	0	1	1	0	1	0
introvert	10	0	0	0	1	0	1	1
introvert	6	0	0	0	1	0	1	1
introvert	10	0	1	1	1	1	1	0
introvert	10	0	1	1	1	0	1	1
introvert	11	0	1	1	1	1	0	0
introvert	11	0	0	1	0	0	0	0
introvert	10	0	0	0	1	1	0	0
introvert	7	0	0	1	1	1	0	0
introvert	7	0	0	0	1	0	0	0
introvert	9	0	0	0	0	0	1	0
introvert	11	1	0	0	0	1	1	1
introvert	12	0	1	0	1	1	0	0
introvert	10	1	0	0	1	0	1	0
introvert	11	1	1	0	0	1	0	0
introvert	11	0	1	1	1	1	1	1
introvert	7	0	1	1	1	1	1	1
introvert	9	0	1	1	1	0	1	0
introvert	11	1	1	1	1	0	1	0
introvert	7	1	0	1	0	0	1	1
introvert	7	0	0	0	1	0	1	0
introvert	12	0	1	1	0	0	0	0
introvert	6	0	1	1	1	0	1	1
introvert	12	0	0	0	1	0	1	1
introvert	10	0	1	0	1	0	1	1
introvert	12	0	0	1	1	0	0	0
introvert	10	0	0	1	1	0	1	1

introvert	9	1	1	0	1	1	0	0
introvert	10	1	0	1	0	0	1	1
introvert	10	0	0	0	1	0	1	1
introvert	11	0	1	0	0	0	1	1
introvert	2	0	1	1	1	1	0	0
introvert	8	1	0	1	1	1	1	1
introvert	10	0	1	0	1	0	1	0
introvert	9	0	1	1	1	1	1	0
introvert	9	0	1	0	1	0	1	1
introvert	8	0	1	1	1	1	1	0
introvert	11	0	1	1	1	1	1	1
introvert	11	0	1	0	1	1	0	0
introvert	11	1	1	1	1	1	1	1
introvert	12	1	1	0	1	1	1	0
introvert	12	1	0	0	1	0	0	0

Seznam publikační činnosti autorky disertační práce

JUŘIČKOVÁ, S. Interakce s rušivým žákem. In *Učitel' pre školu 21. storočia: Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. [CD-ROM]. Banská Bystrica: PF UMB, Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, OZ Pedagóg, 2009, s. 226-230. ISBN 978-80-8033-823-2.

JUŘIČKOVÁ, S. Problémově zatížené rodiny a jejich vliv na dítě. In *Problémy současné rodiny a náhradní rodinná péče: Sborník příspěvků z konference*. [CD-ROM]. Brno: Tribun EU, 2010, s. 411-418. ISBN 978-80-7399-888-2.

JUŘIČKOVÁ, S. Role temperamentu žáka v pedagogickém procesu. In *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání: Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference 14.1.2010*. [CD-ROM]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, s. 781-788. ISBN 978-80-7368-771-7

JUŘIČKOVÁ, S. Chystáme se do školy aneb co má umět předškolák. *Zpravodaj pro mateřské školy*. Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2009, říjen, s. 10 – 12. ISSN 1803-6694.

JUŘIČKOVÁ, S. Předškolní děti jdou k zápisu do první třídy – proč ne netradičně? *Zpravodaj pro mateřské školy*. Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2010, leden, s.3 – 5. ISSN 1803-6694.

JUŘIČKOVÁ, S. Zvolit tradiční nebo netradiční zápis?. *Učitel'ské listy* [online], 2009. [cit. 17. 2. 2009]. Dostupné na www: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103752&CAI=2152>> ISSN 1210-6313.

JUŘIČKOVÁ, S. Temperament žáka a jeho vliv na školní úspěšnost. *Učitel'ské listy* [online], 2009. [cit. 31. 8. 2009]. Dostupné na www: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/08/simona-jurickova-temperament-zaka-jeho.html>> ISSN 1210-6313.

JUŘIČKOVÁ, S. Dětská kresba jako prostředek poznávání osobnosti dítěte. *Učitelství listy* [online], 2010. [cit. 2. 3. 2010]. Dostupné na www: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2010/02/simona-jurickova-detska-kresba-jako.html>> ISSN 1210-6313.

JUŘIČKOVÁ, S. (rec): KEOGH, B. Temperament ve třídě. *Učitelství listy* [online]. 2009. [cit. 4. 3. 2009]. Dostupné na www: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103770&CAI=2168>> ISSN 1210-6313.

JUŘIČKOVÁ, S. (rec): PETROVÁ, A. K problematice psychologie existence. *e-Pedagogium*. 2008, č. 2, s. 111 – 113. ISSN 1213-7758

JUŘIČKOVÁ, S. (rec): KREISLOVÁ, Z. Krok za krokem 1. třídou. *Učitelství listy* [online]. 2008. [cit. 9. 8. 2008]. Dostupné na www: <<http://ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103609&CAI=2168>> ISSN 1210-6313.

JUŘIČKOVÁ, S. Jak děti ze ZŠ Haňovice prožily období adventu. *Zpravodaj školství, Olomoucký kraj*, 2009, č. 1, s. 3.

Anotace disertační práce

Název práce:	Vztah mezi kresbou a temperamentem dítěte
Příjmení a jméno autorky:	Simona Juříčková
Studijní obor:	Pedagogika
Pracoviště:	Základní a Mateřská škola Haňovice, příspěvková organizace
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.
Počet stran:	243
Počet příloh:	23
Rok obhajoby:	2011
Klíčová slova:	pedagogický proces, temperament, temperamentová typologie, dimenze temperamentu, dotazník B-J.E.P.I., dětská kresba, kresba lidské postavy, žák, diagnostická hodnota dětské kresby, Bender-Gestalt test

Resumé:

V disertační práci se zabýváme kresbou a temperamentem dítěte a zjišťujeme, jak se temperamentové charakteristiky žáka promítají do stanovených znaků v kresbě.

V teoretické části vymezujeme dětskou kresbu a temperament v pedagogické praxi. Podrobně se zabýváme dětskou kresbou z hlediska vývojového i diagnostického a poukazujeme na základní symboliku a výklad některých námětů dětské kresby. Definujeme pojem „temperament“, uvádíme nejrozličnější temperamentové typologie a pojednáváme o temperamentu žáka v kontextu školního prostředí.

V empirické části charakterizujeme výzkumné šetření v podobě výzkumných cílů, problémů a popisu výzkumného vzorku. Seznamujeme s použitými výzkumnými metodami (dotazník B-J.E.P.I., Bender-Gestalt test, Kresba lidské postavy), pomocí kterých jsme zjišťovali, nakolik se intenzita temperamentové dimenze extraverze promítá do stanovených znaků v kresbě. Prezентujeme výsledky výzkumného šetření, ve kterých jsme došli k závěru, že v kresbě lidské postavy se objevují znaky, které mohou signalizovat temperamentové charakteristiky žáka.

Dissertation Summary

Dissertation title:	Relationship Between Drawings and Children's' Temperament
Name and Surname:	Simona Juříčková
Field of Study:	Paedagogics
Place of Work:	Elementary School and Kindergarten in Haňovice, state-funded institution
Dissertation supervisor:	Doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.
No. of pages:	243
No. of appendices:	23
Year of defense:	2011
Keywords:	pedagogical process, temperament, temperament typology, temperament dimensions, B-J.E.P.I. questionnaire, children's' drawings, human figure drawing, pupil, diagnostic value of a child's drawing, Bender-Gestalt test

Abstract:

The dissertation deals with the relationship between children's' drawings and their temperament. We try to investigate how the temperament characteristics of pupils reflect in pre-defined attributes in their drawings.

The theoretical part defines children's drawings and temperament in pedagogical practice. We deal in detail with children's' drawings from the developmental and diagnostic perspective and point out to basic symbolism and interpretation of some of the themes of children's' drawings. We define the term „temperament“, list various temperamental typologies and deal with a pupil's temperament in the context of the school environment.

In the empirical part we characterize the survey in the form of research goals, problems, and the description of the research group. We introduce the research methods (the B-J.E.P.I. questionnaire, Bender-gestalt test, drawing of human figure) employed with the aim to find out to what extent the intensity of extroversion reflects in pre-determined attributes in drawings. We present the results of a research which led to a conclusion that signs that appear in the drawings of human figures that can suggest the temperamental characteristics of pupils.

Annotation der Dissertationsarbeit

Name der Arbeit:	Beziehung zwischen der Zeichnung und dem Temperament des Kindes
Vor- und Zuname der Autorin:	Simona Juříčková
Studienrichtung:	Pädagogik
Arbeitsstelle:	Grundschule und Kindergarten Haňovice, Zuschussbetrieb
Arbeitsleiter:	Doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.
Seitenzahl:	243
Zahl der Anlagen:	23
Jahr der Verteidigung:	2011
Schlüsselwörter:	pädagogischer Prozess, Temperament, Temperamentstypologie, Temperamentsdimension, B-J.E.P.I.-Fragebogen, Kinderzeichnung, Zeichnung der menschlichen Gestalt, Schüler, diagnostischer Wert der Kinderzeichnung, Bender-Gestalt-Test

Zusammenfassung:

In der Dissertationsarbeit beschäftigen wir uns mit der Zeichnung und dem Temperament des Kindes und ermitteln, wie sich Temperamentscharakteristiken des Schülers in die festgesetzten Zeichen in der Zeichnung projizieren.

Im theoretischen Teil legen wir Begriffe „Kinderzeichnung“ und „Temperament“ in der pädagogischen Praxis fest. Wir beschäftigen uns ausführlich mit der Kinderzeichnung vom Standpunkt der Entwicklung und Diagnostik und weisen auf Grundsymbolik sowie Interpretation einiger Themen von Kinderzeichnung hin. Wir definieren den Begriff „Temperament“, führen verschiedenste Temperamentstypologien an und erörtern das Temperament des Schülers im Kontext der Schulumwelt.

Im empirischen Teil charakterisieren wir unsere Forschungsuntersuchung in der Form von Forschungszielen, Problemen und Beschreibung der Forschungsprobe. Wir machen mit angewandten Forschungsmethoden bekannt (B-J.E.P.I.-Fragebogen, Bender-Gestalt-Test, Zeichnung der menschlichen Gestalt), anhand welcher wir ermittelten, inwieweit sich die Intensität der Temperamentsdimension von Extraversion in die festgelegten Zeichen in der

Zeichnung projiziert. Wir präsentieren Ergebnisse der Forschungsuntersuchung, in der wir zu dem Schluss gelangten, dass in der Zeichnung der menschlichen Gestalt die Zeichen erscheinen, die die Temperamentscharakteristiken des Schülers signalisieren können.