

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ivana Daňová Jurčová, DiS

**Využití a aplikace Testu pohádek v České republice
(pro chlapce z hlavního města ve věku 6-12 let)**

Usage and Application of Fairy Tale Test in Czech Republic
(for the boys from capital city 6-12 years old)

Praha, 2011

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Poděkování

Děkuji PhDr. Evě Bidlové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné připomínky, ochotu a vstřícnost v každé situaci.

Ráda bych také poděkovala všem ze Základní školy sv. Voršily v Praze, a to nejen pedagogickému týmu, který mi umožnil sesbírání potřebných dat, ale také všem dětem za jejich úžasnou spolupráci, stejně jako jejich rodičům za poskytnutí souhlasu s vyšetřením. Obzvláště bych chtěla poděkovat sestře Věře Špringlerové, bez jejíž pomoci bych data do této práce nikdy nezískala. Věnovala mi mnoho času, pomoci i osobního nasazení.

V neposlední řadě bych také ráda poděkovala C.Coulacoglou, Ph.D. za její trpělivost a neocenitelné rady, které mi poskytovala během psaní celé práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6.12.2011

podpis

Abstrakt

DAŇOVÁ JURČOVÁ, I. *Využití a aplikace Testu pohádek v České republice (pro chlapce z hlavního města ve věku 6-12 let)*. Praha, 2011. 125 s. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, katedra psychologie. Vedoucí práce: E. Bidlová

Práce se zabývá Testem pohádek a jeho uplatněním v České republice. Teoretická část uvádí charakteristiku dětí v předškolním, raném a středním školním věku. Zpracovává význam pohádek pro děti a zaměřuje se na pohádky, které využívá test pohádek. Uvádí do problematiky dětské diagnostiky a podrobněji seznamuje s Testem pohádek.

Empirická část se zabývá praktickým užitím Testu pohádek v České republice. Test byl použit u 60 chlapců ve věku 6-12 let z hlavního města. Získaná data byla porovnávána u 6-7letých dětí s jiným krajem a u dětí 8-12 letých s testem CPQ a Dotazníkem stylů výchovy s využitím korelační analýzy.

Získaná data ukazují, že Test pohádek je i v České republice dobrým diagnostickým nástrojem s širokým uplatněním. Snad bude brzy standardizován i pro Českou republiku.

KLÍČOVÁ SLOVA: předškolní věk, školní věk, pohádky, interpretace pohádek, psychodiagnostika, Test pohádek.

Abstract in English

Usage and Application of Fairy Tale Test in Czech Republic (for the boys from capital city 6-12 years old)

This graduate work deals with the Fairy Tale Test and its application in the Czech Republic. The theoretical part presents characteristics of children in preschool, early school and middle school age. This section is concerned with importance of the fairy tales for children and emphasis is especially laid on fairy tales that uses the Fairy Tale Test. It presents the problems with children's diagnosis and introduces the Fairy Tale Test.

The empirical part deals with the practical use of the Fairy Tale Test in the Czech Republic. Test was used in 60 boys aged 6-12 years from the capital city. The obtained data of children 6-7 years old was compared with data of another region. The data of 8-12 years old was compared with the CPQ and Questionnaire style education using correlation analysis.

The data show that the Fairy Tale test is a good diagnostic tool with broad application also in the Czech Republic. Hopefully it will be soon standardized for the Czech Republic.

KEY WORDS: preschool age, school age, fairy tales, interpretation of fairy tales, psychodiagnostics, the Fairy Tale Test.

Obsah

Seznam zkratk

Seznam tabulek

Úvod.....	12
-----------	----

Teoretická část

1 Charakteristika dětí v předškolním, raném a středním školním věku.....	14
1.1 Vývoj poznávacích procesů.....	15
1.2 Vývoj verbálních schopností.....	17
1.3 Emoční vývoj.....	18
1.4 Socializace.....	19
1.5 Vývoj osobnosti, sebepojetí.....	21
1.6 Genderová identita.....	24
2 Význam pohádek pro vývoj dítěte.....	27
2.1 Červená Karkulka.....	33
2.2 Sněhurka a sedm trpaslíků.....	36
2.3 Pohádky s obry.....	38
3 Psychologické vyšetření u dětí v předškolním, raném a středním školním věku.....	41
3.1 Hodnocení osobnosti a posouzení interpersonálních vztahů u dětí.....	42
4 Test pohádek.....	46
4.1 Podnětové kartičky.....	48
4.2 Administrace testu.....	53
4.3 Popis a hodnocení proměnných.....	54
4.4 Interpretace.....	59
4.5 Obranné mechanismy.....	60

Empirická část

5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	63
6 Metodologie výzkumu.....	64
6.1 Pozorování, rozhovor.....	64
6.2 Test pohádek.....	65
6.3 Test CPQ.....	66
6.4 Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let.....	68
6.5 Statistické metody.....	70

7	Charakteristika výběrového souboru a časový harmonogram	71
7.1	Charakteristika výběrového souboru.....	71
7.2	Časový harmonogram.....	72
8	Analýza výsledků.....	75
8.1	Výzkumná otázka zaměřená na využitelnost Testu pohádek.....	75
8.2	Výzkumná otázka zaměřená na administraci Testu pohádek.....	77
8.3	Výzkumná otázka zaměřená na vyhodnocování Testu pohádek.....	79
8.4	Výzkumná otázka zaměřená na porovnání různých výsledků Testu pohádek	80
8.5	Výzkumná otázka zaměřená na zjišťování vztahů mezi proměnnými v Testu pohádek, testu CPQ a Dotazníku stylů výchovy.....	84
9	Diskuse.....	105
9.1	Metodologie.....	105
9.2	Výzkumná otázka zaměřená na využitelnost Testu pohádek.....	106
9.3	Výzkumná otázka zaměřená na administraci Testu pohádek.....	107
9.4	Výzkumná otázka zaměřená na vyhodnocování Testu pohádek.....	108
9.5	Výzkumná otázka zaměřená na porovnání různých výsledků Testu pohádek.	109
9.6	Výzkumná otázka zaměřená na zjišťování vztahů mezi proměnnými v Testu pohádek, testu CPQ a Dotazníku stylů výchovy.....	110
9.7	Výzkumná část jako celek.....	111
10	Shrnutí výsledků a diskuse.....	113
	Závěr.....	117
	Seznam použité literatury a zdrojů informací.....	119
	Seznam příloh	
	Přílohy	

Seznam zkratek

Zkratky osobnostních proměnných, se kterými pracuje Test pohádek (Coulacoglou, 2009; použit překlad Průchová, 2010):

AFTC	Přizpůsobení obsahu pohádky
AGRDEF	Agrese jako obrana
AGRDOM	Agrese jako dominance
AGRENVY	Agrese jako závist
AGRIMP	Impulsivní agrese, agrese typu A
AGRINSTR	Instrumentální agrese, agrese typu B
AGRJEAL	Agrese jako žárlivost
AGRRET	Agrese jako odplata
AMB	Ambivalence
ANX	Úzkost (anxieta)
B	Bizarnosti
D	Deprese
DH	Touha pomáhat
DMT	Touha po materiálních hodnotách
DSUP	Touha po nadřazenosti
FA	Strach z agrese
MOR	Morální zásady
NAFCT	Potřeba náklonnosti, lásky
NAFIL	Potřeba sounáležitosti (afiliace)
NAPRO	Potřeba uznání (souhlasu)
NPRO	Potřeba ochrany
OA	Orální agresivita
ON	Orální potřeby
REL/FA	Vztah k otci
REL/MO	Vztah k matce
REP	Opakování
SE	Sebehodnocení
SEXPRES	Zaujatost sexualitou
SPRIV	Smysl pro soukromí
SPRO	Smysl pro vlastnictví

Ostatní použité zkratky:

HS	Hrubý skór
Kor.k.	Korelační koeficient (Spearmanův)
Kor. koef.	Korelační koeficient (Spearmanův)
M-kk	Matka kladný komponent
M-kp	Matka komponent požadavků
M-kv	Matka komponent volnosti
M-kz	Matka záporný komponent
O-kk	Otec kladný komponent
O-kp	Otec komponent požadavků
O-kv	Otec komponent volnosti
O-kz	Otec záporný komponent
Sig.	Hladina statistické významnosti
Sign.	Hladina statistické významnosti
Směr. odchylka	Směrodatná odchylka

Značení respondentů:

XPmy X = věk respondenta, P = Praha, m = chlapec, y = pořadové číslo

XKmy X = věk respondenta, K = krajské město, m = chlapec, y = pořadové číslo

Seznam tabulek

- **Teoretická část**

Tabulka č. 1: Měřené proměnné

- **Empirická část**

Tabulka č. 2: Primární pramenné rysy měřené CPQ

Tabulka č. 3: Přehled oslovených a administrovaných žáků na ZŠ sv. Voršily, Praha

Tabulka č. 4: Srovnání odpovědí chlapců z hlavního města a krajského města ve věku 6-7 let

Tabulka č. 5: Korelační koeficienty pro OA s CPQ

Tabulka č. 6: Korelační koeficienty pro AGR IMP s CPQ

Tabulka č. 7: Korelační koeficienty pro AGR DOM s CPQ

Tabulka č. 8: Korelační koeficienty pro AGR RET s CPQ

Tabulka č. 9: Korelační koeficienty pro AGR ENVY s CPQ

Tabulka č. 10: Korelační koeficienty pro AGR JEAL s CPQ

Tabulka č. 11: Korelační koeficienty pro AGR DEF s CPQ

Tabulka č. 12: Korelační koeficienty pro AGR INSTR s CPQ

Tabulka č. 13: Korelační koeficienty pro SEXPRE s CPQ

Tabulka č. 14: Korelační koeficienty pro B s CPQ

Tabulka č. 15: Korelační koeficienty pro AFTC s CPQ

Tabulka č. 16: Korelační koeficienty pro AMB s CPQ

Tabulka č. 17: Korelační koeficienty pro MOR s CPQ

Tabulka č. 18: Korelační koeficienty pro SPRO s CPQ

Tabulka č. 19: Korelační koeficienty pro SPRIV s CPQ

Tabulka č. 20: Korelační koeficienty pro SE s CPQ

Tabulka č. 21: Korelační koeficienty pro REP s CPQ

Tabulka č. 22: Korelační koeficienty pro NPRO s CPQ

Tabulka č. 23: Korelační koeficienty pro NAFIL s CPQ

Tabulka č. 24: Korelační koeficienty pro NAPRO s CPQ

Tabulka č. 25: Korelační koeficienty pro NAFCT s CPQ

Tabulka č. 26: Korelační koeficienty pro ON s CPQ

Tabulka č. 27: Korelační koeficienty pro DSUP s CPQ

Tabulka č. 28: Korelační koeficienty pro DMT s CPQ

Tabulka č. 29: Korelační koeficienty pro DH s CPQ

Tabulka č. 30: Korelační koeficienty pro D s CPQ

Tabulka č. 31: Korelační koeficienty pro ANX s CPQ

Tabulka č. 32: Korelační koeficienty pro FA s CPQ

- Tabulka č. 33: Korelační koeficienty pro REL/MO s CPQ
- Tabulka č. 34: Korelační koeficienty pro REL/FA s CPQ
- Tabulka č. 35: Korelační koeficienty pro HS s CPQ
- Tabulka č. 36: Korelační koeficienty pro kategorii instinkty s faktory CPQ
- Tabulka č. 37: Korelační koeficienty pro kategorii fungování ega s faktory CPQ
- Tabulka č. 38: Korelační koeficienty pro kategorii potřeby s faktory CPQ
- Tabulka č. 39: Korelační koeficienty pro kategorii touhy s faktory CPQ
- Tabulka č. 40: Korelační koeficienty pro kategorii emoční stavy s faktory CPQ
- Tabulka č. 41: Korelační koeficienty pro kategorii vztahy s faktory CPQ
- Tabulka č. 42: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie instinkty a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 43: Korelační koeficienty pro kategorii instinktů a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 44: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie fungování Ega a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 45: Korelační koeficient pro kategorie fungování Ega a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 46: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie potřeby a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 47: Korelační koeficienty pro kategorii potřeby a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 48: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie touhy a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 49: Korelační koeficienty pro kategorii touhy a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 50: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie emoční stavy a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 51: Korelační koeficienty pro kategorii emoční stavy a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 52: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie vztahy a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 53: Korelační koeficienty pro kategorii vztahy a komponenty Dotazníku stylů výchovy
- Tabulka č. 54: Korelační koeficienty pro HS s komponenty Dotazníku stylů výchovy

Úvod

Práce s dětmi patří mezi ty nejkrásnější a zároveň také mezi ty nejnáročnější vůbec. Jedná-li se o dítě, které má obtíže, ať již subjektivního nebo objektivního rázu, je navázání kontaktu ještě složitější.

Sama pracuji deset let jako dětská sestra ve Fakultní Thomayerově nemocnici na dětské klinice. S dětmi jsem v denním kontaktu, a tak si o to více uvědomuji nutnost navázání hodnotného vztahu, a to nejen s dítětem, ale také s jeho rodiči, často i s širší rodinou. Chceme-li dítěti skutečně pomoci, pak často musíme proniknout nejen do složitých interpersonálních vztahů, rodinného systému apod., ale také k samotnému dítěti. Navázání vztahu, ve kterém je důvěra, vyžaduje od profesionála mnoho. Na naší straně jsou odbornost, znalosti a zkušenosti. Při komunikaci s dítětem musíme zohlednit nejen jeho aktuální stav, ale také jeho vývojovou úroveň, sociální prostředí, osobnost apod. To platí pro všechny profese pracující s dětmi. Tomu odpovídá i vzdělávání během studia. Získané znalosti pak každý z nás uplatňuje tak, aby z nich vytěžil maximum za využití svého osobního vkladu a svých zkušeností.

Mně se za celou dobu práce s dětmi (a do toho počítám kromě své práce zdravotní sestry i své několikaleté působení v Jedličkově ústavu pro tělesně postižené jako dobrovolník, spolupráci s Českou Unií Neslyšících, hlídání dětí v rodinách apod.) nejvíce osvědčily pohádky, a to ať pro navázání vztahu, či pro sdělení informací. Děti do cca 12 let se téměř vždy ptám na oblíbenou pohádku či příběh (u předškolních dětí vždy). Na oplátku jim prozradím svou. Důvěrnost a známost pohádek, pocit bezpečí, který s nimi mají děti spojený, prolomí počáteční ostych a nejistotu. Pomocí pohádek děti dokáží sdělit i pocity, které by pro ně jinak byly často nevyslovitelné. Díky identifikaci s hrdinou jsou ochotné statečně snést i nepříjemné procedury. Mé užití pohádek bylo vždy spíše nevědomé, intuitivní, ale postupně se změnilo v osvědčený pracovní postup, který ode mě převzala nejedna kolegyně. Nejvíce rozšířený je teď u nás asi postup při zavádění intravenózní kanyly. Děti se optáme na oblíbenou pohádku ještě během přípravy. Většina dětí má svou pohádku, ve které vystupuje nějaký kouzelný přítel, který hlavnímu hrdinovi pomáhá. My jim pak povíme, že u nás dostanou také takového kouzelného přítele - „kouzelného motýlka“ (a je jim i ukázán – kanyla sterilně zabalená v „domečku“), který jim bude pomáhat, dokud budou u nás. A protože je motýlek plachý, tak se o něj musí hezky starat, aby jim neuletěl. Taky je dobré, když mu dají jméno. Pozornost a soustředění dětí se rázem zaměří na to, že jsou jako hrdina z pohádky, že musí vymyslet hezké jméno a hlavně, že se musí o kamaráda dobře starat. Jejich úzkost se exponenciálně snižuje a spolupráce (včetně péče o kanylu) stoupá.

Nezávazný rozhovor o oblíbené pohádce může napovědět něco o rodině a vztazích v ní. Také může naznačit, jakým způsobem komunikovat s dítětem i s jeho rodiči.

Při výběru tématu pro svou diplomovou práci mě tudíž velmi zaujalo vypsání téma „Využití a aplikace Testu pohádek v České republice“. Test pohádek je tematický projektivní test pro děti ve věku 6-12 let. Snaží se postihnout širokou škálu proměnných, obranné mechanismy dítěte a pomáhá získat celkový pohled na osobnost dítěte, jeho vnímání „světa“ a interpersonálních vztahů. Z dětských odpovědí získáváme představu o jeho vnitřním světě. Test se úspěšně používá v mnoha zemích. V České republice je snaha o jeho standardizaci, k čemuž by měla dopomoci i tato diplomová práce.

V teoretické části této práce je nejdříve zpracována charakteristika dětí v předškolním, raném a středním školním věku. Tato kapitola je zaměřena na charakteristiku dětí ve věku 6-12 let, s důrazem na vývojové aspekty důležité pro administraci i vyhodnocování Testu pohádek. Závěr první kapitoly se zabývá i genderovou identitou, neboť v empirické části jsou sledováni chlapci. Druhá kapitola se zaměřuje na zpracování významu pohádek pro děti, důraz je kladen obzvláště na pohádky, které využívá Test pohádek. Ve třetí kapitole je zpracována problematika dětské diagnostiky. Čtvrtá kapitola pak seznamuje s Testem pohádek.

Empirická část se zabývá praktickým užitím Testu pohádek v České republice. Získané proměnné jsou u šesti a sedmiletých chlapců porovnány s výsledky chlapců z krajského města – použítá data jsou z diplomové práce P. Průchové (2010). U 8-12letých dětí jsou získané proměnné porovnávány s výsledky testů CPQ a Dotazníkem stylů výchovy pomocí korelační analýzy.

Teoretická část

1 Charakteristika dětí v předškolním, raném a středním školním věku

Test pohádek, kterým se tato práce zabývá, je určen pro děti ve věku 6-12 let. Administrace dat do empirické části probíhala jak na základních, tak i v mateřských školách. Vzhledem k rozdílné administraci i rozdílnému přístupu dětí k testu (viz empirická část), dané vývojovou úrovní dítěte, považujeme za důležité se v této kapitole zmínit o předškolním i školním období.

Školní období bývá děleno na mladší a starší školní věk. S tímto pojetím nesouhlasí Matějček (2003), který školní období dělí na tři stádia (raný, střední a školní věk). Toto dělení uvádí i Vágnerová (2005). V této práci se přidržíme dělení školního období na tři části, a to: raný školní věk (od 6-7 let do 8-9 let), střední školní věk (od 8-9 let do 11-12 let), starší školní věk (období druhého stupně základní školy, období pubescence). Vzhledem k zaměření této práce se z těchto tří období budeme blíže zabývat pouze raným a středním školním věkem.

Celkově je charakteristika uvedená v práci omezena na aspekty, které souvisí s Testem pohádek (ať již s administrací nebo s interpretací získaných dat). V této kapitole je také větší prostor věnován chlapcům, neboť sledovaný vzorek v empirické části zahrnuje pouze chlapce.

Začátek školního věku je určen nejen věkem dítěte, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten se pohybuje v rozmezí jednoho eventuelně i více let. V současné době přibývá žádostí o odklad školní docházky, a to nejen z důvodu nezralosti dětí, ale také na žádost rodičů (obvykle také zdůvodněnou lékařsky nebo vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně). Odklad školní docházky se v současné době pro některé rodiče stává téměř „módou“. V prvních třídách se tak schází děti šestileté, i když z hlediska školní zralosti pro školu již způsobilé s těmi, kterým je sedm a půl roku, někdy ještě více, a bez ohledu na ostatní okolnosti už jen z důvodu věku jsou mnohem vyspělejší. To samozřejmě snižuje význam odkladu školní docházky pro potřebné případy (Říhová, 2006). Z článku na České škole (data zpracoval Ústav pro informace ve vzdělávání) (2011, dostupné online) vyplývá, že v roce 2011 se k zápisu dostavilo 125 703 dětí, žádost o odklad povinné školní docházky byla podána v 18 111 případech (tj. 14,4% ze všech zapisovaných dětí). Oproti roku 2010 se k zápisu dostavilo o 6 803 dětí (o 5,7%) více. Celkem bylo zapsáno o 5 224 (tj. o 5,1%) dětí více. Počet žádostí o odklad povinné školní docházky vzrostl o 931 (tj. o 5,4%). Pro úplnost dodejme, že existuje i možnost předčasného nástupu do základní školy, pamatující na děti zejména nadané, resp. na děti s předčasně rozvinutými školními dovednostmi. Tato možnost však u nás není v takové míře uplatňována (Strnádková, 2005).

1.1 Vývoj poznávacích procesů

Předškolní věk je charakteristický diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznávání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací (které má harmonizující význam) a intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou (prelogické, předoperační stadium). Poznávání je zaměřeno na nejbližší svět a jeho pravidla. *Myšlení* předškolního dítěte je charakteristické egocentrismem, fenomenismem, magičností, absolutismem (Vágnerová, 2000). Dítě interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, i když si občas musí vypomáhat zkreslením či vyloučením některých informací. Tento způsob uvažování uspokojuje jeho potřebu jistoty orientace, při které pravidla nejen přejímá, ale také odvozuje ze zkušenosti. Starší předškolní děti již chápou různé funkční vztahy lépe a užívají jich i při analogickém myšlení. Chybí schopnost plánovat a je zde tendence spoléhat na pomoc druhých (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006). Plevová (2005) popisuje *pozornost* jako zpočátku nestálou a přelétavou, která se mění s postupujícím věkem na počátky úmyslné pozornosti, v závislosti na temperamentových zvláštěnostech a druhu činnosti. Vágnerová (2010, str. 35) mluví o tom, že „dědičná podmíněnost temperamentových vlastností je zřejmá již od počátku života, projevuje se především sklonem k určitému emočnímu prožívání a způsobu reagování, úrovni aktivity a později i kvalitou pozornosti.“

Převládající činností je *hra*, která uspokojuje různé potřeby dítěte (stimulace, učení, aktivity, sociální kontakt apod.) (Vágnerová, Valentová, 1994). Šulová (2005) uvádí, že hry tohoto období jsou velmi často spojeny s pohybem (běhání po schodech, hopsání, skákání, lezení, seskakování, házení apod.). Pohybová koordinace se projevuje i ve schopnosti plně sebeobsluhy, rozvíjí se jemná motorika (dítě si rádo hraje s plastelínou, knoflíky, kamínky, korálky, kostkami apod.).

Důležitá je i symbolická hra, která předškolnímu dítěti slouží jako prostředek vyrovnání se s realitou (Vágnerová, 2005). Piaget (2007) ji vnímá jako vrchol dětské hry, neboť napomáhá k asimilaci skutečnosti bez nátlaku a sankcí, nejen k adaptaci skutečnosti. Piaget (2007) také připomíná význam symbolické řeči, kterou si dítě při hře konstruuje a přetváří podle své potřeby. Matějček (Matějček, 1996; Matějček, Pokorná, 1998) vyzdvihuje význam *učení se analýze a syntéze* (něco poskládat a rozebrat). Ideálními hračkami jsou proto např. lego, stavebnice, kostky, rozličné „skládačky“. Děti se v tomto věku učí poznávat strukturu nejen věci, ale také slov. Hra dítě aktivizuje, drží jeho nervový systém v pohotovosti, cvičí vzrušení, útlum, pohyblivost, dává příležitost ke smyslovému cvičení, rozšiřuje poznání a umožňuje znovu prožívat a zpracovat, co zažilo (Matějček, 1986; Matějček, 1998).

Vágnerová (2005) zdůrazňuje význam *pohádek*, které odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání, uspokojují potřebu naděje. Černoušek (1990) se zmiňuje o významu pohádek pro zábavu, napětí, ale také jako stimul zvědavosti, dětské představivosti a imaginace. Pohádky napomáhají rozvoji nejen inteligence a poznávacích schopností, ale i v oblasti citového prožívání.

V předškolním období se rozvíjí *porozumění prostoru, času a počtu*, orientace v těchto oblastech je ovlivněna zatím omezenou schopností abstrakce. Vyvíjí se všechny složky *paměti*. Epizodická paměť (rozvíjí se v interakci s jinými lidmi) pozitivně ovlivňuje schopnost zformulovat vlastní zážitky verbálně. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací (smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé). Vyprávění se v průběhu času zlepšuje, stává se komplexnějším, koherentnějším, propracovanějším (Vágnerová, 2005; Šulová, 2005).

Na počátku **školního věku** se mění způsob dětského poznávání, rozvíjí se zraková a sluchová percepce (nutná pro zvládnutí základů čtení a psaní). *Představivost* ztrácí postupně svou spontánnost a nezáměrnost. Svět fantazie má však stále své kouzlo a vracejí se k němu ve hře a četbě. *Vnímání* se stává diferencovanějším a integrovanějším. Zaměřuje se na cílené pozorování. Rozvoj *myšlení* vede k uvažování, které se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality. Dítě touží poznat svět doopravdy (věk střízlivého realismu (Langmeier, Krejčířová, 2006)). Nicméně v raném školním věku běžně dochází k výkyvům uvažování. Pokud se dítěti zdá úkol obtížný, může k jeho řešení použít dřívější strategie. Přejít na nový způsob uvažování je pozvolný (Vágnerová, 2005; Vágnerová, Valentová, 1994). Piaget (2007) zmiňuje, že první operační zachování se objevuje až ve věku sedmi, osmi let a vyvíjí se až do dvanácti let.

Ubývá poznávacího egocentrismu, dítě již neulpívá na jednom hledisku, používá různé myšlenkové strategie. Významnými charakteristikami myšlení školáků je schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. Decentrace se projevuje i v hodnocení sebe sama a jiných lidí. Realistický přístup vede k tomu, že školák akceptuje skutečnost a ani nepředpokládá nějakou změnu. Objevuje se kritičnost ke svým výkonům, ztráta sugestibility a potřeba eliminovat nahodilost (náhoda je pro ně zdrojem nejistoty). Mění se způsob chápání problémů i strategie jejich řešení. Školák ještě není schopen adekvátního sebehodnocení ani odhadnutí obtížnosti úkolu. Dokáže více ovládat *pozornost*, zvyšuje se kapacita *paměti* a rozvíjejí se paměťové strategie, jejich rozvoj je vázán nejenom na zrání, ale podmiňují jej i specifické požadavky školy (Vágnerová, 2005; Matějček, Pokorná, 1998).

Piaget (2007, str. 115) uvádí, že „symbolická hra se vyvíjí v konstruktivní hru a ve hru s pravidly, které se vyznačují objektivizací symbolů a socializací „já“.“ Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006; Langmeier, 1991) hovoří o bohatším a diferencovanějším projevu a výrazné snaze po dosažení úspěchu, zejména ve společenských hrách. Dítě začíná dávat přednost hrám se složitějšími pravidly. Petrová (2005) popisuje i samotnou hru jako diferencovanější, oblíbené jsou hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské. Nižší tvořivost, bohatost, originalitu a konstruktivnost mívá hra dětí buď příliš autoritativních nebo nadměrně ochranných rodičů.

V *dětské četbě* už nepřevládají pohádky. Těžiště se přesunulo na stranu životní reality, ovšem stále ještě poznamenané fantazií – hrdinskou. Napínavý děj, cizí kraje, dobrodružství, hrdinský boj dobrého se zlým, to jsou hlavní činitele oblíbené chlapecké četby (Matějček, Pokorná, 1998).

1.2 Vývoj verbálních schopností

Úroveň myšlení **předškolního věku** ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování takto prezentovaných informací. Vágnerová (Vágnerová, Valentová, 1994) *charakterizuje řeč z několika hledisek*, a to výslovnost (dětská patlavost většinou mizí, někdy zůstávají rezidua ve formě nepřesné artikulace některých hlásek), slovní zásoba (obsahuje přibližně 2-3 tisíce slov, převážně podstatná jména, slovesa, zájmena, postupně se přidávají předložky a spojky), komunikační složka řeči (v tomto období převládá, pomáhá sociální integraci (Šulová, 2005)). Šulová (2005) dále uvádí složku kognitivní (s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností), expresivní (dítě dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky, potřeby) a regulační (řeč je užívána k regulaci chování). Postupně se diferencuje egocentrická řeč, která slouží jako prostředek uvažování či autoregulace (Vágnerová, 2005). Matějček (1996) zdůrazňuje schopnost dětí pochopit syntézu a analýzu slov, kterou by rodiče s dětmi měli procvičovat. Pokorná uvádí, že řeč předškoláka má být jasná, čistá, oprostěná od zdobnělin a dětských slůvek. Dítě řeč napodobuje, a to nejen po stránce zevní, ale také po stránce vnitřní (Matějček, Pokorná, 1998).

Významnou neverbální symbolickou funkcí řeči je *kresba*, která se rozvíjí od fantazijního způsobu zpracování tématu k realistickému pojetí (Vágnerová, 2005). Kresby dětí se dají někdy číst jako dopis, v němž nám dítě říká o sobě, své rodině a svém domově to, co by slovy ještě neumělo (Matějček, 1986; Matějček, Pokorná, 1998). Plevová a Petrová (2005) píší, že dětská kresba vypovídá o schopnostech dítěte, problémech, dětském pohledu na svět, jak

reagují a vyrovnávají se se svým okolím. Langmeier (1991) v kresbě vidí kromě cvičení zručnosti i uplatnění rychlého růstu rozumového pochopení světa.

Dítě vstupuje do školy s praktickou znalostí mateřského jazyka, mezi dětmi jsou však velké interindividuální rozdíly (Petrová, 2005). Ve **školním věku** jazykové schopnosti dále rostou, přestože jejich rozvoj není tak nápadný jako dřív. Sémantická úroveň se rozvíjí pod vlivem rodiny, školy, médií, vrstevníků. Ostatní jazykové složky se rozvíjejí především pod vlivem školní výuky (Vágnerová, 2005). Říčan (2006a) uvádí, že řeč školního dítěte se zdokonaluje velmi rychle. Jakmile se školák naučí číst, otevírá se mu svět knih, což je skutečný vývojový skok.

Kresba školních dětí není již tak spontánní, stává se realistickou, opírá se spíše o paměť než o fantazii. Dítě si již uvědomuje anatomické zákonitosti, postupně přechází k profilovému zobrazování, vyjadřuje činnost, usiluje o dynamiku v kresbě (Vágnerová, Valentová, 1994).

1.3 Emoční vývoj

Pro **předškolní období** je v emoční oblasti důležitý rozvoj emoční inteligence a paměti, porozumění vlastním i komplexnějším emocím, citovým projevům jiných lidí a postupnému pochopení příčiny vzniku různých emocí. Matějček (Matějček, Pokorná, 1998) uvádí nezbytnost individuálního přístupu i každodenní život rodiny (chování k sobě navzájem). Prožívání dětí je intenzivní, snadno přechází z jedné kvality do druhé. Objevuje se pocit viny, který je vázán na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění se s nimi. Děti postupně pochopí, jak mohou vlastní emoční bilanci zlepšit (např. nápravou situace) (Vágnerová, 2005).

Malé děti jsou od počátku velmi pozorné k citům jiných lidí (již kolem jednoho roku řídí své chování podle výrazů emocí druhých, mezi druhým a třetím rokem již reagují prosociálním chováním, o pocitech často hovoří i v souvislosti např. s panenkami). Předškolní dítě ještě nerozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí, ale domnívá se, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování (Langmeier, Krejčířová, 2006). U dítěte soulad mezi prožíváním a chováním převažuje. Typická je zvýšená sugestibilita (Plevová, Petrová, 2005).

Ve **školním věku** se v závislosti na zrání CNS zvyšuje emoční stabilita, odolnost vůči zátěži, školáci dovedou své pocity víc ovládat, rozvíjí se emoční inteligence. Vztahy s lidmi mohou sloužit jako emoční opora, ale i jako zdroj strachu. Emoční sdílení je důležité pro emoční i sociální rozvoj dítěte (Vágnerová, 2005).

Vývoj emočního porozumění výrazně pokročil. Dítě poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat. Začíná docházet k porozumění ambivalentních prožitků – možnost současné přítomnosti několika i protikladných emocí (kolem deseti let) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.4 Socializace

Socializace **předškolního dítěte** probíhá především v rodině. Významným mezníkem je zařazení do *mateřské školy*, kde se musí přizpůsobovat požadavkům jiného sociálního prostředí. Děti se učí novým způsobům chování, a to jak respektujícího práva ostatních, tak i afektivního. Osvojují si základní normy chování (seberegulace), s nimiž se postupně ztotožňují. Vnější kontrola je zvolna internalizována (dítě se nejprve řídí svými vlastními, hlasitě pronášenými instrukcemi). Důležité je pro ně především ocenění (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006). Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 94) se zmiňuje, že „do jisté míry může být toto období chápáno jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí.“ Matějček (1996) charakterizuje mateřskou školu jako „zařízení pro děti“, které by si děti sami vymyslely. Předškolní dítě překračuje hranice svého nejbližšího rodinného kruhu a ke své identitě přidává vztah k druhým lidem.

Vázanost na rodinu se postupně uvolňuje, navazují se kontakty s vrstevníky. Ve *skupině dětí* dochází k postupné diferenciaci rolí, soupeření i spolupráci. Dítě se stykem s vrstevníky učí mnoha taktikám a praktikám společenských vztahů. Poznává povahové vlastnosti druhých dětí, hodnotí jejich chování a přizpůsobuje jim své. Vztahy a chování k vrstevníkům ovlivňují zkušenosti získané v rodině. Negativní zkušenost z domova tak může vést k rozvoji nevhodného způsobu chování (může však mít i vrozený základ). Vytvářejí se přátelství (nehluboká, dána spoluprací ke hře, ale tvoří základ pro budoucnost). Rozvíjí se schopnost empatie a dětský altruismus, schopnost spolupráce a prosociální jednání. Na konci předškolního období dochází ke zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi (Vágnerová, 2005; Matějček, Pokorná 1998).

Rodiče jsou vnímáni jako téměř všemocní, představují vzor, s nímž se děti chtějí identifikovat a ve hře si zkoušejí různé role dospělých, kteří pro ně jsou неотředitelnou autoritou. Vztah se *sourozenci* je jak spojenecký, tak i soupeřící (Vágnerová, 2005).

Ve **školním věku** je ze socializačního hlediska důležitý vstup do školy. Rozvíjejí se tak dále vztahy s lidmi mimo rodinu. V rámci různých sociálních skupin se postupně diferencují jeho role a postavení. Pro rozvoj dětské osobnosti jsou důležité především tři oblasti: rodina, škola, vrstevnická skupina (Vágnerová, 2005).

Ve škole získává dítě roli školáka, žáka a spolužáka. Je vystaveno očekáváním, která z těchto rolí vyplývají, musí se chovat požadovaným způsobem, respektovat určité normy, přijmout autoritu učitele. Vztah žáka k učiteli se během času mění. Z počátku se jedná o vztah, který má osobní charakter. Tento vztah je spojen s žákovou motivací. Ve středním školním věku se se změnou celkového postoje ke škole mění i vztah k učiteli. Je akceptován jako autorita, již bez očekávání osobního vztahu. Školák klade velký důraz na spravedlnost a stejné podmínky pro všechny (je však pro něj těžké pochopit význam kontextu). Hodnocení získané ve škole je objektivnější, bývá kritičtější a často také tvrdší než v rodině. Svou pozici si dítě musí vydobýt, nezíská ji automaticky (Vágnerová, 2005).

Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku. Matějček (Matějček, Pokorná, 1998) uvádí, že i úzkostné a plaché děti společensky ostýchá během prvních dvou let školní docházky přejde. Může se však stát, že se dítěti nedaří dostat do kolektivu a vybere si nevhodnou taktiku, která ostatní spíše odpuzuje.

Spolužáci jsou pro něj rovnocennými partnery, s nimiž se porovnává. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace. Dítě se postupně učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám jiných lidí (schopnost sociálního porozumění). S tím narůstá i schopnost volního sebeřízení či seberegulace. Vztah k vrstevníkům se vyvíjí. V raném školním věku je zásadní aktuální sdílení a podobná očekávání, aspekt blízkosti (četnost kontaktu). Ve středním školním věku začne mít přátelství nové kvality – vzájemná solidarita a pomoc, reciproční charakter přátelství, vzájemné porozumění. Školák potřebuje být pozitivně hodnocený, a to i svými vrstevníky, a ve středním školním věku získat v dětské skupině určité postavení (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006; Matějček, Pokorná, 1998). V tomto věku hraje velkou roli v postavení dítěte ve skupině tělesná síla a obratnost, sportovní výkony. Je-li dítě pohybově nějak omezeno, je proti ostatním v daleko větší nevýhodě a zdravé sebevědomí se hůř vytváří. Pro vývoj osobnosti dítěte má často větší význam tělesná výchova než jiné předměty (Langmeier, Krejčířová, 2006; Matějček, 1996).

Rodina jako celek má být útočištěm ve světě, kde je možné si vše vyzkoušet (hru, hádku, zpěv atd.). Prostor domova má být pro školáka nástupním prostorem ke všem velkým výbojům, které podniká. Tady mu radí, důvěřují, fandí a eventuálně ho mírně popostrčí (Říčan, 2006a). Příslušnost k rodině je důležitou součástí identity školáka. *Otec i matka* jsou modelem určitého chování, zdrojem emoční opory, ovlivňují potřebu seberealizace a jsou modelem pro budoucnost. Dospělí mají formální autoritu, kterou dítě bez výhrad akceptuje. Přesto dovede být k rodičům kritické (Vágnerová, 2005). Biddulph (1997) charakterizuje

pomoc rodičů dětem tak, že trvají na dodržování těch pravidel, která jsou důležitá, ale tam, kde je to možné, připustí diskusi a kompromisy. Dítě se tak učí prosazovat svou vůli i ustupovat, což je důležitou součástí života dospělých. Povzbuzování dítěte k diskusi a argumentaci, zejména pokud se upřímně zajímáme o jeho názory, mu pomůže tříbit myšlení a lépe chápat potřeby druhých. Rodiče by se měli ubránit pokušení ovládat svět dítěte, neměli by se jím nechat pohltit, neměli by dopustit, aby jim dítě nahrazovalo společnost dospělých (a obráceně). Matějček (2003) zdůrazňuje kromě významu rodičů a sourozenců také význam *prarodičů*. Uvádí, že prarodiče jsou zpravidla těmi prvními, kdo nastupují ku pomoci, když se rodina dítěte ocitá v nějakém ohrožení nebo když přestává dobře fungovat. Jako vychovatelé však nebývají těmi ideálními. Jsou sami ve vývojové fázi ne-rodičovské. Bývají povolnější a více děti rozmazlují, bývají ale také úzkostnější a děti omezují více než je vhodné.

Vztahy se *sourozenci* se začínají stabilizovat, přináší specifickou socializační zkušenost, vzájemně se ovlivňují přímo i nepřímo. Časté je soupeření, ale také spolupráce, vznik koalice. Riziko rozdílného rodičovského přístupu ve školním věku spíše narůstá. Svou roli hraje i pořadí narození. Nástup do školy může změnit i postavení dítěte v rodině, záleží na tom, jaká očekávání rodiče mají. Pro vývoj dítěte je nejvýhodnější kompletní funkční rodina. Pokud se rozpadne, ztrácí dítě jistotu existence rodinného zázemí a možnost získat mnohé potřebné zkušenosti. Mění se i vztah k rodičům (Vágnerová, 2005).

Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006) uvádí jako další zdroj socializačního procesu *sebesocializaci*. Důraz je přitom položen na vnitřní procesy, tedy jak dítě přijímá a vysvětluje si informace získané z prostředí. Dítě si tak vytváří určitou představu o sobě a ta se pak stává základem jeho pojetí vlastní identity. Čáp (1996) zmiňuje, že se nejedná o jednosměrné působení, neboť děti ovlivňují své okolí. Michel a Mooreo (1999) mluví o sebestimulaci. V každém stadiu vývoje se jedinec projevuje specifickým chováním, které je výsledkem interakce s jeho sociálním a psychickým okolím. Současně se tak stávají zdrojem stimulací a zpětně poskytuje zkušenosti, které mají vliv na chování.

1.5 Vývoj osobnosti, sebepojetí

Rozvoj poznávacích procesů ovlivní i **sebepojetí předškolního dítěte**. Uvažuje o sobě, avšak převážně egocentricky, s důrazem na subjektivně významné znaky a s tendencí k fantazijnímu zkreslení sebe sama a k nereálnému optimismu (může mít i obranný charakter). Součástí dětské identity jsou především pozorovatelné charakteristiky, tělové schéma, vztahy k lidem, vlastnictví i různé sociální role. Nechápu trvalost některých osobnostních vlastností. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zlepšuje sebehodnocení,

dítě si tímto způsobem kompetence dospělého symbolicky přivlastňuje (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006). Sebepojetí a sebehodnocení bývá závislé na hodnocení dospělých osob, převážně rodičů a dalších rodinných příslušníků. Přejímá názory dospělých na sebe sama i na ostatní nekriticky, tak jak mu jsou prezentovány. V pozdějším věku je pak ovlivněno zkušenostmi z kontaktu s vrstevníky, kteří se stávají významnou referenční skupinou (Vágnerová, 2005; Vágnerová, Valentová, 1994).

Vývoj *sebevědomí* má v předškolním věku charakteristické rysy. Současně se sebezpoznaním a diferenciací vlastních projevů se rozvíjí i citový aspekt vývoje vlastní osobnosti. Ten se projevuje ve své nezralé podobě egoismem, majetnickými projevy a sklonem k vychloubání. Tyto projevy mohou u některých dětí vést až k výchovným konfliktům (Vágnerová, Valentová, 1994).

Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006) uvádí, že vývoj *sociálních kontrol (svědomí)* závisí především na vztahu k rodičům, na citlivosti rodičů vůči potřebám dítěte (matka, která má vřelý vztah k dítěti a otec, který dítě pozitivně akceptuje). Tento vývoj rovněž ovlivňují socializační (disciplinární) techniky: tělesné tresty vývoj spíše inhibují, techniky založené na odnětí nebo poskytnutí projevů lásky po nesprávném nebo žádoucím chování spíše podporují (ovšem jen tam, kde již láskyplný vztah existuje). Některé novější výzkumy naznačují, že záměrné disciplinární techniky mají patrně menší význam, než se soudilo, a větší význam připadá ustavičné autentické interakci v rodině. Naproti tomu Matějček (1989) před odebráním projevů lásky (např. tvrzením „Už tě nebudu mít ani trochu ráda“) varuje. Upozorňuje, že se jedná o citové vydírání a to s sebou nese riziko. Děti se mohou trápit, mohou to vzít na vědomí, ale k nápravě to nevede. Rodiče pak mohou mít dojem, že děti jsou otupělé, lhostejné, necitlivé. Stavíme-li lásku proti zlobení, pohybujeme se na dvou nesouměřitelných rovinách. Odnětí lásky vyvolává v dítěti pocit bezmoci, osamělosti, opuštěnosti. Znamená to ztrátu životních jistot.

Morálka u předškolního dítěte je heteronomní (určována druhými; příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů, později učitelů). Zpočátku je působení příkazu podmíněno fyzickou přítomností toho, kdo jej udělil. V jeho nepřítomnosti ztrácí zákon svou působnost a jeho porušení vyvolává jen přechodný zážitek selhání. Postupně příkaz získává trvalou vážnost. Dochází k systematické asimilaci (Langmeier, Krejčířová, 2006; Piaget, 2007). Svědomí se objevuje u předškoláka, zpočátku má negativní obsah (skládá se ze zákazů), který bývá dosti náhodný a různorodý. Někdy je překvapivá nadměrná citlivost předškolákovy svědomí (trápí se pro maličkost, ochotně přijímá trest). Také bývá realistické – platí jen provedený čin, pohnutka nemá ještě váhu (Říčan, 2006a).

Ve **školním věku** je důležité, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti. Dětské *sebepojetí* vyplývá ze zkušenosti se sebou samým, soběstačnosti, vitality, tělesné kondice. Tyto zkušenosti jsou zpracovány na aktuální úrovni emoční zralosti a způsobu uvažování. Matějček (Matějček, Pokorná, 1998) upozorňuje na riziko plynoucí ze soutěživosti dětí, jejich důrazu na tělesnou zdatnost – neúspěch v této oblasti může vést k pocitu méněcennosti. Děti v raném školním věku mají tendenci k příliš jednostrannému hodnocení, nesprávně generalizují. Děti ve středním školním věku dovedou posuzovat z více hledisek, decentrovane, jsou schopné koordinovat různorodé i protikladné hodnocení; uvědomují si stálost své osobnosti a jedinečnost sebe sama. Názory, postoje a hodnocení jiných lidí významným způsobem spoluurčují sebepojetí dítěte. Významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty je výkon. Důležité ovšem je i to, jak vnímá příčinu svých úspěchů a nezdarů – atribuční chyba. Dětská identita je určena i příslušností k nějaké sociální skupině: rodinné, vrstevnické, k instituci. Kromě rodičů a vrstevníků má na vývoj sebepojetí a sebehodnocení vliv i učitel a školní úspěšnost (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, Valentová, 1994; Petrová, 2005).

West (2002) dokonce dává do souvislosti začátky ve škole, navazující školní úspěch či naopak neúspěch s pozdější celkovou životní úspěšností a spokojeností. Varuje také před příliš biologickým přístupem u poruch učení a pozornosti a zdůrazňuje nekomplexnost takové pomoci. Mluví také o nutnosti individuálního přístupu.

Zásadní význam má škola, která ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství se projeví i v oblasti sebehodnocení. Selhání ve škole může být rozhodující nejenom z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování. Ve školním věku se viditelně rozvíjí i sebekontrola a další autoregulační mechanismy volního charakteru, nicméně děti ještě nedovedou zvolit účinnou strategii a posoudit vlastní kompetence. Potřebují být vedeny a kontrolovány dospělými (Vágnerová, 2005).

Petrová (2005) uvádí, že *morální vývoj* je silně ovlivněn výchovnými postupy. Brzy po začátku školního věku se morálka dítěte stává autonomní. Je ve fázi předkonvenční morálky, jejich pojetí je značně rigidní, snahou je vyhnout se trestu či získat odměnu. Postupně přechází do fáze konvenční morálky, která je zaměřena na dosažení pozitivního hodnocení. Začínají být významné normy vrstevnické skupiny, diferencují se i způsoby komunikace. Školní věk je fází píle a snaživosti, dítě se vymezuje tím, co dokáže (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.6 Genderová identita

Vývoj chlapců a dívek je v základních rysech podobný. Řada studií se však zabývala jejich odlišnostmi ve vývoji a určité rozdíly byly skutečně potvrzeny např. v řeči. Dívky začínají obvykle mluvit dříve a i v pozdějším věku dosahují poněkud lepších výsledků v testech verbálních schopností (toto uvádí i Smékal (2002)). Chlapci naopak dosahují lepší výsledky v úkolech vyžadujících vizuálně prostorovou představivost. Pokud jde o sociální chování, zdá se, že nejvýrazněji se liší v míře agresivity (Langmeier, Krejčířová, 2006; Langmeier, 1991). Matějček (1996) k tomu dodává, že být silný je podstatnou složkou mužské identity. Je to však také prevence agresivních tendencí u mnohých chlapců, ať už trpí pocity méněcennosti, neurotickými či jinými obtížemi. Tím se opět zdůrazňuje pozitivní význam sportování u dětí. Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006) píše o dalších rozdílech, a to ve hře – chlapci jsou obvykle rušivější, většinou vyjadřují potřebu interakce s vrstevníky. Dívky projevují větší zájem o malé děti. Předpokládá se, že mentální výbava dívek je univerzálnější, zatímco u chlapců specializovanější. Rozdíly tedy skutečně existují, ale jsou spíše malé. Vysvětlení jsou různá, zjednodušeně se dá říci, že jsou částečně dány biologicky, částečně kulturou a socializačními tlaky.

Biddulph (2006) ve své práci zdůrazňuje rozdíly mezi pohlavími (historicky vysvětluje, proč se v dnešní době tvrdí, že vše je vlivem výchovy), také však zdůrazňuje, že se jedná o „jiné“, ne „horší“ či „lepší“, a že základem je vyjít vstříc individuálním potřebám dítěte. Zde jsou některé, jím uváděné, rozdíly mezi chlapci a dívkami: Chlapci jsou méně vnímaví vůči tvářím, holčičky mívají mnohem lépe vyvinutý hmat. Chlapci rostou rychleji a více přibývají na váze, ale hůř snášejí odloučení od matky. V batolecím věku se při hře víc pohybují po prostoru a také ho víc zabírají. Raději než holčičky manipulují s předměty a ze stavebnic stavějí vysoké budovy, zatímco holčičky dávají přednost nízkým stavbám. V předškolním věku chlapci obvykle ignorují dítě, které do skupiny nově přichází, zatímco děvčátka si ho všimnou a spřátelí se s ním. Kolem šesti let se v chlapcích začne odehrávat velká změna. I ti, kteří se moc nedívají na televizi, si chtějí hrát s mečem, nosí plášť jako Superman, bojují a zápasí a nadělají při tom hodně hluku. Ztotožní se s mužským vzorem. Říčan (2006a) uvádí, že chlapci dávají přednost hračkám technického rázu, k nimž patří i různé druhy zbraní (i přes svou nelibost rodiče podlehnou nátlaku dítěte a zbraň koupí). Autor zvažuje možnost, že tato touha je odpovědí na historický nebo genetický program vývoje.

Předškolní děti mají tendenci zveličovat genderové rozdíly, jsou přesvědčeny o vyšší hodnotě vlastního genderu, identifikují se s rodičem téhož pohlaví (Vágnerová, 2005). Rozdíly v prožívání i chování chlapců a dívek jsou výsledkem interakce biologických a

sociálních vlivů. Mnohé projevy mají hormonální základ, který může být dále sociokulturně posilován. Rozvoj typických projevů ovlivňuje také sociální učení, které může mít charakter podmiňování, a vztahy s vrstevníky (Vágnerová, 2005).

„Chlapci ve vrstevnické skupině nebývají tak sociálně senzitivní, dávají přednost nezávislosti a účelovosti, větším skupinám, mezi jejímiž členy se nevytvářejí bližší vztahy. Projevují větší soupeřivost, mají tendence se vytahovat, usilují o dominantní postavení. V interakcích se objevují přímé konfrontace, měření sil a pošťuchování. Častější jsou konflikty, které se projevují fyzickou agresí“ (Mills a Duck, 2000; Ricaud-Droisy a Zaouche-Gaudron, 2003 citováno podle Vágnerová, 2005, str. 234). Matějček (Matějček, Pokorná, 1998) popisuje hraní chlapců a dívek v předškolním věku jako zcela bez zábran.

Fürst (1997) v souvislosti se sexuální sférou upozorňuje na otázky, které se u dětí objeví (na rozdíl mezi pohlavími, odkud se berou děti apod.), jestliže dítě nedostane odpověď nebo se rodiče projeví odmítavě, pak se dítě stáhne do sebe a stále se tím zabývá, vyvolává to zvědavost a snižuje důvěru v rodiče. Každá otázka se má zodpovědět věcně a úměrně věku.

Ve **školním věku** vrcholí socializace směrem k přejímání „ženských a mužských“ dovedností. V raném školním věku jsou názory na genderově typické znaky značně rigidní, ale pomalu ubývá tendence považovat genderové stereotypy za neměnné či morálně oprávněné. Ve středním školním věku o nich děti začínají více uvažovat a posuzovat je diferencovaněji. Narůstá tolerance k odchylkám, ale i tak jsou genderově podmíněné atribuce v tomto věku běžné. Vliv má jak rodina, tak vrstevnická skupina, škola (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Rozvíjí se genderové sebepojetí, typická je potřeba genderové diferenciaci, která dětem různého pohlaví umožňuje, aby se rozvíjely odlišným, pro ně typickým způsobem. Děti preferují stejnopohlavní skupiny, které jim pomáhají potvrdit si svou genderovou identitu ztotožněním se se skupinou vrstevníků téhož pohlaví. Dívčí a chlapecké skupiny se liší. Chlapecká skupina bývá větší, tvoří extenzivní síť, která je otevřená i dalším, kontakty mezi členy nebývají tak osobní a intenzivní. Skupina bývá hierarchicky uspořádána. Chlapci se věnují pohybovým a soutěživým hrám, dobrodružnému podnikání. Ukazují statečnost, věrnost, solidaritu (Vágnerová, 2005; Matějček, Pokorná, 1998). Petrová (2005, str. 99) uvádí, že „chlapci mívají ve hře více originality a tvořivosti, zároveň jsou při hře hlučnější, agresivnější a dávají přednost otevřenému prostoru“.

Genderově podmíněné difference se projevují i v oblasti obecného sociálního chování a emočních projevů (Vágnerová, 2005). Obtíže v přejímání pohlavní role jsou dnes vzhledem

k její proměně častější než v tradičních dřívějších společnostech, v období dospívání mohou vést až k neurotickým či psychosomatickým poruchám (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pro rozvoj dětské osobnosti, včetně genderové identity, je důležitá přítomnost obou rodičů. Na **rozpad rodiny** reagují chlapci a dívky rozdílně. Chlapci mají větší tendenci projevovat svůj hněv a zklamání externalizovaným způsobem, chovají se hostilně, agresivně, nápadně a sociálně nepřijatelně. Tímto způsobem dráždí své okolí, a proto bývají i hůře hodnoceni. Dívky nebývají tak nápadné, spíše se stahují do sebe (Vágnerová, 2005).

2 Význam pohádek pro vývoj dítěte

V této kapitole bych ráda představila pohádky a jejich význam pro celkový vývoj osobnosti. Zvláště se zaměřím na příběhy, které využívá Test pohádek (O Červené karkulce, O Sněhurce a sedmi trpaslících a Janek a kouzelná fazole – či jiná pohádka, ve které figurují obři; viz kap. 4). Vzhledem k tomu, že pohádkami se z psychologických směrů nejvíce zabývá psychoanalýza, většina zde uvedených pohledů vychází právě z ní.

Bez pohádek si dětství vlastně ani nedokážeme představit. Na celém světě, ve všech kulturách a ve všech dobách se dětem vyprávějí příběhy, které se ve skutečnosti nikdy neodehrály, v nichž vystupují podivné bytosti a tvorové, v nichž se dějí věci neuvěřitelné a nadpřirozené. Síla představivosti a kouzlo pohádkového světa je silnější než zákon gravitace. Svůj nesmírný význam mají pohádky klasické, jejichž tematika se vždy znovu navrácí v nových generacích. Uměle vymyšlené pohádky moderní doby se liší od těchto pohádek právě tím, že neobsahují v takové naléhavosti a v takové univerzální sdělnosti ony podstatné konfrontace s významnými životními problémy psychického vývoje. Dobro a zlo zde není obsaženo v tak evidentních opozicích (Černoušek, 1990). Streit (2003) se velmi odmítavě staví k televizi, ale vyprávění pohádek, které jsou vymyšleny v dnešní době s autenticitou shledává žádoucím. Dokládá to mnoha příběhy ze své praxe. Tvrdí, že „Kdo jednou začne, toho dítě samo povede tak, aby to dokázal“ (Streit, 2003, str. 148). S tím souhlasí i Badegruber a Pirkel (1994), kteří přímo vyzývají k vymýšlení vlastních příběhů a předpokládají, že to za nějaký čas půjde každému samo a získá tak příběh „na míru“ s přijatelným pedagogickým výsledkem. Upozorňují také na možnost nenásilně takto dítěti předat sdělení. Ortner (1995b) tento názor sdílí také a i ona to dokládá příběhy z praxe. Preuschoff (1998) s tímto přístupem souhlasí. Sama ve své knize podrobně zpracovává nejen druhy dětského strachu (z čeho pramení), ale také možnosti, jak s ním bojovat. Různé příběhy, říkanky a hračky považuje za nejlepší způsob. Zcela opačný názor má Bettelheim (2000), který „moderní příběhy“ shledává kontraproduktivními až na drobné výjimky. Domnívá se, že opravdový význam a účinek pohádky je možné ocenit a pohádkové kouzlo zažít jen z příběhu v jeho původním tvaru. Pouhý popis významných rysů pohádky dá pocítit, o čem to všechno je asi tak málo, jako kdybychom chtěli docenit báseň z vyličení toho, co se v ní děje. Tolkien (1992, str. 151) má s Bettelheimem podobný názor a to, že v dnešní době sice vznikly některé krásné pohádky nebo skoro pohádky, ale také „mnoho strašných příběhů, napsaných či přizpůsobených na skutečnou či domnělou míru dětským myslím a potřebám. Staré příběhy se zjemňují a vykuchávají, místo aby byly toliko zdrženlivé“.

Většinu pohádek zapsali v devatenáctém století sběratelé, kteří podobně jako bratři Grimmové poznali jejich hodnotu a význam. Pohádky přežívaly v ústním podání, předávané z pokolení na pokolení. Každý starý kulturní národ má své vlastní pohádky i potulné vypravěče pocházející z předkřesťanského období, kdy si vyprávění přišla vyslechnout celá obec. Posláním těchto příběhů bylo vysvětlit zákonitosti, kterými se řídí svět, umožnit porozumět jim a zbavit člověka strachu. Díky pohádkám lidé získávali odpovědi na své otázky. Někteří z posledních vypravěčů, s nimiž se setkali bratři Grimmové, dbali až úpěnlivě na to, aby texty byly reprodukovány doslovně a beze změn. Byli naplněni tím, že v sobě uchovávají a střeží duchovní bohatství, které nesmí být lidstvu ztraceno (Streit, 2003; Molicka, 2007). Přesto i bratři Grimmové smíchali několik verzí pohádek. Byli však natolik poctiví, že se o tom zmínili (von Franz, 1998). Tolkien (1992, str. 131) se k původu pohádek vyjadřuje slovy „Dějiny pohádek jsou pravděpodobně mnohem složitější než dějiny tělesného vývoje lidského rodu a stejně složité jako historie jazyka.“

Streit (2003, str. 111) uvádí, že „právě v našem stále více technizovaném, na přírodní zážitky stále skoupějším prostředí mají pohádky ještě větší poslání než kdysi: uvádět zevnitř duši do pohybu, naplňovat ji a rozjasňovat. Neumělé matčino vyprávění je stokrát cennější než umělecký přednes z přístroje“. Televize, gramofonové desky a magnetofonové kazety se stávají stále častěji náhražkou za vyprávějící dědečky, babičky nebo rodiče. Děti jsou tak ochuzovány, protože se jim upírá možnost pohádky vůbec poznat. Pohádka vyjadřuje vnitřní napětí dítěte, nabízí tak porozumění i řešení. Zřetelná polarizace mezi dobrým a zlým činí různé situace jednoznačnější a pochopitelnější. Charaktery nejsou jedinečné, nýbrž typické. Podstatný je smysl skutků, které postava koná, nikoli její identita. Tento aspekt usnadňuje identifikaci dítěte s postavou (Fürst, 1997; Černoušek, 1990; McCurdy, 2006). Von Franz (1998) vidí v pohádkách nejčistší a nejjednodušší výraz kolektivně nevědomých psychických procesů, zobrazení archetypů (vzorů chování, způsoby fungování lidské psyché, podobné instinktům, zaměřené na vzdálený cíl (McCurdy, 2006)) v jejich nejjednodušší, nejhutnější a nejpřesnější podobě. V tomto čistém tvaru archetypové obrazy poskytují nejlepší návod k porozumění procesům, které se odehrávají v kolektivní psyché. Pohádky popisují obecně lidské základy, stojí mimo kulturní a rasové rozdíly. Řeč pohádek je mezinárodním jazykem lidstva.

I Říčan (2006a) vyzdvihuje význam pohádek, říká, že patří neodlučně k dětskému věku. Lásky k pohádce a citlivost k jejímu působení v předškolním věku vrcholí, i když ještě v raném školním věku je vztah k pohádce intenzivní. Pojetí dobra a zla odpovídá dětskému vnímání skutečnosti. Dějové motivy představují v mohutné nadsázce typické základní

kameny lidského údělu. „Dítěti je blízká i surová morálka (usekávání hlav, oko za oko apod.), nelze z toho však usuzovat na dětskou krutost. Dítě se na vše dívá se zvláštní objektivní naivitou: když mrtvý, tedy pořádně mrtvý, a neznamená to, že by za chvíli nemohl být pořádně živý (Říčan, 2006a, str.132)!“ I Matějček (Matějček, Pokorná, 1998; Matějček 1989) považuje předškolní věk za klasickou dobu pohádek. V tomto věku mají děti rády tajemno a chtějí se také tak trochu bát. Prožívají strach s dokonalým vnějším zajištěním, v náručí blízké osoby. Podle Černouška (1990) je základní funkcí pohádek vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného světa, jemuž děti nemohou plně rozumět. Asi nejdůležitější funkcí pohádky je strukturovat skutečnost. S tímto pohledem nesouhlasí Tolkien (1992), který se brání svázání pohádek s dětmi. Domnívá se, že pohádky by měli číst i dospělí jako přirozenou součást literatury, neboť i dospělým má mnoho co dát.

Bettelheim (2000, str. 15) se vyjadřuje o **významu pohádek** velmi barvitě: “Pohádka poskytuje dítěti zábavu i poučení o něm samém a podporuje osobnostní růst. Nabízí smysl na tolika různých úrovních a obohacuje dětskou existenci tolikerým způsobem, že jedna kniha nemůže plně ocenit míru a rozmanitost přínosu pohádky pro dětský život.“ Černoušek uvádí (Černoušek, 1990), že klasické pohádky odpovídají na některé základní psychické potřeby rozvíjejících se dětí a souzní s nimi. Jedná se o potřeby, které se historicky nemění: vztah k rodičům a sourozencům, potřeba lásky, důvěry, poznávání mezilidských vztahů, zvládnutí strachu, pocit smyslu života. Pohádka neomylně odpovídá na úzkostná traumata, která děti mohou prožívat, když se setkávají s nesrozumitelnými citovými reakcemi dospělých. Také předkládá optimistické vidění světa a to je pro duševní rozvoj dětí důležité.

Von Franz (1998) se domnívá, že pohádka je sama sobě nejlepším vysvětlením. Dospěla k závěru, že všechny pohádky usilují o to, aby popsaly jednu a tutéž psychickou skutečnost, která je však natolik komplexní, obsáhlá a ve svých rozmanitých aspektech tak obtížně rozpoznatelná, že je třeba mnoha pohádek i opakování, aby ji bylo možné vědomí zprostředkovat. Jednotlivé pohádky poskytují průřezy různých fází této skutečnosti. Někdy prodlévají déle v počátečních stádiích, která se zabývají zážitkem stínu, jiné zdůrazňují zkušenost s animem a animou a otcovské a mateřské obrazy, problém stínu a co následuje, jiné zdůrazňují motiv nedostupného nebo obtížně dosažitelného. Archetypový obraz není statický, vždy se jedná o proces, který zahrnuje i ostatní obrazy, je také emocionální zkušeností.

Bettelheim (2000) mluví o nalézání **smyslu života** a o nezastupitelné úloze rodičů a dalších osob, které dítěti předávají kulturní dědictví. Když jsou děti malé, zprostředkovává tuto funkci nejlépe literatura. Až na vzácné výjimky nic neobohatí a neuspokojí více než

lidová pohádka. Prostřednictvím pohádek se tak dítě dobírá vnitřních problémů lidí, správných řešení nesnází, řádu, základům morálky a objevuje vlastní totožnost. Výsostná důležitost pohádek pro vyvíjejícího se jedince spočívá však v něčem jiném nežli v tom, aby se naučil, jak se má ve světě správně chovat. Pohádka nevypovídá jen o vnějším světě. Týká se i vnitřních pochodů, které se odehrávají v jednotlivci a které předkládá formou obrazů. Má moc uklidňovat, přinášet naději do budoucna a slibuje šťastný konec (Bettelheim, 2000). Dítě zakouší svět kolem sebe a přirozeně zvnitřňuje tyto prožitky. Interiorizace ovšem potřebuje být komplementována exteriorizací a i tu umožňují pohádky (např. dítě má silné rivalitní vazby se sourozenci a pohádka o Popelce mu umožní oboje) (Černoušek, 1990).

Soudobé příběhy se **existenciálním problémem** většinou vyhýbají. Naproti tomu pohádka staví dítě přímo tváří v tvář základním lidským krizím (mnoho pohádek například začíná smrtí otce či matky). Pro pohádky je příznačné, že uvede existenciální dilema stručně a přímo. To umožní dítěti poprat se s problémem v jeho nejzákladnější podobě. Zlo je v pohádkách stejně všudypřítomné jako dobro a princip obou musí být jasně vykreslen ve srozumitelných činech a personifikován ve zřetelně čitelných postavách. Právě tato dualita představuje morální problém, o jehož řešení je nutné bojovat. Příběh ukáže, jak překonávat hroživé situace a zbavuje tak děti úzkosti. Pohádkové postavy jsou polarizované (jeden bratr je hloupý, druhý chytrý; jeden rodič hodný, druhý zlý apod.). Uvedení charakterových protikladů dovozuje dítěti lehce porozumět rozdílům mezi nimi. V některých příbězích nejde o morálku, ale o to, že i slabý může uspět. Pohádky také sdělují, že když najdeme pravou lásku není třeba toužit po věčném životě. Pohádka se obrací k budoucnosti a vede dítě (slovy srozumitelnými jeho vědomé i nevědomé mysli), aby dospělo k uspokojivější nezávislé existenci (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990; Molicka, 2007). Tak i smrt hrdiny v pohádce neznamena konec příběhu. Jedná se o vnitřní přerod, který by dítě ještě nepochopilo (Bettelheim, 2000). McCurdy (2006) vnímá překážky, které má postava v pohádce překonat, jako boj se stínem a posléze kontakt s nevědomím. Vyniká tak nebezpečnost i význam nevědomí. Na konci příběhu se hrdina stává oduševnělou cítící bytostí. V jeho nitru bylo něco oživeno a aktivováno. Proces individuace zdárně proběhl.

Dnes je ve všeobecné známosti jen malý počet pohádek, i tak však každá z nich nese významy na příliš mnoha rovinách. Soustředíme-li se na ústřední významy dané pohádky, opomeneme jiné pohledy, které můžou být pro dané dítě důležité. Nemůžeme vědět, která pohádka je pro které dítě ta nejdůležitější. Dítě to dá samo na srozuměnou svou reakcí na vědomé a nevědomé podněty z pohádky. Ve vyprávění je tedy nejlepší nechat se vést dítětem (Bettelheim, 2000). Pohádka využívá všeobecně platných symbolů, které dovolují

zvolit si, vybrat, zamítnout a porozumět příběhu v souladu s úrovní intelektuálního a psychického vývoje. Ať je dítě na jakémkoli stupni vývoje, pohádka mu napoví, jak pokročit do dalšího, směrem ke zralé integraci, a co to obnáší. Děti pohádkám rozumí podle svého a i z pohádkového a nadpřirozeného běhu věcí dokážou odvodit realistický a praktický význam (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990). V pohádkách zůstaly i motivy, které dávají tušit svůj původ v pravdách platících v dobách dávno minulých. Zůstaly zde zachovány nejspíše „pro svůj velký mytický význam“ (Tolkien, 1992, str. 142).

Způsob, jak se děti v předškolním a školním věku naučí přistupovat k problémům, se pak promítne do celoživotního postoje k jejich řešení. Pohádky představují jakousi obecnou průpravu, naladování dětí na určitý způsob uvažování, ukazují, jak přistupovat k řešení. V pohádkách také vyznívá význam dobrého nápadu (Perníková chaloupka), etického chování (naklonění si magické postavy), chytrosti (hádání hádanek), paměti (Hrnečku vař) apod. (Černoušek, 1990).

Dnes stejně jako dříve otevírají pohádky mysl nadaných i průměrných dětí, aby dokázaly ocenit všechny vyšší věci v životě, a odtud vede jen krok k potěše z největších literárních a uměleckých děl. Pohádky, na rozdíl od jiných druhů literatury, vedou dítě k **objevování vlastní identity a vnitřních puzeň**, a naznačují, jaké zkušenosti bude potřebovat k dalšímu rozvoji své osobnosti. Dávají jasně na srozuměnou, že úspěšný, dobrý život je i přes nepřízeň osudu dosažitelný, ale pouze tehdy, nenechá-li se člověk odradit od nebezpečných bojů, bez nichž plné identity nelze nikdy dosáhnout (Bettelheim, 2000). Psychologickou hodnotu má také postupná transformace postav (z matky na macechu), která děti upozorní na to, že ani dospělí se nechovají pořád stejným způsobem, naopak, jejich jednání je proměnlivé v závislosti na kontextu situace, na době a mnoha dalších okolnostech (Černoušek, 1990).

Tradiční pohádka se odehrává „za sedmero horami a za sedmero dolinami“ a tím dítěti ponechává potřebný pocit bezpečí, který plyne z jistoty, že pohádka a svět jsou dvě odlišné věci. Tuto neurčitost chápe von Franz (1998) jako ono „kdesi“ kolektivního nevědomí. Tak také ideály ze světa pohádek jsou pravzory, které pocházejí ze světa fantazie, jsou nedosažitelné a každý o tom ví. Mají proto sílu korektivu, nefungují jako nedosažitelný vrchol. Dítě si díky pohádkám může projít mnoho různých pocitů (touha po pomstě, agresivita, úzkost, strach, žárlivost, pocit odmítnutí, osamění apod.) a díky vyprávění si je může „procítit“ nikoli je potlačovat (což by ústilo v problémy v letech adolescence). V pohádkách se často vyskytuje postava, která je podceňována (rodiči). Dítěti tak umožňuje rozvoj jeho schopností, nikoli proto, aby překonal rodiče, ale proto, aby si rodiče opravili své chybné mínění (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990).

Černoušek (1990) klade otázku, proč spoléháme na to, že se dítě ztotožní s pólem dobra a sám si i odpovídá: Děti se ztotožňují s kladnými hrdiny (jakýmsi ideálním já), protože ony dobré pohádkové postavy v dětské duši vzbuzují silnou, hlubokou ozvěnu. Dětská mysl se do pozitivní pohádkové postavy jednoduše promítne a posléze se s ní i identifikuje. Také uvádí, že dítě by se snadno ztotožnilo i se zlem, obzvláště s tím, které vidí ve skutečnosti kolem sebe, a proto pohádka, kde jasně dobro vítězí nad zlem, je z hlediska výchovného tím nejcennějším. Bettelheim, Černoušek a Streit (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990; Streit, 2003) poukazují na to, že v tradiční pohádce je hrdina odměněn a zlou postavu čeká po zásluze bídný konec, a to naplňuje hlubokou dětskou potřebu, aby spravedlnost zvítězila. Často se trest obrací proti tomu, kdo s ním začal, ve stejné podobě (např. ježibaba v Perníkové chaloupce). Nejhorší je definitivní vyškrtnutí ze světa, které má v pohádkách zvláštní význam – posiluje niterné složky rostoucího dětského já, a to jak zdravou sebedůvěrou, tak prosociální jednání. Není totiž větší hrozba než zůstat opuštěn, sám, vyvržen ze světa. Bettelheim (2000) tvrdí, že na různě nabarvené nebo všelijak upravené konce pohádek odmítne každé dítě, které zná příběh v původní podobě. Milost pro nepoctivce děti uvede do rozpaků. Velkorysost nevyvolává v dětech příznivý dojem, ani se jí nenaučí z příběhu, kde odměnění jsou dobří i zlí.

K tomu aby pohádka mohla v plné kráse předvést své útěšné schopnosti, symbolické významy a především mezilidské poslání, je **lépe ji vyprávět** než číst. Když ji čteme, měli bychom ji předčítat s citovým zaujetím pro příběh a pro dítě, spoluprožívat ji. Nic nenahradí živé vyprávění, nebo alespoň předčítání. Důležité je i jak je pohádka vyprávěna. Vypravěč podvědomě upravuje svůj styl mluvy nejen podle posluchače (počet, pohlaví, temperament apod.), ale i podle své aktuální nálady. Vedle autora je tak za prožití příběhu zodpovědný i ten, kdo ho čte. Pokud se příliš zdůrazní temná stránka, zůstává v podobě nevyřešeného problému. Když hrůzostrašné části nevyprávíme naturalisticky, pak je účinek zničení zla osvobozující a ne děsivý. Děti často poslechnuté příběhy komentují, můžeme si s nimi o tom povídat, ale neměli bychom je ovlivňovat. Možné je i další zpracování (nakreslení obrázku, hra s loutkami, apod.). Na rozdíl od nových příběhů je pohádka výsledkem příběhu milionkrát vyprávěného a přetvářeného různými lidmi pro mnoho jiných dospělých i dětí. Vypravěč příběhu reagoval na to, co uhlodl z odezvy posluchačů. Svě nevědomé porozumění příběhu nechával ovlivňovat jejich nevědomým porozuměním (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990; Streit, 2003; Badegruber a Pirkel, 1994).

Téměř všichni zde zmínění autoři se staví odmítavě k televizi (někteří více, jiní méně). Pouze Ortner (1995a) přichází s aspektem sociálního začlenění dítěte (sledování televize

ovlivňuje zařazení v kolektivu) a konstruktivním přístupem – vybízí k volbě alternativního programu místo koukání na televizi, pečlivému výběru pořadů, k následnému rozhovoru po shlédnutí pořadu, může dojít i na další zpracování viděného (např. již zmíněnou kresbou, která otevře další prostor pro komunikaci).

Bohužel jsou někdy tradiční pohádky odmítány jako nevhodné. Budeme-li tyto příběhy brát jako popis skutečnosti, pak vsutku v každém ohledu překračují všechny meze: jsou kruté, sadistické atd. Ale jako symboly psychologických dějů nebo problémů jsou zcela pravdivé (Bettelheim, 2000). Tolkien (1992) ve své práci předpokládá, že právě ony děsivé scény usnadňují dětem přenesení příběhu do světa fantazie, výrazněji si uvědomují, že se nejedná o „tady a teď“.

2.1 Červená karkulka

Roztomilá „nevinná“ dívka, kterou sežere vlk, je postava, která se nesmazatelně vryje do mysli. Jako většina pohádek i tato existuje v mnoha provedeních. Nejznámější je verze bratří Grimmů, v níž Červená karkulka s babičkou znovu obživnou a vlk je po zásluze potrestán (Bettelheim, 2000). Tato pohádka ukazuje na univerzálnost vývojových zákonitostí, které ve vztahu k mužství čekají na každou rostoucí dívku v době, kdy se začíná přeměňovat v ženu. Zde je mužské imago jasně polarizováno mezi dobro (myslivce) a zlo (vlka) (Černoušek, 1990).

Osa příběhu o Červené karkulce je dobře známá. Dívence se říká podle jejího červeného čepečku, který ráda nosí. Maminka ji pošle za babičkou s košíkem. V lese potká vlka, který od Karkulky zjistí kam a proč jde. Vlk sní babičku a posléze i Červenou karkulku. Zachrání je myslivec, který vlkovi rozpárá břicho a z něj obě vyskočí živé a zdravé. Jemných rozdílů a variant je v příběhu nepřeberně (babička byla nemocná / měla svátek / narozeniny, Karkulka přes les jít měla / neměla, zdržela se, protože sbírala kvítka / po cestě si hrála, vlk je strašlivý / úskočný / záludný / lstivý, myslivec vlkovi dal do břicha kamení, proto zemřel / utopil se apod.). Naproti tomu typické jsou otázky Karkulky na babiččiny oči, uši, zuby.

Nejstarší dochované písemné podání pochází od Perraulta (Červená karkulka, dostupné online), kde vítězí vlk, takže pohádka je zbavena momentu úniku, vysvobození a útěchy. Jde o výstražný příběh, úmyslně varující dítě prostřednictvím úzkosti. Perrault příběh končí několika verši s ponaučením, že hezké dívky nemají poslouchat kdekoho, jinak se nemohou divit, že je dostane vlk a sežere je. Perraultova verze přichází o velkou část přitažlivosti pohádek – Karkulka není varována, babička za nic nemůže, vlk je jasná metafora, Karkulka se nebrání, ač vlk není maskován za babičku. Pohádka tak postrádá smysl na mnoha rovinách,

které dítě objeví, když je na ně dost zralé. Bratři Grimmové (Červená karkulka, dostupné online) přichází se dvěma verzemi Červené karkulky téměř o sto let později (Bettelheim, 2000). Matějček (Matějček, Pokorná 1998; Matějček, 1989) předpokládá, že mnohé staré pohádky měly zřejmě svůj zvláštní výchovný smysl, totiž postrašit děti, aby něco nedělaly, protože by to mohlo mít takové či onaké strašné následky (např. nechodit do lesa, protože je tam vlk).

V pohádce je mnoho symbolických významů (princip reality a slasti; neuposlechnutí varování od matky; nepřítomnost ochrany ze strany matky a babičky; mužská postava je nebezpečím i záchranou). Pohádka skrytě varuje před přílišnou naivitou a lákavým neznámým světem kolem. Karkulka v lese nezabloudí, ale nedokáže se orientovat v mezilidských vztazích k opačnému pohlaví. Je důležité pochopit, co nás na velkém zlém vlku přitahuje, proč má nad námi takovou moc. Vlk však není pouze mužským svůdcem, představuje asociální a zvířecí sklony v nás samých (Bettelheim, 2000, Černoušek, 1990). Bettelheim (2000) vidí v sežrání babičky vlkem nevědomou touhu Karkulky odstranit ji. Vinu babičky spatřuje v přílišném rozmazlování vnučky. Černoušek (1990) vnímá ženské figury jako nedůležité.

Bettelheim (2000), stejně jako Černoušek (1990), také přikládá velký význam červené barvě Karkulčina čepečku, jako symbolu vášnivých citů, včetně sexuálních. Nebezpečím je tak rozvíjející se sexualita, na kterou není zralá. Bettelheim (2000) tak interpretuje i nasměrování vlka k babičce (Nech mě být a běž k babičce, ona je zralá žena a poradí si s tím, co představuješ. Já toho schopná nejsem). Vidí v tom boj mezi touhou zachovat se správně a nevědomým přáním zvítězit nad babičkou (matkou).

Perrault (Červená karkulka, dostupné online) vysvětluje sežrání babičky a ponechání Karkulky „na potom“ přítomností dřevorubců, kterých se vlk bojí; v příběhu bratří Grimmů je to nenasytost, co ho nutí sníst lstí obě. Bettelheim (2000) však upozorňuje na nelogičnost – mohl sníst nejdříve Karkulku a posléze až babičku, pokud se vlk nemusí nejprve zbavit babičky, aby získal Karkulku. Poukazuje na dceřino nevědomé přání být svedena otcem. „Svedením“ se myslí dívčino přání a úsilí, aby ji otec miloval víc než kohokoli jiného. Další vysvětlení, které Bettelheim (2000) nabízí je, že vlk chce Karkulku dostat do postele. Právě toto zvláštní spojení protikladných emocí charakteristických pro dětské povědomí o sexu vidí autor jako příčinu oblíbenosti této pohádky. Ve variantě bratří Grimmů (1993) není žádná sexualita ani přímo ani nepřímo zmíněna (jen jemně naznačena), a tak pro dětskou mysl zůstanou hlubší sexuální významy na předvědomé úrovni, kde mají být. I Černoušek (1990) zmiňuje vlkovu přitažlivost pro Karkulku a vyzdvihuje dokonalé zpodobnění první sexuální

zkušenosti – údiv, překvapení, zvědavost, obavy (ony otázky na vlkovi oči, uši, zuby). Pohádka neukazuje rozvoj erotických zkušeností, ale upozorňuje na nebezpečí, vyplývající z hluboké fascinace vlastními pudovými přáními.

Myslivec je velmi přitažlivá postava pro chlapce i pro dívky, protože zachraňuje dobré a trestá zlé. Dítě tak vidí, že i násilí může být za určitých podmínek konstruktivní. Rozříznutím břicha se otevírá nejen téma těhotenství, ale také symbolické znovuzrození Karkulky, která se tak může stát dospělou (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990).

Smrt vlka nepřináší rozříznutí břicha, ale jeho nácpaní kameny ve stylu pohádkové spravedlnosti. Orální nenasytost se stane jeho zhoubou. Další možností vysvětlení je prevence ze strachu z porodu. Dítě by se mohlo bát, že matku porod zabíjí. (Bettelheim, 2000). Černoušek (1990) vidí v kamení vloženého do vlkova břicha motiv petrifikace.

Během celé pohádky nepadne zmínka o žádném otci, což je na pohádku tohoto druhu velmi neobvyklé. Zdá se, že otec je tu přítomen ve skryté podobě. Má-li být Karkulka v budoucnu bezpečná, musí si umět poradit i bez otce (Bettelheim, 2000).

Podle Bettelheima (2000) uvádějí bratři Grimmové (Červená karkulka, dostupné online) rovněž důležitou variantu příběhu: později, když šla Karkulka zase za babičkou, tak se ji snažil lákat jiný vlk, ona ho však neposlechla, běžela za babičkou a společně se ubránily.

Použijeme-li jako výkladový rámec (místo psychoanalytického) transakčně analytický, opět uvidíme scénu svádění mezi nevinnou pannou a mazaným zvířetem. Nahlížíme na riskování matky, která posílá dceru nebezpečnou cestou, stejně jako na riskování babičky, která se nezamyká. Karkulka svým riskováním opakuje vzorec jednání po ostatních ženách v rodě. Myslivec přijímá roli zachránce (Bažantová, 2010).

Tento pohádkový motiv by v gestalt terapii mohl být využit k vyprávění příběhu klientem. Terapeut by si všímal odlišností v příběhu a vedl by klienta k uvědomění si vybrané situace, a to skrz emoce, tělesné reakce a myšlení. Klient by se mohl identifikovat s postavami, rozvíjet příběh v imaginaci, hledat nová řešení, namalovat scénu z pohádky apod. (Bažantová, 2010).

Z pohledu narativní psychologie je identita postav v pohádce utvářena jejich vlastními příběhy (příběh matky začal ještě před začátkem pohádky – má připravený košíček apod.). Důležitý je cíl postav, jejich význam v příběhu, smysl jejich jednání (Bažantová, 2010).

2.2 Sněhurka a sedm trpaslíků

Sněhurka a sedm trpaslíků je jednou z nejznámějších pohádek. Ústřední motiv pojednává o dospívající dívce, která ve všech ohledech vyniká nad zlou macechou. Ta jí ze žárlivosti odpírá nezávislou existenci, což je obrazně vyjádřeno snahou macechy Sněhurku zahubit. Ztracená Sněhurka je zachráněna muži – nejprve trpaslíky a později princem. Pohádka tak učí důvěře k mužům a promluvit může jak k pětiletému, tak k třináctiletému dítěti, i když osobní významy z ní vyvozené mohou být zcela rozdílné (Bettelheim, 2000). Dougherty (2007) vnímá příběh Sněhurky jako cestu k „pravému já“. Musela být vystavena pokušení, nechat se vést vlastní touhou a nést následky svého jednání. V rámci transformačního procesu objevuje své instinkty a díky nim prohlubuje svůj pozitivní vztah ke všemu přirozenému. Vedena touhou, naplňuje základní potřeby duše.

Po staletí je v různých podobách vyprávěna ve všech evropských zemích a jazycích a odtud se rozšířila do dalších světadílů. Bettelheim (2000) uvádí, že Sněhurka a sedm trpaslíků, jak je známe dnes, je pouze stínem původní pohádky. Ve starších verzích hrabě s hraběnkou pouze nabere náhodně nalezenou dívku (jakási adoptivní dcera), která je hrabětem milována. Proto se jí hraběnka zbaví – pod záminkou ji nechá vystoupit z kočáru a rychle ujedou. Některé verze motivu Sněhurky poukazují na to, že matka pronásleduje Sněhurku ne ze žárlivosti na dívčinu krásu, ale kvůli skutečné nebo domnělé lásce otce k dceři. Trpaslíci také původně nehráli tak významnou úlohu, byli jen jakýmsi bezejmennými skřítky, kteří Sněhurce pomohli (popularitu, individualitu i jména získali díky filmovému zpracování Walta Disneye). Černoušek (1990) o nich mluví v souvislosti s historií magie jako o bezpohlavních bytostech v maskulinním koloritu. Navzájem si jsou velice podobní. Po změně netouží a to je činí podobnými s prepubertálním dítětem. Jsou to sice muži, ale se zbrzděným vývojem. Určitě nemají sexuální význam, představují spíše preoidipskou existenci. V určité fázi příběhu představují paralelu Sněhurčinu nediferencovanému stavu (Černoušek, 1990; Bettelheim, 2000; Dougherty, 2007).

Ve všeobecně známé verzi Sněhurky (která však má mnoho různých obměn) si král s královnou velmi přejí dítě. Jedné zimy se královna píchne do prstu a krev dopadne na sníh (v jiné verzi přijde na hrad žebračka, která je bosa a její nohy nechávají ve sněhu krvavou šlápotu; královna se o ni postará a ona jí za to poví, že do roka se jí narodí dcera). Královna po narození Sněhurky umírá a král se znovu ožení. Královna je krásná, ale chladná. Má kouzelné zrcadlo, kterého se ptá, kdo je nejkrásnější. Jednou jí zrcadlo odpoví, že Sněhurka a tak se královna snaží své sokyně zbavit. Pošle myslivce, aby ji odvedl do lesa a zabil, jako důkaz má přinést její srdce (nebo jiné orgány). Ten to však nedokáže, Sněhurku v lese nechá

žít a radí jí, aby se už nikdy nevrátila na hrad (nebo ji nechá v lese a doufá, že ji roztrhá divá zvěř). Královně přinese srdce z laně. Sněhurka bloudí lesem, najde trpaslíky, kteří se jí ujmou a ona se zase stará o ně. Po nějaké době chce královna (na základě informace od zrcadla) Sněhurku opět zabít. Přinese jí začarovaný hřebec, kouzelnou šněrovačku a otrávené jablko. Trpaslíci Sněhurku dvakrát zachrání, ale potřetí se jim to nepovede. Nedokáží se s ní však rozloučit, a tak ji uloží do skleněné rakve a chodí se na ni dívat. Tam ji najde i princ, který ji zachrání. Královnin konec je různý (po cestě od Sněhurky na hrad zahynula – spadla nebo ji vlci roztrhali / srdce jí puklo, když zjistila, že se Sněhurka vdává / král ji dal zavřít / popravit, když zjistil, co jeho dceři udělala; na Sněhurčině svatbě musela tančit v rozžhavených střevíčkách, dokud nepadla).

Pohádka začíná tím, že je ve sněhu krev, což je předzvěstí početí dítěte (bez krve není zrození). Matka je nahrazena macechou, jinak by v dětech mohly být vzbuzeny příliš silné emoce, obavy a úzkosti (Černoušek, 1990). Dougherty (2007) si všímá psychologického hlediska (než si král našel novou manželku, vyrůstala Sněhurka bez ženského vzoru) a zdůrazňuje nedostatečnou vazbu a zrcadlení s matkou, kterou dítě potřebuje k vytvoření „pravého já“. Kvůli vnějším vlivům tak Sněhurka získává slabou identitu a nepravé já.

Královna se cítí ohrožena, až když Sněhurka začne dospívat. Potvrzení své krásy pak hledá u kouzelného zrcadla, a to dávno před tím, nežli její krásu zastíní krása Sněhurčina. U macechy se jedná o narcismus a to, že dítě roste, znamená, že královna stárne (vztah mezi matkami a dospívajícími dcerami se stává poněkud napjatý, někdy vyhrocený). Sněhurku málem přemůže její vlastní narcismus, když podlehe svodům převlečené královny, aby vypadala krásnější (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990). Curran (2006) vnímá královnu jako kolektivní i archetypovou dimenzi stínu v postavě téhož pohlaví, jinak s Bettelheimem a Černouškem v zásadě souhlasí.

Objevuje se zde muž, kterého můžeme považovat za nevědomé zpodobnění otce – myslivce. Myslivec se snaží vyhovět oběma ženám, dívku nezabije, ale královně předstírá, že rozkaz splnil. Častý výskyt slabých mužů v pohádkách dává tušit, že se nejedná o jev nový a že právě takoví otcové jsou příčinou potíží svých dětí. Pouze milující péče a zodpovědné chování rodičů umožní dítěti vnitřně zpracovat oidipovské konflikty (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990).

Zrcadlo mluví spíše hlasem dcery než matky. Malá holčička považuje matku za nejkrásnější na světě, ale dospívající dívka si již myslí, že je krásnější. Aktivní pocit vlastní žárlivosti snadno přemění na pasivní pocit (je to matka, kdo žárlí na mě). Dítěti může připadat život s rodinou nesnesitelný kvůli silně ambivalentním pocitům. Aby uniklo, sní o lepších

rodičích. Pohádky však varují, že takový domov je jen ve vysněné zemi a nebývá zdaleka tak uspokojivý. Královna vládne svou mocí i u trpaslíků. Psychologického vlivu rodiny se člověk nikdy nezbaví docela. Nový domov by si dospívající měli hledat až poté, kdy se naučí obstarat své povinnosti. Takto Sněhurka dospěje u trpaslíků, stane se z ní šikovná hospodyně. Již na začátku prokáže, že své orální tužby ovládá (ují i upije trpaslíkům jen trošku, když přijde k nim do domečku) (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990).

Trpaslíci Sněhurce pomáhají a těžce pracují. Bettelheim (2000) mluví o sedmi trpaslících jako symbolu sedmi dnů naplněných prací (s touto interpretací souhlasí i Černoušek (1990) a zmiňuje ještě význam sedmičky jako magického čísla). Sněhurku varují, aby nikoho nenechala vstoupit do domu (symbolicky řečeno do nitra své osoby), ale ochránit ji nedokáží. Dvakrát Sněhurka podlehne svodům královny. Potřetí se jedná o jablko, které v mnoha mýtech představuje lásku a sex. Po sněžení jablka přichází Sněhurka o „nevinnost“. Trpaslíci, průvodci obdobím latence, už ji neumí přivést k životu. Po sněžení jablka dítě ve Sněhurce umírá (upadá do transformačního spánku). Zakusit sexualitu příliš brzy, varuje příběh, nevede k ničemu dobrému. Princ (pozitivní animus) se objevuje, když je struktura nepravého já rozložena a jako zachránce vrací dívku do života. Stane se tak při zvedání Sněhurky, kdy z ní vypadne kousek jablka, které ji dusí. Znamená to konečné opuštění primitivní orality, která zde zastupuje všechny nezdravé fixace (Bettelheim, 2000; Černoušek, 1990; Dougherty, 2007). Temná pronásledovatelka umírá strašnou smrtí. Narcistické hledisko je nelítostně rozvráceno (Dougherty, 2007).

2.3 Pohádky s obry

Existuje mnoho pohádek, v nichž vystupuje obr – např. Kocour v botách, Sedm jednou ranou, Obr a Paleček. Také v typicky českých večerníkových příbězích se objevují obři, např. O loupežníku Rumcajsovi, Povídání o víle Amálce. I některé vyloženě moderní pohádky pracují s motivem obra – např. Shrek.

Jedním z klasických příběhů (v České republice ne příliš známý) je Janek a kouzelná fazole. Janek žije pouze se svou matkou, vdovou. Má jít prodat krávu, která přestala dávat mléko. On ji však vymění za kouzelnou fazoli. Matka mu ji vyhodí z okna na zahradu (zlobí se, že naletěl podvodníkovi), ale z ní vyroste během noci stonek až k nebi. Když po něm vyleze, dostává se do jiné říše, kde žije obr lidožrout. V domě obra požádá jeho manželku o jídlo. Vtom se ale obr vrací a chce sníst Janka. Ten se s pomocí obrovy manželky schová. V úkrytu slyší počítat obra peníze. Sebere mu je a po stonku se vrátí domů. K obrovi se vrátí ještě dvakrát – nejdříve odnese slepici, která snáší zlatá vejčka, naposledy se snaží odnést

zlatou harfu, která hraje sama. Ta však začne volat o pomoc, proto ho obr skoro chytí. Když leze dolů po stonku, volá na matku aby přinesla sekeru. Jakmile se dostane na zem, přetne stonek fazole. Obr padá a umírá, Janek s matkou žijí šťastně s novým bohatstvím (Janek a kouzelná fazole, dostupné online).

Tento příběh přináší poselství, že společenské a sexuální sebeprosazení pubertálního mladíka je žádoucí a že bláhová je matka, která to znevažuje (Bettelheim, 2000). Pohádka začíná ukončením Jankova dětského ráje: kráva, která byla jemu i matce oporou, přestala dojit a posléze se mu matka vysměje, že věří v kouzelnou fazoli (dětství končí, když odhalí nereálnost nekončící zásoby lásky a potravy). Falický fazolový stvol Jankovi umožní utkat se s obrem a vyhraje jen díky pomoci obrovy manželky (nereálná víra v nově objevenou sexuální výbavu). Na konci se Janek přestává spoléhat na víru v magickou sílu falického sebeprosazení, když uřízne fazolový stvol, což mu otevře cestu k rozvoji zralého mužství (vzdá se snů o vrcholném blahu a objeví sebeprosazení) (Bettelheim, 2000).

Být vyslán do světa představuje konec raného dětství, začátek přeměny v dospělého člověka. Prvním krokem je přestat se spoléhat na orální řešení životních problémů. Díky tělesné síle se vyšplhá po stvolu a dá třikrát v sázku svůj život, aby získal kouzelné předměty. Na konci příběhu stvol usekne, a tak si pojistí vlastnictví kouzelných předmětů, které získal (Bettelheim, 2000).

Matka nerozumí Jankově touze, který chce najít práci, ale nenachází ji, a tak potřebuje věřit v moc kouzelné fazole. Matka, místo podpory jeho prvního samostatného rozhodnutí, se zlobí a klesne až k užití odmítavé orální moci (pošle ho spát bez večeře). Místo aby podpořila sexuální vývoj svého dítěte, popřela jeho platnost. Naproti tomu obrova manželka Jankovi poskytne potřebnou podporu (Bettelheim, 2000).

Příběh pohádkovým způsobem popisuje vývojová stádia, jimiž chlapec musí projít. Pohádka dovoluje dítěti chápat a přijímat pomoc na nevědomé rovině, překládá v obrazech to, co dítě chová ve svém nevědomí a předvědomí: že mu jeho rašící sexualita připadá jako zázrak, ke kterému dochází v noční tmě nebo ve snech, ale také přináší úzkost, že na konci zážitku čeká záhuba. Má strach, že jeho touha po sexuální aktivitě se rovná okradení rodičů o jejich moc a výsadní práva a může se tudíž odehrávat pouze tajně. Příběh dá těmto úzkostem tvar a ujistí dítě, že vše nakonec dobře dopadne (Bettelheim, 2000).

Tento příběh vyvolává mnoho kontroverzních reakcí: Příběh zachycuje mladého muže, který se snaží získat sympatie obrovy manželky, do jehož domu se vloudil, opakovaně ho okrade a nakonec i zavraždí. Proto se objevilo několik verzí, které se snažily upravit pohádku tak, aby se Janek stal legitimním protagonistou. V jedné z verzí víla Jankovi sdělí, že obr

zabil a okradl jeho otce (z příběhu se tak stává akt pomsty), v dalších je obr vylíčen jako zloděj a darebák, jenž okrádá a terorizuje své okolí. Nicméně jedna z posledních verzí se opět vrací k původnímu zpracování (Janek a kouzelná fazole, dostupné online). Se změnami, které mají ospravedlnit Jankovo počínání, nesouhlasí ani Bettelheim (2000). Uvádí, že tyto změny ničí básnické vyznění příběhu a zbavují ho hlubšího psychologického významu. Některé části pohádky se pak jeví nelogické (kouzelná harfa při své krádeži volá obra, svého právoplatného majitele).

3 Psychologické vyšetření u dětí v předškolním, raném a středním školním věku

Tato práce se zabývá Testem pohádek, který by po standardizaci mohl být použit jako test osobnosti a interpersonálních vztahů u dětí ve věku 6-12 let i v České republice. V této kapitole se proto zaměříme na možnosti psychologického vyšetření dětí. Cílem je nastínit nejen možnosti nástrojů různých testů osobnosti a interpersonálních vztahů u dětí s důrazem na věk 6-12 let, ale také uvést některá specifika (ta nejzásadnější), která psychologické vyšetření u dětí tohoto věku provází a která jsou proto zásadní i pro správnou administraci a interpretaci Testu pohádek.

Jednotlivé psychodiagnostické metody mají četné výhody i nevýhody, které se nevztahují jenom k jejich zaměření, tj. k tomu, co měří, ale jde i o psychometrické parametry, které lze chápat jako znaky jejich kvality. To vše je třeba při vytváření testové baterie vzít v úvahu (Vágnerová, Klégrová, 2008).

V komunikaci s dítětem musíme brát ohled na jeho věk. Jde jednak o vývoj řeči a kognitivních funkcí, které jsou potřebné ke spolehlivému vedení rozhovoru, jednak o vývojové charakteristiky emoční a sociální, které vyžadují specifický přístup k dítěti (viz kap. 1). Bez dobrého kontaktu s dítětem se nic nedozvíme o jeho pocitech, úzkosti, vztazích k důležitým osobám a nemůžeme zajistit potřebnou míru spolupráce pro následující terapii. Vývojová období u dítěte přinášejí výrazné změny nejen v kognitivních vzorcích, ale také v emočních a vztahových postojích a širších sociálních přístupech dětí (Kocourková, 2000). Baštecká (2003) pak také zdůrazňuje nutnost brát ohled na věk a zkušenost psychologa – tedy ten, kdo vyšetřuje, by neměl zapomínat na svůj vlastní vklad do vyšetření.

V případě šesti a sedmiletých dětí se může jednat jak o školáky, tak i o předškoláky (viz kap. 1). Psychodiagnostiku u těchto dětí popisují např. Kocourková (2000), Vágnerová, Klégrová (2008). Vyšetřování **předškolních dětí** bývá náročnější než práce se školáky, protože jejich schopnosti a dovednosti leckdy nejsou na takové úrovni, aby jim umožnily spolupracovat po delší dobu a plnit všechny požadavky. Také prostředí může výrazně ovlivnit průběh celého vyšetření. Dítě může cítit strach, ať už z cizího prostředí, z nepřítomnosti rodičů či z cizí dospělé osoby. Aby vyšetření proběhlo bez potíží a přineslo žádoucí informace, je třeba respektovat vývojovou úroveň a malou schopnost spolehlivě verbálně komunikovat s druhými lidmi. Jde především o typický způsob uvažování a prožívání, jejich kognitivní i emotivní egocentrismus a prioritní zaměření na uspokojení vlastních potřeb, i další faktory, jako je úroveň pozornosti, přístup k úkolovým situacím, aktuální emoční ladění

a jeho eventuální kolísání či výkyvy motivace ke spolupráci a zájem o úkoly. Vhodné je získané informace doplňovat dalšími metodami, např. pozorováním dětské hry, kontaktu s rodiči, sourozenci, informacemi od rodičů apod. (Kocourková, 2000; Vágnerová, Klégrová, 2008).

Vyšetření **dětí školního věku** je snazší, protože bývají zralejší a sociálně zdatnější, většinou dovedou pracovat pod vedením cizího člověka a přizpůsobit se jeho požadavkům. Myšlení se vyznačuje určitou konkrétností, orientací navenek a obvykle menší schopností introspekce. Výsledky vyšetření bývají spolehlivější a validnější, hodnocení různých psychických vlastností je přesnější a riziko zkreslení výsledků menší, i když i v tomto věku je nutné věnovat dostatečnou pozornost navázání kontaktu a udržení pozitivní motivace vyšetřovaného dítěte (Kocourková, 2000; Vágnerová, Klégrová, 2008).

3.1 Hodnocení osobnosti a posouzení interpersonálních vztahů u dětí

Diagnostika osobnosti je založena na integraci údajů získaných rozhovorem a pozorováním s údaji, které poskytují psychodiagnostické metody (Krejčířová, 2000).

Rodinná diagnostika je stejně jako individuální diagnostika založena na integraci výsledků různých metod. Mezi základní postupy patří zejména přímé pozorování vztahů mezi jednotlivými členy rodiny, fungování rodiny a individuálně administrované psychodiagnostické metody. Rodinná diagnostika je orientována jak na pozitivní, tak i na případné negativní aspekty rodinného systému. Některé rodinné faktory mohou hrát významnou roli v etiologii psychické poruchy dítěte. Důležitá je zejména povaha vztahů v rodinně a celková kvalita rodinného fungování s ohledem na možné zdroje frustrací dítěte či emočně zatěžujících konfliktů nebo traumat; míra uspokojení psychických i fyzických potřeb, včetně poskytované autonomie; kvalita komunikace apod. Na druhé straně jsou tytéž aspekty rodinného fungování významné i pro nalezení optimálního postupu terapie, která musí odpovídat možnostem i očekávání rodiny a měla by využít všechny silné stránky rodinného systému. Znalost rodinného fungování je ovšem důležitá i pro určení způsobu, jakým budou výsledky vyšetření rodičům sděleny (Krejčířová, 2000).

Hodnocení interpersonálních vztahů zahrnuje nejen jejich kvalitu, ale také zjištění překážek a nepříznivých vlivů, které dítěti brání v rozvoji společensky žádoucích kompetencí a způsobů chování (Vágnerová, Klégrová, 2008).

K posouzení osobnosti a interpersonálních vztahů obecně slouží dotazníky a posuzovací škály, projektivní techniky, kresebné techniky, testy rodinných vztahů a testy vztahů v jiné skupině (Krejčířová, 2000; Vágnerová, Klégrová, 2008).

DOTAZNÍKOVÉ METODY

Dotazníkové metody mají některé výhody, ale i nevýhody: **Mezi výhody** dotazníků, oproti projektivním metodám hodnocení osobnosti, patří zejména jejich menší časová náročnost, ale i menší nároky na klinické zkušenosti psychologa (vyhodnocení je většinou rychlé a zcela jednoznačné), také jejich větší objektivita a možnost kvantitativního vyjádření výsledků (srovnání s populací). **Nevýhodou** je kromě věkového omezení i jejich „průhlednost“. Výsledky podléhají vědomé snaze dítěte o vytvoření určitého sociálního dojmu. Relativní nevýhodou je také fakt, že v dotaznících je možné získat údaje jen o těch aspektech osobnosti dítěte, které jsou přístupné jeho vědomému pozorování. Problematická je také schematičnost, formalizovanost a kategorizace odpovědí, často též mnohoznačnost, nepružnost a neurčitost některých otázek, stejně jako nepřesná kvantifikace. Dotazníkové metody mají v dětské psychologické diagnostice méně významné místo, než je tomu v diagnostice dospělých, také z důvodů vývojových, ve větším rozsahu jsou využívány spíše až v období dospívání (Krejčířová, 2000; Svoboda, 2009).

Svoboda (2009) uvádí některé aspekty, které musíme vzít v úvahu při volbě dotazníků coby testové metody. Dítě musí umět velmi dobře číst, musí otázkám porozumět, posoudit svoji odpověď a zformulovat ji. Jejich aplikace je možná většinou až od středního, ještě lépe staršího školního věku.

I Krejčířová (2000, str. 73) uvádí některé vývojové faktory, které u menších dětí omezují užití dotazníků:

1. Nezbytná je dostatečná úroveň rozvoje řeči a zejména porozumění specifickým pojmům (můžou mít pro dítě nepřesný či posunutý význam).
2. Při běžném způsobu administrace je požadována plně zautomatizovaná dovednost čtení, které je dosaženo obvykle nejdříve ve čtvrté třídě ZŠ (cca ve věku 9-10 let). Je-li způsob administrace změněn a dítěti jsou otázky předčítány, mění se tím poněkud i povaha celého úkolu a ztrácí se výhoda časové nenáročnosti.
3. Nejpodstatnějším omezením je však nutnost dosažení dostatečné schopnosti introspekce – schopnost dobře vnímat a reflektovat vlastní pocity, motivy, psychické stavy a povahu vztahů k druhým lidem. Menší děti reflektují především svůj aktuální stav ve specifické situaci a jsou jen velmi omezeně schopné popsat své obvyklé způsoby chování a prožívání. Sebepojetí a sebehodnocení dětí předškolních a dětí raného školního věku bývá založeno především na fyzických aspektech, případně na vnějším chování a výkonech, tak jak jsou hodnoceny významnými lidmi.

Dostatečné zaměření na pozorování vnitřních stavů a prožitků lze očekávat nejdříve kolem desátého roku věku.

Podle Krejčířové (2000, str. 73) lze z hlediska obsahového dotazníkové metody užívané u dětí rozdělit na:

- Hodnocení klinicky významných osobnostních rysů nebo stavů a psychických symptomů (např. míra úzkosti, deprese, poruchy sebehodnocení).
- Hodnocení normálních osobnostních vlastností nebo rysů (např. extraverte – introverte, dominance – submise, průbojnost – poddajnost).
- Hodnocení rodinných vztahů (méně často i jiných interpersonálních vztahů) z pohledu dítěte.

PROJEKTIVNÍ TECHNIKY

Projektivní techniky jsou založeny na předpokladu, že každý člověk do všech svých projevů a výtvorů nějakým způsobem promítá (většinou nevědomě) své osobnostní charakteristiky, přání a úzkosti, nebo že osobnost člověka se ve všech jeho projevech odráží (reakce jsou ve shodě s motivací, postoji, emocemi, vnímáním apod.). (Krejčířová, 2000).

Mezi **výhody projektivních metod** patří neexistence jediné správné reakce, neprůhlednost pro vyšetřovanou osobu (není zřejmé, co a jakým způsobem bude posuzováno), posouzení celku osobnosti, dostupnost její nevědomé složky. Mezi **nevýhody** patří velká časová náročnost, nutnost individuálního zadávání testu, pokyny ke skórování a interpretaci nemohou být tak jednoznačné, interpretace vyžaduje zkušenosti a vždy je do určité míry subjektivní. K relativním nedostatkům projektivních metod patří i terminologická nejednotnost užívaných pojmů. Přes nedostatky však zůstávají ničím nenahraditelnými nástroji klinické psychodiagnostiky i v dětské praxi, kde kromě již uvedených výhod je předností často i hrová povaha úkolu (Krejčířová, 2000).

Použití projektivních metod u dětí má svá **specifika**, která je potřeba brát v potaz. Jsou jimi např. *nestabilita dětské osobnosti*, neboť se vyvíjí (je tak obtížné odlišit vývojové faktory od osobnostní dynamiky, nezralost od patologické úchyly); *hranice mezi vědomými a nevědomými procesy* má u dětí jiný charakter než u dospělých; *dítě je velmi citlivé na prostředí, interakci s vyšetřujícím, průběh, délku sezení*; *vnitřní konflikt prožívá jinak než dospělý* (řadu údajů poskytne přímo); *interpretace podnětů odpovídá úrovni vývoje*; *schopnosti jednotlivých dětí jsou odlišné* (Svoboda, 2009).

Projektivní metody je možné **dělit** podle různých hledisek. Krejčířová (2000, str. 75) je dělí podle typu požadované reakce dítěte:

1. *Techniky interpretační* – subjekt podává výklad (či konstruuje význam) předpokládaných víceznačných neverbálních podnětů.
2. *Techniky slovně asociační* – subjekt má uvádět verbální asociace k podmětovým slovům (asociační experiment) nebo doplňuje nedokončené věty či povídky.
3. *Techniky scénické či konstruktivní* – dítě sestavuje scénku nebo „svět“ z předloženého souboru prvků/hraček.
4. *Techniky výtvarné* – kreslení, malování (volná nebo tematická kresba apod.)
5. *Techniky preferenční* – z nabízených podnětů dítě volí na základě svých preferencí (např. test volby barev).
6. *Techniky výrazové* (analýza mimiky, písma, pohybu).

Běžně se uvádí několik dělení těchto metod. Svoboda (2009, str. 238) však upřednostňuje dělení, které nazývá jednoduchým a praktickým, a sice:

1. Verbální techniky
2. Grafické techniky
3. Techniky volby (manipulační)

KRESEBNÉ TECHNIKY

Dětská kresba má bohaté interpretační možnosti – ať již jde o volnou kresbu, kresbu na určené téma nebo zkoušku obkreslování. Lze ji hodnotit vývojově, jako ukazatel specifických schopností, ale i jako odraz osobnostních a sociálních charakteristik (projektivní hodnocení). Projevuje se v ní typ temperamentu, osobní tempo i emoční prožívání (Vágnerová, 2009; Krejčířová, 2000; Vágnerová, 2006a).

Peterson a Hardin (2002) uvádí některé výhody využití dětské kresby. Díky kreslení děti mohou postupně vyličit prožitek tak, jak jim to vyhovuje. Umožňuje jim uvolnit napětí, neboť mentální energie dítěte je přeměrována od zvládání silných emocí k soustředění se na jejich výtvarné vyjádření. Díky tomu může dítě své trauma nově pochopit a nahlédnout na něj z jiné perspektivy. Dětská kresba je diagnostickou metodou, kterou lze snadno uplatnit téměř kdekoli (ve škole, v nemocnici apod.).

Vágnerová i Krejčířová (Vágnerová, 2009; Vágnerová, 2006a; Krejčířová, 2000) popisují několik kresebných technik využitelných již od předškolního věku: kresbu lidské postavy, test hvězd a vln, Warteggův kresebný test, Urbanův test tvořivosti, zrcadlové kreslení, kresba rodiny a kresba začarované rodiny.

U kresby rodiny bývá obvykle upřednostňováno malování obyčejnou tužkou, leč není to kategorickou podmínkou. Pastelky mají své výhody. Umocňují obsah i dojem z kresby a v rámci nahlédnutí do světa dítěte umožňují získání nových informací (Novák, 2004).

4 Test pohádek

Test pohádek (Fairy Tale Test – FTT) je projektivní test určený pro děti od 6 do 12 let. Byl vyvinut jako součást disertační práce C. Coulacoglou na univerzitě v Exeteru ve Velké Británii (1989-1993). Původně byl standardizován v letech 1989-1993 na vzorku (N = 800) řeckých dětí ve věku 7 až 12 let. V letech 2001 a 2003 došlo k restandardizování na novém vzorku (N = 873) řeckých dětí ve věku 6 až 12 let. Od té doby byl přeložen a standardizován v různých zemích (Coulacoglou, 2009).

Metoda byla inspirována tematicko-apercepčním testem, úkolem dítěte tu však není samostatné vytvoření příběhu, které může být pro malé děti příliš složitým a frustrujícím úkolem. Místo toho je od dítěte žádána odpověď na otázky, vztahující se k několika dobře známým pohádkám (Červená karkulka, Sněhurka a sedm trpaslíků, pohádka o obrech). Test je možné použít jako metodu hodnocení motivačních tendencí dítěte i změn jeho osobnosti v čase (Říčan, Krejčířová, 2006b). Cílem testu je pomoci terapeutům posoudit dynamiku osobnosti dítěte. Získat informace vypovídající nejen o jednotlivých rysech osobnosti, ale také o jejich vzájemných vztazích. Test tak může být účinně použit jako: 1) základní technika pro klinické hodnocení; 2) metoda pro posouzení případné změny osobnosti v průběhu času; 3) metoda pro hodnocení osobnosti pro výzkum (vývojové, transkulturní, longitudinální studie); 4) diagnostická vyšetření klinických studií (hodnocení vývojových změn nebo dopadu traumatických událostí); 5) jako metoda pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou poruchy učení a mírná mentální retardace (Test pohádek, dostupné online; Coulacoglou, 2009).

Porovnáním Testu pohádek s jinými testy tohoto typu najdeme odlišnosti v několika aspektech (Test pohádek, dostupné online; Coulacoglou, 2009).

1) *podnětové obrázky:*

- prezentují se tři obrázky místo jednoho, dítě je požádáno o reakci na konkrétní otázky místo výroby příběhu
- vytvořit příběh může být obtížné zejména v případě, že dítě má nižší úroveň fantazie a představivosti nebo je intelektově podprůměrné; zde může využít již existujícího příběhu
- prezentované postavy jsou dětem dobře známé; vztah mezi pohádkami a nevědomými procesy byl mnohokrát zkoumán (viz také kap. 2)

- obrázky se liší jeden soubor od druhého rozmanitostí kresebných technik (tužka, inkoust, barvy apod.), což může zesílit určité prvky, které usnadní proces projekce, dítě více stimuluje a méně nudí

2) *množství sledovaných proměnných:*

- test hodnotí velké množství proměnných, které jsou skórovatelné, a které se týkají osobnosti dítěte, nejen rodinných vztahů a mezilidských situací.

3) *Skórování:*

- pokyny pro hodnocení jsou jasné; příklady jsou uvedeny v manuálu.

Jako všechny diagnostické metody má i tato své výhody a nevýhody. Autorka sama je shrnuje takto (Coulacoglou, 2008, str. 45-46):

Výhody testu pohádek:

- 1) Test umožňuje vyhodnocení velkého množství proměnných, které umožňují globální pohled na osobnost dítěte.
- 2) Testová situace se podobá hře, proto je vhodná pro děti, zejména pro ty, které jsou nějakým způsobem inhibované.
- 3) Test může být administrován i dětem, které mají omezené verbální dovednosti, protože v testu se odpovídá na konkrétní otázky.
- 4) Vzhledem k charakteru testu, může být zadáván dětem z rozdílného sociálního a kulturního prostředí.
- 5) Skórovací systém vznikl na základě velkého množství odpovědí na vzorku neklinických dětí, které byly pečlivě zaznamenány a vyhodnoceny.
- 6) Odpovědi reflektují také značnou část obraného mechanismu dítěte.

Nevýhody Testu pohádek:

- 1) Některé děti pohádky nezajímají nebo je nemají rády. To může vést k jednotvárným nebo stereotypním odpovědím.
- 2) Test musí být administrován pečlivě a ne déle než hodinu. Příliš důkladný rozhovor by mohl vést ke zkreslení získaných dat.
- 3) Ten, kdo interpretuje získané výsledky, musí být obeznámen s psychodynamickými vývojovými teoriemi a principem psychoanalytické interpretace pohádek.
- 4) Před tím, než začneme dítě testovat, je důležité (ne však nezbytné) zjistit, jestli dítě zná pohádky, obzvláště o Červené karkulce a Sněhurce a sedmi trpaslících.
- 5) Určit, se kterou postavou se dítě identifikuje, může být obtížné (obzvláště u karet s čarodějnicí a obrem).

4.1 Podnětové kartičky

Test pohádek se skládá z 21 kartiček – v 7 sadách po 3 kartičkách (viz příloha č. 1: Podnětové kartičky). Každá má své číslo na zadní straně podle pořadí jejího prezentování v rámci konkrétní sady. Pro každou postavu se vytvořily tři verze kartiček, a to z důvodů překonání inhibice a přirozené tendence dítěte vybrat si, čímž se testová situace mění na hru a zábavu. Proces výběru stimuluje afektivní tendence (Coulacoglou, 2002). Vždy dvě kartičky s jednou postavou zahrnují nejcharakterističtější verze populárních protagonistů pohádky, jak

se objevují v ilustracích či filmech. Třetí kartička (Červená karkulka č.2 , vlk č. 2 , trpaslík č. 2 , ježibaba č. 1 , obr č. 1 ) pak není všeobecně známá z populárních pohádek, měla podnítit další významné nebo originální odpovědi. Z velkého vzorku testovaných neklinických dětí se tento předpoklad jednoznačně nepotvrdil (Coulacoglou, 2009).

Prvních pět sad je zobrazením pohádkových postav: Červené karkulky, vlka, trpaslíka, ježibaby a obra. Postavy v testu můžeme víceméně zařadit do několika pohádek – myšlenky a pocity postav nejsou jednoznačně definované. Děti prostřednictvím své identifikace projektují své vlastní myšlenky, pocity nebo konflikty. Poslední dvě sady zobrazují scény z pohádek (Červená karkulka, Sněhurka a sedm trpaslíků). Byly nakresleny tak, aby reprezentovaly začátek, jádro a konec jejich děje. I když pořadí událostí může variovat od jedné verze k druhé, obrázky byly nakresleny tak, aby dítě bylo schopné odhalit pořadí kartiček vzhledem ke známému příběhu. (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009).

ČERVENÁ KARKULKA

Coulacoglou (2002) si myslí, že příběh se zaobírá Karkulčíným strachem z odloučení a archaickým strachem vyjádřeným v postavě vlka. Názorově se tak rozchází s Bettelheimem (2000) a Černouškem (1990), kteří kladou důraz na sexuální význam příběhu (viz kap. 2.1).

Autorka příběh rozdělila do pěti etap (opuštění domova; vstup do lesa; setkání vlka v lese; setkání vlka u babičky; konec příběhu) a zaměřuje se na pocity Karkulky v jednotlivých fázích příběhu. Na jejich základě byly vytvořeny tři obrázky. Všechny tři postavy jsou barevné a podobně oblečené. Stojí na trávě s květy (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009):



1) Karkulka je jako z komiksu – mladá, veselá, bezstarostná, naivně vypadající děvče.



2) Karkulka jako děvče se záhadným úsměvem – lze interpretovat jako rozpaky, tajnůstkářství, lišáctví, zlomyslnost, dvojsmyslnost.



3) Karkulka jako děvče se smutným výrazem – lze interpretovat jako úzkost, strach, obavy, vina, smutek, starosti, ale také zaujetí.

Mezi témata a konflikty na těchto kartičkách patří konflikt autonomie, sebepojetí, sexuální pocity, separační úzkost, způsob zvládání nebezpečí (viz také kap. 2.1) (Coulacoglou, 2009).

VLK

Vlk je v pohádkách znázorňován jako nebezpečný, nenasytý, mazaný, nemilosrdný. V pohádce o Červené karkulce je mu přiřazován význam sexuální, mužského svůdce, představuje asociální a zvířecí sklony v nás samých (viz kap. 2.1).

I když je kartička s vlkem administrována bezprostředně po kartičkách s Karkulkou, děti mají občas tendenci přiřadit vlka do jiné pohádky. Podle autorky testu postava vlka v nejoblíbenějších pohádkách (Červená karkulka, Vlk a sedm kůzlátek) symbolizuje archaický strach a úzkost z odloučení, neboť hlavní protagonisté z těchto pohádek jsou matkami dočasně opuštěni (Coulacoglou, 2009).

Autorka rozděluje vlkův osud v příběhu na dvě etapy (potkání Karkulky v lese; po snědení Karkulky i babičky) a zaměřuje se na jeho pocity v jednotlivých etapách. Na tomto základě byly vytvořeny tři obrázky, všechny jsou zobrazeny černobíle, na všech je prakticky stejné skalnaté pozadí (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009):



1) Hladový vlk, kosti mu trčí, vypadá hladově.



2) Tiše sedící vlk, jeho tvář nevyjadřuje nic konkrétního (ani zlo a hlad).



3) Divoký vlk vzbuzující hrůzu. Z otevřené tlamy mu trčí zuby i jazyk, vypadá, že je připraven k útoku.

Mezi témata a konflikty na těchto kartách patří kontrola potřeb, konstrukce Superega, orální potřeby, dominance (viz kap. 2.1) (Coulacoglou, 2009).

TRPASLÍK

Trpaslíci jsou většinou podivní a záhadní. Vystupují ve více pohádkách, ale ve Sněhurce jsou milí, ochotní a obětaví. Vzhledem k tomu autorka testu považuje trpaslíky za zosobnění

pozitivních vlastností matky. Vychází i z filmu Walta Disneye, neboť většina dětí ho viděla (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009).

Pozornost si zaslouží i postava Sněhurky, neboť hodně dětí se s ní identifikuje. Sněhurka nevystupuje jako postava činu. Je nucena jednat, resp. její chování je řízené. Její pasivita a naivita však nejsou znakem selhání, jsou symptomem její dobroty. Našla útočiště u trpaslíků, se kterými měla vztah na bázi „dávej a ber“. V průběhu příběhu musela prožít množství pocitů a emočních stavů (strach, odmítnutí, hrůza, ohrožení, akceptace, závislost, odpovědnost, starostlivost apod.) (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009).

Vzhledem k myšlenkám a pocitům trpaslíků má příběh pět hlavních fází (návrat trpaslíků domů, když zjistí, že tam někdo byl; objevení Sněhurky; vyslechnutí jejího příběhu; když našli Sněhurku ležet na zemi; když princ Sněhurku odvedl). Na základě uvedených fází se vytvořily tři obrázky trpaslíků. Všichni jsou si podobní celkovým zjevem (tělesně, postojem, oblečením), v pozadí je obrovský hřib, který zvýrazňuje jejich malou postavu, kresby jsou barevné (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009):



1) Komiksová postava stojícího staršího trpaslíka s naivním / překvapeným výrazem.



2) Postava stojícího mladého trpaslíka, podobajícího se člověku bez zjevných emocí.



3) Postava stojícího staršího trpaslíka, podobajícího se člověku bez zjevných emocí.

Mezi témata a konflikty na těchto kartách patří strach z nejistoty a nebezpečí, afektivní potřeby, vyrovnávání se s nebezpečím, sebepojetí (viz kap. 2.2) (Coulacoglou, 2009).

JEŽIBABA (ČARODĚJNICE, MACECHA)

Ježibaba – macecha – čarodějnice ztělesňuje nejhorší síly v matce. Jako archetyp představuje hrozbu pro Já (Ego) a jeho vývoj. Je ji rovněž možné chápat jako vývojový model pro komplex z matky (Coulacoglou, 2002).

Ve Sněhurce je královna aktivní současně na třech úrovních: je obyčejnou macechou, která „soutěží“ s původní matkou a manželkou; dále je matkou, která „bojuje“ s dcerou; také je ježibabou – soupeřem. Ježibaba v příběhu je svým způsobem oddělená od macechy, mocný protivník pro všechny (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009).

Tři portréty ježibaby reprezentují její nejcharakterističtější vlastnosti, jak jsou popsány v nejznámějších pohádkách. Všechny jsou černobílé a nemají pozadí (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009):



1) Ježibaba jako víla, mladá, krásně oblečená, v ruce drží kouzelný proutek. Její výraz naznačuje odhodlání a sílu.



2) Macecha – ježibaba, ve středním věku, nevýrazná, všední. Ačkoli je její tvář bez výrazu, koutky úst naznačují, že může být krutá, nepříjemná, nemilosrdná. Ruku má zvednutou, jakoby chtěla někoho uhodit.



3) Tradiční stará a škaredá ježibaba. Má vrásčitou, ošklivou tvář, neučesané vlasy, obnošené šaty, vzbuzuje pocit ohrožení. Tento dojem umocňuje zvednutá ruka, ve které drží hůlku.

Mezi témata a konflikty na těchto kartách patří skryté úzkosti, téma narcismu, sourozenecká rivalita, oidipovské téma, Superego, agrese, dominance, ambice, sebepojetí (viz kap. 2.2) (Coulacoglou, 2009).

OBR

Pohádkoví obři vystupují jako lidové chápání primární existence. Patří mezi nejprostší stereotypní postavy pohádek. Charakteristický zjev obra jsou velké rozměry a síla. Obři jsou známí svou nenasytností, jedí všechno, co jim přijde pod ruku. Často jsou hloupí a naivní, což pomáhá zmírňovat hrůzu jejich nadměrnosti. Většina z nich jsou muži (Coulacoglou, 2002).

Vytvořily se tři verze obra, které reprezentují jejich nejdominantnější vlastnosti. Všechny jsou zobrazeny černobíle. Mají stejné pozadí – malý strom a laťkový plot, což zvýrazňuje jejich velikost (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009):



1) Mladý obr podobný člověku, vypadá mocně a mužně, oblečený v jednoduchých šatech a botách. Z tváře není možné nic vyčíst. Má zvednutou ruku, jakoby chtěl udeřit nebo pozdravit. Zjevem ho můžeme zařadit kamkoli.



2) Obr podobný člověku s absurdním vzhledem a naivním výrazem, takže vypadá hloupě. Oblečení připomíná klauna, velikostí mu neseď, obuv nemá zašněrovanou.



3) Obr podobný člověku s drsným výrazem. Představuje tradiční postavu obra. Šaty má staré a obnošené. Výraz jeho tváře nic neprozrazuje, ale jeho neupravené vlasy a vousy v kombinaci s kyjem, který drží v ruce, vzbuzují obavy a hrůzu.

Mezi témata a konflikty na těchto kartách patří agrese, orální potřeby, sebepojetí, pocity k opačnému pohlaví, vztah mezi otcem a dítětem (viz kap. 2.3) (Coulacoglou, 2009).

SCÉNY Z POHÁDKY O ČERVENÉ KARKULCE

Ukázky byly vybrány tak, aby poodhalovaly vztah mezi Červenou karkulkou a její matkou očima dcery. Kresby jsou černobílé (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009):



1) Matka sedí na stoličce s varovně zdviženým prstem. Působí přísně. Karkulka stojí před ní se skloněnou hlavou. Odpovědi na tento obrázek obvykle vypovídají o vztahu s matkou, o matčině přísnosti.



2) Karkulka sedí na zemi a je sama. Pozadí je nejasné a tmavé. Kartička následuje po předcházející, vyjadřuje intenzitu pocitů jako důsledek matčina chování. Rovněž může stimulovat myšlenky a subjektivní zážitky nebo hluboce zakořeněný strach a obavy ze samoty a odmítnutí.



3) Matka a Karkulka sedí na zemi, drží se za ruce, usmívají se a zdá se, že jsou šťastné a spokojené. Tato kartička ukazuje, do jaké míry je vztah pevný.

Mezi témata a konflikty na těchto kartách patří vztah mezi matkou a dítětem, Superego, konflikt mezi povinností a slastí, separační úzkost, deprese (viz kap. 2.1) (Coulacoglou, 2009).

SCÉNY Z POHÁDKY O SNĚHURCE A SEDMI TRPASLÍCÍCH

Ukázky z pohádky byly zaměřeny na charakteristiku nově vytvořeného, do budoucnosti otevřeného vztahu s princem, ambivalentního vztahu s jejím otcem a pevného vztahu s trpaslíky. Kresby jsou černobílé (Coulacoglou, 2002; Coulacoglou, 2009):



1) Princ a Sněhurka stojí těsně vedle sebe, drží se za ruce. Jejich oblečení naznačuje, že jde o slavnost. Obrázek byl konstruován tak, aby stimuloval pocity a schopnosti uznat zralý sexuální vztah.



2) Otec Sněhurky sedí v křesle a ona sedí na zemi vedle něj. Z jejich tváří se nedá vyčíst nic konkrétního. Obrázek má prověřit kvalitu vztahu s otcem.



3) Sněhurka stojí a tleská. Kolem ní jsou trpaslíci a zdá se, že tancují a něco oslavují. Kartička byla sestavena na prozkoumání stupně závislosti v jejich vztahu, ale i míry a kvality zisku, který z toho pro každou stranu vyplývá.

Mezi témata a konflikty na těchto kartách patří vztah mezi mužem – ženou a otcem – dítětem, separační úzkost, konflikt mezi autonomií a poslušností, dospěním a zůstáním dítětem (viz kap. 2.2) (Coulacoglou, 2009).

4.2 Administrace testu

Examinátor by měl mít důkladně prostudovaný manuál, aby test využíval efektivně. Měl by mít všeobecné vědomosti o psychodynamických teoriích a metodologii konstrukce testů. Měl by si být vědom omezení projektivní interpretace testu. Pro adekvátní interpretaci výsledků jsou důležité poznatky z psychoanalytické literatury o pohádkách, ale i znalost velkého množství pohádek (Coulacoglou, 2009).

Vytvoření vztahu mezi administrátorem a dítětem je nezbytné ještě před začátkem testování. Dobrý vztah umožňuje dítěti cítit se uvolněně, zvyšuje jeho důvěru k examinátorovi, což umožní více spontánních a originálních odpovědí. Takové odpovědi spíše odhalí nevědomé procesy než konvenční neimaginativní odpovědi (Coulacoglou, 2009).

Administrace všech sedmi setů karet trvá přibližně 45 min. Nicméně nesmělé a odtažité děti mohou potřebovat povzbuzení, tedy i více času. Někdy děti odpovídají zdlouhavě a komplikovaně, pak se čas může protáhnout až na hodinu. Test se administruje individuálně během jednoho sezení. Doba potřebná pro vyhodnocení a interpretaci testu závisí na administrátorovi a jeho zkušenosti, stejně jako na složitosti odpovědí. Průměrná délka administrace je přibližně 30 min a interpretace a psaní zprávy dalších 30 min (Coulacoglou, 2009).

Chování dítěte během testování může poskytnout informace o konkrétních problémových oblastech. Z tohoto důvodu by měl administrátor sledovat chování během administrace, např. neschopnost zůstat sedět, hraní si s kartami, gesta, mimiku (Coulacoglou, 2009).

Před administrací musí examinátor zjistit, jakou má dítě **znalost pohádek**. Je důležité, aby znalo příběh o Červené karkulce, Sněhurce a sedmi trpaslících a jednu pohádku o obrech. Pokud si dítě uvědomuje pojem „obra“, tedy že je vysoký, silný apod., pak nevádí, když nezná žádný klasický příběh. Jestliže dítě pohádky nezná nebo je „zapomnělo“, test by měl být přeložen. Během této doby má dítě možnost se s pohádkami dobře seznámit. Na začátku testu dítě požádáme, aby nám pohádku převyprávělo, konkrétní verzi pohádky zaznamenáme na první stránku protokolu (Coulacoglou, 2009).

Přístup examinátora (a jeho otázky) musí být **přizpůsoben vývojové úrovni dítěte**. Je důležité, aby dítě přesně rozumělo instrukcím examinátora. Na začátku by dítě mělo nabýt dojmu, že se jedná o hru a pochopit, že neexistuje správná nebo špatná odpověď. Někdy děti vyprávějí příběh postavy. V tom případě dítě přerušíme a ptáme se ho na myšlenky a pocity (dítě je často zaměňuje). Pokud postavu z karet označí za jinou postavu, examinátor by neměl zasahovat (taková záměna může poskytnout důležité informace). Otázku vždy formulujeme s ohledem na úroveň dítěte. Karty jsou **prezentovány** ve standardním pořadí, tedy vždy jeden

set tak, aby ostatní karty byly mimo dosah dítěte. Pořadí jednotlivých karet je uvedeno na zadní straně každé karty. Dítě by mělo mít před sebou karty tak, aby karta číslo jedna byla vlevo, číslo dvě uprostřed a číslo tři vpravo (stejně pořadí pro všechny sady karet). U každého setu zdůrazníme zvláštní charakter (např. tady máme tři Červené karkulky) a postupně položíme otázky (Co postava cítí a co si myslí a proč?). Během testování **zaznamenáváme** do formuláře komentáře dítěte, osobní vztah, změny pořadí karet, vztah karet mezi sebou, chování dítěte (Coulacoglou, 2009).

Cílem je zaznamenat **kompletní odpověď** dítěte. Taková odpověď zahrnuje jak pocity a myšlenky prezentované postavy, tak skryté motivy jejího možného jednání. Neúplné odpovědi ovlivňují výsledky. Na druhou stranu má přílišné dotazování také negativní efekt na výsledky (dítě se může unavit nebo ztratit spontánnost).

4.3 Popis a hodnocení proměnných

V Testu pohádek sledujeme celkem 30 proměnných, které můžeme rozdělit do šesti kategorií (některé proměnné by se daly zařadit do několika kategorií). Tyto proměnné dosahují dle řeckých norem průměrných hodnot 8-18 bodů (Coulacoglou, 2009).

Všechny proměnné rozdělené do šesti skupin, možnosti skórování a používanou zkratku zobrazuje tabulka č.1.

Kategorie	Proměnná	Škála	
Instinkty	Orální agrese	1-3	OA
	Impulsivní agrese, Agrese typu A	1-3	AGRIMP
	Agrese jako dominance	1-3	AGRDOM
	Agrese jako odplata	1-3	AGRRET
	Agrese jako závist	1-3	AGRENVY
	Agrese jako žárlivost	1-3	AGRJEAL
	Agrese jako obrana	1-3	AGRDEF
	Instrumentální agrese, Agrese typu B	1-3	AGRINSTR
	Zaujatost sexualitou	1-3	SEXPRES
	Bizarnost	1	B
Fungování ega	Přizpůsobení obsahu pohádky	1-3	AFTC
	Ambivalence	1-3	AMB
	Morální zásady	1-3	MOR
	Smysl pro vlastnictví	1-3	SPRO
	Smysl pro soukromí	1-3	SPRIV
	Sebehodnocení	+1/-1	SE
	Opakování	1	REP
Potřeby	Potřeba ochrany	1-3	NPRO
	Potřeba sounáležitosti (afiliace)	1-3	NAFIL

	Potřeba uznání (souhlasu)	1-3	NAPRO
	Potřeba náklonnosti, lásky	1-3	NAFCT
	Orální potřeby	1-3	ON
Touhy	Touha po nadřazenosti	1-3	DSUP
	Touha po materiálních hodnotách	1-3	DMT
	Touha pomáhat	1-3	DH
Emoční stavy	Deprese	1-3	D
	Úzkost (anxieta)	1-3	ANX
	Strach z agresivity	1-3	FA
Vztahy	Vztah k matce	+1/-1	REL / MO
	Vztah k otci	+1/-1	REL / FA

Tabulka č. 1: Měřené proměnné

Instinkty (Impulses) – kategorie obsahuje deset proměnných (Coulacoglou, 2009):

1. *Orální agrese* je nejvíce archaickou formou agrese a je označována jako "ústní sadismus", což obsahuje dětskou touhu zničit objekt. Typická vyjádření OA zahrnují slova jako kousat, žvýkat, roztrhat na kusy, vrčet, proklínat, nadávat, skřípat zuby. Nejvíce se vyskytuje u kartiček: vlk, obr.
2. *Impulsivní agrese, Agrese typu A* nemá vnější příčinu, ale je přičítána vnějším motivům. Pro agresora nepřináší žádný, nebo jen malý zisk. Označuje se také jako výbušná, afektivní, nepřátelská. Dítě odmítá zdůvodnit své agresivní odpovědi a reakce. Častou omluvou je vysvětlení, že „on / ona je ubohý, zlomyslný, zkažený, zlý“ atd. Nejčastěji u kartiček: ježibaba, obr.
3. *Agrese jako dominance* je obvykle prvním typem agrese, jehož pomocí se dítě naučí ovládat své okolí a dosáhnout sebevědomí. V Testu pohádek je to vyjádřeno jako potřeba mít převahu, kontrolovat. Nejvíce se vyskytuje u kartiček: ježibaba, obr.
4. *Agrese jako odplata* je často první typ agrese, kterou dítě zažívá ve formě trestu. AGRRET by neměla být zaměňována s AGRDEF. AGRRET se zabývá minulostí, AGRDEF současností. Nejčastěji u kartiček: ježibaba, obr.
5. *Agrese jako závist*, která je vyvolána tím, že jedinec postrádá výsledky, úspěch nebo majetek. Intenzita je určena vnímáním sebe a konkrétním významem vlastnictví jiných. V Testu pohádek to je vyjádřeno jako potřeba poškodit jednotlivce, který se jeví v lepším světle než agresor. Nejčastěji u kartiček: ježibaba.
6. *Agrese jako žárlivost* se vyskytuje v rámci vztahů, konkrétně když někdo soupeří s jinou osobou. Bývá vyjádřeno obavou ze ztráty, úzkostí, zlostí, podezřením ze zrady. Často se vyskytuje při sourozeneckém soupeření. Nejčastěji u kartiček: ježibaba.

7. *Agrese jako obrana* má za cíl potřebu bránit sebe (osobně motivované agrese) nebo jiné (sociálně motivované agrese) před agresí. Nebezpečí je bezprostřední a je řešeno tady a teď. Nejčastěji u kartiček: trpaslík, obr.
8. *Instrumentální agrese, agrese typu B* je adaptivní druh agrese, která se zaměřuje na získání toho, co je nezbytné nebo žádoucí pro zachování života nebo obvyklé pro obvyklou životní úroveň. V Testu pohádek se tento typ agrese běžně vyjadřuje jako touha poškodit nebo zabít někoho pro jídlo nebo peníze. Nejčastěji u kartiček: trpaslík, obr.
9. *Zaujatost sexualitou* hodnotíme, když odpověď vyjadřuje zájem nebo znepokojení nad sexuálními záležitostmi, a to buď v sociálně skryté formě, jako je manželství, zamilování, nebo ve více přímé cestě, jako sexuální přitažlivost a sexuální vzhled. Nejčastěji u kartiček: Červená karkulka, trpaslík, ježibaba, obr a scény ze Sněhurky.
10. *Bizarnosti* ukazují na unikátní, výstřední odpovědi, které mohou odrážet úroveň představivosti a fantazie u dítěte, ale můžou také svědčit o hlubokých osobních konfliktech nebo psychopatologii.

Fungování Ega (Ego Functions) – zahrnuje sedm proměnných (Coulacoglou, 2009):

1. *Prizpůsobení obsahu pohádky* se týká schopnosti dítěte omezit své reakce na obsah pohádky nebo, jinými slovy, rozsah jeho projekcí osobních prvků na pohádkový děj. Kromě toho odráží schopnost testovat realitu, tj. rozlišovat mezi mentálními obrazy a vnějšími vjemy, mezi fantazií a vnější realitou. Může se vyskytnout u všech kartiček při otázkách: „Co si každý z nich myslí?“ a „Můžeš popsat tento obrázek?“
2. *Ambivalence* se týká soužití protichůdných podnětů a emocí na stejný objekt. Rozlišujeme 5 druhů ambivalence. Nerozhodnost: nastane, když má dítě potíže při volbě nebo rozhodnutí. Váhavost: týká se neochoty dítěte vyjádřit určité prohlášení nebo při vytváření závazku. Pochybnost: vztahuje se k nejistotě nebo nedůvěře ve stanovisku nebo přesvědčení. Alternativní odpovědi: nastane, když dítě nabízí více než jednu odpověď na otázku. Emoční konflikt: dítě navrhuje dvě protikladné emoce nebo dva protichůdné kroky, které odrážejí opačné emoce. Nejčastěji u kartiček s Červenou karkulkou, vlkem, trpaslíky, ježibabou, obrem.
3. *Morální zásady* se podobají Freudovu Superegu. Morálka, jak ji posuzuje Test pohádek, by měla být zkoumána z kognitivně-vývojového hlediska. Odpovědi které hodnotíme MOR odhalují problémy, jako je trest, vina, sebevina, dilema mezi dobrým a špatným. Může být ve všech administrovaných kartičkách.

4. *Smysl pro vlastnictví* klade hranice mezi to, co je moje a co moje není. V testu má SPRO souvislost s potřebou dítěte kontrolovat své „teritorium“, ale i jiné věci, např. potraviny a / nebo osobní vlastnictví emoční nebo materiální kvality. Přivlastňování má vztah k osobám. Možné většinou najít u kartiček: trpaslíci, obři.
5. *Smysl pro soukromí* odkazuje na individuální potřebu soukromého času a ústraní. To je obvykle vyjádřeno jako potřeba být sám, daleko od davů a hluku.
6. *Sebehodnocení* značí hodnotu, jakou jedinec připisuje sám sobě. To se odráží v odpovědích, které se týkají vzhledu (např. oblečení), ale i ve věcech, které se týkají úspěchu či neúspěchu a schválení nebo neschválení ostatními. Obzvláště karty s Červenou karkulkou, trpaslíky, ježibabou, obrem.
7. *Opakování* skórujeme, když je odpověď úplně stejná (tj. v případě, že význam je stejný, jako ten předchozí).

Potřeby (Needs) – kategorie obsahuje pět proměnných (Coulacoglou, 2009):

1. *Potřeba ochrany* je definována jako potřeba hledat ochranu nebo pomoc u jiných, kteří jsou vnímáni jako silnější a mocnější. Nejčastěji se vyskytuje u kartiček s trpaslíky, ježibabou, obry.
2. *Potřeba sounáležitosti (afiliace)* odráží potřebu být přátelský, získat přátele, stát se součástí sociálního prostředí nebo se někomu zalíbit.
3. *Potřeba uznání* je jedna z nejzákladnějších dětských potřeb. Dítě potřebuje povzbuzení pro své akce s cílem udržet a zvýšit svou sebeúctu.
4. *Potřeba náklonnosti, lásky* patří k základním potřebám jednotlivce. V testu je vyjádřena jako potřeba nabízet či přijímat lásku a náklonnost. Nejčastěji se vyskytuje u kartiček: trpaslíci, scény z Červené karkulky.
5. *Orální potřeby* by měly odrážet aktuální nebo symbolické (emoční) potřeby jíst a pít. Vyjádření jako např. sníst někoho nebo sežrat člověka či zvíře symbolizují inkorporaci objektu. Inkorporace je nejvíce archaickou formou introspekce. Stává se, že ON jakoby sloužily obranným účelům – a nevystupují jako osobnostní proměnná. Obrana obvykle vystupuje proti agresivitě nebo orální agresivitě. Nejčastěji se vyskytuje u kartiček: trpaslík, vlk, obr.

Touhy (Desires) – kategorie obsahuje tři proměnné (Coulacoglou, 2009):

1. *Touha po nadřazenosti* nebo zvýšení vlastní důležitosti se objevuje jako přání být samostatný, jedinečný, což se často uskutečňuje získáním šlechtického, resp. královského titulu. Nejčastěji se vyskytuje u kartiček: trpaslík, ježibaba, obr.

2. *Touha po materiálních hodnotách* se projevuje přáním získat věci, jakými jsou peníze, hračky, oblečení, auta, šperky nebo materiální potěšení, vést a žít život v přepychu. Nejčastěji se vyskytuje u kartiček: trpaslík, ježibaba, obr.
3. *Touha pomáhat* znamená touhu udělat dobrý skutek nebo pomoci ostatním, kteří jsou v nouzi. DH je podobný, ale ne totožný s pojmem "altruismus". Nejčastěji se vyskytuje u kartiček: obr.

Emoční stavy (Emotional States) – kategorie obsahuje tři proměnné (Coulacoglou, 2009):

1. *Deprese* zahrnuje emoce jako jsou smutek, zlost, odpor, pohrdání, strach, vina, plachost. Odpovědi, které ukazují na tuto proměnnou, jsou většinou vyjádřením pocitů neštěstí, nespravedlnosti, odmítnutí a osamělosti. Nejčastěji se vyskytuje u kartiček: trpaslík, scény z Červené karkulky.
2. *Úzkost (anxieta)* může být definována jako reakce na dosud neznámý faktor. Je vyjádřena myšlenkou o hrozícím nebezpečí nebo stresující události. Liší se od FA, protože v době úzkosti je orientovaná na budoucnost (nebezpečí není přítomno, a proto riziko není bezprostřední). Děti nejčastěji uvádí tyto typy anxiety: ublížení, nemoc, smrt, těžká práce, nejistota, nesouhlas, zklamání, trest, bezmoc, zákaz, osamělost, ztráta, odmítnutí apod.
3. *Strach z agresivity* odráží obavy z možného útoku, ohrožení, nebezpečí, která jsou aktuální (tj. ohrožení je bezprostřední). Nejčastěji se vyskytuje u kartiček: Červená karkulka, vlk, trpaslík, ježibaba, obr.

Vztahy (Object Relations) – kategorie obsahuje dvě proměnné (Coulacoglou, 2009):

1. *Vztah k matce* je vyjádřen odpověďmi, které odrážejí kvalitu vnímaného vztahu s matkou. Odkazuje na některé mateřské vlastnosti nebo chování. Matka se jeví přísná, trestající, odmítající, a / nebo vyhrožující (pak hodnotíme -1) nebo působí jako podporující, laskavá a srdečná, chválící (pak hodnotíme +1). Nejčastěji se vyskytuje u kartiček: ježibaby, scény z Červené karkulky, scény ze Sněhurky.
2. *Vztah k otci* se v testu objevuje jen zřídka. Nicméně když se tak stane, je ve druhém obraze scény ze Sněhurky a občas u kartiček s obrem. Role otce má zvláštní význam v Oidipovském stádiu, kdy se vyvíjí pohlaví a pohlavní identita.

POKYNY PRO HODNOCENÍ PROMĚNNÝCH

Způsob hodnocení se liší podle typu odpovědi (některé přinesou více proměnných, jiné přinesou opakování proměnné). Je třeba poznamenat, že ne všechny odpovědi se skórují. Někdy se také mohou jednotlivé proměnné překrývat (např. různé typy agresivity či úzkosti) (Coulacoglou, 2009).

Proměnné se posuzují na tříbodové škále podle jejich intenzity (1 je nízká, 3 je vysoká). Některé proměnné se hodnotí jako pozitivní nebo negativní (+1 / -1), jiné hodnotíme vždy, když se vyskytnou (Coulacoglou, 2009). Proměnné a jejich škálu zobrazuje tab. č. 1 (str. 54-55).

Před skórováním je potřeba projít všechny odpovědi a až potom hodnotit jednotlivé proměnné, abychom zjistili, s kterou postavou se dítě identifikuje (mimořádně důležité pro správné zhodnocení proměnných). Proměnné skórujeme jen jednou, je-li uvedena více slovy se stejným významem, s výjimkou SE. Vždy musíme hledat motiv odpovědi, abychom správně skórovali proměnné (např. čin vyplývající z děje pohádky skórujeme pouze ACTF 1-3; pokud je čin výraznější než v pohádce, pak skórujeme) (Coulacoglou, 2009).

Na konci každého setu jsou ještě speciální otázky (viz příloha č. 2: Protokol Testu pohádek – česká verze). Tyto odpovědi hodnotíme podle jejich významu.

Při vážné pochybnosti je lepší odpověď neskórovat, než ji posoudit nesprávně (Coulacoglou, 2009).

4.4 Interpretace

Test pohádek lze interpretovat dvěma způsoby: kvantitativně a kvalitativně.

Kvantitativní interpretace spočívá v posuzování proměnných vzhledem k vysokým a nízkým skórum (interpretace je založena na velikosti odchylek). Hrubé skóry jsou převedeny na normalizované T-skóry ($M = 50$, $SD = 10$) s normálním rozložením. Za normální rozložení se považuje skóre mezi 40-60 T. Administrátor by měl rozlišovat mezi nízkým normálním skóre (40-50 T) a vysokým normálním skóre (50-60 T). Za signifikantní se považuje jedna směrodatná odchylka nad nebo pod průměrem. Hodnoty překračující dvě směrodatné odchylky v obou směrech od průměru jsou považovány za vysoce signifikantní (Coulacoglou, 2009). Normy pro českou populaci zatím nejsou vytvořeny.

Kvalitativní interpretace přináší obvykle bohatší výklad než kvantitativní, protože psycholog může analyzovat i materiál, který se neskóruje. Tento typ analýzy však hrozí větší mírou subjektivity. Důležité jsou také zkušenosti a teoretická východiska každého psychologa. Tento typ interpretace zahrnuje i pozorování chování testovaného (včetně způsobu reakce, úroveň koncentrace, verbálních schopností) (Coulacoglou, 2009).

U kvalitativní interpretace si všímáme *obzvláště* (Coulacoglou, 2009):

- Kontinuitu odpovědí, která obvykle odhalí vznikající konflikt, postupné zvyšování intenzity základní proměnné.

- Odpovědi v první osobě, které jsou často odrazem procesů nevědomí, zvláště jsou-li doprovázeny gesty a mimikou. Dítě se identifikuje s postavou v první osobě.
- Interakcí mezi kartičkami, které většinou ukazují na různé aspekty self nebo vnitřní konflikt (např. Id a Superego). Může ale také představovat pocity sourozenské rivalry.
- Kontaminovaných odpovědí (např. vložení tématu z jiné pohádky), které mohou ukazovat zaměření na určité téma, vyjádřené zápletkou vložené pohádky.
- Nadměrných odpovědí projevují se následujícími způsoby:
 - o Dítě používá osobní zážitky nebo pocity, i když si uvědomuje, že není součástí příběhu.
 - o Dítě se identifikuje s postavou příběhu, mluví v první osobě bez rozlišování mezi sebou a postavou.
 - o Patologické nadměrné zapojení – popisování tělesných vjemů, vtahování obsahu kartiček do reality (vypadá, že chce vyskočit ven)

Sedm hlavních kroků při kvalitativní analýze (Coulacoglou, 2009):

1. Shromáždit všechna dostupná data – tj. kvantitativní i kvalitativní zdroje informací, informace z jiných zdrojů (rodinná situace, životní historie apod.).
2. Před provedením hodnocení z proměnných si opakovaně přečíst protokol dítěte pro vytvoření celkového dojmu.
3. Pokusit se najít postavu, s níž se dítě identifikuje.
4. Najít proměnné se signifikantně vysokým nebo signifikantně nízkým skóre.
5. Zkontrolovat protokol jako celek a najít opakující se témata, klíčová slova, výrazy.
6. Vyhodnotit rodinnou dynamiku, jak se objevuje v dětských odpovědích (zda jsou otec a matka vnímáni jako přijímající či odmítající, zda se objevuje sourozenská rivalita, strach z odloučení apod.)
7. Vyhodnotit integraci Ega a Ego-funkcí. Integrace Ega je důležitou součástí kvalitativní analýzy protokolu, protože odhaluje základní úroveň fungování dítěte.

4.5 Obranné mechanismy

Studie o obranných mechanismech přispěly k pochopení jejich významu v individuální regulaci konfliktů, jakož i při významu integrace Ega. Test pohádek nám může poskytnout informace nejen o osobnostních proměnných, ale také o obranných mechanismech dítěte. Některé z nejběžnějších jsou: nečinnost, popření, projekce, reaktivní formace, potlačení,

rozštěpení a racionalizace. Méně často můžeme zaznamenat: projektivní identifikaci, regresi, vytěsnění, kompenzaci, dovnitř obrácenou agresi a identifikaci s agresorem. Výjimečně se může objevit i introjekce, identifikace a předvádění se. Autorka některé uvádí podrobněji, rozdělila je na primitivní a sekundární (Coulacoglou, 2009).

Primitivní obranné mechanismy (Coulacoglou, 2009):

- *Rozštěpení*: dítě pojmá sebe nebo ostatní jako dobré nebo špatné. Není schopno integrace pozitivních a negativních aspektů do soudržné reprezentace objektu. Může dojít k vnímání rozštěpení vlastní osoby nebo někoho jiného.
- *Popření*: ohrožující nebo nepříjemné části reality, stejně jako popření vlastních agresivních nebo sexuálních podnětů a obav, které dítě nemůže tolerovat, přičítá k někomu jinému. Popření se může objevit ve formě zvratu, minimalizace, alternativních negativních aspektů pohádek, nepochopení hrozby, předstírání lhaní. Pak se jedná o sekundární obranné mechanismy.
- *Projekce*: pocity, impulsy nebo myšlenky, které jedinec nemůže tolerovat sám sobě, přidělí k jinému objektu.
- *Identifikace s agresorem*: jedná se o přijetí agresorova chování nebo vlastností, aby se vypořádal se strachem a úzkostí.
- *Předvádění se*: podstatou je akce, to vede k impulzivnímu jednání, které zabrání napětí vyplývajícího z odloženého uspokojení.

Sekundární obranné mechanismy (Coulacoglou, 2009):

- *Nečinnost*: změnění nebo popře, slovem nebo jednáním, nepřijatelné myšlenky, pocity nebo činnosti. V Testu pohádek se vyskytuje jako nečinnost proti narcismu, nízké sebeúctě, agresi a úzkosti.
- *Formy popření*: zvrát, minimalizace, alternativní negativní aspekty pohádek, nepochopení hrozby, předstírání lhaní.
- *Negace*: jedná se o bolestivé nebo děsivé myšlenky a pocity a / nebo důsledky událostí, které se předtím objevily. Jde o negativní prohlášení, nejčastěji je pozorována jako odpověď na otázku „Kdo ti nahání největší strach?“
- *Reaktivní formace*: nepřijatelné pocity a podněty jsou nahrazeny jejich extrémními protiklady. Nejenže individuálně změnění své pocity, ale navíc projevuje pozitivní reakce.
- *Potlačení*: nevědomý proces zapomínání nebo neschopnost přiznání si zakázaných přání, myšlenek, zážitků. V Testu pohádek skórujeme při odpovědích „nevím“

nebo obecně neurčité odpovědi. Potlačení se často objevuje proti sexuálnímu či agresivnímu chování nebo proti depresi a úzkosti.

- *Racionalizace*: nabízí sociálně přijatelné a zjevně logické vysvětlení jednání nebo rozhodnutí vyvolávajícího úzkost. Slouží k vypořádání se se stresem při zachování sebeúcty.
- *Vytěsnění*: dojde k němu při přesměrování pocitů nebo reakcí na jiný objekt, obvykle méně ohrožující.
- *Kompenzace*: se týká nevědomého pokusu jednotlivce najít náhradu za skutečné nebo domnělé ztráty či nedostatky.
- *Dovnitř obrácená agrese*: zahrnuje přenesení agresivních pocitů z objektu na sebe. Superego obrátí agresi dovnitř, aby zabránilo psychické bolesti v důsledku přímého napadení objektu.
- *Identifikace*: cílem je snížit negativní pocity, které vyplývají z odloučení nebo popření odloučení (narcistní identifikace), nebo touha získat vlastnosti jiné osoby s cílem vytvořit pozitivní sebeobraz (částečná identifikace).
- *Regrese*: návrat do dřívějších vývojových stádií. Dochází k němu při prožití zklamání, nebezpečí, frustrace či formování Super Ega.

Empirická část

5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Empirickou část této práce tvoří snaha ověřit aplikaci a využití Testu pohádek v diagnostice osobnosti dítěte v českém prostředí. Sledovanou skupinou jsou chlapci ve věku 6-12 let z hlavního města.

Hlavním cílem této práce je zjistit využitelnost Testu pohádek v České republice, zaměřit se na jeho administraci a eventuelní problémy s ní spojené, jeho praktický užitek pro praxi, vyhodnotit získaná data, zaměřit se na způsob a obtíže při vyhodnocování, získat data pro standardizaci testu.

Dalším cílem této práce je posouzení získaných proměnných, a to u 6-7letých dětí porovnáním s českými dětmi z krajského města. U 8-12letých dětí pak porovnáním získaných proměnných s výsledky z jiného osobnostního testu.

Cílem této práce není individuální hodnocení jednotlivých testů, realizace či doporučení terapeutických opatření. Cílem také není vyčerpání všech možností statistického zpracování získaných dat, zpracování obranných mechanismů či přehled nejčastějších odpovědí u jednotlivých sad karet (výrazně by to překročilo rámec této práce).

Výzkumná část se zaměřuje na test jako celek, jeho použitelnost a význam pro Českou republiku a na zpracování získaných proměnných.

Na základě výzkumného projektu a stanoveného cíle výzkumu jsem si stanovila výzkumné otázky:

- 1) **Je Test pohádek prakticky využitelný v České republice u chlapců ve věku šest až dvanáct let?**
- 2) **Je možné test beze změn administrovat?**
- 3) **Jak probíhá vyhodnocování získaných údajů administrátorem?**
- 4) **Jsou u šesti až sedmiletých dětí rozdíly mezi chlapci z hlavního města a z krajského města v České republice?**
- 5) **Jaká korelace existuje u osmi až dvanáctiletých dětí mezi Testem pohádek, CPQ a Dotazníkem stylů výchovy?**

6 Metodologie výzkumu

V této práci byly použity tyto psychologické metody: rozhovor, pozorování, analýza výsledků činnosti, psychologické testy. U všech dětí byl použit Test pohádek. U dětí starších osmi let (včetně) pak i test CPQ a Dotazník stylů výchovy.

Získaná data pak byla vyhodnocena. U rozhovoru, pozorování a analýzy výsledků činnosti se jednalo o zobecnění získaných poznatků, u testů byly použity statistické metody.

Testování probíhalo od začátku prosince roku 2009 do konce ledna roku 2011. Z 60 respondentů bylo 50 administrováno autorkou testu (tj. 83%) a 10 (tj. 17%) bylo administrováno sedmi různými examinátory. Celkově jsou respondenti ze sedmi různých škol. Podrobněji viz kap. 7.

6.1 Pozorování, rozhovor

Při sběru a analýze dat bylo použito **pozorování** nesystematické, zúčastněné, nestrukturované. Pro získání informací byla použita jak introspekce, tak extrospekce.

Během administrace a vyhodnocování bylo využito pozorování průběhu uvedených činností k zaznamenání základních poznatků administrátorem. Zaznamenána byla také reakce respondentů a jejich chování během celého testování. Získaná data pak jsou shrnuta a diskutována v kapitolách 8 a 9.

Ze 60 administrovaných respondentů bylo 10 administrováno jiným examinátorem než autorkou této práce. Z těchto sezení jsou k dispozici záznamy o chování dětí během testování, ale chybí reflexe a postřehy o samotné administraci. Autorka této práce se také zaměřila na hotové testy a jejich analýzou získala některé údaje pro své závěry, došlo tedy i k metodě **analýza výsledků činnosti** (viz kap. 8).

Při získávání dat byl jako další metoda použit **rozhovor**. Jednalo se o krátký polostrukturovaný rozhovor s dítětem. Díky tomuto rozhovoru došlo k navázání vztahu, k získání důvěry dítěte a k získání některých základních údajů (jméno, sourozenci apod.). Snahou administrátora bylo získání důvěry a vytvoření vhodného prostředí (viz kap. 3, podkap. 4.2)

Při administraci Testu pohádek byl použit standardizovaný rozhovor s konkrétním dítětem. V případě testu CPQ a Dotazníku stylů výchovy byly u starších dětí sděleny instrukce k vyplnění testu a v případě mladších dětí byl test předčítán (vše v souladu s pokyny k administraci u jednotlivých testů).

6.2 Test pohádek

Test pohádek byl základní použitou testovou metodou, kterou podstoupilo všech 60 respondentů.

Administrace probíhala formou rozhovoru, podle pokynů k administraci uvedené u této testové metody (více viz podkap. 4.1 a 4.2).

V této práci jsou zpracovány testy 60 respondentů. Jejich výsledky jsou u šesti a sedmiletých chlapců porovnávány s výsledky stejně starých chlapců z krajského města (Průchová, 2010).

50 respondentů (tj. 83%) administrovala autorka této práce. Rozhovor probíhal individuálně na klidném místě u konferenčního stolečku s posezením v křeslech. Atmosféra tak byla více domácká, ač se jednalo o prostředí školy. Průměrná doba zadávání testu se pohybovala okolo 45 min. Maximální doba byla jedna hodina (v souladu s pokyny k administraci), minimální 35 min.

Zbývajících 10 respondentů (tj. 17%) administrovalo sedm examinátorů. Místo, kde probíhal sběr dat, není známo.

P. Průchová (Průchová, 2010, str. 72) popisuje testovou situaci obdobně jako autorka této práce: „Rozhovor probíhal individuálně v klidné místnosti, respondent a examinátor seděli buď naproti sobě či přes roh stolu – jak dovozovaly podmínky. Odpovědi dětí se zapisovaly doslova (s výjimkou úvodního vyprávění pohádek). Průměrná doba testování se pohybovala okolo 45 min.“

Při každé práci s dítětem je potřeba **navázat vztah** (viz také kap. 3 a podkap. 4.2). Vytváření vztahu a pocitu příjemného a bezpečného prostředí probíhalo během testování pozitivním přijetím dítěte testujícím, a to *neverbálně*: úsměvem, pohledem, navázáním očního kontaktu, mimikou, gesty, i *verbálně*: vyjádřením potěšení z očekávaného rozhovoru, zdůrazněním faktu, že každá odpověď je správná, položením několika jednoduchých otázek (jméno, věk, sourozenci, oblíbená pohádka), v případě spontánního rozhovoření respondenta necháním prostoru pro jeho zapojení. Poté byli respondenti požádáni, aby stručně vyprávěli pohádku u Červené karkulce a O Sněhurce a sedmi trpaslících. Examinátor povzbuzuje děti ve vyprávění, někdy je potřeba dopomoci např. návodnými otázkami. Také dává pozor, aby děti nezabíhaly do přílišných detailů. Nakonec se optá, jestli znají nějakou pohádku s obrem a jestli ví, jak takový obr vypadá.

Poté se již přistoupilo k samotnému Testu pohádek. Dětem byly postupně předloženy jednotlivé sety podmětových kartiček a kladeny otázky podle Protokolu Testu pohádek (viz příloha č. 2: Protokol Testu pohádek – česká verze). Celá administrace probíhala podle

pokynů k testu (viz podkap. 4.2 a Coulacoglou, 2009). Zvláště u mladších či plachých dětí bylo potřeba otázky opakovat a klást doplňující otázky. Cílem bylo získání kompletní odpovědi.

Po dokončení testu administrátor dětem poděkoval za spolupráci.

6.3 Test CPQ

Cattelovy osobnostní dotazníky vycházejí z faktorové analýzy, jsou vyvrcholením jeho pokusu o vyčerpávající popis normální osobnosti na základě subjektivních, hromadně získaných informací. Cattel se svými spolupracovníky vytvořil řadu podobných dotazníků, varianta určená pro děti a mládež vznikla později a vycházela z dotazníků pro dospělé (Vágnerová, 2006b).

Dotazník CPQ (Children's Personality Questionare; Osobnostní dotazník pro děti) má ekvivalentní formy A, B, C, D, každá měří 14 základních vlastností, z nichž se odvozují 4 sekundární faktory: extroverze, úzkostnost, vyrovnanost a nezávislost. Má široké užití – může sloužit ke zkoumání školního výkonu, měření tvořivosti, v klinické praxi může vypovídat o úzkosti, neuroticismu či o obecné patologii vyšetřovaných osob. Dotazník svědčí o poruchách chování, osobnostních problémech či o tendencích k delikvenci. Je určen pro děti ve věku 8-14 let (Svoboda, 2009; Vágnerová, 2006b).

Primární pramenné rysy měřené CPQ přehledně zobrazuje tabulka č. 2.

<i>Faktor</i>	<i>Nízký skór</i>	<i>Vysoký skór</i>
A	Chladný, rezervovaný, neosobní, izolovaný, formální, odtažitý	Vřelý, vstřícný, laskavý, bezstarostný, účastný, má rád lidi
B	Konkrétní myšlení, nižší inteligence	Abstraktní myšlení, vyšší inteligence, bystrý
C	Ovlivnitelný pocity, emocionálně labilní, snadno rozrušitelný	Emocionálně stabilní, zralý, realistický, klidný
D	Flegmatický, neprojevující se, rozvážný, klidný, neaktivní	Vzrušitelný, netrpělivý, dožadující se, hyperaktivní, snadno zneklidnitelný
E	Poslušný, mírný, přizpůsobivý, submisivní, konformní	Dominantní, asertivní, agresivní, vzdorovitý, soutěživý, panovačný
F	Střízlivý, zdrženlivý, opatrný, zamlklý, vážný	Nadšený, nepozorný, má dobrou náladu, expresivní, bezstarostný
G	Vynalézavý, nerespektuje pravidla, shovívavý k sobě	Uvědomělý, vytrvalý, moralistický, rozvážný, dbalý pravidel
H	Plachý, citlivý k ohrožení, ostýchavý, váhavý, kontrolující se	Odvážný, hazardující, neinhibovaný, spontánní, nebojácný
I	Houževnatý, spoléhá na sebe, nepodléhá iluzím, hrubý, realistický	Útlocitný, intuitivní, ochraňovaný, senzitivní, jemný

J	Prudký, má rád skupinové aktivity, nadšený, určený k akci	Kontrolující se, s vnitřními zábrany
N	Přímý, přirozený, bezelstný, otevřený, naivní	Lstivý, bystrý, vychytralý, manipulativní, kalkuluje
O	Sebejistý, bezelstný, nemá pocitu viny, klidný, spokojený	Bojácný, má pocitu viny, nejistý, starostlivý
Q3	Nedisciplinovaný, laxní, nedbalý sociálních pravidel	Disciplinovaný, seberešpektující, sociálně dbalý, nutkavý
Q4	Uvolněný, klidný, stabilní, nízce motivovaný, vyrovnaný	Napjatý, frustrovaný, popudlivý, vysoce motivovaný

Tabulka č. 2: Primární pramenné rysy měřené CPQ

(Cattell, Porter, 1998)

Pokyny k administraci v příručce osobnostního dotazníku pro děti CPQ T – 79 uvádí, že test je administrován bez časového limitu. Pro mladší děti může být výhodnější rozdělit testování do dvou částí. Test je pro snadnější manipulaci rozdělen na dvě části (např. A1 a A2 využít i u tohoto vzorku respondentů). Celková doba testování by neměla přesáhnout 50 min. Test lze administrovat skupinově i individuálně. Na úvod je potřeba s dětmi projít instrukce a příklady. Starší děti pak již pokračují samy, mladší děti či slabší čtenáři mohou potřebovat pomoc. V takovém případě je možné celý test číst nahlas. Dítě necháme pracovat samostatně, pokud samo nepožádá o pomoc. Test je možné vyplňovat přímo do testových sešitů nebo do připravených záznamových archů. K nezbytným instrukcím patří: „Přečtěte si každou otázku a pak označte čtvereček té odpovědi, která vám více vyhovuje. Nezastavujte se zbytečně u žádné otázky, přestože se vám může zdát těžké ji zodpovědět. Prostě označte odpověď, jak nejlépe umíte. Dbejte na to, abyste označily každou otázku. Když během práce narazíte na slovo, které neznáte, optejte se.“ Administrátorovi je dovoleno vysvětlit slova v testu s výjimkou položek inteligenční škály (položky č. 11, 15, 19, 23, 27). Důležitou instrukcí na závěr testu je, aby si zkontrolovaly, že skutečně odpověděly na všechny otázky. V případě, že i přes tuto instrukci zůstanou některé otázky nezodpovězené, má administrátor testu dvě možnosti: 1) vyzvat dítě, které dotazník vyplňovalo k doplnění chybějící informace 2) odhadnout celkový testový skóre z vyplněné části testu (přesné instrukce jsou uvedeny v příručce CPQ) (Cattell, Porter, 1998).

Skórování testu CPQ je v příručce popsáno tak, že probíhá ručním skórováním za pomoci skórovací šablony. Před samotným skórováním je potřeba zkontrolovat, že jsou zodpovězeny všechny otázky právě jednou odpovědí a vyřadit formuláře, které vykazují zjevné odpovědní chyby (všechny odpovědi v jednom sloupci, pravidelné střídání apod.). Kompletní instrukce pro získání hrubých skóre jsou uvedeny přímo na skórovacích šablonách. Je potřeba dvou šablon k získání 14 skóre v každé z testových forem. Jako dodatek k primárním skóre je možné vypočítat skóre čtyř dalších faktorů, a to z faktorů primárních

(Cattel, Porter, 1998). Vzhledem k tomu, že tyto sekundární faktory vychází z primárních faktorů, tj. zobrazují něco, co je v testu již obsaženo, do empirické části této práce nebyly použity.

Test CPQ byl **administrován** u 40 respondentů ve věku od 8 do 12 let. Z těchto 40 respondentů 37 (tj. 93%) administrovala autorka této práce. Test byl zadáván u mladších dětí (8 a 9 let) individuálně. U osmiletých vždy předčítán, u devítiletých předčítán cca v 50% případů. U starších dětí (10 a 11 let) byl test administrován podle možností skupinově nebo individuálně. V případě skupinové administrace seděli respondenti vždy tak, aby se vzájemně nerušili a nemohli nahlížet do cizích dotazníků. Respondenti byli během administrace na klidném místě, seděli u školní lavice, ale ne ve třídě. Nejčastější doba vyplňování testu se pohybovala kolem 35 min. Nejkratší doba vyplnění byla 20 min a nejdelší 60 min (rozděleno na dvě části). Vždy před začátkem testování proběhly instrukce v souladu s pokyny z příručky k testu CPQ. I přes opakované upozornění se stávalo, že respondenti vynechali několik otázek. Po skončení testování tak administrátor zkontroloval vyplněné odpovědi a případné vynechané nechal respondentem doplnit (v souladu s pokyny z příručky). V zájmu snížení chyb při vyplňování byla respondentům dána možnost vyplňovat test přímo do testových sešitů. Všichni respondenti ji využili. Po skončení testování bylo dětem poděkováno za spolupráci.

Zbývající tři respondenty (tj. 7%) administrovali jiní examinátoři. Místo a průběh sběru dat není znám.

6.4 Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let

Při práci s dětmi ve věku základní školy je cenné znát způsob výchovy v jejich rodině. Pro věkovou skupinu od 8 do 12 let byl přizpůsoben Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (T-17 z roku 1994). Tato verze je kratší – má celkem 28 položek, které jsou přizpůsobeny věkové kategorii 8-12 let. Dotazník v kombinaci s údaji z dalších metod podstatně přispívá k získání obrazu o rodině dítěte, o rodinné komunikaci a výchově i o osobnosti dítěte. Je použitelný při řešení nejrůznějších výchovných i prospěchových problémů dětí. Údaje dotazníku pomáhají k vysvětlení jak výchovných obtíží, tak nepříznivého psychického stavu nebo narušené motivace k učení. Údaje získané dotazníkem ukáží, kdo v rodině může dítěti pomoci, popřípadě, kdo z rodičů a v kterém směru by měl korigovat své chování k dítěti. Zjištění výchovného stylu je důležité také při práci s problémovými rodinami, v případech rodinného konfliktu až rozvratu apod. Dotazník se

může stát východiskem v rozhovoru se zaměřením jak na diagnostiku, tak na poradenskou prevenci (Čáp, Boschek, 2000).

Vyhodnocení dotazníku zjišťuje pro každého z rodičů čtyři komponenty výchovy – kladný, záporný, požadavků a volnosti. Uvedené komponenty výchovy odpovídají jednotlivým rodičovským postojům jiných autorů. Lze s nimi pracovat odděleně, ale také jejich kombinováním dojít k syntetičtějšímu vyjádření způsobu výchovy – emoční vztah otce a matky k dítěti, výchovné řízení otce a matky k dítěti, další syntézou pak získáme emoční vztah k dítěti v rodině jako celku a výchovný styl rodiny jako celku. Získané údaje pak lze přenést do modelu devíti polí stylů výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 2000). V této práci jsou data zpracována do hrubých skóre a pracuje se zde pouze se čtyřmi komponenty výchovy u každého rodiče, proto zde již nebudou uváděny další podrobnosti o emočním vztahu a výchovném řízení, stejně jako o modelu devíti polí.

Pokyny k administraci dotazníku v manuálu uvádí, že má začít rozhovorem, kvůli navázání lepšího kontaktu s klientem (viz kap. 3, podkap. 4.2) a předběžné orientaci v osobní i rodinné situaci. Před vyplňováním dotazníku se stručně zdůvodní jeho užití podle formulace vytištěné v záhlaví dotazníku. Nejprve jsou vyplňovány všechny položky pro matku a pak všechny pro otce. Zejména u mladších dětí (8-10 let) je doporučena individuální administrace – předčítáme jednotlivé položky a sami zaznamenáváme odpovědi. Zácvičné otázky označené nulou slouží k tomu, abychom se přesvědčili, že dítě dobře pochopilo instrukci. V některých případech vzniká otázka, zda se má dítě vyjadřovat o otci vlastním či nevlastním. Situaci je třeba individuálně posoudit. Pokud dítě váhá, zda odpovědět ano či ne, pak nenaléháme a zaznamenáme odpověď někdy. Jednotlivé odpovědi lze doplnit v rozhovoru, stejně jako položky, které se ukázaly být individuálně důležité (Čáp, Boschek, 2000).

Vyhodnocování dotazníku je v manuálu popsáno jako skórování podle klíče: ano = 3, někdy = 2, ne = 1. Skóre všech odpovědí se přenesou do vyhodnocovacího listu. Sečtením hodnot v řádcích získáme hrubé skóre jednotlivých komponentů výchovy pro matku a pro otce, a to v rozmezí od 7 do 21 (Čáp, Boschek, 2000).

Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let byl **administrován** u 40 respondentů ve věku od 8 do 12 let. Z těchto 40 respondentů 37 (tj. 93%) administrovala autorka této práce. Test byl zadáván u mladších dětí (8 a 9 let) individuálně. U osmiletých byl dotazník vždy předčítán, u devítiletých předčítán podle potřeb a požadavků dítěte. U starších dětí (10 a 11 let) byl test administrován podle možností skupinově nebo individuálně. Při individuální administraci seděli naproti examinátorovi. Při skupinové administraci seděli respondenti tak, aby se vzájemně nerušili a nemohli nahlížet do jiných dotazníků. Respondenti byli během

administrace na klidném místě, seděli u školní lavice, ale ne ve třídě. Nejčastější doba vyplňování testu se pohybovala kolem 10 min. Nejkratší doba vyplnění byla 7 min a nejdelší 25 min. Vždy před začátkem testování proběhly instrukce v souladu s pokyny z manuálu k dotazníku. Rozhovor před začátkem proběhl, pokud byl Dotazník stylů výchovy první testovou metodou, kterou dítě podstupovalo. Pokud byl vztah navázán u již proběhlého Testu pohádek, pak se přistoupilo rovnou k instrukcím. Vzhledem k účelu vyšetření rozhovor neprobíhal tak podrobně, jak je popsáno v pokynech k administraci. Děti byly upozorněny, že mají vyplňovat údaje, které se týkají rodičů žijících s nimi ve společné domácnosti (informace byla formulována adekvátně pro každé dítě). Jeden chlapec část s otcem nevyplnil – žije pouze s matkou, s otcem se nevidá. Snaha zjistit rodinný stav dětí (tj. rodiče vlastní, nevlastní apod.) narážela na výrazné problémy. Děti se uzavíraly, byly daleko více obezřetné v odpovědích, odpovídaly velmi opatrně. Důvěrný vztah byl výrazně narušen. Vzhledem k tomu, že se nejedná o terapeutické vyšetření a vzhledem k účelu sbíraných dat byla více zohledněna spontánnost odpovědí a důvěrné klima u testování. Proto údaje o rodičích nejsou kompletní – v některých případech informace zazněla spontánně od dítěte, v jiných ne, pak tato otázka zůstala nezodpovězena (učitelky tuto informaci sdělit odmítly, s rodiči nedošlo k osobnímu kontaktu). Po skončení testování bylo dětem poděkováno za spolupráci.

Zbývající tři respondenty (tj. 7%) administrovali jiní examinátoři. Místo a průběh sběru dat není znám.

6.5 Statistické metody

Na výzkumné otázky č. 4 a č. 5 byly použity statistické metody.

K hodnocení vztahu mezi 30 proměnnými v Testu pohádek mezi chlapci z hlavního města a krajského města byla použita popisná statistika.

K hodnocení vztahu mezi 30 proměnnými v Testu pohádek, 14 faktory z testu CPQ a 8 komponenty výchovy z Dotazníku stylů výchovy pro děti od 8 – 12 let byla použita korelační analýza. Data byla zpracována pomocí programu SPSS. Použit byl Spearmanův korelační koeficient, oboustranný test. Statistická významnost byla sledována na hladině 0,05.

Získané výsledky jsou prezentovány v tabulkách.

7 Charakteristika výběrového souboru a časový harmonogram

Vzhledem k hlavnímu cíli (jehož dílčí částí je i tato práce) – vytvoření standardů pro Test pohádek – bylo potřeba získat stanovený počet reprezentativních respondentů. Skupinou sledovanou v této práci jsou chlapci z hlavního města ve věku 6-12 let s neklinickým nálezem.

Na standardizaci Testu pohádek je potřeba velký vzorek neklinických dětí z České republiky. Studie je koordinována autorkou testu C. Coulacoglou, Ph.D. a PhDr. Evou Šírovou, Ph.D. (vedoucí i této diplomové práce) z katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

7.1 Charakteristika výběrového souboru

Sledovaný vzorek se skládá ze 60 chlapců z Hlavního města Praha. 10 chlapců bylo administrováno sedmi zaškolenými administrátory v rámci předmětu „Účast při psychologickém výzkumu“ na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V rámci tohoto předmětu jsou studenti seznámeni s administrací Testu pohádek (u dětí starších 8 let i s testem CPQ a Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let) a posléze test (testy) samostatně administrují. Takto získáno bylo ve zde sledovaném vzorku 16 respondentů, 6 jich však muselo být vyřazeno (většinou z důvodu chyb v administraci Testu pohádek). 50 chlapců bylo administrováno autorkou této práce na ZŠ sv. Voršily v Praze.

ZŠ sv. Voršily byla oslovena z několika důvodů. Hlavním důvodem bylo, že škola nemá žádné žáky na základě jejich trvalého bydliště. Žáci dojíždějí z různých městských částí Prahy, sledovaný vzorek tak není pouze z jedné lokality. Dalším důvodem bylo, že škola se těší výborné pověsti. Stává se tak volbou pro rodiče, kteří se o své děti zajímají. Předpokladem bylo, že se tím minimalizuje výskyt testů s klinickým (patologickým) nálezem. Tento předpoklad se potvrdil – z tohoto důvodu byly vyřazeny celkem 2 respondenti. Přesto, že se jedná o školu s rozšířenou výukou cizích jazyků, nejedná se o školu výběrovou pro mimořádně nadané děti. Žáci jsou do prvního ročníku přijímáni na základě posouzení jejich školní zralosti a kapacity školy. Svou roli jistě sehrál i fakt, že v této ZŠ byli ochotni jednat o sběru dat. Další dvě oslovené školy spolupráci buď přímo odmítly nebo na kontakt vůbec nereagovaly.

Žáky školy jsou děti z křesťansky orientovaných rodin a děti, jejichž zákonní zástupci přijímají výchovně vzdělávací cíle školy.

Věk a počet respondentů byl předem dán. Jedná se o 60 chlapců, vždy 10 z každé sledované věkové skupiny. **Seznam a rozčlenění respondentů** zobrazuje příloha č. 3: Přehled respondentů a jejich údajů. V tabulce se objevuje *značení respondentů*, které bude přítomné až do konce práce. První číslo znázorňuje věk respondenta, první písmeno značí oblast (tj. P – Praha, K – Krajské město), druhé písmeno značí pohlaví (m - chlapci, f - dívky), následující číslo je pouze pořadové číslo v dané skupině.

V tabulce je patrné, kdo byl kým administrován, z které školy je a který den uvedená administrace proběhla. Zajímavý údaj je počet sourozenců. Na první pohled je zřejmé, že je toto číslo vyšší. Největší počet sourozenců je pět. Spočítáme-li průměr – tj. kolik sourozenců připadá na jedno dítě, pak nám vyjde hodnota 1,4.

Podíváme-li se na jednotlivé věkové skupiny podrobně, zjistíme, že v případě **šestiletých** chlapců bylo 6 administrováno na základní škole a 4 v mateřské škole. Předškolní věk má svá specifika, která je potřeba zohlednit nejen při administraci testu, ale také při jeho vyhodnocování (více viz kap. 1). Administrováno bylo ve dvou mateřských školách, a to v MŠ Kohoutek a MŠ Tychonova. ZŠ je zde zastoupena pouze jedna, a to ZŠ sv. Voršily. Tuto skupinu administrovali celkem 4 examinační.

U **sedmiletých** chlapců bylo administrováno na třech různých základních školách – ZŠ sv. Voršily (7 respondentů), ZŠ Glowackého (2 respondenti) a ZŠ Malostranská (1 respondent). Administrovali celkem 3 různí examinační.

U **osmiletých** chlapců administroval pouze jeden examinační, a to na ZŠ sv. Voršily.

V následujících třech skupinách administrovali vždy dva různí examinační na dvou základních školách. U **devítiletých** se jednalo o ZŠ sv. Voršily a ZŠ U Školské zahrady, u **desetiletých** o ZŠ sv. Voršily a ZŠ Glowackého a u **jedenáctiletých** o ZŠ sv. Voršily a Gymnázium Českolipská (student z primy).

7.2 Časový harmonogram

Data, která jsou použita v této práci, byla sbírána v období od začátku prosince 2009 do konce ledna 2011. Většina údajů byla získána v období prosinec 2010 až leden 2011 (51 ze 60 respondentů; tj. 85%).

Autorka této práce před samotným přistoupením k administraci důkladně nastudovala pokyny k administraci. Následně oslovila své známé, kteří mají děti přibližně ve věku 6-12 let a test administrovala – pro získání zkušenosti práce s testem. Takto byly zpracovány 2 testy (u šestileté dívky a dvanáctiletého chlapce). Poté oslovila několik škol. Úspěšně se povedlo

navázat kontakt se ZŠ sv. Voršily v Praze, kde s řádovou sestrou Věrou došlo k domluvení a naplánování dalších kroků. K tomuto kontaktu a několika schůzkám došlo během října 2010.

Během těchto setkání byla sestra Věra seznámena s projektem, který se jí velmi zalíbil. Na základě doporučení od sestry Věry došlo ke schůzce s ředitelkou školy paní J. Novákovou, která projekt schválila. Vzhledem k velkému počtu žáků potřebných k administraci sestra Věra postupně kontaktovala chlapce z cílové věkové skupiny se „Souhlasem s vyšetřením pro účely výzkumu“ (viz příloha č. 4: Souhlas s vyšetřením pro účely výzkumu). Někteří rodiče nesouhlasili s vyšetřením. Chlapci, kteří vyplněný souhlas přinesli, se zúčastnili administrace testů.

Vedení školy trvalo na tom, že žáky a jejich rodiče bude kontaktovat sestra Věra, aby rodiče viděli, že škola s projektem souhlasí a že ho podporuje. Sestra Věra oslovila vždy první třídu a chlapce v ní (tj. u prvních tříd 1.A, u druhých tříd 2.A atd.), kde rozdala souhlasy všem přítomným chlapcům. Děti, které přinesly podepsaný souhlas, se zúčastnily administrace. Tento postup se ukázal jako nedostatečně efektivní. Proto sestra Věra na začátku prosince umožnila přístup k seznamu dětí žádoucích věkových skupin. Pro výběr chlapců, které ještě oslovit, byla zvolena metoda náhodného výběru. Vyřazena byla jména již oslovených a administrovaných. Pak se jména rozdělila tak, aby každé bylo na samostatném papírku. Podle věkových skupin byly vloženy do látkového pytlíku a postupně losovány jména v každé skupině. Děti takto vylosované pak byly osloveny sestrou Věrou.

Některé děti nepřinesly od rodičů podepsaný souhlas (rodiče nesouhlasili), některé byly nemocné, tři již administrovaní respondenti byly vyřazeni (nesplňovali podmínky neklinického nálezu). U dvou byl výrazně patologický nález. Poslední chlapec byl obtížně administrovatelný, dotazník byl pro zahrnutí do standardizace nevhodný – chlapec má diagnostikovanou poruchu učení a chování, ve třídě má asistenta.

Z toho důvodu byla v každé skupině další jména dolosovávána. Přehledně to zobrazuje tabulka č. 3.

Věk	Žáků ve škole	Osloveno	Administrováno	Použito
Šestiletý	16	11	7	6
Sedmiletý	15	10	7	7
Osmiletý	22	14	11	10
Devítiletý	31	11	9	9
Desetiletý	20	14	9	9
Jedenáctiletý	22	12	10	9

Tabulka č. 3: Přehled oslovených a administrovaných žáků na ZŠ sv. Voršily, Praha

Veškerá administrace na ZŠ sv. Voršily proběhla v listopadu a prosinci 2010. Administrování testů probíhalo v prostorách přidělených školou. Jednalo se o klidné místo s několika školními lavicemi, židličkami a také konferenčním stolem s křesílky. Administrování probíhalo na výslovné přání vedení školy během výuky. Konkrétní termíny byly domlouvány přímo s třídními učiteli žáků tak, aby co nejméně narušily výuku.

V lednu 2011 byl administrován v rámci předmětu „Účast při psychologickém výzkumu“ jeden Test pohádek u sedmiletého chlapce, jehož reprezentativnost byla vyšší než u jednoho již získaného. Proto byl použit také a nahradil méně kvalitní protokol.

Od prosince 2010 do července 2011 byla autorka této práce v kontaktu s autorkou testu, aby prohloubila své znalosti ohledně skórování proměnných v testu. Během července, srpna a listopadu 2011 pak byli dotazníky oskórovány. V listopadu pak byla tato hodnocení ještě jednou pročtená z důvodu odstranění eventuelních chyb při skórování.

8 Analýza výsledků

Ve třetí kapitole byly představeny cíle této práce a také výzkumné otázky. Výsledky, které byly získány, budou analyzovány s ohledem a v přímém vztahu k těmto otázkám.

8.1 Výzkumná otázka zaměřená na využitelnost Testu pohádek

První výzkumná otázka zní: *Je Test pohádek prakticky využitelný v České republice u chlapců ve věku šest až dvanáct let?*

Tato otázka je velmi komplexní a široce položená, proto její jednotlivé aspekty budou dále probírány zvlášť. Závěry zde uvedené jsou vyvozeny z pozorování během administrací testu.

Může se zdát, že 45-60 minut na administrování jednoho testu, obzvláště u dítěte, je velmi dlouhá doba. Je proto otázkou, zda informace, které takto získáme, stojí za tuto časovou investici. A popravdě nejen časovou – znalosti testu i vývojové psychologie a pohádek by měly být na dobré úrovni, chceme-li získaným údajům porozumět.

Samotná **administrace** není zdánlivě nijak obtížná. Předkládání kartiček, pokládání otázek podle protokolu Testu pohádek či eventuelní doptávání se nepůsobí nijak komplikovaným dojmem. Musíme si však uvědomit, že naším cílem je získání tzv. kompletní odpovědi, tj. odpovědi, které obsahují jak pocity a myšlenky prezentované postavy, tak skryté motivy jejího možného jednání. Nedostatečná či příliš intenzivní doptávání mohou výrazně zkreslit výsledky.

Administrace tak přináší mnoho možných překážek, kvůli kterým je takto vyplněný test shledán jako nehodnotitelný. Zvládnutí techniky administrace může zpočátku působit jisté obtíže a u administrátora nejistotu, nicméně nastudováním a zvládnutím teoretické přípravy se dá většině případných problémů předejít. Opravdovým přínosem je pak praxe. Při čtení odebraných protokolů je poměrně dobře znát, jak velkým začátečníkem je ten, kdo test administroval.

Mezi nejčastější chyby patří nadpočetné otázky, návodné otázky, nedostatek trpělivosti v čekání na odpověď, stejně jako nedostatek povzbuzení. Přesto administrace jako taková skutečně obtížná není. Stačí jen mírná praxe (cca 5-10 testů) a technika je poměrně dobře zvládnutá.

Velikou výhodou jsou právě **pohádky a pohádkové postavy**, na které děti mají reagovat. I protokoly, kde je uvedeno problematické chování klienta (obtížné, zdlouhavé odpovídání, váhání, neschopnost koncentrace, časté odpovědi „nevím“ apod.), jsou velmi bohaté na informace. První sada karet – Červená karkulka – bývá dětmi spíše popisována. Respondenty uvedené odpovědi se vztahují hodně k pohádce, obsahují méně akce,

např. „Karkulka myslí na kytičky“, „babičku“, „cítí se šťastná, že jde za babičkou“ apod. U dalších otázek se vše mění. Děti se posléze stále více vzdalují od obsahu pohádky, obzvláště, dojde-li k identifikaci. Na druhou stranu respondenti nejsou stresováni nutností vymýšlet si příběh – když je nic nenapadá, vždy se můžou vrátit zpátky k obsahu pohádky. Výrazný je také moment, kdy navzdory vyprávěné pohádce v odpovědích na podnětové karty dávají danou pohádku do zcela jiných souvislostí.

Pozitivní je jak **střídání různých typů kreseb, tak i střídání stále stejné otázky „co si každá postava myslí, jak se cítí a proč“ s otázkami v protokolu**, jež jsou za každou sadou kartiček. Tyto otázky jsou pro děti překvapivé, nové, téměř se neopakují. Přerušuje to určitý stereotyp. Řazení karet má také svůj nenahraditelný přínos. Kartičky Karkulek děti pomalu uvedou do testu, mají možnost zjistit, co se od nich vlastně očekává, co mají za úkol. U vlka odpovědi již bývají bohatší. Trpaslíci bývají jakýmsi dalším předělem, kde pohádka začíná ustupovat do pozadí. U čarodějnice a obra již často pohádka jako taková vůbec není patrná. Z provedených pozorování vyplývá, že u obrů již některé děti přeci jen projevují netrpělivost, stále se opakující stejné otázky je neuspokojují. Objevuje se i únava. Je proto velmi výhodné, že v další sadě jsou již scény z pohádek, tj. z pohledu dětí „jen“ popis situace, co se děje na každém obrázku. Mají-li děti ještě co sdělit, pak se i v těchto dvou sadách objevují pocity, myšlenky, skryté motivy a akce. Není-li tomu tak, pak děti skutečně jen popíší co je zřejmé, co vidí.

Během žádné administrace **nebyla zaznamenána nechuť či odpor** v takové podobě, která by znemožňovala administraci Testu pohádek. Mezi testované děti se dostal i sedmiletý chlapec, který má poruchu učení a chování a ve třídě má asistenta. Tento respondent do vzorku zahrnut nebyl (nesplňuje podmínku neklinického nálezu – viz kap. 7.2), přesto byl schopný test vyplnit a ukončit. Chlapec se testem necítil být stresován, po administraci byl spokojený, na svůj výkon hrdý. Jeho třídní učitelka až po administraci sdělila, jaké má chlapec problémy a že se poněkud obávala, jak testovou situaci zvládne, neboť ve třídě při neúspěchu mívá zlostné, vzteklé záchvaty. Byla velmi překvapená, jak klidně testování proběhlo a jak spokojený a nadšený se do třídy vrátil. U takového dítěte by měl dokončený test nepochybně velkou hodnotu. Navíc zůstává otázkou, zda-li by byl schopen absolvovat nějakou jinou testovou metodu.

Co z pozorování vyplynulo zcela jednoznačně je neuvěřitelný **zdroj informací o dítěti**, který díky tomuto testu získáme. Již po administraci máme velmi dobrý přehled o tom, jak dítě uvažuje, jaké jsou jeho priority, které problémy momentálně řeší a považuje za nejdůležitější, jaké jsou jeho interpersonální vztahy, jak je vnímá. Pokud je v celém testu

zachyceno nějaké velké téma (něco velmi důležité pro dítě, ať již vědomě či ještě spíše nevědomě), pak nám z protokolu vystoupí velmi jasně. Po dokončení testu zřetelně cítíme problematické oblasti, které dané dítě má, víme, na co se optat a další rozhovor by tak nebyl pouhým zkoušením vhodných témat, ale zcela cíleným rozhovorem.

Ukázalo se také, že opětovným přečtením vyplněného protokolu jsme schopni v něm nalézt popis oblasti, která nás zajímá (např. hledáme-li informace o rodině a čteme-li protokol s cílem něco se o ní dozvědět, tato informace z vyplněného protokolu selektivně „vystoupí“).

Výpovědi jsou pro děti tak typické (i přes podobnost některých odpovědí, či jejího častého opakování v různých protokolech), že i po přečtení po delší době si testované dítě vybavíme.

Test však nabízí mnohem víc. Jeho vyhodnocením získáme **30 proměnných**, které nám přináší nový, relativně komplexní pohled na osobnost dítěte.

Dalším přínosem testu je odhalení **obránných mechanismů** dítěte. Jejich nalezení v testu chce již větší praxi, přesto i toto je velkým přínosem.

Tato pozorování byla konzultována a porovnávána s pozorováními Mgr. P. Průchové (2010), která již také administrovala větší množství Testu pohádek. Její závěry se s těmito v podstatě shodují (více viz podkap. 9.2).

8.2 Výzkumná otázka zaměřená na administraci Testu pohádek

Druhá výzkumná otázka zní: *Je možné test beze změn administrovat?*

Během **administrování testu** jako takového se nevyskytl žádný problém, který by ukazoval na nutnost změnit způsob administrace. Zcela nepochybně je nezbytná dobrá znalost testu a způsobu jeho administrace, aby došlo k získání kompletních odpovědí bez nadbytečného doptávání. To sice klade požadavky na administrátora, ale není to problém, který by bylo potřeba řešit zvláštním opatřením.

Jisté obtíže byly zaznamenány před samotnou administrací. Během **úvodního rozhovoru** by mělo dojít ke zjištění informací o rodině (zda rodiče žijí spolu, celková rodinná situace, sociální třída). Ukázalo se, že ve sledovaném vzorku u dětí došlo k výraznému nárůstu ostražitosti, vytratila se spontánnost odpovědí, atmosféra již nebyla tak přátelská. Děti byly v odpovědích velmi opatrné. Otázka na sourozence nepřinášela zmíněné problémy.

Vysvětlení pro tento jev se nabízí několik:

1) *Otázka nebyla vhodně formulována, působila vlezle, na děti rušivě.* Proti tomuto vysvětlení mluví opakovaný neúspěch i při preformulování otázek. Jisté zlepšení bylo zaznamenáno při obecné otázce „jaké je to u vás doma?“. U dětí s otevřenou povahou pak

došlo ke sdělení o rodině, u uzavřenějších dětí bylo toto sdělení velmi stručné. I tak však zazněly pouze informace, které dítě samo vybralo.

2) *Otázka na uvedená fakta je nepříjemná již administrátorovi, děti to vnímají a jejich odpověď je tomu přizpůsobena.* Toto vysvětlení by mohlo být uspokojivé. V České republice jsou dotazy takto osobního charakteru často hodnoceny jako nepatřičné, nevhodné. Administrátor mohl tento svůj kulturou zakořeněný pocit přenést při rozhovoru na děti. Z osmi různých administrátorů tam někteří mají uvedenou část výše zmíněných osobních údajů, což by tuto teorii podporovalo. Tři z těchto administrátorů uvádějí sociální třídu, je však otázkou, jak k těmto údajům přišli. Je nepravděpodobné, že by děti ve věku 6-8 let popsaly svou sociální třídu jako střední či vyšší. Mohli tedy získané údaje na tuto kategorii převést sami na základě informací od dítěte nebo tento údaj pramení z rozhovoru s učitelkou, členem rodiny či z osobní znalosti rodinné situace dítěte. Čtyři z těchto administrátorů nějakým způsobem popisují rodinnou situaci. Buď se jedná o fakt, zda rodina žije či nežije spolu nebo uvádí zaměstnání rodičů, eventuálně jejich náboženské přesvědčení. Otázka o způsobu získání a interpretace těchto údajů však zůstává.

3) *Mohlo by se jednat o specifický projev české povahy – jistý druh uzavřenosti.* O zvláštěnostech povah u různých národů se toho již hodně napsalo. V České republice je zpravidla kladen velký důraz na soukromí a jeho narušení je ostře vnímáno jako nepříjemné, některé otázky jsou považovány za vysoce nezdvořilé. Také mezi lidmi je jakási tendence věci vidět horší než jsou – jakýsi pesimismus (např. typická otázka: „Jak se máš?“ a nejčastější odpověď: „Ani se neptej...“). Tuto možnost vysvětlení by podporovala i zkušenost z jiných oblastí – např. mnoho lékařů ustoupilo od odebírání rodinné anamnézy, neboť je obtížné přejít přes častý odpor klientů se k této otázce vyjadřovat. Klienti často nevidí přímou souvislost mezi svým zaměstnáním, bydlením apod. a svým zdravotním stavem. Podobné zvyky dané kulturou se samozřejmě přenáší, ať vědomě či nevědomě, i na děti. Autorkou této práce je často pozorováno, že jsou děti vedeny k tomu, že něco nemají říkat (otázky víry, majetku apod.).

Snadným řešením, v případě užití testu jako diagnostické metody, by bylo tyto otázky doplnit s rodiči v rámci osobní anamnézy. Dětem by pak zůstala ona svoboda vyjadřovat se k tomu, k čemu chtějí.

Vyprávění pohádek na začátku celého testování přináší také některé problémy. Pro vyhodnocení testu je podstatná informace, kterou verzi pohádky dítě zná a jestli uvedenou pohádku opravdu zná a má ji dostatečně zažitou. Nicméně jednotlivé podoby pohádek se většinou liší v drobnostech, které při stručném převyprávění stejně nevyjdou najevo. Velkou

nevýhodou pak je, že zvláště mladší děti mají tendenci vykládat pohádku celou, všechno co si pamatují a toto vyprávění na začátku je vyčerpá natolik, že pak celé následující testování je poněkud zkresleno. Dalším problematickým bodem je zaznamenávání dané verze pohádky do protokolu.

Během administrace se velmi osvědčilo danou verzi pohádek nezapisovat, ale udělat si rychlou poznámku o tom, zda dítě pohádku zná či nikoli, eventuálně poznamenat výrazné odlišnosti dané verze. Umožňuje to intenzivnější navázání kontaktu (pomocí očního kontaktu, mimiky apod.). Děti pak již nevnímají zapisování odpovědí na testové otázky jako rušivé. Odpovědi jsou více otevřené a spontánní. Také je výhodné děti taktně usměřňovat při vyprávění pohádky – v případě, že se ve vyprávění zarazí, pomoci i návodnými otázkami, v případě zabíhání do velkých podrobností je s citem převést k většímu zobecňování. Náročné to může být obzvláště u malých dětí, které chtějí sdělit všechno, co ví, případnou snahu o zestručnění mohou vnímat jako snahu o opravení chyby. Naproti tomu citlivé moderování rozhovoru o pohádkách děti ujistí v tom, že zde nejsou špatné odpovědi, jejich reakce během samotného testování je pak více spontánní.

8.3 Výzkumná otázka zaměřená na vyhodnocování Testu pohádek

Třetí výzkumná otázka zní: *Jak probíhá vyhodnocování získaných údajů administrátorem?*

Kvalitativní hodnocení přináší mnoho údajů. I bez velké praxe ve čtení protokolů Testu pohádek je množství získaných informací až zarážející. S postupující zkušeností se odkrývají další a další možnosti. Velmi silné je téma protokolu – nemusí být přítomné vždy, ale pokud je, jeho význam je nenahraditelný.

Kvantitativní hodnocení – hodnocení proměnných je poměrně přesně a podrobně popsáno v manuálu Testu pohádek. Přesto toto hodnocení není nejsnazší. Vyžaduje již praxi a zkušenost s hodnocením, přečtení několika skórovaných dotazníků a konzultace někoho s praxí. Pro celkové hodnocení dítěte, obzvláště následuje-li další práce s ním, není ani tak důležité, jak přesně danou proměnnou skórujeme, ale spíše to, že si jsme vědomi její přítomnosti a známe její význam. Jeden z nejobtížnějších kroků hodnocení je zjištění identifikace dítěte. Přesto je toto hodnocení přínosné. Nabízí pohled na dětskou osobnost z jiného úhlu, než které přináší kvalitativní hodnocení. Navzájem se výborně doplňují a poskytují ucelený obraz.

Největším nedostatkem (ten se ale týká všech projektivních testů) je značný vliv administrátora na výsledné skóre. Hodnocení, ač je velmi podrobně popsané, je i přesto

značně subjektivní. S největší pravděpodobností by dva administrátoři u jednoho testu nedošli k naprosto stejným výsledkům. Nicméně diametrální rozdíly by zde také nejspíš nebyly. Pro tento typ hodnocení má značný význam praxe a znalosti (jak testu, tak i vývojové psychologie a pohádek – blíže viz teoretická část). Se skórovanými dotazníky stoupá jistota ve skórování a ustálí se určitý způsob hodnocení. Je tedy otázkou, nakolik je možné porovnávat výsledky různých examinátorů mezi sebou. Nesporné ovšem je, že pro daného jedince, který s testem pracuje, je jeho vlastní hodnocení naprosto přesné a určující, sdělné.

Obdobné je to i s **kvantitativním hodnocením – hodnocení obranných mechanismů** dítěte. Zde ještě více než v předchozím případě je nutná praxe se skórováním dotazníků. Avšak s praxí a zkušeností se zvětšuje jistota v hodnocení a odhalují se další a další podrobnosti a vazby, které z testování vyplývají jako jasné informace. S tím postupně dojde i k odhalování obranných mechanismů. Jejich hodnocení pak není nijak náročné a může mít velký přínos pro práci s dítětem. I toto hodnocení je však do jisté míry subjektivní.

8.4 Výzkumná otázka zaměřená na porovnání různých výsledků Testu pohádek

Čtvrtá výzkumná otázka zní: *Jsou u šesti až sedmiletých dětí rozdíly mezi chlapci z hlavního města a z krajského města v České republice?*

Celkové **výsledky šesti a sedmiletých chlapců z hlavního města** přehledně zobrazují přílohy č. 5: Souhrnné výsledky chlapců ve věku šesti let z hlavního města a č. 6: Souhrnné výsledky chlapců ve věku sedmi let z hlavního města.

Podíváme-li se na tyto výsledky, tj. na skupinu šesti a sedmiletých probandů jako na celek, pak ze 30 proměnných byla u 20 respondentů (chlapci z Prahy ve věku 6-7 let) zaznamenána každá alespoň jednou.

Právě jednou byla detekována instrumentální agrese (AGR INSTR) a vztah k otci (REL/FA). Nízké hodnoty (do HS = 5) byly zaznamenány také u agrese jako závist (AGR ENVY) HS = 2, zaujatost sexualitou (SEX PRE) HS = 3, smysl pro vlastnictví (SPRO) HS = 4, smysl pro soukromí (SPRIV) HS = 2 a vztah k matce (REL/MO) HS = 4. Naopak nejvyšší skóre dosahuje kromě přizpůsobení obsahu pohádky (AFTC) HS = 677 také úzkost (ANX) HS = 165 a orální potřeby (ON) HS = 123. Hrubý skór (HS) celkově dosáhl nejnižší hodnoty 54 a nejvyšší hodnoty 92.

Stejně se můžeme podívat i na souhrnné **výsledky šesti a sedmiletých chlapců z krajského města**. Tyto výsledky přehledně zobrazují přílohy č. 7: Souhrnné výsledky chlapců ve věku šesti let z krajského města a č. 8: Souhrnné výsledky chlapců ve věku sedmi let z krajského města.

Zde pak, ze 30 proměnných, bylo u 20 respondentů zaznamenáno 27 proměnných. Zaregistrována nebyla agrese jako odplata (AGR RET), agrese jako obrana (AGR DEF) a instrumentální agresivita (AGR INSTR). Právě jednou byla detekována agrese jako dominance (AGR DOM) a vztah k otci (REL/FA). Nízké hodnoty (do HS = 5) byly zaznamenány u agrese jako závist (AGR ENVY) HS = 2, agrese jako žárlivost (AGR JEAL) HS = 2, smysl pro soukromí (SPRIV) HS = 2, opakování (REP) HS = 4, potřeba náklonnosti, lásky (NAFCT) HS = 3. Zajímavý je výsledek vztahu k matce (REL/MO) HS = -7. Naopak nejvyšší skóre dosahuje kromě přizpůsobení obsahu pohádky (AFTC) HS = 623 také deprese (D) HS = 113. HS celkově dosáhl nejnižší hodnoty 21 a nejvyšší hodnoty 76 (u dvou respondentů).

Pro porovnání obou skupin byly u získaných hodnot spočítány průměry a směrodatné odchylky. Vše zobrazuje tabulka č. 4.

	Chlapci z hlavního města 6-7 let		Chlapci z krajského města 6-7 let	
	Průměr	Směr. odchylka	Průměr	Směr. odchylka
OA	0,75	1,251	0,25	0,716
AGRIMP	2,95	2,685	2,75	1,888
AGRDOM	0,5	1,100	0,05	0,224
AGRRET	0,9	1,373	0	0,000
AGRENVY	0,1	0,447	0,1	0,447
AGRJEAL	0,3	0,801	0,1	0,447
AGRDEF	0,85	1,725	0	0,000
AGRINSTR	0,05	0,224	0	0,000
SEXPRE	0,15	0,489	1,2	1,281
B	1,05	1,538	0,6	0,821
<i>Instinkty</i>	7,6	4,849	5,05	2,685
AFTC	33,85	5,976	31,15	10,363
AMB	0,9	1,334	1,15	1,599
MOR	1,8	1,642	0,85	1,182
SPRO	0,2	0,616	0,3	0,923
SPRIV	0,1	0,447	0,1	0,447
SE	0,45	1,905	0,5	1,000
REP	1,1	1,683	0,2	0,696
<i>Fungování Ega</i>	38,4	7,301	34,25	11,252
NPRO	0,85	2,477	2,85	2,925
NAFIL	3,65	2,758	0,35	0,671
NAPRO	0,55	0,826	0,6	1,429
NAFCT	1,35	1,785	0,15	0,671
ON	6,15	3,815	0,45	0,686

Potřeby	12,55	4,347	4,4	3,589
DSUP	1,15	1,631	0,6	1,142
DMT	0,45	0,826	1,4	1,273
DH	0,85	1,899	1,65	1,182
Touhy	2,45	2,373	3,65	1,872
D	0,9	0,852	5,65	1,694
ANX	8,25	6,290	3,95	3,000
FA	3,95	3,605	1,6	1,536
Emoční stavy	13,1	7,622	11,2	3,847
REL / MO	0,2	0,616	-0,35	0,671
REL / FA	0,05	0,224	0,05	0,394
Vztahy	0,25	0,639	-0,3	0,657
Celkem	74,35	10,550	58,25	16,692

Tabulka č. 4: Srovnání odpovědí chlapců z hlavního města a krajského města ve věku 6-7 let

Z tabulky je patrné, že získané výsledky jsou srovnatelné, nicméně rozdíly jsou zřejmé na první pohled. Zaměříme-li se na celkové HS, pak vidíme, že u chlapců z Prahy je výrazně vyšší (o 16,1) a že i směrodatná odchylka je u obou skupin relativně vysoká, přičemž u chlapců z krajského města činí dokonce 16,7.

Zásadní význam v rozdílném skórování může mít subjektivní přístup hodnotícího – každou skupinu hodnotil jiný administrátor. Examinátoři také kvůli nízké zkušenosti nemuseli detekovat všechny proměnné či jejich intenzitu. Dalším důvodem rozdílných hodnot může být i různý přístup dětí k testování. Důležitým faktorem je také to, že ani jeden vzorek není reprezentativní (v obou případech je $n = 20$), což je nejlépe vidět na směrodatných odchylkách, které jsou poměrně vysoké. Důvodů pro rozdíly by se našlo jistě mnohem více.

Porovnáme-li jednotlivé kategorie proměnných, pak vidíme, že v první kategorii proměnných – **Instinkty** – jsou rozdíly velmi výrazné. Všechny hodnoty jsou větší u chlapců z hlavního města s výjimkou zaujatosti sexualitou (SEX PRE). To je o 1,05 větší u chlapců v krajském městě.

Průměr celé této kategorie proměnných je u chlapců z hlavního města 7,6 (směr. odchylka = 4,849) a u chlapců z krajského města 5,05 (směr. odchylka = 2,685). Rozdíl mezi oběma skupinami je tak větší než 2. Také směr. odchylka je velká, to ukazuje, že odpovědi jednotlivých chlapců mají velké vzájemné odlišnosti. Tak by mohla celá skupina mít vysoké skóre, ač je zde pouze pár vysoce skórujících jedinců. Pohledem na přílohu č. 5 a 6 zjistíme, že u chlapců z hlavního města se HS pohybuje v rozpětí 0-21, což jsou velmi rozdílné hodnoty. I u chlapců z krajského města je vysoké rozpětí, a to 1-9 (viz příloha č. 7

a 8). Naproti tomu to také může ukazovat na velmi dobrý záchyť dětí, které mají např. problémy s agresivitou. Mohlo by to ukazovat na dobrou diagnostickou schopnost testu.

Podobné výsledky vyšly u impulsivní agrese (AGR IMP), agrese jako závist (AGR ENVY), agrese jako žárlivost (AGR JEAL), instrumentální agresivita (AGR INSTR). Velké rozdíly naproti tomu jsou u agrese jako odplata (AGR RET), agrese jako obrana (AGR DEF), zaujatost sexualitou (SEX PRE) a bizarnost (B).

Další kategorie proměnných – **fungování ega** – vyšla v obou skupinách podobně. Průměr celé této skupiny je u chlapců z hlavního města 38,4 (směr. odchylka = 7,301) a u chlapců z krajského města 34,25 (směr. odchylka = 11,252). U chlapců z krajského města bude větší vzájemná odlišnost jednotlivých odpovědí než u chlapců z Prahy.

Podobné výsledky dosahují obě skupiny u ambivalence (AMB), smysl pro vlastnictví (SPRO), smysl pro soukromí (SPRIV) a sebehodnocení (SE). Velké rozdíly naproti tomu nacházíme v morálních zásadách (MOR) a opakování (REP). Rozdíl větší než 2 je i u přizpůsobení obsahu pohádky (AFTC), ale vzhledem k tomu, že se jedná o hodnoty vysoké (31 a 33), pak můžeme tyto výsledky považovat za srovnatelné.

Třetí kategorie proměnných – **potřeby** – vyšla diametrálně odlišně. Průměr této skupiny proměnných je u probandů z hlavního města 12,55 (směr. odchylka = 4,347) a u probandů z krajského města 4,4 (směr. odchylka = 3,589). Takto veliké rozdíly mohou být způsobeny mnoha faktory (rozdílné skórování, rozdílná otevřenost dětí, výrazný záchyť skupiny dětí apod. – viz výše). Tato skupina proměnných však vykazuje nejvyšší rozdíly v celém testu. Rozdílnost způsobená jiným skórováním nebo otevřeností dětí by pravděpodobně byla takto výrazná i v celém zbývajícím testu (i když to není bezpodmínečně nutné – dětské potřeby mohou být nejvíce skrytou částí dětské osobnosti a tak obtížně skórovatelnou či dokonce zachytitelnou ve výpovědích). Je tedy možné, že se jedná o specifika hlavního města oproti krajskému městu a naopak, způsobené jinými životními podmínkami a rozdílnou místní kulturou.

Při pohledu na jednotlivé položky vidíme, že chlapci z krajského města více skórují v proměnných potřeba ochrany (NPRO), zatímco chlapci z hlavního města mají vyšší hodnoty u potřeby sounáležitosti (NAFIL), potřeba náklonnosti, lásky (NAFCT) a orální potřeby (ON). Srovnatelné hodnoty jsou u potřeby uznání (NAPRO).

Čtvrtá kategorie proměnných – **touhy** – vyšla v celkovém součtu poměrně podobně, i tak však je rozdíl větší než 1. Průměrná hodnota této skupiny proměnných je u chlapců z hlavního města 2,45 (směr. odchylka = 2,373) a u chlapců z krajského města 3,65 (směr. odchylka = 1,872). Ve všech položkách je výrazný rozdíl (min. 0,5). Chlapci z Prahy

mají vyšší hodnotu u touhy po nadřazenosti (DSUP) a chlapci z krajského města v touze po materiálních hodnotách (DMT) a touze pomáhat (DH). Je otázkou, na kolik je touha po materiálních hodnotách a touha pomáhat typická pro děti z krajského města, stejně tak touha po nadřazenosti pro děti z hlavního města.

Pátá kategorie proměnných – **emoční stavy** – vyšla poměrně obdobně, ač je i zde rozdíl téměř 2. Tím, že se jedná o vysoké HS, jsou výsledky srovnatelné. Velký rozdíl je ve směr. odchylce, která je u chlapců z Prahy výrazně vyšší. Chlapci z hlavního města mají průměrnou hodnotu 13,1 (směr. odchylka = 7,622) a chlapci z krajského města 11,2 (směr. odchylka = 3,847). Chlapci z hlavního města mají výrazně vyšší hodnotu úzkosti (ANX) a strachu z agresivity (FA), naproti tomu chlapci z krajského města mají výrazně vyšší hodnotu deprese (D). I zde je otázkou, na kolik jsou úzkost a strach z agresivity typické pro hlavní město. Je potřeba zde poznamenat, že tato skupina proměnných vykazuje obzvláště velké odlišnosti u jednotlivých respondentů.

Poslední kategorie proměnných – **vztahy** – vyšla téměř stejně, ale s opačným znaménkem, tj. s opačnou hodnotou vztahu. U chlapců z Prahy je celková hodnota 0,25 (směr. odchylka = 0,639) a u chlapců z krajského města -0,3 (směr. odchylka 0,657). Zajímavé je, že vztah k otci má u obou skupin probandů stejnou hodnotu, ale vztah k matce je naprosto odlišný. Otázkou je, nakolik je pozitivní vztah s matkou typický pro Prahu, zda-li rozdíly nejsou způsobeny odlišnostmi ve skórování či zda svou roli nemohl sehrát i fakt, že pražští respondenti jsou většinou z církevní školy (v uvedené části vzorku se jedná o 13 z 20 dětí, tj. 65%), která klade důraz na rodinu a spolupráci s ní. Zajímavé by také bylo zaměřit se na to, jestli svou roli ve vztahu k rodičům hraje předškolní a školní věk. Tuto část by bylo nutné velmi podrobně prozkoumat i z důvodu, že škála u vztahů se pohybuje pouze v hodnotách + nebo - 1, nebo se neskóruje. Pokud je tedy vztah ambivalentní, výsledné skóre je pouze převažujícím jevem, který ale může být také odrazem momentální nálady dítěte.

8.5 Výzkumná otázka zaměřená na zjišťování vztahů mezi proměnnými v Testu pohádek, testu CPQ a Dotazníku stylů výchovy

Pátá výzkumná otázka zní: *Jaká korelace existuje u osmi až dvanáctiletých dětí mezi Testem pohádek, CPQ a Dotazníkem stylů výchovy?*

Tato otázka bude rozdělena a zpracována po dílčích částech, a to korelace Testu pohádek (Coulacaglou, 2009) s testem CPQ (Cattell, Porter, 1998) a korelace Testu pohádek a Dotazníku stylů výchovy (Čáp, Čechová, Boschek, 2000). Vše je interpretováno s pomocí příslušných testových manuálů.

Souhrnné výsledky osmi až dvanáctiletých chlapců z hlavního města přehledně zobrazují přílohy č. 9: Souhrnné výsledky chlapců ve věku osmi let z hlavního města, č. 10: Souhrnné výsledky chlapců ve věku devíti let z hlavního města, č. 11: Souhrnné výsledky chlapců ve věku deseti let z hlavního města, č. 12: Souhrnné výsledky chlapců ve věku jedenácti let z hlavního města.

Celá korelační tabulka je příliš veliká, proto zde budou prezentovány jen její dílčí části. V textu budou probírány pouze korelace, jejichž statistická významnost je na hladině 0,05 (značeno *) nebo 0,01 (značeno **).

KORELACE MEZI PROMĚNNÝMI A KATEGORIEMI PROMĚNNÝCH V TESTU POHÁDEK A FAKTORY Z TESTU CPQ

Nejdříve porovnáme jednotlivé proměnné z Testu pohádek s faktory z testu CPQ.

Mezi **orální agresí (OA)** a některou z hodnot CPQ není pozorován žádný statisticky významný vztah – viz tabulka č. 5.

OA	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,211	-,112	,059	,124	-,038	-,091	,083
Sig.	,190	,492	,719	,444	,818	,578	,609
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,094	,176	-,062	-,069	,096	,010	,077
Sig.	,562	,277	,704	,673	,556	,951	,636

Tabulka č. 5: Korelační koeficienty pro OA s CPQ

Mezi **impulsivní agresí (AGR IMP)** a některou z hodnot CPQ také není pozorován žádný statisticky významný vztah – viz tabulka č. 6.

AGR IMP	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,015	,094	,171	,173	-,139	-,003	-,189
Sig.	,929	,562	,292	,285	,393	,985	,242
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,064	-,203	-,239	-,115	,000	-,089	,094
Sig.	,696	,208	,138	,478	,999	,583	,563

Tabulka č. 6: Korelační koeficienty pro AGR IMP s CPQ

Mezi **agresí jako dominance (AGR DOM)** a proměnnou G (síla Superega) z testu CPQ je statisticky významný vztah (viz tabulka č. 7). Osoba skórující faktor G+ sama sebe hodnotí jako korektivního člověka a strážce vlastních způsobů a morálky. Pečlivě zvažuje, co říká a dává přednost společnosti výkonných lidí. Nicméně tento faktor podléhá nejvíce motivačnímu zkreslení. Je proto možné, že testovaná osoba vidí sama sebe jako morálně silného a bránícího spravedlnost, v Testu pohádek však koreluje s vlastnostmi, jako je touha po nadvládě.

Vzhledem k tomu, že osobě s nízkým skóre faktoru G je blízká nespolehlivost, lhaní, nedbalost vůči závazkům apod., což u osoby vysoce skórující proměnnou AGR DOM nebude typickým chováním, pak je tento vztah pochopitelný. Faktor G je rys s vysokou prediktivní schopností. Vysoké G skóry významně korelují s akademickým výkonem, s popularitou a s faktem, že tito lidé bývají voleni jako vůdci, což by bylo v souladu s AGR DOM. Přesto je takto statisticky významná korelace poněkud překvapivá.

AGR DOM	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,072	-,146	,007	-,176	,092	-,143	,342*
Sig.	,660	,369	,966	,278	,570	,379	,031
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,342*	,079	,193	,087	-,118	,160	,115
Sig.	,031	,627	,233	,593	,468	,323	,481

Tabulka č. 7: Korelační koeficienty pro AGR DOM s CPQ

Mezi **agresí jako odplatou (AGR RET)** a faktory z CPQ žádný vztah nedosahuje statisticky významné hladiny (viz tab. č. 8). Přesto zmíníme vztah s faktorem F, který hladiny významnosti téměř dosahuje. Tento vztah je pochopitelný, neboť agresivitu jako odplatu udávají často děti, z jejichž dotazníku je patrné, že pro ně násilí je ospravedlnitelné pouze jako odplata či obrana. Ve svých odpovědích jsou spíše zdrženlivé a není zde příliš odpovědí, kde by byla agrese např. impulsivní, jako závist nebo žárlivost. Faktor F je nízký u osob, které jsou zdrženlivé, opatrné, zamlklé a vážné.

AGR RET	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,046	-,009	-,139	-,092	-,234	-,312	,299
Sig.	,777	,955	,392	,570	,147	,050	,061
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,107	,205	-,216	-,285	,116	,307	-,119
Sig.	,510	,205	,181	,075	,475	,054	,463

Tabulka č. 8: Korelační koeficienty pro AGR RET s CPQ

Mezi **agrese jako závist (AGR ENVY)** a faktory z CPQ nejsou zachyceny vztahy na statisticky významné hladině (viz tab. č. 9).

AGR ENVY	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,057	-,233	,067	-,009	,104	-,034	,068
Sig.	,729	,149	,681	,958	,524	,836	,678
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,201	,097	,134	,109	,151	-,193	,158
Sig.	,214	,553	,409	,504	,351	,232	,330

Tabulka č. 9: Korelační koeficienty pro AGR ENVY s CPQ

Korelace u **agrese jako žárlivost (AGR JEAL)** je situace obdobná, jsou zde zachyceny pouze statisticky nevýznamné korelace (viz tab. č. 10).

AGR JEAL	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,259	-,169	,002	,015	,168	,057	,163
Sig.	,107	,299	,988	,928	,301	,725	,314
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,194	,152	-,102	-,138	,063	-,028	,057
Sig.	,231	,348	,530	,396	,701	,862	,727

Tabulka č. 10: Korelační koeficienty pro AGR JEAL s CPQ

Agrese jako obrana (AGR DEF) koreluje s jedním faktorem na hladině významnosti 0,05 a s jedním na hladině významnosti 0,01 (viz tab. č. 11). AGR DEF je chápána jako potřeba se chránit nebo bránit jiné. Faktor H je vysoký u osob, které jsou odvážné, spontánní a nebojácné. Považuje se za jeden z faktorů extroverze. Jejich vztah je tedy nejen pochopitelný, ale byl také očekávaný. Faktor N je v nízkém skóru zaznamenán u osob, které jsou přímé, přirozené, bezelstné a otevřené. I to koresponduje s podstatou AGR DEF.

AGR DEF	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,306	,020	,044	-,255	-,251	-,213	,205
Sig.	,055	,903	,789	,113	,118	,188	,204
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,321*	-,195	-,193	-,404**	-,017	,252	-,205
Sig.	,043	,228	,234	,010	,919	,117	,205

Tabulka č. 11: Korelační koeficienty pro AGR DEF s CPQ

Instrumentální agresivita (AGR INSTR) koreluje se všemi faktory testu CPQ na statisticky nevýznamné hladině (viz tab. č. 12).

AGR INSTR	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,023	-,272	-,292	,212	,128	,048	-,007
Sig.	,887	,090	,068	,189	,430	,770	,964
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,228	,139	,153	,146	,038	-,060	,245
Sig.	,156	,393	,347	,368	,815	,711	,127

Tabulka č. 12: Korelační koeficienty pro AGR INSTR s CPQ

U **zaujatosti sexualitou (SEX PRE)** se také jedná o statisticky nevýznamné korelace (viz tab. č. 13).

SEX PRE	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,181	-,226	-,216	,263	,300	,040	,147
Sig.	,263	,160	,182	,101	,060	,808	,365
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,114	-,237	-,015	,023	-,060	-,087	,186
Sig.	,483	,141	,926	,888	,712	,593	,249

Tabulka č. 13: Korelační koeficienty pro SEX PRE s CPQ

Bizarnost (B) s faktory CPQ koreluje pouze na statisticky nevýznamné hladině (viz tab. č. 14). Vzhledem k tomu, že se jedná o odpovědi, které ukazují na velkou fantazii nebo naopak na patologii, je tato skutečnost nepřekvapující.

B	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,073	-,213	-,014	,051	,150	,022	-,038
Sig.	,656	,186	,930	,757	,355	,895	,814
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,024	-,010	,204	,152	,107	-,172	,166
Sig.	,886	,953	,207	,350	,509	,288	,305

Tabulka č. 14: Korelační koeficienty pro B s CPQ

Přizpůsobení obsahu pohádky (AFTC) koreluje na statisticky významné hladině s nízkým faktorem A (viz tab. č. 15). AFTC ukazuje na schopnost odpovídat v souladu s příběhem, z této proměnné lze však také usuzovat na emoční a kognitivní řízení dítěte. Nízký faktor A se objevuje u respondentů, kteří jsou kritičtí, trvají na svých nápadech, jsou precizní, objektivní a rigidní. I zde je vztah mezi jednotlivými proměnnými pochopitelný. Oba dva faktory zachycují vazbu na realitu, neochotu pohlížet na standardní věci nestandardním způsobem.

AFTC	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,332*	-,196	-,086	,038	,140	-,070	-,062
Sig.	,036	,224	,597	,815	,390	,666	,705
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,078	,160	,062	,021	,202	,115	-,157
Sig.	,634	,324	,702	,898	,210	,480	,334

Tabulka č. 15: Korelační koeficienty pro AFTC s CPQ

I **ambivalence (AMB)** koreluje s faktorem A, ale s vysokým skóre (viz tab. č. 16). Takto skórují lidé, kteří jsou veselí, vstřícní, laskaví, bezstarostní, účastní, mají rádi lidi. AMB značí nerozhodnost, váhání, pochybnosti. Korelaci pravděpodobně způsobují projevy faktoru A, jakými jsou laskavost, spolupráce, otevřenost, srdečnost a adaptivnost. Faktor A+ je také

popisován jako tendence k plnému emočnímu vyjádření. To by v Testu pohádek mohlo být vyjádřeno právě několika odpověďmi na jednu otázku či váháním mezi několika možnostmi. U lidí s vysokým faktorem A je také patrná větší tolerance k „problémovým“ lidem a obecnou snahou s každým bez újmy vycházet. To se v Testu pohádek může projevit jako snaha omluvit problematické chování – uvedení několika možností, proč se postava chová daným způsobem.

AMB	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,346*	,070	-,099	,079	-,142	,154	-,015
Sig.	,029	,669	,542	,628	,382	,343	,929
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,183	-,001	-,122	-,235	-,012	,293	-,151
Sig.	,259	,993	,452	,144	,942	,066	,352

Tabulka č. 16: Korelační koeficienty pro AMB s CPQ

Morální zásady (MOR) korelují s jedním faktorem na hladině významnosti 0,05 a s jedním faktorem na hladině významnosti 0,01 (viz tab. č. 17). Kategorie morálních zásad je blízká Superegu. Je proto překvapující, že se vůbec neprojevila korelace s faktorem G. Nicméně korelace s faktorem A+ tak překvapivá není. Vlastnosti, které tento faktor sytí, jsou pozornost k lidem, laskavost, pohotovost, adaptivnost a srdečnost, otevřenost a brání ohledu na ostatní jsou aspekty, které jsou pro morální jednání nezbytné. Druhým korelujícím faktorem je nízké N. I zde jsou vlastnosti, které se neslučují s amorálním, prospěchářským jednáním, a to příměst, bezelstnost, otevřenost či emocionální upřímnost. U tohoto faktoru je však také popisována slepá víra v lidskou povahu, neschopnost náhledu sama na sebe, „stádnost“ v chování. Nicméně ani tyto aspekty si s MOR neodporují.

MOR	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,412**	,021	-,053	-,026	-,131	-,123	,134
Sig.	,008	,898	,746	,874	,422	,448	,410
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,166	-,126	-,157	-,328*	-,123	,151	-,022
Sig.	,307	,438	,335	,039	,450	,353	,894

Tabulka č. 17: Korelační koeficienty pro MOR s CPQ

Smysl pro vlastnictví SPRO negativně koreluje s faktorem C (viz tab. č. 18). SPRO ukazuje na hranici mezi tím, co je moje a co ne. Také souvisí s potřebou kontrolovat své území. Naproti tomu nízký faktor C značí osobu emocionálně labilní a snadno rozrušitelnou, s nízkou silou ega. V bližším popisu faktoru C- se pak dočítáme, že takový jedinec má tendenci nechat se snadno rozrušit lidmi nebo věcmi, vykazuje nadprůměrný počet generalizovaných neurotických reakcí formou manifestace obranných mechanismů. To by

mohlo být vysvětlením pro přílišnou fixaci na vlastnictví a potřebu kontroly svého prostředí. Potřeba kontroly svého okolí je ve faktoru C- zastoupena selháváním v adaptaci při změně prostředí.

SPRO	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,111	-,321*	-,117	-,075	,102	-,106	-,015
Sig.	,495	,043	,470	,644	,532	,516	,926
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,085	,090	,151	-,055	,248	,045	,045
Sig.	,600	,579	,352	,735	,123	,782	,782

Tabulka č. 18: Korelační koeficienty pro SPRO s CPQ

Smysl pro soukromí (SPRIV) koreluje s faktory pouze na statisticky nevýznamné hladině (viz tab. č. 19).

SPRIV	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,116	,110	,208	,166	-,019	,134	-,158
Sig.	,477	,500	,198	,306	,905	,409	,329
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,016	-,042	-,036	-,046	,123	-,211	,151
Sig.	,922	,799	,826	,780	,448	,192	,353

Tabulka č. 19: Korelační koeficienty pro SPRIV s CPQ

Sebehodnocení (SE) nekoreluje statisticky významně s žádným faktorem (viz tab. č. 20). Tato proměnná je však k veškerému hodnocení mnohem náročnější, neboť stejně jako u vztahů, i zde je hodnocena +1 nebo -1, pokud se objeví, tj. proměnná se v testu objeví mnohem více, než jak je to potom vidět v HS této konkrétní proměnné.

SE	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,146	,041	,089	-,168	,061	,120	-,312
Sig.	,368	,802	,585	,301	,707	,460	,050
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,084	,025	,125	,080	-,026	-,172	,001
Sig.	,607	,881	,444	,623	,872	,290	,996

Tabulka č. 20: Korelační koeficienty pro SE s CPQ

Opakování (REP) koreluje s faktory na statisticky nevýznamné hladině (viz tab. č. 21). Tato proměnná se skóruje vždy při odpovědích stejného významu. Sama o sobě nemá zvláštní význam, ale ukazuje na zaujatost dítěte nějakým tématem, na které je pak třeba se individuálně zaměřit (při celkovém hodnocení či při terapii). Je proto zcela logické, že v testu CPQ se neobjevila statisticky výrazná korelace. Uvedené vztahy mezi proměnnými tak pouze ukazují na možné problematické oblasti u těchto konkrétních respondentů.

REP	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,169	-,084	,096	-,153	-,266	-,286	-,113
Sig.	,298	,607	,554	,345	,097	,074	,487
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,058	,186	-,088	-,226	,040	,131	-,310
Sig.	,720	,251	,590	,161	,804	,419	,052

Tabulka č. 21: Korelační koeficienty pro REP s CPQ

U **potřeby ochrany (NPRO)** se jedná o statisticky nevýznamné korelace (viz tab. č. 22). Osobnostní faktor, který by měl vzájemný vztah s proměnnou, která značí potřebu ochrany, by bylo těžké nějakým způsobem definovat.

NPRO	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,017	,091	-,083	-,004	,273	,137	-,212
Sig.	,918	,577	,609	,983	,088	,399	,189
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,144	-,249	-,064	,294	-,032	-,215	,047
Sig.	,376	,121	,694	,065	,842	,184	,775

Tabulka č. 22: Korelační koeficienty pro NPRO s CPQ

I u **potřeby sounáležitosti (NAFIL)** se vyskytují pouze statisticky nevýznamné korelace (viz tab. č. 23). Vysvětlení by mohlo být stejné jako v předchozím případě.

NAFIL	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,234	,022	,099	,053	-,169	-,084	,081
Sig.	,147	,894	,542	,743	,297	,607	,621
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,175	,064	-,113	-,119	,134	,063	,161
Sig.	,280	,694	,489	,466	,411	,701	,321

Tabulka č. 23: Korelační koeficienty pro NAFIL s CPQ

Potřeba uznání, souhlasu (NAPRO) koreluje na statisticky významné hladině hned se třemi faktory – C, H, J (viz tab. č. 24). NAPRO je jednou z nejzákladnějších dětských potřeb. Je důležitá pro sebepotvrzení dítěte. Koreluje s faktorem C, který ukazuje na emocionální stabilitu, zralost, realismus a klid. Osoba s vysokým faktorem H je charakterizována jako odvážná, hazardující, neinhibovaná, spontánní a nebojácná. Nízký faktor J pak mají osoby, které jsou aktivní, nadšené a mají rády skupinové aktivity.

Můžeme předpokládat, že osoba, která vysoce skóruje u proměnné NAPRO, je zvyklá získávat své sebehodnocení na základě zpětné vazby od svého okolí, což vede k emocionální stabilitě, zralosti, ale také ke spontánnosti a nebojácnosti. V kolektivních aktivitách (viz faktor J) se dítěti dostává zpětné vazby, a tak dochází k naplnění potřeby NAPRO. Je to však pouhý předpoklad, kterým by bylo potřeba se více zabývat.

<i>NAPRO</i>	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,023	,398*	,278	-,089	-,301	,049	-,008
Sig.	,890	,011	,082	,587	,060	,766	,960
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,333*	-,139	-,339*	-,118	,020	,167	-,019
Sig.	,036	,392	,032	,467	,902	,303	,906

Tabulka č. 24: Korelační koeficienty pro NAPRO s CPQ

Potřeba náklonnosti, lásky (NAFCT) koreluje na hladině významnosti 0,01 s faktorem G (viz tab. č. 25). NAFCT patří mezi základní lidské potřeby. Faktor G+ je charakterizován jako síla Superega, znamená tak určitou formu zralosti. Tím by se tato korelace dala vysvětlit. Stejně tak by mohla být korelace způsobena zájmem osob s G+ o druhé nebo jejich společenskou uznávaností. Vzhledem k vysoké hladině významnosti i vysoké korelaci se nebude jednat o náhodný jev. Přesto tento vztah není očekávaný. Analýza tohoto vztahu a jeho vysvětlení by vyžadovalo podrobné znalosti a hlubší zpracování získaných dat.

<i>NAFCT</i>	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,096	-,293	-,046	,105	,131	-,185	,441**
Sig.	,557	,067	,779	,518	,419	,252	,004
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,006	-,077	,076	-,121	-,007	,049	,057
Sig.	,971	,635	,641	,457	,964	,765	,727

Tabulka č. 25: Korelační koeficienty pro NAFCT s CPQ

Orální potřeby (ON) korelují s jedním faktorem na statisticky významné hladině (viz tab. č. 26). ON mohou ukazovat na deprivaci (citovou i fyzickou). Naproti tomu faktor B- se objevuje u osobností s nízkou inteligencí a neschopností řešit abstraktní problémy. Možná spojitost mezi faktorem B- a ON je souvislost ON s raným vývojem dítěte, s jeho primárními potřebami. Sami autoři však poznamenávají, že u faktoru B nedosahuje test příliš velké korelace s inteligenčními testy, je do testu zařazen, aby zajistil přibližnou orientaci a také aby byl test komplexní a přinášel ucelenou představu o osobnosti dítěte. Je tedy otázkou, zda nereflktuje ještě nějaký další aspekt, resp. jestli pro ON a B- neexistuje aspekt, který obě proměnné spojuje.

<i>ON</i>	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,072	-,018	-,366*	,207	,105	,038	-,038
Sig.	,657	,910	,020	,200	,519	,814	,818
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,094	-,123	,102	,073	-,039	,045	,038
Sig.	,564	,451	,529	,655	,812	,783	,814

Tabulka č. 26: Korelační koeficienty pro ON s CPQ

Touha po nadřazenosti (DSUP), přání být samostatný, jedinečný, touha po dokonalosti a seberealizaci koreluje s faktorem Q4- na statisticky významné hladině 0,05 (viz tab. č. 27). Nízký skóre Q4 je popisován jako nízká energetická tenze (taková osoba je klidná, relaxovaná, soustředěná, vyrovnaná, pomalá). Klid a soustředěnost, které jsou popisovány u nízkého faktoru Q4, mohou být součástí cílevědomosti, která by tak korelovala s přáním být úspěšný, které je obsaženo v DSUP.

DSUP	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,152	-,036	-,199	-,055	-,146	-,156	,131
Sig.	,348	,825	,217	,735	,369	,335	,419
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,035	-,048	-,153	-,266	-,224	,064	-,380*
Sig.	,829	,767	,347	,097	,164	,695	,016

Tabulka č. 27: Korelační koeficienty pro DSUP s CPQ

Touha po materiálních hodnotách (DMT) nekoreluje s žádným faktorem na statisticky významné hladině (viz tab. č. 28). Jen těžko bychom hledali podobnou proměnnou v testu CPQ.

DMT	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,123	-,162	,007	-,045	,273	,120	-,086
Sig.	,450	,317	,966	,784	,088	,462	,596
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,027	-,135	,016	-,003	-,206	-,042	-,134
Sig.	,867	,407	,920	,984	,202	,796	,409

Tabulka č. 28: Korelační koeficienty pro DMT s CPQ

Touha pomáhat (DH) koreluje pouze s jedním faktorem na statisticky významné hladině (viz tab. č. 29). Nízký faktor Q3 ukazuje na nízkou integraci sebectví – nedisciplinovanost, laxnost, sledování vlastních potřeb, nedbalost sociálních pravidel. Nízký faktor Q3 bývá spojován s delikvencí teenagerů. Korelace těchto dvou proměnných je tak velmi překvapivá.

DH	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,224	-,213	-,059	,060	,152	,080	-,053
Sig.	,165	,188	,717	,714	,350	,624	,744
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,040	-,131	,049	-,032	-,080	-,317*	,230
Sig.	,804	,421	,765	,844	,623	,046	,153

Tabulka č. 29: Korelační koeficienty pro DH s CPQ

Deprese (D) negativně koreluje s faktorem C na statisticky významné hladině (viz tab. č. 30). Tato proměnná značí smutek, zlost, odpor, pohrdání, strach, vinu a plachost. Nízký faktor C pak značí emocionální labilitu, snadnou rozrušitelnost. Dalo by se tedy říci, že

tyto dvě veličiny mají stejný obsah. Jejich statisticky významná korelace je proto očekávána. Fakt, že korelace má hladinu významnosti 0,01, potvrzuje i statisticky vztah mezi oběma veličinami.

D	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,281	-,418**	-,293	,099	,092	,065	,003
Sig.	,079	,007	,066	,545	,573	,690	,985
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,024	-,235	,221	,203	,109	-,130	,105
Sig.	,883	,144	,170	,210	,503	,426	,519

Tabulka č. 30: Korelační koeficienty pro D s CPQ

Úzkostnost (ANX) má mnoho různých typů podle toho, čím je motivována. Vztahuje se k budoucnosti. Na statisticky významné hladině překvapivě nekoreluje s žádnou proměnnou v testu CPQ (viz tab. č. 31).

ANX	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,109	,153	,084	,075	,152	,064	-,068
Sig.	,502	,347	,604	,646	,349	,696	,675
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,043	-,240	-,144	-,026	,138	,067	-,101
Sig.	,792	,136	,374	,873	,397	,683	,534

Tabulka č. 31: Korelační koeficienty pro ANX s CPQ

Strach z agresivity (FA) koreluje s jedním faktorem na statisticky významné hladině (viz tab. č. 32). FA zobrazuje obavy z útoku, ohrožení, nebezpečí. Na rozdíl od ANX je zaměřeno do přítomnosti – aktuální, bezprostřední ohrožení. Faktor E mají vysoký osoby, které jsou dominantní, asertivní, agresivní, vzdorovité, panovačné. Jejich korelace je proto poněkud překvapivá. Je otázkou, jestli FA nebylo v Testu pohádek chybně skórováno a jestli nemělo být skórováno jako nějaký typ agrese. Další možností je, že agresivní chování je formou obrany před strachem z agresivity.

FA	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,182	-,001	-,143	,246	,388*	,064	-,076
Sig.	,261	,997	,380	,126	,013	,694	,641
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,052	-,153	,255	,218	,140	-,273	,308
Sig.	,751	,347	,112	,177	,389	,088	,053

Tabulka č. 32: Korelační koeficienty pro FA s CPQ

Vztah k matce REL/MO koreluje na statisticky významné hladině pouze s faktorem I (viz tab. č. 33). Tato proměnná odráží vztah s matkou. Hodnocení této proměnné probíhá (podobně jako u SE) pouze v hodnotách -1, +1, pokud se objeví. To znamená, že HS

nezobrazuje celou dynamiku vztahu, která se může objevit v Testu pohádek. Vysoký faktor I mají lidé, kteří jsou útlomitní, intuitivní, ochraňovaní, senzitivní, jemní apod. Tyto vlastnosti bývají tradičně spojovány se ženami a bývají připisovány matkám, které jim pak učí své děti. Podíváme-li se na to z tohoto úhlu pohledu, pak nás vzájemná korelace nemůže překvapit. S vysokým faktorem I bývá spojována i velká závislost na rodičích.

REL/MO	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,021	-,169	,310	-,168	-,311	-,209	,040
Sig.	,900	,299	,051	,300	,051	,196	,807
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,248	,326*	-,009	-,209	,032	,225	-,181
Sig.	,123	,040	,955	,195	,845	,163	,262

Tabulka č. 33: Korelační koeficienty pro REL/MO s CPQ

Vztah k otci (REL/FA) koreluje s faktorem H na statisticky významné hladině (viz tab. č. 34). Hodnocení této proměnné probíhá stejně jako v předchozím případě u REL/MO. Faktor H mají vysoký lidé, kteří jsou odvážní, živě reagující, společenští, přátelští, rádi se setkávají s lidmi, mají zájem o osoby opačného pohlaví. Tyto vlastnosti bývají dávány do souvislosti s výchovou otců. Tato korelace by potvrzovala, že pozitivní vztah s otcem vede k rozvoji popsanych vlastností u syna. Může to ale také být obráceně – tj. chlapcovy vlastnosti imponují otcům, čímž vzniká pozitivně hodnocený vztah.

REL/FA	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,193	,151	,145	,003	,144	,191	,207
Sig.	,232	,352	,373	,987	,376	,237	,200
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,331*	-,133	-,080	-,076	-,002	,001	-,008
Sig.	,037	,412	,622	,641	,989	,993	,963

Tabulka č. 34: Korelační koeficienty pro REL/FA s CPQ

Z důvodů ověření si, jestli s něčím nekoreluje **hrubý skóre (HS)**, byla korelace spočítána i pro něj (viz tab. č. 35). Žádný faktor z CPQ nekoreluje s HS Testu pohádek na statisticky významné hladině.

HS	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,018	-,229	-,144	,150	,223	-,055	-,040
Sig.	,912	,154	,377	,356	,166	,735	,807
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,097	-,084	-,043	-,173	,220	,000	,079
Sig.	,550	,608	,792	,285	,172	,998	,629

Tabulka č. 35: Korelační koeficienty pro HS s CPQ

V následující části se zaměříme na **korelaci celých kategorií Testu pohádek s jednotlivými faktory testu CPQ.**

Kategorie **instinkty** nemá žádný korelační koeficient vyšší než 0,2 nebo menší než -0,2 (viz tab. č. 36). Vzhledem k tomu, že pouze dvě proměnné s faktory CPQ korelovaly na statisticky významné hladině, je tento výsledek pochopitelný. Přesto by se dalo očekávat, že sloučením jednotlivých proměnných do kategorie vynikne vzájemný vztah s některým z faktorů CPQ (v tomto případě např. s vysokým faktorem E a/nebo s vysokým faktorem D).

<i>Instinkty</i>	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,022	-,179	-,127	,175	,080	-,072	,040
Sig.	,893	,269	,433	,281	,625	,657	,806
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,116	,006	-,123	-,150	,113	-,028	,163
Sig.	,474	,969	,449	,356	,486	,862	,315

Tabulka č. 36: Korelační koeficienty pro kategorii instinkty s faktory CPQ

Kategorie **fungování Ega** nemá žádnou korelaci na statisticky významné hladině (viz tab. č. 37). Tento výsledek je poměrně překvapivý, vzhledem k vysokým korelačním faktorům u čtyř proměnných této kategorie s faktory CPQ (obzvláště faktor A koreloval často – 3x) i vzhledem k tomu, že některé faktory CPQ s funkcemi Ega souvisí (faktor C je přímo popisován jako síla Ega, také by zde ale mohly korelovat faktory F, G, O nebo Q3).

<i>Fungování Ega</i>	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,208	-,194	-,041	-,039	,059	-,107	-,070
Sig.	,199	,232	,802	,813	,719	,510	,668
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,079	,249	,066	-,112	,264	,172	-,162
Sig.	,626	,121	,687	,493	,099	,288	,318

Tabulka č. 37: Korelační koeficienty pro kategorii fungování ega s faktory CPQ

Kategorie **potřeby** nemá žádnou korelaci na statisticky významné hladině (viz tab. č. 38). I zde je tento výsledek poměrně překvapivý, vzhledem k tomu, že z pěti proměnných tři korelovaly na statisticky významné hladině. Vzhledem k popisu jednotlivých faktorů CPQ se jeví pravděpodobným možný vztah mezi faktory A, E, I, J, F.

<i>Potřeby</i>	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,043	,012	-,107	,181	,055	-,042	,069
Sig.	,790	,943	,513	,264	,737	,797	,673
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,204	-,089	-,027	,010	,192	,055	,157
Sig.	,207	,585	,867	,952	,235	,738	,332

Tabulka č. 38: Korelační koeficienty pro kategorii potřeby s faktory CPQ

Kategorie **touhy** nemá žádnou korelaci na statisticky významné hladině (viz tab. č. 39). U jednotlivých proměnných se projevovala korelace s faktory Q3 a Q4.

<i>Touhy</i>	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,139	-,264	-,161	,036	,056	-,026	-,006
Sig.	,391	,100	,320	,826	,731	,872	,968
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,085	-,091	-,038	-,142	-,170	-,210	-,125
Sig.	,604	,576	,817	,381	,295	,193	,442

Tabulka č. 39: Korelační koeficienty pro kategorii touhy s faktory CPQ

Kategorie **emoční stavy** koreluje se dvěma faktory CPQ na statisticky významné hladině (viz tab. č. 40). Vysoký faktor E koreloval již s proměnnou FA. Tento faktor se objevuje u lidí, kteří jsou dominantní, asertivní, agresivní, vzdorovití a soutěživí. Je zajímavé, že právě tento faktor projevil takovýto vztah s emočními stavy. Nicméně se dá předpokládat, že obava z napadnutí a strach vede k obdobnému chování u dítěte jako jistá forma obranného mechanismu – napodobování. Nízký faktor I mají osoby, které se spoléhají samy na sebe, jsou houževnaté, nepoddávají se fantaziím. Možnou interpretací je, že kategorie emočních stavů skóruje strach, úzkost a deprese, což může vést jak ke spoléhání se na jiné, tak i k zaměření se pouze na své vlastní schopnosti (faktor I). Dalším aspektem nízkého faktoru I je i nepodléhání iluzím a absence velkých očekávání, což by odpovídalo emočnímu ladění člověka s vysokým skóre v některé z proměnných této kategorie.

<i>Emoční stavy</i>	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	-,166	,063	-,030	,114	,334*	,125	-,074
Sig.	,305	,698	,856	,482	,035	,442	,648
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	,064	-,330*	,016	,073	,118	-,093	,054
Sig.	,695	,038	,920	,656	,467	,568	,743

Tabulka č. 40: Korelační koeficienty pro kategorii emoční stavy s faktory CPQ

Vztahy korelují s jedním faktorem na statisticky významné hladině (viz tab. č. 41). Tato korelace by poukazovala na vztah mezi intelektem a vztahem k matce, o němž se někdy mluví. Faktor B však koreloval s proměnnou REL/MO na statisticky nevýznamné hladině.

<i>Vztahy</i>	A	C	B	D	E	F	G
Kor.koef.	,109	-,094	,369*	-,163	-,234	-,110	,127
Sig.	,504	,564	,019	,316	,146	,498	,434
	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Kor.koef.	-,087	,253	-,045	-,234	,029	,215	-,181
Sig.	,595	,115	,784	,145	,860	,183	,263

Tabulka č. 41: Korelační koeficienty pro kategorii vztahy s faktory CPQ

KORELACE MEZI PROMĚNNÝMI A KATEGORIEMI PROMĚNNÝCH V TESTU POHÁDEK A KOMPONENTY VÝCHOVY V DOTAZNÍKU STYLŮ VÝCHOVY

V následující části práce se budeme zabývat vztahy jednotlivých proměnných z Testu pohádek s komponenty výchovy v Dotazníku stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let. Za každou kategorií jednotlivých proměnných bude uvedena i korelace celé kategorie s komponenty Dotazníku stylů výchovy.

V tabulkách jsou uvedeny zkratky komponentů ve tvaru: M-kk = Matka kladný komponent, M-kz = matka záporný komponent, M-kp = matka komponent požadavků, M-kv = matka komponent volnosti; O-kk = otec kladný komponent, O-kz = otec záporný komponent, O-kp = otec komponent požadavků, O-kv = otec komponent volnosti. Další zkratky, které se v tabulkách vyskytují, jsou kor.k. = korelační koeficient, sig.= hladina statistické významnosti.

Mezi proměnnými z kategorie **instinkty** a komponenty stylů výchovy jsou čtyři korelace na statisticky významné hladině (všechny na hladině 0,05) (viz tab. č. 42).

<i>Instinkty</i>		M-kk	M-kz	M-kp	M-kv	O-kk	O-kz	O-kp	O-kv
OA	Kor.k.	-,080	,046	,105	,128	-,204	,088	,235	-,164
	Sig.	,623	,777	,519	,431	,213	,594	,149	,318
AGR IMP	Kor.k.	-,010	-,121	-,028	-,048	,217	-,250	-,124	-,245
	Sig.	,949	,457	,863	,768	,184	,125	,454	,133
AGRDOM	Kor.k.	,129	-,061	-,112	-,084	,228	-,021	-,013	-,098
	Sig.	,426	,710	,490	,606	,162	,898	,936	,553
AGR RET	Kor.k.	-,219	-,103	,154	-,173	-,006	-,201	-,131	-,319*
	Sig.	,175	,526	,343	,287	,971	,219	,425	,048
AGR ENVY	Kor.k.	,218	,130	0,000	,235	-,002	,222	,050	,184
	Sig.	,177	,423	1,000	,144	,990	,175	,765	,262
AGR JEAL	Kor.k.	,151	,111	-,045	-,089	-,193	,151	,102	-,077
	Sig.	,353	,496	,782	,587	,240	,360	,536	,640
AGR DEF	Kor.k.	,269	-,132	-,096	-,020	-,103	-,065	-,049	-,053
	Sig.	,093	,417	,556	,903	,532	,695	,766	,747
AGR INSTR	Kor.k.	,033	-,077	-,371*	,194	-,110	,186	,272	,008
	Sig.	,841	,637	,019	,229	,503	,258	,094	,960
SEXPRE	Kor.k.	,210	,064	-,157	,321*	-,258	,158	,098	,023
	Sig.	,192	,694	,332	,044	,113	,337	,552	,887
B	Kor.k.	,390*	-,008	-,190	-,025	-,041	-,059	,059	-,018
	Sig.	,013	,961	,240	,877	,803	,724	,721	,915

Tabulka č. 42: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie instinkty a komponenty Dotazníku stylů výchovy

První vztah je zaznamenán mezi **agresí jako odplata (AGR RET)** a komponentou volnosti u otce. V tomto případě se jedná o zápornou korelaci, která předpokládá vazbu mezi agresí jako odplatou a nízkou volností ze strany otce. Zdánlivě to může vzbuzovat pocit jistého rozporu, ale opak je pravdou (viz kap. 1). Při malé možnosti volnosti se děti bouří, agresivita se v nich hromadí (zvláště u chlapců). Navíc u chlapců dochází ke ztotožnění s otcem, a tak napodobují jeho vzorce chování. AGR RET v sobě obsahuje jistou formu trestu a zabývá se minulostí, což je pro malou volnost typické. Test pohádek většinou zachycuje více vztahy s matkou než s otcem, proto nepřekvapí, že toto je jediná korelace mezi proměnnou a komponentou ze strany otce.

Instrumentální agresivita (AGR INSTR) koreluje s nízkým komponentem požadavků u matky. AGR INSTR v sobě pravděpodobně zahrnuje formu účelového chování, které můžeme dát do souvislosti s nízkými požadavky rodičů, které takové jednání podporuje, dává mu prostor.

Zaujatost sexualitou (SEX PRE) je další proměnnou, která koreluje s komponentem volnosti u matky. Z tohoto vztahu by se dal odvodit závěr, že větší volnost ze strany matky zvyšuje zájem chlapců o partnerské vztahy. Při projití jednotlivých protokolů Testu pohádek zjistíme, že jistá podoba tohoto vztahu je zde patrná. Uvádění vztahů, odpovědi související s péčí o rodinu, o potomstvo, s touhou po partnerském životě apod. bylo výrazné u chlapců, kde byl patrný spíše důvěryplný vztah s matkou. Dá se tedy předpokládat, že tato korelace poukazuje právě na tento aspekt volnosti – ve smyslu důvěry.

Poslední korelující proměnnou je **bizarnost (B)** s kladným komponentem u matky. Tato vazba se dala předpokládat. B značí jak patologické jevy v osobnosti dítěte, tak také velkou fantazii. Vzhledem k tomu, že výrazně patologické protokoly byly odstraněny, pak v této proměnné skórovaly převážně děti s velkou fantazií a kreativitou. Takové tendence u dětí jsou ze strany matek podporovány právě jen v kladném vztahu. Při odmítavé reakci rodičů na výtvary, výrobky, kresby, ale také „potřeštěné“ nápady by dítě s kreativním přístupem přestalo pravděpodobně dříve než v 8 letech, což jsou nejmladší respondenti ve sledovaném vzorku.

Nyní se podíváme na celkovou korelaci **instinktů** se sledovanými komponenty stylů výchovy v rodině (viz tab. 43). Zde není žádná korelace na statisticky významné hladině.

<i>Instinkty</i>	M-KK	M-ZK	M-KP	M-KV	O-KK	O-ZK	O-KP	O-KV
Kor.koef.	,110	-,038	-,145	,052	-,110	-,123	,128	-,269
Sig.	,500	,816	,372	,749	,504	,455	,436	,098

Tabulka č. 43: Korelační koeficienty pro kategorii instinktů a komponenty Dotazníku stylů výchovy

Mezi proměnnými z kategorie **fungování Ega** a komponenty stylů výchovy se ukázaly dvě korelace, které mají statistickou významnost na hladině 0,05 (viz tab. č. 44).

<i>Fungování Ega</i>		M-kk	M-kz	M-kp	M-kv	O-kk	O-kz	O-kp	O-kv
AFTC	Kor.k.	-,048	,184	,131	-,132	,128	,138	,120	-,117
	Sig.	,771	,255	,420	,416	,438	,404	,468	,479
AMB	Kor.k.	,058	-,295	-,159	,034	-,122	,213	,190	,033
	Sig.	,722	,065	,326	,833	,460	,194	,247	,841
MOR	Kor.k.	,189	-,321*	-,305	,087	-,198	,081	-,099	-,101
	Sig.	,243	,044	,055	,592	,226	,623	,547	,539
SPRO	Kor.k.	-,111	,330*	,301	-,207	-,216	,105	,276	-,037
	Sig.	,495	,038	,059	,200	,188	,525	,089	,824
SPRIV	Kor.k.	-,163	,039	-,032	-,188	-,092	-,078	-,048	,030
	Sig.	,315	,812	,846	,246	,579	,638	,773	,856
SE	Kor.k.	,254	,058	-,045	-,140	,058	,063	,095	,108
	Sig.	,114	,723	,784	,390	,726	,703	,566	,513
REP	Kor.k.	,037	,131	,219	-,143	,290	,019	-,102	,187
	Sig.	,822	,421	,175	,379	,073	,908	,535	,255

Tabulka č. 44: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie fungování Ega a komponenty Dotazníku stylů výchovy

První z těchto korelací je mezi **morálními zásadami (MOR)** a zápornou komponentou u matky, která má nízkou hodnotu. Proměnnou morální zásady musíme dávat do souvislosti s vývojovou úrovní dítěte. Z vazby mezi proměnnými se dá usuzovat, že nízký záporný komponent korelující s MOR odráží schopnost matky dostatečně vysvětlit důvod trestu či špatného jednání. Trest pak není vnímán jako bezdůvodný a nespravedlivý, ale vyvolává pocit viny, touhu po odpuštění, lítost a zahanbení. Dochází tak k podpoře morálních zásad u dítěte.

Další statisticky významnou korelaci nacházíme u **smyslu pro vlastnictví (SPRO)** a vysokého záporného komponentu u matky. Smysl pro vlastnictví se v testu projevuje jako touha mít všechno pro sebe, či důsledné rozlišování vlastních věcí. Záporný komponent má svůj odraz v emočním vztahu, takže se dá předpokládat citový odstup a chlad matky ve vztahu k dítěti. Tím nejsou předávány hodnoty emocionální, ale materiální. V rodině také může být přítomný velký důraz na majetek a osobní vlastnictví jedince, které se pak odráží v SPRO.

Celkovou korelaci kategorie **fungování Ega** s komponenty výchovných stylů zobrazuje tabulka č. 45. Není zde zachycena žádná korelace na statisticky významné hladině.

<i>Fungování Ega</i>	M-KK	M-ZK	M-KP	M-KV	O-KK	O-ZK	O-KP	O-KV
Kor.koef.	-,063	,098	,099	-,212	,065	,158	,149	-,124
Sig.	,698	,547	,543	,189	,692	,337	,366	,451

Tabulka č. 45: Korelační koeficienty pro kategorii fungování Ega a komponenty Dotazníku stylů výchovy

Vztahy mezi proměnnými z kategorie **potřeby** a komponenty stylů výchovy zobrazuje tab. č. 46. Dvě korelace, se statistickou významností na hladině 0,05, se týkají proměnné OA.

Potřeby		M-kk	M-kz	M-kp	M-kv	O-kk	O-kz	O-kp	O-kv
NPRO	Kor.k.	,139	,179	-,026	,096	-,213	-,016	,241	-,099
	Sig.	,394	,269	,872	,558	,193	,923	,140	,549
NAFIL	Kor.k.	-,044	-,157	-,036	-,149	,072	-,087	-,068	-,115
	Sig.	,787	,332	,824	,360	,663	,600	,679	,485
NAPRO	Kor.k.	-,172	-,251	-,135	,130	-,053	-,248	-,154	-,185
	Sig.	,288	,118	,405	,424	,751	,128	,350	,259
NAFCT	Kor.k.	,206	,070	-,080	-,020	-,098	,147	,141	-,081
	Sig.	,201	,666	,625	,902	,553	,371	,394	,625
ON	Kor.k.	-,063	-,366*	-,340*	,066	,027	-,228	-,193	,157
	Sig.	,701	,020	,032	,686	,869	,163	,239	,339

Tabulka č. 46: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie potřeby a komponenty Dotazníku stylů výchovy

Orální potřeby (ON) korelují s nízkým záporným komponentem u matky a s nízkým komponentem požadavků u matky. Orální potřeby souvisí s raným vývojem dítěte. Nízký záporný komponent tak může poukazovat na určitou nezralost, neopuštění orální fáze, nepostoupení ve vývoji, neboť dítě není motivováno chováním matky (jejími požadavky). Tuto teorii by potvrzoval i korelující nízký komponent požadavků. Odraz v běžném životě by tomu také odpovídal, neboť stále více dětí je do stále vyššího věku nesamostatných. Jsou zcela v péči matky, v dalším rozvoji je jim bráněno „přehnanou péčí“.

Ani mezi celkovou korelací kategorie **potřeby** s komponenty výchovných stylů není zachycen žádný statisticky významný vztah (viz tab. č. 47).

Potřeby	M-KK	M-ZK	M-KP	M-KV	O-KK	O-ZK	O-KP	O-KV
Kor.koef.	-,063	-,267	-,259	,052	-,102	-,115	,070	,009
Sig.	,698	,096	,107	,748	,538	,485	,673	,955

Tabulka č. 47: Korelační koeficienty pro kategorii potřeby a komponenty Dotazníku stylů výchovy

Korelace mezi kategorií **touhy** a komponenty stylů výchovy zobrazuje tab. č. 48.

Touhy		M-kk	M-kz	M-kp	M-kv	O-kk	O-kz	O-kp	O-kv
DSUP	Kor.k.	-,056	,233	,326*	-,109	-,037	-,134	-,154	-,033
	Sig.	,733	,148	,040	,504	,824	,416	,349	,840
DMT	Kor.k.	,300	,087	,017	-,262	-,131	,156	,309	-,162
	Sig.	,060	,594	,917	,102	,426	,344	,055	,326
DH	Kor.k.	,462**	,056	-,181	,072	-,166	,228	,248	-,076
	Sig.	,003	,732	,264	,658	,314	,162	,128	,645

Tabulka č. 48: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie touhy a komponenty Dotazníku stylů výchovy

Ve sledovaném vzorku máme jednu korelaci na statistické hladině významnosti 0,05 a jednu na hladině významnosti 0,01.

Touha po nadřazenosti (DSUP) je ve vzájemném vztahu s komponentou požadavků u matky. Tento vztah je zcela logický a není tedy žádným překvapením. Čím větší jsou požadavky matky, tím více dítě touží po vyniknutí, jedinečnosti. V odpovědích jsou často zaznamenávány přání – být nejlepší, nejsilnější, nejhezčí, první, vyhrát apod.

Ani druhá proměnná – **touha pomáhat (DH)** – není překvapivá. Vysoká touha pomáhat (nabídnout pomoc) jednoznačně koreluje s kladnou komponentou matky. Matčina podpora, pomoc, její vzor a pozitivní emoční působení na dítě dává dítěti pocit jistoty, který pak vede k touze pomáhat také. V protokolech Testu pohádek je patrná touha pomáhat a chránit jiné, ale také se objevuje motiv pomoci matce.

Žádná statisticky významná korelace není pozorována ani mezi kategorií **touhy** a komponenty stylů výchovy (viz tab. č. 49).

<i>Touhy</i>	M-KK	M-ZK	M-KP	M-KV	O-KK	O-ZK	O-KP	O-KV
Kor.koef.	,284	,197	,072	-,025	-,154	,080	,171	-,063
Sig.	,076	,223	,657	,878	,349	,630	,297	,701

Tabulka č. 49: Korelační koeficienty pro kategorii touhy a komponenty Dotazníku stylů výchovy

Mezi proměnnými z kategorie **emoční stavy** a komponenty stylů výchovy dosahuje jedna korelace hladiny významnosti 0,01 (viz tab. č. 50).

<i>Emoční stavy</i>		M-kk	M-kz	M-kp	M-kv	O-kk	O-kz	O-kp	O-kv
D	Kor.k.	-,078	,281	,131	,133	,275	,141	,121	,045
	Sig.	,634	,079	,421	,415	,090	,392	,463	,788
ANX	Kor.k.	-,095	-,012	-,009	,093	-,064	,065	-,038	,213
	Sig.	,561	,942	,956	,568	,701	,693	,821	,193
FA	Kor.k.	,157	-,116	-,460**	,063	,032	-,042	-,262	-,107
	Sig.	,332	,474	,003	,700	,846	,800	,106	,516

Tabulka č. 50: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie emoční stavy a komponenty Dotazníku stylů výchovy

Vzájemný vztah vyšel mezi proměnnou **strach z agresivity (FA)** a nízkou komponentou požadavků u matky. Strach z agresivity je skórován v případě obavy z ohrožení či útoku, vždy se jedná o aktuální, bezprostřední ohrožení. Tato proměnná může značit nejistotu dětí, nedůvěru ve svět a absenci opory, kterou mezi jiným poskytují i pevně stanovaná pravidla. Jasně dané meze jsou jednou z jistot, které děti mají. Prostředí je tak pro ně čitelné. Je možné, že tato korelace vystihuje vztah mezi strachem ze světa a jeho pravidel a nedostatkem pravidel, mezí, řádu ze strany matky při výchově. Vzhledem k hladině statistické významnosti

se zdá nepravděpodobné, že by se jednalo o náhodnou korelaci, která se vzájemným vztahem nesouvisí.

Mezi kategorií **emoční stavy** a komponenty stylů výchovy není pozorována žádná korelace nad 0,2 nebo pod -0,2 (viz tab. 51).

<i>Emoční stavy</i>	M-KK	M-ZK	M-KP	M-KV	O-KK	O-ZK	O-KP	O-KV
Kor.koef.	,076	,027	-,156	,104	,076	,019	-,075	,165
Sig.	,641	,870	,337	,525	,646	,909	,650	,317

Tabulka č. 51: Korelační koeficienty pro kategorii emoční stavy a komponenty Dotazníku stylů výchovy

U kategorie **vztahy** jsou mezi proměnnými a komponentami stylů výchovy dvě korelace se statistickou hladinou významnosti 0,05 (viz tab. č. 52).

<i>Vztahy</i>		M-kk	M-kz	M-kp	M-kv	O-kk	O-kz	O-kp	O-kv
REL/MO	Kor.k.	-,086	-,013	,168	-,290	,026	-,019	-,114	-,173
	Sig.	,596	,936	,301	,070	,876	,906	,489	,293
REL/FA	Kor.k.	,061	-,356*	-,356*	,070	-,012	-,041	-,232	-,040
	Sig.	,708	,024	,024	,666	,944	,803	,156	,809

Tabulka č. 52: Korelační koeficienty pro jednotlivé proměnné z kategorie vztahy a komponenty Dotazníku stylů výchovy

Obě tyto hodnoty se objevily v proměnné **vztah k otci (REL/FA)** a mají vztah ke komponentám matky. Tyto korelace by mohly zachycovat dynamiku vztahů v rodině – tj. v případě nízkých hodnot záporné komponenty u matky a nízkého množství požadavků stoupá kvalita vztahu s otcem. Otázkou by pak bylo, jestli pozitivní vztah s matkou umožňuje intenzivnější prožívání vztahu s otcem a jeho pozitivní hodnocení, či jestli nekonfliktní domácí prostředí (dá se předpokládat většinové chování matek jednotné k synům i otcům) vzbuzuje v otcích potřebu zdržovat se doma a věnovat se chlapcům. Další možností je i to, že ženy určitých charakterových rysů si hledají jistý typ partnera – tj. nekonfliktní žena s nízkými požadavky na své okolí a s kladným vztahem k mužům vyhledává tzv. rodinné typy, kteří se věnují rodině.

Bohužel je však pravdou, že vzhledem k tomu, že se kategorie vztahů hodnotí +1 nebo -1 pokud se objeví, se celková dynamika vztahu u konkrétního probanda v HS nezobrazí. Výsledná hodnota tak může být nízké číslo buď proto, že se v protokolu příliš vztah k rodičům neobjevoval nebo také proto, že se sice objevoval relativně často, ale ambivalentně a v celkovém součtu pak vyjde jen momentálně převládající tendence (z pohledu respondenta). Celkový HS u sledovaných 40 respondentů v proměnné REL/FA tak činí 1.

Mezi kategorií **vztahy** jako celkem a komponentami stylů výchovy není pozorována žádná korelace na statisticky významné hladině (viz tab. č. 53).

<i>Vztahy</i>	M-KK	M-ZK	M-KP	M-KV	O-KK	O-ZK	O-KP	O-KV
Kor.koef.	-,055	-,172	,002	-,250	,020	-,033	-,211	-,185
Sig.	,734	,288	,989	,120	,903	,840	,198	,259

Tabulka č. 53: Korelační koeficienty pro kategorii vztahy a komponenty Dotazníku stylů výchovy

Z důvodů ověření si, zda s něčím nekoreluje **hrubý skór (HS)**, byla korelace spočítána i pro něj (viz tab. č. 54). S HS Testu pohádek nekoreluje žádný komponent výchovy na statisticky významné hladině.

<i>HS</i>	M-KK	M-ZK	M-KP	M-KV	O-KK	O-ZK	O-KP	O-KV
Kor.koef.	,199	,017	-,118	-,008	-,122	,084	,222	-,136
Sig.	,219	,918	,466	,960	,460	,610	,174	,410

Tabulka č. 54: Korelační koeficienty pro HS s komponenty Dotazníku stylů výchovy

9 Diskuse

Celá práce obsahuje mnoho podnětů k diskusi. Nejdříve se proto podíváme na metodologii, jednotlivé výzkumné otázky a posléze se zaměříme na práci jako celek.

9.1 Metodologie

V empirické části byly použity jako **metody** rozhovor, pozorování (a to jak introspekce, tak extrospekce), dílčím způsobem i analýza výtvorů činnosti, testové metody (Test pohádek, test CPQ, Dotazník stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let) a ze statistických metod pak popisná statistika a korelační analýza.

Metoda rozhovoru je pro tuto práci nesmírně důležitá. Je zásadní pro samotný Test pohádek. Stejně tak pozorování, a to jak respondentů, tak i administrujících (formou introspekce), splnilo na dané úrovni výzkumu svůj účel. Přineslo poznatky, které jsou při zavádění nové testové metody jistě potřebné. Nelze samozřejmě stavět na rozhovorech a pozorováních jednoho či dvou jedinců, nicméně i takovéto poznatky je potřeba zvážit a případně z nich vyvodit konstruktivní poznatky. K užití metody analýzy činnosti došlo při zpracovávání protokolů od jiných administrátorů a při seznamování se s prací P. Průchové (2010), která již práci na téma Test pohádek zpracovávala.

Testy, které byly použity, v zásadě vyplývají přímo ze zadání práce. Test pohádek byl již i autorkou testu porovnáván s testem CPQ. Další srovnání s Dotazníkem stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let se jevil jako cenný zdroj informací, neboť mapuje rodinné prostředí dítěte, které se v Testu pohádek také odráží.

Pro porovnání šesti a sedmiletých chlapců z hlavního města a z krajského města byla použita pouze popisná statistika – průměr a směrodatná odchylka. Pro hlubší užití statistiky je tento vzorek příliš malý (10 z každé skupiny, celkem 40 respondentů). Výsledky takto získané nejsou reprezentativní a neslouží k dělání obecně platných závěrů, ale měly by posloužit dalším kolegům, kteří budou v tomto projektu pokračovat.

Poslední užitou metodou byla korelační analýza. Jako korelační koeficient byl zvolen Spearmanův, neboť zaznamenává i nelineární vztahy mezi proměnnými. Test byl zvolen oboustranný, neboť sledovaný vzorek byl vzorkem normální populace. Hladina statistického významu byla zvolena standardní – tj. minimálně 0,05.

Data byla sbírána v průběhu 14 měsíců. Tato doba pro sběr takto velkého množství dat není nijak dlouhá. Většina respondentů (50 ze 60) byla oslovena v průběhu dvou měsíců. Na sběru se podílelo několik administrátorů. To poněkud rozrušuje homogenitu sběru, také to

přináší různé styly sběru dat, které pak přinesou nejen větší množství informací o administraci jako takové, ale také o možnosti využití testu, náročnosti jeho administrace apod.

Celková **reprezentativnost vzorku** je věcí diskuse a názoru. Oslovena byla škola, do které chodí děti z celé Prahy (během rozhovorů a administrací se tato teorie zcela potvrdila). Nicméně vzhledem k zaměření školy jsou rodiče často věřící (tj. množství dětí z věřících rodin bude ve sledovaném vzorku vyšší, než je průměr v hlavním městě). Jsou to rodiče, kteří se o své děti zajímají a zvažují nejlepší možnosti vzdělání již v předškolním věku. Škola sv. Voršily má velmi dobrou pověst. Rodič, který má k dítěti ambivalentní či záporný vztah, by takovouto školu pravděpodobně ani nehledal. Na druhou stranu rodiče mohou být pouze orientovaní na výkon. O kvalitě rodinného prostředí tato volba tedy vypovídá jen velmi málo (což ostatně administrované testy prokázaly). Přesto se pravděpodobně díky výběru školy podařilo snížit výskyt protokolů s nálezem, který by vyžadoval další intervenci a který by tak nebyl vhodný pro zahrnutí do vzorku pro vytváření norem. Velice pozitivní je výskyt několika dětí z rodin cizinců či smíšených rodin – tyto rodiny jsou obzvláště pro Prahu stále typičtější, jejich výskyt nelze ignorovat a měly by být začleněny i do standardizace. Pro tyto děti je samozřejmě nutná dobrá znalost češtiny. Tu všechny děti prokázaly. 17% testů bylo administrováno jinde než na základní škole sv. Voršily (mateřské školy, školy), tím se reprezentativnost vzorku zvyšuje.

U šestiletých byla zajištěna reprezentativnost předškolních a školních dětí probandy jak z mateřské školky, tak ze školy. Vzhledem k rozdílům mezi oběma skupinami (viz kap. 1) tak zaručuje dobrou reprezentativnost pro vznik norem. V Testu pohádek, který byl v této věkové skupině jediný administrován, je rozdíl v odpovědích a reakcích předškolních a školních dětí jasně viditelný. To bylo bráno v úvahu při posuzování a skórování jednotlivých protokolů.

Výběr jednotlivých probandů byl zpočátku poněkud chaotický, ale v zásadě se jednalo o náhodný výběr. Větší zkreslení než způsob volby osloveného dítěte přineslo odmítnutí účasti dětí na tomto výzkumu některými rodiči. Souhlas poskytla pouze jejich určitá část. Pro výzkum by jistě byla zajímavá i ta část dětí, která souhlas neměla. Tento postup by však byl neetický. Můžeme předpokládat, že touto přirozenou selekcí se také snížil výskyt protokolů s patologickými odpověďmi.

9.2 Výzkumná otázka zaměřená na využitelnost Testu pohádek

Na sledovaném vzorku je odpověď jednoznačně pozitivní – nejen, že je test v České republice využitelný, ale jistě by našel široké uplatnění. Výhod pro jeho užití je hodně (viz podkap. 8.1).

P. Průchová (Průchová, 2010, str. 106) zdůrazňuje, že věk šesti let je pro tento test hraniční. Tento závěr pravděpodobně souvisí s faktem, že z deseti šestiletých chlapců jich osm bylo předškolních. Uvádí také (Průchová, 2010, str. 72), že šesti a sedmileté děti měly problémy s pochopením některých otázek, především otázky „Jak se která postava cítí a proč?“. Při administraci vzorku chlapců z Prahy se tento aspekt také vyskytl během administrace, nicméně byl odstraněn přeformulováním dané otázky tak, aby odpovídala vývojové úrovni dítěte. Vnímání tohoto jevu jako problému může být způsobeno administrací většího množství dětí předškolního věku. Dalším vysvětlením by mohl být větší zájem rodičů o děti ze základní školy sv. Voršily, který vede k většímu rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby.

P. Průchová (Průchová, 2010, str. 106) na závěr uvádí, že „Test pohádek lze v České republice u šesti a sedmiletých probandů velmi dobře využít; je však nutno počítat s tím, že u některých dětí odhalí osobnostních proměnných více a u některých téměř žádné, neboť jejich odpovědi jsou z různých důvodů (stydlivost, nedostatek fantazie, rigidita, málo tvůrčího potenciálu, neochota spolupracovat atd.) příliš vágní a popisné.“ Tento závěr je jistě opodstatněný. Je však třeba podotknout, že kvalita získaných odpovědí se odvíjí jak od dítěte, tak od administrátora. Takže k závěru P. Průchové můžeme dodat, že odpovědi závisí také na tom, jak zkušený je administrátor, jak kvalitní kontakt dokáže s dítětem navázat a jak dobře mu dokáže zprostředkovat pokládané otázky. I přes velmi dobrou administraci se však může stát, že odpovědi jsou příliš „vágní a popisné“.

9.3 Výzkumná otázka zaměřená na administraci Testu pohádek

Při administraci testu nebyly shledány žádné zásadní obtíže. Špatná zkušenost je popsána při úvodním rozhovoru – a to se získáváním informací z rodinného života a s vyprávěním pohádek.

„Ne úplně dobrou zkušenost“ s vyprávěním pohádek na začátku testování uvádí i P. Průchová (Průchová, 2010, str. 107): „Děti (zvláště mladší) se vyprávěním pohádek většinou hodně vyčerpaly, byly dříve unavené, chtěly končit uprostřed testování, odpovědi odbývaly, aby test už měly rychle za sebou. Respondenty je jistě možné do určité míry usměrňovat, aby nepovídali dlouho, ale jen stručně v hlavních bodech; pro mnohé z nich však vystihnout a vyabstrahovat stěžejní body pohádky byl velmi těžký úkol. Nebylo ani dobré, pokud jim do povídání examinátor často zasahoval, neboť to narušovalo počáteční navazování vztahu a tlumilo jejich spontaneitu.“ I tento závěr se v zásadě shoduje s výsledky této práce. Průchová (2010, str. 107) jako řešení navrhuje pokládat pouze strukturované otázky na danou

pohádku. Tento postup by bylo dobré zvážit u dětí předškolního věku nebo u dětí s handicapem.

Problematické sbírání informací o rodině osobního rázu P. Průchová nezmiňuje. To by mohlo znamenat, že problematika byla u tohoto sledovaného vzorku skutečně pouze v administrátorovi. Přesto by bylo dobré se nad koncepcí úvodního rozhovoru zamyslet, danou oblast sledovat i v případě dalších examinátorů a získané poznatky pak porovnat.

9.4 Výzkumná otázka zaměřená na vyhodnocování Testu pohádek

Skórování Testu pohádek je jednou z nejproblematictějších výzkumných otázek.

Kvalitní hodnocení – jak kvalitativní, tak ještě více kvantitativní – vyžaduje již poměrně značnou praxi s Testem pohádek. Po administraci několika desítek protokolů již examinátor získá určitý cvik a jistotu v tom, které odpovědi jsou běžné a které jsou zvláštní a stojí za povšimnutí. Konfrontací s dalšími informacemi o respondentovi zjistí jakousi svou vnitřní „korelaci“ získaných údajů (nakolik souhlasí informace testová s informací z jiných zdrojů a s administrátorovou praxí obecně). S lehkou nadsázkou by se dalo říci, že množství získaných údajů z testu exponenciálně narůstá se vzrůstající zkušeností při práci s Testem pohádek. Jednou z nejproblematictějších částí hodnocení je určení identifikace probanda. V některých případech je to velmi snadné, v jiných již méně. Chybné určení však vede k rozdílu při skórování proměnných. Strach tak může být zaměněn za agresi, touha pomáhat za potřebu ochrany apod.

I přes velkou zkušenost u dvou examinátorů by však kvantitativní výsledky nejspíš nebyly zcela totožné. Jistě by byly velmi obdobné a jeden administrátor by rozuměl hodnocení druhého, avšak zcela totožné výsledky by nebyly. Je otázkou, nakolik se to dá považovat za nedostatek testu. Všechny projektivní testy mají výrazně subjektivní hodnocení, které závisí na osobnosti a zkušenostech hodnotitele.

Celkový nález by byl s největší pravděpodobností i u různých administrátorů totožný. Výsledný závěr se dělá na základě mnoha faktorů – kvantitativní i kvalitativní hodnocení, téma protokolu, opakující se odpovědi atd. Velmi významný je také fakt, že i jednotlivé proměnné se sledují ve své dynamice (obzvláště SE, REL/MO, REL/ FA) a nejen v celkovém HS (a eventuelním převodu na normy).

Při porovnávání několika skupin respondentů, kdy sledujeme pouze např. proměnné, je třeba si uvědomit, kolik různých lidí tyto protokoly skórovalo a tento aspekt při hodnocení zohlednit.

9.5 Výzkumná otázka zaměřená na porovnání různých výsledků Testu pohádek

Při porovnávání výsledků šesti a sedmiletých chlapců z hlavního a z krajského města v České republice bylo nalezeno mnoho rozdílů.

Zásadní příčinou těchto rozdílů může být právě jiný hodnotitel proměnných, přičemž ani u jednoho ze dvou hodnotitelů nemůžeme hovořit o velké zkušenosti. Dalším problematickým bodem je pak reprezentativnost a velikost vzorku. Obě skupiny jsou stejně velké, ale jedná se o vzorek poměrně malý – deset probandů v každé sledované podskupině.

Nejvýraznější rozdíl mezi oběma městy je, že hlavní město dosahuje ve většině případů vyšších skóre. P. Průchová (Průchová, 2010, str. 76), která administrovala uvedenou skupinu šesti a sedmiletých chlapců z krajského města, porovnávala získané údaje s řeckými probandy. Její závěry jsou: „Řecké děti ve většině případů dosahovaly vyšších hodnot jednotlivých proměnných, srovnatelné jsou hodnoty obou skupin u proměnných SEXPRE, FA, REL/MO, REL/FA, SPRO, SE, R, DMT, DH. Pouze u proměnných B, FA, SE a DSUP měli čeští probandi vyšší skóre více než o půl bodu. Vysvětlení skutečnosti, že řeční respondenti skórovali výše, mohou být různá, např. české děti byly při testové situaci více inhibované, jejich odpovědi se držely spíše kontextu pohádky či byly pouze popisné (a tudíž „neskórovatelné“) a děti do nich nevnašely příliš mnoho fantazie; řecký vzorek zahrnuje širší věkovou skupinu respondentů; český vzorek není reprezentativní, hodnoty se mohou od celé české populace lišit; české děti opravdu dosahují nižších hodnot, do odpovědí neprojekují témata korespondující s jednotlivými proměnnými; examinátor testu nedokázal podnítit bohatší verbální produkci respondentů, neuměl detekovat všechny proměnné a jejich intenzitu v odpovědích dětí atd.“ Je tedy možné, že výsledky českých chlapců z hlavního města jsou srovnatelné s výsledky řeckých probandů. Tato teorie by vyžadovala další statistické zpracování, které by již výrazně překročilo rozsah této práce. Ostatní důvody uvedené P. Průchovou však neztrácejí na významu.

Velkým handicapem sledování HS jednotlivých proměnných je také skórování SE, REL/MO a REL/FA. Tyto proměnné se skórují pouze -1 nebo +1 (jak již bylo opakovaně řečeno). Celková dynamika tohoto hodnocení se tak v HS ztrácí (výsledná hodnota HS = +1 může být jak výsledkem jedenkrát zaznamenaného pozitivního SE, tak také pěti negativních a šesti pozitivních SE v průběhu testu), stejný výsledek HS tak má zcela jiný význam u konkrétního jedince. Porovnáváme-li pak průměrnou hodnotu HS u těchto tří proměnných, můžeme dojít ke stejnému HS a tak ke srovnatelným výsledkům, přestože pozadí proměnných je u každé skupiny jiné.

Vzhledem k tomu, že se jedná o malé vzorky, máme ve sledovaných hodnotách velké směrodatné odchylky. V takové skupině proměnných byla velká variabilita odpovědí mezi jedinci.

9.6 Výzkumná otázka zaměřená na zjišťování vztahů mezi proměnnými v Testu pohádek, testu CPQ a Dotazníku stylů výchovy

Hledání vztahů mezi jednotlivými testy přineslo mnoho korelací vyšších než 0,2 a menších než -0,2. Pouze menšina z nich však byla na dostatečné hladině statistické významnosti. Tyto statisticky nevýznamné korelace mohou být způsobeny nedostatečně velkým vzorkem. Tak u některých proměnných skórovalo např. jen jedno dítě, což není reprezentativní. Nabízí se však otázka, zda by větší vzorek vedl k vyšším skórum u všech proměnných. Je pravděpodobné, že některé proměnné se skórují častěji než jiné.

Jako velmi problematické můžeme vnímat korelace proměnných, u kterých je hodnocení +1 a -1 (SE, REL/MO, REL/FA) – viz výše (podk. 9.5).

Velký handicap při hledání vztahů mezi faktory CPQ a proměnnými Testu pohádek je nezkušenost administrátora s testem CPQ. Praktická zkušenost s užitím jednotlivých faktorů a konkrétních projevů u konkrétních dětí by v analýze těchto dat byla jistě velmi užitečná. Takto byly srovnávány údaje, které pocházejí pouze z příručky CPQ. Je zde tedy velké riziko, že tyto údaje jsou plytké a vágní bez hlubšího pochopení.

Tento nedostatek se u Dotazníku stylů výchovy pro děti poněkud stírá, neboť administrátor již s tímto testem pracoval a vzhledem k soustavné práci s dětmi a jejich rodiči bylo možné při analýze získaných výsledků použít i praktickou zkušenost.

Přesto hledání vztahů pomocí korelačního koeficientu je přínosné a nezbytné pro zjištění a ověření Testu pohádek. Přesné závěry by však vyžadovaly podrobnější zkoumání, nejlépe i s mnohem větším vzorkem dětí (např. vzorek dětí při standardizaci).

Zjišťování **korelací mezi proměnnými v Testu pohádek a faktory v testu CPQ** přineslo mnoho údajů, z nichž ne každý byl zcela očekávaný. Některé předpokládané korelace (z popisu faktorů CPQ se zdálo, že by mohly korelovat s některými proměnnými v Testu pohádek) se neprojeví, naopak se ukázaly korelace, které byly překvapivé.

Důvodů pro tyto výsledky může být několik. Již zmíněné nízké skóry u některých proměnných, nezachycená dynamika celkového vývoje proměnných u SE, REL/MO, REL/FA, nedostatečný vzorek, ať již co do množství či co do reprezentativnosti, chyby při skórování v Testu pohádek, špatné popsání či pochopení proměnné v Testu pohádek nebo faktoru v testu CPQ. Je také možné, že u dané proměnné test měří v mnohem širším měřítku,

než se teď jeví a korelace tak ukazuje na vnitřní vztah mezi dvěma zdánlivě nesourodými veličinami. Další možností samozřejmě je, že Test pohádek jako osobnostní test neprokazuje dostatečnou validitu údajů.

Za úvahu by stálo i začlenění sekundárních faktorů testu CPQ do dalšího výzkumu. I když se jedná o faktory, které z primárních vycházejí, mohlo by to přinést zajímavé výsledky v korelačních koeficientech, které by mohly mnohé napovědět o dynamice testů.

Současné výsledky korelačního koeficientu jsou občas spíše překvapivé a ne zcela nepochopitelné. Z toho důvodu by bylo chybou bez dalšího zkoumání a podrobnějšího výzkumu dělat definitivní závěry.

Zjišťování **korelací mezi proměnnými v Testu pohádek a komponenty výchovy v Dotazníku stylů výchovy** ukázalo mnoho vztahů, z nichž jen malá část byla překvapivá. Tento fakt může být dán i lepším pochopením testové metody administrátorem. Přesto je potřeba vzít v úvahu, že korelovány byly jednotlivé komponenty a ne zjištěné emoční vztahy a řízení, jak u rodičů, tak i v rodině. To by mohlo být důvodem, proč při hledání korelací mezi kategoriemi a komponentami nebyla ani jedna z korelací na statisticky významné hladině.

Vztahy s otcem se v Testu pohádek sice objevují, ale nejsou nijak časté (uvádí to i autorka testu, nebude se tedy jednat o zvláštnost). Dotazník stylů výchovy je zaměřený na oba rodiče, ale v Testu pohádek výrazněji skóruje vztah s matkou. Při hledání korelací tak nepřekvapí, že zaznamenané vztahy byly mezi proměnnými a komponenty u matky (až na jednu výjimku).

9.7 Výzkumná část jako celek

Uvedená data by se dala zpracovat ještě mnoha dalšími způsoby. Mezi ty nejzajímavější patří vyhodnocení jednotlivých sad kartiček (popis typických odpovědí, volené pořadí kartiček dětmi, pojmenovávání kartiček s ježibabami a obry apod.), porovnání jednotlivých výsledků s výsledky řeckých dětí (ať již v případě průměrných hodnot a směrodatných odchylek, tak i u korelační analýzy s CPQ), udělení faktorové analýzy (zde by se také dala porovnat získaná data s řeckým vzorkem – autorka testu ve své práci uvádí i faktorovou analýzu i korelaci s dalšími testy (Coulacaglou, 2009)), spočítání vnitřní korelace Testu pohádek (tj. korelační koeficienty mezi jednotlivými proměnnými a mezi kategoriemi) a mnoho dalších.

Zajímavé a přínosné by také mohlo být porovnání zpracovaných korelací mezi Testem pohádek, testem CPQ a Dotazníkem stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let mezi různými kraji (tj. např. mezi hlavním městem a krajským městem).

Ideální by pak bylo zpracování nejen s ohledem na statistickou část práce, ale pokusit se získaná data propojit s konkrétním odrazem v protokolech. Tím by se podařilo kompenzovat jisté zjednodušení a oploštění, ke kterému dochází při převodu údajů o osobnosti do čísel.

Pro hlubší pochopení a představu o Testu pohádek by bylo přínosné uvést práci s několika kasuistikami.

Zpracování všech těchto dalších údajů by výrazně překročilo rozsah této práce.

10 Shrnutí výsledků a diskuse

V této kapitole se pokusíme shrnout nejdůležitější výsledky a odpovědi na výzkumné otázky.

První výzkumná otázka zní: ***Je Test pohádek prakticky využitelný v České republice u chlapců ve věku šest až dvanáct let?***

Odpověď na tuto otázku je poměrně jednoduchá a jednoznačná – ano. Na základě pozorování, rozhovorů a analýzy výsledků činnosti se zdá, že Test pohádek by v České republice našel široké uplatnění. Autorka testu (Test pohádek, dostupné online; Coulacoglou, 2009) uvádí jako cíl testu posoudit dynamiku osobnosti dítěte a získat tak informace nejen o jednotlivých rysech osobnosti, ale také o jejich vzájemných vztazích. S touto charakteristikou lze na základě získaných údajů souhlasit a test po standardizaci užít pro diagnostické, terapeutické i jiné účely. Velmi významná je možnost užití již od šesti let a dokonce i u handicapovaných dětí.

Administrace není pro dítě nijak zatěžující, negativní reakce na test nebyly zaznamenány. Test je vystavěn velmi dobře – děti se nenudí, rády spolupracují a poskytují velké množství informací o své osobě – dá se v nich číst „jako v knize“.

Druhá výzkumná otázka zní: ***Je možné test beze změn administrovat?***

Administrace klade vyšší nároky na administrátora testu – je potřeba dostatečná příprava (pochopení pokynů k administraci a znalost vývojové psychologie). Během administrace testu se dá udělat mnoho zásadních chyb, kvůli kterým pak může být protokol označen jako neskórovatelný (např. nekompletní odpověď, nadpočetné otázky, návodné otázky, nedostatek trpělivosti v čekání na odpověď, stejně jako nedostatek povzbuzení). Důležité je, aby zaznamenaná odpověď byla kompletní – tj. aby obsahovala jak pocity a myšlenky prezentované postavy na kartičce, tak skryté motivy jejího možného jednání. Celkově je technika administrace snadno naučitelná. Významnou roli zde hraje praxe.

Během sběru dat byly pozorovány a popsány dva problémy v administraci, které by mohly být závažné. Prvním je vyprávění pohádek, které obzvláště mladší děti výrazně vyčerpává, odpovědi udávané později do protokolu pak mohou být mělké, bez fantazie, stručné. Dítě ztrácí ochotu spolupracovat. Tento problém se dá odstranit citlivým moderováním vyprávění pohádky nebo pojetím vyprávění jako strukturovaného rozhovoru. Velmi se osvědčilo vyprávěnou pohádku nezapisovat, dělat si pouze poznámky u výrazných odlišností. Podařilo se tak navázat kvalitnější vztah s dítětem díky neverbálnímu projevu (mimika, gesta apod.).

Druhou problematickou oblastí je úvodní získávání informací o rodinném zázemí od dětí. Po položení otázky na rodinu se většina dětí uzavřela, odpovědi nebyly již tak spontánní.

Může se jednat o náhodný problém daný osobou administrátora, ale také může jít např. o specifikum českého prostředí. Bylo by dobré tento aspekt dále sledovat. Celkově by snadným řešením mohlo být doplnění těchto údajů s rodiči v rámci osobní anamnézy.

Třetí výzkumná otázka zní: ***Jak probíhá vyhodnocování získaných údajů administrátorem?***

Vyhodnocování klade na administrátora značné nároky – na znalost testu, teorie pohádek, vývojové psychologie apod. (viz teoretická část). Celkové hodnocení je souhrnem údajů, které zjistíme kvantitativním i kvalitativním hodnocením testu. Pro kvalitativní hodnocení není potřeba mít velkou praxi s tímto konkrétním testem, údaje jsou velmi zřetelné. Praxí se pak daří z jednoho protokolu získat stále větší objem informací o dítěti, jeho osobnosti, interpersonálních vztazích.

Kvantitativní hodnocení vyžaduje velké teoretické znalosti i praxi. Skórování protokolů je náročné, neboť přiřazení daného aspektu v protokolu ke konkrétní proměnné není zpočátku snadné, ještě náročnější je určit intenzitu dané proměnné. Snad nejobtížnější je rozpoznání, s kým se respondent identifikuje. Hodnocení obranných mechanismů má pro praxi velký význam, jejich najetí v protokolu však již vyžaduje značnou praxi.

Žádná z obtíží však není nepřekonatelná a za vynaložené úsilí stojí. Při nedostatečné praxi je nutné si uvědomit, že důležitější než správné skórování dané proměnné je vědomí, že se v protokolu nachází a přiznání jí adekvátního významu.

Jako každý projektivní test i tento výrazně podléhá subjektivnímu hodnocení administrátora. Je proto otázkou, jak moc se dají HS proměnných zjištěných od různých examinátorů porovnávat. Celkové hodnocení – závěr z Testu pohádek – by však vyšlo s největší pravděpodobností stejně nebo velmi obdobně.

Čtvrtá výzkumná otázka zní: ***Jsou u šesti až sedmiletých dětí rozdíly mezi chlapci z hlavního města a z krajského města v České republice?***

Ač výsledky jsou podobné, přesto zde jsou patrné velké rozdíly mezi oběma skupinami chlapců. Chlapci z hlavního města měli vyšší skóre než chlapci z krajského města. Tento rozdíl může být způsoben subjektivním přístupem hodnotícího (každou skupinu hodnotil jiný examinátor), nedostatečnou zkušeností examinátorů, rozdílným přístupem dětí k testování, chybami při administraci, nereprezentativností vzorku (v obou případech $n = 20$), ale také skutečnou rozdílností obou skupin. Za zmínku stojí možnost, že výsledky českých chlapců z hlavního města jsou srovnatelné s výsledky řeckých probandů.

První kategorie proměnných vyšla vyšší u chlapců z Prahy, s výjimkou SEX PRE. V kategorii fungování Ega byly výsledky srovnatelné, u kategorie potřeby byly zaznamenány

největší rozdíly (chlapci z Prahy skórovali výrazně výše). Zbývající kategorie vyšly obdobně, přesto chlapci z hlavního města skórovali výše.

Zde, stejně jako u další výzkumné otázky, je nutné poznamenat, že u třech proměnných je srovnávání HS krajně neobjektivní. U SE, REL/MO, REL/FA, pokud se tato proměnná objeví, skóruje -1 nebo +1. Celková dynamika tohoto hodnocení se tak v HS ztrácí, stejný výsledek HS tak může mít zcela jiný význam v závislosti na dynamice během celého testu.

Pátá výzkumná otázka zní: ***Jaká korelace existuje u osmi až dvanáctiletých dětí mezi Testem pohádek, CPQ a Dotazníkem stylů výchovy?***

V práci jsou uvedeny hodnoty korelačního koeficientu nad 0,2 nebo pod -0,2. Hlouběji jsme se zabývali korelacemi na hladině statistické významnosti alespoň 0,05. U obou testů byla takováto korelace nalezena.

Korelace mezi *Testem pohádek a faktory testu CPQ* byla rozdělena na dvě části – a to část zaměřenou na korelaci všech proměnných a část zaměřenou na korelaci jednotlivých kategorií, oboje s faktory testu CPQ. Zjištěné výsledky v zásadě nijak neodporují teorii proměnných z Testu pohádek.

Zjištěné vztahy sice málokdy byly těmi očekávanými (tj. málokdy korelovaly proměnné s těmi faktory, u kterých to bylo vzhledem k jejich obsahu očekáváno), ale na druhou stranu vztah, který vyjadřovala korelace byl vysvětlitelný i na teoretické úrovni. Neočekávaný je vztah proměnné ON s faktorem B- a proměnné NAFCT s faktorem G+. Velmi překvapivá je korelace proměnné DH (touha pomáhat) s faktorem Q3- (bývá spojován s delikvencí mladistvých). Statisticky významné korelace mezi kategoriemi v Testu pohádek a faktory CPQ nepřinesly nic překvapivého, snad jen, že jich bylo očekáváno více.

Důvodů pro tyto výsledky může být několik: např. nízké skóre u některých proměnných; nezachycená dynamika celkového vývoje proměnných u SE, REL/MO, REL/FA; nedostatečný vzorek, ať již co do množství, či co do reprezentativnosti; chyby při skórování v Testu pohádek; špatné popsání či pochopení proměnné v Testu pohádek; velmi malá zkušenost administrátora s testem CPQ. Je také možné, že u dané proměnné test měří v mnohem širším měřítku než se teď jeví a korelace tak ukazuje na vnitřní vztah mezi dvěma zdánlivě nesourodými veličinami. Poslední možností je, že Test pohádek jako osobnostní test neprokazuje dostatečnou validitu údajů.

Zjišťování korelací mezi proměnnými v Testu pohádek a komponenty výchovy v Dotazníku stylů výchovy ukázalo řadu vztahů, z nichž většina dobře reprezentovala předpokládaný vztah. Tento fakt může být dán i lepším pochopením testové metody administrátorem a praktickou zkušeností s dynamikou rodinných vztahů. Korelovány byly pouze jednotlivé komponenty

vztahů. To by mohlo být důvodem, proč při hledání korelací mezi kategoriemi a komponentami nebyla ani jedna z korelací na statisticky významné hladině.

Statisticky významné korelace, které byly zaznamenány, byly (až na jednu výjimku) pozorovány mezi proměnnou a výchovnými komponenty u matky. S největší pravděpodobností je tento výsledek způsoben tím, že Dotazník stylů výchovy je zaměřený na oba rodiče, ale v Testu pohádek výrazněji skóruje vztah s matkou.

Závěr

Pohádky neodmyslitelně patří k dětství. Snad každý kluk chtěl být rytířem či princem a každá holka princeznou nebo vílou. Příběhy plné kouzel a dobrých konců v nás všech zůstávají a jsou v nás hluboce zakořeněny. Využít fenoménu pohádek pro diagnostiku dětské osobnosti se jeví přínosným pro psychologické vyšetření u dětí. Tato práce se zaměřila na Test pohádek, který využívá dvou obecně rozšířených příběhů (O Červené karkulce, Sněhurce a sedmi trpaslících) a pohádkového pojetí obrů.

V teoretické části byly shrnuty vývojové aspekty důležité jak pro zadávání testů, tak pro jejich hodnocení; pohádky, jejichž pojetí je základem tohoto testu; specifika psychologického vyšetření u dětí a Test pohádek.

Vzhledem k tomu, že Test pohádek je možný použít již od šesti let dítěte, jsou v teoretické části zpracovány vývojové aspekty jak školního, tak i předškolní věku. Rozdílnost obou skupin vynikla v empirické části práce. Empirická část je zaměřena na zodpovězení výzkumných otázek, které se týkají užití Testu pohádek v České republice.

Test pohádek byl administrován u šedesáti dětí. Ze získaných údajů jsme se snažili zjistit, jestli je test použitelný pro Českou republiku, jaká je jeho administrace a hodnocení, také nakolik si jsou podobné výsledky mezi hlavním a krajským městem a jestli výsledky v Testu pohádek korelují s osobnostním testem CPQ a Dotazníkem stylů výchovy v rodině.

Z výsledků vyplynulo, že test je v České republice použitelný, našel by jistě široké uplatnění v praxi, jeho administrace nevyžaduje výrazné změny. Vyhodnocování vyžaduje teoretickou přípravu a praxi, jsou zde některé aspekty typické pro projektivní testy, které nebrání účelnému využití testu, ale mohou působit problémy při porovnávání hodnot proměnných, které hodnotilo několik různých administrátorů.

Výsledky chlapců z hlavního a krajského města jsou srovnatelné, jen chlapci z Prahy skórují výše. Tento rozdíl může být způsoben jak rozdílnými hodnotiteli obou skupin, tak i nedostatečnou zkušeností s testem, ale také rozdíly mezi dětmi z hlavního a krajského města.

Výsledky korelačních koeficientů na statisticky významné hladině 0,05 a 0,01 mezi Testem pohádek a testem CPQ nejsou tak jednoznačné, jak se očekávalo. Zjištěné korelační koeficienty teorii Testu pohádek v zásadě neodporují, ale předpokládané korelace (podle charakteristiky jednotlivých proměnných) se také neprokázaly.

Výsledky mezi Testem pohádek a Dotazníkem stylů výchovy byly jednoznačnější, zjištěné korelace dobře reprezentovaly předpokládaný vztah.

Domnívám se, že Test pohádek v České republice chybí a našel by zde velké využití. Údaje, které o dítěti s jeho pomocí získáme, jsou komplexní, obsažné a překvapivě přesné.

Další kontakt s dítětem tak může být mnohem efektivnější. Při sběru dat pro tuto práci se také ukázalo, že Testem pohádek lze administrovat i děti handicapované. Doufám, že standardizaci tohoto testu pro Českou republiku se povede v brzké době dokončit a test se tak stane běžně užívaným.

Celou práci bych ráda zakončila citátem od G.K.Chestertona (dostupné online):

Pohádky neříkají dětem, že existují draci.

Děti ví, že draci existují.

Pohádky dětem říkají, že draka lze zabít.

Seznam použité literatury a zdrojů informací

BADEGRUBER, B.; PIRKL, F. *Příběhy pomáhají s problémy*. Přel. Alžběta Sirovátková. 2. vyd. Praha : Portál, 1995. 109 s. ISBN 80-7178-031-6.

...

BAŠTECKÁ, B. et al. *Klinická psychologie v praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 420 s. ISBN 80-7178-735-3.

...

BAŽANTOVÁ, Mariana. *Symbolika pohádek a její projektivní využití v arteterapii psychóz*. Olomouc, 2010. 166 s. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Katedra psychologie Filozofické fakulty. Školitel: A.Plháková.

...

BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek*. Přel. Lucie Lucká. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2000. 335 s. ISBN 80-7106-290-1.

...

BIDDULPH, S. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Přel. Jana Pištorová. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 139 s. ISBN 80-7178-155-X.

...

BIDDULPH, S. *Výchova kluků*. Přel. Jana Pištorová. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 155 s. ISBN 80-7367-161-1.

...

CATTELL, R.B.; PORTER, R.B. *Osobnostní dotazník pro děti CPQ. Příručka. T – 79*. Přel. Klára Konícarová. Praha : Psychodiagnostika, s.r.o. Brno, 1998. 116 s.

...

COULACOGLOU, C. *Exploring the child's personality: Developmental, Clinical and Cross-Cultural Applications of the Fairy Tale Test*. Springfield, Illinois : Charles C Thomas Publisher, 2008. 344 s. ISBN 978-0-398-07804-1.

...

COULACOGLOU, C. *Test pohádek (Fairy Tale Test)*. Přel. Ivana Poledňová, Lenka Číperová. Praha : Psychodiagnostika, 2002. 208 s.

...

COULACOGLOU, C. *The fairy tale test (FTT). Manual Revise Edition*. 3. vyd. 2009. 353 s.

...

CURRAN, R.T. Sněhurka, Popelka a Drákula. In STEIN, M.; CORBETT, L. *Příběhy duše: moderní jungiánský výklad pohádek – 2. díl*. Přel. Karel Kessner. 1. vyd. Brno : Emitos a Nakladatelství Tomáše Janečka, 2006, s. 99-112. ISBN 80-903715-2-3.

...

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha : ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

...

ČÁP, J.; ČECHOVÁ, V.; BOSCHEK, P. *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let. Manuál. Metodický materiál IPPP ČR*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000. 53 s.

...

ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*. 1. vyd. Praha : Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.

...

DOUGHERTY, N. Sněhurka. In STEIN, M.; CORBETT, L. *Příběhy duše: moderní jungiánský výklad pohádek – 3. díl*. Přel. Karel Kessner. 1. vyd. Brno : Emitos a Nakladatelství Tomáše Janečka, 2007, s. 69-86. ISBN 978-80-903715-9-0.

...

von FRANZ, M. L. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Přel. Kristina a Jan Černí. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 184 s. ISBN 80-7178-260-2

...

FÜRST, M. *Psychologie (včetně vývojové psychologie a teorie výchovy)*. Přel. Jiří Horák. 1. vyd. Olomouc : Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.

...

GRIMM, J.L.K.; GRIMM, W.K. *Nejkrásnější pohádky bratří Grimmů*. Převyprávěla Gisela Fischerová. Přel. Dagmar Klementová. 1. vyd. Praha : Egmont, 1993. 139 s. ISBN 80-85817-01-2.

...

KOCOURKOVÁ, J. Specifika rozhovoru s dítětem adolescentem a rodinou. In HORT, V.; HRDLÍČKA, M.; KOCOURKOVÁ, J.; MALÁ, E. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000, s. 55-59. ISBN 80-7178-472-9.

...

KREJČÍŘOVÁ, D. Psychologické vyšetření. In HORT, VĽ.; HRDLIČKA, M.; KOCOURKOVÁ, J.; MALÁ, E. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000, s. 67-80. ISBN 80-7178-472-9.

...

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. vyd. Praha : Avicenum, 1991. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.

...

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

...

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5.

...

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1989. 335 s.

...

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha : Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.

...

MATĚJČEK, Z.; POKORNÁ, M. *Radosti a strasti : předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany : H & H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

...

MCCURDY, J.C. Strukturální a archetypická analýza pohádek. In STEIN, M.; CORBETT, L. *Příběhy duše: moderní jungiánský výklad pohádek – 1. díl*. Přel. Karel Kessner. 1. vyd. Brno : Emitos a Nakladatelství Tomáše Janečka, 2006, s. 9-22. ISBN 80-903715-1-5.

...

MICHEL, G. F.; MOOREOVÁ, C.L. *Psychobiologie : biologické základy vývoje chování*. Přel. Anton Markoš a Fatima Cvrčková. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 480 s. ISBN 80-7178-116-9.

...

MOLICKA, M. *Příběhy, které léčí*. Přel. Ludmila Pušová. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 141 s. ISBN 978-80-7367-203-4.

...

NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.

...

ORTNER, G. *Neue Märchen, die den Kindern helfen: Geschichten über Streit, Angst und Unsicherheit und was die Eltern darüber wissen sollten: für Kinder von 6-10 Jahren*. 4.Vyd. Wien : Kremayr & Scheriau, 1995a. 176 s. ISBN 3-7015-0316-8.

...

ORTNER, G. *Pohádky radí nejmenším*. Přel. Alena Antonová. 1. vyd. Praha : Knižní klub, 1995b. 128 s. ISBN 80-7176-243-1.

...

PETERSON, L.W.; HARDIN, M.E. *Děti v tísní: příručka pro screening dětských kreseb*. Přel. Eva Klimentová. 1. vyd. Praha : Triton, 2002. 141 s. ISBN 80-7254-237-0.

...

PETROVÁ, A. Vstup dítěte do školy. Období mladšího školního věku. In ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vydání dotisk. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005, s. 84-100. ISBN 80-244-0629-2.

...

PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Přel. Eva Vyskočilová. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

...

PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vydání dotisk. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005, s. 68-72. ISBN 80-244-0629-2.

...

PLEVOVÁ, I.; PETROVÁ, A. Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. In ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vydání dotisk. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005, s. 73-83. ISBN 80-244-0629-2.

...

PREUSCHOFF, G. *Kleine und grosse Ängste bei Kindern: wie Eltern helfen können*. 3. vyd. München : Kösel, 1998. 103 s. ISBN 3-466-30393-1.

...

PRŮCHOVÁ, Petra. *Využití a aplikace Testu pohádek v České republice na vybraném vzorku šesti a sedmiletých dětí*. Praha, 2010. 132 s. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, katedra psychologie. Vedoucí práce: E.Bidlová

...

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2006a. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

...

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha : Grada Publishing, 2006b. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

...

ŘÍHOVÁ, Vladimíra. *Problémový žák na prvním stupni základní školy a jeho vliv na klima třídy*. Brno, 2006. 112 s. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně, katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce: J. Veselá. [online]. [cit. 2011-10-02]. Dostupné na WWW : <http://is.muni.cz/th/55709/pedf_m/DP_v_r.txt>.

...

SMÉKAL, VĚ.; MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8.

...

STREIT, J. *Včelka Sluněnka: Proč děti potřebují pohádky*. Přel. Iva Olšová (Včelka Sluněnka) a Milada Luňáčková (Proč děti potřebují pohádky). 1. vyd. (Včelka Sluněnka), 2. vyd. (Proč děti potřebují pohádky). Hranice : Fabula, 2003. 148 s. ISBN 80-86600-10-6.

...

STRNÁDKOVÁ, Jana. *Příspěvek k dynamické diagnostice předškolních dětí*. Praha, 2005. 92 s. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, katedra psychologie. Vedoucí práce: E.Bidlová

...

SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

...

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

...

TOLKIEN, J.R.R. *Pohádky*. Přel. Andrej Pastorek, Jan Čermák (v této práci použita část přeložena Janem Čermákem), 1. vyd. Praha : Winston Smith, 1992. 188 s. ISBN 80-85643-05-7.

...

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

...

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

...

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

...

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II : dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

...

VÁGNEROVÁ, M. Neprojektivní kresebné techniky. In ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha : Grada Publishing, 2006a, s. 409-419. ISBN 80-247-1049-8.

...

VÁGNEROVÁ, M. Dotazníky a posuzovací škály. In ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha : Grada Publishing, 2006b, s. 453-476. ISBN 80-247-1049-8.

...

VÁGNEROVÁ, M. Kresebné techniky. In SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009, s. 271-319. ISBN 978-80-7367-566-0.

...

VÁGNEROVÁ, M.; KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

...

VÁGNEROVÁ, M.; VALTENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1. vyd. dotisk. Praha : Karolinum, 1994. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.

...

WEST, G. S. *Dobrodružství psychického vývoje : kapitoly z vývojové psychologie*. Přel. Ivo Müller 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 248 s. ISBN 80-7178-684-5.

Další informační zdroje

COULACOGLOU, C. *Fairy Tale Test – Interpretation*. Jednodenní seminář (skórování protokolů) pořádaný katedrou psychologie FF UK, 13.12.2010.

Elektronické zdroje

ČESKÁ ŠKOLA: tisková zpráva z 21.6.2011, data zpracoval Ústav pro informace ve vzdělávání: *Odklady povinné školní docházky dlouhodobě dosahují 22%, týkají se především chlapců.* [online]. [cit. 2011-10-02]. Dostupné na WWW : <<http://www.ceskaskola.cz/2011/06/odklady-povinne-skolni-dochazky.html>>.

...

CHESTERTON, G.K.: Citáty o životě, smutné citáty. *PeopleLovePeople*: Citáty filozofů, citáty myslitelů. [online]. [cit. 2011-11-02]. Dostupné na WWW : <<http://citaty.peoplelovepeople.com/-o-smutku/g-k-chesterton-pohadky-nerikaji-detem--ze-existuji-draci-deti-vedi--ze-draci-existuji-pohadky-detem-rikaji--ze-draka-lze-zabit/18-19-259>>.

...

JANEK A KOUZELNÁ FAZOLE: Jack and the Beanstalk. In *WIKIPEDIA: The free encyclopedia*. [online]. [cit. 2011-11-02]. Anglický text. Dostupné na WWW : <http://en.wikipedia.org/wiki/Jack_and_the_Beanstalk>.

...

ČERVENÁ KARKULKA. In *WIKIPEDIA: The free encyclopedia*. [online]. [cit. 2011-11-8]. Dostupné na WWW : <http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cerven%C3%A1_karkulka>.

...

TEST POHÁDEK: Fairy tale test by Carina Coulacoglou. [online]. [cit. 2011-11-06]. Anglický text. Dostupné na WWW : <<http://www.fairytaletest.com/default.asp>>.