



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# METODIKA PRO PEDAGOGICKÉ ŠETŘENÍ TRAUMATIZOVANÝCH DĚTÍ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU POMOCÍ DĚTSKÉ KRESBY

## Diplomová práce

*Studijní program:* M7503 – Učitelství pro základní školy  
*Studijní obor:* 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
*Autor práce:* **Kateřina Šálková**  
*Vedoucí práce:* PhDr. Jitka Josífková



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Šálková**  
Osobní číslo: **P10000511**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Metodika pro pedagogické šetření traumatizovaných dětí  
v mladším školní věku pomocí dětské kresby**  
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Ověření metodiky šetření emocionální traumatizace dětí mladšího školního věku podle metody Hardin a Peterson (L.W.Peterson, M.E. Hardin,1997).

Poskytnutí učitelům a pedagogickým pracovníkům přehled doporučení pro práci s dětskou kresbou jako jednou z diagnostických technik umožňujících odhalení týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

MATĚJČEK, Z.; DYTRYCH. Z. Krizové situace v rodině očima dítěte. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0332-7.

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

NOVÁK, T. Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-037-8.

PETERSON, L. W.; HARDIN, M. E. Děti v tísní. Praha: TRITON, 2002. ISBN 80-7254-237-0.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

VANÍČKOVÁ, E.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; PROVAZNÍKOVÁ, H. Násilí v rodině. Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-008-4.

FABRICI-ŠIČKOVÁ, J. Základy arteterapie. 2 vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Jitka Josífková**

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

**5. listopadu 2013**


Termín odevzdání diplomové práce:

**20. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. prosince 2013

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Jitce Josífkové za vedení diplomové práce, cenné rady a odborný dohled. Chtěla bych též poděkovat Ivetě Rudolfové a Mgr. Dagmar Kozderkové za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

# Anotace

Význam diplomové práce spočívá v poskytnutí metodiky učitelům na 1. stupni základní školy a jiným pedagogickým pracovníkům. Doporučuje, jak lze pracovat s dětskou kresbou jako jednou z diagnostických technik umožňujících odhalení emocionální traumatizace dítěte, a zároveň předává souhrn doporučených návodů ověřených na základě výzkumného šetření. V první části diplomové práce se nachází blíže specifikovaná problematika spojená s traumatem v dětství. Především se zaměřuje na syndrom CAN a jeho formy, příčiny, projevy, důsledky, prevenci a řešení. Druhá část práce se věnuje vývoji vzniku interpretace dětské kresby podle metody M. E. Hardina a L. W. Petersonové a smyslu jejího využití a uplatnění. Ve třetí části je uvedena podrobná metodika práce s dětskou kresbou. Tato část obsahuje přesné pokyny pro aplikaci postupných kroků interpretace. Vymezuje základní indikátory v kresbě dětí týraných, zneužívaných a zanedbávaných. Čtvrtá část se zabývá výzkumným šetřením dětí v běžné populaci pomocí dětské kresby a následným doporučením, jak využít získané poznatky. Metodika se zaměřuje na rozšíření informací o screeningu dětské kresby a jeho využití při podezření na výskyt syndromu CAN. Má být možností pro české pedagogy, jak pracovat s interpretací kresby týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí. Neměla by sloužit jako striktní návod, kterým je třeba se řídit, ale spíše jako orientační příručka.

## Klíčová slova

Dětská kresba, traumatizované dítě, týrané dítě, sexuálně zneužívané dítě, zanedbávané dítě, diagnostika, syndrom CAN, symbol ve výtvarném projevu, psychologie dítěte, rodinné vztahy, interpretace kresby.

# Annotation

The contribution of this Diploma Thesis is to provide a methodology to elementary school teachers and other educational professionals. It advises how to work with children's drawings as one of the diagnostic techniques which allow detection of emotional trauma of the child. Besides, it transmits a summary of recommended instructions verified on the basis of the research. The first part of the thesis specifies issues related to trauma in childhood. It mainly focuses on Child Abuse and Neglect (CAN) and its forms, causes, symptoms, consequences, prevention and solutions. The second part is devoted to the development of children's drawings interpretations according to the methods of M.E. Hardin and L.W. Peterson and the sense of its use and application. The third section provides a detailed methodology for working with children's drawings. It includes detailed instructions for the application of successive steps interpretation. It defines basic indicators of maltreated, abused and neglected children's drawings. The fourth part deals with the research survey of children in the common population using children's drawings, and recommendations how to use the acquired knowledge. The methodology focuses on the spread of information about children's drawings screening and its application in case of CAN syndrome suspicion. It should be the opportunity for Czech teachers how to work with the interpretation of drawings made by maltreated, abused and neglected children. It should not serve as strict instructions which must be followed, but rather as a reference manual.

## Keywords

Children's drawing, traumatized child, abused child, sexually abused child, neglected child, diagnostics, Child Abuse and Neglect (CAN), symbol in artistic expression, psychology of a child, family relations, interpretation of drawings.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>10</b>
<b>1 Trauma v dětství a jeho formy</b> .....	<b>12</b>
1.1 Tělesné týrání .....	14
1.2 Psychické týrání .....	15
1.3 Sexuálně zneužití děti .....	17
1.4 Zanedbávání .....	20
1.5 Prevence a řešení traumatu v dětství .....	22
1.6 Shrnutí .....	24
<b>2 Kresba jako prostředek poznání</b> .....	<b>25</b>
2.1 Metodologie v interpretaci kreseb .....	27
2.1.1 Kvalitativní a kvantitativní analýza v dětské kresbě .....	27
2.2 Zvláštní aspekty při interpretaci dětské kresby .....	29
2.2.1 Vliv kulturního a sociálního prostředí .....	30
2.2.2 Vliv věku dítěte .....	30
2.2.3 Ukazatelé emočního zneužití v kresbách .....	33
2.2.4 Ukazatelé pohlavního zneužití v kresbách .....	34
2.2.5 Ukazatelé tělesného týrání v kresbách .....	35
2.3 Shrnutí .....	36
<b>3 Metodika práce s dětskou kresbou</b> .....	<b>37</b>
3.1 Přehnané interpretování .....	38
3.2 Prvotní instrukce .....	39
3.3 Dětská kresba lidské postavy .....	40
3.3.1 Dotazník .....	41
3.3.2 Rozhovor .....	42
3.4 Kinetická kresba rodiny .....	43
3.4.1 Dotazník .....	44
3.4.2 Rozhovor .....	45
3.5 Shrnutí .....	46
<b>4 Empirická část</b> .....	<b>48</b>
4.1 Cíl výzkumného šetření .....	48



4.2	Výzkumné otázky.....	49
4.3	Přístup a použité metody ve výzkumu .....	49
4.4	Charakteristika souboru .....	51
4.5	Vlastní šetření.....	52
4.5.1	Působení vnějších vlivů .....	53
4.5.2	Realizované změny ve výzkumu .....	54
4.6	Výsledky .....	55
4.7	Diskuse.....	72
4.8	Doporučení pro učitele a pedagogické pracovníky .....	76
	<b>Závěr .....</b>	<b>86</b>
	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>89</b>
	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>91</b>

## Seznam ilustrací

Obrázek 1:	Marek, 7 let, kresba lidské postavy (Případ 1).....	58
Obrázek 2:	Marek, 7 let, dotazník pro kresbu lidské postavy (Případ 1) .....	59
Obrázek 3:	Veronika, 10 let, kresba lidské postavy (Případ 2) .....	62
Obrázek 4:	Veronika, 10 let, kinetická kresba rodiny (Případ 2) .....	63
Obrázek 5:	Veronika, 10 let, dotazník pro kinetickou kresbu rodiny (Případ 2).....	64
Obrázek 6:	Tereza, 9 let, kresba lidské postavy (Případ 3) .....	67
Obrázek 7:	Tereza, 9 let, dotazník pro kresbu lidské postavy (Případ 3) .....	68

## Seznam rozhovorů

Rozhovor 1:	Marek, 7 let, rozhovor nad kresbou lidské postavy (Případ 1) .....	60
Rozhovor 2:	Veronika, 10 let, rozhovor nad kinetickou kresbou rodiny (Případ 2) .....	65
Rozhovor 3:	Tereza, 9 let, rozhovor nad kresbou lidské postavy (Případ 3).....	69

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Emoční ukazatelé pro kresbu lidské postavy podle Koppitzové .....	34
Tabulka 2: Varovné ukazatelé pro screening dětských kreseb podle Hardina .....	35
Tabulka 3: Ukazatelé tělesně a citově týraných dětí v kresbě podle DiLea, Hardina a Petersonové .....	36
Tabulka 4: Zařazení respondentů do skupin podle screeningového dotazníku kresby lidské postavy .....	70
Tabulka 5: Zařazení respondentů do skupin podle screeningového dotazníku kinetické kresby rodiny .....	71
Tabulka 6: Krizová centra .....	78
Tabulka 7: Význam barev .....	80
Tabulka 8: Indikátory kresby lidské postavy a jejich významy podle Hardina a Petersonové .....	82
Tabulka 9: Indikátory kinetické kresby rodiny a jejich významy podle Hardina a Petersonové .....	84

## Seznam Grafů

Graf 1: Zařazení respondentů do skupin podle screeningového dotazníku kresby lidské postavy v procentech .....	71
Graf 2: Zařazení respondentů do skupin podle screeningového dotazníku kinetické kresby rodiny v procentech .....	72

# Úvod

Motto: „*To, co dělám, je pouhou kapkou v moři: Ale věřím, že by chyběla, kdyby tam nebyla.*“ - Matka Tereza (Hanušová 2006)

V kresebném vývoji dítěte je téma člověka vždy klíčové, neboť skrze vztah k člověku se dítě stává samo sebou. S pomocí lidského společenství se vyvíjí a objevuje svět. Není divu, že v dětských kresebných projevech bývá často ústředním motivem právě člověk. Kresba nám o dítěti vypoví mnohé – např. o jeho vztazích, o jeho světě. Utváří se spontánně, znamená radostnou činnost, je pro dítě hrou. Dítě, které si kreslí, nemá pocit, že je někým zkoumáno nebo vyšetřováno. V minulosti však kresba sloužila zprvu jen pro pozorování a hodnocení poznávacích složek dětského vývoje, např. co se z kresby dá vyčíst o jemné motorice, o rozvoji vnímání a intelektu. Nový rozměr v chápání užitečnosti dětské kresby se dostavil až později. Dnes je známo, že se člověk ve svém chování projevuje určitým způsobem, dává najevo, co cítí a podobně je to tak i u kresby, ze které vyplývá osobnost autora. Kresba nám dává možnost proklouznout do jeho citového rozpoložení, jeho bytí a konkrétního prožívání světa kolem něj. Kresba nám ale umožňuje nahlédnout i do vnitřního světa dítěte. Odhaluje prožitky, o kterých se dítěti špatně hovoří, o kterých ani mluvit nechce, anebo si jejich obsah a vážnost neuvědomuje (Davido 2001).

U dětí vyrůstajících v citově zanedbaném prostředí se mohou projevit obtíže ve vztazích i v jejich řešeních. Takové děti si často v dospělém věku nacházejí podobně citově chudého partnera, s žádnou emocionální odezvou, a tak předávají svým potomkům citový chlad, nevytvářejí příznivou životní atmosféru, nemohou zajistit zdravé vývojové podmínky. S tím je spojené trauma, které může mít neblahé následky. Dítě tedy potřebuje lásku. Neznamená to samozřejmě neustálé hýčkáni a rozmazlování, ale že dítě má mít ve svém vývoji nepřetržitý pocit jistoty, že se vždy může na někoho obrátit, k někomu patřit, na někoho se spolehnout. Láska má být na prvním místě, umět ji předávat druhým je darem. Je důležité, aby matky a otcové dokázali být šťastní a utvářeli stejně šťastné prostředí i pro své děti. Taková rodina pak může prospět zdravému citovému vývoji dětí (Matějček 1989).

Cílem diplomové práce je ověření metodiky zjišťování emocionální traumatizace dětí mladšího školního věku podle Hardin a Peterson (L. W. Peterson, M. E. Hardin 1997). Za účelem splnění cíle byly navštěvovány dvě základní školy, kde výzkum probíhal na vybraných respondentech. Takto získané poznatky a postupy jsou v práci uvedené a slouží pedagogickým pracovníkům jako doporučení pro práci s dětskou kresbou jako jednou z diagnostických technik umožňujících odhalení týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte. Formulace tohoto doporučení je pak druhým cílem práce.

Hlavní výzkumnou otázkou je, jakým způsobem může pedagog na prvním stupni využít screening pomocí dětské kresby podle metodiky Hardina a Petersonové. Pro tuto metodiku emocionální traumatizace dětí mladšího školního věku jsem důkladně prostudovala odborné materiály, aby mé bádání probíhalo důsledně a korektně. Během výzkumného šetření jsem pozorovala, jaké vnější vlivy ovlivňují celkový průběh screeningu. Sledovala jsem také pozitivní a negativní přístupy volené při metodickém zkoumání. Posléze jsem je analyzovala s cílem popsat výhody a nevýhody aplikace metody zkoumání dětské kresby.

Diplomovou prací bych chtěla poukázat na možnosti učitelů identifikovat ve školním prostředí dítě, které prožívá traumatizující situace, se kterými si samo neumí poradit. Tím tak připravit významné podklady specialistům, kteří se dále dětem věnují, určí konečnou závaznou diagnózu a v případě, že se dítě opravdu stalo obětí týrání, zneužívání či zanedbávání, stanoví vhodnou odbornou terapii.

# 1 Trauma v dětství a jeho formy

Předpokladem zdravého duševního vývoje dítěte je vřelé a stálé citové prostředí. Někomu se může takové prostředí zdát samozřejmé a lehké realizovatelné. Předpokladem citově vřelého prostředí je láska k dítěti. Citově stálé prostředí ukazuje, zda si lidé umí předávat lásku mezi sebou navzájem. Pro vývoj dítěte je základním stavebním kamenem prostředí, které mu vytváříme. Pokud se tomu tak neděje, dítě se ocitá ve velmi traumatizujícím prostředí, emocionální stabilita se rozpadá a životní situace se nevyvíjí příznivě. Velká část populace si ve svém životě prošla traumatizující životní situací, která zanechala hlubokou vzpomínku. Ať už se jednalo o rodinný rozvrat, rozchod rodičů, úmrtí blízké osoby nebo nedostatečný zájem rodičů (Matějček 1989).

I když hlavním tématem diplomové práce není rozpadající se rodina a její vliv na trauma dítěte, je nutné se alespoň okrajově o tomto problému zmínit. Rozvod rodičů představuje obrovskou emocionální přítěž právě pro děti školního věku. Ztrácejí tak jistotu jsoucna rodinného zázemí. Tato jistota byla rozpadem otřesena a dítě ztrácí stabilitu. Pokud se ale rodiče ještě navzájem ponižují, děti jsou zmatené a najednou nevědí, který z rodičů je ten dobrý a správný, který za nic nemůže. Rodinné zázemí, jež bylo pro dítě ideálem a samozřejmostí, se stalo problémem. Při rozvodu se dítě může cítit méněcenné, protože ho jeden z rodičů opouští. Děti si často myslí, že je to jejich vina, že měly být více hodné a poslouchat. Vztahy s rodiči se pak rapidně mění. Na matce mohou být více závislé a ve větší míře mohou žárlit na potenciální budoucí partnery. Myslí si, že matka patří jen jim, že na ni mají větší právo. Trauma z rozvodu rodičů se negativně odráží ve školním prospěchu, ale i v sociálních vztazích mezi vrstevníky. Dítě prožívá zklamání z již nestabilního prostředí a nemůže nadále přijímat hodnoty a pokyny od své rodiny. Jejich požadavky nechce akceptovat z emocionálních důvodů. Pociťuje neuspokojení citových vztahů, protože mění i vztah rodičů k sobě samým. Tato proměna dává dítěti pocit ohrožení a úzkosti (Vágnerová 2000).

Pojem trauma reprezentuje psychický úraz či poranění, a pojem traumatizace představuje poškozování, ublížení a narušení integrity, neboli odolnosti člověka. Traumatizace je vždy spojená s určitou traumatickou událostí, tzv. intenzivní nečekanou

situací, která zanechá v osobnosti trvalý engram (vtisk – paměťovou stopu podvědomé mysli), ten se velmi často projeví při analogické události (Levine, Klineová 2012). S traumatizací jsou vždy spojené specifické emoce. Podle profesorky Stuchlíkové představují emoce „*cit, psychický stav pramenící ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu či někomu (např. emoce lásky, nenávisti aj.). Cit může být v rozporu s racionálním hodnocením téhož vztahu či objektivní skutečností. Je obvykle doprovázen různými tělesnými projevy.*“ (Stuchlíková 2007, s. 11). S citem úzce souvisí citovost, taktéž emocionalita, která se vlivem traumatizujících událostí stává narušenou. Jedinec má problémy v komunikaci, chování a obzvlášť ve vyjadřování pocitu, jako je např. nepřiměřená reakce, úzkost, strach (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

V následujících odstavcích této kapitoly se budeme zabírat především nejčastějšími a nejzávažnějšími emocionálními traumaty z dětství. Týrání, zneužívání a zanedbávání, čili ubližování v nejrůznější podobě je nazýváno Syndrom CAN. Název pochází z anglosaské literatury jako Child Abuse and Neglect (CAN).

Publikace Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995, s. 15) uvádí, že syndrom CAN představuje v pedagogické terminologii „*soubor nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu a vývoje dítěte i jeho postavení ve společnosti, v rodině především. Jsou výsledkem převážně úmyslného ubližování dítěti, způsobeného nebo působeného nejčastěji jeho nejbližšími vychovateli, hlavně rodiči. Jejich nejvyhraněnější podobou je zahubení.*“

Také se dá říci, že „*za týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte považujeme jakékoliv nenáhodné, preventabilní, vědomé (případně i nevědomé) jednání rodiče, vychovatele anebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt*“ (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995, s. 24).

## 1.1 Tělesné týrání

Pod pojmem tělesné týrání rozumíme fyzické ublížení, jehož následkem dochází k poškození zdraví a zdravého vývoje dítěte. Patří sem všechny akty násilí na dítěti, při nichž prožívá fyzické utrpení.

Tělesné týrání se může vyskytovat v následujících dvou rovinách:

- 1) **Týrání aktivní povahy** – na dítěti se mohou spatřit známky poranění v důsledku bití, opaření, popálení a také trestání. V některých případech se na těle nemusí najít známky tělesného poranění, ale utrpení může být způsobeno dušením, topením nebo otrávením. Také se sem zařazují sexuálně zneužívané děti a děti, které jsou často vystavovány lékařskému vyšetření. Osoba pečující o dítě, ale i samotné dítě však udávají nepravděpodobné zdůvodnění vzniku poranění.
- 2) **Týrání pasivní povahy** – vyznačuje se především záměrným neuspokojením životních potřeb, a to i v návaznosti na psychické a sociální potřeby. Rodiče v těchto případech neplní svou funkci a své děti tak zanedbávají. Děti pak značně zaostávají ve vývoji. Výsledkem je velmi zanedbané a nerozvinuté dítě ve všech složkách života. Jako příklad se uvádí zanedbání zdravotní péče, nedostatky ve vzdělání a výchově, nedostatečné přístřeší, ochrana a ošacení. (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995).

U dětí, které se staly oběťmi týrání, mohou nastat stresové obtíže po prožitém traumatu (PTSD – posttraumatic stress disorder). U tohoto syndromu vznikají obtíže, které mají vliv na chování dítěte, sociální přizpůsobivost a mají souvislost v mezigeneračním přenosu násilí. Tyto děti mohou dále trpět neustále se vracejícími sny o prožitém traumatu, neschopností vnímat lásku, nespavostí, ztrátou určitých dovedností, halucinacemi. Tyto děti bývají také pesimistické, bázlivé, nadměrně ostražité, přecitlivělé, špatně se koncentrující apod. (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995).

## 1.2 Psychické týrání

Psychické týrání je na rozdíl od fyzického méně identifikovatelné. Pod tělesným týráním se dají představit konkrétní činy, které jsou zřetelné a dobře prokazatelné a dají se zdokumentovat fotografiemi, což ale v případě psychického týrání neplatí. A právě značná neprokazatelnost je jedním z důvodů, proč se s problematikou psychického týrání nesetkáváme tak často (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995).

Psychické násilí se nemusí objevovat jen v rodině nebo u rodinných příslušníků, ale mnohem častěji se s ním setkáváme především ve škole u vrstevníků. Projevuje se v podobě verbálních útoků (např. nadávky, zesměšňování, ponižování), které snižují sebevědomí dítěte. Patří sem dokonce i zavrhování, odmítání či opovrhování. Dítě je omezováno, má pocit strachu, zažívá dlouhodobou a opakovanou životní nejistotu, která způsobuje citové ublížení. V rodině se psychické týrání objevuje ve formě přisuzování nepřiměřeně velkých ambicí na dítě především ve školní oblasti (Vaničková 2009).

Dopady psychického týrání jsou závislé samozřejmě na intenzitě a délce trvání, ale také na jakém vývojovém stupni rozvoje osobnosti se dítě nachází. Děti reagují buď uzavřením se do sebe, jsou úzkostlivé, ustrašené a snadno se rozpláčou. Mají velmi nízké sebevědomí a sebedůvěru. Mnohdy nedokáží vyjádřit svá přání nebo se prosadit. Na druhou stranu ale mohou reagovat velmi agresivně a rázně se umí prosazovat. V důsledku citového násilí nastávají u dětí poruchy chování, jako je lhaní, útky z domova nebo záškoláctví. Časté jsou také psychomotorické obtíže, které se projevují bolestí hlavy a břicha, ekzémy nebo zvýšenými teplotami atd. Psychické týrání se neobjevuje jen směrem od dospělých na děti, ale i opačným směrem (Hanušová 2006).

Syndrom CAN je nejčastější příčinou emocionální traumatizace dětí, proto je důležité včas zjistit přítomnost rizikových faktorů, které se dají na dítěti vypožorovat. Již v 70. letech 20. století v USA probíhala první studie, při které se vědci snažili identifikovat určité rizikové faktory spojené s výskytem týrání v rodině. Tyto faktory pomáhají předvídat týrání, zneužívání a zanedbávání v rodině. Mezi faktory, jež mají velký vliv na týrání v rodině, patří bezpochyby nechtěnost nebo nedonošenost dítěte nebo získání tělesné či mentální vady. Pro rodiče to znamená starost navíc a leckdy tu tíhu starostí neunesou. Dítě jednoduše nesplnilo očekávání rodičů, a stává se tak více



ohrožené týráním. Předpokládá se, že nejvíce trestanou skupinou, jsou děti s lehčím postižením. Vyskytují se v podprůměrném intelektovém pásmu, ale navštěvují základní školu. Tlak na dítě ze stran okolí je obrovský. Žák se stává obětí negativních přezdívek. Je to takový nemotora, je pomalý a nic se mu nedaří, stává se „hloupým“ žákem. Jeho výkon je srovnáván s vrstevníky a rodinou bývá nepochopen. Do trestu se promítne individuální zklamání, ponížení rodičů v důsledku selhání a frustrace z náročné péče (Špeciánová 2003).

V nebezpečí je taktéž skupina dětí s málo pochopitelným chováním, nedostatečnou komunikací s okolím, nebo naopak komunikací takovou, která je pro ostatní nesrozumitelná. Tyto projevy jsou typické pro autistické děti. Dále do rizikové skupiny patří děti se specifickými poruchami učení nebo děti trpící lehkou mozkovou dysfunkcí. U dětí jsou zaznamenávány takové projevy, které vychovatele dráždí, zatěžují, vyčerpávají. Tyto projevy mohou být spojené s hyperaktivitou, neklidem a impulzivností. Dítě vykazuje neschopnost soustředění, dlouhodobě nevydrží u své práce, nespí, pláče, nekontrolovaně křičí a není k utišení.

Mezi rizikové faktory ze strany rodičů patří nereálná očekávání spojená s individuálním vývojem dítěte. Pro dítě je životu nebezpečná situace, pokud rodič trpí duševní chorobou, např. schizofrenií. Nejenže v důsledku poruchy je dítě týráno, ale taktéž přebírá jejich životní pohled na svět, jinak chápe životní hodnoty a nesprávné vzorce chování dále aplikuje ve svých životních situacích (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995).

Dlouhodobá přítomnost napětí ve vztazích může být příčinou týráním v rodinách. Při výchově jsou hojně používány autoritativní prvky, kdy na prvním místě často nacházíme disciplínu a řád. Vznikající tlak mezi rodiči se přenáší i mezi sourozence. Všichni jsou mezi sebou méně laskaví, a proto bývají vztahy neuspokojující. V oblasti, která není prozatím plně prozkoumána, je názor, že týrající rodič mohl být ve svém dětství též týrán. Rizikový faktor je nazýván tzv. mezigenerační přenos násilí. Faktory při přenosu týráním na příští generaci se mohou snížit sociální podporou, vytvořením kladného vztahu k dospělému člověku nebo osobní zkušeností z psychoterapie (Pöthe 1999).

Psychosociální model týrání se zabývá vzájemnou interakcí mezi rodinou a periferním prostředím (např. sousedstvím, obcí, duchovním společenstvím), a podle něho se pak stává sociální postavení rodiny důležitým faktorem, neboť ovlivňuje vztahy v nitru rodinného společenství. Je známo, že týrání se objevuje v každé společenské nebo ekonomické vrstvě. Za rizikovou se však pokládá především rodina s nízkou ekonomickou a sociální úrovní. Nezaměstnanost rodičů vede v rodině k negativním vztahům, jež ovlivňují chování jednotlivých členů rodiny. Nedostatek sociálních kontaktů a komunikace přispívá k sociální izolaci (Pöthe 1999).

### **1.3 Sexuálně zneužití dětí**

Je třeba zmínit, že sexuální zneužívání není novým jevem. Již v minulosti se děti stávaly oběťmi sexuálního obtěžování. V dějinách lidstva se běžně provozoval pohlavní styk mezi rodiči a dětmi, nebo mezi příbuznými (u některých kmenů zůstává dodnes). Západní kultura však považuje takový pohlavní styk za nepřijatelný. S dobou se mění pohled na identifikaci hrubých křivd na dětech, a tím i senzitivita pro rozpoznání sexuálního zneužití (Vaničková, Hadj-Moussová, Provazníková 1995).

Sexuálně zneužívané dítě je nevhodným způsobem vystavováno sexuálnímu kontaktu, chování či sexuální aktivitě. Jedná se o jakékoliv dotýkání se dítěte se sexuálním úmyslem. Zahrnuje vykořisťování kýmkoliv se sexuálním podtextem nebo pohlavní styk s dítětem. Osobou provádějící zneužívání může být rodič, příbuzný, přítel, ale i pro dítě zcela cizí osoba.

Sexuální zneužití dělí Dunovský, Dytrych a Matějček (1995) na dva způsoby:

- 1) **Bez užití tělesného kontaktu** – bezdotykové. Bezdotyková forma sexuálního zneužívání zahrnuje např. exhibicionismus, při němž dospělý člověk ukazuje přednostně dětem své genitálie. Jako další formu uvádějí harassment, který se vyznačuje zneklidňováním a znepokojováním dítěte slovními výpady, poplácáváním po zadku, tisknutím k sobě. Toto chování však musí mít sexuální podtext, který dospělý popírá. Mezi obtěžování se zahrnují také nemravné telefonické hovory nebo přinucení dítěte k prohlížení a sledování pornografie, obnažení a fotografování.
- 2) **S tělesným kontaktem** – dotykové. Do dotykové formy sexuálního zneužívání patří takové jednání, kdy je dítě dospělým obtěžováno nebo osaháváno na erotogenních zónách. Dospělý se často, i přes obranu, s dítětem mazlí nebo do něj přímo vniká. Vše může být doprovázeno slovními narážkami. Spadá sem sexuální útok, znásilnění, incest (definován jako sexuální aktivita mezi dvěma osobami, jimž není ze zákona dovoleno uzavřít sňatek), intrafemurální pohlavní styk (styk mezi stehna), komerční sexuální zneužívání (dětská pornografie, dětská prostituce, obchodování s dětmi s cílem sexuálního zneužití). Dětskou pornografií se myslí kterýkoliv zvukový nebo obrazový materiál, který využívá děti v sexuálně implicitním kontextu.

Americký dětský psychiatr R. Summit, popsal v roce 1983 syndrom přizpůsobení se pohlavnímu zneužití, který zahrnuje 5 fází. První fáze představuje utajování, které požaduje obtěžující po dítěti. To je psychicky vydíráno a je mu vyhrožováno: „Neříkej to matce, jinak tě nebudu mít rád.; Zbiju tě.; Matka tě pošle pryč.“ Druhá fáze zahrnuje bezmocnost. Dítě je tímto způsobem zstrašováno a roste v něm pocit bezmoci, který může lehce a plynule přejít až do třetí fáze svedení a přizpůsobení. Dítě je mnohdy podrobno opakovanému sexuálnímu zneužití, které nemívá konec. Někdy je tedy pro dítě jediné řešení smířit se s tím. Po psychické i fyzické stránce je takové dítě naprosto vyčerpané, a v důsledku toho se u něj mohou objevit patologické závislosti, sebepoškozování a celkové narušení osobnosti. Z této nelehké situace viní především sebe a tím, že se zneužívatelem snaží podrobit, chce získat zpět lásku a přijetí. V předposlední fázi se může dostavit opožděné a nepřesvědčivé odhalení, kdy dítě nahlásí situaci, že bylo sexuálně zneužito, ale s velkým časovým odstupem. Je to pro ně

obrovsky traumatizující zážitek, za který se mnohdy i stydí a schovávají si ho pro sebe. Bohužel v době oznámení se již nemusí vyskytovat případné důkazy, a tak se obtížná situace stává nepřesvědčivou. Také proto se v poslední fázi setkáváme s odvoláním původní výpovědi. Dítěti se v hlavě honí myšlenky a dostane strach ze zavržení rodiči, z rozpadu rodiny, z pozdějších výslechnů, obává se reakce zneuživatele. Uvádí tedy, že si celou situaci vymyslelo. Je proto třeba v těchto případech na dítě působit přátelsky a psychicky ho podporovat, aby k odvolání výpovědi nedošlo (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995).

Příčinou sexuálního zneužití dítěte bývá psychické onemocnění dospělého člověka. Jsou to sexuální devianti. Většinou žijí normální život, mají práci a mnohdy i rodinu. Na první pohled na nich není nic zřejmého. S dětmi vycházejí dobře a rádi se o ně starají. Sami si uvědomují, že sexuální zneužití je trestné, ale nemohou si pomoci. Spouštěcím podnětem pro sexuální zneužívání může být také dlouhá sexuální abstinence, kdy vztahy mezi partnery nefungují, nebo neschopnost objevit přijatelný protějšek pro sexuální uspokojení, a to v důsledku opakovaného pobývání mimo domov, na služebních cestách, v nemocnici nebo na nočních směnách. Jako další bývá uváděn sexuální agresor, který žije běžný a normální sexuální život, ale necítí se být spokojen, chce zažít nějakou radikální změnu a může ho začít sexuálně přitahovat dítě (Fleischhauer-Hardt 1990).

Nejvíce ohrožené děti často neznají potřebné informace o svém těle, nevědí nic o sexuálním chování. Nevědí, jak se zachovat při sexuálním obtěžování. Příčinou může být nedostatečná informovanost ve školní výchově. V druhé řadě jsou to přímo rodiče, kteří těmito tématy opovrhují, snaží se jim vyhnout, jsou pro ně tabu. Děti z dysfunkčních a afunkčních rodin se mohou stát psychicky deprimované, opomíjené nebo zanedbávané a spadají také do rizikové skupiny. Samozřejmě to ale neznamená, že dítě z funkční rodiny se nemůže stát obětí sexuálního zneužití. Pokud je emoční klima v rodině velmi otažitá a nepříznivé a pokud rodiče netráví svůj volný čas s dětmi, tak tím spíše se pak dítě přilne k tomu dospělému z rodiny, který na něj má čas a věnuje se mu. Velmi ohrožené jsou děti s mentální retardací, jelikož pachatel počítá s tím, že dítě nepozná, co se s ním děje a jeho následné výroky nebudou věrohodné. V jistém nebezpečí jsou i děti svěřené na hlídání známé či neznámé osobě, na letních

či zimních táborech nebo kurzech. Rodina by tedy měla umět předcházet riziku sexuálního zneužití. Měli by postupně své dítě již od malička seznamovat se vším krásným, ale i se situacemi, které mohou nastat – se situacemi ohrožujícími život. Velice důležité je nebát se dítěti sdělit informace o sexualitě a všem, co se této oblasti týká. Především, že jeho tělo nikomu jinému nepatří a nikdo jiný než on sám, nemá právo na něj sahat.

Nejvíce ohroženou skupinou, jež bývá sexuálně zneužívána, jsou děti do 8 let. Sexuálně zneužitě dítě se může projevat neobvyklým sexuálním chováním. Může mít sklony k sebevražedným a sebepoškozujícím činům. Z těch méně nápadných projevů se uvádí strach, úzkost, pocity viny a hanby, deprese a nízká sebeúcta. Dítě již nedůvěřuje dospělému člověku, dochází ke změnám v chování a ve školním prospěchu. Oběť může cítit velké zklamání a pocity viny a začne se odreagovávat osaháváním jiných dětí. Mezi somatické problémy spadají bolesti břicha a hlavy, poruchy spánku a příjmu potravy. Dále také regresivní chování, tudíž činy, které svou vývojovou fází mají za sebou a jež se opět objevují, např. cucání palce, enuréza (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995).

## **1.4 Zanedbávání**

Zanedbávání je chápáno jako jakýkoliv nedostatek péče, který se negativně podílí na zdravém vývoji dítěte nebo ho přímo ohrožuje. Zanedbávání se rozlišuje na tělesné a citové. Tělesné zanedbávání zahrnuje neuspokojování tělesných potřeb dítěte a znamená selhání při zabezpečení výživy, ošacení, přístřeší, zdravotní péče a ochrany před zlem. Citové zanedbávání je pojímáno jako neuspokojování citových potřeb dítěte – takovými potřebami rozumíme především poskytnutí láskyplného života a pocitu, že dítě někam patří. Dále se často jedná o zanedbání péče v oblasti výchovy a vzdělávání, kdy není dítěti poskytnuto plnohodnotné vzdělávání, např. dítě musí neustále provozovat práci v domácnosti, ale i mimo ni, a čas na školu nezbyývá. Intelektuální rozvoj dítěte v tomto směru zaostává a s tím souvisí i zanedbanost v rozvoji schopností a dovedností, chování a mravního uvažování dítěte. Vlivem zanedbávání si dítě neosvojí základní hygienické návyky, životosprávu, nenaučí

se kulturní dovednosti a znalosti. V krajních případech může být i izolováno od sociálního prostředí (Vaničková, Hadj-Mousova, Provazníková 1995).

Mezi činitele vedoucí k zanedbávání dítěte v rodině řadíme vnější a vnitřní podmínky. Je zajímavé, že ohrožení nedostatkem vývojových podnětů nastává i tam, kde působí lidé, kteří o dítě pečovat mohou. Tyto okolnosti nastávají, pokud dítě ztratí matku a stane se osiřelým. Dítě je umístěno do ústavu, nebo se v jeho blízkosti střídá mnoho osob, které o něj pečují.

K vnějším podmínkám vedoucí k zanedbání dítěte se řadí život dítěte v zařízeních kolektivní výchovy nebo nepřítomnost otce. Řada studií přisuzuje zvýšený výskyt asociálního chování či delikvence nedostatku autority, a s tím spojenou životní nejistotu dítěte. Je nutné podotknout, že pokud je dítě vychováno jen jedním z rodičů, neznamená to vždy nebezpečí zanedbávání. Potenciální ohrožení nastává při nízké ekonomické úrovni v rodině či náročném povolání rodičů. Nepříznivé okolnosti mohou být spojené s alkoholismem, drogovou závislostí nebo promiskuitními sexuální vztahy.

Mezi vnitřní podmínky, souvisejícími s ohrožením dítěte zanedbáváním, patří citová nezralost a povahová nevypěstlost matky nebo otce, která může být způsobena nízkým věkem. Řadíme sem i rodiče trpící duševní poruchou a nemocemi, mentální retardací, vychovatele s vážnými smyslovými poruchami nebo pohybovou invaliditou. Je nutno jmenovat i děti z některých etnických skupin, které mají jiné životní postoje a návyky, a příslušníky náboženských sekt s odlišnými zásadami (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995).

Dlouhodobé zanedbávání se může projevat v nedostatku lékařské péče nebo nerovnoměrném psychomotorickém vývoji dítěte. Dítě nemá vyhovující podmínky pro spaní, v domácím prostředí se objevuje plíseň, bývá zde tma, zima, nahromaděné odpadky či exkrementy. U dítěte nejsou dostatečně osvojené návyky pro konzumaci a zná pouze jednostrannou stravu. Nosí neadekvátní oblečení pro dané období, příliš malé, nebo velké. Dítě je neustále ospalé a unavené, nezná osobní hygienu, pozorují se také poruchy řeči a poruchy příjmu potravy. Jelikož rodič nevěnuje dítěti dostatečný dohled, zanedbává prevenci před úrazy. Dítě musí přebírat zodpovědnost za mladší

sourozence. Dalším projevem zanedbávání může být ponechání kojence samotného v uzavřeném prostoru (např. automobilu) po nepřiměřenou dobu. I když se v rodině nevyskytují sociální problémy, neznamená to, že se některé projevy zanedbávání nemohou objevit. Jde ale o to, že když se jich nahromadí více najednou a přetrvávají, pak už to může být znakem pro některý stupeň zanedbávání (Dubowitz in Špeciánová 2003).

## 1.5 Prevence a řešení traumatu v dětství

Přístupy k prevenci a řešení situace týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte musí být opatrné a dobře promyšlené. Nejhorší jsou unáhlené interpretace na základě jedné prostudované publikace nebo navštíveného kurzu. Pro ty, kdo se o problematiku více zajímají, je důležité získat znalosti z různých ověřených publikací. Velký problém nastává, pokud se nějaký „nadšenec“ unáhlí a myslí si, že sám umí diagnostikovat obtíže spojené s traumatem dítěte či násilí v rodině. Je to nekorektní a neprofesionální přístup. Vždyť i zkušení psychologové a lékaři se radí mezi sebou a pomáhají si, aby se špatně nerozhodli v následném postupu. Je tedy nutné, aby vždy docházelo ke spolupráci odborníků z různých oborů. V těchto situacích nemá cenu si hrát na „všeznalce“, nicméně základní znalosti jsou víc než potřebné a měly by být samozřejmostí.

Prevence týrání, zneužívání a zanedbávání se rozděluje na primární, sekundární a terciální:

- 1) **Primární prevence** preferuje cíl předejít vzniku nepříznivých společenských jevů tak, aby k nim již nedocházelo. Tímto preventivním skutkem celosvětového významu se řídí Úmluva o právech dítěte a Světová deklarace o přežití, ochraně a rozvoji dítěte. V těchto zmíněných opatřeních, v nichž jsou uplatňované preventivní činy, lze rozlišit tři okruhy:
  - a) Zaměřené působení na širokou veřejnost – širokou veřejností je zde míněna společnost, která obsahuje všechny vrstvy obyvatelstva determinované věkově, ekonomicky, vzděláním, zaměstnáním či jinak. Na tuto společnost lze působit tak, aby se stala citovější, vnímavější

ohledně zájmů a potřeb dítěte. Aby byla schopna vytvořit pozitivní životní atmosféru, v níž jakékoliv nebezpečí a násilí vůči dítěti neprobíhalo. Důležitou sdělovací úlohu zde mají prostředky, mezi které lze zahrnout zákony a vyhlášky zabývající se dítětem a rodinou, školy a jiné vzdělávací instituce, dále v dnešní době bezpochyby nelze opominout internet, televizi či rádio.

- b) Zaměřené působení na rodiče (a jiné vychovatele) nynější i budoucí – ve druhém okruhu je již objekt působení zúžený. Zaměřenou cílovou skupinou jsou zpravidla rodiče nebo pedagogové. Jejich rozhodující úlohou je odpovědnost, která působí pozitivně na bezvýhradné přijetí dítěte takovým, jakým je. Zvláštní pozornost by měla být věnována především odpovědnému početí a příjemně prožitému těhotenství ženy, účasti otce při porodu, podmínkám pro vytváření přátelských vztahů, výchově k odpovědnosti ve fázi rodičovských postojů, vedení k odpovědnosti v pohlavním a citovém dozrávání.
- c) Zaměřené působení na odborné pracovníky a veřejné činitele – mezi cílovou skupinu patří lidé různých vědních oborů, zabývající se problematikou CAN, kteří zprostředkovávají základní informace a poznatky z výzkumů, odborných studií a průzkumu obyvatelstva.

2) **Sekundární prevence** pokládá za důležité vytipování rizikových skupin ve společnosti a rizikových situací v životě, při nichž se předpokládá, že dochází k týrání, zneužívání a zanedbávání. Na tyto hledané skupiny lidí a tyto situace se pak působí tak, aby se riziko problémů snížilo na minimum (Dunovský, Dytrych, Matějček 1995).

3) **Terciální prevence** se objevuje již po aktu násilí nebo jiného ublížení dítěti, kdy je třeba podchytit danou situaci, aby se již neopakovala. Pokud tedy nastane jakákoli obava, že by dítě mohlo být obětí týrání, zneužívání či zanedbávání, je pro další rozhodnutí potřebné doporučit dítě k odbornému psychologovi. Odborníci následně stanoví prognózu, ze které vyplyne návrh na pomoc danému dítěti, dále návrh na způsoby ochrany dítěte a péče o něj za asistence lékařů,



terapeutů atd. Po důkladném zhodnocení na podkladě materiálů získaných z nezávislých zdrojů, ale i z diagnostického šetření, musí být učiněno rozhodnutí, zda dítě nadále v rodině zůstane, nebo nezůstane a bude se hledat vyhovující řešení. Rozhodnutí nemusí být po zbytek života neměnné, ale je důležité si uvědomit, že dítě nelze z rodiny odebírat, lehkomyšlně zase vracet a neustále měnit formu jeho náhradní péče. Nepříznivý vliv životních událostí má odlišnou míru dopadu v různých vývojových obdobích dítěte, a proto se musí posuzovat věk dítěte a doba strávená v těchto situacích. Dospělý člověk je vývojově zralejší a jeho hodnota se tedy liší. S rozhodnutím není vhodné otálet (Vaničková, Hadj-Mousová, Provazníková 1995).

## **1.6 Shrnutí**

Klíčovou a nepostradatelnou roli při prevenci ubližování dítěti hrají učitelé a vychovatelé. Naše společnost je bohužel mnohdy označuje za pouhé předavače informací, místo toho aby k nim vzhlížela a s úctou ocenila jejich každodenní píli a snahu, kterou vynakládají pro formování celé osobnosti dítěte. Učitelé tráví s dítětem často více času než jeho rodič. Jsou s ním v dlouhodobém kontaktu, jsou na dítě zvyklí, znají jeho chování, jeho potřeby a zájmy, a proto jako první mají možnost si povšimnout jakékoliv změny na těle, v chování, náladě, prospěchu nebo v jeho socializační roli. V mladším školním věku je učitel pro dítě silným vzorem a většina k němu vzhlíží. Pokud učitel dítě nezklame, může si k němu vybudovat důvěrný vztah, a proto se stává mnohdy jediným člověkem, kterému se dítě může v první řadě svěřit. Učitel má zásadní roli při identifikaci a následném včasném zastavení násilí konaného na dítěti. Především záleží na schopnostech učitele rozpoznat příznaky a rizikové faktory týrání, zneužívání a zanedbávání, na jeho znalostech o problematice, empatii a v neposlední řadě na jeho motivaci k neustálému vzdělávání, pokud je jeho cílem tyto činy nepřehlížet.

## 2 Kresba jako prostředek poznání

Pod kresebným projevem dítěte si lze jednoduše představit práci dítěte s papírem a kresebným nástrojem, ze které vzejde výtvar v podobě obrázku. Ale pro ty, komu tato představa nestačí a chtějí se jí zabývat hlouběji, může kresba dítěte něco ukázat, zobrazovat a sdělovat. Výtvarný projev dítěte nám o něm vypoví mnohé. Protože skrze kresby, ke kterým mají nejbližší učitel a rodič, můžeme vyčíst, jak dítě vnímá svět, jaký k němu má citový postoj, z čeho má strach, z čeho radost nebo jaká má přání, ale i na jakém vývojovém stupni se zhruba nachází.

Na otázku, proč dítě kreslí, neexistuje přesná a podložená odpověď. Ale s jistotou se dá říci, že kreslení se stává pro dítě určitou hrou, kterou vzniká výsledné dílo, např. čára, klikyhák, tečka, barevná skvrna. Tyto produkty, vznikající zanecháním stopy určitého nástroje, se později pro dítě společně stávají zobrazením již známých věcí. Zde už tato činnost nepředstavuje hru, ale jedná se o pokus při užití vlastních schopností dítěte. Dětská kresba je jakousi obrázkovou řečí, která mu pomáhá dát světu najevo, co právě vnímá, ale také jaké má dojmy, které pro něj mohou být v jistém smyslu břemenem. Mezi jiné názory patří, že základem kreslení dětí je potřeba napodobování všeho, co vidí. Hlásí nám, co cítí a prožívají. V neposlední řadě je třeba říci, že dětská kresba přispívá k rozvoji psychiky (Uždil 2002).

Dospělí lidé mají často problémy s vyjadřováním, když rychle chtějí sdělit myšlenku a nenachází pro ni slova. Naopak dítě tento problém neřeší – co chce vyjádřit, řekne „na plnou pusu“ nebo jednoduše nakreslí. Jeho ukrytá myšlenka musí vyjít na povrch. A pokud je mu sděleno, že o tom mluvit nesmí, nemluví o tom. Ale že by to nemohl nakreslit, mu nikdo nezakázal. Většinou ani neví, že do svých kreseb vkládá své myšlenky. Kresba ve výtvarné výchově může velmi pomoci učitelům, s nimiž žáci nekomunikují, jsou uzavřeni nebo jim jednoduše učitel nerozumí. Všeobecně lze říci, že výtvarné umění je prostředkem komunikace (Šicková-Fabrici 2008).

Není nám známa kultura, kde by se lidé nevyjadřovali prostřednictvím kreseb. V každém prostředí děti kreslí a je jedno, jestli k tomu použijí klacek a hlínu, nebo tužku a papír. Děti nevnímají skutečnost jako dospělí. Neovládají perspektivu a přesné proporce. Kreslí spontánně to, co je pro ně důležité a to bývá na obrázku největší, přestože v reálném životě to může být malá věc (Peterson, Hardin 2002).

Podle R. Davidové (Davidová 2001), lze kresbu využívat:

- při testování mentální úrovně – podle kresby lze hodnotit inteligenci dítěte,
- jako komunikační prostředek – kresba může být nápomocná, pokud dítě nezvládá jazyk, grafická podoba vyjadřuje, co dítě nedokáže sdělit,
- jako prostředek zkoumání afektivity – při porušení duševní rovnováhy dítěte, na základě aktuálně prožívaných emocí,
- jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho umístění v prostoru.

Kresba je nedílnou součástí dítěte a je třeba umět ji plně využívat při své profesi, ať už jako rodič, pedagog, sociální pracovník, psycholog nebo lékař. A proto je následná kapitola zaměřena na využití kresby v pedagogickém prostředí pro screeningové<sup>1</sup> šetření. Jak už zde bylo zmíněno, dětská kresba nevědomky odhaluje, co se skrývá ve vnitřním světě dítěte. Ve světě, který není na první pohled rozpoznatelný. Se screeningovým šetřením dle publikace Děti v tísní (Peterson, Hardin 2002) se mohou pedagogičtí pracovníci blíže seznámit, následně některé prvky i použít v adekvátních situacích, a proniknout tak k žákovi blíže jiným způsobem než verbální cestou, a tím ho i lépe poznat.

---

<sup>1</sup> Screening je „vyšetřovací postup vhodný k aplikaci na širokou populaci s cílem zjistit jedince, kteří se ve sledovaném faktoru nějak odlišují od normy“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 208).

## **2.1 Metodologie v interpretaci kreseb**

Aby byly metody využívané, musí všeobecně nabýt své věrohodnosti. Lidé musí začít věřit, že to, co dělají, je správné a založené na podkladech z odborných psychologických výzkumů. Využití konkrétních kreseb v praxi musí tedy projít z hlediska reliability a validity. V metodě podle L. Petersonové a M. Hardina představuje reliabilita určitou spolehlivost. Především takovou, že u několika různých dětí, za stejných nebo podobných předpokladů, opakovaně dochází ke stejnému nebo podobnému posudku. Tentýž obrázek by tedy měli posuzovat minimálně dva lidé, následně by ho měli obodovat a jejich závěry by se měly shodovat. Validita znamená platnost. Uvádí, zda metoda zjišťuje to, co zjišťovat opravdu má. Validita se vytyčuje v konkrétní kresbě podle toho, zda její indikátory skutečně determinují případnou patologii či zdraví. U dětské kresby také musí být přesné bodování různých indikátorů, aby dva odlišní pozorovatelé mohli u stejného obrázku dojít k podobným závěrům.

Při zkoumání dětských kreseb se postupem času vyvinuly dva eminentní systémy. První se opírá o kvalitativní analýzu, druhý je založen na kvantitativním hodnocení přítomných či chybějících indikátorů v dětské kresbě. Výzkum byl zprvu orientovaný na kresbu lidské postavy a její rozbor, ale dnes už je podstatně rozsáhlejší (kinetická kresba rodiny). Tyto dva náměty nám umožňují vidět dítě z pozice jeho samotného při kresbě lidské postavy a při kinetické kresbě rodiny nám autor naznačuje svou pozici v rodinné konstelaci (Peterson, Hardin 2002).

### **2.1.1 Kvalitativní a kvantitativní analýza v dětské kresbě**

Odborní psychologové J. Buck a K. Machoverová již dříve využívali kresbu lidské postavy za účelem odkrytí psychologických a emočních informací u dítěte, jak uvádí publikace Děti v tísni (Peterson, Hardin 2002). Tato metoda není žádnou novinkou, nýbrž patří mezi nejstarší projektivní techniky. Právě z této metody vychází kvalitativní analýza. Konkrétně z předpokladu, že kresby lidské postavy formulují, jak moc si dítě vyvinulo pojetí o svém těle, ale i pojetí o fyzické představě u jiných lidí. Kvalitativní analýza se tedy zaměřuje na promítání sebe sama v obrazu lidské postavy. Podle názoru Machoverové se v kresbě lidské postavy dají vyčíst projevy úzkosti a jejich impulsy

a také konflikty příznačné pro autora obrázku. Její metoda pracuje s interpretací způsobu ztvárnění různých částí těla – důležitá je jejich velikost, tvar a také celkové rozmístění na ploše a eventuální použití gumy.

Kresbu lidské postavy taktéž využívá Buck ve svém H-T-P testu. Ten spočívá v nakreslení domu, stromu a postavy. Cílem testu je získat informace o tom, jak dítě vnímá svět kolem sebe, jak se s ním ztotožňuje, jak se do něj začleňuje, jak je vyspělé a citlivé (Peterson, Hardin 2002).

Jako výhoda kvalitativní analýzy se uvádí uplatnění empatie, schopnost intuice a pohled na celkový dojem kresby. Tento rozbor je určen spíše pedagogům, kteří mají s problematikou interpretované kresby již zkušenosti. Nevýhodou kvalitativního rozboru kresby je, že neexistují předeepsané hranice určení, zda se v kresbě vyskytují indikátory, které jsou uspokojivé pro další šetření.

Kvantitativní analýza byla prvně zpracovaná F. Goodenoughovou a D. Harrisem. Kresbu lidské postavy uvedli v souvislosti s intelektuálními schopnostmi dítěte. Na vývojovém stupni rozumových schopností byl vytvořen bodovací režim. Pro zachycení specifických charakteristik v kresbě byla přizpůsobena tabulka. V ní se tyto body zaznamenávaly podle velkého vzorku respondentů, v němž byli chlapci a dívky různého věku. Tyto přístupy daly základ pro všechny ostatní interpretace v kresbě (Peterson, Hardin 2002).

Nejvhodnějším a nejprofesionálnějším využitím v práci pedagoga je zapojení kvalitativní i kvantitativní analýzy. Odborní psychologové připomínají, že z rozboru jedné dětské kresby nelze vytvořit diagnostický závěr. Je třeba využít i jiných projektivních technik (např. kresba začarované rodiny dle Z. Matějčka). K interpretaci je důležité taktéž zapojit i doplňující metody, mezi které patří rozhovor a pozorování. Kresbu je nutné analyzovat i s jinými pedagogy. Pokud by u nich nastala jakákoli obava, je pro další rozhodnutí potřebná konzultace u odborného psychologa.

## 2.2 Zvláštní aspekty při interpretaci dětské kresby

Diplomová práce se věnuje šetření traumatizovaných dětí pomocí dětské kresby. Dětskými traumaty se zabývají především kliničtí psychologové. Jako první je ale na určitý problém upozorní ti, kteří jsou s dítětem téměř v každodenním kontaktu, kteří ho dobře znají, a dokáží říci, že dnes s ním není něco v pořádku. Patří mezi ně učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci, prožívající s dítětem několik chvil svého času. Na nich záleží, aby si všimli, že je něco v nepořádku a následně doporučili dítě do rukou odborníků. Aby se tomu tak mohlo stát, je třeba si upřesnit některé důležité body, které je vhodné znát pro správnou interpretaci. Ty jsou uvedeny v následných podkapitolách.

Je nanejvýš důležité si uvědomit, že při analytickém rozboru kresby není potřebný jen samotný výsledek tvorby dítěte. Klíčové je především pozorování celé situace během vzniku kresby, následný rozhovor přímo s dítětem o jeho tvorbě, sledování, co nakreslí jako první, co nakreslí později, jestli používá gumu, ale i jak dlouho kreslí. Analýza pouze hotové kresby, bez důkladného sledování těchto klíčových momentů, nemusí být správná. Např. učitel své třídy zadá téma při hodině výtvarné výchovy „Můj zvířecí kamarád“ a určí, že jako kreslicí nástroj si mohou žáci vybrat mezi voskovými barvami, křídovými barvami nebo pastelkami. Nějaký žák nakreslí svého zvířecího kamaráda např. v podobě křečka, ale pouze obyčejnou tužkou. Je tedy logické, že učitel při procházení třídy zpozorní nad tímto obrázkem a zeptá se, proč použil obyčejnou tužku, když si mohl vybrat i pastelky, křídly nebo voskové barvy. Může tak zjistit, že žák pouze nedával pozor při zadávání tématu nebo si jen zapomněl ostatní pomůcky a bál se to říci. A takto to probíhá i u interpretace dětského obrazu. Nestačí pouze náhled na hotovou věc, ale důležitým faktorem je kladení otázek (např. Proč to tak bylo zhotovené?; Co ho k tomu vedlo?; nebo Co to vlastně znamená?). Není to považováno za kárání, protože je známo, že všechno, co dítě nakreslí, namaluje, vymodeluje, ať to udělá jakkoli a čímkoli, je správné. Dítě to tak udělat chtělo, byl to jeho subjektivní pocit, který je pro nás velmi cenný. Tento odstavec vypovídá o tom, že první dojem bez konkrétnějších poznatků, vždy hned neznamena to nejhorší.

### **2.2.1 Vliv kulturního a sociálního prostředí**

Při interpretaci dětské kresby se musí přihlížet k sociálnímu a kulturnímu prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá. Jaké jsou zvyky v jejich kultuře, v rodině nebo jakého jsou vyznání. Dobrým příkladem může být kultura nějakého afrického kmene, pro který je typické, a naprosto normální, být ve společnosti (lépe řečeno – v přírodě, v přítomnosti svého či jiného kmene) nahý. Pokud v tomto prostředí dítě vyrůstá, prožívá tuto skutečnost naprosto přirozeně. V jeho kresbách by se tedy mohly objevovat vyobrazené genitálie. V naší kultuře je přirozené mít je zakryté, ale pro ně ne. Z toho vyplývá, že kritéria jsou různá pro odlišná kulturní prostředí. A proto lze říci, že fakta nashromážděná v jedné kultuře, nejdou dost dobře aplikovat v kultuře jiné. V rámci šetření je tedy také důležité znát anamnézu jedince a případně si obstarat informace o dané kultuře, v níž se dítě vyvíjelo (Peterson, Hardin 2002).

### **2.2.2 Vliv věku dítěte**

Aby se na kresbu nahlíželo správně a abychom se nedopustili chybných úsudků při interpretaci z důvodu neznalosti vývoje dětského projevu, je nutné představit základní vývojová stádia v dětské kresbě. Kresba jako taková se vyvíjí v souladu s vývojem jedince. Je důležité zmínit, že pokud se kresba jeví jako „neohrabaná“, nemusí to vždy být důkazem duševní zaostalosti. S určitým věkovým stupněm se kresba mění a vyvíjí a každému věku je přisuzován specifický typ kresby. G. H. Luquet jako první pronesl myšlenku, že „*dětské kresby procházejí stádii, která těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte*“ (Davido 2001, s. 21).

Vývojová stádia podle R. Davidové (Davidová 2001):

- 1) **Stádium „čmáranic“** – dítě kolem jednoho roku svého života prochází stádiem „čmáranic“. Dítě přímo monitoruje pohyb pastelky, která zanechává svoji šlápěť na papíru. Čmáraní je provozováno všemi směry, při tom dítě ani nepozvedne svůj nástroj. Při interpretaci v tomto období je zajímavé, že šťastné a spokojené dítě povětšinou zanechává silné čáry, přičemž na papíře je zanecháno málo volného místa. Na druhou stranu nevyrovnané dítě kreslící nástroj hnedle zahodí a papír je téměř čistý.
- 2) **Stádium „čárání“** – zde se dítě snaží imitovat psaní dospělého člověka a zajímá se o držení tužky. Jeho pozornost záhy ustupuje a s ní se i mění prvotní úmysl v kresbě. Často ji však ani nedokončí. Kresba je mnohdy pojmenovaná až na konci tvoření – jedná se pak o „náhodný realismus“. „Nezdařený realismus“ je nazýván v tomto stádiu mezi 2. a 3. rokem života. Jedná se o kreslení smyček s úmyslem kopírovat písmo dospělých.
- 3) **Stádium „hlavonožců“** – neboli univerzálních postav, které se objevují kolem 3. roku. Obrázkům se dostává určitý smysl. Postava „hlavonožců“ vyobrazuje hlavu a trup zepředu jako kolečko. Od něj pak směřují dvě čáry, které představují nohy. Někdy se objeví i ruce jako další dvě čárky. Toto stádium může trvat až do 5. roku, což je naprosto v pořádku. S postupným rozvojem dítěte na panáčkovi přibývají detaily. Např. v kolečku jsou viditelné oči, ústa a pupík. Mezi pátým a šestým rokem je zpodobněn trup ve formě dalšího kolečka. Ruce jsou připojeny v různé výšce a celková postava je vyobrazena vždy zepředu. Až kolem 6. roku, kdy dítě nastupuje do školy, je tělo zcela úplné, se všemi končetinami a detaily (např. v podobě knoflíků). Luquet tvrdí, že podle způsobu zobrazení postavy lze zpozorovat, jak dítě vnímá své tělo. Pokud dítě znázorňuje postavu, povětšinou vyobrazí samo sebe. Zanedbávané dítě tedy nakreslí samo sebe a často jde z obrázku vyčíst, že postavu něco může trápit nebo dítě svůj obrázek takto samo okomentuje.
- 4) **Sklápění** – u dětí od 5 do 7 let většinou obraz neodpovídá skutečnosti z hlediska perspektivy. Předměty jsou vyobrazené disproporčně. Dítě ještě neumí rozeznat vertikální a horizontální uspořádání. Kreslí to, co ví a zná, a proto se setkáváme např. s kresbou hlavy z profilu, ale přitom má vyobrazené obě oči.



- 5) **Transparentnost** – neboli průhlednost zobrazeného objektu, u něhož vidíme vnitřek, přestože by se měl vyskytovat pouze vnějšek, pokud to však není jinak zadané. Jako příklad je vhodné uvést obrázek domu, ve kterém jasně vidíme uspořádání pokojů a postavení nábytku uvnitř, nebo u obrázku postavy jsou vidět nohy skrz šaty. Transparentnost je běžná u dětí do 7 až 9 let a někdy je také důkazem značně vyvinuté pozorovací schopnosti. Pokud se transparentnost objevuje u dětí i po 10. roku, může se uvažovat o retardaci duševního vývoje. Je zde velmi důležité si uvědomit, že v interpretaci neznamena jeden úkaz, že tomu tak opravdu je.
- 6) **Vizuální realismus** – se může spatřit mezi 7. a 12. rokem života. Dítě zobrazuje ve své tvorbě především to, co vidí. Proto když nakreslí dům, znázorní ho zvnějšku. Koncem 12. roku se objevuje poslední stádium s názvem zobrazování v prostoru. Dětská kresba se stává propracovanější a realističtější.

Před začátkem školní docházky dítě obvykle ještě nepíše. To, co chce říci, vyjádří mluvením a tím sloučí řeč s grafickým vyjádřením. Snaží se tedy skloubit obsah kresby s přáním komunikovat. Od stádia vizuálního realismu již dítě jazyk ke komentování své tvorby moc nepotřebuje. Kresba se stává konkrétnější, expresivnější, a tím rozvinutější a jasnější. Všechna již zmíněná stádia jsou velmi potřebná k osvojování grafického kódu (Davidov 2001).

Je třeba brát v potaz, co dítě zvládá nakreslit ve 3 letech nebo třeba až v 6 letech života. Dětská kresba se mění spolu s vývojem dítěte od narození po dospívání. Pro správnou interpretaci dětské kresby je důležité, abychom výše zmíněná stadia znali. Nedopustíme se pak chyb v interpretaci dětských kreseb. Dítě ve věku od 3 do 4 let běžně kreslí postavu v podobě hlavonožce. Ten je v podobě jednoho kruhu, ze kterého vystupují čáry – končetiny. Končetiny mohou být dvě, ale i více a rozhodně to není chybou. Neznalý člověk v této podobě hlavonožce může hledat jistý problém v dítěti, protože neví, že trup k hlavě a správný počet končetin děti připojují většinou až kolem pátého a šestého roku. Například chodidla a boty se na lidské postavě začínají objevovat už před pátým rokem, ale uši a krk málokdy. U dítěte žijícího ve stresových situacích může docházet k regresi. K rozpoznání regrese nám může být prospěšná právě vývojová škála dětské kresby. Stane se pomocníkem při zkoumání rozdílu mezi očekávanou

a skutečnou výtvarnou způsobilostí dítěte v určitém postupném stádiu a určí, v jakém stádiu regrese se traumatizované dítě nachází (Peterson, Hardin 2002).

### **2.2.3 Ukazatelé emočního zneužití v kresbách**

Zmíněný bodovací systém v publikaci Děti v tísní (Peterson, Hardin 2002) podle F. Goodenoughové přepsala a zdokonalila E. M. Koppitzová a uplatnila ho na dětech, které se potýkají s emočními a psychologickými problémy. Prostředkem pro sepsání ukazatelů jí byl výzkum, který prováděla se zdravými respondenty v souvislosti s respondenty z dětské psychiatrické kliniky. V obou souborech byly děti ve věku od 5 do 12 let. Podle vyhodnocení sestavila 30 emočních ukazatelů (viz Tabulka 1), které se v kresbě objevovaly u dětí s citovými problémy a s nepříznivými osobními vztahy. Pro ověření validity bylo požádáno několik psychologů, kteří došli k podobnému závěru. Pro správnou interpretaci a zjištění emočního zneužití musí být podle Koppitzové splněna tato kritéria:

- 1) Ukazatel musí prokazatelně splňovat rozdíly v kresbách lidské postavy dětí s emočními problémy na rozdíl od dětí bezproblémových.
- 2) Ukazatel musí být neobvyklý a nesmí se častokrát objevovat v kresbách normálních dětí.
- 3) Ukazatel se nesmí vztahovat k věku či vyspělosti, tj. frekvence výskytu v kresbách lidské postavy se nesmí zvýšit jen na podkladu rostoucího věku dítěte.

Při tomto kvantitativním rozboru pozorovatel pouze zaškrťává, zda se určitý ukazatel v kresbě objevil, či nikoli (Peterson, Hardin 2002).

**Tabulka 1: Emoční ukazatelé pro kresbu lidské postavy podle Koppitzové**

1. Špatné napojení částí těla	16. Velké ruce
2. Stínování obličeje	17. Odříznuté ruce
3. Stínování těla a/nebo končetin	18. Nohy přitisknuté k sobě
4. Stínová rukou a/nebo krku	19. Genitálie
5. Výrazná asymetrie končetin	20. Strašidelná nebo groteskní postava
6. Nakloněná postava	21. Spontánní kresba 3 a více postav
7. Maličká postavička	22. Mraky
8. Obrovská postava	23. Chybí oči
9. Průhlednost	24. Chybí nos
10. Maličká hlavička	25. Chybí ústa
11. Šilhající oči	26. Chybí trup
12. Zuby	27. Chybí paže
13. Krátké paže	28. Chybí nohy
14. Dlouhé paže	29. Chybí chodidla
15. Paže přitisknuté k tělu	30. Chybí krk

Zdroj: Peterson, Hardin 2002, s. 23

Některé emoční ukazatele, které zavedla Koppitzová, jsou Hardinem kategorizovány jinak. Jedná se o ukazatel č. 3 „stínování těla a/nebo končetin“ a č. 4 „stínování rukou a/nebo krku“; ty Hardin přepsal na „stínování – tělo“. Dále jinak označil ukazatel č. 18 „nohy přitisknuté k sobě“ na „nohy pevně přitisknuté k sobě“.

#### **2.2.4 Ukazatelé pohlavního zneužití v kresbách**

Kresby vytvořené pohlavně zneužitými dětmi mohou napomáhat k odhalení incestu, ale jako samotný důkaz samozřejmě nestačí. Podle Koppitzové stanovil Hardin na základě svých výzkumů několik ukazatelů, které mají odlišit pohlavně zneužité děti (od 6 do 10 let) od emočně narušených a běžných dětí ve stejném věkovém rozmezí. Jeho výzkum potvrdil, kolik a jaké ukazatele se u těchto kreseb vyskytovaly. Dospěl k závěru, že 7 ukazatelů (viz Tabulka 2) u sexuálně zneužitých dětí, se objevovalo častěji než u jiných dětí.

Hardin zkoumal původní klasifikaci podle Koppitzové a mezi jeho třemi skupinami nezaznamenal významné rozdíly. Proto spolu s Petersonovou sestavili dotazník (Podkapitola 3.3.1) pro šetření dětské kresby, kde byly zaznamenány stupně závažnosti sexuálního i emočního zneužití traumatizovaných dětí (Peterson, Hardin 2002).

**Tabulka 2: Varovné ukazatele pro screening dětských kreseb podle Hardina**

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Explicitní vyvedení genitálií</li><li>2. Zakryté genitálie</li><li>3. Vynechání genitálních partií</li><li>4. Vynechání střední části postavy</li><li>5. Opouzdření kresby</li><li>6. Dokreslené ovocné stromy</li><li>7. Postava opačného pohlaví</li></ol>
---

Zdroj: Peterson, Hardin 2002, s. 25

### **2.2.5 Ukazatele tělesného týrání v kresbách**

Podle J. H. DiLea se v kresbách objevují ukazatele tělesně a citově týraných dětí. Na základě svých studií jich několik sepsal (viz Tabulka 3). M. E. Hardin a L. W. Petersonová se ve svém dotazníku inspirovali DiLeem a přidali některé ukazatele, které zaznamenali ve své klinické praxi (Hardin, Peterson 2002).

**Tabulka 3: Ukazatelé tělesně a citově týraných dětí v kresbě podle DiLea, Hardina a Petersonové**

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Rozmetané části těla</li><li>2. Groteskní postavy</li><li>3. Bizarní postavy</li><li>4. Čmáranice přes nakreslenou postavu</li><li>5. Přílišné stínování</li><li>6. Strnulé, robotické postavy</li><li>7. Pilovité/vyceněné zuby (Hardin a Petersonová)</li><li>8. X místo očí (Hardin a Petersonová)</li></ol>
--

Zdroj: Peterson Hardin 2002, s. 25

## **2.3 Shrnutí**

Druhá kapitola shrnuje vývojové fáze dětské kresby a nabádá nás k zodpovědnému přístupu v práci s ní. Kapitola nám pomáhá lépe pochopit dětské kresby a naučit se vnímat je v problematických situacích jako cestu k poznání dítěte. Poznatky pro komplexní metodu podle Hardina a Petersonové byly shromažďovány dlouho dobu. Je třeba si uvědomit, že i když se na metodě podílelo více odborníků, kteří se snažili reliabilitu a validitu potvrdit, přesto ne vždy lze u kresby zjistit, co přesně znamená. Podle statistik odborníků je třeba podotknout, že děti s citovým narušením tvoří úplně jiné kresby než děti z běžné populace. Mezi studii stále vládne neshoda jako např. důležitost ukazatelů v dětské kresbě. Některým výzkumníkům nepřijde procento výskytu např. „dokreslených ovocných stromů“ dost velké na to, aby se daly zařadit mezi indikátory sexuálního zneužití. Ale Hardin a Petersonová měli odlišný názor, který se podobal úsudku jiných výzkumných odborníků, a proto byl tento prvek zařazen.

### 3 Metodika práce s dětskou kresbou

Tato kapitola se zaměřuje na popis metody šetření traumatizovaných dětí pomocí dětské kresby podle Lindy Whitney Peterson a Miliona Edwarda Hardina. Metodika může pomoci lidem i v pedagogických a jiných pomáhajících profesích. Má za úkol rozpoznat časné indikátory dětského traumatu prostřednictvím kreseb a rozhovorů. Kapitola si klade za cíl rozšířit znalosti o této problematice a poukázat na důležitost umění nahlédnout do vnitřního světa dítěte. V této části textu jsou uvedené přesné kroky, jak postupovat při screeningu dětské kresby, a naučit se tak rozpoznávat důležité ukazatele ve výtvarném projevu dětí, které jsou sužovány týráním, zanedbáváním a zneužíváním. Nalézají se zde postupné body, jak začít s vybitnutím dítěte ke kreslení a jak od něj zase kresbu získat zpět. Metodika obsahuje instrukce pro bodování kresby lidské postavy a kinetické kresby rodiny, které je obsaženo v uvedeném dotazníku. Také poskytuje návod, jak vést s dítětem následný rozhovor nad kresbou a dozvědět se o obrázku více i verbální formou.

Při práci s dětskou kresbou, jejímž závěrem je interpretace obrázku, probíhá analýza různorodých prvků, z nichž je obraz zkomponovaný, ale také syntéza, u které je důležité vnímat kladné a záporné příznačné rysy. Pokud se má využít kvalitní interpretace, měl by učitel, nebo jiný pedagog provádějící šetření, znát i sociální a kulturní zázemí dítěte. Především by měl být bystrý a pozorovat dítě při tvorbě (kde v kreslení váhalo, gumovalo, celkově jak se chovalo, jak dlouho mu kresba trvala), protože to jsou důležité znaky, které mohou v interpretaci dosti pomoci. Významnou informací pro nás může mít sledování, v jakém pořadí kreslí dítě postavy nebo věci na papír. Všeobecně platí, že co nakreslí jako první, představuje, koho nebo co má nejraději. A to, co zobrazí na konci (nebo někdy nezobrazí vůbec), je věc nebo osoba pro něj méně důležitá, kterou nemá moc v lásce. Každá postava by se měla hodnotit z hlediska tvarové kompozice, postojů a zvláštních atributů. Ale neznamená to nahlížet na ni odděleně od celkového dojmu. Je důležité neposuzovat symboly odděleně, nýbrž společně se souvislostmi. Detail není sám o sobě důležitý, ale teprve spojený s myšlenkou dává dohromady význam. Pro spolehlivější šetření je důležité prozkoumat více rozmanitých obrázků dítěte na odlišné téma, ale ve stejném věkovém období. Měly bychom se v nich dočíst stálých, neměnných prvků, znaků nebo detailů, které vypovídají o nevědomém volání

o pomoc, protože pokud dítě zažívá obtíže, vždy se do kresby promítnou, ať je zvolené téma jakékoli (Davido 2001).

Při pozorování dítěte při tvorbě musí učitel vždy respektovat specifické zvláštnosti a individualitu dítěte při vyobrazení světa. V žádném případě učitel nesmí zasahovat do kresby, předkreslovat nebo dokreslovat, tím by se celý výsledek znehodnotil. Vždy je lepší kresebnou tvorbu doplnit rozhovorem, protože ne vždy se důležité aspekty objeví při prvním dojmu. Samozřejmě je důležité si uvědomit, že někdy jednoduše obrázek nelze identifikovat, jelikož se v něm ani žádné indikátory neobjevují a vše je v pořádku (Mlčák 1996).

### **3.1 Přehnané interpretování**

Hlavní zásadu interpretace, kterou je třeba se řídit, představuje nevyvozování názorů pouze z jednoho obrázku. Pokud je tedy zjevné podezření z nějakého ublížení nebo traumatu u dítěte, musí se určité konstanty objevit na více obrázcích, které hodnotí i jiní odborníci. Osoba provádějící interpretaci nesmí do obrazu vkládat vlastní promítání osobnosti. V žádném případě se nesmí činit závěry z jediné kresby a z jednoho nynějšího indikátoru. Přehnané interpretování je velkou neprofesionální chybou, kterou by neměl udělat ani nezkušený pedagog. Následky mohou být neblahé, až katastrofální. Na kresbu je třeba se dívat nezaujatě, otevřeně, nevkládat do ní své názory a nedělat pohotovostní soudy. Každá osobnost se vyjadřuje jinak, co platí u jedné, nemusí být pravdou u druhé. Dítě by mělo mít prostor k vyjádření se bez jakéhokoli vnějšího zasahování.

Interpreti si nad kresbou musí ujasnit, jaké jsou aktuální schopnosti respondenta v jemné motorice. Může se stát, že z důvodu úrazu se stávají schopnosti jen dočasně snížené, ale působením tělesné vady jsou již trvalé, a zadaný úkol nemohou plně zvládnout. Také nemocné děti nemusí zobrazovat kresbu ve svém běžném vývojovém stádiu. Bylo by tedy nesprávné prohlásit tyto děti za emočně narušené, jelikož nejsou v kresebném projevu dobré nebo jsou momentálně indisponované (Peterson, Hardin 2002).

## 3.2 Prvotní instrukce

Na prvním místě, než začne šetření probíhat, stojí příprava pomůcek a navození atmosféry. V místnosti, kde se bude s dítětem činnost provádět, by neměly být vyobrazeny jiné postavy a jiné dětské práce, jelikož to svádí k napodobování. Dítě chce mít obrázek krásný, aby se mohlo pochlubit, jak pěkně umí kreslit a nejjednodušší je kopírovat již nakreslené. Jistě je známo, že o krásu zde vůbec nejde a samozřejmě se nehodnotí. Místnost nebo prostor, kde probíhá činnost, by měly být pokud možno klidné, aby se dítě nerozptylovalo. Atmosféra by měla probouzet příjemnost a odlehčenou situaci, při níž se dítě nebude cítit pod dohledem.

Zprvu se dítě usadí, kam chce, ale pokud jich máme více najednou, je důležité, aby seděly odděleně, jinak hrozí již zmíněné napodobování kresby. Dále je důležité mít připraven dostatek tužek (nejlépe č. 2), ale i pastelek nejrůznějších barev. Děti mají ve školním prostředí penál, který je většinou plně vybavený těmito kreslicími nástroji. Je tedy dobré, aby si ho k sobě vzaly. Přece jen je ale příhodné mít připravené náhradní. Vždy se najde někdo, kdo si penál zapomene nebo ho nemá tolik vybavený. Bylo by vhodné nepoužívat především fixy, křídly, voskovky ani uhel. Prostřednictvím těchto vyjmenovaných nástrojů se velmi špatně vyobrazují detaily, které jsou u pozdější interpretace důležité. Učitelé výtvarné výchovy na svých hodinách nevidí rádi gumu, ale v tomto ohledu je velice důležitá. Už jen to, že dítě něco nakreslí, později si uvědomí, že to vlastně vůbec nakreslit nechtělo a vygumuje obrázek, o něčem vypovídá. Možná si uvědomilo, co vyobrazilo a nakonec to chtělo skrýt. Snad je tedy zřejmé, proč je tak podstatné sledovat proces kresby. Papír je vhodný čistý, bílý a formátu A4. Pedagogové si mohou připravit pro sebe úhloměr pro měření sklonu postavy (15° od vertikály) a „maličké postavičky“ (menší než cca 6 cm při formátu A4).

Pokud se stane, že jsou při šetření přítomni rodiče, sourozenci nebo jiné osoby, neměli by dítě pozorovat ani být v jeho blízkosti. Nejlépe je být v dostatečné vzdálenosti od kreslicího člena tak, aby na ně neviděl. Nikdo ho nesmí vyrušovat, nabádat ho ke kreslení něčeho určitého nebo se ho ptát, co kreslí apod. Nad dokresleným obrázkem se nesmí nikdo ptát na otázky druhu „Proč jsi tam (ne)znázornil(a)...? Co představuje...? apod.“ (Peterson, Hardin 2002).



Skupinové zadání kresby se moc nedoporučuje, především z již zmíněných důvodů napodobování. Taktéž pedagog nemusí stíhat pozorovat každého žáka. Ale z pohledu druhé strany, aby zkoumaný žák opravdu neměl žádné podezření, že je sledován, lze kresbu zadat najednou celé třídě. Ale s tím, že se sleduje jen jeden, dva či tři žáci, u kterých je určité podezření a pedagog si jejich reakcí při práci obzvlášť všímá. Je to možnost, ale samozřejmě se poté musí brát v úvahu nesubjektivní kresba vlivem opisování (Novák 2004).

### 3.3 Dětská kresba lidské postavy

Zobrazování lidské postavy představuje velkou symboliku, protože téměř vždy znázorňuje autorovu osobnost, která se plně projektuje do kresby a ukazuje jeho „já“. Dítě ukazuje, jak vidí samo sebe a jak se vnímá (Davido 2001).

Pedagog, který dítěti zadává kresbu, musí metodu dobře znát a chápat. Měl by být schopný umět odpovědět na všechny podané otázky tak, aby ho nic nezaskočilo. Pedagog by měl být v psychické pohodě a neměl by prožívat žádné napětí. Při zadání nejprve vyzve dítě větou: *„Byl(a) bych rád(a), kdybys mi tužkou nakreslil(a) obrázek nějakého člověka. Snaž se nakreslit opravdovou osobu, ne jen panáčka – tak, jak to nejlíp umíš“* (Peterson, Hardin 2002, s. 34). Kresba lidské postavy představuje pro dítě velice tíživý úkol. Proto je nesmírně důležité takové dítě podporovat povzbuzením, ale co nejméně jeho kresbu regulovat, to pak tvoří relevantní význam. Zdrženlivější děti nebo ty, které si moc nevěří, se mnohdy ptají: *„Mám nakreslit spíše holčičku nebo kluka, maminku nebo třeba sebe?“* Na tyto otázky je vhodné mít připravené odpovědi. Nesmírně důležité je, aby dítě zobrazilo na papíře svou postavu, ne tu, co mu pedagog poradí. Proto je vhodné, aby se odpovědělo: *„Je to tvůj obrázek, nikoho jiného, a proto si nakresli, koho budeš chtít.“* Ovšem další otázka, která se často objevuje, zní: *„Ale já neumím moc kreslit.“* Pohotová odpověď je: *„Neboj se, já ti obrázek známkovat nebudu, nemusíš ho nakreslit perfektně.“*

Po dokončení kresby lidské postavy si pedagog sedne vedle dítěte a požádá ho, jestli si na obrázek může zapsat jeho jméno, věk a pohlaví. Po dopsání pedagog řekne: „Tak mi můžeš ukázat tvůj obrázek.“ V tomto okamžiku je dobré obrázek očima zrychleně projet, a pokud učitel zná ukazatele nazpaměť, hned zhruba ví, v jakém bodování (viz Příloha A) se kresba lidské postavy pohybuje. Následně se přistoupí ke kladení otázek při vedení rozhovoru (Peterson, Hardin 2002).

### **3.3.1 Dotazník**

Dotazníkový formulář pro dětskou kresbu lidské postavy (viz Příloha A) byl navržen M. E. Hardinem a L. W. Petersonovou a je striktně kvantitativní. Interpretace probíhá formou bodování na druhé straně kresby nebo na protilehlé straně dvojlistu, ale vždy tak, aby na dotazník dítě nevidělo a nemělo možnost si ho číst. V dotazníkovém bodovém formuláři jsou vypsané indikátory (ukazatelé). Úkolem pedagoga je jen zakroužkovat indikátor v dotazníku, pokud je přítomen v kresbě. Indikátory jsou sepsané od nejrelevantnějších až po ty méně relevantní. Prvních sedm představuje ty nejzávažnější, a proto jsou tučně vyznačené. Ty je důležité znát nazpaměť. Jsou ohodnoceny třemi body. Indikátorům 8 až 15 byly přiřazeny dva body. Indikátory 16 až 20 představují bodovou hodnotu jedna a poslední indikátory 21 až 28 jsou ohodnoceny po půl bodu. Po vyplnění celého dotazníku se body přítomných indikátorů sečtou a nastává rozhodnutí, zda vést s dítětem rozhovor. Pokud kresba dostala 6 a více bodů, stává se Podezřelou/vyšetřit. Rozhovor je v tomto případě nutný a určitě je dalším krokem doporučení na odborné vyšetření. Komplexní počet bodů u kresby 3–5 znamená Nerozhodný výsledek. Zde je taktéž rozhovor důležitý, protože pomocí něj se dají získat potřebné doplňující informace pro utvrzení se, jestli dítě poslat na vyšetření k odborníkovi. O Normální výsledek se jedná v případě bodování s čísly 0–2. Při rozhodování může pomoci také Kinetická kresba rodiny, která je popsána v další kapitole (Peterson, Hardin 2002).

Jak je již zmíněno v předchozích kapitolách, při kresbě je vhodné dítě pozorovat. Jeho reakce, zkrátka to, co je vidět, že dítě právě dělá, se zapisuje do poznámek (viz Příloha

A). Je ovšem chybou zapisovat, co znamená určité chování dítěte, např. „Dítě bylo rozrušené“. Místo toho je lepší variantou napsat „Dítě zatřálo pěsti, zrychleně dýchalo“.

Ukazatele, které se zaznamenávají v dotazníku pro dětskou kresbu lidské postavy, jsou blíže specifikovány v Příloze B. Pro názornou představu má každý ukazatel své vyobrazení. Ilustrace jsou převzaty z publikace Děti v tísní (Peterson, Hardin 2002). Autoři sbírali ve svých studiích obrázky sledovaných dětí, které jim pro přehlednost překreslila „Tedy“ Sweckerová. Před samotným screeningem je nutností tyto ilustrace, které jsou výstižně popsány, projít a zapamatovat si je, aby byla kresba správně interpretována.

### **3.3.2 Rozhovor**

Při vedení rozhovoru je smysluplné dodržovat předepsaný postup. Zajisté musí být rozhovor prováděn o samotě, aby dítě nic nerozptylovalo. Pokud interpretace a rozhovor nad obrázkem vzbuzují pochybnosti o zneužití, měl by se zadat dítěti další obrázek, aby byly pochybnosti více utvrzené. Rozhodně se na tvorbu musí podívat více lidí, kteří této metodě rozumějí a při podezření i u jiných interpretů postupovat dle aktuálních zákonných nařízení. Rozhovor musí následovat neprodleně hned po dokreslení obrázku, jelikož druhý den si děti nemusí vybavit, co kreslily. Následně o tom již nedokáží povídat.

Autoři publikace Děti v tísní (Peterson, Hardin 2002) ze svých studií rozhodli nejvhodnější postup a uspořádali tak stručné doporučení, jak vést rozhovor:

1. Mluvit v jednoduchých a konkrétních větách.
2. Dítě musí mít pocit, že se jedná o hru.
3. Posílit u dítěte zvědavost, projevovat zájem, povzbuzovat.
4. Nemoralizovat.
5. Podávat obecné otázky, ne přímé na dítě. Např. „Některé děti vědí, že...“
6. Důležité je stát na straně dítěte, a dokud informace, kterou dítě sdělilo, nebude dokázaná více podněty, neměla by se nikomu sdělovat.
7. Vést více než jen jeden rozhovor.

Jak přesně vést rozhovor je utříděno v Příloze C. Pokládání otázek jsou seřazeny od nejjednodušších po nejobtížnější. Velice důležité je, aby se examinátor vyjadřoval o obrázku, nikoli o samotném dítěti, i když ví, že představuje autoportrét. Tímto si dítě může vytvořit určitý citový odstup od obrázku. Bude se vyjadřovat pravdivěji, protože ví, že neříká nic o sobě. Návod obsahuje jasné instrukce, jak reagovat na odpovědi při rozhovoru. Prvních 10 otázek je zaměřeno na osobní národu a od 11 až po 19 otázku si examinátor může vybrat jen ty, které mu připadají vhodné. Celý rozhovor musí být vždy zakončený optimisticky (viz otázka 19). Poslední tři uvedené otázky jsou přijatelné pokládat na konci rozhovoru, nebo pokud nám nezbyvá čas na celý rozhovor. Díky těmto třem otázkám se dá taktéž mnoho odkrýt (Peterson, Hardin 2002).

### **3.4 Kinetická kresba rodiny**

V mladším školním věku začíná dítě rozumět některým rodičovským postojům, dokáže se v rodinných vztazích lépe orientovat, ale pořád to není dostačující k tomu, aby se dokázal ubránit hrozícímu nebezpečí. Často v rodině chybí podpora rozvoje významných složek života dítěte. Není včleněno do společné denní rutiny, nemá možnost prožívat zážitky z výletů, oslav narozenin, prázdnin, jízdy na kole. Nemá možnost dočkat se vzájemné a opětované lásky od rodičů. Ty o ně mnohdy nejeví zájem, nestarají se, jsou pro ně přítěží nebo loutkou na vylévání si zlosti. A právě tato témata může být pro dítě traumatizující a častokrát se objevuje v obrázcích, které znázorňují život celé rodiny (Vágnerová 2000).

Pokud se dospělých jedinců zeptáme, jak prožili dětství, většina z nich odpoví, že bylo krásné, šťastné atd. Tyto odpovědi představují pozitivní dětství. Jen opravdu málo lidí odpoví negativně, což je velmi zajímavé. Vysvětlení je ale logické, protože dobré a šťastné chvíle se pamatují lépe, než ty negativně laděné. Skutečnost nám totiž říká, že děti neuvažují nad tím, jestli jsou šťastné nebo nešťastné. Život pojmají takový, jaký je. Sice mají vzpomínky, někdy je něco mrzí, trápí se, ale žijí život ze dne na den. Svou existenci, zhruba do doby puberty, nijak nehodnotí. A proto mnohdy ani nevědí, že ve svém životě strádají. Děti si neuvědomují, že jejich rodiče se o ně patřičně nestarají, že jejich hygiena nezapadá do současného kulturního kontextu, či že rodiče

neprojevují dostatečný zájem. Dospělí tyto základní hodnoty srovnávají podle svých poznatků či norem. Právě ke zjištění pohodové rodinné konstelace nebo naopak strádání dítěte, může posloužit kinetická kresba rodiny (Matějček, Dytrych 2002).

Kinetická kresba rodiny se podle Hardina a Petersonové zadává dítěti, pokud v dotazníku pro dětskou kresbu lidské postavy vyšlo bodování v rozmezí 3–5 a výše. Tato kresba reprezentuje, jak dítě vnímá citové rozpoložení v rodině, podporu ze strany rodiny nebo činnosti, které s rodinou zažívá. Dítě je zprvu vybídnuto: „*Nakresli obrázek vaší rodiny, jak každý něco dělá, nakresli i sebe. Snaž se kreslit opravdové lidi, ne jen panáčky. Nakresli je při nějaké činnosti*“ (Peterson, Hardin, 2002, s. 34). Jestliže dítě nakreslí svoji rodinu, kdy každý člen něco dělá, může se z kresby vyčíst, jak ono samo vnímá vzájemné působení či separaci všech členů. Důležitost jednotlivých postav je vyjádřena velikostí. Nejvýznamnější osoba je největší a méně důležitá je nejmenší. Vzájemný vztah s blízkou osobou může být zobrazeno podobným oblečením, tvarem nebo je postava autora znázorněna poblíž té milované. Naopak odmítání dané osoby se obvykle prokazuje vykázáním postavy do rohu, na okraj kresebné plochy nebo jejím úplným vynecháním. Examinátor si všímá nálady, tělesné blízkosti, interakce, částí těla a stylu kresby (Peterson, Hardin 2002).

### **3.4.1 Dotazník**

Kinetická kresba rodiny obsahuje jak kvalitativní, tak i kvantitativní indikátory. V dotazníku (viz Příloha D) představují první tři části kvalitativní hodnocení. Jedná se o celkovou kvalitu kresby, dětské vnímání členů rodiny a sebepercepci dítěte. Při vyplňování těchto částí examinátor jedná tak, že bere v úvahu mentální vývoj dítěte a jeho celkovou konstituci. V těchto třech oddílech hodnotí obrázek jako celek, jak na něj působí a teprve poté pokročí k analýze detailů symetrie, odklonu od normy nebo k nevšedním atributům.

Při kvalitativní interpretaci je důležité se soustředit na prvotní dojem či pocit, který se jeví. Obrázek udává náladu veselou, smutnou, zlostnou. Kresba se tváří uspořádaně, nebo naopak zmateně, nepřehledně. Při interpretaci se bere ohled také na neobvyklost

či zvláštnost kresby. Následně se usuzuje velikost, tvar a nakonec distorze zobrazených postav. Také směr pohybu postav je důležité vypořadovat. Podstatné je i pozorování vynechaných či přidaných prvků a zvýrazněných prvků. V kvalitativní části dotazníku autoři využili červené, žluté a zelené rozlišovací značky. Ty pracují na podobné bázi jako klasický semafor. Pokud se zaškrtně indikátor, který spadá pod červenou značku, měla by se hodnotící osoba pozastavit a zamyslet se, co se dítě snaží kresbou říci. Žlutá značka vybízí k obezřetnějšímu přístupu a úkolem je požádat dítě, aby obrázek verbálně rozvedlo. Jestliže je zaznamenaný indikátor pod zelenou značkou, jeví se obrázek jako normální výsledek. To tedy znamená, že se může přistoupit ke kvantitativní části dotazníku. Zde se jednotlivé indikátory kroužkují a následně se spočítá celkový počet bodů. V dotazníku se postupuje odshora dolů v přesném pořadí. V části s názvem Styly se jeví první 2 indikátory jako vážné a je jim přiřazeno po dvou bodech. Indikátory 3 a 4 jsou středně vážné a hodnotí se jedním bodem. Poslední ukazatele s číslem 5 až 7 mají každý po půl bodu. V dalším oddílu pojmenovaném Pojednání postav, jsou opět první 2 indikátory závažné a dostávají po dvou bodech, 3 až 6 představují středně závažné a obdrží každý po jednom bodu a indikátory 7 až 10 mají každý hodnotu půl bodu. V posledním oddílu s označením Činnosti s negativními aspekty zastupují první 3 ukazatelé závažnost a jsou ohodnocené po dvou bodech, 3 až 5 znamenají střední závažnost, každému je přidělen jeden bod a poslední indikátory 6 a 7 mají každý půl bodu. Examinátor body sečte a zaškrtně skupinu: Normální (0–2 body), Nerozhodný (3–5 bodů) a Podezřelý/vyšetřit (6+). Jednotlivé indikátory je třeba umět rozpoznat. Pro správné hodnocení je důležité prostudovat Přílohu E, kde jsou indikátory představené v podobě obrázků. V případě, že konečný výsledek v dotazníku přesahuje 3 body, se dále aplikuje rozhovor nad kinetickou kresbou rodiny (Peterson, Hardin 2002).

### **3.4.2 Rozhovor**

Návod k vedení rozhovoru nad kinetickou kresbou rodiny (viz Příloha F) je uspořádaný obdobně jako rozhovor nad kresbou lidské postavy (viz Příloha č. 3). Za povšimnutí stojí to, že otázky jsou kladeny ve třetí osobě, čili neosobně. Například: „*Jaké jsou hodné maminky? Jaké jsou špatné maminky?*“ (Peterson, Hardin 2002, s. 102). Děti

jsou si plně vědomy, jaké důsledky může mít negativní výpověď o jejich rodičích, proto je důležité mluvit obecně, ve třetí osobě. Jestliže dítě u otázky číslo 12 nevypráví své tajemství spontánně, navrhuje se, aby se již examinátor dále nevyptával. Může ale zjistit, jestli nějaké tajemství existuje a zda se dítě dostane či nedostane do potíží, pokud ho zmíní. Odpověď na otázku číslo 4 vypovídá o tom, koho dítě považuje za svůj vzor, koho si váží. Závěrečné otázky číslo 13, 14, 15 jsou obdobné jako při rozhovoru nad kresbou lidské postavy a taktéž lze při časovém presu položit pouze tyto tři otázky, aby se určilo, jestli je nezbytné realizovat celý rozhovor. U poslední otázky je důležité dodržet přání dítěte. Pakliže to není možné respektovat, např. kvůli soudnímu řízení, měl by dotyčný dítě ubezpečit, že se pokusí udělat všechno pro to, aby sdělené informace zůstaly soukromé, ale že to nemůže slíbit. Může např. říci, jakou formou by informace oznámil rodičům a jestli s tím takto dítě souhlasí nebo jestli ho napadá raději něco jiného, co by měl říci. V nejlepším případě je dítě doporučeno k odborníkovi pro rozhovory s traumatizovaným dítětem nebo si počíná v souladu s ohlašovací povinností. Pakliže učitel udržuje k dítěti vstřícný, perspektivní vztah, jeho důvěru neztratí (Peterson, Hardin 2002).

### **3.5 Shrnutí**

V kapitole číslo 3 Metodika práce s dětskou kresbou byly náležitě popsány přesné kroky, jak postupovat při metodě posluhující jako nástroj ke shromáždění hodnověrných informací o skutečném životě dítěte. Zde je třeba si utříbit myšlenky a dát si jednotlivé kroky do souvislostí. V první řadě si interpret musí uvědomit, kde chce šetření provádět, s kolika dětmi a za jakých podmínek. Připraví si všechny pomůcky a naladí se na psychickou pohodu. Správně zadá kresbu lidské postavy, při níž pozoruje dítě, jeho celkové chování, otázky a postup při tvorbě obrázku si pamatuje. Následně obrázek oboduje v dotazníku, a podle zaškrtnutí celkového počtu bodů se rozhodne, zda bude s dítětem vést rozhovor nad kresbou lidské postavy. Pokud klasifikuje dítě do kolony Nerozhodné (3–5) nebo Podezřelé/Vyšetřit (6+), neznamená to hned diagnózu tělesného, pohlavního nebo citového zneužití, ale udává pokyn pro další šetření prostřednictvím rozhovoru. V případě, že se chce interpret dozvědět více informací o dítěti, jelikož mu kresba nepřipadá podle bodování v pořádku a rozhovor se jeví jako

irelevantní, může zadat dítěti kinetickou kresbu rodiny, kde se dozví více informací o rodinném prostředí a vztazích mezi jednotlivými členy. Zadá kresbu podle přesných instrukcí a opět ohodnotí v dotazníku. Ten se ale skládá již ze dvou částí. Kvalitativní část v dotazníku kinetické kresby rodiny skýtá komplexní pohled na kresbu, ale kvantitativní část umožňuje jemnou diferenciaci. V úvahu se tedy bere celkový pohled na kresbu, ale i jednotlivé obodované indikátory. Okolnosti, které obrázek přiřadí do skupiny Nerozhodně (3–5) nebo Podezřelý/vyšetřit (6+), vedou návaznost na příslušný rozhovor nad kinetickou kresbou rodiny. Pomocí této screeningové metody se dá poměrně jednoduše zachytit trvalý obrázek, který poukazuje na vnímání dítěte jako sebe samo i okolí, a dále ho předat specializovaným odborníkům. V případě podezření na jakékoli trauma mohou odborníci s dítětem dále pracovat.



## **4 Empirická část**

Při výběru tématu diplomové práce jsem se zamýšlela především nad tím, s čím jsem se v průběhu svého studia setkala, jaká nová témata jsem poznávala během svého vzdělávání a jakým námětům jsem věnovala pozornost i ve svém volném čase. Již na střední škole jsme se v rámci předmětu psychologie okrajově zabývali dětskou kresbou a už tehdy se to pro mě stalo předmětem většího zájmu. Připadalo mi velice zajímavé, že i neverbální formou, pouze pomocí papíru a tužky, se o dítěti mohu dozvědět, jak vnímá svou rodinu a okolní prostředí, jak se v něm cítí a prožívá ho. V oné době jsem ale o této tematice měla vědomosti spíše povrchové. Podrobněji jsem se tomu začala věnovat na vysoké škole, kde jsem absolvovala předmět Reeducace uměním. Právě zde jsem se dozvěděla, že běžnou formou v psychologických poradnách je šetření prostřednictvím dětské kresby, také jsem se dozvěděla, za jakým účelem je dítě požádáno o kresbu a jakou formou může tedy obrázek přispět k diagnostice dítěte, které v jeho životě trápí určité obtíže. Začala jsem se zajímat o vydané publikace zabývající se zkoumáním dětské kresby. Matějčkovu „začarovanou rodinu“ jsem již znala, ale metoda šetření podle Lindy Whitney Petersonové a Milтона Edwarda Hardina pro mě představovala novinku. Diplomová práce se pro mě stala prostředníkem pro získání dalších poznatků z této oblasti.

### **4.1 Cíl výzkumného šetření**

Jako první cíl jsem si stanovila ověření metodiky emocionální traumatizace dětí mladšího školního věku prostřednictvím metody podle Hardina a Petersonové. Metodiku jsem si tedy podrobně prostudovala a vzhledem k mému bádání bylo zapotřebí ji vyzkoušet, tedy ověřit. Druhý cíl je stanoven v návaznosti na první a je jím poskytnutí přehledu doporučení učitelům a pedagogickým pracovníkům pro práci s dětskou kresbou jako jednou z diagnostických technik umožňujících odhalení týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte. Tímto bych chtěla poukázat na možnosti učitelů diagnostikovat ve školním prostředí stavy dítěte spojené s prožitým traumatem a připravit tak cenné podklady specialistům. Učitel patří mezi první, kdo může na dítěti

zpozorovat, že je něco v nepořádku. Bez této prvotní diagnostické aktivity učitele by se dítě nemohlo dostat k odborníkům, kteří mají široké zkušenosti s diagnostikou a terapií.

## 4.2 Výzkumné otázky

Před zahájením celého bádání bylo třeba si definovat výzkumné otázky, jež vytyčují cestu výzkumu. Zvolila jsem jednu základní výzkumnou otázku a čtyři specifické výzkumné otázky, které jsou položeny konkrétněji.

Základní výzkumná otázka zní: *Jakým způsobem může pedagog na prvním stupni využít screening pomocí dětské kresby podle metodiky Hardina a Petersonové?*

1. Specifická výzkumná otázka: *Jak mohou působit vnější vlivy na průběh prováděné metody?*
2. Specifická výzkumná otázka: *Jaké změny jsem při výzkumu realizovala za účelem ověření správnosti dané metodiky?*
3. Specifická výzkumná otázka: *K jakému bodování kreseb a následného zařazení do kategorií v celkovém výzkumu došlo?*
4. Specifická výzkumná otázka: *Jaké výhody či nevýhody lze spatřovat ve znalosti a následné aplikaci metody šetření prostřednictvím dětské kresby?*

## 4.3 Přístup a použité metody ve výzkumu

Ve výzkumné části jsem se rozhodla využít kvalitativní přístup, jenž umožňuje popis analýzy a interpretaci zkoumaných jevů. Klíčový bod kvalitativního přístupu spočívá v jedinečnosti a neopakovatelnosti. Charakteristika těchto dvou slov nám říká, že při bádání je nadmíru důležité přesně sledovat celý průběh činnosti, jelikož není možné ji zopakovat se stejnými výsledky jako v předchozím počinání. Proces se odehrává v souvislosti s dynamickými změnami, které se vlivem různých činitelů ustavičně mění (Miovský 2006).

Jako základní typ výzkumného přístupu byla použita kvalitativní evaluace<sup>2</sup>. Tento výzkum přináší informace, které jsou získané prostřednictvím analýzy výsledků, stávají se důležitými při rozhodování v silných a slabých stránkách zkoumaného jevu. Na základě těchto stránek se formuluje určité cílené doporučení (Miovský 2006).

K získání kvalitativních dat jsem využila metodu pozorování a na základě ověřování metodiky podle Hardina a Petersonové, jsem použila jejich zmíněnou metodu rozhovoru. Pozorování a rozhovor náleží k nejstarším formám získávání poznatků, přičemž pozorování znamená přímé poznávání jistého jevu na základě percepce (Průcha 1995). Na základě položených výzkumných otázek bylo cílem pozorování vyzkoumat, jak se jeví metoda screeningu dětské kresby v praxi. Za účelem ověření správnosti metody jsem se pomocí pozorování snažila vypátrat, které postupy v realizaci byly vhodnější, které méně vhodné, jaké vlivy působily při testování pozitivně a jaké negativně, a tím vyvodit doporučení pro české pedagogy, jak tuto metodu aplikovat ve školském prostředí. Dále jsem se snažila vypořádat chování jednotlivých žáků při kresbě a následném rozhovoru, abych tyto údaje mohla náležitě zdokumentovat a zhodnotit. Jako druhou metodu jsem použila rozhovor. Definuje se jako metoda dotazování, při níž examinátor pokládá otázky osobě za účelem sdělování informací. Je založena na verbální komunikaci mezi respondentem a tazatelem (Průcha 1995). Jak vést s dítětem rozhovor nad dětskou kresbou je důkladně popsáno ve třetí kapitole s názvem Metodika práce s dětskou kresbou. Rozhovor jsem prováděla podle instrukcí Hardina a Petersonové. V jejich příručce, podle níž jsem celý výzkum realizovala, je uveden polostrukturovaný rozhovor. Ten spočívá v tom, že určité otázky jsou pro tazatele závazné, ale jejich pořadí je možné zaměňovat. Mohou se klást i doplňující otázky podle míry užitečnosti pro testování. Pro zápis odpovědí je využíván záznamový arch, který pomáhá udržet strukturu. Při realizaci rozhovoru jsem se přizpůsobovala konkrétní situaci a potřebám respondenta, a volila tak jemu přijatelné tempo. Závěrečnou fázi rozhovoru jsem zakončila vždy citlivým přístupem.

---

<sup>2</sup> Slovo evaluace se dnes používá velmi běžně a označuje proces posuzování a hodnocení podstaty zkoumaného jevu či postupu, s cílem realizovat určité změny v reformulaci strategie (Miovský 2006, s. 116).

## 4.4 Charakteristika souboru

Ve výzkumném šetření byla za účelem sběru dat použita metodika podle Hardina a Petersonové, kteří ve své publikaci Děti v tísní (Peterson, Hardin 2002) popisují screeningové vyšetření emocionální traumatizace na základě dětské kresby. Výzkum probíhal na dvou zvolených základních školách v Turnově a okolí. Učitelky a vychovatelky byly s náplní a cílem práce podrobně seznámeny. Výzkumný vzorek se skládal z žáků 1. stupně základních škol, tedy 1. až 5. ročníku. Abych svou práci nenarušovala chod výuky, bylo mi doporučeno realizovat šetření ve školních družinách, kde děti čekají, až si je vyzvednou rodiče. Zde si děti hrají, něco vyrábějí a tvoří nebo konají společnou činnost při vedení paní vychovatelky. Mohla jsem si tedy pár dětí vzít stranou, aniž bych narušila jejich výuku.

Z hlediska etických pravidel, chránících účastníky výzkumu, jsem si opatřila souhlas zákonného zástupce, protože mými respondenty byly děti. Obeznámený souhlas jsem podala písemnou formou, kde byl zákonný zástupce dostatečně informován o podmínkách výzkumu a svým podpisem potvrdil možnou účast svého dítěte. Získání takového souhlasu není vždy snadné. Zvláště při mém výzkumu, který se zabývá citovým traumatem u dětí z důvodu zanedbávání v rodině a jeho možnosti diagnostikování podle posuzování dětské kresby. Pakliže se v rodině vyskytuje jakákoli forma zanedbávání a pokud je aktérem rodič, je tedy možné, že si je vědom nezaopatření všech potřeb svého dítěte. Je tedy malá pravděpodobnost, že by ho chtěl zapojit do výzkumného šetření z důvodu zjištění onoho zanedbávání.

Učitelé na prvním stupni nemusí mít písemný souhlas rodičů k tomu, aby jim dítě mohlo nakreslit obrázek a aby s ním mohlo komunikovat. K těmto činnostem ho nepotřebují. Ale právě i přes to, že ho nepotřebují, nikdy není jasné, jak rodiče na cokoli zareagují. Tyto záležitosti jsou vždy nepříjemné. V takovém případě je důležité se náležitě omluvit a v rámci zájmu o správný psychický vývoj dítěte je třeba ho taktně doporučit např. do psychologické poradny. Tímto bych chtěla poukázat a upozornit tak učitele, kteří metodu posuzování emocionální traumatizace dětské kresby budou realizovat, aby tuto možnost brali v úvahu, a pokud by nastala, aby byli připraveni ji řešit.

Výzkumný soubor tvořili respondenti odpovídající věkovým požadavkům a byli zvoleni metodou příležitostného výběru (Miovský 2006). Abych tedy získala účastníky výzkumu, využila jsem příležitostí, které se v průběhu provedení nabízely. Přesněji řečeno jsem spolupracovala se všemi vychovatelkami, které hlídají čas odchodu svých svěřenců a ony vybraly děti, které neodcházejí domů dříve než za hodinu. Na šetření je potřeba určitý čas, nelze ho uspěchat, proto jsem potřebovala takové respondenty, pro které si v době screeningu nepřijdou rodiče. Samozřejmě se i takováto situace objevila. Pak jsem ale tento soubor nemohla použít při sběru dat.

Sběr dat probíhal po dobu 2 měsíců, přesněji od října 2014 do listopadu 2014. Za tento časový úsek jsem pracovala s 25 respondenty, kterým jsem zadala kresbu, následně ji posuzovala a vedla rozhovory. Ze všech respondentů jsem jich pro výzkumnou část mé diplomové práce mohla použít přesně 20. Zbylých 5 respondentů sice práci začalo, ale nedokončilo. Obrázek mnohdy dokončili, ale poté se mnou rozhovor vést nechtěli, např. protože viděli své kamarády při zábavné aktivitě a chtěli se k nim připojit. Jelikož jsem nikoho ke kreslení nenutila a vše probíhalo dobrovolně, poděkovala jsem jim a rozloučili jsme se.

## **4.5 Vlastní šetření**

Výzkumné šetření probíhalo vždy s jedním, dvěma nebo maximálně třemi respondenty najednou. Pokud by jich pro výzkum bylo použito více najednou, nejednalo by se o relevantní postup. Každého dítěte jsem se zpočátku individuálně zeptala na rodinu, abych měla alespoň okrajově představu o rodinném zázemí konkrétního dítěte. Otázky se týkaly počtu sourozenců a jejich věku, jestli jsou rodiče rozvedení, u koho z rodičů dítě žije a zdali má matka nebo otec partnera, který s nimi bydlí. V dalším kroku bylo dítě požádáno o kresbu lidské postavy a postup probíhal dle metodiky, která je již popsána v kapitole 3 Metodika práce s dětskou kresbou.

### 4.5.1 Působení vnějších vlivů

Nejprve jsem začala s jedním dítětem v hlučné třídě za přítomnosti paní vychovatelky, a to z důvodu, abych zjistila, jak to bude náročné z hlediska časového. Také proto, aby se paní vychovatelka mohla podívat, zda je metoda v praxi pro děti opravdu vhodná. Dítě se mohlo usadit k libovolnému stolečku, ale podmínkou bylo, aby u něho neseseděl ani nestál nikdo jiný. Měla jsem pro něj připravenou tužku č. 2, pastelky, gumu a bílý papír A4. Zadala jsem kresbu lidské postavy podle přesných instrukcí uvedených v podkapitole 3.3 Dětská kresba lidské postavy. Po dokončení obrázku jsem kresbu rychle obodovala a přistoupila k rozhovoru. Během celého šetření jsem sledovala, jak se dítě soustředí na daný úkol, jak se u tvorby chová, jestli má nějaké dotazy, a jak dává najevo své citové rozpoložení. Dále jsem sledovala, jak dítě vnímá okolní rušné vlivy. Jak na něho tyto vlivy působí, např. jsou-li mu nepříjemné, vyrušují-li ho nebo si jich nevšímá. Také jsem pozorovala, jak se chovají ostatní žáci ve třídě vzhledem ke kreslicímu. Zdali ho při tvoření vyrušují nebo si ho nevšímají apod. V neposlední řadě jsem sledovala, jak dlouho se dítě dokázalo na daný úkol soustředit, zda bylo vidět, že ho kreslení lidské postavy baví, jestli kresbu chtělo dokončit nebo jí už ke konci dostatečně nevnímalo. Všechny tyto již popsané jevy jsem si poznamenávala, přičemž jsem neseseděla vedle kreslicího dítěte, ale stála opodál, abych dané situace okolo mohla vnímat globálně.

V předchozím odstavci jsem popisovala, na co jsem se zaměřovala při práci s jedním dítětem v hlučné třídě. Jako další možnost jsem volila takový postup, při kterém jsem pracovala opět pouze s jedním dítětem, ale o samotě, v klidné třídě. Znovu jsem vnímala danou situaci, ve které se dítě nacházelo. Jak na něj působí vlivy klidného prostředí a jaké rozdíly tedy plynou z šetření v hlučné a naopak klidné třídě.

Další možností se mi jevilo šetření se dvěma až třemi dětmi najednou. Nejprve v hlučné třídě a poté v klidné třídě. Děti se rozesadily tak, aby se na ostatní kresby nemohly vidět. Mohly si s sebou vzít své penály s kreslicím vybavením, ale raději jsem měla připravené i náhradní tužky, pastelky a gumu, kdyby někdo své neměl. Rozdala jsem každému papír A4 a všem současně zadala kresbu lidské postavy. S více dětmi najednou se pozorování okolních vlivů stalo náročnějším. Musela jsem ve stejný časový

úsek sledovat dva nebo tři žáky najednou. Každý měl jiné potřeby, jiné dotazy a odlišným způsobem přistupoval k tvorbě.

Kresbu, již autor jako první dokončil, jsem také první obodovala a i s kresbou lidské postavy si ho vzala stranou. Pověštinou na opačnou stranu třídy, a to z důvodu zajištění soukromí, aby nás ostatní účastníci výzkumu neposlouchali. Většinou mi i sám autor dané tvorby chtěl ukázat, co nakreslil a povědět mi, kdo na obrázku je. To bylo pro mě velice přínosné, jelikož jsem z jeho promluvy plynule přešla k postupným otázkám. Pokud se mi jeho obrázek či odpovědi zdály zajímavé, podivné nebo určitým způsobem odstrašující a k zamyšlení nebo pokud dítě samo chtělo nakreslit další obrázek, zadala jsem kinetickou kresbu rodiny, která byla pro mé bádání také přínosná. Pokud jsem tedy ukončila rozhovor s prvním dítětem (nebo mu nakonec zadala druhou kresbu) přistoupila jsem k druhému, který byl hotový, a aplikovala stejný postup. Následně jsem se věnovala poslednímu, a jestliže jsem zadávala kinetickou kresbu rodiny, realizovala jsem ještě rozhovor nad kinetickou kresbou rodiny. Vždy jsem dítě, se kterým jsem měla šetření dokončené, poslala zpátky do družiny. Pokud jsme již ve družině byli (tzn. v hlučné třídě), mohlo si jít hrát se svými kamarády. Celé šetření s více dětmi najednou probíhalo v rozmezí jedné až dvou hodin. Své postřehy jsem si opět zapisovala, abych ve svém výzkumu mohla posoudit, které postupy se osvědčily jako nejvhodnější.

#### **4.5.2 Realizované změny ve výzkumu**

Během ověřování metodiky jsem provedla nepatrné změny v postupu šetření emocionální traumatizace dětí na prvním stupni základní školy. První změnu jsem provedla při zadávání rozhovoru nad kresbou lidské postavy a zadávání kinetické kresby rodiny. Podle metodiky Hardina a Petersonové se rozhovor nad kresbou lidské postavy zadává v případě, že sečtené body podle vyskytujících se indikátorů udávají zařazení do skupiny nerozhodné nebo podezřelé. Za účelem potvrzení daného postupu jsem i v situaci, kdy byla kresba dítěte hodnocena a zařazena do skupiny normální, realizovala rozhovor nad kresbou lidské postavy, abych vyzkoumala, jak mi bude odpovídat dítě, jehož obrázek je zahrnut v normálu. Kinetická kresba rodiny by se podle

příručky měla zadávat v případě, že se obrázek jeví ve skupině nerozhodné nebo podezřelý, a to z důvodu vyjasnění určitých faktů u kresby a rozhovoru nad kresbou lidské postavy, nebo podezření na určité trauma dítěte. Má změna spočívala v tom, že jsem opět zadávala kinetickou kresbu rodiny i těm, u nichž se bodování kresby lidské postavy pohybovalo v normální skupině. A to se záměrem ověření správnosti dané metodiky či zjištění rozdílnosti odpovědí mezi příslušnými skupinami v bodování.

Další změna spočívala v pokládání otázek u rozhovoru nad kresbou lidské postavy. Autoři ověřované metodiky doporučují dodržovat předepsaný postup. Prvních 10 otázek je zaměřeno na individuální náuru a mohou se pokládat vždy, ale od 11 až po 19 otázku si examinátor může vybrat jen ty, které mu připadají vhodné. Tedy pokud se nám dítě zdá být celkově v pohodovém rozpoložení, neodpovídá nám různými zavádějícími odpověďmi, které by mohly poukazovat na zanedbávání, pak je na zvážení examinátora, zda je nutné tyto otázky pokládat. Za účelem ověření správnosti mě ale zajímalo, zda se neodkryje určité trauma právě těmito otázkami, které položím dětem, jež se mi na základě subjektivního pocitu zdají naprosto v klidném, uvědoměném, veselém a přirozeném rozpoložení.

## 4.6 Výsledky

1. Výzkumná otázka: *Jak mohou působit vnější vlivy na průběh prováděné metody?*

Na začátek bych chtěla zmínit, jaké pozitivní či negativní dopady jsem vyzkoumala při začlenění různých vnějších jevů do chodu celého šetření. Prvním zkoumaným jevem bylo, jaký dopad bude mít působení rušivých elementů na výsledek šetření. Screening probíhal za různých podmínek. Buď v hlasité frekventované třídě, nebo v poklidné místnosti. Rozdíly nebyly zase až tak markantní, jak jsem se domnívala. Mým předpokladem bylo, že v rušivé třídě se screening bude jevit jako méně spolehlivý, jelikož živelné hlučné prvky budou dítě rozptylovat, a ono se pak nebude plně soustředit na samotnou tvorbu či odpovědi na kladené otázky. Je pravda, že roztěkanost a nesoustředěnost u některých jedinců panovala, ale ve většině případů dokázali rušivé



faktory eliminovat. Je ale také možné, že jsem šetření uskutečňovala zrovna s dětmi, které nemají žádné poruchy pozornosti či hyperaktivity jako je např. ADHD, což je dnes u dětí celkem běžné a velmi rozšířené. Nebo jsou tyto jednotlivci právě zvyklí pracovat v hlučném prostředí a již si vytvořili jakýsi obranný mechanismus a naučili se pracovat i v takových podmínkách.

Druhým zkoumaným jevem byl vliv počtu zároveň šetřených dětí na výsledky výzkumu. Screening probíhal minimálně s jedním a maximálně se třemi dětmi najednou. Mně se nejlépe pracovalo se dvěma dětmi najednou, protože vždy je jeden rychlejší a druhý pomalejší. Také jsem potřebovala co nejvíce vzorků, kvůli sběru dat. Když jsem šetření s prvním dokončila, druhý se již chystal dokončit obrázek a mohla jsem se věnovat zase jemu. Šetření se třemi žáky najednou probíhalo také v pořádku. Nestalo se mi, že by někdo musel dlouho čekat, než s předchozím dítětem dokončím rozhovor. Mé obavy, že se s někým u interpretování jeho obrázku zadrhnu, a ostatní nebude čekání bavit a odejdou si hrát, se nenaplnily. Zadávání kresby a rozhovoru pouze s jedním žákem představuje z hlediska výzkumného asi nejlepší variantu, jelikož jsem nějak zvlášť nemusela pospíchat nebo neustále kontrolovat, jestli nás někdo jiný náhodou při rozhovoru neposlouchá apod.

2. Výzkumná otázka: *Jaké změny jsem při výzkumu realizovala za účelem ověření správnosti dané metodiky?*

Nejdříve jsem zkoumala postup při zadávání rozhovoru nad kresbou lidské postavy a zadávání kinetické kresby rodiny. Zde bych chtěla poukázat na konkrétní případ, který je označen **Případ 1**, kdy jsem obrázek podle bodovaných indikátorů zařadila do skupiny normální, a přesto s dítětem vedla rozhovor nad kresbou lidské postavy. Jedná se o kresbu sedmiletého chlapce jménem Marek. Na Obrázku 1 vypadá postava vesele. Je na louce či v lese a sbírá si do košíčku houby. Takto se obrázek jeví při prvním pohledu. Podle screeningového dotazníku, který je označen jako Obrázek 2, jsem spatřila na obrázku jeden indikátor č. 25. Déšť/Mraky. V bodové stupnici, to tedy znamená, že je kresba zahrnuta do skupiny normální (0–2) body. Při druhém pohledu na obrázek mně připadal velmi zarážející výraz slunce. Vyzařuje z něj jakási zmatenost. Mraky byly dokreslené jako poslední a jsou umístěny přesně nad postavou. Také mně připadalo zajímavé, že všechny houby, i ty v košíku, jsou stejné, až na jednu jedinou,

která je na kraji. Poté jsem tedy vedla s dítětem rozhovor nad kresbou lidské postavy, kde jsem se postupnými otázkami dostala až k otázce č. 11. Zde mi chlapec sám vypověděl, že se mu stýská po tátovi. Jeho rodiče jsou rozvedení a matka, u níž chlapec bydlí, má již čtvrtého přítele, který s nimi také bydlí. Biologického otce moc nenavštěvují. Rozhovor jsem přepsala a je uveden jako Rozhovor 1. Přeškrtnuté otázky znamenají, že jsem je v tomto případě vynechala, protože vzhledem k okolnostem se mi jevily zbytečné. Je tedy zřejmé, že dítě prožívá těžké období. Samozřejmě se nejedná o týrání, zneužívání či zanedbávání, ale určité trauma z dlouhodobého nenavštěvování otce, tu je.



Obrázek 1: Marek, 7 let, kresba lidské postavy (Případ 1)

### Screeningový dotazník pro dětskou kresbu lidské postavy

Jméno: MAREK Datum: 21.11.2014 Věk: 8

1. Explicitně vyvedené genitálie	Ano (3.0).....Ne (0)
2. Zakryté genitálie	Ano (3.0).....Ne (0)
3. Vynechané genitální partie	Ano (3.0).....Ne (0)
4. Vynechaná střední část postavy	Ano (3.0).....Ne (0)
5. Opouzdření	Ano (3.0).....Ne (0)
6. Dokreslené ovocné stromy	Ano (3.0).....Ne (0)
7. Postava opačného pohlaví	Ano (3.0).....Ne (0)
8. Maličká postavička	Ano (2.0).....Ne (0)
9. Špatné napojení částí těla/Nakreslená obluda	Ano (2.0).....Ne (0)
10. Odříznuté ruce	Ano (2.0).....Ne (0)
11. Vynechané končetiny (ruce a nohy)	Ano (2.0).....Ne (0)
12. Přikreslený nebo zdůrazněný pupík	Ano (2.0).....Ne (0)
13. Pilovité/Vyceněné zuby	Ano (2.0).....Ne (0)
14. Velké ruce	Ano (2.0).....Ne (0)
15. Průhlednost	Ano (2.0).....Ne (0)
16. Nakloněná postava	Ano (1.0).....Ne (0)
17. Zdůrazněné genitálie	Ano (1.0).....Ne (0)
18. Nohy pevně přitisknuté k sobě	Ano (1.0).....Ne (0)
19. Odříznutý pas	Ano (1.0).....Ne (0)
20. Extenze/Dlouhé paže/Dlouhé nohy	Ano (1.0).....Ne (0)
21. Duhy	Ano (0.5).....Ne (0)
22. Motýli	Ano (0.5).....Ne (0)
23. Srdíčka	Ano (0.5).....Ne (0)
24. Poletující ptáci	Ano (0.5).....Ne (0)
25. Déšť/Mraky	Ano (0.5).....Ne (0)
26. Stínování obličeje	Ano (0.5).....Ne (0)
27. Jednorozci	Ano (0.5).....Ne (0)
28. X místo očí	Ano (0.5).....Ne (0)

Celkový počet bodů: 0,5

Bodování této kresby: (zaškrtněte)

Normální (0 – 2)     
  Nerozhodné (3 – 5)     
  Podezřelé/Vyšetřit(6+)

Poznámky: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Tyto výsledky samy o sobě neznamenají diagnózu tělesného, pohlavního nebo citového zneužití. Slouží pouze jako vodítko pro další vyšetření pomocí rozhovoru s dítětem, lékařské prohlídky a soudního posudku.

©1995 Hardin/Peterson

Obrázek 2: Marek, 7 let, dotazník pro kresbu lidské postavy (Případ 1)

**Rozhovor 1: Marek, 7 let, rozhovor nad kresbou lidské postavy (Případ 1)**

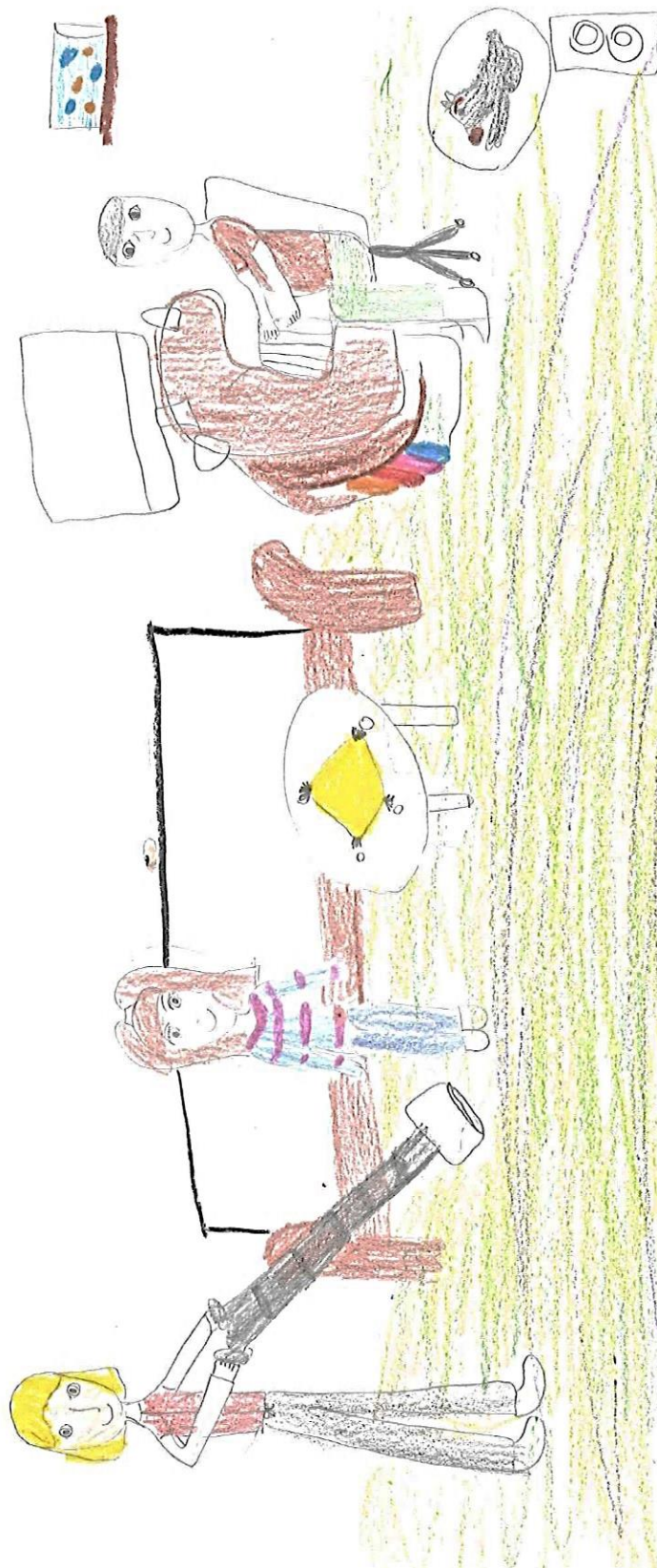
- 1) „Pojďme si povídat o tvém obrázku.“
- 2) „Je to chlapeček, nebo holčička?“ *Je to kluk.*
- 3) „Kolik je té osobě let?“ *5*
- 4) „Co ta osoba dělá?“ *Jí houby.*
- 5) „Je ta osoba na obrázku veselá, nebo smutná?“ *Občas smutná, občas veselá.*
- 6) „Je ta osoba veselá, nebo smutná taky uvnitř?“ *Nevím.*
- 7) „Jaká je nejlepší část těla?“ *Ruce.*
- 8) „Jaká je nejhorší část těla?“ *Uši.*
- 9) „Co ta osoba na obrázku nejvíc potřebuje?“ *Touží po hračkách, i když hračky má.*
- 10) ~~„Je té osobě na obrázku někdy tak smutno, že by nejraději umřela?“~~
- 11) „Je tobě někdy tak moc smutno, že bys ani neměl chuť k jídlu?“ *Já moc nejím, stýská se mi po tátovi. Je často v práci.*
- 12) „Zdají se ti někdy děsivé sny?“ *Že padám z postele.* „Říkáš o nich někomu?“ *Ne.*
- 13) „Co je nejhorší věc, která by se někomu mohla přihodit?“ *Maminka se jednou škrábla o hrnec.*
- 14) „Co je nejhorší věc, kterou by někdo mohl provést?“ *Brácha mě strká na zem.*
- 15) „Jakou nejhorší věc jsi provedl ty?“ *Snědl jsem bráchovi čokoládu.*
- 16) „Jaká nejhorší věc se ti přihodila?“ *Zlomil jsem si nohu na lyžích.*
- 17) ~~„Napadlo tě někdy, že by sis chtěl ublížit? A co jsi udělal?“~~
- 18) ~~„Přál sis někdy, že by ses raději nechtěl narodit?“~~
- 19) „Jaká nejlepší věc se ti stala?“ *Spadl jsem z kolečkových bruslí a začal jsem se hrozně smát.*

Dále jsem kinetickou kresbu rodiny zadávala i těm, u nichž se bodování kresby lidské postavy pohybovalo v normální skupině. Zde bych ráda uvedla **Případ 2**, kdy se jednalo o desetiletou Veroniku. Její kresba, již uvádím na Obrázku 3, se opět podle bodování v dotazníku jeví ve skupině normální (0–2) body. Dotazník neuvádím, jelikož jsem v něm nezaškrtnula jediný bod. Dívku osobně znám a znám i její životní příběh, proto mě velice zajímalo, jak nakreslí kinetickou kresbu rodiny, ta je uvedena na Obrázku 4. Ten, kdo nezná rodinou anamnézu dívky, by si pomyslel, že je její kresba kinetické rodiny pěkná, vyspělá. Každý je v určitém pohybu, něco dělá. Zleva představuje první postava babičku, druhá autorku, třetí otce. Babička vysává koberec, autorka sedí na gauči a otec píše na PC. V rozhovoru, který je uveden pod názvem Rozhovor 2, jsem z důvodu nedávného úmrtí otce, pozměnila otázku č. 8. Místo otázky „Z čeho mají tví rodiče radost?“ jsem se zeptala, „Z čeho má tvá babička radost?“. Otázku č. 15 jsem změnila obdobně.

Dotazník pro screening kinetické kresby rodiny uvádím na Obrázku 5. Příběh malé holčičky započal u soudního řízení, kde se otec domáhal, aby mu dcera byla svěřena do péče, jelikož je matka závislá na drogách. Otec soud vyhrál a se svou dcerou bydleli u jeho matky. Bohužel se zjistilo, že má otec rakovinu. Začal se léčit, ale neúspěšně. Nakonec nemoci podlehl. Víím, že dívka byla na smrt otce postupně rodinou připravována, ale přesto mi připadalo až neskonale zajímavé, že při rozhovoru holčice neukápla ani slza. Otec jí zemřel měsíc před šetřením, ale i tak se zdála citově vyrovnaná, smířená se smrtí otce. Její kresba kinetické rodiny na Obrázku 4 ukazuje, že se jedná o určité prožívání posttraumatického stádia. Ačkoli se rozhovor zdál být až překvapivě vyrovnaný, kresba zemřelého člena rodiny ukazuje, že se jedinec ještě stále vnitřně nesmířil s tím, že jeho milovaná osoba už tu není. Prepubertální dítě si někdy neuvědomuje, že smrt je definitivní a že už dotyčného neuvidí. Opět jsem tuto informaci sdělila učitelkám, protože jedině ty mohou promluvit s pozůstalými a říci, jak si dcera zemřelého otce ve škole vede se zvládáním této situace.



**Obrázek 3: Veronika, 10 let, kresba lidské postavy (Případ 2)**



Obrázek 4: Veronika, 10 let, kinetická kresba rodiny (Případ 2)



SCREENINGOVÝ DOTAZNÍK PRO KINETICKOU KRESBU RODINY

Jméno: VERONIKA Datum: 21. 10. 2014 Věk: 10

**Červené značky**      **Žluté značky**      **Zelené značky**

**KVALITATIVNÍ**

**I. Celková kvalita kresby**

- |                           |   |  |  |
|---------------------------|---|--|--|
| 1. Zvláštnost/Neobvyklost | <input type="checkbox"/> Velmi zvláštní     | <input type="checkbox"/> Poněkud zvláštní    | <input checked="" type="checkbox"/> Normální         |
| 2. Pocit/Nálada           | <input type="checkbox"/> Depresivní/Hněvivá | <input type="checkbox"/> Smišené pocity      | <input checked="" type="checkbox"/> Veselá/Spokojená |
| 3. Uspořádání             | <input type="checkbox"/> Neuspořádaná       | <input type="checkbox"/> Částečně uspořádaná | <input checked="" type="checkbox"/> Uspořádaná       |

**II. Vnímání členů rodiny dítětem**

- |             |   |   |   |
|-------------|---|---|---|
| 1. Velikost | <input type="checkbox"/> Velmi disproporční | <input type="checkbox"/> Částečná disproporce | <input checked="" type="checkbox"/> Proporční |
| 2. Tvar     | <input type="checkbox"/> Velmi disproporční | <input type="checkbox"/> Částečná disproporce | <input checked="" type="checkbox"/> Proporční |
| 3. Distorze | <input type="checkbox"/> Nadměrná           | <input checked="" type="checkbox"/> Částečná  | <input type="checkbox"/> Žádná                |

**III. Sebepercepce dítěte v rodinném systému**

- |             |   |   |   |
|-------------|---|---|---|
| 1. Velikost | <input type="checkbox"/> Velmi disproporční | <input type="checkbox"/> Částečná disproporce | <input checked="" type="checkbox"/> Proporční |
| 2. Tvar     | <input type="checkbox"/> Velmi disproporční | <input type="checkbox"/> Částečná disproporce | <input checked="" type="checkbox"/> Proporční |
| 3. Distorze | <input type="checkbox"/> Nadměrná           | <input type="checkbox"/> Částečná             | <input checked="" type="checkbox"/> Žádná     |

Vzhledem ke komplikovanému charakteru kinetické kresby rodiny nelze zvláštnost a uspořádání kvantifikovat. Pokud kresba vykazuje přílišnou neuspořádanost (chaos) či zvláštnost, je vždy nezbytný rozhovor s dítětem, neboť tyto faktory nelze do bodovacího systému zahrnout.

**KVANTITATIVNÍ**

**IV. Styly (Postavu označte na příslušném řádku)**

- |                                  |                      |
|----------------------------------|----------------------|
| 1. Opouzdření                    | Ano (2,0).....Ne (0) |
| 2. Ohraničení                    | Ano (2,0).....Ne (0) |
| 3. Vepsaná slova                 | Ano (1,0).....Ne (0) |
| 4. Rozmístění po okrajích        | Ano (1,0).....Ne (0) |
| 5. Podtržení jednotlivých postav | Ano (0,5).....Ne (0) |
| 6. Šrafování u horního okraje    | Ano (0,5).....Ne (0) |
| 7. Šrafování u dolního okraje    | Ano (0,5).....Ne (0) |

**V. Pojednání postav (Postavu označte na příslušném řádku)**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Průhlednost                                 | Ano (2,0).....Ne (0)                    |
| 2. Vynechaná postava nebo sám autor(ka) kresby | Ano (2,0).....Ne (0)                    |
| 3. Jedna či více postav na rubu papíru         | Ano (1,0).....Ne (0)                    |
| 4. Gumování                                    | Ano (1,0).....Ne (0)                    |
| 5. Plovoucí/Vznášející se postavy              | Ano (1,0).....Ne (0)                    |
| 6. Visící postavy                              | Ano (1,0).....Ne (0)                    |
| 7. Padající postavy                            | Ano (0,5).....Ne (0)                    |
| 8. Nakloněné postavy                           | Ano (0,5).....Ne (0)                    |
| 9. Neúplné postavy (vynechané části těla)      | Ano (0,5).....Ne (0)                    |
| 10. Extenze/Dlouhé nohy, ruce, náčíní          | Ano (0,5)..... <u>MATKA</u> .....Ne (0) |

**VI. Činnosti s negativními aspekty (Postavu označte na příslušném řádku)**

- |                        |                                      |
|------------------------|--------------------------------------|
| 1. Sexuálně zabarvené  | Ano (2,0).....Ne (0)                 |
| 2. Agrese/Zbraně       | Ano (2,0).....Ne (0)                 |
| 3. Strach/Úzkost       | Ano (2,0).....Ne (0)                 |
| 4. Odstup/ Izolace     | Ano (1,0).....Ne (0)                 |
| 5. Obvinění/Zesměšnění | Ano (1,0).....Ne (0)                 |
| 6. Submise/Soutěžení   | Ano (0,5).....Ne (0)                 |
| 7. Bariéry             | Ano (0,5)..... <u>PC</u> .....Ne (0) |

Normální (0-2)     Nerozhodný (3-5)     Podezřelý/Vyšetřil (6+)    Celkový počet bodů: 1

Tyto výsledky samy o sobě neznamenají diagnózu tělesného, pohlavního nebo citového zneužití. Slouží pouze jako vodítko pro další vyšetření pomocí rozhovoru s dítětem, lékařské prohlídky a soudního posudku.

© 1995 Peterson/Hardin (Upraveno podle Burnse & Kaufmana, 1972)

Obrázek 5: Veronika, 10 let, dotazník pro kinetickou kresbu rodiny (Případ 2)

**Rozhovor 2: Veronika, 10 let, rozhovor nad kinetickou kresbou rodiny (Případ 2)**

- 1) „Pojďme si povídat o tvém obrázku. Pověz mi, kdo všechno v rodině je.“ *Babička, já a táta. Ten byl ale moc nemocný a zemřel.*
- 2) „Mají dospělí ve vaší rodině nějakou práci? Jakou?“ *Babička chodí uklízet.*
- 3) „Po kom z rodičů jsi?“ *Po tátovi.*
- 4) „Komu se chceš podobat, až vyrosteš?“ *Elišce. (její teta)*
- 5) „Pokud nějaké dítě potřebuje udělat něco moc těžkého, na koho z rodiny se obrátí o pomoc?“ *Na maminku nebo na tatínka.*
- 6) „Kdo z rodiny tě nejvíc zlobí?“ *Nevím.*
- 7) „Co dělají hodní rodiče? Co dělají špatní rodiče?“ *Hrají si se svými dětmi a špatní se o ně nestarají.*
- 8) „Všechny děti někdy dělají rodičům radost a jindy je zase zlobí. Já taky, když jsem byla malá. Z čeho má tvá babička radost? Kvůli čemu se zlobí? Co se potom stane?“ *Má radost, když mi to jde ve škole. Zlobí se, když neposlouchám. Třeba mi něco řekne.*
- 9) „Řekni mi, co je na tobě hezkého? Co ti na sobě vadí?“ *Vlázky. Nic mi nevadí.*
- 10) „Většina rodin mívá hádky a neshody. Co mají v takovém případě dělat?“ *Být na sebe hodný.*
- 11) „Kdybys mohla doma něco změnit, co by to bylo?“ *Možná, aby se táta vrátil, ale to nejde.*
- 12) „Některé rodiny mívají tajemství. Je u vás doma nějaké tajemství? Myslíš, že se holčičce, která ho poví, může něco stát?“ *Asi ne.*
- 13) „Kdybys měla tři přání, co by sis přála?“ *Mít ještě jednoho křečka, mít samé jedničky ve škole. A aby se nikomu nic nestalo.*
- 14) „Myslíš, že se všechno zlepšuje, nebo spíš zhoršuje?“ *Zlepšuje. Svět je milejší.*
- 15) „Chceš, abych něco z toho, cos mi pověděla, neříkala tvé babičce?“ *Mně to je asi jedno.*

Jak se změna v pokládání otázek u rozhovoru nad kresbou lidské postavy projevila, předvedu na **Případu 3**. Kresba devítileté Terezy je uvedena pod názvem Obrázek 6. V dotazníku na Obrázku 7 jsem zaškrtnla indikátor č. 19. Odříznutý pas. Kresba tedy spadá do skupiny normální (0–2) bodů. Přešla jsem na rozhovor nad kresbou lidské postavy, kde jsem dívce položila všechny otázky, i když se mi její chování a odpovídání na otázky zdálo bezproblémové. Některé odpovědi se zdály být celkem k zamyšlení, ale nepřikláněla jsem tomu zprvu velký důraz, jelikož mi takto odpovídalo více dětí. Až po konzultaci s vedoucí mé práce, PhDr. Josífkovou, se mi dívka vzhledem k zodpovězeným otázkám jevila velice nevyrovnaně. Přepsaný rozhovor uvádím pod názvem Rozhovor 3.

Holčička se po celou dobu mého pozorování projevovала slušně, zdvořile a samostatně. Pověděla mi, že bydlí s matkou a má dvě starší sestry. Otec se odstěhoval a bydlí se „strýcem“. Holčička si nijak nestěžovala, že by se trápila odchodem otce. Naopak se projevovала velmi pozitivně. Druhý den si její matka přišla do školy postěžovat, že tato metodika není vhodná, protože se jí doma večer dcera rozbřečela. Za pomoci vychovatelek a matky, které si daly věci do souvislostí, se vypátral problém. Matka se svěřila, že je její dcera smutná z odchodu otce a že starší dcera dává silně najevo Tereze, že za odchod otce může právě ona. Přesněji jí říká, že kdyby se nenarodila, tak by od nich otec neodešel. Otec si našel partnera, se kterým od rodiny odešel, ale své dcery nadále navštěvuje. Vzhledem k položené otázce č. 18 („Přála sis někdy, že by ses raději nechtěla narodit?“) v Rozhovoru 3, si holčička vzpomněla na trauma, do kterého ji její starší sestra uvádí, a protože v tomto uvědomění ještě není úplně vyzrálá, myslí si, že je to pravda. Zajímavé je, že při položení této otázky jsem si ničeho nevšimla, po celou dobu, jak jsem již psala, byla dívka veselá a usměvavá. Zřejmě si prožitý školní průběh více utříbila až doma, kde se vše projevilo, nebo mohla maminka drobný projev smutku zveličit. Dále byl matce navržen rozhovor s oborníkem, ale ona se již nechtěla problematikou zabývat.



Obrázek 6: Tereza, 9 let, kresba lidské postavy (Případ 3)

### Screeningový dotazník pro dětskou kresbu lidské postavy

Jméno: TEREZA Datum: 6.10.2014 Věk: 9

1. Explicitně vyvedené genitálie	Ano (3.0).....	Ne (0)
2. Zakryté genitálie	Ano (3.0).....	Ne (0)
3. Vynechané genitální partie	Ano (3.0).....	Ne (0)
4. Vynechaná střední část postavy	Ano (3.0).....	Ne (0)
5. Opouzdření	Ano (3.0).....	Ne (0)
6. Dokreslené ovocné stromy	Ano (3.0).....	Ne (0)
7. Postava opačného pohlaví	Ano (3.0).....	Ne (0)
8. Maličká postavička	Ano (2.0).....	Ne (0)
9. Špatné napojení částí těla/Nakreslená obluda	Ano (2.0).....	Ne (0)
10. Odříznuté ruce	Ano (2.0).....	Ne (0)
11. Vynechané končetiny (ruce a nohy)	Ano (2.0).....	Ne (0)
12. Přikreslený nebo zdůrazněný pupík	Ano (2.0).....	Ne (0)
13. Pilovité/Vyceněné zuby	Ano (2.0).....	Ne (0)
14. Velké ruce	Ano (2.0).....	Ne (0)
15. Průhlednost	Ano (2.0).....	Ne (0)
16. Nakloněná postava	Ano (1.0).....	Ne (0)
17. Zdůrazněné genitálie	Ano (1.0).....	Ne (0)
18. Nohy pevně přitisknuté k sobě	Ano (1.0).....	Ne (0)
19. Odříznutý pas	<u>Ano (1.0)</u> .....	Ne (0)
20. Extenze/Dlouhé paže/Dlouhé nohy	Ano (1.0).....	Ne (0)
21. Duhy	Ano (0.5).....	Ne (0)
22. Motýli	Ano (0.5).....	Ne (0)
23. Srdíčka	Ano (0.5).....	Ne (0)
24. Poletující ptáci	Ano (0.5).....	Ne (0)
25. Déšť/Mraky	Ano (0.5).....	Ne (0)
26. Stínování obličeje	Ano (0.5).....	Ne (0)
27. Jednorožci	Ano (0.5).....	Ne (0)
28. X místo očí	Ano (0.5).....	Ne (0)

Celkový počet bodů: 1

Bodování této kresby: (zaškrtněte)

Normální (0 – 2)       Nerozhodné (3 – 5)       Podezřelé/Vyšetřit(6+)

Poznámky: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tyto výsledky samy o sobě neznamenaají diagnózu tělesného, pohlavního nebo citového zneužití. Slouží pouze jako vodítko pro další vyšetření pomocí rozhovoru s dítětem, lékařské prohlídky a soudního posudku.

©1995 Hardin/Peterson

Obrázek 7: Tereza, 9, let, dotazník pro kresbu lidské postavy (Případ 3)

**Rozhovor 3: Tereza, 9 let, rozhovor nad kresbou lidské postavy (Případ 3)**

- 1) „Pojďme si povídat o tvém obrázku.“
- 2) „Je to chlapeček, nebo holčička?“ *Je to holka. Jmenuje se Klára.*
- 3) „Kolik je té osobě let?“ *12*
- 4) „Co ta osoba dělá?“ *Usmívá se.*
- 5) „Je ta osoba na obrázku veselá, nebo smutná?“ *Veselá.*
- 6) „Je ta osoba veselá, nebo smutná taky uvnitř?“ *Veselá.*
- 7) „Jaká je nejlepší část těla?“ *Obličej.*
- 8) „Jaká je nejhorší část těla?“ *Pusa.*
- 9) „Co ta osoba na obrázku nejvíc potřebuje?“ *Jít ven.*
- 10) „Je té osobě na obrázku někdy tak smutno, že by nejraději umřela?“ *Ne.*
- 11) „Je tobě někdy tak moc smutno, že bys ani neměla chuť k jídlu?“ *Někdy, když se hádám se sestrami.*
- 12) „Zdají se ti někdy děsivé sny?“ *Že jsem se utopila v moři.* „Říkáš o nich někomu?“  
*Ne.*
- 13) „Co je nejhorší věc, která by se někomu mohla přihodit?“ *Kdyby si někdo zlomil vaz.*
- 14) „Co je nejhorší věc, kterou by někdo mohl provést?“ *Zabít někoho.*
- 15) „Jakou nejhorší věc jsi provedla ty?“ *Lhala jsem mamince, že jsem snědla jogurt, přitom mi ho snědl pes.*
- 16) „Jaká nejhorší věc se ti přihodila?“ *Měla jsem kamínek v oku.*
- 17) „Napadlo tě někdy, že by sis chtěla ublížit? A co jsi udělala?“ *Jo, skočit z okna.*  
*Mamka si totiž myslí, že na ni řvu. Ale neudělala bych to.*
- 18) „Přála sis někdy, že by ses raději nechtěla narodit?“ *Ne.*
- 19) „Jaká nejlepší věc se ti stala?“ *Že jsem začala hrát na housle.*

3. Výzkumná otázka: *K jakému bodování kreseb a následného zařazení do skupin v celkovém výzkumu došlo?*

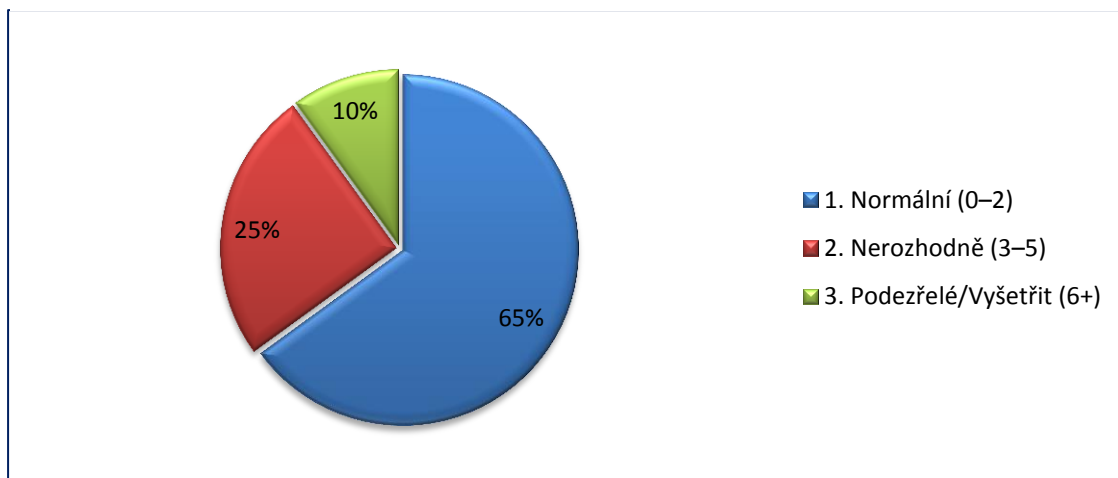
Tato otázka se může z hlediska výzkumného zdát spíše kvalitativní, ale chtěla jsem poukázat na to, jaký výsledek vzešel z 20 sledovaných respondentů. V Tabulce 4 uvádím, kolik respondentů jsem podle bodovaných indikátorů v dotazníku kresby lidské postavy zařadila do skupiny Normální (0–2 body), skupiny Nerozhodné (3–5 bodů) a Podezřelé/Vyšetřit (6+). Dále v Grafu 1 lze vidět zařazení respondentů do skupin z procentuálního hlediska.

**Tabulka 4: Zařazení respondentů do skupin podle screeningového dotazníku kresby lidské postavy**

Skupiny	Respondenti
Normální (0–2)	13
Nerozhodně (3–5)	5
Podezřelé/Vyšetřit (6+)	2
Celkový počet	20

Podle objevených indikátorů v kresbách jsem zařadila respondenty do skupin a v Tabulce 4 je k vidění, že z celkového počtu 20 respondentů, jich do Normální skupiny spadá 13, do Nerozhodné 5 a do Podezřelé/Vyšetřit 2 jedinci.

**Graf 1: Zařazení respondentů do skupin podle screeningového dotazníku kresby lidské postavy v procentech**



Na Grafu 1 jsem vyznačila skupiny v procentech. V Normální skupině pak z celkového počtu 20 respondentů (100 %) připadne 65 %. Skupině Nerozhodně je přiřazeno 25 % a skupině Podezřelé/Vyšetřit 10 %. Největším souborem se tedy stává skupina Normální se 13 respondenty (65 %) a nejmenší soubor zaujímá 2 respondenty (10 %) ve skupině Podezřelé/Vyšetřit.

Dále jsem v mém výzkumu aplikovala screening pomocí kinetické kresby rodiny. V Tabulce 5 představuji zařazení respondentů z hlediska bodování v dotazníku pro kinetickou kresbu rodiny. Na Grafu 2 je poté rozřazení zřehledněno v procentuálním pojetí.

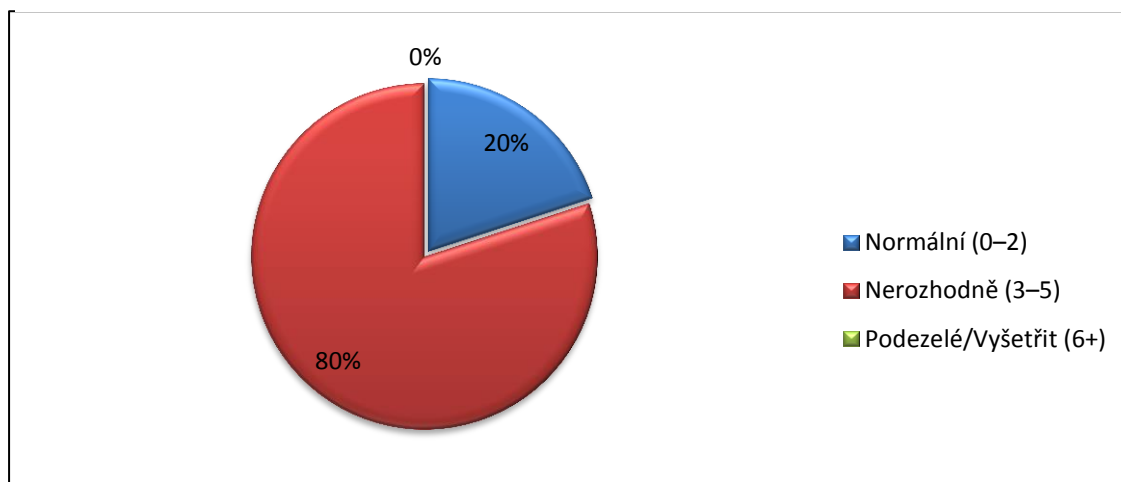
**Tabulka 5: Zařazení respondentů do skupin podle screeningového dotazníku kinetické kresby rodiny**

Skupiny	Respondenti
Normální (0–2)	1
Nerozhodně (3–5)	4
Podezřelé/Vyšetřit (6+)	0
Celkový počet	5



Podle nalezených indikátorů v kresbách kinetické rodiny jsem zařadila respondenty opět do skupin. V Tabulce 5 je vyznačeno, že z celkového počtu 5 respondentů jich do Normální skupiny spadá 1, do Nerozhodné 4 a do Podezřelé/Vyšetřit 0 šetřených jedinců.

**Graf 2: Zařazení respondentů do skupin podle screeningového dotazníku kinetické kresby rodiny v procentech**



Z Grafu 2 lze vypočítat, že z celkového počtu 5 respondentů (100 %) spadá skupině Normální 20 %, Nerozhodně připadá 80 % a skupině Podezřelé/Vyšetřit 0 %. Zde se největším souborem se stává skupina Nerozhodně se 4 respondenty (80 %) a nejmenší souborem se stává skupina Podezřelé/Vyšetřit, která zaujímá 0 respondentů (0 %).

## 4.7 Diskuse

V diskusi bych se chtěla zabývat nevyřešenými otázkami, ale také dalšími otázkami, které jsem si v průběhu mého výzkumu pokládala.

1. Výzkumná otázka: *Jak mohou působit vnější vlivy na průběh prováděné metody?*

Nejprve jsem zjišťovala, jaké vlivy mohou působit na průběh prováděné metody. Zde bych ráda doplnila otázku, do jaké míry může hlučnost ovlivnit myšlení dítěte při tvorbě obrázku? Může být tedy méně koncentrované, ale ovlivní to jeho vnitřní emocionalitu

v závislosti s kresleným obrázkem? Podle mého názoru může mít hlučné prostředí z části vliv na to, jestli dítě na papír sdělí opravdu to, co ho trápí, jelikož některé děti udrží pozornost jen na krátkou dobu, a když je k tomu ještě někdo vyruší, mohou zapomenout, co vlastně tvořily a kresbu předělají.

Může tedy učitel provádět screening v hlučné třídě? Je těžké jednoznačně odpovědět na tuto otázku. Pokud budeme o samotě, žák může mít pocit, že je vyslýchán, sledován apod. Pokud budeme v hlučné třídě, je zde riziko, že náš rozhovor nebude soukromý a při kresbě zase dítě mohou obtěžovat ostatní spolužáci, pokud práci dobře neohlídáme. Z mého výzkumu usuzuji, že nelze jednoznačně říci, za jakých podmínek je vhodnější výzkum uskutečňovat.

Má vliv počet dětí šetřených najednou? Domnívám se, že u samostatně šetřeného dítěte může nastat pocit, že je určitým způsobem pozorované. A z toho důvodu se může stát bojácné, nemluvné, neprojevuje se. Nemusí tedy potom chtít odpovídat na položené otázky v rozhovoru nad kresbou. Pokud je více dětí najednou, mohou to brát spíše jako běžnou školní činnost nebo hru, což znamená pro dítě samozřejmě tu nejlepší variantu. Myslím si, že vše záleží na empatii examinátora, jak k dané situaci přistupuje, jak ji dokáže citlivě vyřešit.

Domnívám se, že je zde důležité zmínit etickou stránku rozhovorů. Mohu provádět rozhovor s více dětmi najednou? Nemohu, a to hned ze dvou důvodů. Za prvé není vhodné, aby své odpovědi děti navzájem slyšely, protože se často stává, že se děti snaží navzájem napodobovat. Odpověděly by tedy na stejnou otázku podobně. Za druhé se může stát, že dítě nebude mluvit pravdu, jelikož nechce, aby ji slyšely ostatní děti. Proto jsem při rozhovoru vždy postupovala tak, že jsem si s dítětem šla o obrázku povídat opodál tak, aby nás nikdo nepozoroval ani neslyšel.

2. Výzkumná otázka: *Jaké změny jsem při výzkumu realizovala za účelem ověření správnosti dané metodiky?*

U první provedené změny ve výzkumu, jsem vedla rozhovor nad kresbou lidské postavy, která se ale pohybovala ve skupině Normální. Metodika Hardina a Petersonové říká, že se rozhovor doporučuje, pokud je obrázek v jiné obodované skupině. Je vhodné

rozhovor zařadit? Podle mých zkušeností míním, že ano. Je vhodné zařadit rozhovor i z jiných důvodů, které se nám zdají být určitým způsobem divné, nevyřešené apod. V rámci rozhovoru u Případu 1 jsem zjistila, co chlapce trápí, a tuto informaci předala učitelům.

Dále jsem řešila, zda zadat kinetickou kresbu rodiny opět i těm, u kterých se kresba vyskytuje ve skupině normální. U Případu č. 2 je jasné, že kinetická kresba rodiny byla vhodnou variantou v postupu. Díky důležitému faktu, kdy byl zemřelý otec nakreslen na obrázku, se zjistilo, že dívka není až tolik se smrtí otce smířená, i když navenek dává najevo, že je. Zřejmě proto si to i všichni, kteří se vyskytují v její blízkosti, myslí.

U problému týkajícího se položených otázek nad kresbou lidské postavy se musím zeptat, jestli bylo správné pokusit se položit všechny otázky, i když se dítě jevilo v citově pozitivním rozpoložení? Na základě popsaných zkušeností se domnívám, že není vhodné pokládat všem dětem všechny otázky, i když se díky všem položeným otázkám u Případu 3 zjistilo dané trauma, které dívka prožívá. Je třeba být velmi opatrný, proto bych tedy doporučila všechny pokládané otázky předem rozmyslet, jestli jsou nutné, nebo se bez nich v konkrétním případě obejdeme.

3. Výzkumná otázka: *K jakému bodování kreseb a následného zařazení do skupin v celkovém výzkumu došlo?*

Je podstatné si zde položit otázku, jestli jsem správně rozpoznala indikátory, a tedy dobře rozřadila jedince do skupin. Postupovala jsem způsobem, kdy jsem nejprve kresby v dotazníku obodovala sama, a poté dala k nahlédnutí i učitelkám, které respondenty znají. Společně jsme podle příručky Děti v tísní (Peterson, Hardin 2002) porovnávaly indikátory v kresbě s indikátory v příručce. Dále jsem obrázky konzultovala s vedoucí mé práce PhDr. Jitkou Josífkovou. Z toho usuzuji, že indikátory jsou dobře rozpoznané, tudíž celkové zařazení do skupin by mělo být v pořádku.

4. Výzkumná otázka: *Jaké výhody či nevýhody lze spatřovat ve znalosti a následné aplikaci metody šetření prostřednictvím dětské kresby?*

Zpočátku bych se ráda zaměřila na výhody metodologie. Domnívám se, že metodika může pomoci lidem v pedagogických profesích, zvláště učitelkám 1. stupně základní školy. Uvedu příklad, na kterém situaci blíže vysvětlím. Vzpomeňme si na Případ 2, kdy se jednalo o desetiletou Veroniku, které nedávno zemřel otec. Při mém výzkumném bádání jsem se učitelek předem zeptala, jestli je vhodné s Veronikou metodiku ověřovat, právě z důvodu smutné tragédie, kterou si holčička prožila. Byla jsem ubezpečena, že Veronika byla dlouho dopředu na smrt otce připravována a že je se situací smířená a nachází se v psychické vyrovnanosti. Sama o problému dokáže hovořit, aniž by se cítila nepříjemně. Veroniku i jejího otce jsem znala a oni mě také, jinak s cizím dítětem bych screening odmítla, neboť se jedná o choulostivou situaci. Když jsem se dívala na její kinetickou kresbu rodiny, viděla jsem, že zobrazila svého otce, i když již nežije. Při konzultaci s PhDr. Jitkou Josífkovou mi bylo potvrzeno, že se může jednat ještě o prožívání posttraumatického stádia. Abych situaci shrnula, zmíním, že navenek se Veronika projevovala sice vyrovnaně, ale na základě posuzování kresby se ukázalo, že se dívka ještě úplně se smrtí otce nemusela vyrovnat.

Je patrné, že metodika rozpoznává časné ukazatele dětského traumatu prostřednictvím kreseb a následných rozhovorů. Tyto běžné činnosti učitelky na prvním stupni se svými žáky vykonávají. Výhodou také je, že učitelky své děti ve třídě znají, tráví s nimi mnohdy i více času než jejich rodiče. Vědí, jak se chovají, v čem vynikají, jak prožívají radost i zklamání, ale znají i jejich kresebnou tvorbu, při níž se dítě určitým způsobem také projevuje a při níž jeho myšlenky vyplouvají na povrch. Pokud dítě znenadání začne kreslit na pohled úplně jiné obrázky než doposud, může to znamenat, že se vyskytují určité problémy doma, ale např. i mezi jeho spolužáky. Zvláště třídní učitelka se nachází mezi prvními, která si odlišných obrázků může povšimnout.

Další výhodou je, že kresba jako taková a její interpretace, může velmi pomoci učitelům, s nimiž žáci nekomunikují, jsou uzavřeni nebo jim jednoduše učitel nerozumí. Možná i proto se říká, že výtvarné umění je prostředkem komunikace.

Dle mého názoru se výhodou jeví i to, že dětská kresba se dá posuzovat z kvantitativního, ale i kvalitativního hlediska. Při kvalitativní analýze lze uplatňovat svou empatii, schopnost intuice a pohled na celkový dojem kresby. U kvantitativní analýzy byl vytvořen bodovací systém zachycující specifické charakteristiky v kresbě. Pokud je tedy dětská kresba posuzována z hlediska kvantitativní analýzy, pak by dva pozorovatelé měli dojít ke stejnému závěru. Z toho plyne, že interpretace kresby bude věrohodnější. Při šetření se posuzují obě hlediska.

Pokud existují výhody, povětšinou se najdou i nevýhody. Jako nevýhodu lze považovat, že z rozboru jedné dětské kresby nelze vytvořit diagnostický závěr. Pro spolehlivější šetření je důležité prozkoumat více rozličných obrázků dítěte. Negativní aspekty také představuje lehké sklouzávání do přehnaně vyvozovaných názorů. Proto je tolik důležité již zmiňované interpretování vícero obrázků, které hodnotí i jiní odborníci. Metoda není rozhodující, neplatí vždy a musí být podložena jinými podněty, můžeme ji považovat pouze za jednu z možností.

Myslím si, že mezi největší nevýhody patří odlišné sociokulturní prostředí vzorků. Jelikož metodika vychází z USA, kde byla také podložena, pak indikátory vyzkoumané ze statistických studií, nemusí přesně platit i pro naše sociokulturní vnímání.

## **4.8 Doporučení pro učitele a pedagogické pracovníky**

Zde uvedu některé poznatky z mých zkušeností, které slouží jako doplňující doporučení učitelům a jiným pedagogům pracujících s dětmi. Ti se mohou doporučením inspirovat a při své praxi tomu věnovat pozornost.

### **Doporučení 1**

Každý, kdo pracuje s dětmi, vychovává je a vzdělává, zejména učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci, by se měl seznámit a získat bližší informace o problematice syndromu CAN. Nepochybně by měl znát základní informace o týraném, zneužívaném a zanedbávaném dítěti, jelikož se ve své praxi s takovým dítětem může setkat.

Pedagogičtí pracovníci by tedy měli umět rozpoznat příznaky a rizikové faktory, které nám říkají, že v rodině nemusí být uspokojovány základní potřeby pro život školáka. Důležité jsou tedy znalosti o problematice, ale i schopnost empatie a dále motivace k neustálému vzdělávání v těchto oblastech, pokud je cílem tyto činy nepřehlížet.

### **Doporučení 2**

Výtvarný projev dítěte je příhodné chápat jako výpověď jeho osobnosti, která nám o sobě dosti prozradí. Skrze kresby se učitel může jednoduše dozvědět, jak dítě vnímá svět, jaký k němu staví citový postoj, z čeho má strach, radost nebo jaká má přání, ale i na jakém vývojovém stupni se zhruba nachází. Prostřednictvím kreseb je možné rozpoznat rané známky obtíží, problémů a traumat, které dítě prožívá v mladším školním věku. Právě rozpoznání časných indikátorů dětského traumatu prostřednictvím kreseb se zabývá metodika podle Hardina a Petersonové. Metodika může být nápomocná učitelům a pedagogickým pracovníkům při problematice spojené se syndromem CAN.

### **Doporučení 3**

Je nesmírně důležité si uvědomit, že pouhá jedna kresba nám nemůže říci, že se dítě zajisté stalo obětí týrání, zneužívání nebo zanedbávání. Kreseb s jasnými indikátory musí být více, ale ani to není dostačující. Zapotřebí je vést s dítětem rozhovor právě nad jeho kresbou, pozorovat jeho chování při tvorbě i během rozhovoru. Metodika screeningu dětské kresby není pro každého, postup je náročný, ale dá se využít jako jedna z možností při rozeznání emocionálního traumatu dítěte.

### **Doporučení 4**

V případě jakýchkoli pochybností je nutné poradit se s jiným pedagogem, výchovným poradcem, psychologem, pedagogicko-psychologickou poradnou, lékařem nebo se obrátit na některou z dostupných organizací zabývajících se problematikou syndromu CAN. Důležité je si uvědomit, že učitel není tím, kdo zajišťuje komplexní diagnostiku a terapii. Jako první však má přístup k dětským kresbám a jeho povinností při pochybnostech je případ ohlásit. Jestliže má učitel jistotu, že byl spáchán trestný čin, ze zákona musí tuto skutečnost oznámit orgánům činným v trestním řízení. Pokud má

pouhé podezření, zákon určuje školskému zařízení ohlašovací povinnost, kdy je nutné se obrátit na sociálního pracovníka z orgánu sociálně právní ochrany dětí.

### Doporučení 5

Učitelé by měli znát organizace, které nabízejí pomoc s problematikou syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. V České republice existují organizace, jež mají za cíl poskytnout okamžitou pomoc dětem, dospívajícím a dospělým lidem, kteří se ocitli v krizové situaci. Mezi nejznámější patří Linka důvěry, Fond ohrožených dětí, DONA linka nebo krizové centrum SPONDEA. Jejich kontakty a webové stránky uvádím v Tabulce 6. Dětem by se měly předat informace o těchto organizacích, které nabízejí pomoc těm, kteří se ocitnou v nouzové situaci, kterou neumí sami řešit. Vybavit je údaji o internetových stránkách, kde naleznou chatovací blogy, skypové adresy i telefonní čísla kam zavolat v případě trápení, nebo když je dítě smutné či si neví rady s některými věcmi, které se v něm nebo v jeho okolí odehrávají.

**Tabulka 6: Krizová centra**

<p style="text-align: center;"><b>Linka důvěry</b> <b>Dětského krizového centra</b> tel.: + 420 241 484 149 tel.: + 420 777 715 215 e-mail: problem@дитеkrize.cz http://www.дитеkrize.cz  (Dětské krizové centrum 2012)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Fond ohrožených dětí</b> tel.: + 420 224 236 655 e-mail: fod@fod.cz http://www.fod.cz  (Fond ohrožených dětí 2012)</p>
<p style="text-align: center;"><b>DONA Linka</b> tel.: +420 251 511 313 e-mail: dona.linka@bkb.cz http://www.donalinka.cz  (DONA LINKA 2007)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Krizové centrum SPONDEA</b> tel.: +420 541 235 511 tel.: +420 608 118 088 e-mail: krizovapomoc@spondea.cz http://www.spondea.cz  (SPONDEA 2000)</p>

### **Doporučení 6**

Při interpretaci obrázku je podstatné přihlížet k sociálnímu a kulturnímu prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá. Jaké jsou zvyky v jejich kultuře či v rodině. V naší kultuře je přirozené chodit na veřejnosti oblečený, ale v jiném sociokulturním prostředí, například některé africké kmeny, chodí ve společnosti odhalený a představuje to pro ně naprosto přirozenou věc. Pokud by takové dítě nakreslilo lidskou postavu, je pravděpodobně, že zobrazí i lidské genitálie. To však hned nemusí znamenat, že by dítě mohlo být sexuálně zneužito. Je vhodné poznamenat, že pro každé odlišné prostředí existují odlišná kritéria.

### **Doporučení 7**

Pro správnou interpretaci a lepší pochopení obrázku je nezbytné znát základní vývojová stadia dětské kresby. Kresba se postupně vyvíjí v souladu s vývojem dítěte. S každým věkovým stupněm se kresba mění a dozrává a každému věku je přisuzován specifický typ kresby.

### **Doporučení 8**

Pro kvalitativní analýzu dětské kresby je vhodné posuzovat tvorbu z hlediska barevné kompozice, protože barva představuje, jakou má autor např. náladu, aktuální prožívání, pocity či zvýrazní určitou důležitost. Podstatné je si uvědomit, že pokud dítě kreslí černou barvou, nemusí to okamžitě symbolizovat smutek nebo vztek. Dítě tím mohlo chtít vyjádřit např. pouze tmu, noc. Také je třeba se před kresbou ubezpečit, zda má dítě k dispozici celou škálu barev. Pro posouzení a inspiraci, jak lze soudit barevnost, uvádím Tabulku 6. V úvahu se musí brát i to, že pro každého jedince může určitá barva představovat něco trochu odlišného, proto se významu barev přisuzuje uvážlivější použití.



**Tabulka 7: Význam barev**

<b>Barva</b>	<b>Význam</b>
červená	zásadní důležitost, naléhavé emoce či nebezpečí
růžová	zdraví, stejně jako u pleti
fialová	potřeba ovládnutí či podpory
oranžová	úzkost, napětí, pokles energie
modrá	energie
černá	neznámo, strach, hrozba
žlutozlatá	něco vysoce cenného
bílá	potlačené pocity

Zdroj: Peterson, Hardin 2002, s 37

### **Doporučení 9**

Mezi další kvalitativní znaky, které je během celé tvorby obrázku potřeba sledovat, jelikož nám mohou pomoci lépe pochopit, co autor chtěl vyjádřit, patří:

- Velikost – postavy mohou být nakresleny vzhledem k proporčním tvarům menší nebo větší, než se jeví v reálu. Autor tím může vyjadřovat, koho si z rodiny váží, jaký k němu má vztah, jestli ho považuje ke svému životu za důležitou nebo podřazenou osobu.
- Pořadí – Dítě kreslí členy rodiny v určitém pořadí, což vypovídá o tom, jak si je jednotlivě vybavuje a mnohdy také, jakou jim přisuzuje důležitost. U malých dětí se často stává, že nejprve nakreslí sebe.
- Rozmístění – Podle toho, jak jsou od sebe postavy daleko rozmístěné, lze vyčíst, jak dítě vnímá jednotlivé členy rodiny. Jestliže je postava umístěna blízko postavy autora, může se jednat o vnímání citové blízkosti. Naopak postava umístěná daleko může představovat spíše citový odstup.
- Podobnost členů rodiny stejného pohlaví – Z obdobného zobrazení rodinných příslušníků stejného pohlaví je možné posoudit sexuální identifikaci v procesu vnímání.

- Směr pohybu – Jak dítě vnímá jednotlivé vztahy v rodině, lze vypovědět podle toho, jestli v kresbě postavy směřují k sobě nebo od sebe. Pohyby mohou umožnit také objekty, např. míče, švihadla, činnosti, které dítě takto pojmenuje, třeba „společné hraní“ (Peterson, Hardin 2002).

### **Doporučení 10**

V tomto doporučení bych se věnovala významům indikátorů kresby lidské postavy v Tabulce 8 a kinetické kresby rodiny v Tabulce 9, z důvodu věrohodnější a přesnější interpretace obrázku. Ráda bych upozornila, že významy nemusí představovat u každého jedince to samé. Každý představuje individualitu sám o sobě. Tyto zmíněné významy indikátorů se vyvinuly ze statistických studií odborníků, jako je např. již zmíněný Hardin, následně Petersonová, Koppitzová a další.

Tabulka 8: Indikátory kresby lidské postavy a jejich významy podle Hardina a Petersonové

Indikátor	Význam
1. <b>Explicitní genitálie:</b>	Nejpodstatnější indikátor pohlavního zneužití u malých dětí.
2. <b>Zakryté genitálie:</b>	Tyto tři indikátory pohlavního zneužití zobrazují spíše starší děti, které jsou vyspělejší a své zneužití chtějí utajit či zapřít. U mladších dětí může vyobrazení odpovídat jejich vývojovému stupni.
3. <b>Vynechané genitální partie:</b>	
4. <b>Vynechaná střední část postavy:</b>	
5. <b>Opouzdření:</b>	Znázorňuje pocity izolace, strachu, potřebu chránit se formou překážky.
6. <b>Dokreslené ovocné stromy:</b>	Spontánní vyobrazení nakreslilo 10,6 % pohlavně zneužitých a jen 3,6 % všech ostatních dětí.
7. <b>Postava opačného pohlaví:</b>	Může ukazovat problém s pohlavní identitou. Vnímání libosti či nelibost nakreslené osoby.
8. <b>Maličká postavička:</b>	Malá sebejistota k prosazení.
9. <b>Špatné napojení částí těla/Nakreslená obluda:</b>	Zprvu je nezbytné vyloučit percepční a motorické vady. Obvykle se vyskytuje u dětí se svalovou dystrofií. Pokud jsou zmíněná fakta vyloučena, orientujeme se na emoční problémy a tělesné týrání.
10. <b>Odříznuté ruce:</b>	Naznačuje bezmocnost, ruce znázorňují schopnost působit na okolní svět a ovlivňovat ho.
11. <b>Vynechané končetiny:</b>	Určuje pocity beznaděje, neschopnost dostat se z tíživé situace.
12. <b>Přikreslený nebo zdůrazněný pupík:</b>	Častěji zobrazují dívky a pojednává o pohlavním zneužití spíše u menších dětí.
13. <b>Pilovité/Vyceněné zuby:</b>	Útočná či agresivní osoba, tělesné týrání.
14. <b>Velké ruce:</b>	Agresivita a špatné ovládání podnětů.

<b>15. Průhlednost:</b>	Dítě prožívá zmatení vzhledem k vlastnímu tělu. Vniknutí do soukromí. Nebo možné pohlavní zneužití.
<b>16. Nakloněná postava:</b>	Nerovnováha, nevyváženost, čím větší sklon, tím je menší stabilita. Obvykle u kreseb dyslektických dětí. Také u dětí, které přišli o blízkou osobu. Představuje zesnulou osobu.
<b>17. Zdůrazněné genitálie:</b>	Spíše u starších pohlavně zneužitých dětí.
<b>18. Nohy pevně přitisknuté k sobě:</b>	Mírný indikátor pohlavního zneužití. Prezентuje neschopnost pohybu.
<b>19. Odříznutý pas:</b>	Popírání skutečnosti. „Od pasu dolů už nic není.“
<b>20. Extenze:</b>	Zobrazují odtažitě či podezřívavé děti. Dávají najevo odstup.
<b>21. Duhy:</b>	Obdoba opouzdření.
<b>22. Motýli:</b>	} Tyto tři indikátory mohou kreslit děti týrané, zneužívané či s emočními problémy, z důvodu zakrytí skutečných obtíží. Dospělému člověku pak obrázek připadá vesele a šťastně.
<b>23. Srdíčka:</b>	
<b>24. Poletující ptáci:</b>	
<b>25. Déšť/Mraky:</b>	Mohou souviset se smutkem.
<b>26. Stínování obličeje:</b>	Dítě může cítit úzkost, nejistotu, depresi, hanbu.
<b>27. Jednorožci:</b>	Představuje opět mírný indikátor zneužití, falický symbol. Pozor, tento kreslí spoustu normálních dětí, především dívky. Nutný rozhovor nebo požádání ještě o jeden obrázek.

Zdroj: Peterson, Hardin 2002, s. 137–138

Tabulka 9: Indikátory kinetické kresby rodiny a jejich významy podle Hardina a Petersonové

Indikátor	Význam
<b>I. CELKOVÁ KVALITA KRESBY</b>	
<b>1. Zvláštnost/Neobvyklost:</b>	Kresba je něčím zvláštní či neobvyklá, což může představovat způsob, jak se vyhnout zadanému úkolu. Na podivné vyobrazení se nahlíží jako na vyhýbání či zakrývání něčeho.
<b>2. Pocit/Nálada:</b>	Zdá se obrázek veselý, smutný nebo hrozivý? Jaký ve vás vyvolává pocit při prohlížení?
<b>3. Uspořádání:</b>	Vztahuje se na vnímání pospolitosti rodiny.
<b>II. VNÍMÁNÍ ČLENŮ RODINY DÍTĚTEM</b>	
<b>1. Velikost:</b>	Ptáme se na otázku, jestli velikost postavy odpovídá reálu vzhledem k rodině (např. dospělým členům).
<b>2. Tvar:</b>	Disproporční tvary mohou znázorňovat problémové vztahy k jednotlivým členům rodiny.
<b>3. Distorze:</b>	Může znamenat kognitivní nedostatek (deficit). Může představovat skutečnou percepci reality, např. při tělesném týrání nebo poruchách motoriky.
<b>III. SEBEPERCEPCE DÍTĚTE V RODINNÉM SYSTÉMU</b>	
<b>1. Velikost:</b>	Porovnáváme, jestli velikost dítěte s ostatními postavami v rodině odpovídá realitě. Indikuje např. ocenění nebo podcenění, moc či strádání moci.
<b>2. Tvar:</b>	Porovnáváme, jestli tvar dítěte odpovídá realitě nebo podobnost mezi členy rodiny. Disproporční tvary mohou znázorňovat problémové zóny, např. děti s astmatem mnohdy kreslí zvýšený nos.
<b>3. Distorze:</b>	Porovnáváme části těla, které se liší od částí těla ostatních postav. Odpovídají části realitě?
<b>IV. STYLY</b>	
<b>1. Opouzdrnění:</b>	Indikuje potřebu stranit se od ostatních.
<b>2. Ohraničení:</b>	Nutnost ochrany, odstupu. Jedna nebo více postav je obklopený (příhradkou nebo chlívěčkem).
<b>3. Vepsaná slova:</b>	Ujištění, že kresba bude správně pochopena. Pomocí slov se dítě snaží vysvětlit svůj záměr.
<b>4. Rozmístění po okrajích:</b>	Může představovat popření či zatajování.

<b>5. Podtržení jednotlivých postav:</b>	Podtržená postava znázorňuje kontakt s realitou.
<b>6. Šrafování u horního okraje:</b>	Může značit strach spojený s nějakou hrozbou.
<b>7. Šrafování u dolního okraje:</b>	Zvýraznění, stabilita.
<b>V. POJEDNÁNÍ POSTAV</b>	
<b>1. Průhlednost:</b>	Mnohdy znázorňuje tabuizovanou oblast, např. sexualitu.
<b>2. Vynechaná postava nebo autor(ka) kresby:</b>	Jestliže na obrázku chybí autor(ka) kresby, může se v rodině cítit jako outsider nebo jako opomíjený člen. Neznázorněná postava může představovat milovanou osobu, která dítěti chybí. Postava, která stojí stranou, může označovat určitý konflikt mezi ním a vynechanou postavou.
<b>3. Jedna či více postav na rubu papíru:</b>	Indikuje např. nestabilní osobu či toho, kdo z rodiny odešel.
<b>4. Gumování:</b>	Může signalizovat konfliktní zónu či osobu.
<b>5. Plovoucí/Vznášející se postavy:</b>	Může označovat nezvládnutou situaci.
<b>6. Visící postavy:</b>	Opět nezvládnutá situace spojená se strachem či zmatkem.
<b>7. Padající postavy:</b>	Nezvládnutá situace.
<b>8. Nakloněné postavy:</b>	Čím větší sklon, tím se více může jednat o labilitu.
<b>9. Neúplné postavy:</b>	Může označovat, kdo má moc a komu se jí nedostává.
<b>10. Extenze/Dlouhé nohy, ruce, náčiní:</b>	Představuje určitou bariéru nebo odstup. Dítě tím může značit, že chce mít větší moc.
<b>VI. ČINNOSTI S NEGATIVNÍMI ASPEKTY</b>	
<b>1. Sexuálně zabarvené:</b>	Jsou intimní oblasti znázorněny explicitně, jsou vynechané či zakryté?
<b>2. Agrese/Zbraně:</b>	Důležité je vnímat, od koho ke komu agrese směřuje.
<b>3. Strach/Úzkost:</b>	Sledovat, kdo má strach nebo je vyděšený.
<b>4. Odstup/Izolace:</b>	Všímat si, kdo a proč je izolovaný.
<b>5. Obvinění/Zesměšnění:</b>	Vnímat, od koho ke komu obvinění směřuje.
<b>6. Submise/Soutěžení:</b>	Kdo požaduje podřízení a kdo je soutěživý?
<b>7. Bariéry:</b>	Sledovat, kdo komu brání v komunikaci, kdo tvoří bariéry, před kým se dítě chrání bariérou.

Zdroj: Peterson, Hardin 2002, s. 139–141

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo ověření správnosti metodiky Hardina a Peterosnové při posuzování emocionální traumatizace dětí mladšího školního věku prostřednictvím kreseb. Druhým cílem práce bylo vytvoření metodiky a poskytnutí přehledu doporučení učitelům a pedagogickým pracovníkům pro práci s dětskou kresbou jako jednou z diagnostických technik umožňujících odhalení týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte. Tímto jsem chtěla poukázat na možnosti učitelů diagnostikovat ve školním prostředí stavu dítěte spojené s prožitým traumatem a připravit tak cenné podklady specialistům. Učitel patří mezi první, kdo může na dítěti zpozorovat, že je něco v nepořádku. Bez této prvotní diagnostické aktivity učitele by se dítě nemohlo dostat k odborníkům, kteří mají široké zkušenosti s diagnostikou a terapií.

Z výsledků výzkumu porovnávání působení vnějších vlivů na průběh screeningu lze říci, že nelze jednoznačně vyvodit, zda mohlo být prováděné šetření věrohodnější v hlučné nebo klidné třídě, s jedním či více respondenty najednou. Všechny zúčastněné vlivy přinášely pozitivní i negativní reakce. Z pozitivních bych uvedla např. větší soustředěnost v klidné třídě, ale negativem se stává velká míra možnosti zaslechnutí důvěrných informací jinými respondenty v případě šetření dvou či třech žáků. V rušné třídě negativně působí menší soustředěnost při tvorbě i rozhovoru, ale pozitivně menší riziko pocitu vyslychání v případě šetření jednoho žáka.

Z realizovaných změn při výzkumném šetření vyplývá, že rozhovor nad kresbou bych aplikovala i v případě, že je obrázek zařazen ve skupině Normální, protože se může stát, že interpretant nemusí obrázku správně porozumět, ale za účelem provedeného rozhovoru může rozluštit nevyjasněné znaky či symboly v kresbě, které se zprvu mohly zdát naprosto jasnou záležitostí. Z metodiky Hardina a Petersonové bych vyvodila, že jejich postup, kdy zahájit rozhovor nad kresbou, je nedostačující.

Při kladení otázek bylo potvrzeno, že je vhodné předem rozmyslet, jaké otázky při rozhovor položit a které z nich se stávají nevhodné vzhledem k situaci, tedy zbytečné v případě šetření. Metodika Hardina a Petersonové říká správně, že není potřeba každému respondentovi klást všechny otázky, ale vybrat jen ty, které jsou relevantní vzhledem k výzkumu.

Na základě doporučení metodiky, musím uvést zásadní nevýhodu použití screeningu dětské kresby podle Hardina a Petersonové. Ze statistických studií Hardina a Petersonové vycházejí určité indikátory v kresbě jako typické pro týrané, zneužívané či zanedbávané dítě v USA. Nevyřešenou otázkou je, zda mohou všechny tyto indikátory platit i v našem prostředí, které může mít odlišné sociokulturní vnímání. Z tohoto zjištění vyplývá, že by mohlo být zajímavé provést statistický výzkum indikátorů v kresbě v celorepublikovém měřítku a porovnat jej s výsledky Hardina a Petersonové. To by ale samozřejmě představovalo mnohem větší rozsah bádání, do nějž by bylo potřeba zapojit velké množství pedagogů pracujících pod vedením profesně vzdělaných psychologů v tomto oboru. To především z důvodu, aby se splnily dvě důležité podmínky – za prvé je potřebná účast pedagoga, který dobře zná dítě a za druhé je nutná přítomnost psychologa, který by zajišťoval odbornost. Takovýto výzkum by byl pak spíše předmětem analýzy dlouhodobého a celoplošného charakteru.

Jako výhodu bych uvedla, že pedagog na prvním stupni může využít screening pomocí dětské kresby podle metodiky Hardina a Petersonové např. formou zadání kresby lidské postavy celé třídě najednou, přičemž si bude všimnout jen konkrétního žáka, u kterého může mít pouhé podezření na určitou emocionální traumatizaci, jež žáka tíží, ale nedokáže nebo nechce o ní hovořit. Na základě interpretace a následného rozhovoru může pedagog nenásilnou formou získat informace spojené s traumatem, a pomocí tak žákovi se s ním lépe vyrovnat.

Z výzkumné práce bych vyvodila důležité ujasnění, že tato metodika není jediná, není vždy aplikovatelná, a tudíž může být brána jako jedna z možností pro výzkum. Shromážděné poznatky z výzkumu mohou být inspirací a lze je brát jako alternativní možnost výkladu obtíží a problémů dítěte. Záměrem je dát možné podklady pro další zkoumání, které už je prací psychologů, terapeutů a lékařů. Metodika má probudit u učitelů a pedagogických pracovníků hlubší zájem o problematiku spojenou s traumatizujícími situacemi u dítěte. Má být obohacením o porozumění duši dítěte, inspirací pro ty, kteří chtějí výchovu uchopit svědomitě.



Diplomová práce je určena především pro pedagogy, kteří se chtějí dozvědět více o dětském traumatu vyjevenému prostřednictvím kreseb a rozhovorů, a pomocí nichž je pak možné rozpoznat rané známky obtíží, problémů a traumat, které dítě prožívá v mladším školním věku. V celé práci jsem se zajímala především o obtížné situace v rodině dítěte a nastiňovala možnosti zjištění určitého traumatu v dětské duši, kdy v rodině nejsou uspokojovány základní potřeby pro život školáka.

## Seznam použité literatury

- [1.] DAVIDO, R., 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- [2.] DĚTSKÉ KRIZOVÉ CENTRUM, 2012. *Naše dokumenty* [online]. [vid. 4. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.ditekrize.cz>.
- [3.] DONA LINKA, 2007. *Základní informace* [online]. [vid. 4. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.donalinka.cz>.
- [4.] DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z., 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-192-5.
- [5.] FLEISCHHAUER-HARDT, 1990. *Ukaž mi to*. 1. vyd. Praha: Kredit. ISBN 80-85279-05-3.
- [6.] FOND OHROŽENÝCH DĚTÍ, 2012. *O Fod* [online]. [vid. 4. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.fod.cz>.
- [7.] HANUŠOVÁ, J., 2006. *Násilí na dětech – Syndrom CAN*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-78-4.
- [8.] LEVINE, P., A., KLINEOVÁ, M., 2012. *Trauma očima dítěte*. 1. vyd. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-87249-27-7.
- [9.] MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., 2002. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0332-7.
- [10.] MATĚJČEK, Z., 1989. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 08-056-89.
- [11.] MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J., 1997. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: PC. ISBN 80-85121-81-1.
- [12.] MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [13.] MLČÁK, Z., 1996. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum. ISBN 80-86058-05-0.
- [14.] NOVÁK, N., 2004. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. 1. vyd. Olomouc: Rubico. ISBN 80-7346-037-8.
- [15.] PETERSON, L., W., M., E., HARDIN, 2002. *Děti v tísní. Příručka pro screening dětských kreseb*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-237-0.

- [16.] PÖTHE, P., 1999. *Dítě v ohrožení*, 2. rozšířené vyd., Praha: G plus G. ISBN 80-901896-5-2.
- [17.] PRŮCHA, J., 1995. *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. ISBN 80-7184-132-3.
- [18.] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [19.] SPONDEA, 2000. *Krizová pomoc* [online]. [vid. 19. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.spondea.cz>.
- [20.] STUHLÍKOVÁ, I., 2007. *Základy psychologie emocí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.
- [21.] ŠICKOVÁ-FABRICI, J., 2008. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-408-3.
- [22.] ŠPECIÁNOVÁ, Š., 2003. *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte*. Praha: Linde. ISBN 80-86131-44-0.
- [23.] UŽDIL, J., 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický vývoj dítěte*. 5. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.
- [24.] VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- [25.] VANÍČKOVÁ, E., 2009. *Interpersonální násilí na dětech*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády v rámci vládní kampaně Stop násilí na dětech. ISBN 978-80-7440-001-8.
- [26.] VANÍČKOVÁ, E., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., PROVAZNÍKOVÁ, H., 1995. *Násilí v rodině. Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-008-4.

## **Seznam příloh**

Příloha A: Dotazník pro dětskou kresbu lidské postavy

Příloha B: Ukazatelé pro kresbu lidské postavy podle Hardina a Petersonové

Příloha C: Návod k vedení rozhovoru nad dětskou kresbou lidské postavy

Příloha D: Dotazník pro kinetickou kresbu rodiny

Příloha E: Ukazatelé pro kinetickou kresbu rodiny podle Hardina a Petersonové

Příloha F: Návod k vedení rozhovoru nad kinetickou kresbou rodiny

## Příloha A: Dotazník pro dětskou kresbu lidské postavy

Screeningový dotazník pro dětskou kresbu lidské postavy		
Jméno: _____	Datum: _____	Věk: _____
1. <b>Explicitně vyvedené genitálie</b>	Ano (3.0).....	Ne (0)
2. <b>Zakryté genitálie</b>	Ano (3.0).....	Ne (0)
3. <b>Vynechané genitální partie</b>	Ano (3.0).....	Ne (0)
4. <b>Vynechaná střední část postavy</b>	Ano (3.0).....	Ne (0)
5. <b>Opouzdření</b>	Ano (3.0).....	Ne (0)
6. <b>Dokreslené ovocné stromy</b>	Ano (3.0).....	Ne (0)
7. <b>Postava opačného pohlaví</b>	Ano (3.0).....	Ne (0)
8. <b>Maličká postavička</b>	Ano (2.0).....	Ne (0)
9. <b>Špatné napojení částí těla/Nakreslená obluda</b>	Ano (2.0).....	Ne (0)
10. <b>Odříznuté ruce</b>	Ano (2.0).....	Ne (0)
11. <b>Vynechané končetiny (ruce a nohy)</b>	Ano (2.0).....	Ne (0)
12. <b>Přikreslený nebo zdůrazněný pupík</b>	Ano (2.0).....	Ne (0)
13. <b>Pilovité/Vyceněné zuby</b>	Ano (2.0).....	Ne (0)
14. <b>Velké ruce</b>	Ano (2.0).....	Ne (0)
15. <b>Průhlednost</b>	Ano (2.0).....	Ne (0)
16. <b>Nakloněná postava</b>	Ano (1.0).....	Ne (0)
17. <b>Zdůrazněné genitálie</b>	Ano (1.0).....	Ne (0)
18. <b>Nohy pevně přitisknuté k sobě</b>	Ano (1.0).....	Ne (0)
19. <b>Odříznutý pas</b>	Ano (1.0).....	Ne (0)
20. <b>Extenze/Dlouhé paže/Dlouhé nohy</b>	Ano (1.0).....	Ne (0)
21. <b>Duhy</b>	Ano (0.5).....	Ne (0)
22. <b>Motýli</b>	Ano (0.5).....	Ne (0)
23. <b>Srdíčka</b>	Ano (0.5).....	Ne (0)
24. <b>Poletující ptáci</b>	Ano (0.5).....	Ne (0)
25. <b>Déšť/Mraky</b>	Ano (0.5).....	Ne (0)
26. <b>Stínování obličeje</b>	Ano (0.5).....	Ne (0)
27. <b>Jednorožci</b>	Ano (0.5).....	Ne (0)
28. <b>X místo očí</b>	Ano (0.5).....	Ne (0)
Celkový počet bodů: _____		
Bodování této kresby: (zaškrtněte)		
<input type="checkbox"/> Normální (0 – 2)	<input type="checkbox"/> Nerozhodné (3 – 5)	<input type="checkbox"/> Podezřelé/Vyšetřit(6+)
Poznámky:		
_____		
_____		
_____		
_____		
_____		
Tyto výsledky samy o sobě neznamenají diagnózu tělesného, pohlavního nebo citového zneužití. Slouží pouze jako vodítko pro další vyšetření pomocí rozhovoru s dítětem, lékařské prohlídky a soudního posudku.		

## Příloha B: Ukazatelé pro kresbu lidské postavy podle Hardina a Petersonové

### 1. Explicitně vyvedené genitálie

Na obrázku dítě zakreslí výrazné genitální partie v podobě penisu, vagíny, ochlupení nebo prsy. Eventuálně nemusí být zcela obnažené, ale pokud dítě popisuje, že se jedná o penis, vagínu či prsa, ukazatel se zaznamenává. Přirození však musí být zaznamenáno zhruba na místech, kde se obvykle vyskytují.

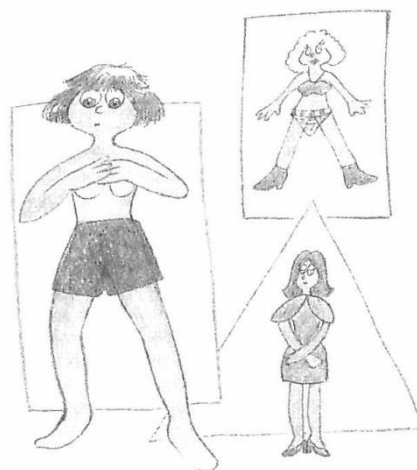
Nehodnotí se: Jestliže dítě objekty nezaznamená na správných místech a výslovně neřekne, že se jedná o penis, vagínu nebo prsa, ukazatel se nehodnotí.



### 2. Zakryté genitálie

Přes přirození je zakreslen jiný objekt a dává tak dojem zakrytí těchto partií. Mezi objekty patří spodní prádlo, šortky nebo i jejich stínování. Taktéž předměty, jež skrývají intimní partie.

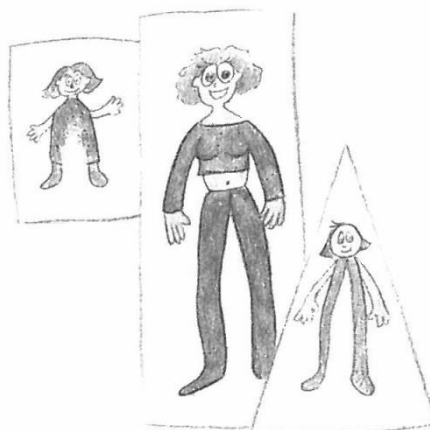
Nehodnotí se: Odříznutý pas (viz 19) a vynechaný trup (viz 4).



### 3. Vynechané genitální partie

Intimní oblasti jsou absolutně opominuté.

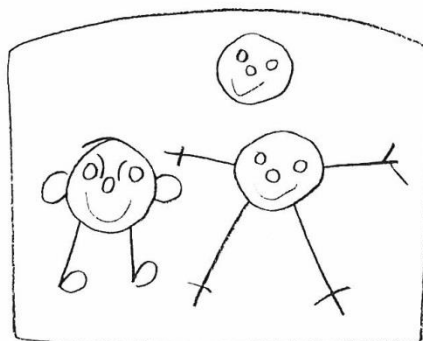
Nehodnotí se: Vynechaný trup (viz 4), půlku postavy (viz 19), „hlavonožce“ (viz 4) a nenapojení částí těla je klasifikováno (viz 9).



### 4. Vynechaná střední část postavy

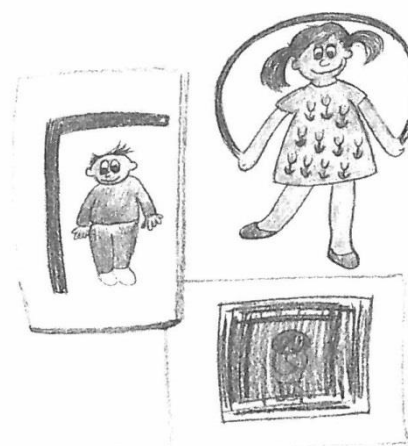
V obraze je jasně vynechaná střední část (trup) nebo hlava. Zde se započítávají i „hlavonožci“. Pozor – u dětí do 5 let je postava v podobě hlavonožce naprosto běžná.

Nehodnotí se: Chybějící prsa nebo genitální partie (viz 3), špatné napojení částí těla (viz 9), chybějící končetiny – přirozené u dětí do 5 let (viz 11), figura přeříznutá v pase (viz 19).



### 5. Opouzdření

Figura je buď zčásti nebo komplexně olemovaná vyobrazenou linkou nebo linkami. Započítává se jakékoli lemování či ohraničení postavy např. švihadlem, dveřmi, okny, domy atd.



## 6. Dokreslené ovocné stromy

Dítě ve své tvorbě zobrazí ovocný strom. Na první pohled musí být strom ovocný nebo ho dítě musí za ovocný samo prohlásit. Nehodnotí se: jehličnaté stromy, palmy.



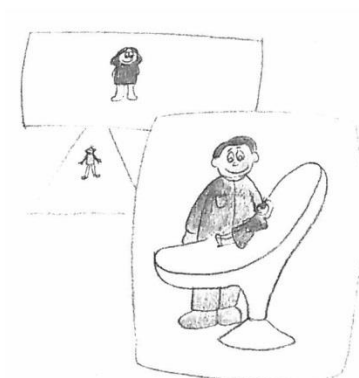
## 7. Postava opačného pohlaví

Figura představuje protikladné pohlaví než je samo dítě (autor kresby) nebo ji tak pojmenuje.



## 8. Maličká postava

Figura, která měří méně než 6 cm na výšku. K upřesnění může být nápomocné pravítko.





## 9. Špatné napojení částí těla/Nakreslená obluda

Figura vypadá znetvořeně, ale může zde být přípustná míra shovívavosti. Různé části těla působí disproporčně, a proto se označují za distorzi (zkreslení, zkroucení). Bodují se i strašidelné postavy a především nespojené části těla.

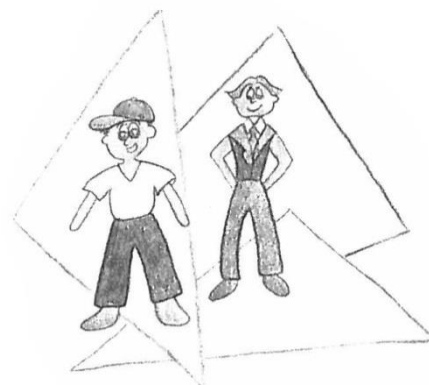
Nehodnotí se: „Hlavonožci“, velké ruce (viz 14), maličká postavička, zdůrazněné intimní partie (viz 17), figury s chybějícími částmi těla (viz 10, 11, 19).



## 10. Odříznuté ruce

Paže jsou na obrázku viditelné, ale ruka/ruce (dlaň a prsty) nikoliv. Započítává se, i když je přítomna jen jedna ruka, ruce zastrčené v kapsách nebo za zády.

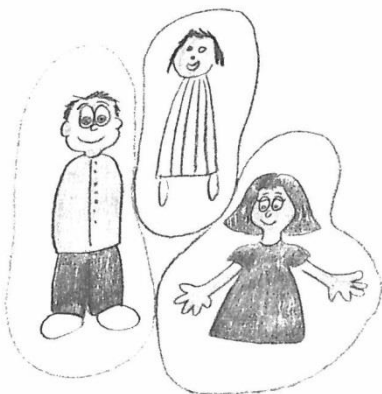
Nehodnotí se: Pokud nejsou přítomny ruce včetně paží (viz 11) nebo dokonce, i když chybí ruce včetně celého těla (viz 4) a pokud se vyskytují alespoň některé „pahýlky“, čárky na konci paže, jež označují prsty.



## 11. Vynechané končetiny (ruce a nohy)

V kresbě nejsou zobrazeny ruce či nohy. Zaznamenává se, i když chybí jen jedna končetina.

Nehodnotí se: Pokud končetiny nejsou připojené k tělu (viz 9).



## 12. Přikreslený pupík

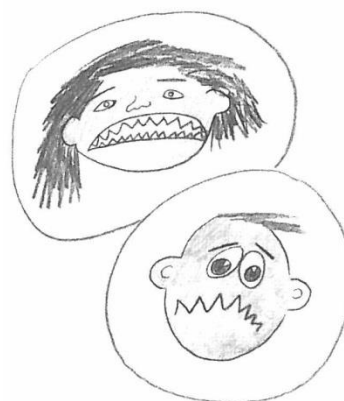
Na postavě je velmi dobře zviditelněný pupík nebo ho tak dítě pojmenuje.

Nehodnotí se: Pokud jsou na oblečení zobrazené knoflíky.



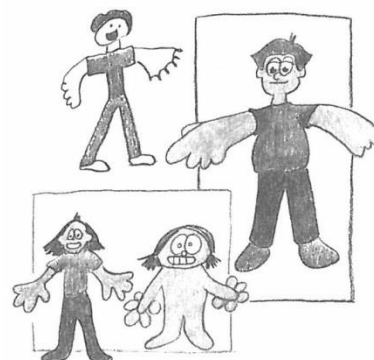
## 13. Pilovité zuby/vyceněné zuby

Na obrázku jsou viditelně zvýrazněné zuby nebo zuby pilovitého tvaru.



## 14. Velké ruce

Ruce vypadají obrovsky, mohou být větší než hlava figury. Jsou zobrazeny v „křídlovitém“ (není zřejmé, kde končí paže a začíná ruka). Pokud figura obsahuje pouze jednu velkou ruku, zařazuje se do této skupiny.



### 15. Průhlednost

Taktéž transparence, u níž je na obrysu figury vidět oblečení. Započítává se i jen část postavy, která je pod oděvem viditelná.



### 16. Nakloněná postava

Figura je „zváhnutá“ v ose  $15^\circ$  a více. Boduje se, i pokud se opírá o nějaký objekt či je nakloněná v důsledku, že něco dělá.

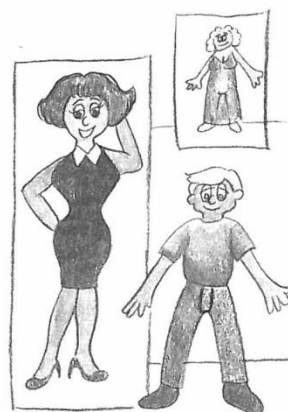
Nehodnotí se: Figura, která již zcela leží vodorovně.



### 17. Zdůrazněné genitálie

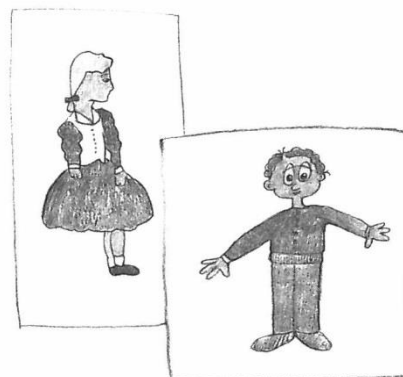
Důkladně zvýrazněné intimní partie na těle, buď výraznými črty, nebo zvětšením. Řadí se zde zvýrazněné linie těla (tvar Venuše), transparentně viděné genitální partie nebo přikreslené poklopce u kalhot.

Nehodnotí se: Přímou vykreslené genitálie (viz 1).



### 18. Nohy pevně přitisknuté k sobě

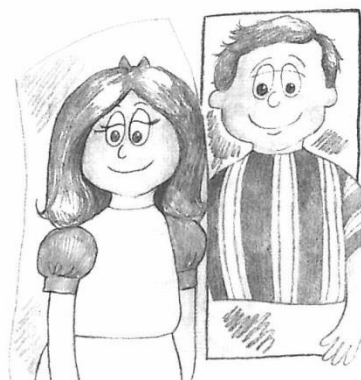
Na obrázku jsou sice vyznačené dvě nohy, ale oddělené pouze jednou čarou.



### 19. Odříznutý pas

Figura je zobrazena jen horní částí – od hlavy k cca k pasu. Buď končí u okraje papíru, nebo je nakreslena, i když na ni zůstává místo.

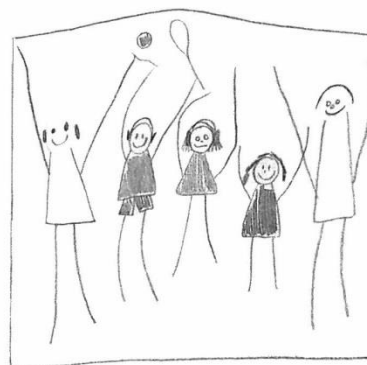
Nehodnotí se: Chybí jen nohy nebo končetiny (viz 11), chybí torza (viz 4).



### 20. Extenze/Dlouhé paže/Dlouhé nohy

Zde jsou vyobrazené příliš dlouhé končetiny. Postava může v ruce držet různé neohebné předměty, které symbolizují odstup (raketa, smeták, vysavač).

Nehodnotí se: Pokud má dítě předmět, který není pevný (míč, létající drak).



## 21. Duhy

Na obrázku je viditelná duha, která se skládá z více než jedné čáry. Pokud tomu tak není, musí ji dítě alespoň označit jako duhu.



## 22. Motýli

V kresbě jsou spontánně vyobrazení motýli. Jestliže není zřejmé, zda se jedná o motýla, nezapočítává se, ale pokud ho takto dítě označí, pak řadíme k této skupině. Na obrázku může být pouze jeden motýl a to i třeba jako vzor na oblečení.



## 23. Srdíčka

Na obrázku je zjevně vyobrazené srdíčko/ka, které/rá se mohou objevovat opět i na oblečení. Nehodnotí se: Srdce, které představuje lidský orgán.



## 24. Poletující ptáci

Řadí se zde různě kompozičně vytvarovaný pták, který se vyskytuje v letu.



## 25. Déšť/Mraky

V kresbě se vyskytují mraky nebo déšť.



## 26. Stínování obličeje

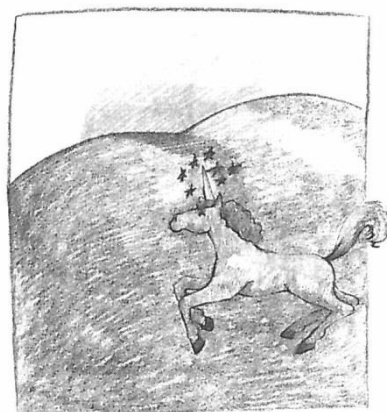
Na obrázku se jasně vyskytuje stínování obličeje v podobě nejrůznější čar nebo začárání obličeje.

Nehodnotí se: Pokud je stínování z důvodu gumování nebo rozmazaného obličeje. Taktéž, jestliže představuje barvu pleti.



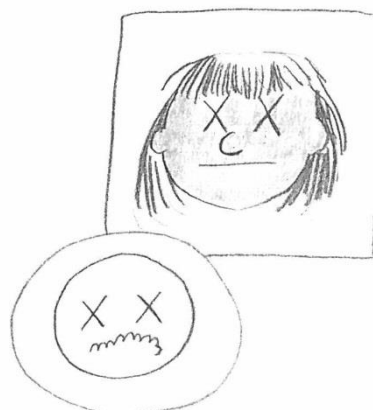
## 27. Jednorožci

Započítává se, pokud dítě zobrazí ve své kresbě koně s vyčnívajícím jedním rohem nebo ho pojmenuje jednorožcem.



## 28. X místo očí

Musí být zobrazeny v prostoru obou očí X.



## Příloha C: Návod k vedení rozhovoru nad dětskou kresbou lidské postavy

### Návod k vedení rozhovoru nad kresbou lidské postavy

**Instrukce:** Před začátkem tohoto rozhovoru zjistěte, zda dítě podstupuje terapii. Pokud ano, informujte se, v jakém stadiu terapie se právě nachází, neboť v některých případech tento dotazník nebude možné použít. Některé indikátory se totiž objeví proto, že dítě právě „zpracovává své problémy“.

1. „Pojďme si popovídat o tvém obrázku.“ (Položte kresbu před dítě. Odstraňte kreslicí potřeby, aby dítě při rozhovoru nemohlo nic pozměnit ani opravit.)
2. „Je to chlapec, nebo holčička?“
3. „Kolik je téhle osobě let?“ (Užijte „osoba“, nikoli konkrétní jméno nebo pohlaví. Neptejte se: „Kolik je téhle holčičce let?“)
4. „Co tahle osoba dělá?“ Pokud dítě odpoví „Já nevím“, řekněte: „Vždyť je to přece tvůj obrázek. Co by tak asi mohla dělat?“ (Nechte dítě, aby si vymyslelo příběh. Nezapomeňte na případnou obavu dítěte, že když vyradí rodinné tajemství nebo bude mluvit negativně, tak „se na to přijde“ a bude potrestáno. Otázku o tomto obrázku by dítě mělo brát jako hru.) Přijměte to, co dítě řekne.
5. „Je osoba na tomhle obrázku veselá, nebo smutná?“ (Povídejte si jen o obrázku; jinak se dítěti může vybavit skutečná osoba v jiné chvíli.) Pokud dítě odpoví „Veselá“, položte otázku 6.
6. „Je tahle osoba veselá, nebo smutná taky uvnitř?“
7. „Jaká je nejlepší část těla?“
8. „Jaká je nejhorší část těla?“ Pokud dítě řekne „Žádná“, odpovězte mu: „Každý má některé části těla rád víc a jiné zase míň.“
9. „Co tahle osoba na obrázku nejvíc potřebuje?“ Pokud dítě jmenuje nějakou věc, například „kolečkové brusle“ nebo „digihru“, je to většinou normální dětská odpověď. Pokud však řekne „tátu“ nebo „víc lásky“, jedná se nejspíš o citové potřeby.
10. „Je té osobě na obrázku někdy tak smutno, že by nejradši umřela?“
11. „Bylo tobě někdy tak moc smutno, že ani neměl(a) chuť k jídlu? ...že ani nemohl(a) spát? ...že sis ani nechtěl(a) hrát?“
12. „Zdají se ti někdy děsivé sny?“ Pokud „ano“, zeptejte se: „Říkáš o nich někomu?“
13. „Co je nejhorší věc, která by se někomu mohla přihodit?“
14. „Co je nejhorší věc, kterou by někdo mohl provést?“
15. „Jakou nejhorší věc jsi provedl(a) ty?“
16. „Jaká nejhorší věc se ti přihodila?“ pokud dítě odpoví „Žádná“, řekněte mu: „Každému se někdy stane něco špatného.“
17. „Napadlo tě někdy, že by sis chtěl(a) ublížit?“ Pokud „ano“, zeptejte se: „A co jsi udělal(a)?“
18. „Přál(a) sis někdy, že by ses radši nechtěl(a) narodit?“
19. „Jaká nejlepší věc se ti stala?“

**Poznámka:** Obráťte se na školeného profesionála, pokud ve vás odpovědi na výše uvedené otázky vyvolají obavy, že dítě bylo pohlavně zneužito nebo tělesně týráno. Pokud dítě odpoví na otázku 14 slovy: „Táta chtěl, abych mu sahal(a) na pindika“, postupujte v souladu s platnými zákonnými opatřeními. Nemáte-li odpovídající odborný výcvik, neptejte se dítěte na další podrobnosti, neboť by to mohlo kontaminovat průběh dalšího vyšetřování.

**Pokud máte čas pouze na tři otázky, zeptejte se:**

1. „Kdybys měl(a) tři přání, co by sis přál(a)?“
2. „Myslíš, že se všechno zlepšuje, nebo spíš zhoršuje?“
3. „Kdyby to záleželo na tobě, co bych podle tebe měl(a) udělat? Napadá tě někdy, že bys chtěl(a), aby se tě lidi už přestali na tohle ptát?“

© 1994 Hardin/Peterson



## Příloha D: Dotazník pro kinetickou kresbu rodiny

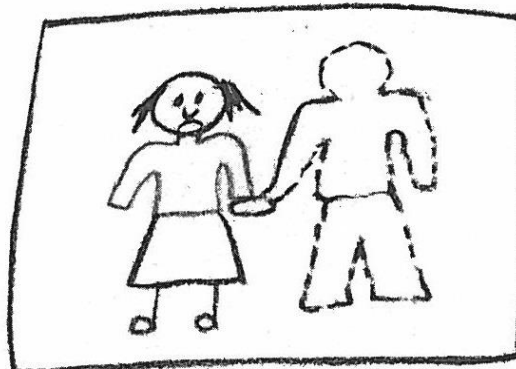
SCREENINGOVÝ DOTAZNÍK PRO KINETICKOU KRESBU RODINY			
Jméno: _____	Datum: _____	Věk: _____	
	Červené značky	Žluté značky	Zelené značky
<b>KVALITATIVNÍ</b>			
<b>I. Celková kvalita kresby</b>			
1. Zvláštnost/Neobvyklost	<input type="checkbox"/> Velmi zvláštní	<input type="checkbox"/> Poněkud zvláštní	<input type="checkbox"/> Normální
2. Pocit/Nálada	<input type="checkbox"/> Depresivní/Hněvivá	<input type="checkbox"/> Smíšené pocity	<input type="checkbox"/> Veselá/Spokojená
3. Uspořádání	<input type="checkbox"/> Neuspořádaná	<input type="checkbox"/> Částečně uspořádaná	<input type="checkbox"/> Uspořádaná
<b>II. Vnímání členů rodiny dítětem</b>			
1. Velikost	<input type="checkbox"/> Velmi disproporční	<input type="checkbox"/> Částečná disproporce	<input type="checkbox"/> Proporční
2. Tvar	<input type="checkbox"/> Velmi disproporční	<input type="checkbox"/> Částečná disproporce	<input type="checkbox"/> Proporční
3. Distorze	<input type="checkbox"/> Nadměrná	<input type="checkbox"/> Částečná	<input type="checkbox"/> Žádná
<b>III. Sebepercepce dítěte v rodinném systému</b>			
1. Velikost	<input type="checkbox"/> Velmi disproporční	<input type="checkbox"/> Částečná disproporce	<input type="checkbox"/> Proporční
2. Tvar	<input type="checkbox"/> Velmi disproporční	<input type="checkbox"/> Částečná disproporce	<input type="checkbox"/> Proporční
3. Distorze	<input type="checkbox"/> Nadměrná	<input type="checkbox"/> Částečná	<input type="checkbox"/> Žádná
Vzhledem ke komplikovanému charakteru kinetické kresby rodiny nelze zvláštnost a uspořádání kvantifikovat. Pokud kresba vykazuje přílišnou neuspořádanost (chaos) či zvláštnost, je vždy nezbytný rozhovor s dítětem, neboť tyto faktory nelze do bodovacího systému zahrnout.			
<b>KVANTITATIVNÍ</b>			
<b>IV. Styly (Postavu označte na příslušném řádku)</b>			
1. Opouzdění	Ano (2,0).....	Ne (0)	
2. Ohraničení	Ano (2,0).....	Ne (0)	
3. Vepsaná slova	Ano (1,0).....	Ne (0)	
4. Rozmístění po okrajích	Ano (1,0).....	Ne (0)	
5. Podtržení jednotlivých postav	Ano (0,5).....	Ne (0)	
6. Šrafování u horního okraje	Ano (0,5).....	Ne (0)	
7. Šrafování u dolního okraje	Ano (0,5).....	Ne (0)	
<b>V. Pojednání postav (Postavu označte na příslušném řádku)</b>			
1. Průhlednost	Ano (2,0).....	Ne (0)	
2. Vynechaná postava nebo sám autor(ka) kresby	Ano (2,0).....	Ne (0)	
3. Jedna či více postav na rubu papíru	Ano (1,0).....	Ne (0)	
4. Gumování	Ano (1,0).....	Ne (0)	
5. Plovoucí/Vznášející se postavy	Ano (1,0).....	Ne (0)	
6. Visící postavy	Ano (1,0).....	Ne (0)	
7. Padající postavy	Ano (0,5).....	Ne (0)	
8. Nakloněné postavy	Ano (0,5).....	Ne (0)	
9. Neúplné postavy (vynechané části těla)	Ano (0,5).....	Ne (0)	
10. Extenze/Dlouhé nohy, ruce, náčíní	Ano (0,5).....	Ne (0)	
<b>VI. Činnosti s negativními aspekty (Postavu označte na příslušném řádku)</b>			
1. Sexuálně zbarvené	Ano (2,0).....	Ne (0)	
2. Agrese/Zbraně	Ano (2,0).....	Ne (0)	
3. Strach/Úzkost	Ano (2,0).....	Ne (0)	
4. Odstup/ Izolace	Ano (1,0).....	Ne (0)	
5. Obvinění/Zesměšnění	Ano (1,0).....	Ne (0)	
6. Submise/Soutěžení	Ano (0,5).....	Ne (0)	
7. Bariéry	Ano (0,5).....	Ne (0)	
<input type="checkbox"/> Normální (0-2) <input type="checkbox"/> Nerozhodný (3-5) <input type="checkbox"/> Podezřelý/Vyšetřit (6+) <b>Celkový počet bodů: _____</b>			
Tyto výsledky samy o sobě neznamenají diagnózu tělesného, pohlavního nebo citového zneužití. Slouží pouze jako vodítko pro další vyšetření pomocí rozhovoru s dítětem, lékařské prohlídky a soudního posudku.			
© 1995 Peterson/Hardin (Upraveno podle Burnse & Kaufmana, 1972)			

## Příloha E: Ukazatelé pro kinetickou kresbu rodiny podle Hardina a Petersonové

### I. CELKOVÁ KVALITA KRESBY: zvláštnost/neobvyklost

#### Velmi zvláštní

Holčičce je 5 let a zemřel jí mladší bratr, který je zobrazen přerušovanou čarou. Sestra ho pevně drží za ruku a nechce ho pustit. Zřejmě se ještě nesmířila s odchodem.

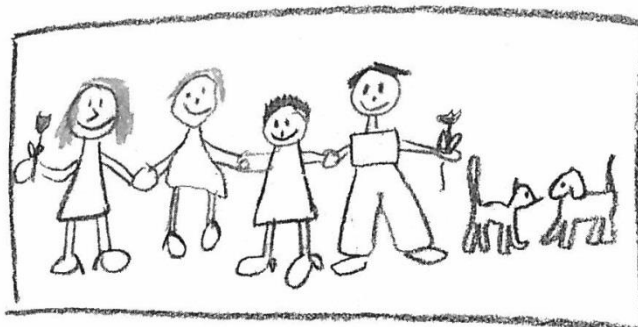


#### Poněkud zvláštní

Na první pohled se obrázek jeví jako pozitivní. Zvláštní hodnotu zde udávají dlouhé paže, které jakoby odstrkují jednorožce. Vzbuzuje to dojem odstupující. Při rozhovoru s autorkou obrázku se zjistilo, že u návštěvy otce došlo ke zneužití.



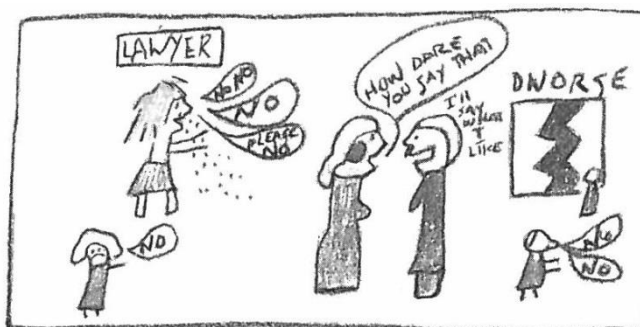
#### Normální



## I. CELKOVÁ KVALITA KRESBY: pocit/nálada

### Depresivní/hněvivá

Podle projevu ve tváři, činností a popisků na obrázku, lze obrázek hodnotit jako depresivní. Právě 10 let je autorce kresby, která nedávno prožila rozvod rodičů. Své pocity a vztek dává najevo popisky. Rodiče se hádají a jsou odvráceni od dítěte. Dítě zoufale prosí, pláče a je smutné. Velmi zřetelný znak se jeví klikyhák ve tvaru blesku, který svědčí o naprostém rozdělení rodiny.

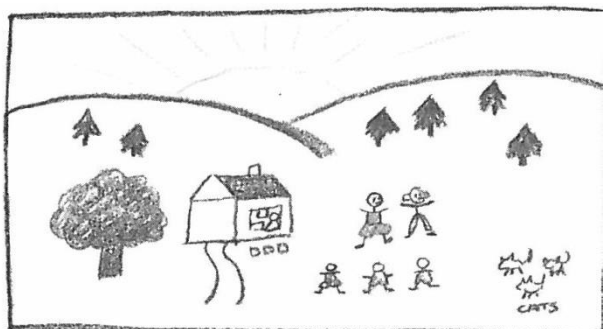


### Smíšené pocity

Autorce je 9 let a všechny členy rodiny kromě otce, nakreslila s úsměvem na tváři. Nad otcem s dcerou je znázorněna duha. Mezi nimi je zobrazena malá překážka, která znázorňuje, že je velmi obtížné se navzájem dotknout. Obrázek byl nakreslen po té, co otec zemřel na rakovinu.



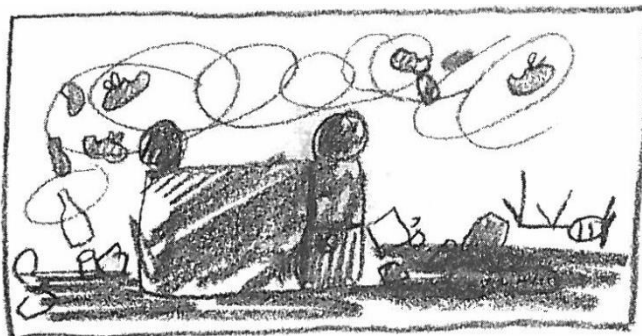
### Veselá/spokojená



## I. CELKOVÁ KVALITA KRESBY: Uspořádání

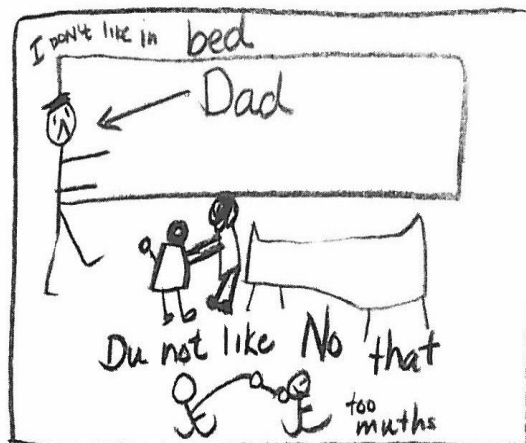
### Neuspořádaná

Kresba působí chaoticky a neuspořádaně. Klíčové je v tomto ohledu rozmístění postav, objektů a dalších znaků na ploše. Chlapec bylo 8 let a prožil automobilovou nehodu, při níž jeho starší sestra zemřela. Mezi neuspořádané věci lze počítat boty, lahve a drobné objekty, které letí ve vzduchu. Okolo se vyskytují ležící těla.

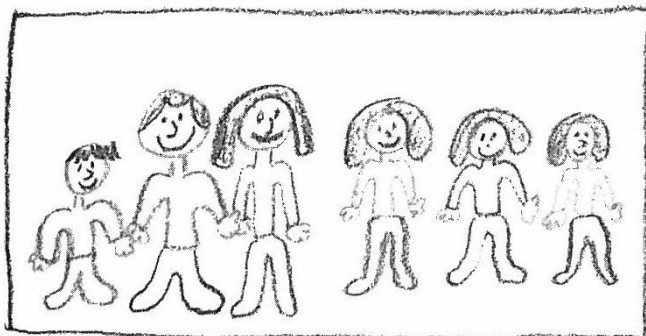


### Částečně uspořádaná

Obrázek vypovídá celý příběh o holčičce, které je 9 let a právě vchází do ložnice svého otce, který ji následně zneužije. Obrázek se celkově jeví zmateně.



### Uspořádaná



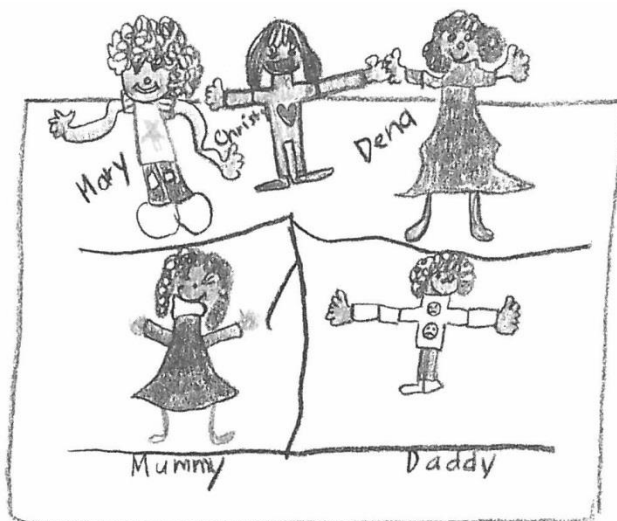
## II. VNÍMÁNÍ ČLENŮ RODINY DÍTĚTEM

Zde pozornost směřuje na velikost, tvar a distorzi. Taktéž na zobrazení či vynechání členů rodiny. Zobrazené postavy či zvířata patřící do rodiny, jsou pro dítě velice důležité. Velikost a tvar je souzen podle toho, na kolik odpovídá skutečnosti. Distorzi neboli zkreslení, se posuzuje podle toho, zda postavy vypadají nějak neobvykle, odlišně nebo nezvykle, než jak jsou viděny v reálném životě.

A Christy je 7 let a nakreslila své dvě sestry (Dena 8 let, Mary 4 roky). Velikost postav neodpovídá skutečnosti, protože všechny sestry jsou zobrazeny skoro stejně velké. Matka je na obrázku znázorněna větší než otec, ale v realitě matka měří 155 cm a otec 190 cm. U Christy a otce je tvar paží zobrazen tvarově podobně a jsou delší. Otcovy dlouhé paže znázorňují odstup. Paže matky jsou k jejímu tělu proporční, ale nejkratší z celé rodiny. Distorze je viditelná u Maryiných paží, které jsou zkroucené.

Autorka obrázku měla problémy s učením, proto ji školní výchovný poradce doporučil na vyšetření. Tam se zjistilo, že Christy je na svůj věk vyspělá, ale trápí ji konstelace v její rodině. Otec přišel o své zaměstnání – má na sobě „smutné knoflíky“, což znázorňuje smutek a jeho dlouhé ruce agresí. Bije a citově vydírá Christy a matku. Christy se zobrazuje s rozzlobenými ústy. Christy vypověděla, že všichni se zajímají jen o Mary a Denu. Dena se dobře učí, ta trestaná není.

A

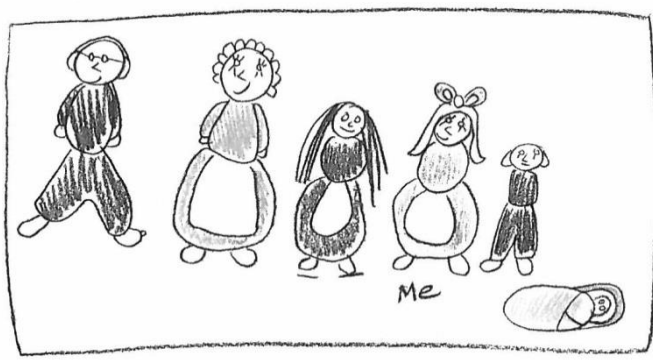


### III. SEBEPERCEPCE DÍTĚTE V RODINNÉM SYSTÉMU

Velikost, tvar a distorze se boduje podle toho, jak se autor kresby znázornil ve vztahu k ostatním postavám.

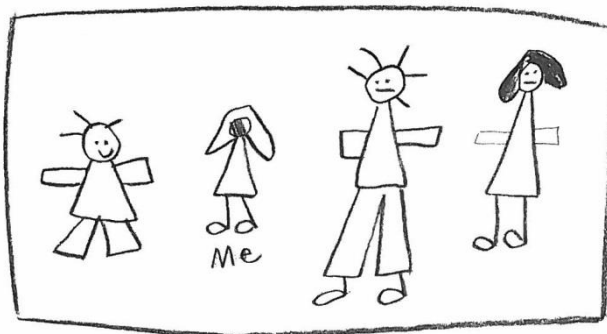
**A** Holčičce, které je 10 let znázornila všechny členy rodiny tak, jací jsou ve skutečnosti. Zleva otec, matka, sestra 8 let, autorka, bratr 5 let a miminko v zavinovačce. To je zobrazeno jakoby stranou od rodiny. Sama autorka si pod svou postavu napsala „Já“. Zajímavé je, že sourozenci nemají ruce a rodiče je sice mají, ale přitisknuté k sobě. V následném rozhovoru holčička vypověděla, že od narození nejmladšího sourozence se všechno točí kolem něj, jelikož je vážně nemocný. Ona se tedy musí starat o své dva mladší sourozence a na nic jiného nemá čas.

**A**



**B** Autorce kresby je 5 let a proporčně zobrazila velikost rodičů. Ona sama je ale menší než bratr. Její bráška má prý v rodině tu největší moc. Zřejmě se cítí do rodiny odtrčena, jelikož jen sebe nakreslila bez rukou a začernila si obličej.

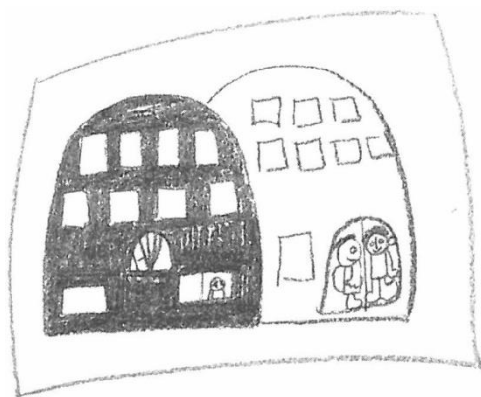
**B**



#### IV. STYLY:

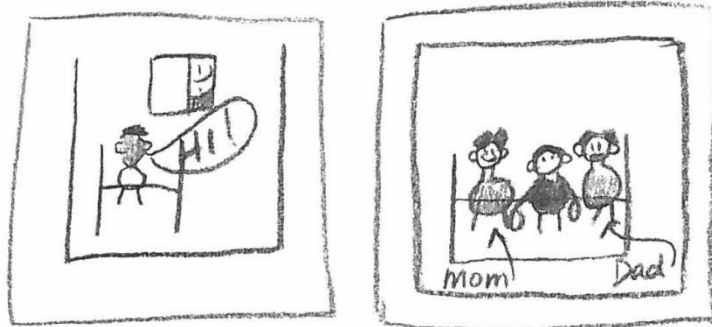
##### 1. Opouzďření

Postava je obklopená liniemi, objekty nebo zdi a tím se stává oddělenou od ostatních postav rodiny.



##### 2. Ohraničení

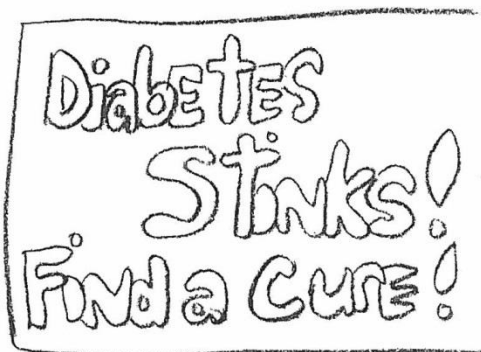
Postava je zobrazena izolovaně od ostatních členů rodiny. Opět pomocí linií, objektů či zdí, které jsou vyobrazeny k okrajům plochy nebo končí kousek od nich. Na jedné kresbě se může objevit opouzďření i ohraničení.



##### 3. Vepsaná slova

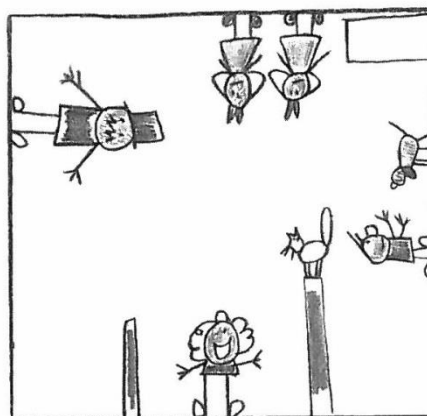
Do kresby jsou vpisovaná slova v podobě popisků či poznámek např. pro vyjádření pocitů.

Nehodnotí se: Pokud jsou v kresbě popisky členů rodiny. Slova, která objasňují obrázky domácích mazlíčků, např. kočka, pes, atd.



#### 4. Rozmístění po okrajích

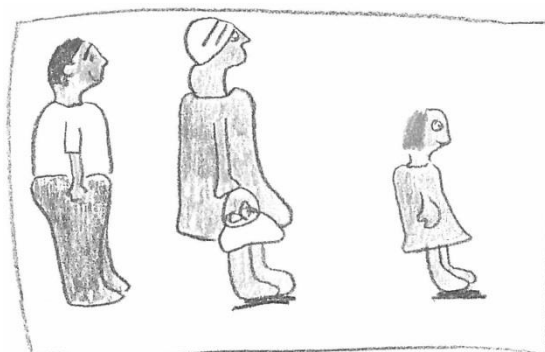
Autor kresby rozmístí postavy po okraji papíru nebo je rozmístí na ploše jakkoli pravoúhle.



#### 5. Podtržení jednotlivých postav

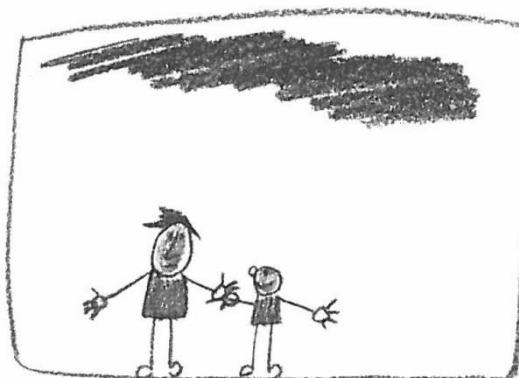
Podtržení se zaznamená tehdy, pokud je jedna či více postav podtržena čarou. Započítává se i stínovaná plocha.

Nehodnotí se: Postava je zobrazena hned od okraje papíru nebo je podtržena plynulou dlouhou linií.



#### 6. Šrafování u horního okraje

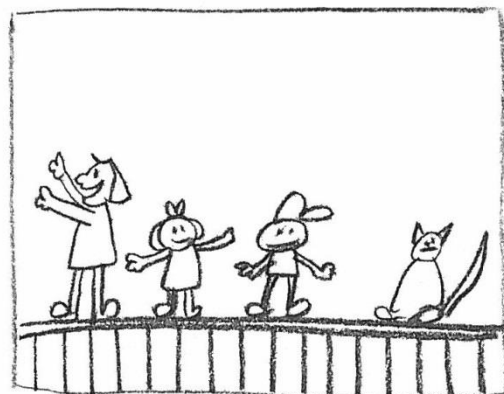
Za šrafování u horního okraje se považuje stínování nebo nakreslené čáry v horní ploše papíru či nad hlavami členů z rodiny. Jestliže o těchto čárách dítě vypoví, že se jedná o mraky, započítává se, ale jen tehdy, jsou-li přes celý horní okraj.





## 7. Šrafování u dolního okraje

Autor kresby znázorní čáry nebo čáry přes celý dolní okraj plochy nebo přímo pod nohama jednotlivých postav.

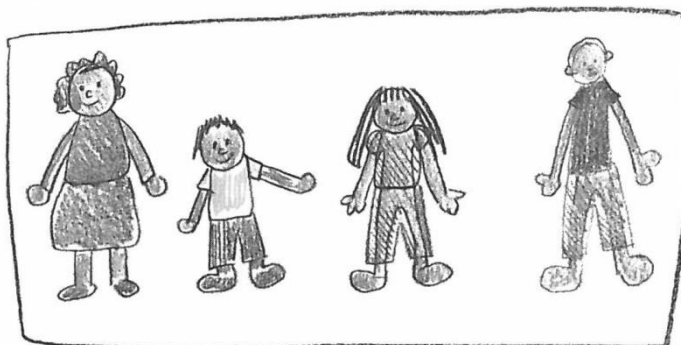


## V. POJEDNÁNÍ POSTAV

### 1. Průhlednost

Průhlednost je bodovaná, pokud dítě zobrazí tělo pod obrysem šatů. Jinými slovy je celé tělo nebo část těla nakreslená pod oblečením.

Nehodnotí se: Když je uvnitř postavy nakresleno miminko nebo vnitřní orgány člověka.

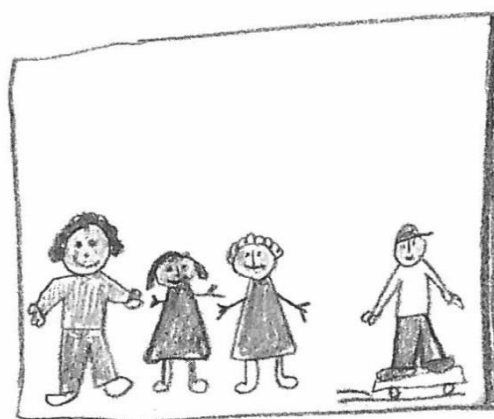


### 2. Vynechaná postava nebo sám autor/ka kresby

Autor kresby nezobrazí některého z žijících členů rodiny nebo sebe. Examinátor by se měl zeptat dítěte, jestli již kresbu dokončilo. Pokud dítě po této otázce dokreslí ještě některé postavy, přesto se to započítává jako vynechaná postava.

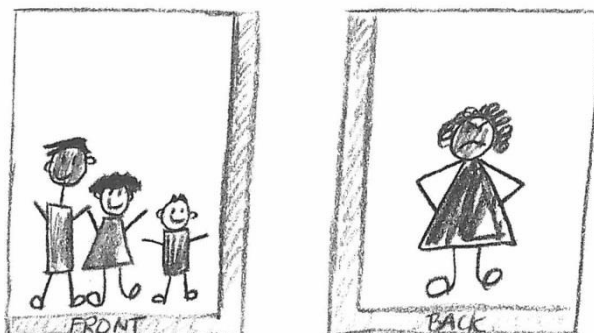
Nehodnotí se: Jestliže je zobrazený zemřelý člen rodiny.

Chlapec na otázku: „Kde bys stál, kdybys byl na obrázku?“ Ukázal na prázdné místo a odpověděl: „Na obrázku nebylo tam dost místa.“



### 3. Jedna nebo více postav na rubu papíru

Zaznamená se, pokud dítě zobrazí některého člena na druhé straně papíru, než se vyskytuje zbytek rodiny.



### 4. Gumování

Počítá se, jestliže byly vygumované jakékoli a to i v případě, pokud byly znova nakresleny.



### 5. Plovoucí/vznášející se postavy

Pakliže je postava umístěna vzdáleně od okraje papíru a je zobrazena v úhlu max. 45° vpravo i vlevo od kolmice, započítává se. Taktéž je obrázek hodnocený, jestliže jsou zobrazené samotné hlavy nad základnou v náležitém sklonu.



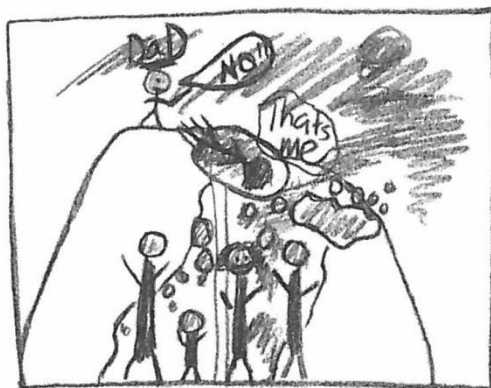
## 6. Visící postavy

Na obrázku je postava zobrazena zavěšeně na objektu či nějaké osobě, a to i když je dítě takto prohlásí. Započítávají se zde i oběšení lidé.



## 7. Padající postavy

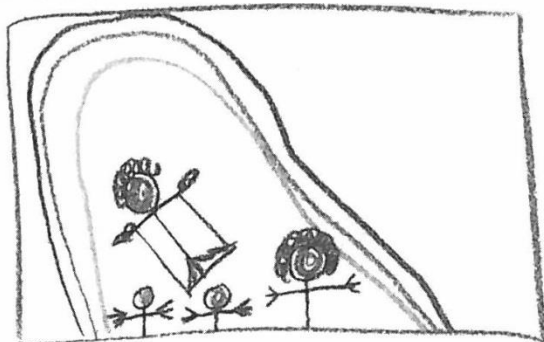
Za padající postavu se započítává taková, která nestojí na společné základně a také se odchyluje od kolmice v úhlu větším než  $45^\circ$ . Samostatně zobrazené hlavy nad základnou se také hodnotí jako padající postavy, pokud se jeví v patřičném úhlu.



## 8. Nakloněné postavy

Vertikální osa postav je nakloněná o  $15^\circ$  a více. Klasifikují se také postavy, které se opírají o nějaký předmět a jsou v patřičném úhlu.

Nehodnotí se: Postava, která je zobrazena v úhlu nad  $45^\circ$ . Ta se hodnotí jako padající.



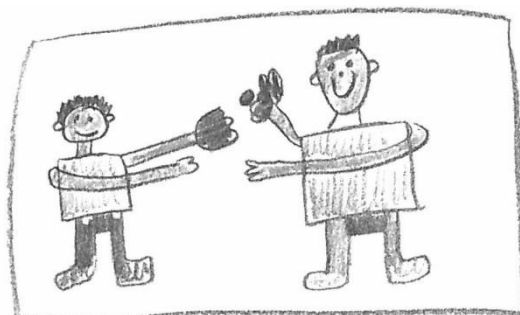
### 9. Neúplné postavy (vynechané části)

Řadí se zde postavy, které nemají tělo, paže, ruce, nohy nebo chodidla.



### 10. Extenze/dlouhé nohy, ruce, náčíní

Postavy se jeví s disproporčními končetinami. Příliš dlouhé končetiny ztvárňují nějaký pohyb. Extenze se hodnotí i tehdy, pokud předměty v ruce či na chodidlech znázorňují pevné pokračování rukou nebo nohou (např. pátky, chůvy, tyče).

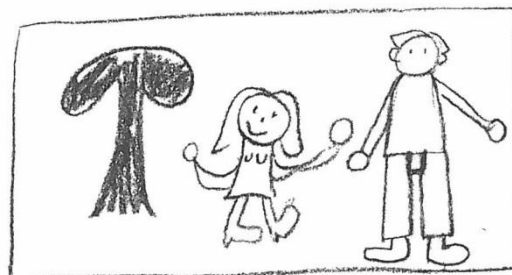
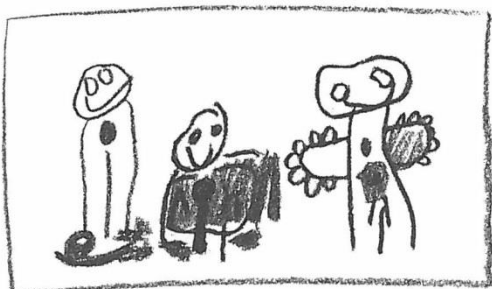


Nehodnotí se: Pokud postava drží určitý objekt, který je „měkký“ (např. šňůrka od balónků nebo draků, biče, lana).

## VI. ČINNOSTI S NEGATIVNÍMI ASPEKTY

### 1. Sexuálně zbarvené

Jedná se o obrázky, kde je přímo znázorněná nebo nastíněna sexuální činnost nebo zdůrazněné přirození.



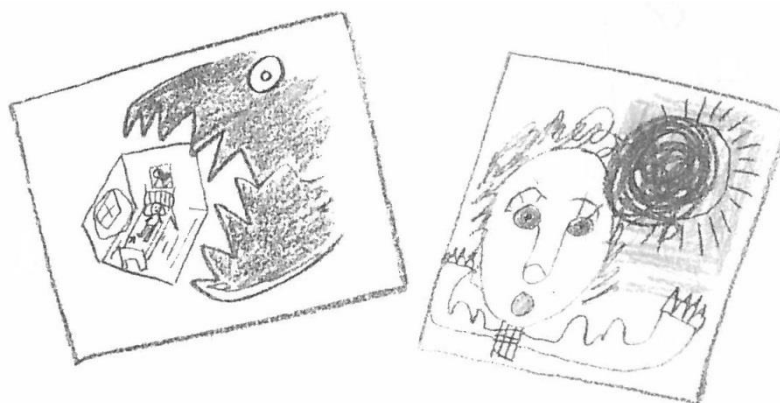
## 2. Agrese/zbraně

Kinetická kresba rodiny je vyobrazena s projevem agresivní činnosti. Hodnotí se jakékoli vyobrazení zbraně nebo předměty aplikované jako zbraně. Pokud dítě určitý předmět označí jako zbraň, taktéž se započítává.



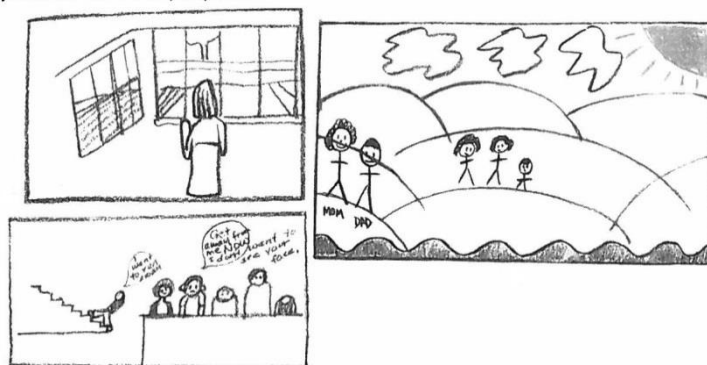
## 3. Strach/úzkost

V kresbě jsou velmi jasně zobrazené emoce, např. strach a úzkost. Emoce může být zachycena ve výrazu v obličeji, připsanými slovy, znázorněnými činnostmi, atd.



## 4. Odstup/izolace

Z obrazu číří určitý odstup či izolace, kterou lze rozpoznat z vyobrazených činností, výrazů v obličeji, připsaných slov či přikreslených předmětů.



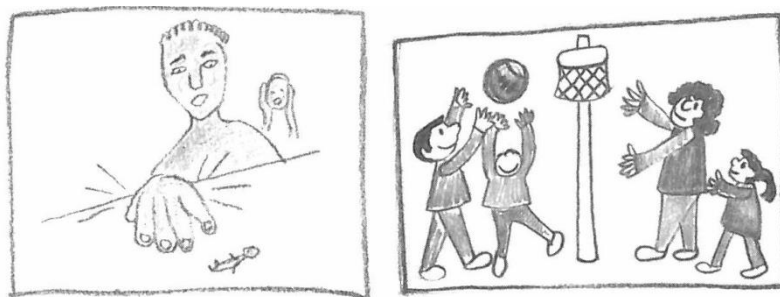
## 5. Obvinění/zesměšnění

Patří sem kinetické kresby rodin, ze kterých lze rozeznat dojem obvinění či zesměšnění, a který je opět vyjádřen pomocí zobrazených činností, výrazů v obličeji, připsaných slov nebo dokreslených předmětů.



## 6. Submise/soutěžení

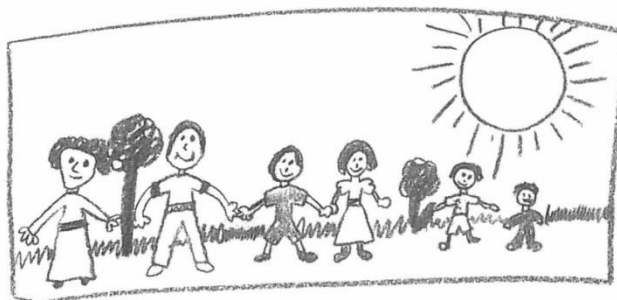
Jedná se o kresby, ve kterých je znázorněna submise nebo soutěžení, prostřednictvím sportovních činností, výrazů v obličeji, atd. Sportovní prvky nemusí zobrazovat soutěžení, jde o to, jak dítě činnost popíše. Je rozdíl mezi dětmi házející si s míčem nebo soupeřícími dětmi.



## 7. Bariéry

Spadají sem kresby, na nichž jsou vyobrazené překážky či bariéry v podobě zdi, velké rostliny, apod.

Nehodnotí se: Linie nebo čáry, které oddělují členy rodiny (opouzďení, ohraničení). Zvíře jako domácí mazlíček, který je umístěný mezi postavami, není bariérou. Ale zvíře např. slon se považuje za bariéru.



## Příloha F: Návod k vedení rozhovoru nad kinetickou kresbou rodiny

**Tabulka 10: Návod k vedení rozhovoru nad kinetickou kresbou rodiny**

**Instrukce:** Před začátkem tohoto rozhovoru se ujistěte, zda dítě podstupuje terapii, a pokud ano, informujte se, v jakém stadiu terapie se nachází, neboť v některých případech tento dotazník nepůjde použít. Některé indikátory se totiž objeví proto, že dítě právě „zpracovává“ své problémy.

1. „Pojďme se podívat na tvůj obrázek. Pověz mi, kdo všechno v rodině je.“ (Zeptejte se dítěte, jestli si můžete pod jednotlivé členy rodiny psát, jak se jmenují. Pokud ne, pište na rubu kresby nebo na vedlejší papír, abyste si vzpomněli, o koho šlo.)
2. „Mají dospělí ve vaší rodině nějakou práci? Jakou?“
3. „Po kom z rodičů jsi?“
4. „Komu se chceš podobat, až vyrosteš?“
5. „Pokud nějaké dítě potřebuje udělat něco moc těžkého, na koho z rodiny se obrátí o pomoc?“
6. „Kdo z rodiny tě nejvíc zlobí?“
7. „Co dělají hodné maminky (hodní tatínkové)? Co dělají špatné maminky (špatní tatínkové)?“
8. „Všechny děti někdy dělají rodičům radost a jindy je zase rozzlobí. Já taky, když jsem byl(a) malý(á). Z čeho mají tví rodiče radost? Kvůli čemu se zlobí? Co se potom stane?“
9. „Řekni mi, co je na tobě hezkého? Co ti na sobě vadí?“
10. „Většina rodin mívá hádky a neshody. Co mají v takovém případě dělat?“
11. „Kdybys mohl(a) doma něco změnit, co by to bylo?“
12. „Některé rodiny mívají tajemství. Je u vás doma nějaké takové tajemství? Myslíš, že se klukovi (nebo holčičce), který(á) to poví, může něco stát?“
13. „Kdybys měl(a) tři přání, co bys sis přál(a)?“
14. „Myslíš, že se všechno zlepšuje, nebo spíš zhoršuje?“
15. „Chceš, abych něco z toho, cos mi pověděl(a), neřikal(a) tvým rodičům?“

© 1995 Peterson/Hardin  
Údaje z: Robinson, 1982.