

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Katedra psychologie

**Využití projektivních technik
v pedagogické praxi**

Diplomová práce

Bc. Tereza Lhotková

Učitelství pro SŠ: český jazyk-psychologie (2010-2012)

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň, 2012

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 26. června 2012

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Vladimíře Lovasové za cenné připomínky a rady, které mi podávala v průběhu tvorby mé diplomové práce. Dále také děkuji všem učitelům, kteří se podíleli na sběru dat pro můj výzkum.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Profesní kompetence učitele	8
1.1 Vymezení pojmu kompetence	8
1.2 Profesní kompetence učitele	10
1.3 Diagnostické kompetence učitele	19
2 Diagnostická činnost ve vyučovacím procesu	21
2.1 Obsah diagnostické činnosti ve školním prostředí	21
2.2 Diagnostická činnost učitele jako proces	28
3 Projektivní diagnostické metody	35
3.1 Pojem projekce	35
3.2 Projektivní metody a techniky	37
3.3 Příklady verbálních projektivních technik vhodných pro učitele	44
3.4 Příklady grafických projektivních technik vhodných pro učitele	46
4 Možnosti pokrytí diagnostických potřeb učitele projektivními technikami	63
4.1 Specifika osobnosti žáka.....	63
4.2 Předpoklady pro vyučovací proces	66
4.3 Průběh procesu učení	68
4.4 Sociální podmínky učení	71
4.5 Orientace na budoucnost.....	74
PRAKTICKÁ ČÁST	75
5 Praktická část	76
5.1 Cíle praktické části.....	76
5.2 Popis použitých metod.....	76
5.3 Popis vzorku respondentů.....	77

5.4	Výsledky šetření	80
5.5	Sumarizace výsledků	111
5.6	Interpretace	111
ZÁVĚR.....		113
RESUMÉ.....		115
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		116
SEZNAM PŘÍLOH		120
SEZNAM OBRÁZKŮ		121
SEZNAM TABULEK		122
SEZNAM GRAFŮ		123
TEST PRO UČITELE – PROJEKTIVNÍ TECHNIKY		125

Úvod

Používání projektivních metod je důležitou součástí pedagogického či pedagogicko-psychologického diagnostického procesu, zejména pak při diagnostice dětí a dospívajících. Mohou se stát zdrojem hypotéz, ale také způsobem, jak navázat s diagnostikovaným kontaktem a nastítnit příznivou atmosféru pro následnou samotnou diagnostiku.

Záměrem naší práce je zmapovat teoretický i praktický potenciál učitelů používat tuto zajímavou, ale také v některých případech velmi složitě interpretovatelnou diagnostickou metodu. Teoretická část diplomové práce bude věnována vymezení základních pojmů, zachycení problematiky a možností využívání projektivních metod učitelem. Druhá, praktická část práce bude věnována samotnému zmapování schopností učitelů používat projektivní metody.

V první kapitole zaměříme pozornost na vymezení pojmu profesní kompetence učitele, uvedeme různou klasifikaci profesních kompetencí a podrobněji se zaměříme na diagnostické profesní kompetence učitele. Druhá kapitola bude věnována samotné diagnostické činnosti ve vyučovacím procesu. Vymezíme si základní pojmy diagnostiky, představíme její třídění, zaměříme se na samotnou diagnostickou činnost učitele a na diagnostické metody používané učiteli. Třetí kapitola bude věnována projektivním technikám, základním pojmům s nimi souvisejícím, jejich uspořádáním a podrobnou charakteristikou vybraných technik. Poslední, čtvrtá kapitola z teoretické části bude věnována možnostem používání projektivních technik ve vyučovacím procesu učitelem. V praktické části budeme získávat data přímo od učitelů. Zaměříme se na zjištění stavu schopností učitelů diagnostikovat vybrané projektivní techniky. Za tímto účelem bude vytvořen výkonový test, který bude předložen vybranému vzorku učitelů. Následně provedeme interpretaci zjištěných dat, zaměříme se na interpretační schopnosti učitelů podmíněné faktorem stupně školy, na kterém učitelé působí, a podmíněné faktorem délky jejich pedagogické praxe.

Na závěr práce budeme interpretovat získané poznatky a formulovat tvrzení ohledně příčin zjištěného stavu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Profesní kompetence učitele

1.1 Vymezení pojmu kompetence

Kompetence jsou v několika posledních letech především ve výchově a vzdělávání hojně skloňovaným pojmem. Pojem je vysvětlován, používán, prezentován a překládán pedagogickými odborníky. Pedagogové přemýšlejí, jak kompetence u svých žáků nejlépe rozvíjet.

Nejprve bychom si měli význam pojmu kompetence, popř. klíčové kompetence, objasnit. Literárních pramenů zabývajících se vymezením a popř. způsobem rozvíjení kompetencí je nespočet. Logicky proto je i vymezení pojmu kompetence velké množství. Jen publikace Pedagogická encyklopedie, jejímž editorem je Jan Průcha, nám poskytuje několik výkladů. Další vymezení se objevuje v publikaci Kompetence ve vzdělávání a samozřejmě v dokumentu Klíčové kompetence v základním vzdělávání od Výzkumného ústavu pedagogického:

- *„Kompetence (competence) – Schopnost uplatňovat vědomosti, dovednosti a know-how v běžných i nových situacích (TESE, 2006, s. 105). Synonymně se uvádí „způsobilost“ a jako významově podřazené termíny „komunikační kompetence“, „minimální kompetence“, „sociální kompetence“ aj.*
- *Kompetence – Obecná způsobilost (capability) založená na vědomostech, dovednostech, zkušenostech, hodnotách a schopnostech, kterou si subjekt vytváří v důsledku svého vzdělávání (Key Competencies, 2002, s. 13).*
- *Klíčové kompetence - Souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV, 2005, s. 14).*
- *Klíčové kompetence - Soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti, budoucí uplatnění v pracovním i mimopracovním životě i pro další vzdělávání (Jezberová et. al., 2007, s. 20)“.¹*

¹(PRŮCHA, 2009, s. 242)

- „Mít kompetenci znamená, že člověk je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj“²
- Dílo Vetešky a Tureckiové vysvětluje pojem kompetence jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“³

Pokud srovnáme zde uvedené definice, dospějeme k názoru, že slovo kompetence lze vyjádřit, nahradit či zaměnit např. pojmy: schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost atd. Mnohými autory je také zdůrazňován princip použitelnosti: „...vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon v povolání“.⁴

Klíčové slovo kompetence je v poslední době nejvíce skloňováno ve spojení se vzděláváním žáků – žákovské klíčové kompetence (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská) stanovené Rámcovými vzdělávacími programy pro předškolní vzdělávání, školy primární a sekundární. My si přiblížíme zdůrazňované kompetence dalšího článku vzdělávacího procesu - profesní kompetence učitele.

² (www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/SP_kkzv.pdf, s. 7)

³ (VETEŠKA, TURECKIOVÁ, 2008, s. 28)

⁴ (KOSÍKOVÁ, 2011, s. 30)

1.2 Profesní kompetence učitele

„Výchova je největší a nejtěžší úkol, který je možné člověku uložit.

I. Kant⁵

Český vzdělávací systém prošel v nedávné minulosti důležitou kurikulární reformou. *„Ta představuje výraznou proměnu v pojetí cílů, obsahu a strategie školního vzdělávání. Klade důraz na profesionální autonomii a odpovědnost učitele, na tvůrčí charakter jeho činností spojený s podílem na tvorbě školních vzdělávacích programů, na pojetí školy jako učící se organizace akceptující komunikaci a spolupráci“.*⁶ Změněné společenské a kulturní faktory kladou nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávacích institucí, samotného vzdělávání i všech jejích článků.

*„Pojetí učitele jako odborníka, který tvoří, realizuje a vyhodnocuje školní kurikulum, který usnadňuje procesy vývoje a učení, vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k rozvoji, organizuje situace, v nichž se žáci učí optimálním způsobem, předpokládá určité kompetence, potřebné k úspěšnému zvládnutí takto pojaté učitelské profese.“*⁷

Tím nám vyvstala otázka, co to jsou klíčové kompetence učitele. V dnešní době je tento pojem jedním z nejméně frekventovaných a vzbuzuje dojem, že jde o nový koncept. O nic nového však nejde. „Již v 70. letech 20. století se v německé pedagogice objevuje pojem klíčové kompetence.“⁸ „Německý odborník D. Mertens (1974) publikoval práci o klíčových kompetencích (původně označovaných termínem „klíčové kvalifikace) jakožto předpokladech, způsobilostech pro výkon povolání“⁹. Již tehdy byly vytvářeny popisy činností, žádoucích dovedností, vlastností, chování apod., kterými by měl učitel disponovat. Obsah pojmu však pochází ještě z dob starších. „V knize rádce pro školní

⁵ (IN BLÍŽKOVSKÝ, 1999, s. 176)

⁶ (KRYKORKOVÁ, VÁŇOVÁ, 2010, s. 33)

⁷ (SPILOKOVÁ, 2001, s. 90 IN HORKÁ, 2009, s. 93)

⁸ (<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>)

⁹ (PRŮCHA, 2009, s. 242)

čekancy, pomocníky a učitele v cís. král. zemích jsou vymezeny požadavky určující „v čem vlastně povolání učitelské pozůstává:

- *Dítky vycvičiti jest, jejich rozum osvítiti, a užitečným uměním je obohatiti.*
- *Dítky vychovávati již něco více v sobě obsahuje: všecky náchylnosti a mocnosti dítěte tak řídit, aby někdy z něho mravopochestný člověk pošel.*
- *Učitelská pravidla schopně a užitečně použití, nazýváme učitelskou umělostí aneb učitelskou schopností.“¹⁰*

„Tato učitelská schopnost je rozvedena velmi podrobně do – dnes bychom řekli – taxonomie profesních dovedností, včetně již tehdy formulovaného požadavku na učitele „jakby se při dětech ono škodlivé a nebezpečné kouření tabáku zabrániti mohlo“: Obzvláště dětem kouření tabáku škodlivé jest, jižto by rodiče a učitele pobízeti mělo, aby ze vsí síly u dítek tomu překáželi... Optejte se častěji ve škole, asi takto: „Snad nebude žádný mezi vámi, aby na svůj slib stran kouření tabáku byl zapomněl?“ Oznamuje-li se vám někdy tajně nějaký přestupník, zavolejte ho k sobě a přísně mu to předstírejte. – Srov. s tím např. současnou formulací učitelovy „kompetence diagnostické a intervenční“: učitel – umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.“¹¹

Dřívější pojem „pedagogická způsobilost, učitelská způsobilost“¹² bylo do moderní terminologie nahrazeno pojmem profesní kompetence učitele. Jde o pojem složitější zasahující do mnoha různých sfér učitelovy činnosti. Pojmem profesní kompetence učitele se v českých literárních zdrojích zabývá několik autorů, my si uvedeme definice některých z nich.

¹⁰ (PRŮCHA, 2002. s. 105)

¹¹ (PRŮCHA, 2002, s. 105 - 106)

¹² (PRŮCHA, 1997, s. 215)

Profesní kompetence učitele:

- „...*obsahové rámce popisující profesi.*“¹³
- „...*připravenost učitel vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.*“¹⁴
- „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“¹⁵
- „...*soubor různých druhů dovedností a činností, které naplňují povolání učitele. Do mnoha z nich se ve větší či menší míře promítají jeho sociální dovednosti.*“¹⁶
- „...*pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy*“¹⁷
- „...*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně*“¹⁸

Z výše uvedených definic vyplývá, že kompetence učitele je soubor profesních dovedností, znalostí, postojů, zkušeností a dispozic, které jsou předpokladem úspěšného výkonu profese, s důrazem na zachování identity a sociálního citění jedince. Soubor je vývoje schopný po celou dobu vykonávání profesní dráhy.

¹³(DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ, 2009, s. 50)

¹⁴(SLAVÍK, A SIŇOR, 1993 IN PRŮCHA, 2002, s. 106)

¹⁵(PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003, s. 103 – 104)

¹⁶(KREJČOVÁ, 2011, s. 61)

¹⁷(VAŠUTOVÁ, 2001, s. 30 – 31 IN PRŮCHA, 2002, s. 106)

¹⁸(VAŠUTOVÁ, 2007, s. 29 IN KOSÍKOVÁ, 2011, s. 193)

1.2.1 Dělení

Jedno z prvních dělení profesních kompetencí učitele nám nabízí v roce 1988 V. Pařízek:

- *„odborná způsobilost (získaná na základě pedagogické, psychologické, didaktické přípravy);*
- *výkonová způsobilost (pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí);*
- *osobnostní způsobilost (sociální zralost, odpovídající charakterové a volní vlastnosti aj.);*
- *společenská způsobilost (morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot, učitel by měl být společenským vzorem svým jednáním pro druhé a zejména pro mládež);*
- *motivační způsobilost (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro jejich naplnění).“¹⁹*

Jeden z nejpropracovanějších vymezení a dělení kompetencí učitele vypracoval výzkumný tým pod vedením J. Vašutové, a to v rámci širšího projektu rezortního výzkumu MŠMT Podpora a práce učitelů. Tým dospěl na základě propojení funkcí školy a tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání k sedmi klíčovým oblastem kompetencí.

¹⁹ (DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ, 2009, s. 50)

Funkce školy		Cíle vzdělávání		Kompetence
Kvalifikační	+	Učit se poznávat	→	předmětová, didaktická/psychodidaktická, pedagogická, informatická a informační, manažerská, diagnostická a hodnotící
Socializační	+	Učit se žít společně s ostatními	→	sociální, prosociální, komunikativní, intervenční
Projektivní	+	Učit se jednat	→	všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální, proevropské
Osobnostní	+	Učit se být	→	diagnostické, hodnotící, zdravého životního stylu, poradensko-konzultační

Tabulka číslo 1. Propojení funkcí školy a Delorsova konceptu.²⁰

Následující shrnutí profesních kompetencí učitele je považováno za podstatu charakteristiky učitelské profese:

„Kompetence předmětová/oborová

Učitel:

- má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ;
- je schopen jejich transformace a mezioborové integrace do vzdělávacích obsahů odpovídajících vyučovacích předmětů;
- je schopen oborové a mezioborové poznatky transformovat do způsobu, který je vhodný pro vnímání, myšlení a učení žáků;

²⁰ (SPILKOVÁ, 2004)

- dovede využívat mezipředmětových vazeb a pracovat v rámci průřezových témat;
- umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních předmětů s využitím informačních a komunikačních technologií.

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel:

- ovládá strategie vyučování a učení v teoretické i praktické rovině (zohledňuje stupeň a zaměření školy) ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychosociálních a kauzálních aspektů;
- dovede využívat didaktické instrumentarium (strategie výuky, metody, formy práce) ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej vývojovým a individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy;
- má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy, zná požadavky na hodnocení v současnosti a užívá odpovídající hodnocení v praxi;
- má přehled o vzdělávacích programech na daném stupni školy a dovede s nimi pracovat při vytváření projektů vlastní výuky;
- aktivně se podílí na tvorbě ŠVP a projektech výuky;
- využívá informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.

Kompetence pedagogická

Učitel:

- ovládá procesy a podmínky výchovy v teoretické i praktické rovině spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů;
- orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání v minulosti i současnosti;
- podporuje rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní;
- zná práva dítěte a respektuje je ve své pedagogické praxi.

Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel:

- zná a v praxi používá metody a techniky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností;
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem;
- usiluje o rozvoj dítěte v souladu s jeho individuálními dispozicemi;
- ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování;
- je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu, týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje;
- dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě;
- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel:

- ve vazbě na kompetenci diagnostickou – ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků, ovládá metody a techniky diagnostiky psychosociálního klimatu školní třídy;
- ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít;
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení;
- umí řešit konfliktní situace;
- zná možnosti a meze vlivu okolního (mimoškolního) prostředí, vrstevníků a medií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky prevence a nápravy;
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole;
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce v kontaktu s rodiči i veřejností;
- orientuje se v problematice rodinné výchovy.

Kompetence manažerská a normativní

Učitel:

- má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí;
- orientuje se ve vzdělávací politice a jejích trendech, je schopen reflexe ve své pedagogické práci;
- má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy a o možnostech její evaluace;
- vyzná se v základních administrativních úkonech spojených s agendou žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví;
- ovládá řízení třídy a stanovuje strategie pro její rozvoj;
- disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity s rámci třídy a školy;
- ovládá způsoby vedení žáků/třídy, organizuje práci skupin žáků i jednotlivých žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě;
- je schopen vytvářet a zapojovat se do přípravy projektů institucionální spolupráce, včetně zahraniční.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel:

- má široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických, působí jimi na formování postojů a hodnotových orientací žáků;
- má přehled o trendech zájmu svých žáků – hudba, film, móda, sport, tanec...;
- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů;
- má předpoklady pro spolupráci se svými kolegy;
- je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky, je schopen zapojit se do autoevaluačních procesů ve třídě/škole;
- je schopen přijmout hodnocení jeho výkonu různými subjekty;

- je schopen zavádět opatření směřující k rozvoji žáků i školy;
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.“²¹

Jiní autoři klasifikují profesní kompetence podobně:

Průcha uvádí tyto druhy kompetencí: „kompetence odborně předmětové, kompetence psychodidaktické, kompetence komunikativní, kompetence organizační a řídicí, kompetence diagnostická a intervenční, kompetence poradenská a konzultativní, kompetence reflexe vlastní činnosti.“²²

„V. Švec rozdělil učitelské kompetence do tří skupin: kompetence k výchově a vyučování, kompetence osobnostní, kompetence rozvíjející osobnost učitele (informační, výzkumná, sebereflexivní, autoreglativní).“²³

„I Gillnerová uvádí čtyři základní kategorie profesních kompetencí učitele, které zahrnují množství dílčích schopností a dovedností a vzájemně se často překrývají: odborné, didaktické, sociální, diagnostické dovednosti, sociálně psychologické, případně speciálně pedagogické dovednosti.“²⁴

„Pro názornost uvedeme také vymezení Z. Heluse: kompetence pedagogická, kompetence oborově didaktická, kompetence pedagogicko-organizační, kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe, kompetence uvádět žáky do možností samostatného pohybu v informačních prostorech, kompetence uvádět žáky do problematiky hodnotových orientací, kompetence uvádět žáky do kultury různých podob mezilidské vzájemnosti, konečně kompetence uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým.“²⁵

Švec dospěl k závěru, že: „... žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost učitelových pedagogických činností.“²⁶

²¹ (VAŠUTOVÁ IN ŠVEC, 2005; DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ, 2009; HORKÁ, 2009; VAŠUTOVÁ, 2004)

²² (ŠVEC, 1999 IN PRŮCHA, 1997)

²³ (DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ, 2009)

²⁴ (GILLNEROVÁ, 2003 IN KREJČOVÁ, 2011)

²⁵ (HELUS, 2001 IN SPILKOVÁ, 2004)

²⁶ (ŠVEC, 2005, s. 30)

Další požadavky kladené na osobnost učitele (např.):

- „psychická odolnost a fyzická zdatnost; empatie a tolerance; osobní postoje a hodnotová orientace; osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení); osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.).“²⁷

1.3 Diagnostické kompetence učitele

*„Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, příp. úkolových situací na jednotlivých úrovních založeného diagnostickým porozuměním, odpovědností a oprávněností při provádění diagnostických činností.“*²⁸

„V roce 2002 proběhl výzkum v rámci šetření Rozvoje národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu ZŠ, SŠ. Ředitelé škol (Středočeského kraje) se vyjadřovali k významnosti jednotlivých profesních kompetencí učitele. Diagnostická kompetence, spolu s kompetencí intervenční a oborově předmětovou, byla označena jako nejvýznamnější.“²⁹

Díky současnému trendu integrace na školách rapidně roste důraz na kvalitní diagnostické kompetence učitele. *„Diagnostická způsobilost je chápána jako nová kvalita učitele.“*³⁰

Rozsah diagnostické působnosti se liší podle působnosti učitele a druhu školy (třídní učitel, učitel mateřské školy, učitel 1. stupně základní školy, učitel všeobecných vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a na střední škole, učitel odborných předmětů na střední škole). Třídní učitel má v diagnostické činnosti nezaměnitelné postavení, jako jeden z mála zástupců školy zná životní podmínky dítěte, jeho rodinné prostředí i třídní strukturu.

²⁷ (VAŠUTOVÁ, 2004, s. 104)

²⁸ (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007, 303)

²⁹ (VAŠUTOVÁ, 2004)

³⁰ (KRYKORKOVÁ, CHVÁL, 2007 IN KOSÍKOVÁ, 2011, s. 172)

Zvýšené nároky na diagnostické kompetence učitele jsou také kladeny u učitele primární školy. Ten se na rozdíl od učitelů sekundární školy setkává s širokým spektrem různorodé populace. Mnohdy také první diagnostiky žáka probíhají právě na doporučení učitele základní školy.

V publikaci *Pedagogika pro učitele* je diagnostická způsobilost definována takto: Jde o „jev komplexní, který spojuje odborné vědomosti z oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky a diagnostickými činnostmi prováděnými na jednotlivých diagnostických úrovních a který je vymezen základními předpoklady pro pedagogicko-psychologické diagnostikování.“³¹. V definici je zdůrazněna schopnost učitele dosáhnout diagnostické způsobilosti odbornou přípravou. Je vhodné taktéž připomenout, že v mnohých případech je diagnostika učitele založená na jeho osobní vnímavosti, citlivost a míry porozumění.

Diagnostická kompetence učitele má však i své hranice. Pokud bychom porovnali diagnostické kompetence učitele a psychologa, samozřejmě bychom došli k závěru, že psycholog je k diagnostické činnosti mnohem lépe a cíleněji připravován. Každý učitel by měl být schopen určité diagnostiky, v náročnějších případech by měl spolupracovat s odborníky nebo jim úplně diagnostikování přenechat.

³¹ (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007, s. 315)

2 Diagnostická činnost ve vyučovacím procesu

2.1 Obsah diagnostické činnosti ve školním prostředí

S pojmy diagnostika, diagnostikování či diagnostická činnost se můžeme setkat v mnoha oblastech lidské činnosti. My se zaměříme na oblast výchovy a vzdělávání. Budeme se zabývat diagnostikou v pedagogickém kontextu a pro účely pedagogického použití. Zde diagnostika zaujímá postavení aplikované disciplíny na rozdíl například od oblasti lékařství, kde je chápána jako relativně samostatný vědní obor.

*„Podstatou diagnostiky je zjišťování stavů, projevů, výkonů, výsledků činnosti, cílem je orientace v příčinách nějakého jevu, spočívá v popisu a rozpoznávání symptomů jevů, v posouzení míry jejich vlivu, v jejich deskripci a systematizaci pro účely praktického využití.“*³²

*„Diagnostika je obecně charakterizována jako jistý druh poznávání, který je završen v podobě určitého závěru – diagnózy.“*³³ Diagnóza je tedy cílem diagnostické činnosti.

Základními pojmy, s kterými se pracuje v oblasti diagnostiky, jsou tedy diagnóza a následně prognóza.

Diagnóza:

- *„Konstatování odborně předloženého poznatku o sledovaném jevu.“*³⁴
- *„Rozeznání, určení a pojmenování chorob, vrozených a získaných poruch.“*³⁵
- *„Výsledek procesu pedagogické diagnostiky, který zahrnuje komplexní posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů (např. pedagogická diagnóza v pedagogicko-psychologické poradně) nebo výsledku pedagogického působení za určité období, charakterizuje dosaženou úroveň*

³² (MAŇÁK, ŠVEC, ŠVEC, 2005, s. 17)

³³ (SOLFRONK, 1993, s. 51)

³⁴ (SOLFRONK, 1993, s. 51)

³⁵ (HARTL, HARTLOVÁ, 2010, s. 99)

vědomostí a dovedností (žák čte snadná slova plynule, obtížná slova slabikuje). Bezprostřední reakce na žákovy projevy nebo prosté konstatování stavu nejsou pokládány za diagnózu.“³⁶

Prognóza:

- *„Předpověď, vyhlídka do budoucna, odhad budoucího vývoje, předpověď průběhu choroby nebo výsledku léčby.“³⁷*
- *„...odhad budoucího vývoje, jako předvídání pravděpodobných změn ve stavu, struktuře a dynamice jevů v nových podmínkách. Prognóza zpravidla navazuje na diagnózu v tom smyslu, že vychází z diagnostických závěrů a zároveň předpokládá důsledky doporučení a intervencí vedoucích ke změně původního stavu.“³⁸*

Podle rozsahu a časového omezení rozlišuje Mojžíšek³⁹ 3 typy diagnózy:

- *„Mikrodiagnóza je krátkodobá. Jde o bezprostřední reakci na diagnostikovaného na jeho projevy aktivity, mimiky, gestikulace, napětí a uvolnění, odhaduje úroveň porozumění, zájem, prožitek, únavu, nevhodnost svého působení atd. Na této diagnóze často závisí úspěšnost diagnostického působení a citlivost jeho odezvy.*
- *Základní, denní diagnóza je spojena s předchozí, je však komplikovanější, klade si složitější a náročnější úkoly při hodnocení objektu. Je spojena se sledováním, rozborem jednotlivce a jeho prací. Jde o nejčastější typ diagnózy.*
- *Dlouhodobá, skupinou odborníků sestavená zobecňující diagnóza je závěrečným posouzením jednotlivce nebo skupiny. Jsou v ní zahrnuty a zobecněny výsledky mnoha dílčích pozorování. Vypracovává ji více odborníků po vzájemné konzultaci. Je nejobjektivnější.“*

³⁶ (ZELINKOVÁ, 2001, s. 13)

³⁷ (HARTL, HARTLOVÁ, 2010, s. 446)

³⁸ (MAŇÁK, ŠVEC, ŠVEC, 2005, s. 79)

³⁹ (MOJŽÍŠEK, 1986)

V pedagogické praxi se můžeme setkat především s těmito druhy diagnostiky – psychologickou, pedagogickou, pedagogicko-psychologickou. Psychologická diagnostika je aplikovaná disciplína psychologie, vyšetření provádí především psychologové.

Dříve než se konkrétně zaměříme na diagnostiku pedagogicko-psychologickou a pedagogickou, uvedeme si společné rysy obou vědních disciplín a následně osvětlíme nejednotnost jejich pojmenování.

Společné rysy pedagogické a pedagogicko-psychologické diagnostiky vymežíme v několika bodech.

- Poznatky obou vědních disciplín mají význam především pro instituce působící při výchově a vzdělávání jedince.
- Předmětem zkoumání obou disciplín je jedinec (žák, učitel, vychovatel) nebo sociální útvar (školní třída, učitelský sbor, výchovná instituce).
- Postava učitele je považována za hlavního diagnostika ve vyučovacím procesu. Prakticky denně je učitel „vystaven“ nutnosti diagnostiky.
- Cílem obou disciplín je nejlepší možná varianta rozvoje jedince (žáka)/výchovné skupiny a hledání jeho/jejich možností a rezerv ve výchovné a vzdělávacím prostředí.

Pedagogičtí odborníci používají pojmu pedagogická diagnostika, oproti tomu odborníci psychologičtí diagnostika pedagogicko-psychologická.

Diagnostika pedagogická je speciální pedagogickou disciplínou, diagnostiku provádí učitelé, výchovní poradci či vedení škol. Chrátka vymezuje pedagogickou diagnostiku jako: *„speciální pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhnována pedagogická opatření.“*⁴⁰

⁴⁰ (CHRÁSTKA, 1988 IN ZELINKOVÁ, 2001, s. 11)

Typy pedagogické diagnostiky

- „Diagnostika normativní – V normativní diagnostice je výsledek jedince v určité zkoušce srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce (posuzování možností studia, při přechodu na náročnější typ školy...).
- Diagnostika kritériální – Jde o srovnávání s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly. Zkoušky vycházejí z analýzy určité dovednosti a směřují k určení úrovně, na níž se dítě nachází.
- Diagnostika individualizovaná – Tento typ diagnostiky směřuje k hodnocení dítěte pouze ve vztahu k dítěti samému bez porovnávání s vrstevníky, se spolužáky ve třídě. Sleduje postup a porovnává dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Používá se především u dětí handicapovaných, neúspěšných nebo dětí, u kterých došlo z různých důvodů ke ztrátě motivace.
- Diagnostika diferenciální – Slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Nekázeň a zvýšená pohybová aktivita dítěte mohou být projevem jak ADHD, tak nesprávného výchovného vedení. Zároveň je možná kombinace obou příčin, tj. nesprávné výchovné vedení u dítěte s ADHD.“⁴¹

Diagnostika pedagogicko-psychologická pak stojí někde na pomezí obou těchto oborů. Hrabal ji definuje jako „psychologickou diagnostiku aplikovanou v pedagogické oblasti.“⁴² Dále ji chápe jako „*poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifík osobnosti vychovávaného s orientací na prognózu a na vyústění v návrhy na optimalizaci vývoje. Realizuje ji jak učitel, tak psycholog, a je tedy hraniční oblastí dvou vědních oborů a navíc dvou profesí.*“⁴³ Pedagogicko-psychologická diagnostika spolupracuje nejen s pedagogickou diagnostikou, ale také s pedagogikou, speciální pedagogikou, psychologií (obecnou, vývojovou, sociální, psychologií osobnosti), didaktikou (obecnou i oborovou), teorií výchovy, sociologií, biologií a mnoha dalšími.

⁴¹ (ZELINKOVÁ, 2001)

⁴² (HRABAL, 2004)

⁴³ (HRABAL, 2004, s. 11)

Uvedli jsme, že se budeme zabývat diagnostikou v pedagogickém procesu. Diagnostiku související se školním prostředím provádí tyto instituce: rodina, škola, třída, lékařské ordinace, pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum, zájmové organizace.

Diagnostika prováděná ve školním prostředí většinou vychází z dlouhodobějšího pozorování dítěte v jeho běžných školních situacích. Oproti diagnostice ve speciálněpedagogickém centru nebo v pedagogicko-psychologické poradně probíhá za přirozených podmínek, v kterých je dítěte pro něho nenásilnou formou pozorováno či jinou metodou diagnostikováno. Ve speciálněpedagogickém centru nebo pedagogicko-psychologické poradně probíhá vyšetření za zcela jiných podmínek, pro dítě v neznámém prostředí. Je přirozené, že dítě většinou podává rozdílné výkony. I to je pro diagnostiku v mnohém žádoucí. Zjištěné rozdíly nutí diagnostiky k hledání dalších příčin problematiky dítěte. Okruhy otázek, které si diagnostik poté pokládá, jsou např.: Je důvodem větší klid, který má dítě při práci? Vyhovuje dítěti spíše, když si pracovní tempo určuje samo? Není dítě ve škole stresováno možným neúspěchem, hodnocením? Není důvodem nervozita z neznámého prostředí, z nových tváří?

Zelinková tvrdí, že „*diagnostika dobře provedená učitelem je rovnocenná diagnostickým závěrům jiných oborů, včetně oboru lékařských.*“⁴⁴

Výše jsme si uvedli instituce, které diagnostiku provádějí, nyní se soustředíme na konkrétní představitele výše zmíněných institucí. Diagnostiku provádí: rodiče s různou úrovní vědomostí, možností, zájmu; pedagog, speciální pedagog, vychovatel; psycholog, psychiatr; sociální pracovnice; lékaři (pediátri, neurologové, psychiatři...); vedoucí zájmových oddílů, zájmových kroužků.

Diagnostika rodičů má velmi silný citový náboj, rodič má snahu dítě především chránit. Pro diagnostiku je rodič také důležitý, zná dítě ve specifických situacích, zná jeho dosavadní vývoj.

Každá z výše uvedených institucí posuzuje dítě dle svého pohledu. Při provádění diagnostických činností ve škole je vhodná spolupráce více učitelů, při komplexní diagnostické činnosti kooperace několik institucí. Jen tak může vzniknout komplexní obraz o žákovi nebo skupině.

⁴⁴ (ZELINKOVÁ, 2001, s. 23)

Oblasti diagnostiky v pedagogické praxi

Mojžíšek ⁴⁵ uvádí několik dělení diagnostiky, v našem případě je nejvhodnější uvést jeho dělení podle zaměření na typ školy a výchovného učiliště:

- a) Diagnostika dítěte předškolního věku, jeslí a mateřské školy.
- b) Diagnostika žáka základní školy.
- c) Diagnostika žáka střední školy (gymnázia, odborné školy, učiliště).
- d) Diagnostika studenta vysoké školy.
- e) Diagnostika speciálně pedagogická.
- f) Diagnostika žáků vojenských učilišť.
- g) Diagnostika kvalifikačního rozvoje, profesionální odbornosti dospělých.
- h) Diagnostika v mimoškolní činnosti.

U dítěte v předškolním věku se diagnostikují oblasti kognitivní, emocionální a sociální. V případě objevení nějaké odchylky oproti normě se věnuje dané oblasti další pozornost. V závěru předškolního období je diagnostikována školní zralost, školní připravenost.

Ve školním věku se diagnostika zaměřuje na všestranný rozvoj žáka, důraz je kladen především na optimální využívání intelektového potenciálu dítěte. Ve starším školním věku se diagnostiky využívá např. při volbě dalšího studia, při volbě povolání. Diagnostiky se též využívá při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V době dospívání a dospělosti diagnostika zachycuje aktuální úroveň vědomostí.

Výše vyjmenované oblasti nejsou kompletní. *„Okruh problémů, se kterými se učitelé setkávají, je dost široký a různorodý. Pokusme se ukázat si jej na následujícím přehledu:*

- *Vstup do školy – školní zralost, počáteční adaptace žáků na školu a roli žáka, sběr údajů o žácích.*
- *Projevy slabosti nervové soustavy dítěte a projevy specifických vývojových poruch učení a chování (děti s LMD, neklidné děti, různé dysfunkce aj.).*

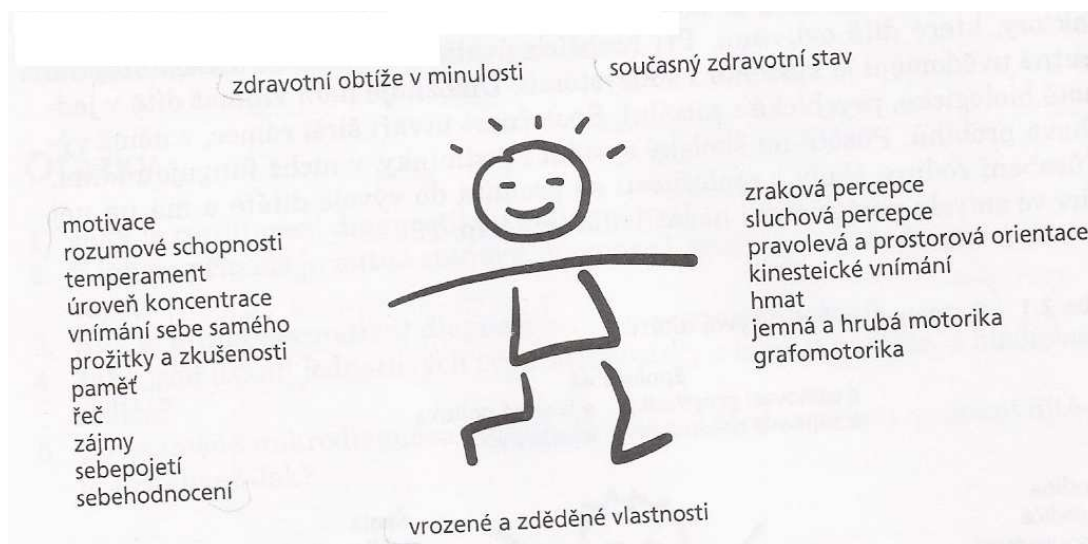
⁴⁵ (MOJŽÍŠEK, 1986)

- *Zařazování a přeřazování dětí do mikrotříd (specializovaných tříd pro děti s LMD – encefalopatické děti, pro děti s dysfunkcemi, do vyrovnávacích tříd), resp. individuální přístup k těmto dětem v „integrováných třídách“.*
- *Zařazování dětí do zvláštních škol.*
- *Diagnostika školní výkonnosti – úspěšnosti (resp. neúspěšnosti) – tj. hodnocení a klasifikace žáků, diagnostika stylů učení, diagnostika pro diferenciaci žáků ve vyučování aj.*
- *Poruchy chování u starších žáků – tzv. problémových žáků.*
- *Diagnostika dynamiky sociálních vztahů ve třídě.*
- *Diagnostika rodinných vlivů, spolupráce s rodinou při pedagogických nápravných opatřeních.*
- *Profesionální orientace a s ní spojená diagnostická práce (studijní orientace dle zájmů či dle výkonnosti ve škole).*
- *Autodiagnostika učitele (úspěšnosti vlastního působení, pojetí úspěšného žáka, vzbuzování motivace u žáků, analýza vlastní vyučovací hodiny aj.).*

V tomto přehledu jsme se pokusili chronologicky vytýčit hlavní okruhy, se kterými se učitelé od vstupu žáka do školy po event. maturitu či závěrečnou zkoušku na střední škole mohou setkat a ve kterých by se měli v hrubých konturách vyznat.“⁴⁶

⁴⁶ (DITTRICH, 1994, s. 43)

Našemu zaměření práce se nejvíce hodí klasifikace Zelinkové ⁴⁷, která rozdělila oblasti diagnostiky podle elementů, které jsou prozkoumávány.



Obrázek číslo 1. Oblasti diagnostiky při posuzování dítěte. ⁴⁸

2.2 Diagnostická činnost učitele jako proces

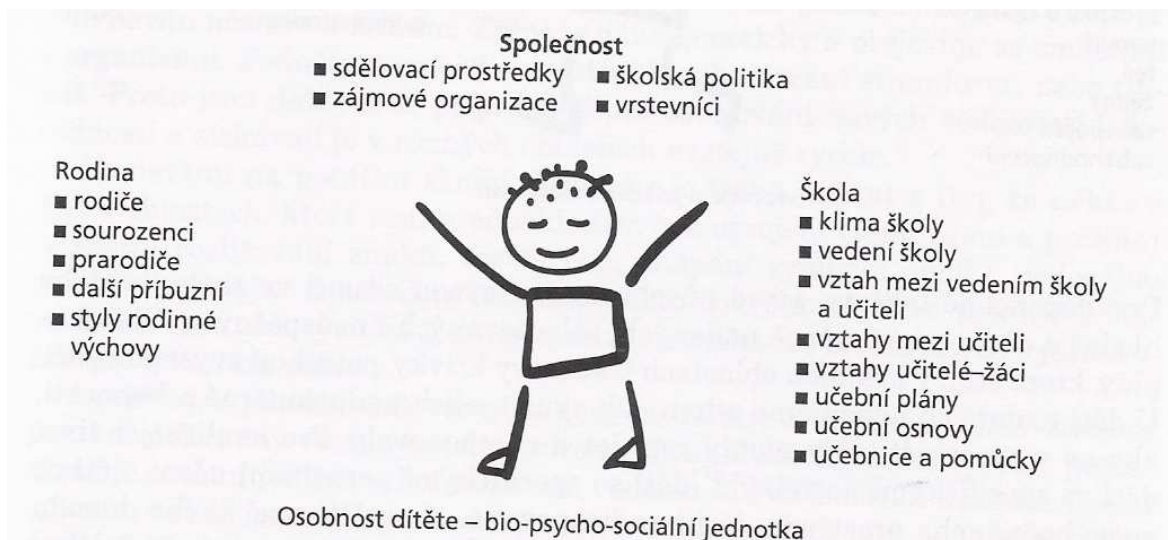
Pedagogickou diagnostiku lze považovat za vědní obor, ale také za určitý proces. Zelinková ji definuje jako: „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáků.“ ⁴⁹

Diagnostika je procesem dlouhodobým, při kterém se musí brát na zřetel mnoho rozličných, nejednotných elementů, které ovlivnily/stále ovlivňují vývoj dítěte. Dítě je nutné vnímat v jeho biologické, psychické i sociální jednotě.

⁴⁷ (ZELINKOVÁ, 2001)

⁴⁸ (ZELINKOVÁ, 2001, s. 20)

⁴⁹ (ZELINKOVÁ, 2001, s. 12)



Obrázek číslo 2. Systém ovlivňující vývoj dítěte.⁵⁰

Při procesu diagnostiky je dále třeba respektovat specifčnosti vyučovacího a výchovného procesu, oborových didaktik a praxe výchovy.

„Základní diagnostické úrovně učitele:

- Přírozená diagnostika – Jde především o objevení (registrace) výchovně vzdělávacího problému, než o jeho identifikaci nebo řešení. Tuto úroveň lze charakterizovat určitou povrchností, rozhodnutí a chování učitele může v tuto chvíli zahájit diagnostikování problému nebo naopak zablokovat či pozastavit „něco“, co může způsobit řadu negativních důsledků.
- Pedagogická diagnostika – Patří sem především hodnocení výsledků výuky, hodnocení postihuje pouze porovnávání činností a výkonů s pedagogickými požadavky, s pedagogickou normou. Nástrojem pedagogické diagnostiky jsou například didaktické testy, rozhovor, obsahová analýza produktů činnosti, pozorování činností žáků či žakovské portfolio.
- Diagnostika na základě standardizovaných testů – Používají se metody a postupy, které jsou označeny jako standardizované, jejich používání je běžné, tradiční a praxí ověřené. Považuje se za vhodné, aby použitá metoda byla součástí diagnostického projektu.

⁵⁰ (ZELINKOVÁ, 2001, s. 19)

- Diagnostika na základě nestandardních metod a postupů – Diagnostická činnost je vedena snahou rozvoje určitého hlediska. V této úrovni neexistují doporučené metody, proto je tato diagnostika náročná. Vychází z učitelovy znalosti problému daného jevu. Většinou si učitel vytváří projekty, které konstruuje k vybranému učivu. Neexistují zde žádné doporučené postupy, jde spíše o respektování určitých zásad, např. citlivost na chybu a neporozumění, nácvik na potlačení určitých rysů impulzivity a reflektivity, o postupy, které naučí pracovat žáka s textem nebo rozvíjet jeho učební styl.
- Autodiagnostika učitele“⁵¹

Ve vyučovacím procesu můžeme diagnostiku dělit na:

- diagnostiku osobnosti žáka;
- diagnostiku sociálních vztahů;
- autodiagnostiku učitele.

V této práci se zaměříme především na diagnostiku osobnosti žáka a sociálních vztahů kolem něho. Dvořáková chápe diagnostiku žáka jako „...*soustavné, dlouhodobé poznávání, sledování a hodnocení s cílem optimalizace vývoje. Jde o poznání úrovně a kvality individuálních zvláštností poznávaného jedince o „odborně fundované a prakticky využitelné rozpoznání důležitých znaků, vlastností a stavů jedince, jejich úrovně a kvality, s přihlédnutím k jejich podmíněnosti k prognóze jejich pravděpodobného vývoje.“*⁵²

Diagnostika žáka by měla vycházet z poznání jeho osobnosti. Diagnostik by měl znát podstatná fakta o žákovi, podmínky jeho vývoje, jeho zdravotního stavu v minulosti i současnosti, také by měl být obeznámen s jevy v minulosti, které by mohly objasnit aktuální situaci. Diagnostik by také neměl zapomenout brát v úvahu žákovo sebepojetí, úroveň sebepoznání a sebehodnocení. Jelikož se pohybujeme v oblasti diagnostiky v pedagogickém kontextu, zjišťuje se u žáka také jeho školní prospěch, posuzují se výkony

⁵¹ (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007)

⁵² (DVOŘÁKOVÁ, 1995 IN KOSÍKOVÁ, 2011, s. 176)

a výsledky jeho práce, jeho schopnosti, vlastnosti, postoje a předpoklady pro školní či jinou činnost.

Diagnostika sociálních vztahů může probíhat v závislosti na diagnostice osobnosti žáka, ale také izolovaně. Do diagnostiky sociálních vztahů spadá diagnostika rodinného, školního i mimoškolního prostředí. Zjišťuje se, jaká společnost žáka obklopuje, jaký vliv mají na jedince rodiče, vrstevníci, spolužáci. Žáka nemůžeme posuzovat izolovaně. Vždy je součástí rodiny, nějakého školního a vrstevnického kolektivu.

Autodiagnostika učitele jednou z významných učitelových diagnostických činností. Měla by také probíhat i v závislosti na diagnostice žáka. Na formování a rozvíjení žákovy osobnosti má učitel samozřejmě také vliv. Učitel žáky motivuje, rozvíjí jejich vědomosti, dovednosti a formuje jejich postoje a hodnoty. Nemalou měrou na ně také působí svou vlastní osobností. Nejvýznamnějším autorem, který se autodiagnostice učitele věnuje je Vladimír Hrabal (např. Jaký jsem učitel).

„Požadavky pro diagnostikování“:

- *„dostatek věrohodných informací o subjektu (důležitá je např. anamnéza, pozorování v pracovní činnosti aj.);*
- *spolupráce s jinými osobami (s rodiči, třídními učiteli, lékaři);*
- *diagnostikovat nejen negativní, ale i pozitivní symptomy;*
- *znalost vztahů mezi symptomy a jejich příčinami, příp. syndromy u základních nosologických jednotek nebo typů osobnosti (což se týká také netestových metod);*
- *nepoužívat testových metod statisticky neověřených vzhledem k populačním skupinám (nutné je zjistit reliabilitu, validitu, variační šíři testu);*
- *zjišťovat individuální vlastnosti z hlediska specifčnosti osobnostní struktury a zachytit dominantní rysy osobnosti z hlediska celku (komplexní přístup k osobnosti);*
- *zjišťovat obecné vlastnosti osobnosti pro srovnání a kategorizování osob;*
- *diagnostikovat vzhledem k vývoji osobnosti (důležitá je katamnéza a longitudinální sledování);*
- *diagnostické metody neabstrahovat od předmětného obsahu, na němž se manifestují;*

- *vlastnost nechápat jako neměnné atributy osobnosti, ale chápat je z hlediska vývoje interakce subjektu a prostředí;*
- *diagnostický proces zaměřit vzhledem ke společenským normám (zásadám, cílům);*
- *diagnostický proces zaměřit na prognózu a optimální vývoj osobnosti;*
- *na základě diagnózy pomoci realizovat návrh výchovně vzdělávacího, psychoterapeutického atd. procesu, příp. nalézt určitou pozici odpovídající uplatnění diagnostikovaného;*
- *ověřovat diagnózy, k nimž diagnostik došel na základě svých subjektivních algoritmických struktur ve svém vědomí vytvořených zkušeností (nebezpečí tzv. „practicismu“);*
- *zvýšit objektivitu diagnózy pomocí více hodnotitelů diagnostikujících touž osobu nezávisle na sobě.“⁵³*

Etapy diagnostického postupu

Správná diagnóza a následná prognóza by neměla být výsledkem jednorázového aktu, měla by být vyústěním krátkodobějšího či dlouhodobějšího procesu diagnostické činnosti. Proces diagnostické činnosti by měl být určitým způsobem strukturován, v praxi však etapy probíhají cyklicky:

1. *„Formulace a upřesnění otázky a vstupní (subjektivní) hypotézy formulované učitelem, žákem a rodičem.*
2. *Záměrné získávání diagnostických dat (informací) pomocí adekvátních metod.*
3. *Zpracování a utřídění, analýza získaných údajů.*
4. *Interpretace a hodnocení dat.*
5. *Syntéza dat (o osobnosti, prostředí).*
6. *Stanovení diagnostického závěru a pedagogického opatření.“⁵⁴*

⁵³ (LANGER, 2006, s. 11)

⁵⁴ (DITTRICH, 1994, s. 138)

Výsledek diagnostické činnosti má několik forem:

- „prostého konstatování zjištěného stavu, ev. ve vztahu k určitému stupni normálního vývoje sledovaného jevu;
- konstatování zjištěného stavu s určením pravděpodobných faktorů, které tento stav ovlivnily rozhodujícím způsobem;
- konstatování ad 1. a 2. spolu s definováním možnosti či nemožnosti dalšího ovlivnění či dokonce změny daného jevu;
- konstatování určitých předpokladů budoucího vývoje jevu (prognóza).“⁵⁵

Diagnostické metody používané učitelem

U některých metod není striktně odděleno, zda je mohou používat pedagogové nebo jen vyškolení odborníci – psychologové. Některé jsou typičtější pro učitele, jiné jsou vyhrazeny spíše psychologům.

Klasifikace diagnostických metod je náročná. Existuje několik dělení podle různorodých kritérií, které se ovšem v mnohém překrývají.

Šnýdrová i Svoboda používají dělení metod podle kritéria standardizace na klinické a testové. Pro naše účely jsme jako nejvhodnější zvolili dělení Prunnera⁵⁶:

- Metody obecné
 - pozorování
 - experiment
- Metody specifické
 - subjektivní techniky (sebepozorování, psychologický rozhovor, dotazník, posuzovací škály)
 - objektivní techniky (psychofyzické metody, výkonové zkoušky, rozbor výsledků činnosti)
 - projektivní techniky (písemné, slovní, kresebné, blíže nespecifikované)

⁵⁵ (SOLFRONK, 1993, s. 51-52)

⁵⁶ (PRUNNER, 2003, s. 9-10)

Učitel používá především metody: pozorování, rozhovor, dotazník, techniky posuzovacích stupnic, projektivní metody, metody analýzy výtvorů a výkonů, didaktické testy, sociometrické metody a metody sběru dat o sociálním klimatu třídy, rozbor dokumentace a informací od druhých osob, anamnestické a retrospektivní metody.

Hlavním bodem této práce jsou projektivní metody, těm je věnována samostatná následující kapitola.

3 Projektivní diagnostické metody

3.1 Pojem projekce

Pojem projekce zavedl do psychologie Sigmund Freud roku 1894 jako „*označení obranného mechanismu proti úzkosti, kdy vlastní nežádoucí snahy, přání a pocity jsou promítány do druhých osob či okolí*“. ⁵⁷

Pokud se zaměříme již na oblast diagnostiky, je projekce: „*procesem, ve kterém vyšetřovaná osoba promítá obsahy svých duševních procesů navenek mimo sebe, připisuje je jiným nebo spatřuje v jiných lidech, zvířatech, rostlinách, předmětech nebo dějích*“ ⁵⁸. Tím, že vyšetřovaná osoba přenáší své obsahy na jiné osoby či objekty, odhaluje své skryté stránky, které by přímým dotazováním pravděpodobně zůstaly skryty.

Velký psychologický slovník nabízí více definic vysvětlujících pojem projekce. Jen dvě z nich však vystihují pojem v naší oblasti zájmu.

Projekce:

- „*psychická reakce, v níž člověk předpokládá vlastní postoj i u jiných osob;*
- *v psychoanalytické teorii obranný mechanismus neuvědomovaného přenášení subjektivních, případně podvědomých přání, motivů a pocitů na jiné osoby či situace*“. ⁵⁹

Pozor však na druhou zde uvedenou definici. S psychoanalytickým chápáním projekce nemají projektivní metody nic společného, nejsou obranným mechanismem, ani jejich reakce není obranná a nevědomá.

⁵⁷ (ŠNÝDROVÁ, 2008, s. 121)

⁵⁸ (SVOBODA, 1999, s. 149)

⁵⁹ (HARL, HARTLOVÁ, 2010, s. 447)

„Typy projekce:

- *Atributivní projekce – Jedinec popisuje jiným subjektům vlastní motivy, city, chování. Realizuje se na úrovni vědomých i nevědomých mechanismů. Jedná se o nejrozšířenější pojetí projekce v psychologii.*
- *Autistická projekce - Jedincem percipované součásti reality jsou modifikovány v souladu s jeho vlastními potřebami.*
- *Racionalizační projekce - při které dochází k racionalizaci chování, které si individuum uvědomuje.*
- *Jiné formy projekce - k nimž jsou řazeny projekce podobnosti (tj. bez náhledu, kdy si osoba neuvědomuje, že tyto vlastnosti má). Projekce kontrastu – protikladné vnímání druhých lidí. A projekce, při níž je potlačena tvrdá realita a např. tento svět je pokládán za nejlepší možný ze všech. Pomáhá tak jedinci bránit se proti úzkosti a zármutku.“⁶⁰*

S pojmem projekce také souvisí dále uvedené pojmy:

Projekční metoda:

- *je „založená na zkoumání osobnosti pomocí neuvědomělých projekčních procesů odhalujících emoce, přání, názory a povahové rysy vyšetřovaných osob, využíváno v psychodiagnostice a psychoterapii“⁶¹*

Projekční test:

- *„projektivní, testová metoda odhalující vnitřní stavy člověka tím, že do určité situace nebo na určité podněty vyšetřovaný jedinec přenáší vlastní motivy, přání, emoce, jako je tomu u doplňování nedokončených vět, výkladu neurčitých skvrn či obrázků; užíván pro diagnostické a terapeutické účely“⁶²*

⁶⁰ (HOLMES, 1968 IN SVOBODA, 2010, s. 236)

⁶¹ (HARTL, HARTLOVÁ, 2010, s. 307)

⁶² (HARTL, HARTLOVÁ, 2010, s. 615)

3.2 Projektivní metody a techniky

„Každá metoda je geniální... jsme-li i my geniální.“

E. Urban ⁶³

„Projektivní metody jsou takové testové nástroje, které konfrontují subjekt s podnětovou situací značně neurčitou, mnohovýznamovou, na niž má subjekt reagovat podle toho, co pro něj tato situace znamená, jinými slovy podle smyslu významu, který sám dává stimulu o sobě neurčitému.“ ⁶⁴ Projektivní metody jsou svébytnou kategorií vyšetřovacích postupů. Z rámce ostatních diagnostických metod se vymykají svou komplikovaností, různorodostí, obtížnou uchopitelností, širí záběru a poměrně náročnou vyhodnocovací procedurou. Právě ta je pro diagnostika často obtížná. Ke zvládnutí správné diagnostiky potřebuje odborník dlouhodobější praxi, v mnoha případech i dohled supervizora. Používání a vyhodnocování mnoha testů se učí v postgraduálních speciálních kurzech.

Za první použitý projekční postup je považován slovní asociační experiment zavedený Sirem Francisem Galtonem v roce 1879. Na přelomu 19. a 20. století Sigmund Freud techniku modifikoval jako metodu volných asociací, kterou používal v interpretaci snů a při všeobecném psychoanalytickém postupu. Carl Gustav Jung se pokusil uplatnit slovně asociační techniku za různých experimentálních podmínek k odhalení komplexů a jejich vazeb k podvědomé osobnosti.

Nyní si v krátkosti uvedeme historický exkurz do prvotního rozvoje projektivních technik ve 20. století:

- V období 20. let H. Rorschach použil projekční metody ke studiu normální a abnormální osobnosti pomocí interpretace inkoustových skvrn.
- Ve 40. letech C. D. Morgan a H. A. Murray zavedli tematický percepční test.

⁶³ (ŠÍPEK, 2000, s. 20)

⁶⁴ (ŠÍPEK, 2000, s. 20)

- Také ve 40. letech byly zavedeny další metody (metody obrázkové asociace, metody manipulačního charakteru). Rozvoj a modifikace projektivních technik je aktuální i v dnešní době.

Projektivní metody jsou řazeny do metod testových. I přes tuto skutečnost však neumožňují srovnávání mezi jedinci, jelikož pro vyhodnocování neexistují statistické normy. Výsledky mohou být srovnávány pouze se životní historií jedince. *„Projektivní metody se snaží postihnout vnitřní organizaci a obsah osobnosti jedince (jednotlivce) na základě způsobů, jimiž vyšetřovaná osoba reaguje na předkládané podněty, které jsou jen částečně formulované či strukturované.“*⁶⁵ Důležitým rysem těchto metod je zkoumání jedince jako komplexní osobnosti. Tím se liší např. od testů schopností, které se zaměřují jen na úzce vymezenou část osobnosti. Na rozdíl od osobnostních dotazníků se dovídáme více o osobnostní dynamice jedince.

Projektivní techniky vycházejí z pozorování. Vyšetřovaná osoba prozrazuje svým spontánním chováním, jednáním, vystupováním, vyjadřováním aj. povahu svých zkušeností, své zájmy, způsoby myšlení a další psychické funkce. Pro vydařenou diagnostiku je nejvhodnější, aby běh představ byl co nejvíce bez zábran, spontánnější, volnější a plynulejší. Hodnocení projektivní metody také velmi ovlivňuje osobnost diagnostika. Diagnostik vše ovlivňuje svou schopností odhalovat sdělené, svým úhlem pohledu na svět, svými teoretickými i praktickými znalostmi. Projektivní metody jsou velmi subjektivní, jak z pohledu probanda, tak z pohledu diagnostika. *„Způsob, kterým člověk vnímá a interpretuje testový materiál, nebo strukturuje situaci, odráží základní aspekt jeho psychologického fungování. Testový materiál bude sloužit jako plocha, na kterou subjekt projikuje své charakteristické myšlenkové procesy, potřeby, úzkosti a konflikty.“*⁶⁶ *„Podle projektivní hypotézy je reakce subjektu idiomatická, tj. jemu vlastní, a odpovídá osobnosti vyšetřovaného, takže umožňuje diagnostické úsudky v tomto směru“*⁶⁷

⁶⁵ (ŠNÝDROVÁ, 2008, s. 122)

⁶⁶ (ANASTASIOVÁ, 1963 IN ŠÍPEK, 2000, s. 20)

⁶⁷ (URBAN, 1972 IN ŠÍPEK, 2000, s. 20)

Projektivní metody nevyvolávají atmosféru zkouškové situace jako jiné metody, mohou sloužit také k odstranění bariér při samotné diagnostice. Pro děti jsou tyto metody přirozenější než jiné testovací metody.

Velkou výhodou projektivních techniky je minimální nebo žádná možnost vyšetřované osoby zkreslit výsledky, jelikož osoba není ve většině případů schopna rozpoznat, kam dané metoda směřuje a co sleduje. Většinu projektivních technik je vhodné považovat pouze za užitečnou pomůcku, která nám zkoumanou skryvanou skutečnost pouze poodhalí. Výsledek projektivní techniky tak můžeme pokládat pouze za pracovní hypotézu, kterou je nutné prověřit dalšími diagnostickými metodami, všechny získané údaje je také vhodné pak začlenit do získaného informačního kontextu.

Interpretace materiálu získaného projektivními metodami je ve většině případů obtížná, příčinou je velká variabilita odpovědí. Správná diagnostika je pak otázkou tréninku a odborného výcviku, získaných vědomostí, zkušeností a také osobní vnímavosti.

Za autora termínu „projektivní metoda“ je považován Lawrence K. Frank, který poprvé použil termín v přednášce v newyorské Academy of Sciences v roce 1939. Frank projektivní metodu přirovnal k rentgenovým paprskům. Obě jsou to „*nepřímé metody hodnocení vnitřního stavu průchodem podnětu, stimulu skrze osobu. Výsledkem je nějaký obraz, jen matně reflektující vnitřní stav, takže interpretace se musí vždy ujmout trénovaný profesionál*“⁶⁸ Projekční metodu konkrétně pak definoval jako „*metodu výzkumu osobnosti konfrontující zkoumaného jedince s nějakou určitou situací, ve které bude odpovídat podle smyslu, který tato situace pro něj má, a podle toho, co cítí během této odpovědi*“⁶⁹. Titulovat Franka jako autora pojmu „projektivní metoda“ však může být zavádějící. Již o rok dříve, v roce 1938, použil H. A. Murray ve své knize *Explorations in personality* pojem projektivní test. Sám Frank označení „projektivní“ označoval za nešťastné. Toto pojmenování může vést k nesprávným závěrům. Jak už jsme výše podotkli, projektivní metody nemají nic společného s psychoanalytickým chápáním projekce. Proto několik dalších autorů přišlo s novým označením. Místo pojmu projektivní metody používají pojmy: imaginativní produkce (R. W. White, r. 1944), apercepční distorze (L. Bellak, r. 1950), misperceptivní postupy (R. B. Cattell, r. 1951), zkoušky ryzosti či jiný

⁶⁸ (ŠÍPEK, 2000, s. 20)

⁶⁹ (SVOBODA, 2010, s. 236)

název poukazující na hledání a zkoušení kvalit (E. Shneidman). Pojem projektivní se však uchytil pevně. Je třeba si však být vědomi komplikovanosti tohoto výrazu.

Nejznámější projektivní metody byly zkoncipovány a uvedeny do praxe v 1. polovině 20. století. Od té doby jsou mocným nástrojem diagnostiků.

Charakteristika projektivních technik:

- málo organizovaný a strukturovaný materiál, který dovoluje skoro neomezené množství možných odpovědí;
- představují maskovanou testovací proceduru, význam podnětu je neznámý;
- globální přístup k hodnocení osobnosti;
- mají těsnou vazbu na niterné, jaderné charakteristiky osobnosti.

Použití projekčních technik u dětí má svá specifika, klady i zápory. U dětí na rozdíl od dospělých je jejich aplikace rozdílná. Jak správně podotýká Morávek *„řada technik má stejný podnětový materiál i pro děti, je však třeba brát v potaz zvláštnosti projektivního zkoumání dětských klientů.“*

Ty charakterizuje následovně:

- *Dětské Já se teprve vyvíjí, struktura a rysy osobnosti jsou ještě poměrně nestabilní. Při interpretaci je obtížné odlišit vývojové faktory od osobnostní dynamiky, nezralost od patologické úchylnosti.*
- *Hranice mezi vědomými a nevědomými procesy má u dětí jiný charakter než u dospělých.*
- *Dítě je více než dospělý citlivé při vytváření projektivních odpovědí na prostředí, na interakci s vyšetřujícím, na průběh a délku sezení.*
- *Mladší dítě neprožívá vnitřní konflikty stejně jako dospělý. Interview poskytne řadu údajů přímo, bez použití projekce.*
- *Děti interpretují podněty z projektivních technik ve shodě se svojí úrovní vývoje. To platí zejména pro děti předškolního věku.*

- *Jednotlivé testy se od sebe liší schopností vyvolávat projektivní reakce, liší se však i jednotlivé děti ve schopnosti projekce do testových materiálů.*“ ⁷⁰

Dělení projektivních technik

V odborné literatuře se objevuje velké množství různého dělení projektivních technik. My si zde některé uvedeme.

Čeští psychologové, autoři jedné z nejpodrobnějších publikací o projektivních technikách, Pavel Říčan a Jan Ženatý ⁷¹ třídí projektivní techniky takto:

- techniky interpretační;
- techniky slovně asociační;
- techniky imaginativně verbální;
- techniky scénické;
- techniky výtvarné;
- preferenční techniky;
- techniky výrazové.

Profesor Filozofické fakulty Karlovy Univerzity v Plzni, psycholog Jiří Šípek ⁷² dělí projektivní techniky následovně:

- verbální projektivní techniky
- apercepčně vizuální projektivní techniky
- expresivní

V této práci je použito dělení Mojžíry Svobody ⁷³:

- verbální
- grafické
- techniky volby (manipulační)

⁷⁰ (KOLUCHOVÁ, MORÁVEK, 1991 IN SVOBODA, 2011, s. 237)

⁷¹ (ŘÍČAN, ŽENATÝ, 1988)

⁷² (ŠÍPEK, 2000)

⁷³ (SVOBODA, 2010)

Projektivní techniky v rukou učitele

Ve výše uvedených kapitolách jsme si představili dnes již stálice diagnostiky - projektivní metody a techniky. Ve vyučovacím procesu, v rukou učitele, však nejsou tak viděnou záležitostí.

V odborné literatuře převládá názor, že projektivní metody nejsou vhodným nástrojem při diagnostikování učitelem. Uvedeme si zde názor Zuzany Hadj Moussové: *„Projektivní testy osobnosti může používat pouze psycholog, který má k tomu příslušný výcvik. Vyznačují se minimálně strukturovanými výchozími podněty, aby bylo možné podle reakcí vyšetřované osoby proniknout do hlubších vrstev osobnosti. Vyhodnocení výsledků je velmi náročné na interpretaci.“*⁷⁴

K používání projektivních metod pedagogem se vyjádřil také Pavel Prunner: *„Interpretace projektivního materiálu je však díky variabilitě velice obtížná a předpokládá značné zkušenosti a dlouholetou praxi s takovýmito technikami. Projektivní techniky svou náročností často přesahují interpretační možnosti pedagogických pracovníků a nelze jim tudíž doporučit, aby s tímto materiálem samostatně pracovali.“*⁷⁵

Jednu z hlavních edičních činností psychodiagnostických metod u nás organizuje PSYCHODIAGNOSTIKA, s.r.o. Brno. Jejich distribuce psychodiagnostických metod koresponduje s názory v odborné literatuře. Techniky (včetně projektivních) nabízené touto společností jsou určeny pouze do rukou psychologů.

Většina názorů odborné společnosti tedy směřuje k mínění, že projektivní techniky mohou patřit do rukou učitele pouze ve sběrné fázi administrace, interpretace a vyhodnocování již patří do rukou psychologickým odborníkům.

I přes tuto skutečnost další přední vydavatel psychodiagnostických metod u nás a na Slovensku, vydavatelství Hogrefe Testcentrum (člen světové společnosti Hogrefe, která byla založena před více než 60 lety a ve světě vydala více než 700 psychometrických nástrojů), vydává metody (nejenom projektivní) určené absolventům akreditovaného studijního programu v oboru pedagogiky.

⁷⁴ (BENDL, KUCHARSKÁ, 2008, s. 212)

⁷⁵ (PRUNNER, 2003, s. 31)

Publikace vydavatelství jsou děleny do tří kategorií. Kategorie A je určena absolventům akreditovaného studijního programu v oborech pedagogiky, psychologie, psychiatrie a dalších příbuzných oborech po absolvování tzv. Akreditačního kurzu, kde se zájemci naučí administraci, vyhodnocení a interpretaci daných metod. Znamená to tedy, že po absolvování kurzu, jsou dané metody k dispozici absolventům učitelských oborů. Metody kategorie B jsou k dispozici absolventům akreditovaného studijního programu psychologie po zaškolení pro jejich administraci, vyhodnocení a interpretaci. Kategorie C je pak k dispozici absolventům akreditovaného studijního programu psychologie po absolvování akreditovaného kurzu pro administraci, vyhodnocení a interpretaci.

Vydavatelství Hogrefe Testcentrum přísně dohlíží na dodržování kategorií. Diagnostické metody jsou k dispozici jedincům až po doložení jejich odborné způsobilosti – předložením vysokoškolského diplomu (event. jeho kopie).

Na internetových stránkách Testcentra je k dispozici seznam metod patřících do kategorie A. V současné době je do této kategorie však zařazena pouze projektivní technika Kresby lidské postavy. Vydavatelství vydalo jak test, tak i podrobnou příručku k interpretaci. Ostatní projektivní techniky, které jsme prezentovali jako vhodné pro zařazení do vyučovacího procesu (popsané v kapitolách 3.4, 3.5) se v seznamu testů žádné kategorie Hogrefe Testcentra neobjevují.

Domníváme se, že v rukou proškoleného pedagoga mohou být projektivní techniky zdrojem podstatných informací o osobnosti žáka a jeho sociálním prostředí. Projektivní techniky mohou poskytnout pedagogovi nenahraditelné informace, které by pomocí jiných diagnostických metod nezískal. Podstatným faktem zůstává, že učitel pracující s projektivními technikami by si měl být vědom pozitiv i negativ užití takových technik. Projektivní techniky jsou mocným nástrojem, v nezkušených rukou však mohou nadělat více škod než užitku. Pro všechny odborníky pracující s projektivními technikami platí zásada, že získané poznatky slouží pouze k dalšímu kroku v diagnostice, jsou jen možným odhadem stavu, ke kterému je potřeba získat další informace použitím jiným technik (např. rozhovor). Tato zásada by měla platit pro učitele ještě mnohem důrazněji než pro ostatní odborníky.

V následujících kapitolách jsou podrobněji rozebrány pouze příklady metod, které jsou vhodné pro použití ve vyučovacím procesu.

3.3 Příklady verbálních projektivních technik vhodných pro učitele

Test nedokončených vět (Test doplňování vět)

Poprvé byl tento postup uplatněn v roce 1897 při zkoumání inteligence Ebbinghausem. V roce 1910 však bylo doplňování vět využito jako testu osobnostní dynamiky. Největším průkopníkem využívání doplňování vět je A. D. Tandler, který tuto techniku v roce 1930 podrobně popsal.

Technika spočívá v tom, že je probandovi předložena řada výroků, které mají uvedený jen začátek. Jeho úkolem je pak co nejrychleji dotvořit (doplnit, dopsat) chybějící část. Věty se stávají smysluplnými teprve poté, když testovaná osoba doplní určité slovo nebo slova. U dětí je možná také ústní administrace. V písemné podobě lze techniku zadávat skupinově.

I přes zdánlivou průhlednost jde o techniku praktickou, která má široké uplatnění. Je především zdrojem hypotéz a námětů pro rozhovor.

Tato technika má mnoho variant (např. Rotterův test, Curtis Completion Form, Sentence Completion Test, Forerův test, T 162 test Doplňování vět). Všechny spočívají na shodném principu: vyšetřovaná osoba má doplnit započaté věty první myšlenkou, která jí napadne.

Test doplňování vět je možné použít k mnohým účelům. Nejčastěji se používá ke klinickým potřebám, screeningu, výzkumu. Jejich hodnocení je kvalitativní.

Nyní si uvedeme příklady nedokončených vět používaných v testu. V publikaci Svobody jsou uvedeny tyto příklady: „*Soudím, že můj otec zřídka..., Vždycky jsem chtěl..., Nemám rád lidi, kteří..., Přijde takový den, že..., Mojí největší chybou je..., Většina rodin, které znám...*“⁷⁶ V publikaci Říčana a Ženatého v kazuistické části kapitoly zabývající se doplňováním vět, je jako příklad uveden protokol vyplňovaný sedmnáctiletým hochem. My jsme z něho pro názornost vybrali počátky některých vět, jako příklad prezentace této techniky: „*Moje rodina mne chápe jako..., Moje matka i já..., Myslím, že opravdový*

⁷⁶ (SVOBODA, 2009, s. 256)

přítel..., Když se mi začíná zle dařit..., Moje obavy mne nutí k..., Nejhorší věcí, kterou se mi podařilo udělat...“⁷⁷

Existuje skoro nekonečné množství nedokončených vět, které lze použít při diagnostice. Výše uvedené varianty testu doplňování vět mají ustálené znění těchto sdělení. V praxi si lze vytvořit věty podle aktuální situace, podle aktuálního probanda. Další možné znění počátků vět: *„Nejraději mám..., Nejvíc se bojím..., Myslím, si že hodně lidí..., Moji kamarádi často..., Když myslím na školu, tak..., Moje třídní učitelka ..., Jsem dost šikovný..., Nejslabší jsem..., Máme maminku rádi, ale..., Máme rádi tatínka, ale..., Moje největší přání je..., Vadí mi, že ..., Kdo se chce prosadit, musí..., Největší radost mám, když ..., Nejčastěji bývám smutný, když ..., Učitel by měl..., Učitel by neměl..., Ve škole bych nejraději změnil ..., Kluci jsou ..., Holky jsou ..., Doma musím...“⁷⁸*

Doplňování příběhů

Na rozdíl od doplňování vět spočívá tato technika v pokračování dějové linie. Proband se nachází v úloze spisovatele, který má za úkol dopsat započaté vyprávění. Techniky se využívá především v dětské diagnostice.

Průkopnice této techniky jsou Švýcarky Thomasová a Düssová, které se této technice věnovali od 40. let 20. století. Thomasová sestavila 40 příběhů. Düssová 10 bajek, ta se také pokusila o částečnou standardizaci. Přesto je interpretace převážně kvalitativní.

Příklady započatých příběhů: *„Chlapec jde do školy, ale o přestávce si nehraje s ostatními dětmi a zůstává sám. Proč?“* (Thomasová)⁷⁹; *„Ptáčátko spí v hnízdě, najednou vítr shodí hnízdo na zem. Ptačí otec i ptačí matka vyletí na jedli. Co udělá malý ptáček?“* (Düssová)⁸⁰; *„Mladík, který byl dlouho nepřítomen, přijede na návštěvu ke svým rodičům a diskutuje s nimi o politických a náboženských otázkách. Co udělá a proč? Jak se cítí?“* (Američanka H. Sargentová)⁸¹

⁷⁷ (ŘÍČAN, ŽENATÝ, 1988, s. 38)

⁷⁸ www.kps.zcu.cz/materials/skolpsy/vety.rtf

⁷⁹ (SVOBODA, 2009, s. 257)

⁸⁰ (SVOBODA, 2009, s. 257)

⁸¹ (SVOBODA, 2009, s. 257)

Projektivní hodnocení verbálních spontánních produktů

Jde o produkty vytvořené spontánní činností vyšetřovaného. Projektivně lze hodnotit i tyto verbální projevy. Jsou cenným zdrojem diagnostických informací. Jejich hodnocení je však velmi individuální, v mnohých případech i velmi složité. Velmi záleží na zkušenostech diagnostika a jeho schopnosti se na daný produkt projektivně zaměřit. Přesto mají získané informace nenahraditelnou hodnotu.

Verbální projevy přicházejí v úvahu spíše u dospívajících. Mezi verbální spontánní produkty řadíme např. literární činnost jedince, deník, jeho poznámky, dopisy, osobní dokumenty.

3.4 Příklady grafických projektivních technik vhodných pro učitele

Grafické projektivní techniky jsou takové techniky, ve kterých se proband projevuje graficky, tj. výtvarně. V kresebném projevu člověka se odráží mnohé, jeho zkušenosti, touhy, přání, jeho aktuální stav, úroveň jeho jemné motoriky, druh temperamentu, emoční prožívání, postoj k sobě samému a další.

Kresebné testy jsou oblíbené a široce využívané. Důvodem je i jejich relativní snadné vyhodnocování a především ochota vyšetřované osoby kreslit. U dětí je ochota větší, kreslení je v tomto období přirozenou činností vývoje. Proto jsou u dětí používány grafické techniky častěji. Během dospívání se tato ochota snižuje, dospívající mají zvýšenou kritičnost ke své tvorbě.

Kresbu lze použít také jako úvodní metodu pro navázání kontaktu. Kresebné metody nejsou časově náročné a mohou poskytnout užitečné informace k dalšímu vývoji diagnostiky.

Kresba slouží jako „*prostředek ztvárnění určité skutečnosti podle představ a zkušeností daného dítěte, na základě postoje, jaký si k ní vytvořilo a do své kresby jej promítá, tj. projikuje*“.⁸²

⁸² (SVOBODA, 2009, s. 287)

Kresba lidské postavy

V roce 1949 Karen Machoverová prezentovala ve své knize *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure* názor, že kresba lidské postavy může být bohatým zdrojem klinických informací.

*„Projektivní hodnocení kresby postavy vychází z předpokladu, že každý jedinec promítá do kresby (event. i jakékoli jiné činnosti) své základní pocity a postoje.“*⁸³ Kresba je individuálním výtvorem jedince a v mnoha ohledech se v ní mohou projevit jeho typické osobnostní vlastnosti. Technika je velmi populární a hojně využívána. Důvodem je jistě její jednoduchost, přirozenost situace kreslení. Standardizace metody nebyla provedena.

K testování je potřeba čistý papír o velikosti A4 a tužka. Dítě dostane instrukci, aby nakreslilo úplnou lidskou postavu, jak nejlépe dovede. Pohlaví postavy není určeno. Po dokreslení může být test rozšířen o druhý úkol - nakreslení postavy druhého pohlaví. Časový limit pro kresbu není ohraničen, většinou kresba trvá kolem 10-15 minut. Metoda není určena pro skupinové použití, jelikož je vhodné až nutné, aby diagnostik zaznamenával projevy, které tvorbu doprovází. Po dokončení kresby/kreseb následuje dotazování (které by mělo doplňovat kteroukoliv projektivní techniku). Při dotazování se diagnostik zaměřuje na charakteristiku postavy, klade otázky týkající se např. věku postavy, jejího povolání, její nálady, zájmů, pocitů a také se zaměřuje na všechny nápaditosti kresby. Často je také dítě požádáno, aby o vytvořené postavě vymyslelo příběh. Čím více informací od dítěte získáme, tím je interpretace snadnější. Aby dítě nezískalo pocit, že je jeho obrázek špatný, hned před začátkem dotazování je potřeba vyjádřit souhlas s jeho kresbou. Dítěti je nutné prezentovat dotazování jako hru.

Při interpretaci se předpokládá, že proband se s postavou identifikoval, přičítá jí vlastnosti, které má sám nebo které by toužil mít, případně kterých se obává. Při kvalitativním hodnocení se musí brát v úvahu celkové provedení kresby postavy, jednotlivé znaky nemají samy o sobě vypovídající význam.

Svoboda nezapomíná připomenout, že „způsob hodnocení kresby lidské postavy lze použít pouze tehdy, má-li dítě zvládnuté kresebné dovednosti a případné nesrovnalosti nejsou dány jeho omezenými schopnostmi (hlavně u dětí předškolního věku, mladšího

⁸³ (SVOBODA, 2010, s. 287)

školního věku, dětí mentálně retardovaných či s nějakým organickým postižením CNS).“

84

„Znaky dětské kresby lidské postavy, které mohou mít nějaký signální význam“ (Jde o možný výklad charakteristických rysů, vždy je potřeba usuzovat z kontextu a z následného dotazování dítěte) ⁸⁵:

Velikost postavy	
malá postava	- často děti úzkostné, trpící pocity nejistoty a nedostatečnosti
velká postava	- sklon k sebeprosazování (event až k agresivnímu reagování), neschopné ovládnutí se a podřízení se pravidlům, mající snahu nějak vyniknout
- obecně mohou být nápadnosti ve velikosti nakreslené postavy signálem potíží v sebepojetí a ve vztazích s prostředím, kde dítě žije - je třeba zvážit, zda velká postava není jen projevem koordinace grafomotorického projevu	
Nedostatečné nebo chybné spojení jednotlivých částí postavy	
- může souviset s problémy v sebepojetí (takové kresby se mohou objevovat v období dospívání) - při interpretaci je nutné vyloučit, zda nejde jen o pouhý důsledek špatné senzomotorické koordinace, hyperaktivity či nepozornosti	
Chybění podstatných částí těla	
- v kresbách dětí s emočními potížemi, problémy v sebepojetí a dětí, které se nacházejí v aktuální stresové situaci	

⁸⁴ (SVOBODA, 2009)

⁸⁵ (SVOBODA, 2009)

Způsoby zpracování jednotlivých částí těla		
hlava	- hlava je vnímáním jako centrum osobnosti - nápadně malá nebo asymetrická, s nápadnostmi obličeje bývá považována za signál celkové nevyrovnanosti, emočních problémů, popřípadě komunikačních a adaptačních potíží	
	oči	- zvýrazněné oči: signál paranoidních rysů - prázdné oči: poruchy vztahů s okolím
	ústa	- velká ústa nebo zvýrazněné zuby: projev potřeby ovládnout okolí, tendence reagovat agresivně,
	rysy obličeje	- výrazné rysy: potřeba být středem pozornosti, upoutávat zájem okolí - nenápadné, malé a potlačené rysy: úzkostné ladění, pocity nejistoty, méněcennosti
trup	vynechání trupu	- odmítnutí vlastního těla (ve fázi vývoje kresby – hlavonožec - vývojově podmíněný jev)
	úzký a nadměrně velký trup, neforemný	- neadekvátní vztah k vlastnímu tělu a tělesným procesům
	infantilní provedení nebo zvýraznění pohlavních znaků	- nejistota v identifikaci s odpovídající gender rolích (u dospívajících, u dětí jen vzácně – reálný problém)
paže a ruce	- paže a ruce spojují člověka s okolím	
	krátké nebo deformované	- komunikační problémy, nejistota a strach v kontaktu s lidmi, pocit bezmocnosti a manipulovanosti
	nápadně velké	- manifestní agresivita, latentní touha po moci, potřeba ovládat a získat dominantní pozici
nohy	- symbol rovnováhy a opory těla	
	chybějící nebo deformované	- nejistota, nezakotvenost, problémy v sebepojetí, nestabilita rolí v sociální skupině

oblečení	- odráží sociální konformitu, přijetí sociálních norem - zvláště oblečení může být také sociokulturně podmíněné (např. romské děti) - také vývojově podmíněný jev: nejprve kreslí děti postavu bez oblečení, postupně s knoflíky	
	nápadně vyšrafované, vyčerněné	- emoční rozladěnost, úzkost, nejistota
	nápadné nebo nedostatečně	- předvádívá děti, hysteroidní, zaměřené na vlastní zevnějšek jako prostředek sociálního kontaktu
Způsoby provedení kresby		
- nadměrně pečlivé provedení s mnoha vykreslenými detaily bývá charakteristické pro úzkostné děti s perfekcionistickým přístupem, vyskytuje se u dětí rigidních, depresivních, kterým chybí spontaneita (někdy i u dětí méně nadaných, které si tím kompenzují nedostatek kreativity)		
Postup zobrazení lidské postavy		
- dítě obvykle kreslí nejprve hlavu, následně trup a nohy		
hlava až na závěr	- možný projev komunikačních a adaptačních potíží	
nohy jako první	- nedostatečná konformnost, projev negativismu, sklon k opozici	
Umístění postavy v prostoru papíru		
nápadně malá postava nakreslená v rohu	- projev citové nevyrovnanosti, nejistoty, problémů v sebepojetí a pochybností o své pozici ve světě, děti s adaptačními problémy	
nápadně velká postava přesahující vymezený prostor	- snaha přesahovat vymezená pravidla, nerespektující požadavky okolí	
Kvalita čar		
slabé, nejisté, črtané a přerušované čáry, stínování, začernění, nápadně mnoho oprav, škrtnutí, gumování, nepříznivé citové	- emoční napětí, nejistota, nepohoda, nepříznivé citové ladění, specifické emoční potíže	

Tabulka číslo 2. Znak kresby lidské postavy.

Kresba hvězd a vln

Autorkou testu je U. Avé-Lallemantová test považuje vhodný především k diagnostice osobnosti. „Vychází z představy, že testované dítě zaujímá k zobrazované skutečnosti určitý, individuálně typický postoj, který se projeví v jejím kresebném zobrazení. Podle jejího názoru se v kresbě hvězd a vln uplatňuje obecnější vztah subjektu ke světu, zatímco např. v testu kresby rodiny se projeví jeho zkušenost s tímto společenstvím.“⁸⁶

Test hvězd a vln byl standardizován v 90. letech 20. století na populaci českých dětí A. Kucharskou a J. Šturmou. Připravený manuál však dosud nenalezl svého vydavatele.

Důležitým předpokladem využití této techniky je, aby dítě chápalo význam pojmu hvězdy a vlny a následně dokázalo tuto představu ztvárnit na listu papíru. Dítě ke ztvárnění využívá své představy a fantazii. Kresba probíhá tužkou na papíře velikost A4, který má předtištěný rámeček. Abychom dítě před tvorbou uklidili, je dobré mu sdělit, že bude kreslit „jen“ obrázek. Děti mladší 10 let jsou požádány, aby: „Nakreslily hvězdnou oblohu nad vlnami“. Pro starší děti je určena formulace: Nakresli hvězdnou oblohu nad vlnami oceánu“. Při kresbě diagnostik dítě pozoruje, zajímá se, v jakém pořadí a jakým způsobem kreslí. Doba na kresbu není určena, většinou tvorba trvá 5-10 minut. Po dokreslení dáváme dítěti možnost, aby nám své dílo představilo. Test je možné zadávat individuálně i skupinově, v závislosti na věku dítěte/dětí. Metoda je určena pro všechny věkové kategorie, lze ji používat u dětí přibližně od 3-4 let.

⁸⁶ (SVOBODA, 2009, s. 293)

Hodnocení kresby hvězd a vln je zaměřeno na takové znaky, jako je tvar, pohyb a prostor. Velmi důležitým hodnotícím kritériem je charakteristika čar a jejich narušení.

„Kritéria projektivního hodnocení kresby hvězd a vln zahrnují“⁸⁷:

Způsob zpracování, resp. způsob ztvárnění, zvládnutí obsahu	
- hodnotí se, zda výsledný obrázek je pouze realistickým zobrazením tématu, či zda se zde projevuje tendence k vytvoření esteticky účinného celku	
Formální prostorová struktura.	
prostorová struktura vymezená hranicemi rámečku	- hodnotí se míra harmoničnosti, uniformity, pravidelnosti, disharmonie uspořádání zobrazených objektů
Obrazová symbolika	
hodnotí se vertikální členění	- důležité je zvládnutí středu obrázku (- symbol ega)
Objektová symbolika	
různé objekty	- mohou mít symbolický význam (děti je také mohou ztvárnit jen jako dekorační element)
Hodnocení typů tahů	
- vychází se z charakteristiky čar v grafologii	
narušení tahů (tenké, roztřesené, přerušované, silné, široké, rozmazané), vyčmárávání, začerňování,	- emoční znaky

Tabulka číslo 3. Kritéria hodnocení kresby hvězd a vln.

⁸⁷ (SVOBODA, 2009, s. 293-294)

Test stromu

Využitím kresby stromu se v diagnostice zabývalo několik autorů, nejznámější je Der Baumtest Karla Kocha z roku 1949. Kochova interpretace vychází především z grafologie. Základní hypotéza tohoto testu spočívá v představě, že kresba stromu je symbolickým znázorněním sebe sama. V roce 1998 vyšel český manuál k hodnocení kresby stromu Z. Altmana, který test aktualizoval.

Vývoj kresby stromu také jako kresba lidské postavy prochází několika stádii. V období 10-11 let dochází obecně ke změně postoje ke kreslení a mění se způsob uvažování dítěte. Z. Altman uvádí, že až v této době je vhodné používat kresbu stromu k projektivnímu vyhodnocování. Test stromu nelze použít u dětí, které nedosáhly požadované úrovně, u nich by byla kresba jen dokladem rozvinutí dovedností. Pro testování dětí mladších 10 let je vhodnější používání kresby lidské postavy. U dospívajících má kresba stromu podobný charakter jako kresba dospělých, proto ji lze používat jako metodu k hodnocení osobnosti.

Test stromu je určen k hodnocení různých složek osobnosti a jejich dynamiky. Jeho prostřednictvím lze diagnostikovat některé osobnostní vlastnosti (extroverze a introverze, typické způsoby emočního prožívání a reagování, postoje ke světu i k sobě samému).

Jako u většiny grafických testů je potřeba k administraci papír velikosti A4 a tužka. Instrukce zní: „Nakresli strom, jaký chceš, jak nejlépe umíš, ale neměl by to být jehličnatý strom nebo palma“. Je opět také vhodné dítě ubezpečit, že jeho kresebné dovednosti nebudou hodnoceny jako ve škole. Doba kreslení není časově omezená, často trvá kolem 5-10 minut. Důležitým zdrojem informací je pozorování dítěte při kresbě (sledujeme postup při kresbě, způsob zpracování tématu, jakou část kreslilo dítě pomalou, jakou rychle) a následné dotazování se po dokreslení. Ptáme se dítěte, např. jaký strom nakreslilo, kde roste, co jej potkalo, proč má dané znaky, co znamenají a jak je strom získal.

Při interpretaci je vhodné postupovat od celkového hodnocení (posouzení způsobu provedení, hodnocení velikosti, umístění kresby) k analýze jednotlivých dominantních znaků.

Z. Altman uvádí přehled běžných způsobů interpretace:

1. *„Posouzení kresby jako celku, hodnocení podle toho, jak byl splněn zadaný úkol, způsob provedení, co v kresbě dominuje.*
2. *Hodnocení podle umístění a velikosti kresby, využití symboliky plochy.*
3. *Celkový dojem, hodnocení zobrazeného stromu – jakým subjektivním dojmem strom působí.*
4. *Posouzení kresby z grafologického hlediska – tah, tlak, vedení čáry.*
5. *Posouzení „zralosti“ kresby – přítomnost a množství infantilních znaků.*
6. *Symbolický výklad.*
7. *Interpretace detailů podle manuálu.*
8. *Posouzení způsobu, jakým jsou části stromu vzájemně spojeny a propojeny – prostupnost, napojování a zakončení větví a kmene.*
9. *Pohled na kresbu stromu jako záznam vývoje osobnosti.“⁸⁸*

Při hodnocení diagnostika zajímá umístění stromu na ploše papíru, tj. v jakém kvadrantu se kresba nachází (extroverze, introverze, stabilita, labilita). Také velikost kresby má podobnou vypovídající hodnotu jako u předchozích projektivních technik. Malá kresba je projevem nejistoty a nízkého sebevědomí. Velká kresba značí osobní sebevědomí, snahu o sebezduraznění a sebeprosazení. Kresba přesahující okraj papíru bývá projevem tendence k expanzivité (opět se musí brát v úvahu, zda se nejedná o nedostatečný rozvoj senzomotorické koordinace). Pečlivá propracovanost detailů může značit zvýšený sklon k úzkostnému prožívání. Kreslení trvajícím po delší dobu, potřeba kresbu stále zdokonalovat, může značit projevy nejistoty nebo ctižádostivosti a potřeby ocenění.

Uvedeme si konkrétněji možný význam vzhledu koruny stromu (lze hodnotit až v době dospívání, viz níže typické znaky dětské kresby – uzavřenost koruny):

- *Koruna stromu centripetální – „Jeví-li větve tendenci k uspořádání kolem středu, může té být výrazem těchto vlastností: uzavřenost, koncentrace, činorodost, usebrání, rozhodnost, samostatnost, plnost, harmonie, nesdílnost, neodklonitelnost,*

⁸⁸ (ŠÍPEK, 2000, s. 68)

neovlivnitelnost, smysl pro nezávislost, sklon zakončovat, v sobě spočívat, opouzdřovat se“⁸⁹.

- *Koruna stromu centrifugálně uspořádána - „Může to znamenat agresi, tlak k činnosti, podnikavost, pohyblivost (spěch), radost z podnikání, iniciativu, horlivost, sklon k přizpůsobení, pohotovost k zaujímání mnohostranných postojů, extroverzi, tlak ke kontaktu se skutečností, rozháranost, rozptýlenost.“⁹⁰*

„Typické znaky dětské kresby stromu podle Z. Altmana:

- 1. Kresba je schematická.*
- 2. Kmen je předimenzovaný, strom má malou korunu.*
- 3. Chybí adekvátní přechod z kmene do větví.*
- 4. Základna je nápadně nízko u dolního okraje, event. strom přímo vyrůstá z dolního okraje.*
- 5. Sklon k mechanickému řazení a opakování prvků, např. nasazení větví, umístění ovoce apod.*
- 6. Uzavření konce větví, potřeba uzavřeného tvaru.*
- 7. Disproporcovanost, např. příliš široké větve na tenkém kmenu.*
- 8. Různé doplňky kresby nebo kresba více stromů.*
- 9. Tmavý, začerněný kmen, event. jiné části stromu.*
- 10. Nápadně rozšířená pata kmene.“⁹¹*

Uvedené infantilní znaky lze interpretovat i symbolickým způsobem, ale většinou je na ně nazíráno jako na vývojové aspekty dětské kresby.

Hlavním nedostatkem této i jiných podobných metod je značná subjektivita v interpretaci. Opět je vhodné používat hypotézy jen jako nástin možné situace.

Kresbu stromu je vhodné používat při diagnostice týkající se profesní volby, při diagnostice různých školních (výukových i výchovných) problémů.

⁸⁹ (ŘÍČAN, ŽENATÝ, 1988, s. 58)

⁹⁰ (ŘÍČAN, ŽENATÝ, 1988, s. 58)

⁹¹ (SVOBODA, 2009, s. 297)

Test tří stromů

Autorem testu je Portugalec Corboz. Test vznikl z pozorování kreseb žáků prvních tříd. Corboz dospěl k názoru, že dítě projikuje do kresby jeho vztah s rodiči. Dítě zpravidla volí znázornění sebe a rodičů, na místě rodičů se však mohou objevit sourozenci, prarodiče nebo někdo jiný. V následném rozhovoru je poté vhodné zjistit, proč tomu tak je, proč tohoto člena rodiny zvolilo a jiného vytěsnilo. U nás není test rutinně používán.

Kresba rodiny

Kresbu rodiny a následující projektivní techniku kresbu začarované rodiny u nás zavedl Zdeněk Matějček a Ingrid Strobachová. Test není standardizován. Kresba rodiny je velmi oblíbenou metodou, která se dá u dětí používat od mladšího školního věku. Kresbu rodiny lze chápat jako symbolické zpracování rodinné sociální konstelace tak, jak ji dítě vnímá, prožívá a jak hodnotí jednotlivé její členy. Způsob zobrazování vlastní rodiny vyjadřuje jeho názory, postoje a pocity. V kresbě se projeví buď minulé zkušenosti, nebo touha dítěte, jak by podle něj měla vypadat budoucnost.

Kresba rodiny je dalším testem, při kterém potřebuje opět jen papír (A4) a tužku. Běžně používaná instrukce zní: „Nakresli obrázek celé vaší rodiny“. U starších dětí je možné použít i přesněji formulované zadání „Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny“. Diagnostikovi je opět doporučováno pozorování probanda při činnosti. Po skončení kresby opět následuje dotazování. Kresba rodiny je dobrou technikou k následnému rozhovoru o rodině. Časová administrace je opět neomezená, většinou se pohybuje přibližně kolem 5-10 minut. Metoda je vhodná především pro děti od 6 do 12 let.

Způsob zpracování kresby rodiny se v průběhu dětství mění. Tuto skutečnost je při hodnocení nutné brát v úvahu.

„Vývoj kresby rodiny lze rozdělit do tří částí:

- 1. Statické (nediferencované) ztvárnění rodiny – Postavy členů rodiny jsou znázorněné stejnými figurami. Takový způsob kresby je typický pro předškolní děti. Taková kresba není vhodná pro projektivní hodnocení.*
- 2. Statické (diferencované) ztvárnění rodiny – Figury se od sebe již liší. Objevují se rozdíly ve velikosti, odlišnosti zpracování rysů obličeje, dalších detailů postav a oblečení. Vzájemná blízkost postav již také úmyslně nakreslena. Takovou kresbu již*

lze hodnotit projektivně, ovšem s vědomím, že nemusí poskytnout žádané informace. Takový způsob zobrazení je typický pro děti mladšího školního věku.

3. *Dynamické a diferencované ztvárnění rodiny – Rozdíly již nejsou jen ve zpracování figur, ale také ve vzájemné dynamice, v zaměření či aktivitě postav.*“⁹²

„Při hodnocení je důležité hledět na kresbu v celkovém jejím pojetí“⁹³ :

- Způsob zpracování tématu má zásadní informační hodnotu. Je však nutné brát ohled na vývojovou úroveň dítěte. Znázornění rodiny jako pouhý výčet postav je typický pro mladší děti. U starších dětí to již má vypovídající hodnotu.
- Rodina znázorněná realistickým způsobem v konfrontaci s kresbou vyjadřující přání dítěte. Vždy musíme brát v úvahu i další informace, které o rodině máme k dispozici.
- Kresba rodiny se interpretuje z hlediska způsobu ztvárnění každé postavy (na základě její velikosti, proporcí, zpracování detailů, vyjádření aktivita apod.):

Velikost postavy	
- jaký význam má pro dítě daný člověk (opět pozor na nezralost senzomotorické koordinace)	
velká postava	- člověk je pro dítě nějakým způsobem osobně významný
malá postava	- nevýznamnost (reálnou či žádoucí)
Způsob zobrazení	
- mladší děti často kreslí všechny postavy stejně, pokud je způsob zobrazení diferencován, lze získat důležité informace	
stejný způsob zobrazení dítěte a dalšího člena rodiny	- dítěte se s určitým členem identifikuje
vyčerněná či vyšrafovaná postava	- zdroj strachu nebo nejistoty
postava nakreslená slabými a přerušovanými konturami	- postava problematická
mazání, překreslování, přeškrťování	- projev úzkosti a nejistoty

⁹² (SVOBODA, 2009, s. 300 – 301)

⁹³ (SVOBODA, 2009)

Proporce a zpracování postavy	
- deformace postavy mohou vyjadřovat pocity dítěte	
otočení postavy na jinou stranu	- nezáměr o dění v rodině, negativní vztah ke členům rodiny, snaha o únik, odmítání, ambivalenci
chybění částí těla	- dítě mohlo tohoto člověka chtít oslabit
Pořadí	
- pořadí kresby, prostorové umístění může poskytnout informace o vzájemných vztazích, preferenci a averzi	
fyzická blízkost	- i psychická blízkost, potřeba vzájemného vztahu nebo jen skutečnost častého kontaktu
větší vzdálenost	- potřeba distancovat se, malá frekvence kontaktu, pocit izolace
oddělení od ostatních postav	- oddělení i ve skutečnosti, potřeba izolovat se
Vynechání některého člena rodiny	
vynechání některého člena rodiny	- sklon dítěte jeho existenci popírat, přání zmizení tohoto člověka
znázornění někoho, kdo tam nikdy nebyl (např. jeden z rodičů)	- touha po člověku
zahrnutí i osob, které do rodiny nepatří	- problémy v diferenciaci osob blízkých a cizích
- znázornění jen nábytku	- dysfunkční, selhávající rodiny

Tabulka č. 4. Hodnocení kresby rodiny.

Kresbu rodiny je vhodné použít, pokud je třeba zjistit, jak dítě vnímá a hodnotí vlastní rodinu, rodinné vztahy a svou pozici v tomto společenství.

Kresba začarované rodiny

Kresba začarované rodiny je symbolické zpracování prožitků a postojů k vlastní rodině. Metoda není standardizována, její hodnocení je pouze kvalitativní, založené na subjektivním přístupu.

K testu jsou opět potřeba jen dva nástroje – papír velikosti A4 a tužka. Instrukce zní: „Nakresli začarovanou rodinu, tak jako kdyby přišel kouzelník a každého z rodiny začaroval do nějakého zvířete, které by se pro něj nejlépe hodilo (které by mu nejlépe odpovídalo)“. Dítě je dobré při kresbě pozorovat, všimnout si koho kreslil jako první, při kresbě koho se cítilo nejistě apod. Po skončení činnosti je v tomto případě opravdu nutné s dítětem specifikovat vzniklé dílo. Otázky se pohybují kolem dvou důležitých bodů: kdo je na obrázku a proč ho dítě takto začarovalo. Rozhovor je důležitý, lze při něm např. zjistit, že dítě původně chtělo tatínka znázornit jako koně, ale protože koně neumí, nakreslilo ho jako medvídka. Takový rozhovor může být velmi inspirativní. Metoda je vhodná pro děti od 6 let. Způsob proměny jednotlivých postav lze chápat jako určitou symboliku, jejíž význam je zašifrovaný a dítě si jej nemusí uvědomovat. Tímto způsobem je schopné sdělit informaci, kterou by jinak vyjádřit nedovedlo, nebo nechtělo.

*„Návod k hodnocení zde může být pouze rámcový. Vzhledem k zaměření této metody nelze striktní způsob klasifikace vytvořit.“*⁹⁴ Obsahová interpretace musí vycházet z celkového pojetí kresby, musí respektovat celkový způsob zobrazení ostatních členů rodiny. Při interpretaci je také třeba věnovat pozornost vysvětlení dítěte, proč zobrazilo určitého člena rodiny takovým způsobem.

- *„Obsahová interpretace symbolického významu konkrétního zobrazení. Symbolické znázornění lze hodnotit na základě různých předpokládaných vlastností a vztahů“*⁹⁵:
 - *psychické vlastnosti a projevy chování (babička je pilná – znázorněná jako včelka);*
 - *vnější, viditelné znaky (maminka je hezká, proto bude motýlem);*
 - *vztah tohoto člověka k dítěti (otec mě pořád hlídá – pes).“*

Test kruhu

Autorem této projektivní techniky je J. Johansson, svou techniku poprvé prezentoval roku 1980. Johansson se nechal inspirovat Jungovým pojetím mandaly, „magického kruhu“, který symbolizuje lidské Já.

⁹⁴ (SVOBODA, 2009, s. 309)

⁹⁵(SVOBODA, 2009, s. 309)

Pro administraci je potřeba papír archu A4 a tužka. Instrukce pro probanda zní: „Nakresli kruh se středem a pak nakresli něco do toho kruhu.“

„Interpretace se zaměřuje především na velikost kruhu“⁹⁶:

velký kruh	- tendence k expanzi
podprůměrně velký kruh	- zvýšená sebekontrola
velmi malý kruh	- deprese

Tabulka číslo 5. Interpretace velikosti kruhu.

Dalším interpretačním materiálem je např. obsah kruhu a jeho struktura, lokalizace kruhu na papíře.

Test čáry života

Test čáry života pochází z roku 1985 z rukou psychologa Tyla. Kresba „čáry života“ ve dvojrozměrné ploše dává probandovi možnost konfrontace se životem.

K testu je potřeba papír (A4) a tužka. Instrukce může být podána takto: „Nakresli čáru života“. Nejprve čáry života vůbec, potom „vlastního života“, následně „čáry ideálního života“. Na čárách má proband označit jeho aktuální situaci. Dále má na čáře znázornit mezníky v jeho životě, které považuje za podstatné. Tento test je opět odrazovým můstkem k rozhovoru.

Malování jako projektivní technika

Malování stejně jako spontánní verbální projev je velkým zdrojem diagnostických informací. Probandovi lze zadat nejrůznější téma nebo se téma nechává neurčeno. Do této skupiny patří i tzv. volné spontánní grafické výtvořky, vytvořené např. v neurčité, nudné, zdlouhavé, nepříjemné či jiné situaci. U dospívajících je možné také zadat abstraktní téma tvorby, např. moje současná nálada, strach, naděje. Zvláštní místo zde zaujímá volná hra s barvami, při níž se proband nemá snažit vyjádřit určité téma, má se nechat vést okamžitým nápadem.

⁹⁶ (ŘÍČAN, ŽENATÝ, 1988)

V grafických projektivních technikách může také hrát důležitou roli barevnost obrázku. Ve zkratce uvádíme možné výklady jednotlivých barev.

- *Šedá – neutrální barva, ani tenzní, ani relaxační, není orientovaná ani subjektivně, ani objektivně. Preference šedé barvy signalizuje, že osoba chce stát stranou, zůstat bez vazeb, neangažovaná. Není ochota se zúčastnit a odmítá přímou participaci; to, s čím se musí vypořádat, provádí mechanicky, bez vnitřního nasazení, strojeně.*
- *Modrá – vyvolává úplný klid a je výrazem potřeby klidu, koresponduje s hloubkou vazeb, intenzitou prožitku, ukazuje na empatii, hluboké estetické postižení a meditativní vědomí. Preference modré znamená potřebu emocionálního uklidnění.*
- *Zelená – představuje pohotovost organismu klást odpor, jde o houževnatost, vytrvalost. Je výrazem pevnosti, stálosti, rezistence vůči změně. Preference zelené naznačuje potřebu získat pocit vlastní ceny, potřebu, aby vlastní názory převládly nad jinými, potřebu udělat dojem.*
- *Červená – je výrazem vitální síly, nervové a hormonální aktivity, indikuje ráznost, impulzivitu, tendenci vítězit. Preference červené znamená, že subjekt chce prostřednictvím vlastního jednání získávat intenzivní zkušenosti, chce žít plný život.*
- *Žlutá – vyjadřuje neutlumenou expanzivnost, „odvážanost“, uvolnění, veselost, spontaneitu. Preference žluté ukazuje na tendenci oprostít se, vymanit se z běžných či závažných konfliktů, rozšířit svůj horizont. Je vždy spojena se zaměřeností na budoucnost.*
- *Fialová – se týká identifikace, touhy po splynutí, tendence k intuitivnímu a senzitivnímu porozumění. Preference fialové může naznačovat buď preadolescentní nezralost, nebo instabilní emocionalitu dospělého. V obou případech jde o sklon k nereálnému.*
- *Hnědá – zastupuje pociťování jednotlivými tělovými smysly, má přímý vztah k tělesnosti a ukazuje též potřebu jistoty, blízkých přátel, potřebu „zapustit kořeny“. Preference hnědé ukazuje na potřebu fyzického pohodlí a*

smyslového uspokojení, na tendenci vyhnout se situacím, které způsobují nepohodu.

- *Černá – je negací, zřeknutí se, vzdání se, nebo také ultimátum a protest. Preference černé indikuje kompenzační chování extrémní povahy, protest proti danému stavu, tendence k revoltě se sklonem jednat nemoudře a ukvapeně.“⁹⁷*

⁹⁷ (SVOBODA, 1999, s. 204-205)

4 Možnosti pokrytí diagnostických potřeb učitele projektivními technikami

Následující členění jsme zvolili podle činností a potřeb učitelů.

4.1 Specifika osobnosti žáka

Diagnostika vnímání tělového schématu

Tělové schéma je „soubor vnitřních představ, které zahrnují informace o částech těla, vzájemných vztazích mezi částmi těla a možnostech aktivity, patří sem rovněž orientace na vlastním těle, ve stavbě těla.“⁹⁸

Utváření tělového schématu je individuální, vývojově ovlivněný proces. Formuje se na základě získávání zkušeností mezi jedincem a světem kolem něj. Úroveň ovládnutí tělového schématu je patrná z každého pohybu jedince. Největší krize vnímání tělového schématu probíhá v pubertě. U dítěte se rychle změní proporcionalita a ono se musí opětovně vyrovnat, seznámit se a integrovat znovu svou představu o tělovém schématu.

Existují mnohá cvičení, která podporují správné vnímání těla, jde např. o manipulaci s předměty, klasickou hru, relaxační cvičení, pantomimu, loutkové a maňáskové hry, rytmická cvičení, sportovní hry.

Jedním z nejčastějších projevů snížené úrovně vnímání tělového schématu je porucha rovnováhy. Dítě často padá, naráží do předmětů či lidí. Děti s poruchou tělového schématu mají obtíže při osvojování pohybových dovedností, a to především ve fázi automatizace. Dítě má pak obtíže v každodenním životě, při zapojování do kolektivu, při řešení běžných denních situací, při sebeobsluze atd.

S poruchou tělového schématu těsnou souvisí pohybový vývoj dítěte (hrubá i jemná motorika), popřípadě i různá tělesná postižení.

⁹⁸ (ZELINKOVÁ, 2001, s. 61)

Porucha tělového schématu se u dítěte může projektivně projevit především v kresbě. Především v kresbě lidské postavy, v kresbě postavy znázorňující samotné dítě při kresbě rodiny (popř. začarované rodiny) a také při projektivním hodnocení volných kreseb dítěte. Dítě může do kresby znázornit své tělesné postižení, problémy při pohybu (např. při sportu) apod.

Diagnostika úrovně sebepojetí žáka

Každý žák má jistou představu o sobě samém: o vlastních schopnostech, vlastnostech, sociální kompetenci, o vztazích druhých lidí ke své osobě, o svém vzhledu apod. tato představa výrazně ovlivňuje jeho chování a jednání – vše shrneme pod pojem sebepojetí.

Sebepojetí označuje obraz osobnosti. Sebepojetí je souhrnem představ o sobě, vztah k sobě samému. „*Utváří se v procesu socializace, procesu interakce se sociálním prostředím, v procesu interakce se sociálním prostředím, zahrnuje znalosti o sobě i vztah k sobě postupným narůstáním informací na základě vlastního úsudku i zpětných informací o sobě.*“⁹⁹

„*Každá mentální reprezentace Já má kognitivní, emoční i činnostně regulační složku*“¹⁰⁰:

- *rovina kognitivní, zahrnující sebepoznání, poznatky o svých vlastnostech, předpokladech dosáhnout lepšího výkonu; sebepotvrzení - potřeba udržovat představu o sobě – akceptovat informace, i negativní, které odpovídají sebepojetí;*
- *rovina emocionální, zahrnující sebehodnocení a sebeúctu, pocity, které k sobě jedinec chová (zklamání, sebeobdiv...); sebepečení – vyhledávání informací potvrzujících sebeúctu;*
- *rovina činnostně regulační, zahrnující seberealizaci, sebezodpovědnost, sebekontrolu.*“

⁹⁹ (KOSÍKOVÁ, 2011, s. 183)

¹⁰⁰ (KOSÍKOVÁ, 2011, s. 183)

Úroveň sebepojetí žáka je důležitým údajem pro učitele. Pevně souvisí se sebehodnocením, které je ve vyučovacím procesu využíváno.

Úroveň sebepojetí se může projevit v projektivní technice kresbě lidské postavy, v kresbě rodiny a v kresbě začarované rodiny.

Emoční poruchy u dětí

Mezi nejčastější emoční poruchy u dětí patří úzkost a strach. Úzkost i strach jsou normální a adaptivní vývojové jevy, které signalizují jedinci hrozící nebezpečí. Patologickým se stávají, pokud ovlivňují běžné chování dítěte. Úzkost na rozdíl od strachu nemá konkrétní obsah, strach se váže na konkrétní předměty a situace. Úzkost je „*pocitem, který je spojen s napětím, ohrožením, nejistotou, bez pohledu na to, je-li ohrožení reálné nebo ne. Úzkost je skrytá nebo propojená*“.¹⁰¹ Strach po vysvětlení ustupuje, úzkost však může přetrvávat, jelikož není spojena s realitou, týká se jen subjektivního vnímání jedince.

Pro každého vývojového období dítěte jsou typické určité podněty vzbuzující strach a úzkost (např. kojenecké a batolecí období – separační úzkost, předškolní věk – strach z hmyzu, zvířat, ze tmy..., věk 9-11 let – strach po pochopení smrti).

Úzkostné dítě vnímá svět jako ohrožující a nebezpečný. Dítě, které má strach, se projevuje většinou stáhnutí, utlumeností v chování. Naopak úzkostné dítě je většinou hyperaktivní, výstředně se chovající, mohou se také objevit poruchy příjmu jídla, poruchy spánku, pomočování kousáním nehtů apod.

Projevy úzkosti či strachu se u takových dětí často projevují právě v kresbě. Jak v projektivních technikách (kresba lidské postavy, kresba rodiny, kresba začarované rodiny a další), či ve spontánní a jiné kresbě. V kapitole 3.4 jsme si uvedli některé rysy, které signalizují nejistotu, úzkost dítěte.

¹⁰¹ (ŠPITZ IN ZELINKOVÁ, 2001, s. 127)

Diagnostika hodnotové orientace žáka

Diagnostika hodnotové orientace žáků je záležitost dlouhodobá a složitá. Diagnostika hodnotové orientace žáka pomocí projektivní techniky není jednoduchá. Informace, které mohou učitelé naznačit něco o hodnotové orientaci žáka, se mohou objevit ve verbálních písemných projevech žáka na téma např. „Nejsympatičtější literární postava“, „Nejsympatičtější osobnost veřejného života“.

4.2 Předpoklady pro vyučovací proces

Školní zralost, připravenost na školu

Učitel bezprostředně diagnostiku školní zralosti neprovádí, ale často souvisí s prací učitele v mateřské škole a na 1. stupni základní školy.

Školní zralostí se rozumí zralost ve třech oblastech:

- oblasti rozumové;
- somatické;
- sociálně – emoční.

Dnešní diagnostika školní zralosti vychází z techniky A. Kerna, upravené J. Jiráskem, později pak dalšími dětskými psychology (např. Matějčkem). Kern-Jiráskův test se skládá ze tří úkolů: kresba mužské postavy, napodobení psacího písma, obkreslení skupiny teček.

Test lidské postavy (v testu úkol kresby mužské postavy) lze interpretovat projektivně.

Diagnostika úrovně percepce (vnímání)

Vnímání patří mezi poznávací procesy. Zprostředkovává jedinci údaje o vnějším i vnitřním světě. Podle zapojení smyslových orgánů můžeme percepci dělit na vestibulární, taktilní, kinestetickou, zrakovou, sluchovou, čichovou a chuťovou. My se zaměříme na percepci kinestetickou, zrakovou a sluchovou.

Kinestetická percepce těsně souvisí s vnímáním tělového schématu, to jsme si již naznačili. Sníženou nebo téměř nulovou kinestetickou percepci má dítě s postižením pohybového aparátu. Pohybová vada vzniká organickým postižením centrálního nervového

systému nebo mechanicky (např. chybění končetiny nebo jejích částí). Pohybové postižení je často doprovázeno estetickým handicapem, tělesnou deformací. Takové postižení může dítě znázorňovat především v grafických projektivních technik. Různé odkazy na pohybovou vadu dítěte lze nalézt především v kresbách lidské postavy a ve znázornění samotného dítěte v rámci kresby rodiny (popř. začarované rodiny). Projektivní zobrazení vady se může projevit např. nenakreslením postižených končetin, deformací končetin (končetiny jsou malé, nepřirozeně úzké).

Postižení zraková percepce může být různě závažné, mohou být postiženy různé funkce (zraková ostrost, snížený barvocit, zúžené zorné pole apod.), postižení může mít různých charakter (postižená zrakového aparátu oka, postižení sítnice a zrakového nervu apod.). Z hlediska míry zrakového postižení rozlišujeme tři stupně: slabozrakost, zbytky zraku (praktickou nevidomost) a nevidomost. Svou pozornost zaměříme na žáky slabozraké a se zbytky zraku a projektivní znázornění jejich vady v kresbě lidské postavy a ve volných kresebných projevech. Zrakové postižení dítěte se může v kresbách projevit např. následujícím způsobem: nakreslená postava má oči malé, špatně posazené do obličeje, velikost očí nemusí být stejná – dítě znázornilo jaké oko více či méně používá, jako oko má dominantní.

Třetím námi popsaným postižením je postižení sluchové percepce. Podle závažnosti postižení sluchu jedince dělíme na neslyšící, s velmi těžkou sluchovou vadou, s těžkou nedoslýchavostí. Postižení sluchu je často doprovázeno i vadami řeči, sníženou komunikační dovedností. Důležitým faktorem je, jestli vada sluchu vznikla před osvojením řeči nebo až po osvojení. Komunikačními schopnostmi se budeme zabývat v následujících odstavcích.

Diagnostika komunikačních dovedností

Snížená komunikační schopnost může být zapříčiněna mnoha faktory. Mohou ji způsobovat získané či vrozené vady řeči, komunikační neochota může být např. projevem introvertního chování, nezájmu, negativismu, problémů s okolím.

Prvky přibližující nám stav komunikačních dovedností žáka se mohou také objevit v projektivních grafických technikách. Odchytky v komunikační oblasti lze vyčíst ze

znázornění úst, ze znázornění rukou, při kresbě sociální skupiny v rozložení postav na papíru.

Diagnostika laterality

Laterality je přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tj. ruky, nohy, oka, ucha. Podle převahy užívaného orgánu je rozlišováno praváctví, leváctví a nevyhraněná laterality. K preferenci ruky dochází od třech let. Kromě laterality ruky lze zjišťovat laterality oka a ucha. Rozlišujeme souhlasnou (např. levá ruka a levé oko) a nesouhlasnou laterality (např. pravá ruka a levé oko).

Laterality se diagnostikuje z roku 1972 Zkouškou laterality Matějčka a Žlaba. My se soustředíme na projekci laterality do dětské kresby. Na obrázcích znázorňující lidskou postavu/lidské postavy, lze laterality zachytit. Postava drží předmět v levé ruce, používá k činnosti levou ruku, telefon drží na pravé či levé straně, postava vykračuje pravou/levou, kresba má rozdílné natočení na ploše papíru apod.

4.3 Průběh procesu učení

Diagnostika vztahu žáka k vyučovanému předmětu

Informace o postoji určitého žáka k předmětu učitele nám často pomohou k pochopení některých výukových a výchovných problémů. Při interpretaci by učitel neměl zapomenout, že postoj žáka k vyučovacím předmětům ovlivňuje často on sám, svou osobností, svým vystupováním aj.

Vhodné projektivní technikou ke sledování této oblasti je test nedokončených vět. Ty mohou znít: „Matematika je pro mě..., Na fyzice je nejzajímavější..., Ve škole je zeměpis, Při vyučování matematiky..., Když nám učitel vykládá látka..., Byl bych rád, kdyby učitel...

Diagnostika učebního stylu

Učitel by měl znát učební styly svých žáků. Může mu to pomoci při tvorbě vyučovacích hodin, výběru vyučovacích metod a dalších strategií vztahujících se k vyučovacímu procesu.

Učební styly úzce souvisí se styly kognitivními, která patří do oblasti kognitivní psychologie. Podle toho, jakým způsobem jedinec myslí, vnímá, řeší konfliktní situace a problémy, rozhoduje se, je pro něj charakteristický určitý kognitivní styl.

„Za učební styl je považován určitý specifický způsob učení, kterému v určitém období dává žák přednost, běžně jej používá v různých situacích. Je to tedy relativně ustálený soubor činností, který se opírá o určitý kognitivní styl, o způsob zpracování informací a který se zároveň mění pod vlivy výchovy a sebevýchovy.“¹⁰²

„Typologie žáků, podle kognitivních procesů a projevů žáků:

- a) Žáci divergující – jejich poznání se rozbíhá do všech stran, způsob poznávání – na základě konkrétních zkušeností, které zpracovávají přemýšlivým pozorováním, rychle produkují nápady a návrhy řešení problémů, mají výraznou představivost, zvažují problémy ze všech stran.*
- b) Žáci asimilující – dokážou vstřebat a přepracovat různé údaje, shrnou je do celku, způsob poznávání – abstrahování, tvoření pojmů a transformace poznatků přemýšlejícím pozorováním, mají tendenci k abstraktnímu uvažování, prozkoumávání teorií a myšlenek, vytvářejí teoretické modely.*
- c) Žáci konvergující – jejich uvažování se soustřeďuje, sbíhá, způsob poznávání – abstrahování, tvoření pojmů, zobecňování, transformace zkušeností aktivním experimentováním, rychle řeší úkoly, směřující k jedné správné odpovědi, na úlohy a problémy se dívají racionálně, upřednostňují manipulaci s předměty před spoluprací s druhými, např. se spolužáky.*
- d) Žáci akumulující – dokážou být přizpůsobivý novým situacím, měnícím se okolnostem, způsob poznávání – na základě konkrétních zkušeností, které zpracovávají aktivním experimentováním, mají tendenci riskovat, jsou netrpěliví,*

¹⁰² (DITTRICH, 1994, s. 157)

zbrklí, úlohy a problémy často řeší intuitivně, s využitím metody pokusu a omylu, odmítají zabývat se teorií, která pro ně nemá praktický užitek.“¹⁰³

Z uvedené typologie, je patrné, že někteří žáci uvítají spíše vyučovací hodinu, kdy učitel nabízí látku k přemýšlení, tito žáci tíhnou spíše k vyvozování teoretických závěrů, naopak jiní žáci chtějí dostat více prostoru v aplikační, experimentální a tvořivé oblasti.

Nejčastěji vymezované styly učení jsou:

- auditivní;
- vizuální;
- taktilní;
- kinestetický.

„Fontana tvrdí, že mnohé důležité stránky kognitivního stylu jsou naučené, tam je možná určitá korekce, pomoc ze strany učitele, ale tam, kde je kognitivní styl podmíněn temperamentovými a emočními činiteli, tam jsou zásahy učitele nevýrazné.“¹⁰⁴ Učitel tedy může jen ve svých hodinách střídat činnost zaměřené vždy na jiný styl učení, aby vyhověl většině žáků a aby ostatních aspoň částečně docházelo k jejich rozvoji i jiného přístupu, ale nemůže násilnou formou žáky nutit k používání jen jednoho principu.

Běžné metody používané k diagnostice stylů učení jsou pozorování, rozhovor, dotazník, analýza produktů žáka. My se však soustředíme na méně obvyklou metodu. Zaměříme svou pozornost k použití grafických projektivních technik.

„V roce 1996 Američanka D. C. Armstrongová využila dětskou kinetickou, akční kresbu k identifikování stylů učení, které daný žák preferuje. U žáků základní školy porovnávala využití dvou metod – metody dotazníku LSI a právě dětskou kinetickou kresbu toho, co se děje ve vyučování. Děti měli za úkol nakreslit ideální podobu vyučování, kterou by si přáli, kdyby měli možnost ve škole něco změnit. Děti kreslily tužkou na papír, časově nebyla práce nijak limitována. Na druhé straně papíru měli děti sérii otázek. Dotazník měl pouze zpřesňovat to, co děti na papír nakreslili. Pokud věta

¹⁰³ (MAŇÁK, ŠVEC, 2003, s. 32 IN KOSÍKOVÁ, 2011, s. 188 – 189)

¹⁰⁴ (FONTANA, 2003 IN KOSÍKOVÁ, 2011, s. 190)

odpovídala tomu, co nakreslily, zaškrtyly ji. Věty zněly např.: Něco poslouchám nebo právě mluvím. Pracuji sám. Řídím se učitelovými pokyny nebo příkazy. Když pracuji, je ve třídě úplné ticho. Armstrongová uvádí, že údaje získané kresbou byly konzistentnější než výsledky zjištěné pomocí dotazníků.“¹⁰⁵

Projektivní kresbu tohoto nebo podobného tématu považujeme za vhodnou při zjišťování stylů učení u žáků.

4.4 Sociální podmínky učení

Diagnostická oblast sociálních vztahů ve třídě

Učitel může nazírat na třídu dvěma způsoby, jako na kompaktní sociální skupinu nebo na prostředí, které ovlivňuje zkoumaného jedince. Tyto dva pohledy se od sebe nedají striktně oddělit.

Každý učitel by se měl snažit poznat sociální prostředí třídy (klíma třídy), ve které vyučuje. Hlavní důvodem, který by ho k tomu měl vést, je potřeba poznání před kým stojí, s kým pracuje a jak má danou skupinu dále vést.

Techniky sloužící ke zmapování sociálního prostředí a vztahů ve třídě jsou sociometrické metody či dotazník Naše třída.

Charakteru naší práce spíše odpovídá diagnostika zaměřená na jednotlivce, který je sociálním prostředím třídy ovlivněn. V tomto případě bychom mohli opět využít výše zmíněných technik, ale nás bude opět zajímat využití projektivních technik v této oblasti diagnostiky.

Hlavními projektivními technikami, které se v této oblasti nabízejí k použití, jsou techniky nedokončených vět, nedokončených příběhů, projektivní interpretace verbálních písemných projevů či projektivní interpretace dětských kreseb.

Doplňování nedokončených vět může být velmi kreativní a dále použitelnou technikou, pokud ji spojíme např. se slohovou tvorbou žáků. Žákům by mohlo být zadáno několik vět určených k dokončení (např. Na naší třídě mi vadí..., Na naší třídě mám rád...,

¹⁰⁵ (MAŘEŠ, 1998)

S naší třídou bych..., Spolužáci chtějí..., O přestávce..., Při vyučování..., Můj spolužák v lavici...). Po dokončení všech vět by si žáci měli jednu z nich vybrat a dotvořit ji formou slohové činnosti. Před začátkem tvorby, by mělo být zajištěno, by žáci neopravovali předtím doplněné nedokončené věty. A k tvorbě si vybrali první verzi dané věty.

Doplňování nedokončených příběhů by mohlo probíhat podobným způsobem. Téma a začátek příběhu, by měl být volen se záměrem na náš cíl.

Projektivní interpretaci verbálních písemných projevů jsme si z částí již představili. Učitelé mohou téma slohových prací zadávat cíleně, ale i v nepřímo zadané práci může učitel nalézt informace týkající se sledované oblasti.

Přesuneme se k projektivní interpretaci dětských kreseb. Projektivně můžeme hodnotit volné spontánní kresby žáků zaměřující se na klima třídy. Další možností je zadat žákům téma, kterým opět směřujeme ke zjištění dané skutečnosti. Možná témata k tvorbě: „Z absolvovaného výletu si vyber událost, která Ti byla nejbližší, a nakresli ji, nezapomeň zachytit i spolužáky, které ti v tu chvíli byli na blízku.“, „Zachyť obrázkem, jak nejčastěji probíhají Tvé přestávky mezi hodinami“.

V dnešní době získávají učitelé informace o svých žácích (nejenom co se týká školního prostředí, ale i rodinného, mimoškolního apod.) různými způsoby (prostřednictvím dokumentace, informací od kolegů, rozhovorů s rodiči, jeho spolužáky apod.). V tuto chvíli se hodí zařadit zmínit výzkum uskutečněný v rámci diplomové práce. „Autorka mapovala oblast toho, jak žáci přistupují k diagnostice učitele. Žákům byla podána otázka: Jaké možnosti má učitel při zjišťování informací o svých žácích. Žáci nejčastěji uváděli předpokládané odpovědi (přímá komunikace se samotným žákem; komunikace s další osobami – se spolužákem, rodiči, učiteli; pedagogická dokumentace; pozorováním apod.). Nečekaným zjištěním bylo, že žáci předpokládají, že jsou učiteli vyhledáváni na sociálních sítích (Facebook).“¹⁰⁶

¹⁰⁶ (STELLNEROVÁ, 2011)

Diagnostika rodinného prostředí

Rodina je základní sociální skupinou, z které každý člověk pochází. Probíhá v ní první socializace a odnášíme si z ní do budoucího života kladné i záporné návyky. Rodina je tvořena pokrevním a právním vztahem, který vzniká uzavřením sňatku mezi mužem a ženou.

Učitel by měl vědět, z jakého rodinného zázemí dítě pochází. Jde o důležitou informaci, která může vysvětlit vzniklé potíže, ke kterým může ve škole nastat. Čím je dítě menší tím, je závislost na jeho rodinném prostředí větší, ani dospívající však nejsou od svého rodinného prostředí odtrhnuti. K takovému odtržení nedochází ani v dospělosti, po celý život si člověk nese tyto vzorce chování. V dospělosti na něj také působí prostředí jeho sekundární rodiny.

Informace o rodině pedagog získává z mnoha zdrojů – např. pedagogická dokumentace, rozhovory, pozorování. V této oblasti diagnostiky je využití projektivních metod nabízející. Existují přímo projektivní techniky mapující prostředí rodiny žáka – kresba rodiny a kresba začarované rodiny. Pomocí těchto technik má pedagog možnost získat mnoho užitečných informací o žákově rodinném zázemí.

Další kresebnou projektivní technikou, prostřednictvím které se může učitel dozvídat o rodinném prostředí žáka je projektivní interpretace kresby. Učitel může téma rodiny zadávat cíleně, nebo se i některé volné kresbě lze najít prvky vztahující se k rodinnému zázemí. Témata, která učitel zadává cíleně, mohou znít: „Nakreslete oslavu narozenin některého ze členů Vaší rodiny, nezapomeňte vyobrazit všechny účastníky oslavy“, „Situace u nás doma po třídních schůzkách“.

Nyní se zaměříme na verbální projektivní techniky. Nejprve si uvedeme možnosti práce z interpretací písemných projevů žáků. Jako u výše zmapované projektivní interpretace kresby, lze interpretovat nalézt i v písemných projevech žáků údaje. Informace o rodinném zázemí lze často projektivně vyčíst z písemných prací žáků zaměřených na jiná témata. Tato situace často nastává především u mladších žáků. Učitel opět může zadávat témata písemné tvorby cíleně.

Dalšími verbálními technikami je test nedokončených vět a doplňování příběhů. Příklady znění těchto technik jsme si uvedli v kapitole 3.3.

4.5 Orientace na budoucnost

Volba povolání

Výběr profese je v životě dítěte (jedince) velmi důležitým a podstatným rozhodnutím. Volbu povolání lze chápat jako výběr životní dráhy, která často rozhoduje o sociální pozici, sociální prestiži i životním stylu člověka. Při výběru profese dospívající často vychází ze svých přání, zájmů, ze získaných informací o profesích, z informací od spolužáků, z vlastního prospěchu (z prospěchu v jednotlivých předmětech), ze svých schopností v různých oblastech, z představy o sobě samém, ze svých osobnostních vlastností, z přání rodičů, z doporučení učitelů.

Z hlediska využití projektivních technik při výběru povolání nás bude zajímat především oblast přání, zájmů a sebepojetí. Sebeпоjetím se nebudeme věnovat, jelikož jeho rozebrání proběhlo již ve výše uvedených odstavcích.

Zjištění zájmů dítěte může být pro učitele také hojným zdrojem informací nejenom až při doporučení výběru povolání. Zájmy jsou podstatnou oblastí každodenního života dítěte. Jedinec se zaměřuje na určitou oblast či na nějaký předmět činnosti, který ho baví, který mu jde, v kterém vyniká, během kterého dosahuje jisté uspokojení. Proto v zájmových činnostech dítě většinou dosahuje dobré výsledky, které mu přinášejí radost a relaxaci.

Učitel má možnost zjistit zájmy jednotlivých dětí nedokončenými větami, nedokončeným příběhem, zadaným nebo volným písemným projevem, kresbou (malbou) na určité vybrané nebo volné téma.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Praktická část

5.1 Cíle praktické části

V praktické části práce se zaměříme na zmapování potenciálu učitelů základních škol k interpretaci projektivních technik. Vycházíme z diplomové práce Sarai Mikešové¹⁰⁷, ve které autorka mapovala úroveň diagnostických kompetencí učitelů mateřských, základních a středních škol, část výzkumu byla věnována i projektivním technikám. Autorka ze svého zjištění vyvodila závěry, že učitelé používají projektivních technik velmi málo, po 20 letech praxe je používání učiteli téměř nulové. Tato práce se tedy vydala jiným směrem, zaměříme se, zda mají učitelé potenciál k používání projektivních technik ve vyučovacím procesu.

V závislosti na vytvořeném výkonovém testu, který má uzavřenou volbu odpovědí, se domníváme, že získané informace budou ve prospěch učitelů. Možné problémy předpokládáme u otázek, které jsou zaměřeny na méně známé projektivní techniky – kresba hvězd a vln a test kruhu.

5.2 Popis použitých metod

Za nejvhodnější metodu, která by zmapovala zkoumanou oblast, byl zvolen výkonový test. Pomocí výkonového testu pro učitele chceme získat údaje o jejich schopnostech diagnostiky projektivních technik. Otázky položené v rámci výkonového testu se zaměřují jen na oblast grafických projektivních technik. Považujeme tyto techniky v práci učitele za nejužitečnější, nejrychleji a nejsnadněji interpretovatelné.

Pro sběr dat byl sestaven výkonový test, skládající se z devatenácti otázek s uzavřenými odpovědi. Záměrem bylo zjistit, jak se učitelé orientují v interpretaci základních rysů objevujících se v grafických projektivních technikách.

Pro zpracování získaných údajů bylo pracováno s četnostní a procentuálním zastoupením. Získaná data ze vzorku vyhodnotíme jako celek - podle druhu projektivní

¹⁰⁷ (SARAI MIKEŠOVÁ, 2011)

techniky, podle schopnosti učitele diagnostikovat určitý rys objevující se v kresbě, nevynecháme ani vyhodnocení podle stupně vzdělávání a podle délky praxe.

V některých případech bylo pro názornost zvoleno grafické znázornění výsledků, jak tabulkou, tak grafem. V tabulce jsou zaznamenána absolutní čísla a odpovídající procentuální rozvržení. V grafech je graficky zaznamenáno jen procentuální zastoupení. Domníváme se, že pro lepší přehlednost získaných výsledků, bylo potřeba použít obou těchto schémat.

5.3 Popis vzorku respondentů

Nejprve bychom měli zmínit, že výzkum byl zprvu zaměřen jak na základní, tak střední školy. Kvůli pracovní vytíženosti či neochotě ředitelů a učitelů středních škol spolupracovat, byl následně výzkum zaměřen pouze na školy základní.

Výzkumu se účastnily čtyři základní školy v Plzni. S celkovým počtem 63 vyplněných testů.

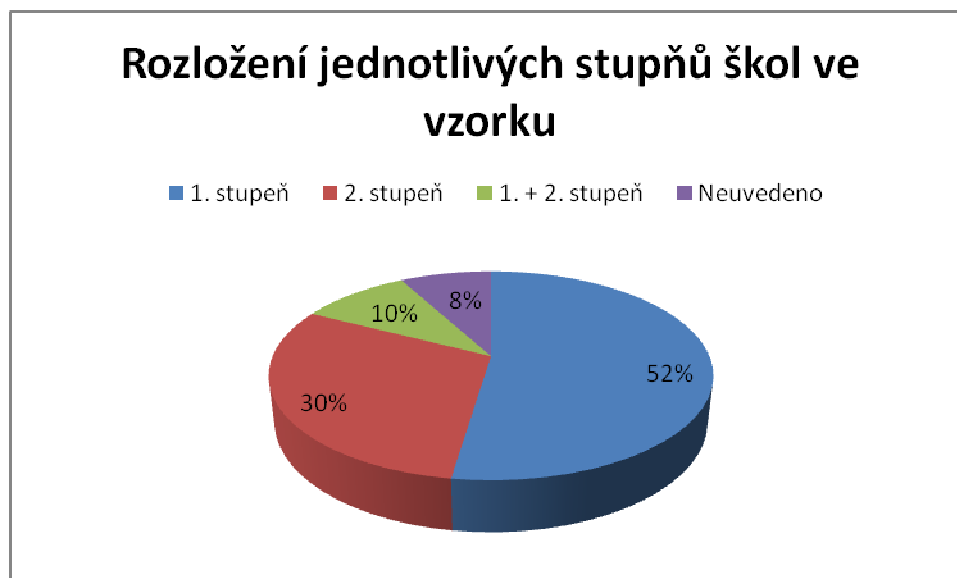
Základní škola	Počet	%
7. základní škola	21	33%
11. základní škola	21	33%
13. základní škola	17	27%
20. základní škola	4	7%

Tabulka číslo 6.

Rozložení jednotlivých stupňů školy ve vzorku

Stupeň školy	Počet	%
1. stupeň	33	52%
2. stupeň	19	30%
1. + 2. stupeň	6	10%
Neuvedeno	5	8%

Tabulka číslo 7.



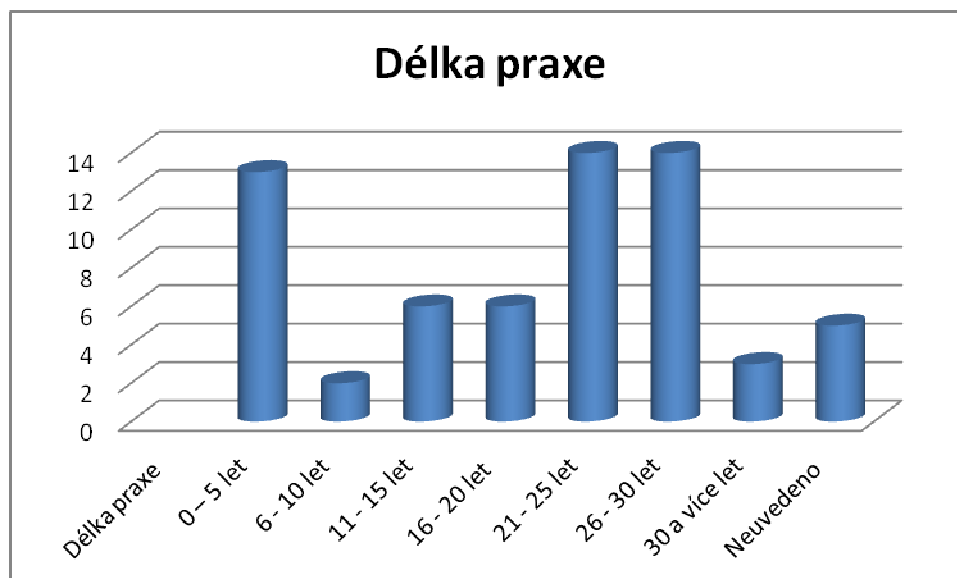
Graf číslo 1.

Z výsledků je patrná převaha učitelů 1. stupně základní školy. Učitelé 1. + 2. stupně zahrnují pedagogy učící na obou stupních školy, ve většině případů jde o učitele s jazykovou aprobací.

Délka praxe učitelů základních škol

Délka praxe	Počet	%
0 – 5 let	13	21%
6 – 10 let	2	3%
11 – 15 let	6	9%
16 – 20 let	6	10%
21 – 25 let	14	22%
26 – 30 let	14	22%
31 a více let	3	5%
Neuvedeno	5	8%

Tabulka číslo 8.



Graf číslo 2.

Největší část vzorku byla tvořena učiteli s délkou praxe v rozmezí 21 – 25 let a 26 – 30 let. Další důležitou část tvořili učitelé s délkou praxe v rozmezí 0 – 5 let. Nejmenší část tvořili učitelé pohybující se v praxi mezi 6 – 10 let a přes 31 a více let.

Aprobace učitelů ve vzorku

	Český jazyk	Cizí jazyk	Matematika	Společenské vědy	Přírodní vědy	Zeměpis	Estetická výchova	Tělesná výchova	Učitelství pro 1. stupeň	Neuvedeno
Počet	5	7	6	6	4	5	5	2	37	5
%	6%	8%	7%	7%	5%	6%	6%	3%	45%	6%

Tabulka číslo 9.

Do přehledu aprobací byla pro přehlednost zařazena i aprobace Učitelství pro 1. stupeň, která zabírá nejvýznamnější část vzorku. Většina ostatních aprobací je ve vzorku rovnoměrně zastoupena.

5.4 Výsledky šetření

5.4.1 Celkové hodnocení podle druhu projektivní techniky

Jako první kritérium pro interpretaci výsledků bylo zvoleno celkové hodnocení podle druhu projektivní techniky. Jednotlivým rysům daných technik bude věnována následující kapitola.

Vyhodnocení probíhalo součtem všech odpovědí na otázky, které byly zaměřeny na jednu danou projektivní techniku. Poté byly sečteny všechny správné a špatné, popřípadě nezodpovězené odpovědi, a následně vypočteno procentuální rozložení.

KRESBA LIDSKÉ POSTAVY

	Absolutní číslo	%
Správné odpovědi	179	71%
Špatné odpovědi	71	28%
Neoznačené odpovědi	2	1%
Celkem	252	100%

Tabulka číslo 10.



Graf číslo 3.

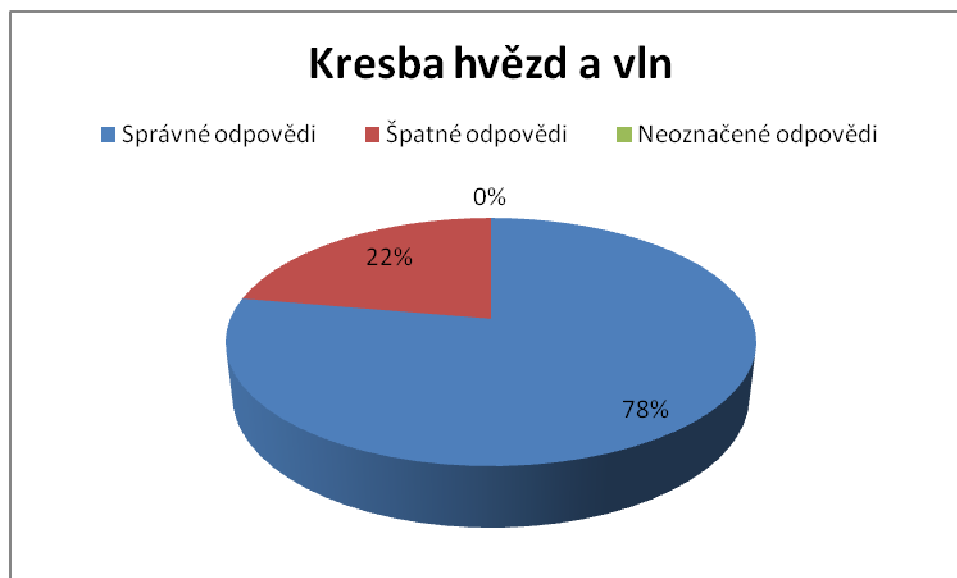
Kresbu lidské postavy sledovaly celkem čtyři otázky. Z výsledků získaných ze vzorku je projektivní technika kresba lidské postavy pro učitele z větší části čitelná - 71% získaných odpovědí bylo správných, 28% odpovědí bylo vyhodnoceno jako špatných a 1% dotázaných učitelů žádnou odpověď nezvolilo.

71% úspěšnost dotazovaných je pravděpodobně dána především rozšířeností této techniky a její relativně snadnou interpretací.

KRESBA HVĚZD A VLN

	Absolutní číslo	%
Správné odpovědi	98	78%
Špatné odpovědi	28	22%
Neoznačené odpovědi	0	0%
Celkem	126	100%

Tabulka číslo 11.



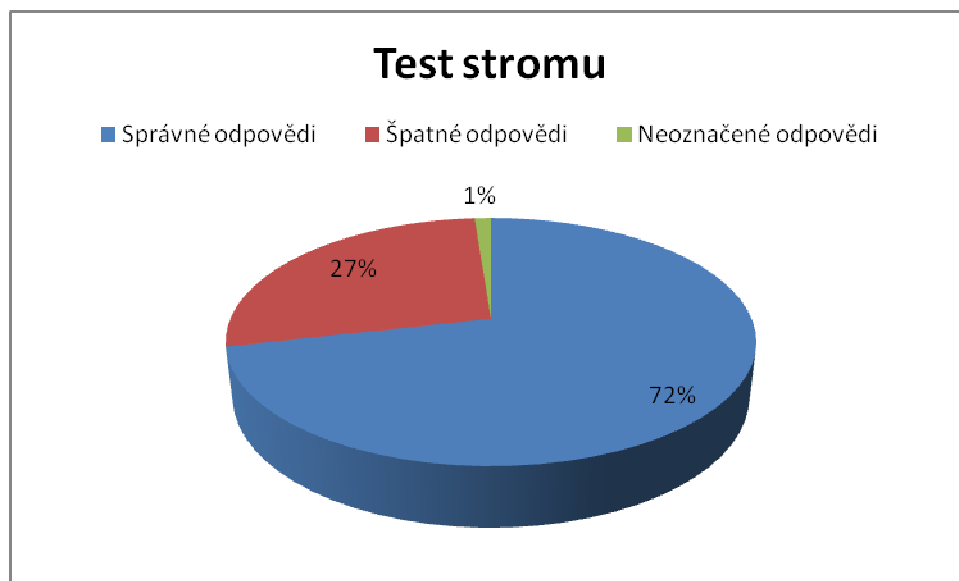
Graf číslo 4.

Této projektivní technice se v testu věnovaly dvě otázky. I přesto, že se s touto technikou učitelé nesetkávají příliš často, dokázalo zhruba $\frac{3}{4}$ učitelů ze vzorku zvolit správnou odpověď, o 7% více než u daleko známější techniky kresby lidské postavy. Je to dáno především výběrem otázek do testu, které byly zaměřené jen na kvalitu tahu linky.

TEST STROMU

	Absolutní číslo	%
Správné odpovědi	180	72%
Špatné odpovědi	69	27%
Neoznačené odpovědi	3	1%
Celkem	252	100%

Tabulka číslo 12.



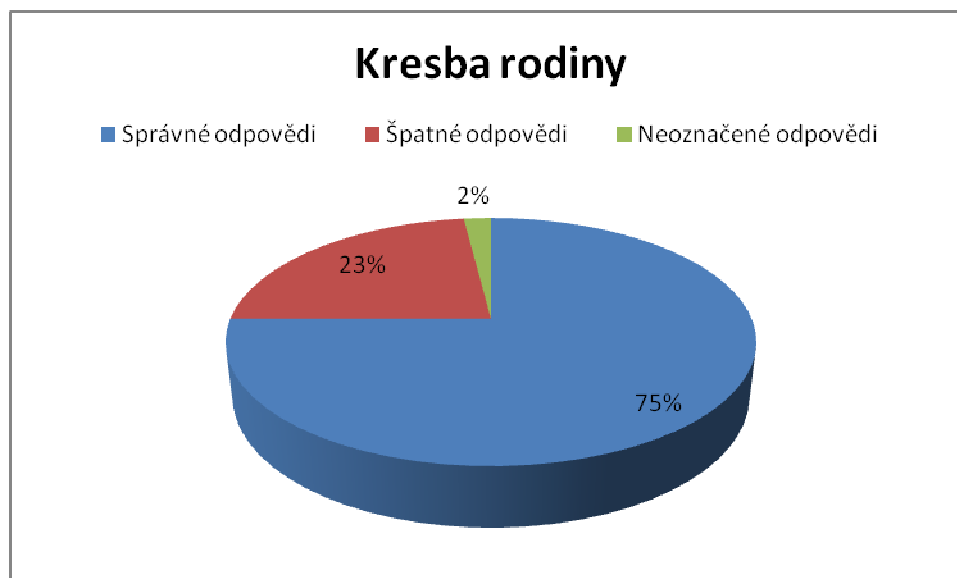
Graf číslo 5.

Test stromu zaujímal ve výkonovém testu čtyři otázky. Učitelé ze vzorku, 72% z nich, většinou opět volili správnou odpověď. Projektivní hodnocení testu stromu je pro učitele ze vzorku tedy také poměrně dobře čitelné.

KRESBA RODINY

	Absolutní číslo	%
Správné odpovědi	189	75%
Špatné odpovědi	58	23%
Neoznačené odpovědi	5	2%
Celkem	252	100%

Tabulka číslo 13.



Graf číslo 6.

Kresbě rodiny byly v testu věnovány čtyři otázky. Z celkového počtu 252 odpovědí byly $\frac{3}{4}$ (75%) odpovědí správných, 23% odpovědí bylo nesprávných a 2% učitelů neoznačilo žádnou svou volbu.

Kresba rodiny je často používanou diagnostickou metodou, ale také častým tématem kresby ve školách. I pro učitele je tedy vyhodnocování poměrně snadnou záležitostí. Při interpretaci učitelé často vycházejí ze svých zkušeností, ze svých znalostí o dětech a také často z informací o rodinném prostředí dětí.

KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY

	Absolutní číslo	%
Správné odpovědi	113	90%
Špatné odpovědi	11	9%
Neoznačené odpovědi	2	1%
Celkem	126	100%

Tabulka číslo 14.



Graf číslo 7.

Kresbě začarované rodiny byly věnovány dvě otázky. Otázky nebyly zaměřeny na přesné znázornění jednotlivých členů, jelikož začarování členů je specifické a vždy je potřeba interpretovat z celkového znázornění rodiny. Z celkového počtu 126 odpovědí bylo 90% odpovědí správných. Je tedy možné usuzovat, že pro učitele ze vzorku je interpretace jednotlivých rysů kresby dobře čitelná.

TEST KRUHU

	Absolutní číslo	%
Správné odpovědi	25	40%
Špatné odpovědi	37	59%
Neoznačené odpovědi	1	1%
Celkem	63	100%

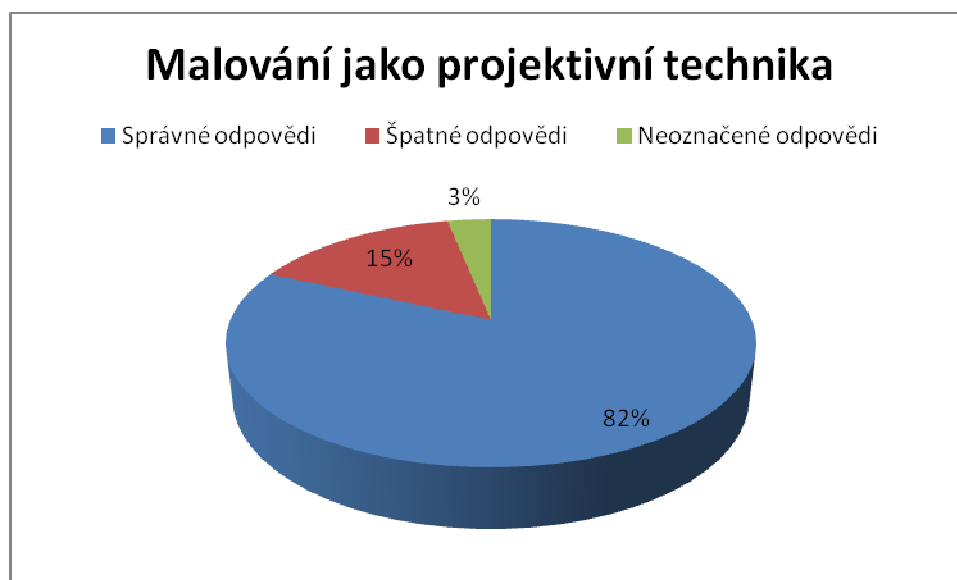
Tabulka číslo 15.

V testu byla testu kruhu věnována pouze jedna otázka, její vyhodnocení naleznete v následující kapitole věnované interpretaci výsledků jednotlivých otázek.

MALOVÁNÍ JAKO PROJEKTIVNÍ TECHNIKA

	Absolutní číslo	%
Správné odpovědi	103	82%
Špatné odpovědi	19	15%
Neoznačené odpovědi	4	3%
Celkem	126	100%

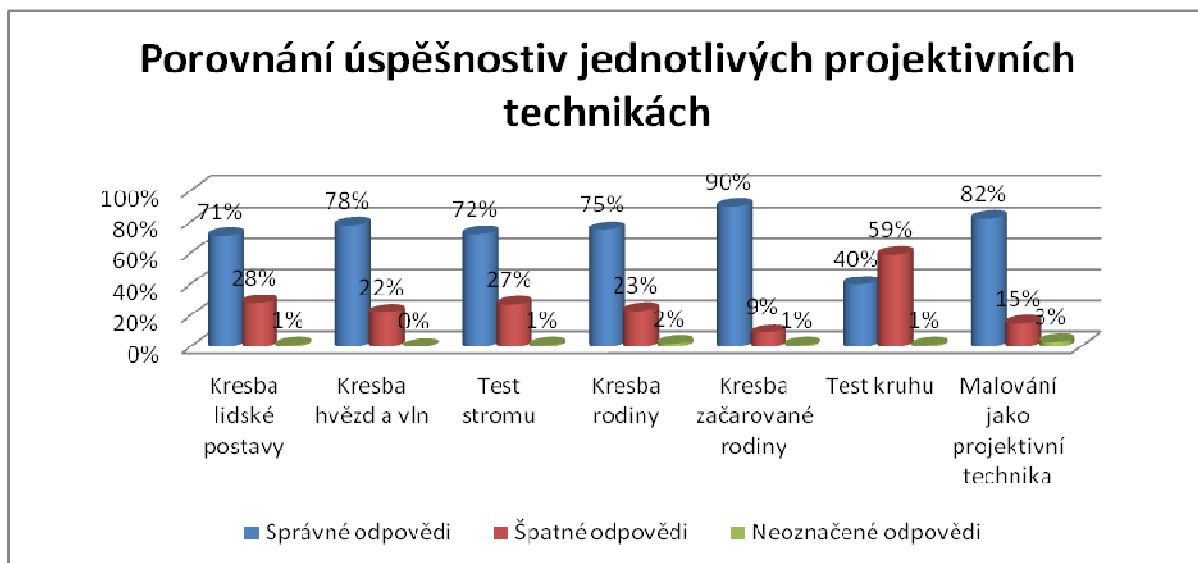
Tabulka číslo 16



Graf číslo 8.

Projektivní interpretace malování je velmi divergentní a nepředvídatelné. Proto byly dvě otázky v testu věnovány pouze projektivnímu vyhodnocení barev. Byly vybrány barvy, které jsou poměrně snadno interpretovatelné. Z celkového počtu 126 odpovědí bylo 82% odpovědí správných. Předpokládáme, že schopnosti učitelů vyhodnocovat i ostatní barvy, bude poměrně velmi dobrá.

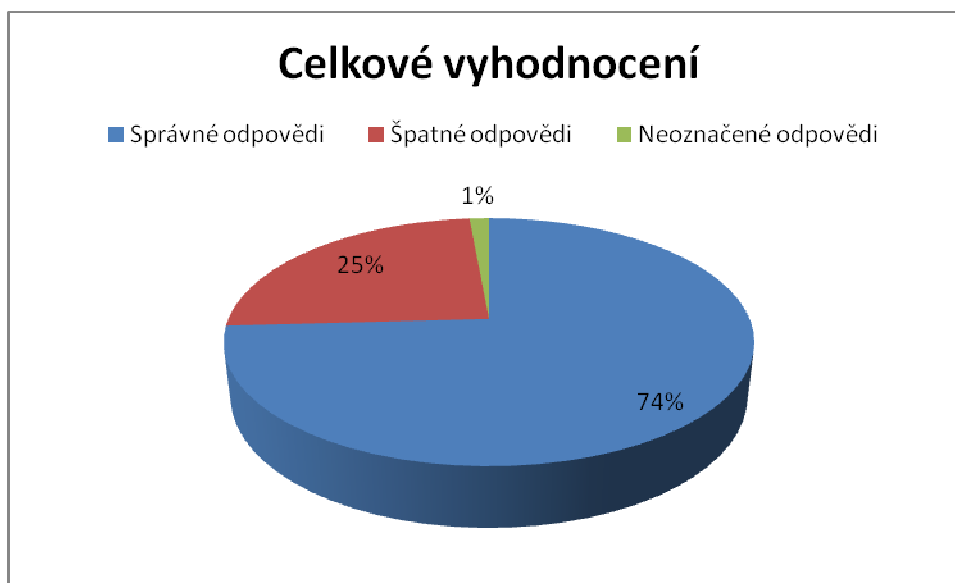
POROVNÁNÍ ÚSPĚŠNOSTI V JEDNOTLIVÝCH PROJEKTIVNÍCH TECHNIKÁCH



Graf číslo 9.

Největší úspěšnosti dosáhli učitelé ze vzorku v interpretaci rysů v projektivní technice kresby začarované rodiny, následně pak při projektivní interpretaci malování.

CELKOVÉ VYHODNOCENÍ



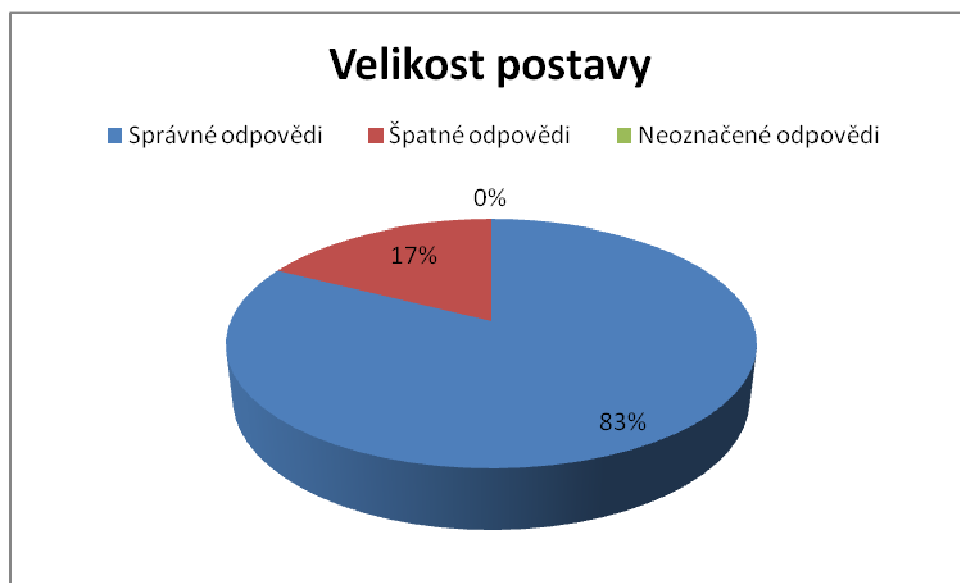
Graf číslo 10.

Celkové hodnocení se shoduje s hodnocením jednotlivých technik. Téměř $\frac{3}{4}$ zodpovězených otázek bylo správných, 25% špatných a na 1% otázek respondenti neodpověděli.

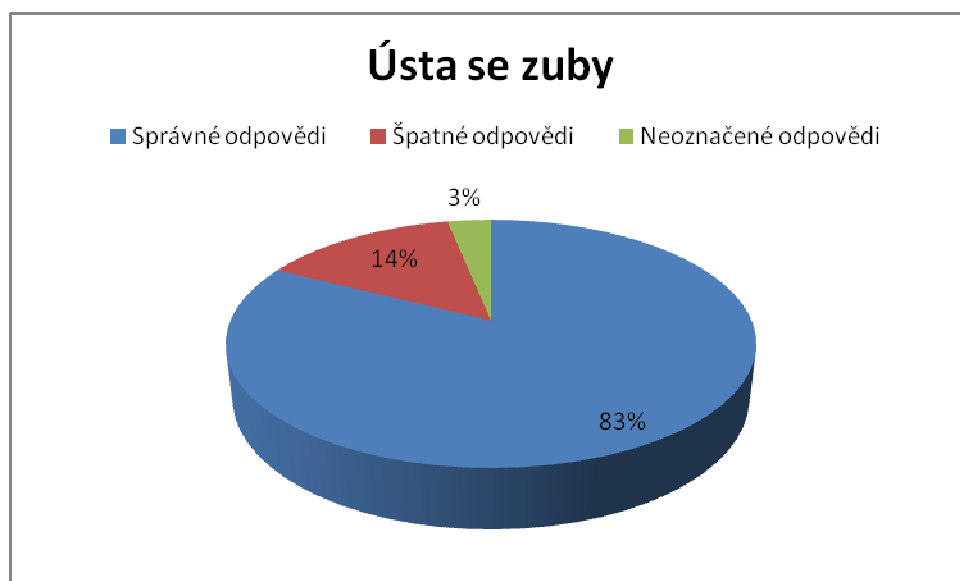
5.4.2 Celkové hodnocení podle schopnosti učitelů diagnostikovat určitý rys projektivní techniky

V této kapitole se vyhodnocování výsledků testu zaměří na schopnost učitelů ze vzorku interpretovat jednotlivé rysy projektivních techniky.

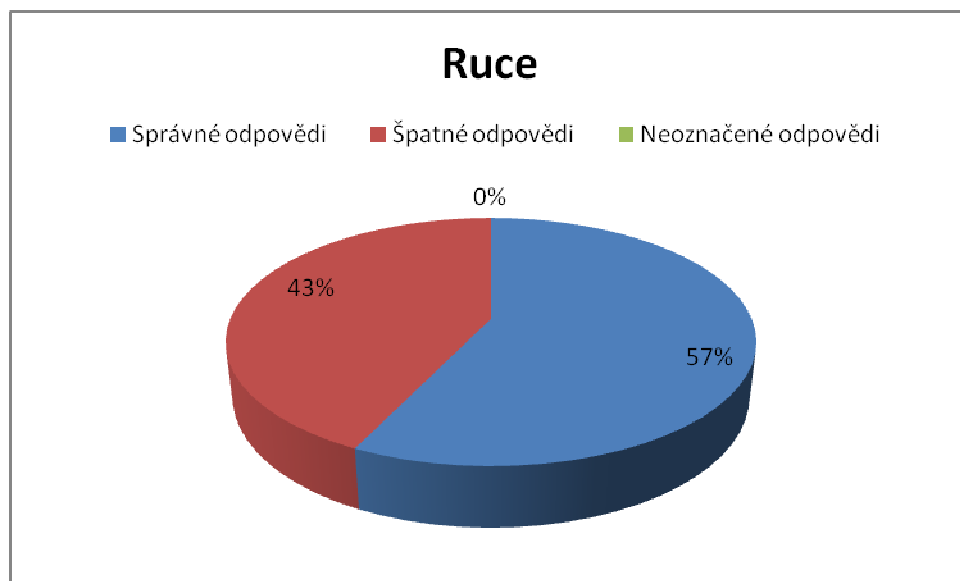
KRESBA LIDSKÉ POSTAVY



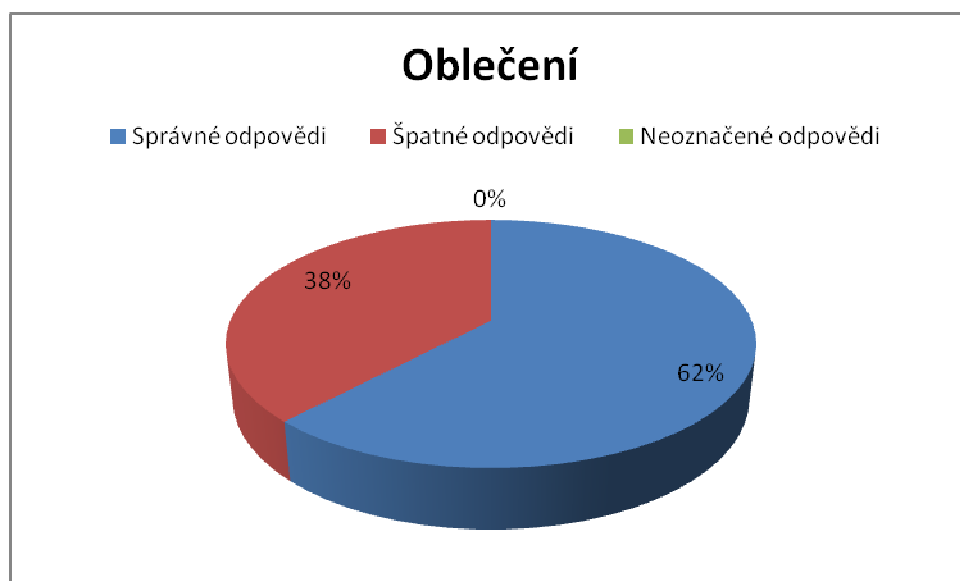
Graf číslo 11.



Graf číslo 12.



Graf číslo 13.



Graf číslo 14.

Potenciál učitelů interpretovat kresbu lidské postavy mapovaly čtyři otázky zaměřené na velikost, ústa, ruce a oblečení nakreslené postavy.

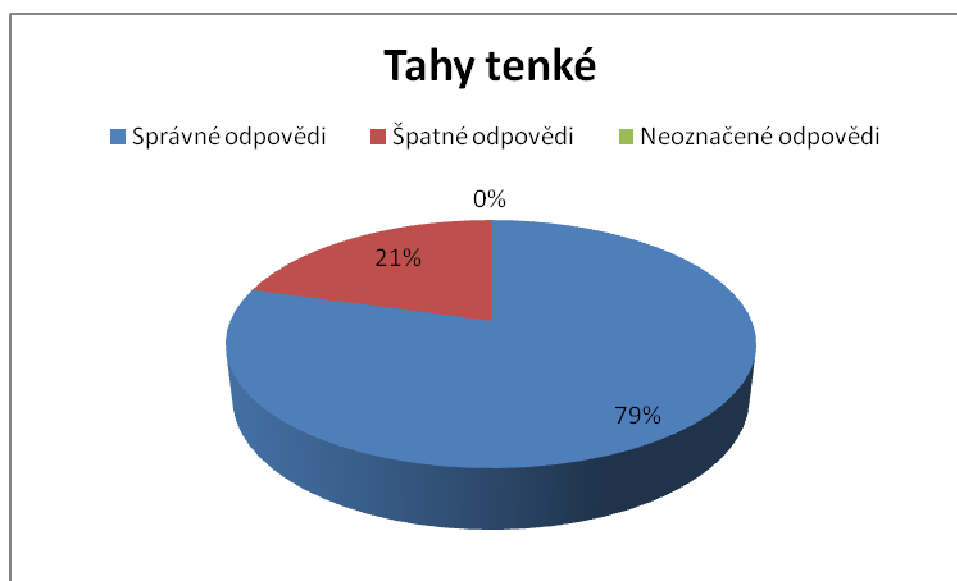
Schopnost učitelů interpretovat znak velikosti a úst můžeme podle výsledků ze zkoumaného vzorku považovat za velmi dobrou. Správnost odpovědí obou rysů byla 83%. Projektivní hodnocení velikosti kresby je pro učitele poměrně snadné také z důvodu, že

projektivní hodnocení velikosti je u všech projektivních technik velmi podobné, popřípadě totožné.

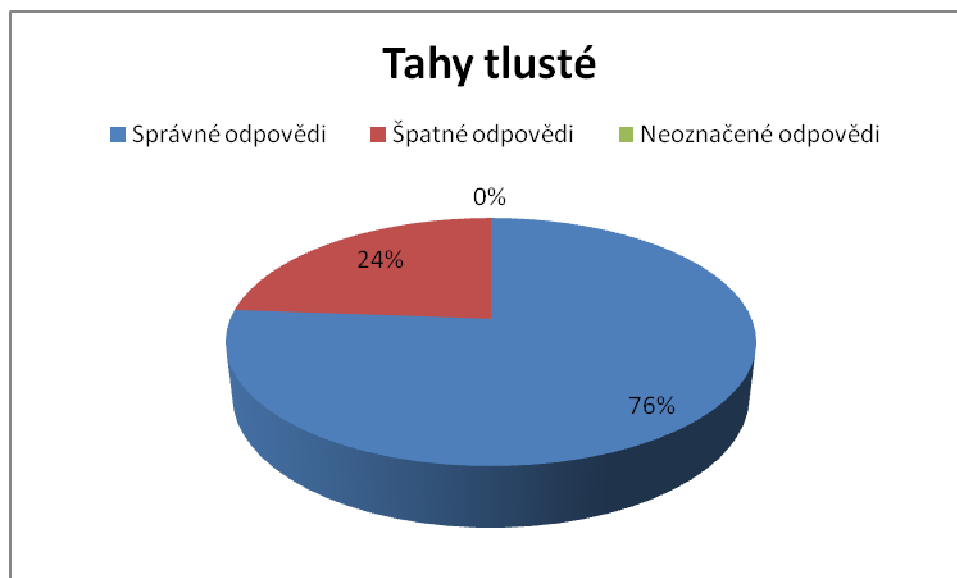
Schopnost učitelů interpretace rukou a oblečení byla poměrně nižší. Správnost odpovědí v otázce zaměřené na ruce byla 57%, nesprávnost pak 43%. Otázka v testu byla konkrétně zaměřena na deformaci a krátkost znázorněných rukou. Učitelé, kteří odpovídali špatně, často volili odpověď, že tento rys znázorňuje špatně zvolenou proporcionalitu postavy. Takto bychom mohli kresbu hodnotit z pohledu vývoje kresby postavy, ne však z pohledu projektivního hodnocení.

Správnost interpretace znaku oblečení byla 62%, nesprávnost 38%. Větší polovina učitelů ze vzorku dokázala označit správnou odpověď, přesto tento rys může být pro velkou část učitelů špatně čitelný. Důvodem může být hodnocení učitelů tohoto rysu z materiálního pohledu. Oblečení v dnešní době totiž slouží jako prezentace materiálního zázemí rodiny či jedince.

KRESBA VLN A HVĚZD



Graf číslo 15.

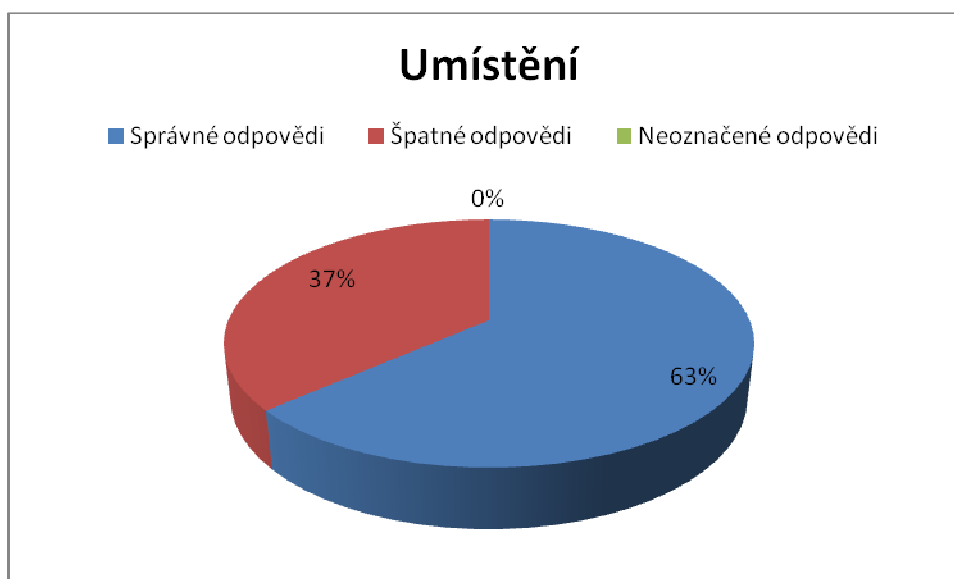


Graf číslo 16.

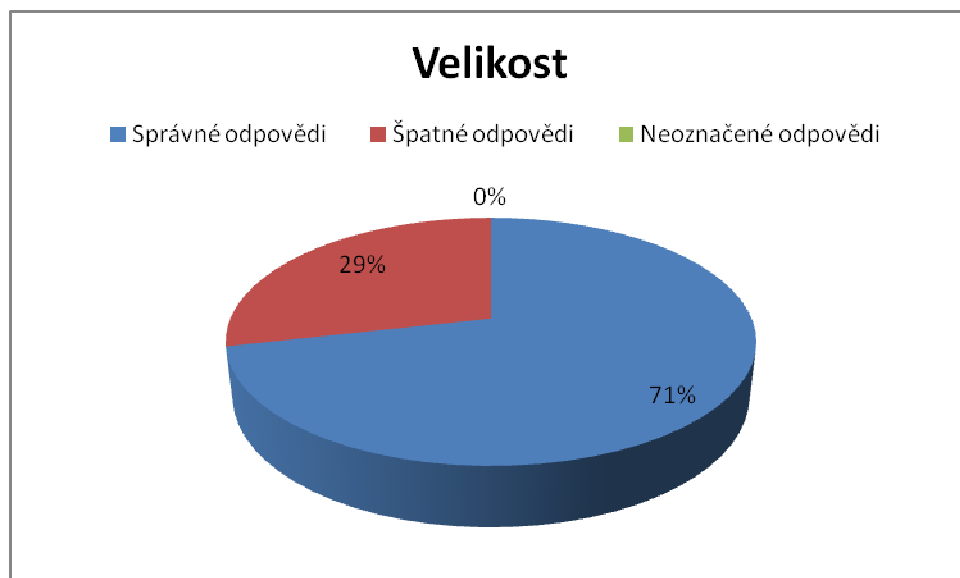
Na kresbu vln a hvězd byly v testu zaměřeny dvě otázky, obě věnující se kvalitě tahu linie. Hodnocení kvality tahu je pro učitele důležité především z pohledu emočního rozpoložení dítěte.

Většina učitelů, v případě interpretace tenkého tahu 79% a tlustého tahu 76%, volilo správnou odpověď.

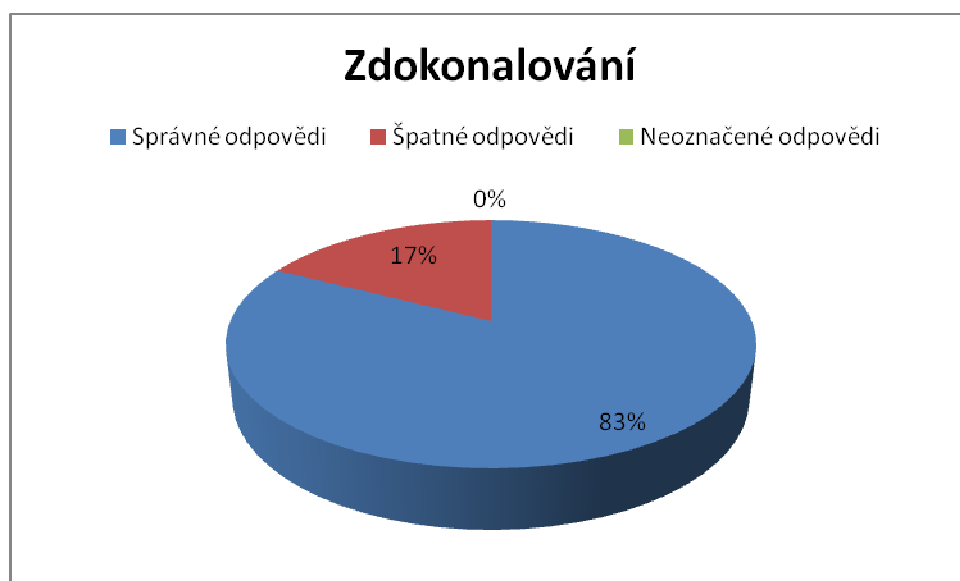
TEST STROMU



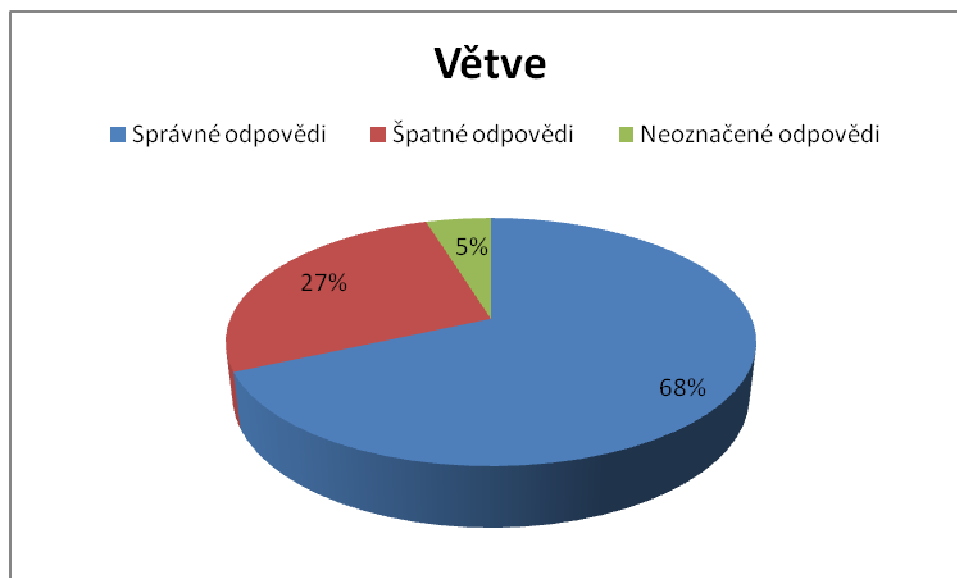
Graf číslo 17.



Graf číslo 18.



Graf číslo 19.



Graf číslo20.

Projektivní technice testu stromu jsou ve výkonovém testu pro učitele věnovány čtyři otázky zaměřené na umístění a velikost kresby, stálou tendenci zdokonalovat kresbu a určité znázornění větví nakresleného stromu.

Při vyhodnocování jsme došli k závěru, že nejlépe čitelný rys pro učitele je stále zdokonalování kresby, 83% dotazovaných odpovědělo správně.

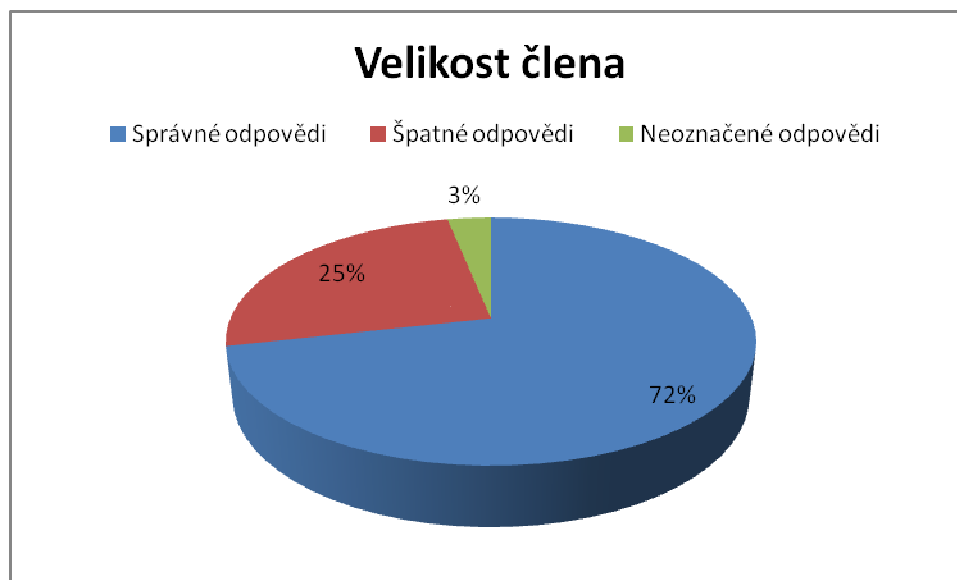
Dalším poměrně snadně čitelným ryse pro učitele je velikost kresby, respektive velikost stromu, správně odpovědělo 71% testovaných.

Překvapivě projektivní hodnocení umístění stromu na ploše papíru, zda je strom umístěn spíše k pravému či levému okraji, odhadlo správnou odpověď jen 63% dotazovaných učitelů. Nezanedbatelná část dotazovaných označovala odpověď, která daný znak interpretovala jako neschopnost dítěte rozvrhnout si pracovní plochu.

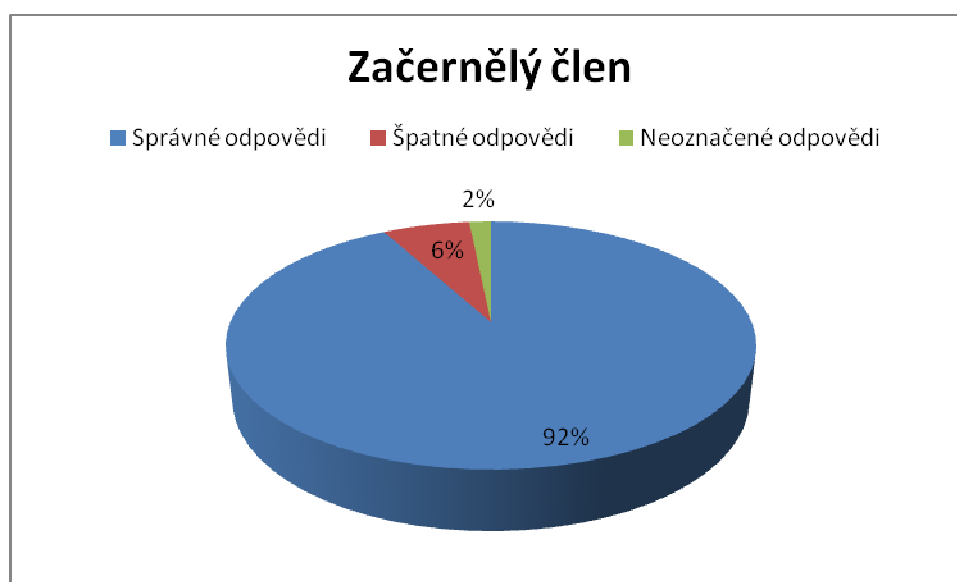
Relativní problémy jsme shledali v otázce týkající se rozložení větví v koruně stromu, přesněji popis zněl: Větve koruny stromu vyčnívající do okolí, netvořící pravidelnou kulatou korunu. Dotazovaným byly dány varianty: a) Dítě má sklony k expanzivité, b) dítě nemá respekt k autoritám, c) dítě se brání vůči nepřátelskému okolí. Podstatná část dotázaných (43 z 63 dotázaných) označilo odpověď a), kterou i my považujeme za správnou. Po úvaze bychom za další možnou zvažovanou odpovědí

označili i odpověď c), kterou zvolilo 13 dotázaných. Záleželo by na celkovém kontextu a souhrnném provedení kresby.

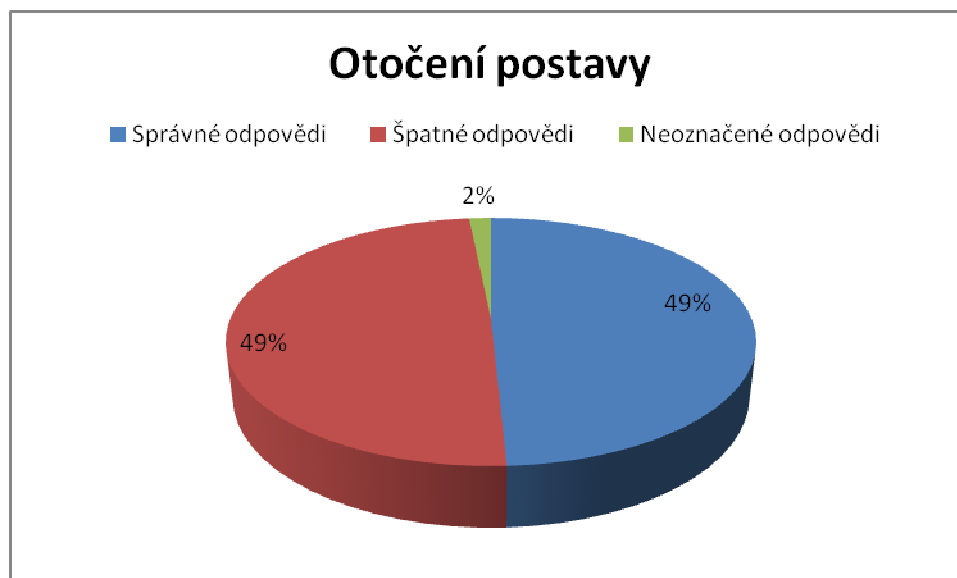
KRESBA RODINY



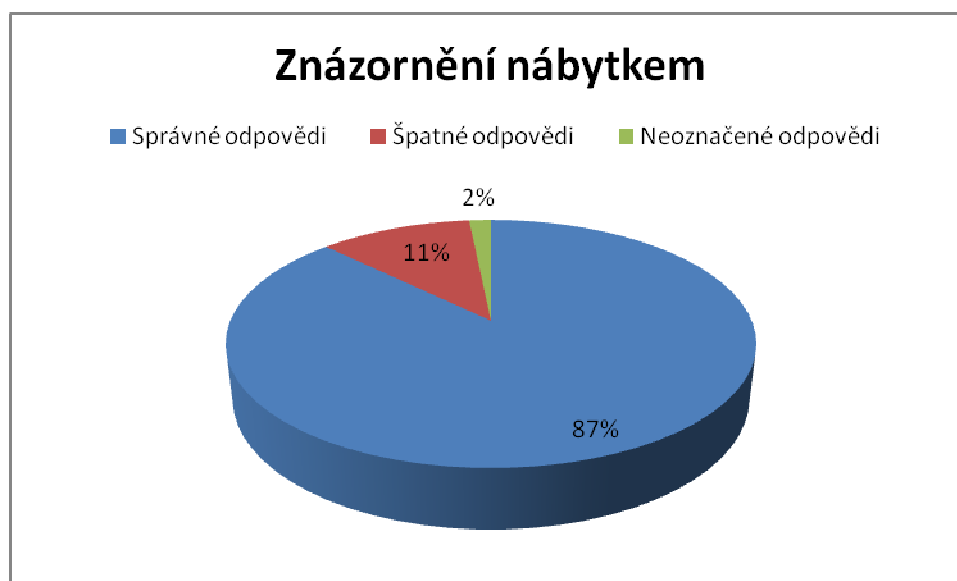
Graf číslo 21.



Graf číslo 22.



Graf číslo 23.



Graf číslo 24.

Ve výkonovém testu jsou grafické projektivní technice kresby rodiny věnovány čtyři otázky zabývající se velikostí a začerněním jednotlivého člena, otočením postavy na rozdílnou stranu a znázorněním rodiny jen jako životního prostředí – znázornění rodiny pomocí nábytku.

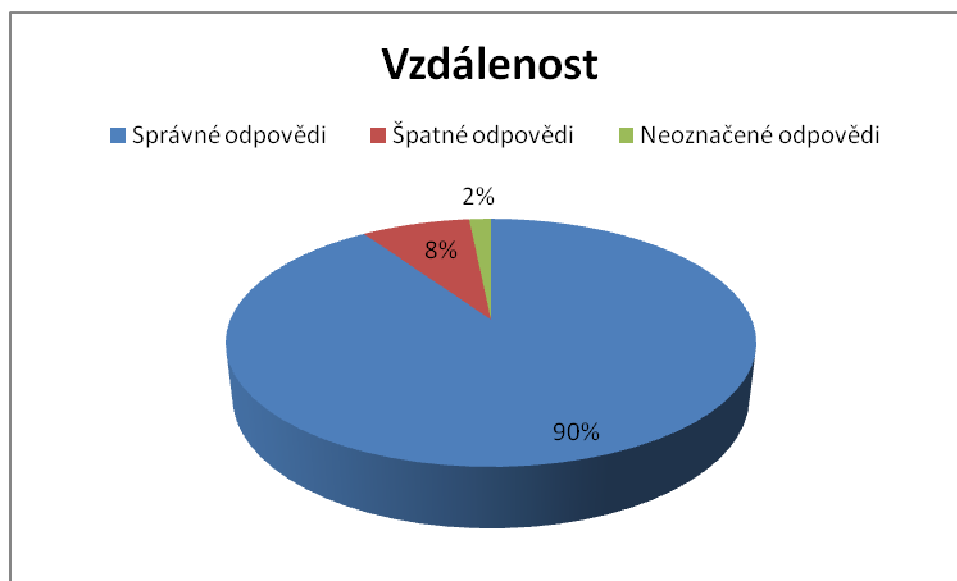
Pro učitele ve vzorku byl nejnáze odhadnutelný rys začernění postavy. 92% dotázaných zvolilo správnou odpověď, že se jedná o projektivní znázornění strachu a obav dítěte z dané postavy.

Dalším dobře čitelným rysem pro učitele bylo znázornění rodiny nábytkem, kdy 87% respondentů označilo správnou odpověď. V případě takového znázornění rodiny učitelé správně odhadli určitou nefunkčnost rodinného prostředí.

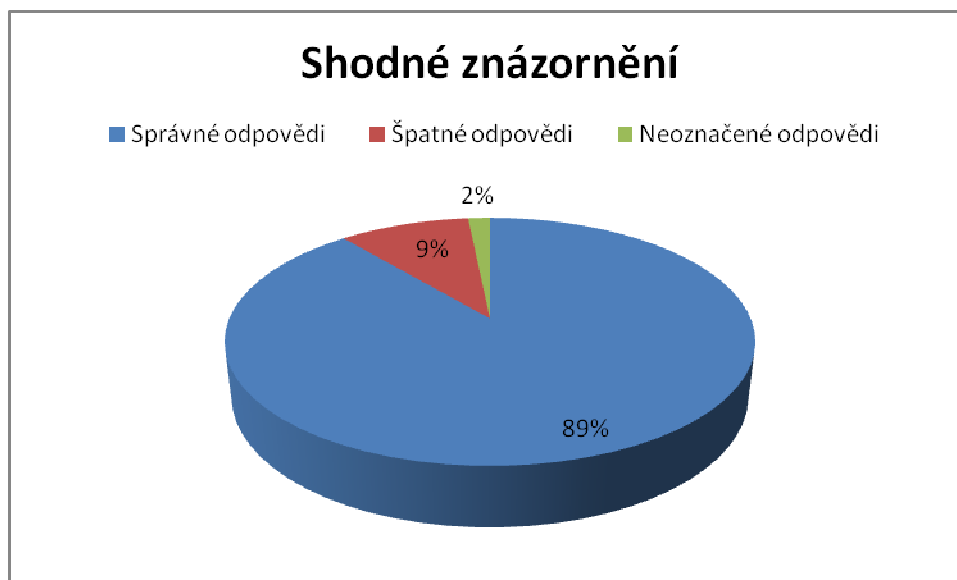
Rys velikosti, přesněji malého znázornění jedné postavy, se ukázal čitelný pro 72% dotázaných.

Problémy dělal učitelům model, kdy jeden ze členů rodiny byl otočený jiným směrem než postavy ostatní. Četnost správných a špatných odpovědí byla totožná, 49% respondentů odpovědělo správně, shodně 49% volilo špatnou odpověď a 2% dotázaných odpověď nezatrhl vůbec. Proto hodnotíme tento znak jako velmi špatně čitelný pro učitele.

KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY



Graf číslo 25.



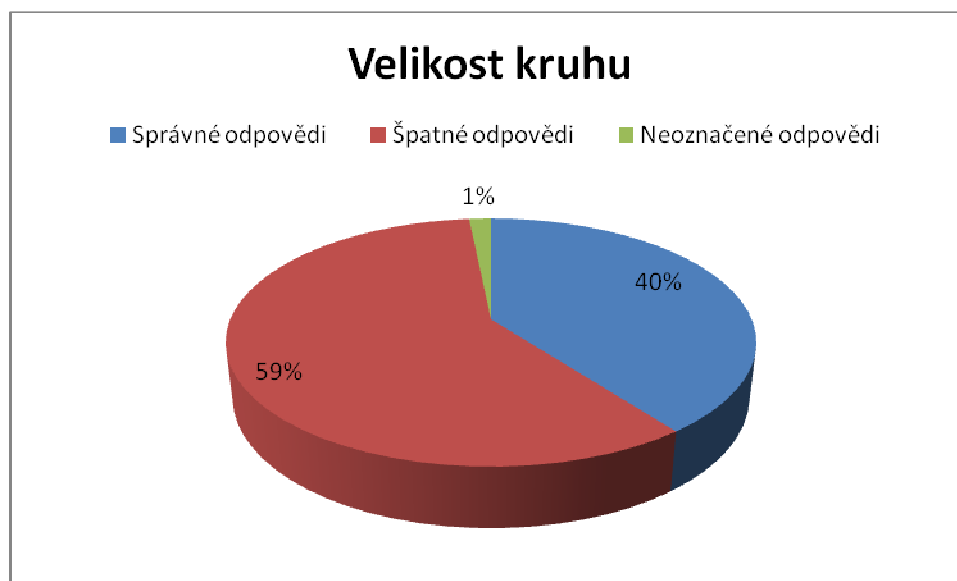
Graf číslo 26.

Na kresbu začarované rodiny byly v testu zaměřeny dvě otázky, jedna zabývající se vzdáleností nakreslených postav a druhá identickým znázorněním kreslíčího dítěte a dalšího člena rodiny.

Oba rysy se ukázaly pro učitele jako dobře čitelné. V případě rysu vzdálenosti označilo 90% dotázaných správnou odpověď, jen 5% označilo špatnou odpověď a 2 % respondentů neoznačilo žádnou odpověď.

Předloha, kdy dítě znázornilo sebe a dalšího člena jako stejné zvíře, byla čitelná pro 89% dotázaných, 9% vyznačilo špatnou odpověď, 2% odpověď opět neoznačilo vůbec. Snadnost interpretace vybraných rysů přisuzujeme především výběru rysů zařazených do testu. Interpretace začarovaných členů, tj. zvířátek, by byla pro učitele pravděpodobně složitější.

TEST KRUHU

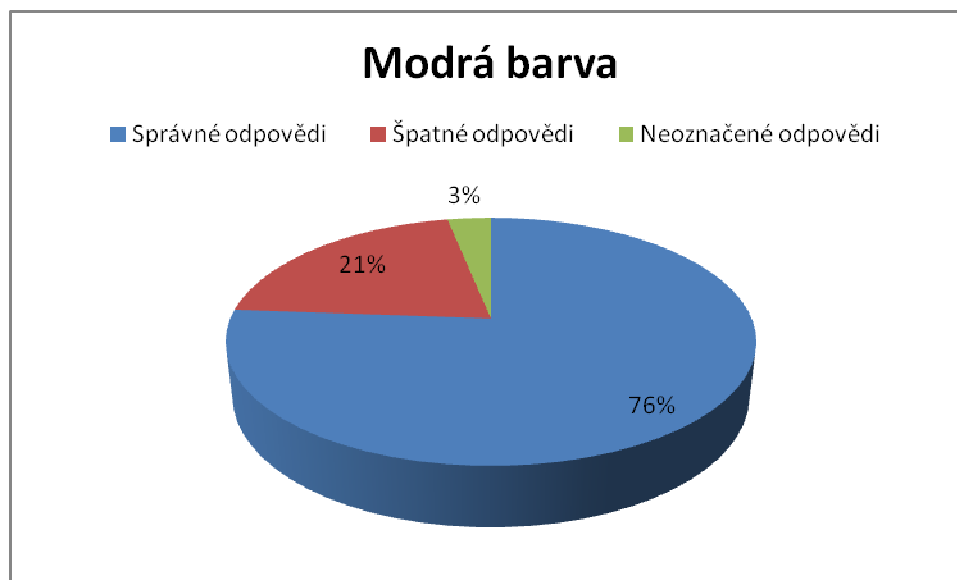


Graf číslo 27.

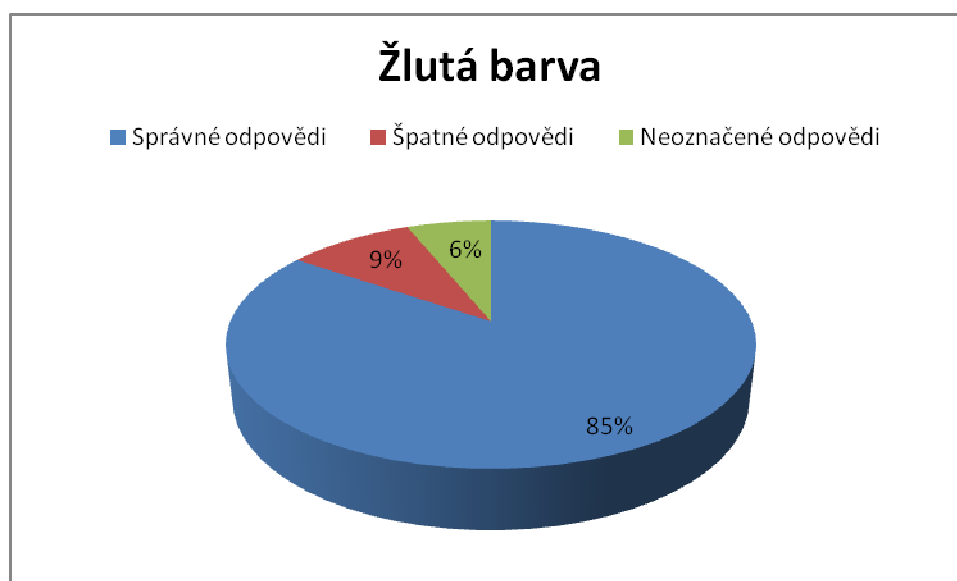
Testu kruhu byla věnována jen jedna otázka. Přesněji byla otázka zaměřena na interpretaci velikosti znázorněného kruhu. Ve středu kruhu se může objevit cokoliv a interpretace pak záleží na mnohých faktorech, proto výplň kruhu nebyla věnována v testu žádná otázka.

Okruh snímající schopnost projektivní interpretace kruhu byl pro respondenty nejproblematictější z celého testu. 59% dotázaných označilo špatnou odpověď, většina z nich volila odpověď, že dítě špatně odhadlo vymezený prostor pro kresbu. 40% volilo odpověď správnou a 1% respondentů nezatrhl žádnou odpověď. Domníváme se, že s touto projektivní technikou se setkalo velmi malé procento učitelů, proto i jejich odpovědi nebyli shodné s obecnými závěry.

MALOVÁNÍ JAKO PROJEKTIVNÍ TECHNIKA



Graf číslo 28.



Graf číslo 29.

Projektivní interpretaci malování byly v testu věnovány dvě otázky zaměřené na vyhodnocování barev.

Modrou barvu vyhodnotila většina respondentů správně (76%) jako barvu klidu. Většina respondentů, která se mýlila, považovala za správnou odpověď překvapivě

nejistotu. Vysvětlujeme si to možným spojením modré barvy s pocitem chladu, který může v některých lidech jistou nejistotu vyvolat.

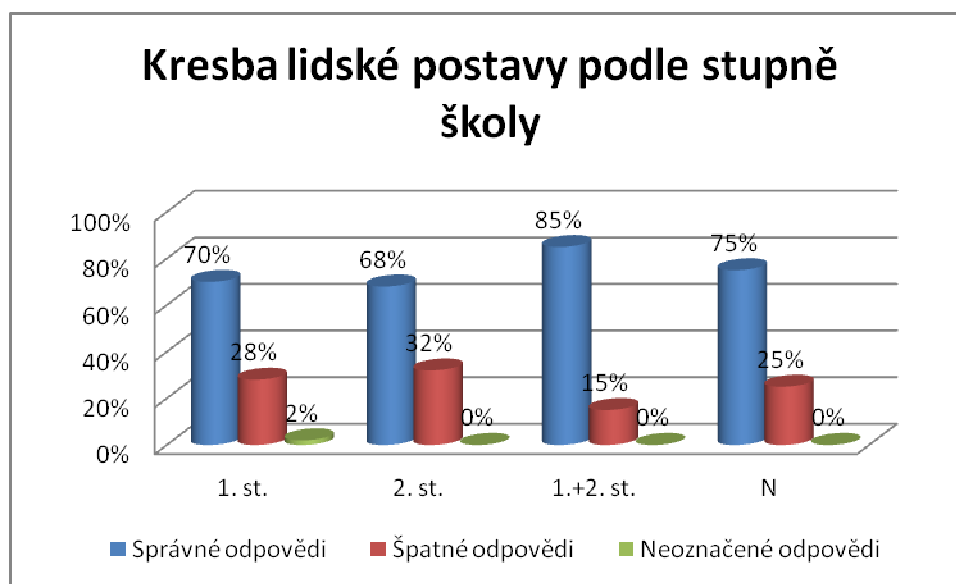
Žlutou barvu dokázalo správně interpretovat větší množství dotazovaných (85%) než u barvy modré. Ostatní (kromě těch, kteří neoznčili žádnou odpověď) volili shodně odpověď, kterou interpretovali žlutou barvu jako odraz agresivity. Lze si tento výběr odůvodnit skutečností, že žluté barvivo použité v potravinářství je považováno ve velkém množství za spouštěč agresivního chování u dětí.

5.4.3 Vyhodnocení podle stupně školy

Dalším kritériem pro vyhodnocování získaných výsledků byl stupeň školy, kde učitelé vyučují.

(N – označuje neoznačené odpovědi)

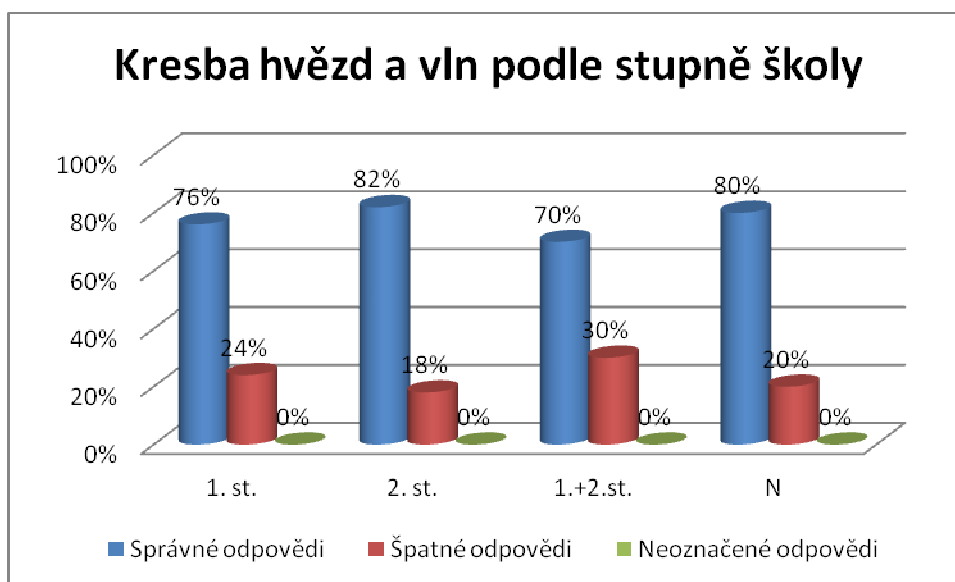
KRESBA LIDSKÉ POSTAVY



Graf číslo 30.

Na základě zjištění jsme dospěli k výsledku, že největší schopnost pro interpretaci kresby lidské postavy mají učitelé učící na 1. i 2. stupni. Procentuální správnost jejich odpovědí dosahovala 85%. Učitelé učící jen na 1. nebo 2. stupni dosáhli správnosti odpovědí 70% a 68%. Učitelé, kteří nevyplnili informace o stupni školy, dosáhli 75% úspěšnosti.

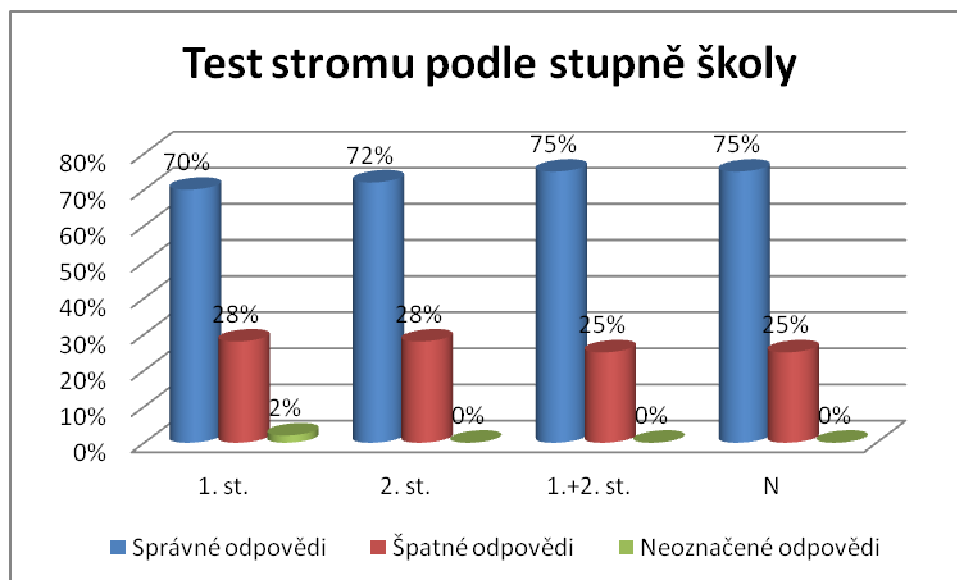
KRESBA HVĚZD A VLN



Graf číslo 31.

V interpretaci kresbě hvězd a vln měli nejlepší výsledky učitelé 2. stupně, správnost jejich odpovědí je 82%. Učitelé 1. stupně dosáhli 76% správnosti odpovědí. Učitelé působící na obou stupních škol dosáhli 70% správnosti odpovědí. Velmi dobře si také vedli učitelé, kteří nevyplnili stupeň školy, na kterém učí, bohužel nemůžeme plně hodnotit.

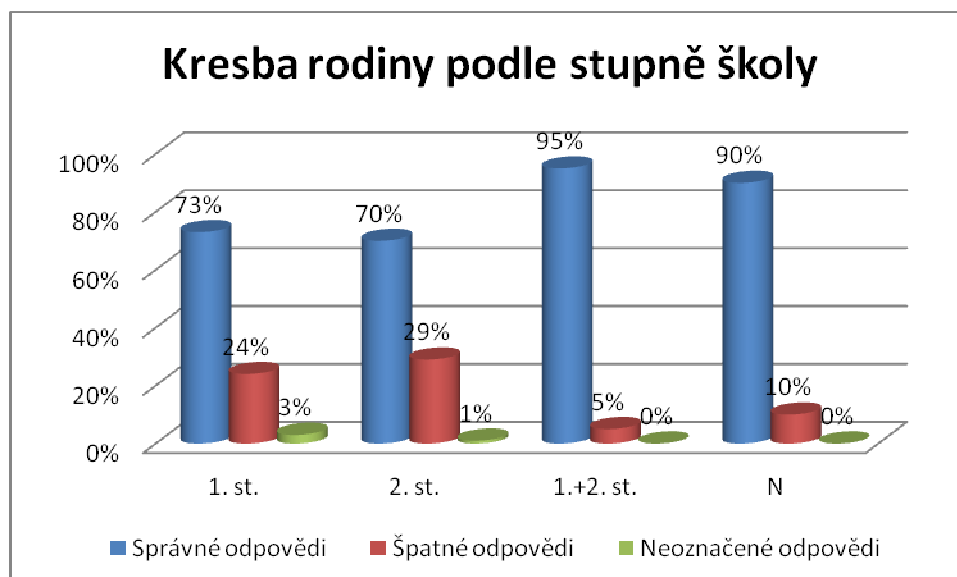
TEST STROMU



Graf číslo 32.

Podle získaných výsledků si v interpretaci kresby stromu nejlépe vedli učitelé všech stupňů základní školy přibližně totožně. I přesto učitelé 1. + 2. stupně své kolegy lehce převyšovali, dosáhli 75% úspěšnosti.

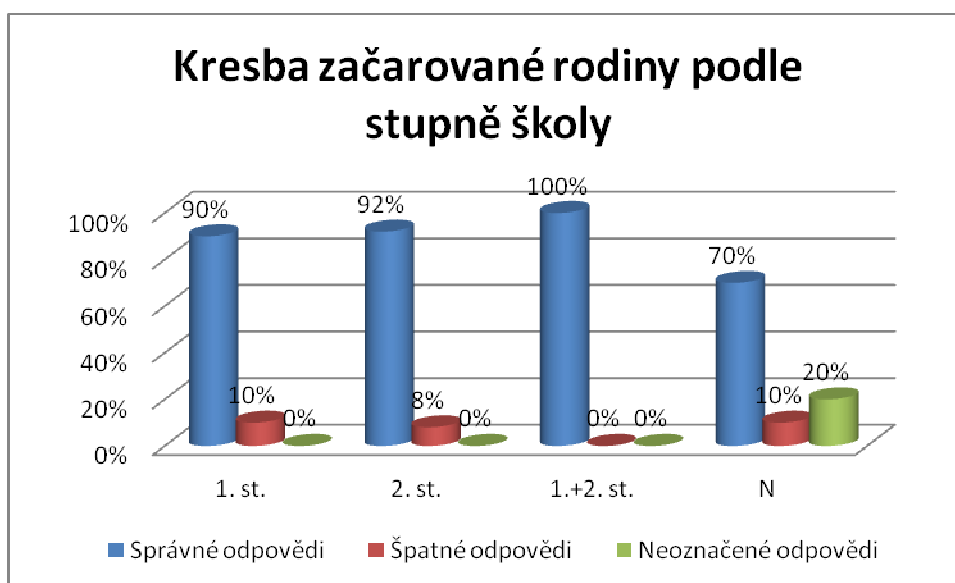
KRESBA RODINY



Graf číslo 33.

Vyhodnocením výkonových testů jsme dospěli k výsledkům, v kterých v interpretaci projektivních techniky kresby rodiny opět učitelé 1. i 2. stupně předčili své kolegy. Správnost jejich odpovědí dosahuje 95%. Učitelé z 1. nebo 2. stupně dosáhli opět přibližně stejných výsledků, a to učitelé 1. stupně 73% správnosti, učitelé 2. stupně 70% správnosti odpovědí.

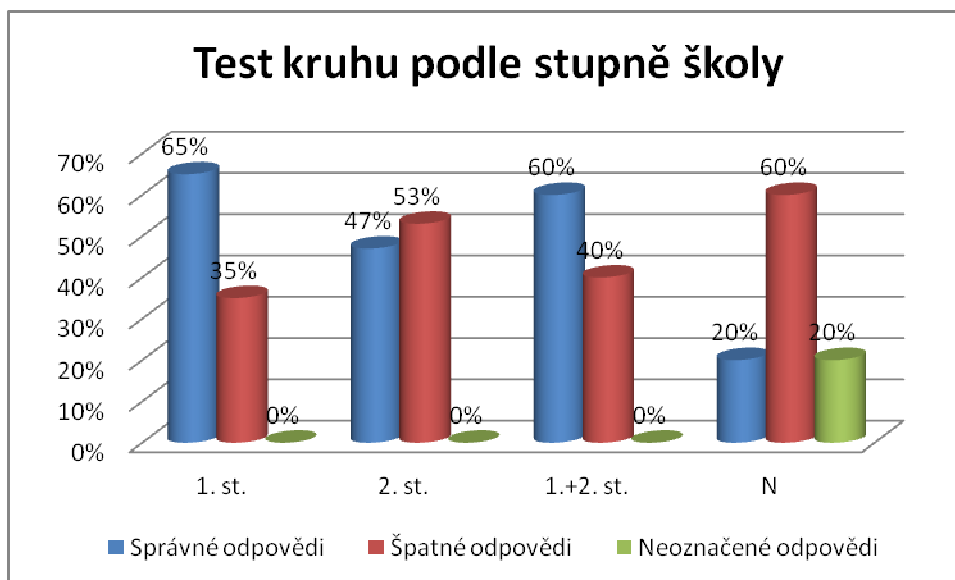
KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY



Graf číslo 34.

Podle zjištěných výsledků jsme dospěli k závěrům, že v interpretaci kresby začarované rodiny opět dominují učitelé 1. i 2. stupně. Tentokrát dosáhli 100% správnosti odpovědí. Učitelé působící na 1. nebo 2. stupni také dosáhli velmi slušných výsledků. Správné odpovědi byly zaznamenány v 90% a v 92% případů.

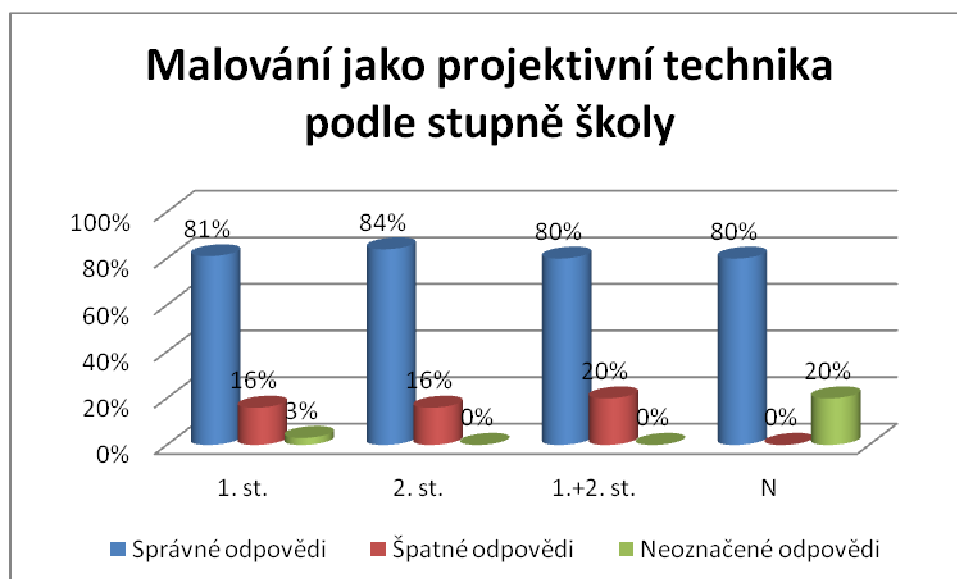
TEST KRUHU



Graf číslo 35.

Otázka týkající se testu kruhu obecně působila problémy. Po vyhodnocení výkonových testů z hlediska stupně školy, jsme dospěli k zajímavým výsledkům. Učitelé 1. stupně a 1. i 2. stupně ve více než polovině případů odpověděli správně. Učitelé 2. stupně ve více než polovině odpovědí špatně.

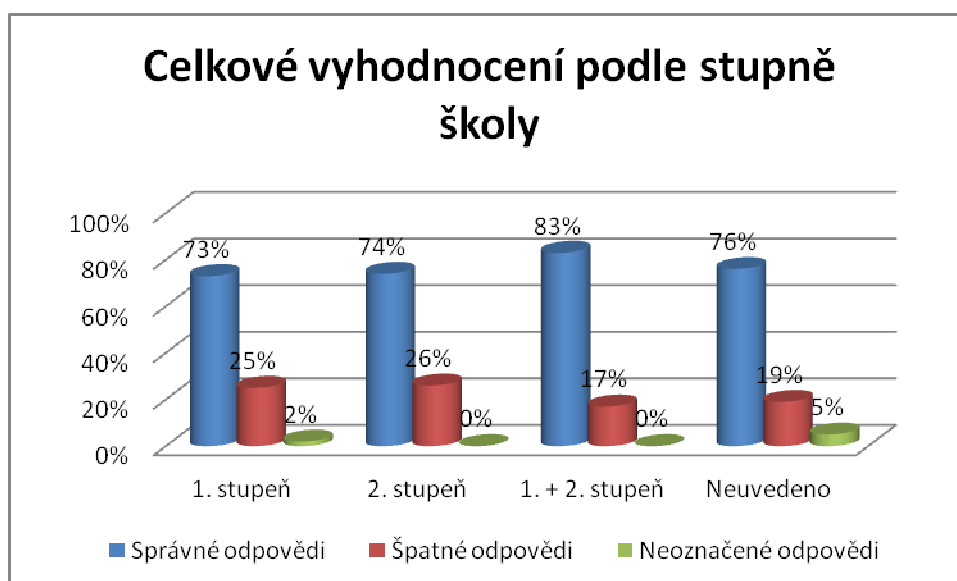
MALOVÁNÍ JAKO PROJEKTIVNÍ TECHNIKA



Graf číslo 36.

Po vyhodnocení výsledků jsme dospěli ke zjištění, že schopnost projektivní interpretace malování je u učitelů ze vzorku různých stupňů základní školy téměř totožná. Ve správnosti interpretace učitelé 2. stupně lehce převyšovali své kolegy, dosáhli 84% úspěšnosti odpovědí. Učitelé 1. stupně pak 81% správnosti, učitelé 1. + 2. stupně 80% správnosti.

CELKOVÉ VYHODNOCENÍ PODLE STUPNĚ ŠKOLY



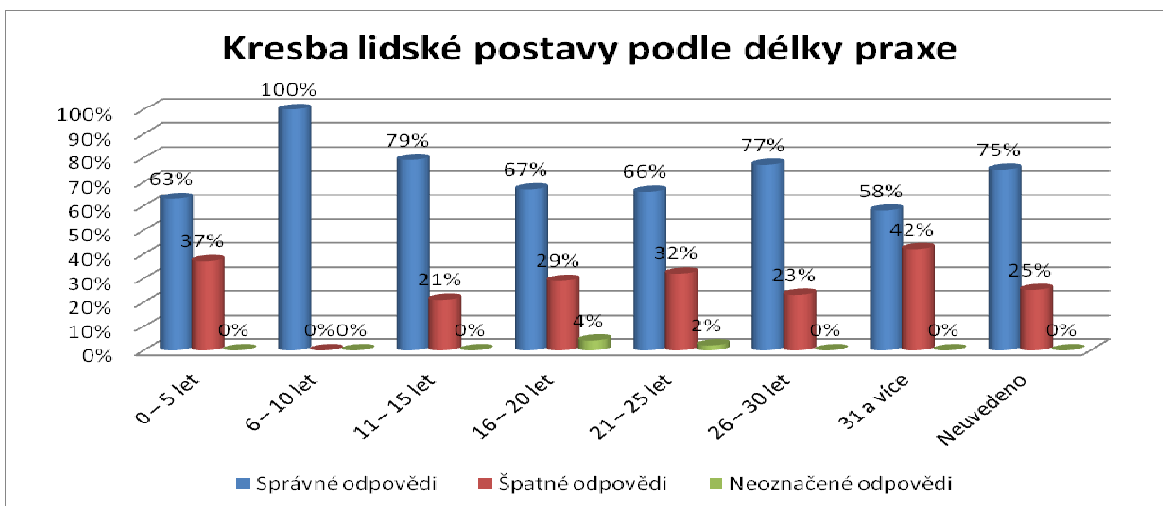
Graf číslo 37.

V celkovém hodnocení se potvrdili dílčí výsledky. Učitelé působící současně na 1. i 2. stupni dosáhli lepších výsledků. Správnost jejich všech odpovědí dosahovala 83%. Učitelé 1. stupně odpovídali správně v 73% případů, učitelé 2. stupně pak 74% případů.

Tuto skutečnost si vysvětlujeme lepší variabilitou a přizpůsobivostí učitelů působících na obou stupních. Učitelé pracují s různými věkovými kategoriemi, musí mít značnou schopnost přizpůsobování obsahu učiva dané kategorii, častěji řeší vhodnost používaných metod výuky atd.

5.4.4 Vyhodnocení podle délky praxe

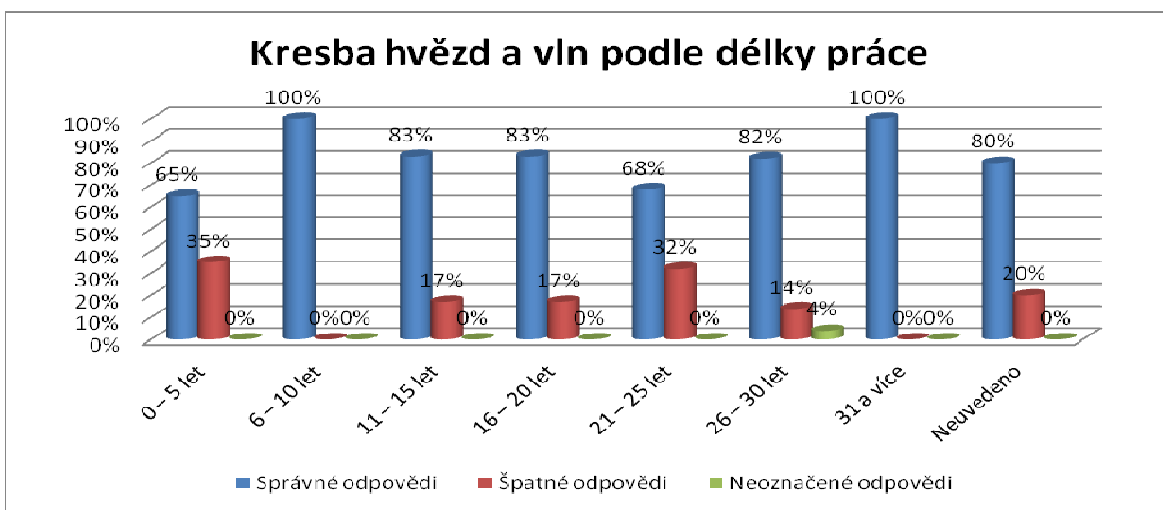
KRESBA LIDSKÉ POSTAVY



Graf číslo 38.

V interpretaci kresby lidské postavy dominovali učitelé s praxí v rozmezí mezi 6 – 10 lety, správnost jejich odpovědí byla 100%. Učitelé s praxí mezi 11 – 15 lety a s praxí mezi 26 – 30 lety uvedli více než $\frac{3}{4}$ správných odpovědí. Nejmenší procentuální zastoupení správných odpovědí měli učitelé s více než 31 letou praxí.

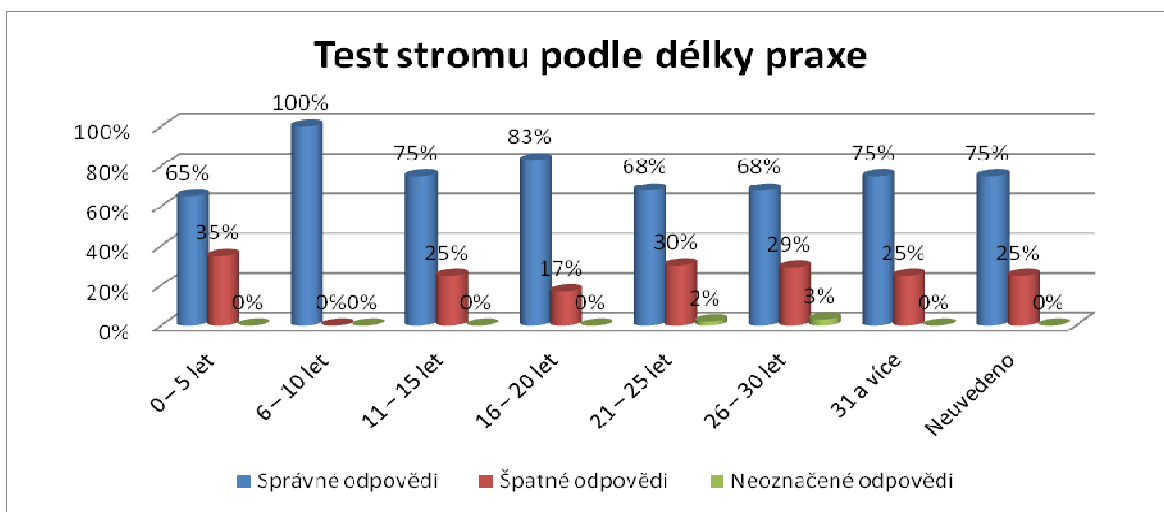
KRESBA HVĚZD A VLN



Graf číslo 39.

V interpretaci kresby hvězd a vln dominovali učitelé s praxí mezi 6 – 10 lety a učitelé s více než 31 a více letou praxí, obě skupiny dosáhly 100% správnosti odpovědí. Učitelé s praxí mezi 0 – 5 lety dosáhli nejmenší 65% úspěšnosti.

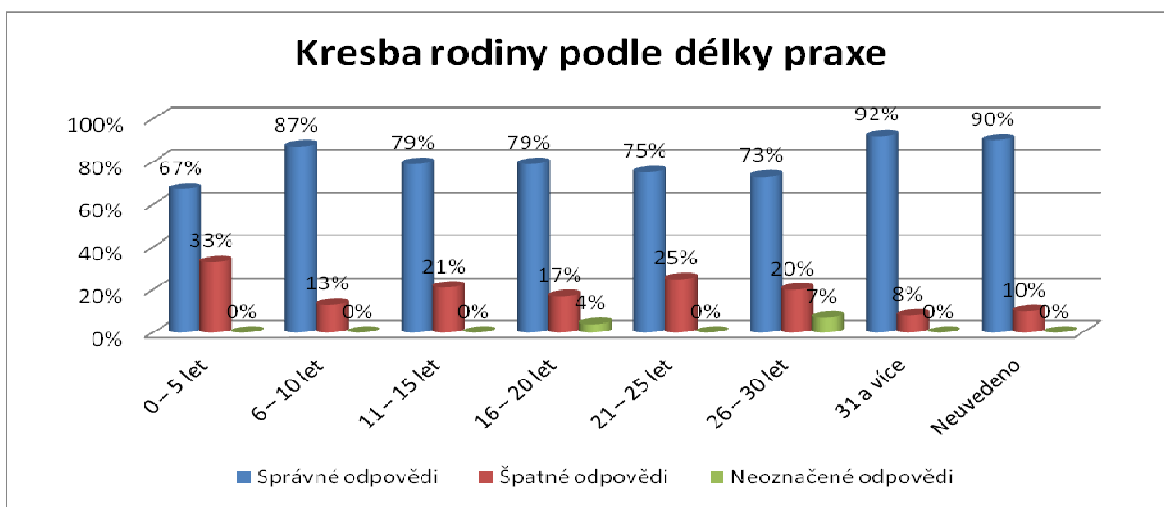
TEST STROMU



Graf číslo 40.

Po zjištěných informacích jsme dospěli k výsledkům, ve kterých se opět projevila dominance skupiny učitelů s praxí mezi 6 – 10 lety. Ve správnosti odpovědí zaostávala skupina pedagogů s praxí mezi 0 – 5 lety.

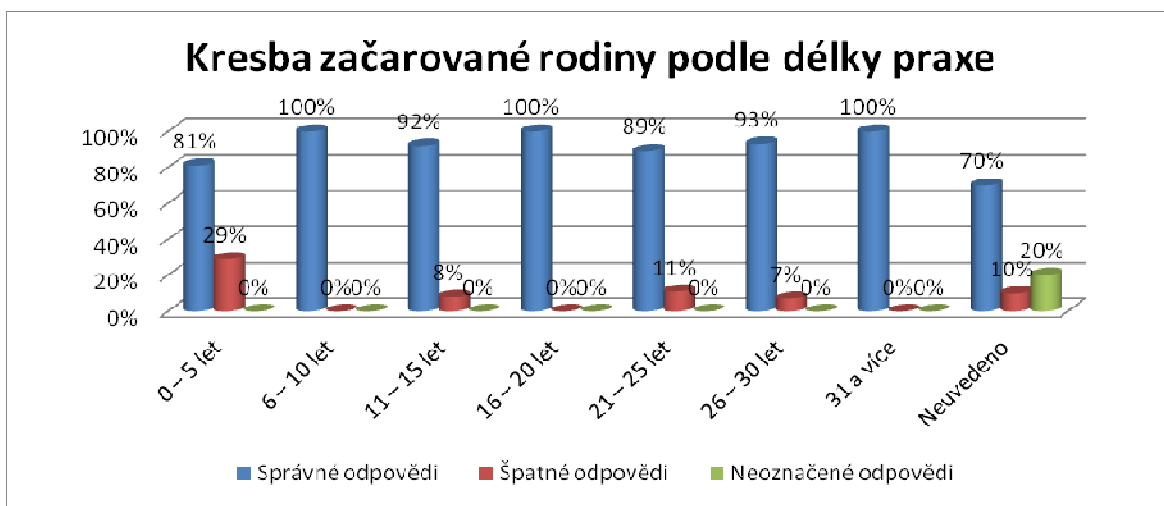
KRESBA RODINY



Graf číslo 41.

Nejlepší výsledky v interpretaci kresby rodiny dosáhla skupina učitelů s praxí 31 a více let. Velmi dobře si vedli také učitelé s praxí mezi 6 – 10 lety. Nejmenší procentuální správnost odpovědí měla skupina učitelů s praxí mezi 0- 5 lety.

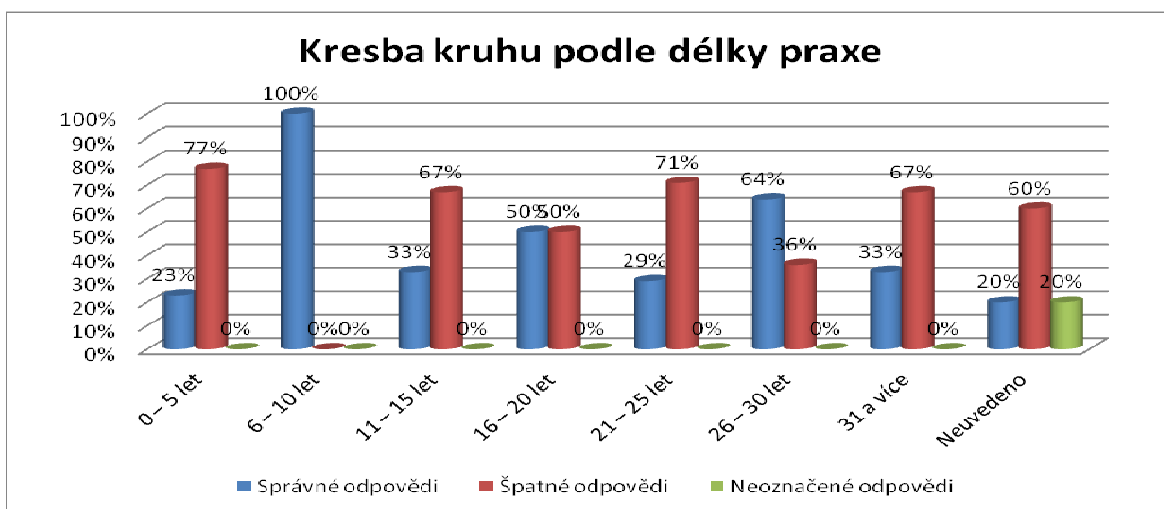
KRESBA ZAČAROVANÉ RODINY



Graf číslo 42.

Po seskupení výsledků o interpretaci kresby začarované rodiny jsme došli k závěrům, že všechny skupiny učitelů jsou schopni velmi dobré interpretace této projektivní techniky. Nejlépe si vedla skupina pedagogů s praxí mezi 6 – 10 lety a s praxí 31 a více let. Nejmenší podíl správných odpovědí měla skupina s praxí mezi 0 – 5 lety.

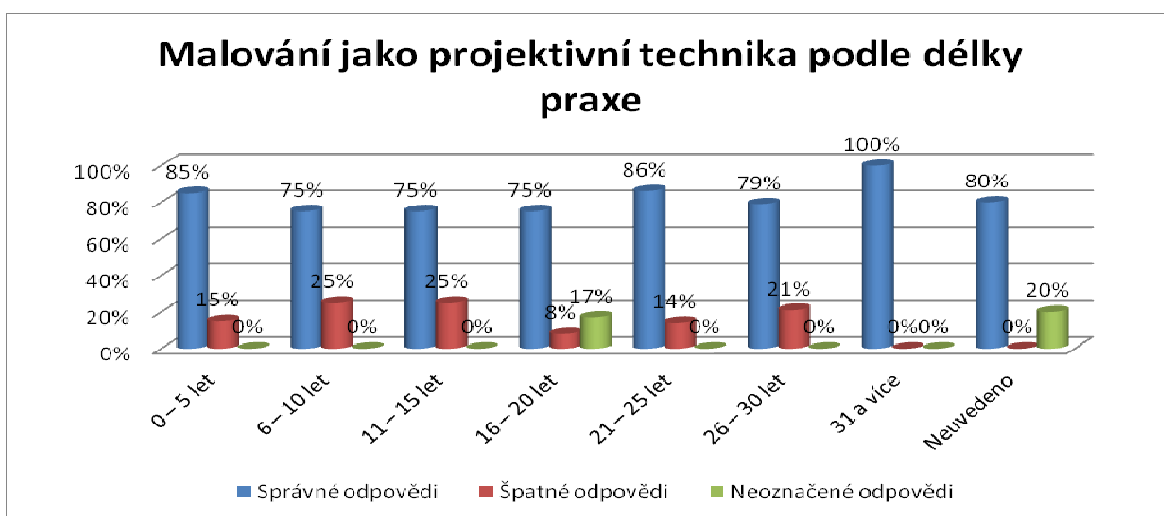
TEST KRUHU



Graf číslo 43.

Zjištěné informace vedou k výsledkům, že v interpretaci kresby kruhu opět dominují učitelé s praxí mezi 6 – 10 lety, následně pak učitelé s praxí mezi 26 – 30 lety.. Skupina učitelů s praxí mezi 16 – 20 lety odpověděla v 50% správně, v 50% špatně. Ostatní skupiny pedagogů dosáhli větší procentuální špatnosti odpovědí, nejhůře uspěla skupina pedagogů s 0 – 5 lety praxe.

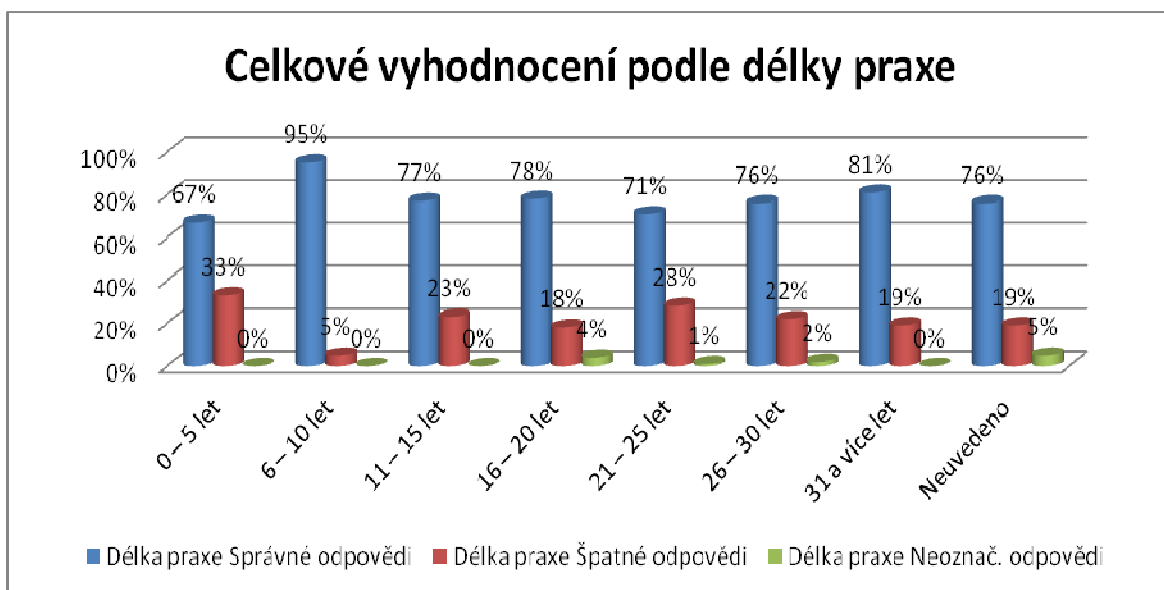
MALOVÁNÍ JAKO PROJEKTIVNÍ TECHNIKA



Graf číslo 44.

Otázky týkající se projektivního hodnocení malování nejlépe zodpověděla skupina učitelů s praxí delší než 31 let., uspěla ve 100% odpovědí. Skupina učitelů s praxí 0 – 5 let společně se skupinou učitelů s praxí 21 – 25 let si také vedla velmi dobře. ¾ správných odpovědí měli skupiny s praxí mezi 6 – 10 lety, 11 – 15 lety a 16 – 20 lety.

CELKOVÉ VYHODNOCENÍ PODLE DÉLKY PRAXE



Graf číslo 45.

V celkovém hodnocení výsledků jsme došli k závěrům, že nejlepší interpretační schopnost mají učitelé s praxí mezi 6 – 10 lety. Správnost jejich odpovědí se pohybovala kolem 95%. Musíme ale připomenout, že zástupců této skupiny ve vzorku bylo nejméně, skupina čítala pouze 2 členy.

Velmi dobře se také umístila skupina pedagogů s praxí 31 a více let, dosáhli 81% úspěšnosti. Tato skupina obsahovala 5 členů. Výsledek je dán pravděpodobně dlouholetými zkušenostmi pedagogů.

Nejmenší schopnost interpretace podle vzorku pak mají učitelé s praxí mezi 0 – 5 lety. Dospěli k 67% úspěšnosti. Tento výsledek je překvapivý, předpokládali bychom, že učitelé těsně po absolvování svého studia budou mít nejvíce informací o dané problematice.

5.5 Sumarizace výsledků

Celkově hodnotíme potenciál učitelů k interpretaci projektivních technik jako dobrý.

Nejsnáze se učitelů interpretuje kresba začarované rodiny.

Největší problémy mají učitelé s interpretací testu kruhu.

Důležitým ukazatelem se projevil stupeň ZŠ, kde učitelé působí.

Učitelé působící zároveň na 1. i 2. stupni dopadli v testování nejlépe.

Učitelé 1. nebo 2. stupně mají stejnou interpretační schopnost.

Důležitým indikátorem se také ukázala délka praxe.

Učitelé s praxí mezi 0 – 5 lety mají nejmenší schopnost interpretace.

Velmi dobré interpretační schopnosti projevili učitelé s praxí mezi 6 – 10 lety a s praxí 31 a více let.

Překvapivě s dobrými výsledky dopadla interpretace kresby hvězd a vln, kvůli její nízké používanosti jsme předpokládali horší výsledky.

5.6 Interpretace

Vyhodnocením testů jsme zjistili, že potenciál učitelů k vyhodnocování projektivních technik je dobrý. Na základě interpretace výsledků jsme zjistili, že důležitým činitelem ovlivňující schopnost učitelů interpretovat projektivní techniky je délka pedagogické praxe. V našem výzkumu učitelé s nejdelší praxí dopadli nejlépe, učitelé s velmi krátkou délkou praxe potom nejhůře. Tuto skutečnost si vysvětlujeme především délkou získávání a nabírání zkušeností v práci s dětmi a dospívajícími.

Důležitým ukazatelem se stal také stupeň školy, na kterém pedagogové působí. Učitelé působící na obou stupních školy prokázali velmi dobrou schopnost interpretovat projektivní techniky.

Při vyhodnocování výsledků jsme se také setkali se zvláštním projevem. U pěti dotazníků jsme zjistili nevyplněnou hlavičku zjišťující základní informace o testovaném. Čtyři z těchto pěti dotazníků pocházejí z jedné školy. Můžeme předpokládat, že přestože

bylo vyplňování dotazníků zcela anonymní, vyplňovatelé měli určité obavy o jejich nezaujatém vyhodnocování. Důvod sledujeme především v nepatřičné atmosféře sociálních a pracovních vztahů ve škole.

Předpokládané výsledky před zahájením testování se nám potvrdili. Potenciál učitelů k interpretaci projektivních technik lze hodnotit jako dobrý. Většina učitelů má však v interpretaci značné rezervy. Předpokládáme, že důvodem mohou být především malé či žádné zkušenosti s vlastním využívání těchto technik, řídká spolupráce učitelů na diagnostické činnosti (učitelům se do rukou dostávají jen zjištěné výsledky specializovaných center) a absence kurzů seznamujících učitele s problematikou.

Na začátku testování jsme předpokládali problémy v oblastech interpretace testu kruhu a kresbě hvězd a vln. V prvním případě, při interpretaci testu kruhu, se nám domněnka potvrdila. V případě interpretace kresby hvězd a vln však dopadli učitelé nad očekávání dobře.

Jak už bylo naznačeno v začátku praktické části, při sběru dat jsme se setkali se značným problémem. Do testování nemohla být začleněna žádná střední škola. Ředitelé středních škol nesouhlasili s testováním svých učitelů, mezi uváděnými důvody se objevila především pracovní vytíženost pedagogů, přípravy či průběh maturit nebo nadbytek testování v rámci projektů Evropské unie.

Závěr

Téma diplomové práce jsme si zvolili na základě zájmu o projektivní metody a techniky. Oblast projektivních metod a technik je velmi zajímavá, práce s nimi je různorodá, stále vyvíjející se a poskytující mnoho zajímavých poznatků o jedinci, který na projektivní materiál reagoval.

V teoretické části práce jsme popsali profesní kompetence učitelů, detailně jsme se zaměřili na diagnostické profesní kompetence a s nimi spojenou diagnostickou činnost učitele ve vyučovacím procesu, kterou jsme podrobně rozebrali a uvedli vymezení základních pojmů – diagnóza, prognóza, pedagogická diagnostika, pedagogicko-psychologická diagnostika. Podrobnou pozornost jsme věnovali projektivním technikám.

V kapitole zabývající se projektivními technikami jsme uvedli základní pojmy s nimi spojené, vymezení projektivních technik, jejich dělení a následný rozbor takových projektivních technik, které považujeme za vhodné, aby je využíval při své diagnostické činnosti také pedagog. V kapitole nechybí ani část věnovaná problematice a vhodnosti používání těchto technik učiteli. Dále následuje kapitola věnující se možnostem konkrétního využití projektivních technik ve vyučovacím procesu.

Praktická část byla koncipována na základě interpretace výkonového testu pro učitele. Ke sběru dat jsme vytvořili nástroj vlastní konstrukce – výkonový test pro učitele. Test byl rozdělen do sedmi oblastí podle zaměření otázek na danou projektivní techniku, celkem test obsahoval 19 otázek. Do testu byly zaměřeny otázky týkající se kresby lidské postavy, kresby hvězd a vln, testu stromu, kresby rodiny, kresby začarované rodiny, testu kruhu a projektivního hodnocení barev. Výkonový test byl zadán učitelům na čtyřech základních školách v Plzni. K vyhodnocení jsme nazpět obdrželi 63 testů, které byly následně detailně vyhodnoceny podle zadaných otázek, podle seskupení otázek odpovídající jednomu druhu projektivní techniky a následně také podle podmíněnosti stupně školy a délky praxe učitelů.

Potenciál učitelů k vyhodnocování projektivních technik vyplývající z našeho výzkumu hodnotíme jako dobrý. Učitelé disponují dobrými předpoklady využívat projektivní techniky ve své pedagogické praxi. Dokonce velmi dobře dopadli učitelé učící

na zároveň na prvním i druhém stupni základní školy, skládajících se především z učitelů cizích jazyků. Tuto skutečnost si vysvětlujeme jistou osobní a profesní variabilitou těchto pedagogů. Tito učitelé se musí každodenně vyrovnávat s věkovou rozmanitostí svých žáků, musí využívat většího spektra vyučovacích metod pro práci s těmito žáky. Jistou roli v tom jistě hrají také osobní předpoklady, které dané jedince dovedli ke studiu a následné výuky cizích jazyků. U takových jedinců se dá předpokládat jistá získaná či vrozená dispozice pro aktivnější analytickou či syntetickou práci, která je potřeba k orientaci v jejich oboru.

Pokud se na získané výsledky zaměříme z pohledu délky praxe učitelů, největší potenciál používat projektivní techniky mají učitelé s velmi dlouhou pedagogickou praxí. Naše hypotézy osvětlující tento stav vycházejí především z velké míry zkušeností, které tito učitelé během své praxe získali. Během své pedagogické činnosti se setkali s velkým množstvím žáků s různorodými problémy.

Již jiný výzkum¹⁰⁸ ukázal, že učitelé ve své praxi využívají projektivních technik opravdu jen velmi sporadicky. Náš výzkum ukázal, že i bez zaměřeného proškolení mají učitelé dobré, popřípadě i velmi dobré schopnosti pro interpretaci projektivních technik. Do výzkumu byly začleněny pouze základní školy, právě tam je pravděpodobně největší příležitost pro využívání projektivních technik. V mateřské škole jsou děti pro některé techniky ještě málo dozrálé, na střední škole se již můžeme setkat s jistou neochotou ze strany dospívajících studentů. Základní škola nabízí spoustu možností pro využívání projektivních technik. V naší diplomové práci jsme za techniky vhodné pro učitele označili především grafické projektivní techniky a pak dále techniky nedokončených vět a nedokončených příběhů. Především grafické projektivní techniky se nabízejí k využívání především v estetické výchově, přesněji výtvarné výchově. Techniky nedokončených vět a příběhů se dají zabudovat do mnoha vyučovacích předmětů především do českého jazyka a cizího jazyka prostřednictvím slohových cvičení. Uplatnění by se jistě našlo i v ostatních předmětech.

Obecně můžeme shrnout, že učitelé, který má dobré či velmi dobré schopnosti interpretace a vhodně přistupuje k problematice diagnostiky, mohou projektivní techniky podat mnoho zajímavých i důležitých poznatků o jeho žákovi/o jeho žácích.

¹⁰⁸ (MIKEŠOVÁ, 2011)

Resumé

Tato diplomová práce se zabývá využitím projektivních technik v pedagogické praxi. V teoretické části práce jsou popsány základní pojmy a souvislosti týkající se pedagogické a pedagogicko-psychologické diagnostiky. Důraz je kladen především na oblast projektivních technik a jejich využití v rukách učitele. Projektivní techniky nejsou častou technikou, kterou učitel v rámci vyučovacího procesu používá, proto se práce zabývá i možnostmi využití těchto nástrojů v diagnostice probíhající během vyučovacího procesu.

Praktická, výzkumná část práce je zaměřena na zmapování schopností a potenciálu učitelů techniky používat. Získané výsledky byly následně kategoricky vyhodnoceny a graficky zpracovány.

This dissertation labour is considered to the application of projective methods in educational profession. Theoretical part of this labour describes the basic terms and associations related to the educational and the educational-psychological diagnosis. Emphasis is focused firstly on the area of projective methods and its use at the profession of teacher. The fact, that projective methods are not common method which teachers usually apply, is the reason, why is this labor focused on the possibilities of the use of this appliance in educational process.

Practical part is focused on the mapping the ability and potential of use of these projective methods. Acquired results were analysed and graphically interpreted.

Seznam použité literatury

1. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
2. BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.
3. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnost a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. 1. vydání. Brno: Konvoj, 1999, 251 s. ISBN 80-856-1595-9.
4. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: SPN, 1980, 380 s. ISBN ---
5. DITTRICH, Pavel a kol. *Pedagogika pro učitele: (aktuální otázky pedagogiky konce 20. století)*. 2. vydání, nezměněné. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, 1994, 168 s. ISBN 80-704-3106-7.
6. DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 1. vydání. Jinočany: H&H, 1992, 106 s. ISBN 80-85467-69-0.
7. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-802-4728-636.
8. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
9. HORKÁ, Hana. *Studie ze školní pedagogiky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 178 s. ISBN 978-80-210-4859-1.
10. HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2004, 199 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.
11. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 978-802-4724-331.
12. KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011, 226 s. ISBN 978-80-247-3474-3.

13. KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. 1. vydání. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, 315 s. ISBN 978-807-3083-014.
14. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004, 155 s. ISBN 80-717-8965-8.
15. LANGER, Stanislav. *Modely a klíče pro psychologickou diagnostiku žáků: výběr z původní publikace Modely pro psychologickou diagnostiku a výchovu žáků*. 1. vydání. Hradec Králové: Kotva, 2006, 215 s. ISBN 80-902210-5-X.
16. MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně a Paido, 2005, 134s. ISBN 80-210-3802-0, ISBN 80-7315-102-2.
17. MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
18. MICHALÍK, Petr, Zdeněk ROUB a Václav VRBÍK. *Zpracování diplomové a bakalářské práce na počítači*. 2. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006, 67 s. ISBN 80-704-3458-9.
19. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. 1. vydání. Praha: Academia, 1897, 161 s. ISBN ---
20. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. 1. vydání. Praha: SPN, 1986, 206 s. ISBN ---
21. PRUNNER, Pavel. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vydání. Plzeň: ZČU, 2003, 147 s. ISBN 80-7082-979-6.
22. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-717-8621-7.
23. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
24. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-722-8.
25. ŘÍČAN, Pavel a Jan ŽENATÝ. *K teorii a praxi projektivních technik*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy, 1988. ISBN ---

26. SARAI MIKEŠOVÁ, Lenka. *Diagnostická činnost učitele*. Plzeň, 2011. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie. Vedoucí práce Mgr. Vladimíra Lovasová.
27. SOLFRONK, Jan a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1993, 189 s. ISBN 80-7066-747-8.
28. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-731-5081-6.
29. SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. 3. vydání. Praha: Portál, 2005, 342 s. ISBN 80-7367-050-X.
30. SVOBODA, Mojmír a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009, 792 s. ISBN 978-807-3675-660.
31. STELLNEROVÁ, Veronika. *Diagnostická činnost učitele*. Plzeň, 2011. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie. Vedoucí práce Mgr. Vladimíra Lovasová.
32. ŠÍPEK, Jiří. *Projektivní metody*. 1. vydání. Praha: ISV, 2000, 114 s. ISBN 80-858-6653-6.
33. ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008, 143 s. ISBN 978-802-4721-651.
34. ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vydání. Praha: ASPI, 2005, 136 s. ISBN 80-735-7072-6.
35. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-802-4717-340.
36. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.
37. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008, 159 s. ISBN 978-802-4717-708.
38. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, 207 s. ISBN 80-717-8544-X.

Internetové zdroje:

1. BARTLÍKOVÁ, Kateřina. *Možnosti využití projektivních technik při práci školního psychologa na ZŠ*. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci Katedra psychologie Filozofické fakulty. Vedoucí práce PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.
<http://theses.cz/id/aw4yic/99031-910796342.pdf>
2. BARTLÍKOVÁ, Kateřina. Možnosti využití projektivních technik při práci školního psychologa
http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD%20konf%202010/SUBORY/PDF/08_BartlikovB.pdf
3. FRIEDMANN, Z. Úvod do pedagogické diagnostiky
http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf
4. MUSILOVÁ, M. Pedagogická diagnostika v práci učitele.
www.ukp.wz.cz/index1_soubory/pedagogicka%20diagnostika.doc
5. NEUMAJER, Ondřej. *ICT kompetence učitelů*. Praha, 2007. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra informačních technologií a technické výchovy.
<http://ondrej.neumajer.cz/download/ICT-kompetence-ucitelu.pdf>
6. TANNENBERGEROVÁ, M. Pedagogická diagnostika současného učitele a její metody.
<http://ferovaskola.cz/data/diagnostika.pdf>
7. http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_u%C4%8DitelD
8. KATEDRA PSYCHOLOGIE, ZČU
www.kps.zcu.cz/materials/skolpsy/vety.rtf
9. HOGREFE Testcentrum
<http://www.testcentrum.com/>
10. PSYCHODIAGNOSTIKA
<http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/index.asp>
11. PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA
<http://www.psychodiagnostika.cz/>

Seznam příloh

- Seznam obrázků
- Seznam tabulek
- Seznam grafů
- Test pro učitele

Seznam obrázků

Obrázek číslo 1: Oblasti diagnostiky při posuzování dítěte.

Obrázek číslo 2: Systém ovlivňující vývoj dítěte.

Seznam tabulek

Tabulka číslo 1: Propojení funkcí školy a Delorsova konceptu.

Tabulka číslo 2: Znaký kresby lidské postavy.

Tabulka číslo 3: Kritéria hodnocení kresby hvězd a vln.

Tabulka číslo 4: Hodnocení kresby rodiny.

Tabulka číslo 5: Interpretace velikosti kruhu.

Tabulka číslo 6: Zastoupení jednotlivých škol ve vzorku.

Tabulka číslo 7: Rozložení jednotlivých stupňů školy ve vzorku.

Tabulka číslo 8: Délka praxe učitelů základních škol.

Tabulka číslo 9: Aprobace učitelů ve vzorku.

Tabulka číslo 10: Kresba lidské postavy.

Tabulka číslo 11: Kresba hvězd a vln.

Tabulka číslo 12: Test stromu.

Tabulka číslo 13: Kresba rodiny.

Tabulka číslo 14: Kresba začarované rodiny.

Tabulka číslo 15: Test kruhu.

Tabulka číslo 16: Malování jako projektivní technika.

Seznam grafů

Graf číslo 1: Rozložení jednotlivých stupňů škol ve vzorku.

Graf číslo 2: Délka praxe učitelů ve vzorku.

Graf číslo 3: Kresba lidské postavy.

Graf číslo 4: Kresba hvězd a vln.

Graf číslo 5: Test stromu.

Graf číslo 6: Kresba rodiny.

Graf číslo 7: Kresba začarované rodiny.

Graf číslo 8: Malování jako projektivní technika.

Graf číslo 9: Porovnání úspěšnosti v jednotlivých projektivních technikách.

Graf číslo 10: Celkové vyhodnocení.

Graf číslo 11: Velikost postavy.

Graf číslo 12: Ústa se zuby.

Graf číslo 13: Ruce.

Graf číslo 14: Oblečení.

Graf číslo 15: Tenké tahy.

Graf číslo 16: Tlusté tahy.

Graf číslo 17: Umístění.

Graf číslo 18: Velikost.

Graf číslo 19: Zdokonalení.

Graf číslo 20: Větve.

Graf číslo 21: Velikost člena.

Graf číslo 22: Začernělý člen.

Graf číslo 23: Otočení postavy.

Graf číslo 24: Znázornění nábytkem.

Graf číslo 25: Vzdálenost.

Graf číslo 26: Shodné znázornění.

Graf číslo 27: Velikost kruhu.

Graf číslo 28: Modrá barva.

Graf číslo 29: Žlutá barva.

Graf číslo 30: Kresba lidské postavy podle stupně školy.

Graf číslo 31: Kresba hvězd a vln podle stupně školy.

Graf číslo 32: Test stromu podle stupně školy.

Graf číslo 33: Kresba rodiny podle stupně školy.

Graf číslo 34: Kresba začarované rodiny podle stupně školy.

Graf číslo 35: Test kruhu podle stupně školy.

Graf číslo 36: Malování jako projektivní technika podle stupně školy.

Graf číslo 37: Celkové vyhodnocení podle stupně školy.

Graf číslo 38: Kresba lidské postavy podle délky praxe.

Graf číslo 39: Kresba hvězd a vln podle délky praxe.

Graf číslo 40: Test stromu podle délky praxe.

Graf číslo 41: Kresba rodiny podle délky praxe.

Graf číslo 42: Kresba začarované rodiny podle délky praxe.

Graf číslo 43: Kresba kruhu podle délky praxe.

Graf číslo 44: Malování jako projektivní technika podle délky praxe.

Graf číslo 45: Celkové vyhodnocení podle délky praxe.

Test pro učitele – projektivní techniky

Hezký den, ráda bych Vás poprosila o vyplnění následujícího testu. Výsledky získané sběrem se stanou součástí mé diplomové práce, zabývající se projektivními technikami. Test obsahuje 19 otázek, zatrhněte vždy jen jednu Vámi zvolenou odpověď.

Délka praxe:

Stupeň školy:

Aprobace:

Kresba lidské postavy

Kresba lidské postavy je grafickou projektivní technikou hojně využívanou při diagnostice dítěte. Hodnocení kresby předpokládá, že dítě do výtvaru promítá své pocity a postoje. K testování dítěte je potřeba jen papíru o velikost A4 a tužky. Dítěti je zadána instrukce: „Namaluj úplnou lidskou postavu, jak nejlépe dovedeš“. Po kresbě následuje dotazování dítěte, které je zaměřeno na charakteristiku postavy, kterou nakreslilo. Při interpretaci je využíváno znaků dětské kresby, které by mohly mít signální význam.

Odhadněte význam některých charakteristických rysů:

1. Kresba postavy, kterou dítě nakreslilo je velmi malá.
 - a) Dítě je malé, proto i postavu znázornilo malou.
 - b) Dítě trpí pocity nejistoty.
 - c) Dítě je zvyklé kreslit na menší formáty papíru.

2. Ústa postavy jsou velká se zvýrazněnými zuby.
 - a) Dítě má tendenci k agresivnímu chování.
 - b) Dítě v nedávné době podstoupilo zubní prohlídku.
 - c) Dítě znázornilo jeho aktuální stav hladu.

3. Ruce postavy jsou krátké a deformované.
 - a) Dítě špatně odhadlo proporcionalitu postavy.
 - b) Dítě prožívá nejistotu a strach v komunikaci s okolím.
 - c) Dítě doma nepomáhá s úklidem.

4. Nakreslená postava má výrazné nápadité oblečení.
 - a) Dítě je vychovááno materiálním způsobem.
 - b) Dítě si již zakládá na svém vzhledu.
 - c) Dítě je náchylnější k předvádivému chování.

Kresba hvězd a vln

Kresba hvězd a vln také patří mezi grafické projektivní techniky. K zadávání této techniky je potřeba papíru formátu A4 s předtištěným rámečkem a tužky. Dítě je požádáno, aby nakreslilo obrázek podle následující interakce: „Nakresli hvězdnou oblohu nad vlnami oceánu“. Po ukončení kresby je dán dítěti opět prostor, aby svůj obrázek představilo.

Odhadněte význam jednoho z charakteristických rysů, které se mohou v kresbě objevit.

5. Tahy kresby jsou tenké, roztřesené a rozmazané. Takto provedené tahy jsou znakem:
 - a) Neschopnost dítěte rozlišit hvězdnou oblohu a mořskou hladinu.
 - b) Dítě bylo neochotné ke kresbě.
 - c) Jsou dokladem emoční rozrušenosti dítěte.

6. Tahy tlusté, zvýrazněné či vyryté do podkladu. Značí:
 - a) Špatně ořezanou tužku, s kterou dítě pracovalo.
 - b) Dítě je agresivní a nevyrovnané.
 - c) Dítě kreslí takovým způsobem má oční vadu.

Test stromu

Další grafickou projektivní technikou je kresba stromu. Její interpretace spočívá v hypotéze, že strom je symbolickým znázorněním sebe sama. Jako u předchozích metod je potřeba k testování papír (A4) a tužka. Dítěti je dána instrukce: „Nakresli strom, jaký chceš, jak nejlépe umíš, ale neměl by to být strom jehličnatý ani palma“. Po dokreslení je dán dítěti opět prostor k prezentaci díla, dítěti jsou také pokládány doplňující otázky, např. jaký strom nakreslilo, kde roste, co jej potkalo, proč má dané znaky, co znamenají a jak je strom získal.

Opět odhadněte význam znaků, které se mohou v kresbě dítěte objevit.

7. Umístění stromu na ploše papíru je znatelně posunuto k levému okraji.
 - a) Pro dítě je charakteristické introvertní chování.
 - b) Dítě špatně odhadlo rozložení plochy.
 - c) Dítě mělo původně v úmyslu umístit na plochu papíru dva stromy.

8. Znázorněný strom je velký, dítě využilo většinu plochy papíru.
 - a) Dítě znázornilo velký vzrostlý strom.
 - b) Dítě je jedináčkem.
 - c) Dítě má snahu u sebezdůraznění a sebeprosazení.

9. Znázorněný strom dítě kreslilo po delší dobu a mělo tendenci ho stále zdokonalovat.
 - a) Dítě je ctižádostivé a potřebuje slyšet ocenění.
 - b) Dítě je výtvarně nadané.
 - c) Dítě předtím dlouhou dobu nemalovalo.

10. Větve koruny stromu vyčnívají do okolního prostoru, netvoří pravidelnou kulatou korunu.
 - a) Dítě tím má sklony k expanzivité.
 - b) Dítě nemá respekt k autoritám.
 - c) Dítě se brání vůči nepřátelskému okolí.

Kresba rodiny

Kresba rodiny je velmi oblíbenou projektivní technikou při diagnostice, lze ji používat od mladšího školního věku dítěte. Kresbu rodiny lze chápat jako symbolické zpracování rodinné konstelace, tak jak ji dítě hodnotí a vnímá. K testování je třeba opět jen papíru (A4) a tužky. Instrukce zadávaná dítěti zní: „Nakresli obrázek, který by vyjadřoval život celé vaší rodiny“. Interpretace probíhá z několika hledisek. Je nutno si všimnout celkového znázornění rodiny a znázornění jejích jednotlivých členů.

Odhadněte, jaký význam mohou mít níže uvedené rysy.

11. Jeden člen rodiny je mnohem menším než členové ostatní.

- a) Dítě ho vnímá jako nevýznamného.
- b) Dítě ho nemá rádo.
- c) Dítě znázornilo jeho malý vzrůst.

12. Jeden člena rodiny je celý začernělý.

- a) Dítěti se kresba jedince nevydařila.
- b) Dítě vnímá jedince jako zdroj strachu a obav.
- c) Dítě znázornilo jedincovu vzhledovou odlišnost, jde o černocho.

13. Jedna postava je otočená jiným směrem než postavy ostatní.

- a) Dítě by si přálo odchod toho člena.
- b) Dítě znázornilo člena v době odchodu z domova, např. do zaměstnání.
- c) Dítě vnímá nezájem člena o rodinu.

14. Dítě znázornilo rodinu jen jako prostor zaplněný nábytkem.

- a) Dítě znázornilo prostředí rodiny v době, kdy jsou všichni v zaměstnání a ve škole.
- b) Dítě nevnímá svou rodinu jako prostředí, které mu poskytuje citové zázemí.
- c) Dítě pociťovalo v poslední době materiální nedostatek, kresbou si tuto situaci vynahrazuje.

Kresba začarované rodiny

Kresba začarované rodiny je další technikou používanou při zjišťování rodinné situace. Znázorňuje symbolické zpracování prožitků a postojů k vlastní rodině. K testu jsou potřeba opět jen dva nástroje – papír (A4) a tužka. Dítěti je zadána instrukce: „Nakresli začarovanou rodinu tak, jak kdyby přišel kouzelník a každého z rodiny začaroval do nějakého zvířete, které by se pro něj nejlépe hodilo (které by mu nejlépe odpovídalo)“. Po této činnosti je nutné s dítětem specifikovat jeho dílo. Interpretace vychází z předpokladu, že dítě zašifrovalo člena rodiny pro jeho určitou symboliku.

Odhadněte význam některých charakteristických rysů:

15. Všichni členové rodiny jsou nakresleni pospolu v těsné vzdálenosti od sebe.

- a) Dítě znázornilo těsné vztahy v rodině.
- b) Dítě žije s rodinou ve velmi malém bytě.
- c) Dítě dostatečně nevyužilo prostor papíru.

16. Dítě znázornilo sebe a jednoho člena stejným zvířátkem.

- a) Dítě znázornilo vzhledovou podobnost sebe a daného člena.
- b) Dítě se s daným členem rodiny identifikuje.
- c) Dítě nechce být danému jedinci nijak podobné.

Test kruhu

Test kruhu je inspirován pojetím mandaly, která symbolizuje lidské Já. Instrukce pro dítě zní: „Nakresli kruh se středem a pak nakresli něco do toho kruhu“. Interpretace vychází např. z umístění kruhu v rámci papíru, z velikosti kruhu a z toho, co dítě nakreslilo do kruhu samotného.

17. Kruh vytvořený dítětem přesahuje okraje listu papíru.

- a) Dítě správně neodhadlo omezený prostor.
- b) Dítě má sklony k prosazení.
- c) Dítě znázornilo svojí otevřenost světu.

Malování jako projektivní technika

Také malování na dané jiné téma nebo spontánní kresebný projev dítěte v sobě mohou mít ukryty prvky, které lze projektivně interpretovat. Takové malování nebo kresbu lze interpretovat z mnoha hledisek, např. interpretace zobrazené prvky nebo barevné schématu malby.

Odhadněte, co mohou jednotlivé barvy znázorňovat.

18. Modrá barva je odrazem:

- a) Nepřátelství.
- b) Nejistoty.
- c) Klidu.

19. Žlutá barva je odrazem:

- a) Veselosti.
- b) Agresivity.
- c) Nepohody.

