

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE

## **Bakalářská práce**

Martina Franzová

**Vývoj osobnosti u dětí předškolního a školního věku z pohledu  
analytické psychologie**

**Development of personality in preschool and school-age children  
from the perspective of analytical psychology**

Praha 2014

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

Ráda bych zde poděkovala PhDr. Evě Šírové, Ph.D. za cenné připomínky, laskavé vedení a ochotu, se kterou se mé práci věnovala.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou 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 25. července 2014*

.....

*Martina Franzová*

**Abstrakt:**

Práce se zabývá vývojem osobnosti u dětí předškolního a školního věku, na který je nahlíženo z perspektivy analytické psychologie C. G. Junga a jeho následovníků. V literárně-přehledové části se věnuje nejprve vymezení pojmu osobnost a uvedení vybraných teorií podle jiných psychologických směrů. Dále seznamuje s Jungovým pohledem na dětskou psychologii a uvedena je i Neumannova teorie vývoje vědomí a Fordhamův náhled na problematiku. Největší pozornost je věnována symbolické tvorbě dětí, jejich imaginaci a tomu, jaký mají vliv na utváření jejich osobnosti.

Výstupem práce je návrh výzkumu vývoje dětské osobnosti pohledem analytické psychologie, ve kterém se pracuje s analýzou dat získaných ze dvou projektivních metod, Scénotestu a Testu pohádek.

**Klíčová slova:**

Analytická psychologie, Vývoj osobnosti, Předškolní věk, Školní věk, Test pohádek, Scénotest

**Abstract:**

This bachelor thesis is focused on personality development of preschool and school aged children from the analytical psychology perspective. The concept of personality and some of the chosen psychological theories from different schools of psychology are described in the theoretical part. Afterwards the thesis describes Jung's view on a child, Neumann's theory of the origins of consciousness and Fordham's opinions gained from his lifelong work with children. Because the main source of this thesis is the analytical psychology, next chapters focus mainly on symbolical and imaginatory actions of children and how these actions could influence their development of personality.

A research project is being proposed as the outcome of the thesis. Within this project I suggest to investigate the children's personality development using two projective methods, The Fairy tale test and The Scenotest.

**Keywords:**

Analytical psychology, Development of personality, Preschool children, School-age children, The Fairy tale test, The Scenotest

## Obsah

Úvod.....	8
1. Osobnost a její vývoj .....	9
1.1 Vývoj osobnosti z pohledu různých psychologických směrů .....	9
1.1.1 Stručně k některým teoriím psychologického vývoje osobnosti a Self.....	10
2. Analytická psychologie.....	12
2.1 Archetyp.....	12
2.2 Vývoj v analytické psychologii .....	13
2.2.1 Proces individuace .....	13
2.3 Dítě v analytické psychologii .....	14
2.4 Fylogeneze a ontogeneze vědomí .....	15
2.5 Analýza u dětí, z nevědomí do vědomí.....	16
2.5.1 Cíl dětského vývoje .....	17
2.5.2 Archetypy dětství.....	18
2.5.3 V dětství podstatné psychické mechanismy .....	20
2.5.3.1 Projekce a introjekce .....	20
2.5.3.2 Identifikace.....	21
2.5.4 Vývoj sebeuvědomění.....	22
2.5.5 Imaginace a analýza dětské symbolické tvorby.....	23
2.5.5.1 Sny .....	24
2.5.5.2 Hra.....	25
2.5.5.3 Kresba .....	26
2.6 Význam pohádky pro dětský vývoj .....	27
3. Návrh výzkumu vývoje dětské osobnosti podle analytické psychologie.....	28
3.1 Cíle výzkumu .....	28
3.2 Soubor.....	29
3.3 Metody.....	29

3.3.1 Test pohádek .....	30
3.3.1.1 Popis proměnných.....	30
3.3.2 Scénotest .....	34
3.3.4 Design výzkumu .....	36
3.4 Analýza výsledků.....	36
3.5 Diskuze .....	37
Závěr .....	39
Citovaná literatura: .....	41
Přílohy:.....	44

## Úvod

Vývojová psychologie je značně rozsáhlý vědní obor s mnoha poznatky, které jsou důležité pro praxi i pro teorii týkající se celé psychologie osobnosti. Psychologové různých směrů a zaměření si již dávno uvědomili, že pokud se nám podaří postihnout zákonitosti a určit determinanty lidského vývoje, dokážeme mnohem lépe popsat, vysvětlit, předvídat i intervenovat lidské chování a prožívání, jak o tom hovoří čtyři cíle vědy (Ferjenčík, 2000).

Dnes již existuje mnoho výzkumů, které prokazují silný vliv raných zážitků a zkušeností z dětství na pozdější život jedince (například Bowlby, 2010; Langmeier, & Matějček, 1974; Šípová, 1985). Řečeno s Adlerem (1995), „*dítě je otcem muže*“, a právě proto bychom se měli snažit pochopit jej tak, jak nejlépe nám to naše dospělé oči dovolí. V tom nám může být nápomocný pluralismus přítomný v psychologii, protože s čím více úhly pohledu na dítě se setkáme, tím více bude výsledný obraz bohatší a komplexnější.

Přestože se analytická psychologie Carla Gustava Junga a jeho nástupců primárně dětstvím nezabývá, může k tématu dodat cenný materiál. V souladu s její metodou a pojmoslovím bude i vývoj osobnosti popisován především skrze dětskou symbolickou a fantazijní tvorbu.

V první kapitole bude stručně nastíněn psychologický pohled na pojem osobnost a krátce uvedeny budou také různé pohledy na problematiku vývoje osobnosti podle jednotlivých směrů. Druhá kapitola bude hlavní částí práce. Po úvodu do analytické psychologie, kde bude pozornost věnována především výkladu pojmu archetyp a vyložení teorie individuálního procesu, se zaměří na chápání dětství v tomto psychologickém paradigmatu. Neumann se tématem zabýval z hlediska vývoje vědomí, při čemž vycházel z teorie rekapitulace. Fordham byl naopak především klinik, který své poznámky k teorii opíral o četné zkušenosti získané v praxi s dětmi.

V praktické části bude cílem navrhnout výzkum, který by dokázal prohloubit naše znalosti o vývoji dětské osobnosti. Analytická psychologie nabízí zajímavý úhel pohledu, který zcela určitě nedokáže vyčerpat celou problematiku, je však hodnotným doplněním k dalším poznatkům z jiných směrů.



## 1. Osobnost a její vývoj

Psychologické zkoumání vývoje osobnosti a teoretické popsání tohoto procesu je složité, protože zatím nemáme k dispozici všezahrnující, všemi přijímanou definici pojmu osobnost.

V psychologii pojem osobnost nahradil dříve používaný termín duše, který byl shledán nevědeckým. Podle Nakonečného (1998) k tomu došlo v době, kdy se ukázala jako nezbytná potřeba něčím vysvětlit variabilitu lidského počínání v téže situaci. Osobnost je tedy hypotetický konstrukt, který toto odlišné reagování na stejné podněty může vyložit, jak o tom hovoří rovnice  $R = f(S,O)$ , kde  $R$  je reakce,  $S$  podnět a  $O$  osobnost. Je to vnitřní organizace duševního života individua, v tomto pojetí tedy soubor dispozic jedince k psychickým procesům, které určují podobu reagování na situaci.

Osobností, případně *s osobností*, se člověk nenarodí, ale postupně se jí stává (Mikšík, 2007). Dítě tedy jako osobnost můžeme označovat od doby, kdy jeho „*psychika začne vykazovat specificky lidskou formu fungování*“, k čemuž dochází v raných fázích vývoje (Nakonečný, 1998, s. 10).

### 1.1 Vývoj osobnosti z pohledu různých psychologických směrů

Vágnerová (2005, s. 11) chápe psychický vývoj jako „*proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciací a integrace v rámci celé osobnosti*“. Tento proces ovlivňuje mnoho faktorů, které můžeme rozdělit na biologické (jako dědičnost) a sociokulturní (výchova a prostředí). Spor mezi zastánci environmentalismu a zastánci nativismu pak spočívá v diskuzi o tom, zda má na vývoj větší vliv učení nebo zrání. Dnes už se psychologové více přiklání k názoru, že se v tomto procesu uplatňují obě tyto složky. Například Stern se se svou teorií konvergence pokouší vysvětlit, že vrozené vlohy jsou pouze možnosti, které se naplní nebo nenaplní právě podle dalšího působení prostředí na dítě.

Z výše uvedených definic pojmu osobnost je zřejmé, že je to konstrukt s mnohými obsahy (schopnosti jedince, jeho vlastnosti, vzpomínky apod.). Mnozí psychologové vytvořili teorie vývojových stádií, kde se každý z nich zaměřuje na jinou určitou oblast, kterou považuje za stěžejní. Také lze osobnost popisovat z hlediska její struktury nebo dynamiky.

### 1.1.1 Stručně k některým teoriím psychologického vývoje osobnosti a Self

Vzhledem k rozsahu práce zde neuvádím podrobný popis těchto vývojových teorií. Ráda bych zde ovšem stručně nastínila témata, která se při psychologickém zkoumání dětského vývoje a vývoje osobnosti objevovala i v jiných směrech, a která psychologové považují za důležitá pro pochopení fungování lidské psychiky. V další části práce se jimi pak budu zabývat z hlediska analytické psychologie.

Freud popsal dětský psychosexuální vývoj. Nejdůležitějšími hybateli vývoje jsou v tomto případě pud života (sexuální energie, libido) a pud smrti (agresivní energie). Vrozené dispozice pak určují, jakým způsobem se při zrání proměňuje způsob dosahování slasti. Dítě tedy postupně prochází fází orální (slast ze sání a polykání), anální (z vyměšování a agrese), falickou (z genitální oblasti), fází latence (dočasný úbytek zájmu o sexuální aktivity), až přechází v pubertě do fáze genitální, která je fází dospělé sexuality. Ve Freudově představě je pak charakter člověka závislý na tom, jak hladce či s problémy zvládl projít jednotlivými stádii a posunout se na další vývojový stupeň. Osobnost se tedy utváří ranými zážitky dítěte a je tedy podle něj v podstatě hotová v období dospívání a dále se již příliš nemění (Freud, 2000).

Mahlerová se ve své teorii zabývá přímo vznikem „psychického Já“, kdy dítě k vytvoření stabilní identity a silného ega potřebuje kvalitní vztah s matkou, na kterém se podílí jak vrozené dispozice dítěte, tak schopnost matky naladit se na ně a uspokojovat jeho potřeby. Dítě se po narození nachází ve stádiu normálního autismu, kdy ještě nerozlišuje sebe ani matku od okolního světa. Postupně se dostává do symbiotické fáze a uvědomuje si odlišnost matky a sebe od okolí a ještě později, ve fázi separace-individuace, pak i svou vlastní oddělenost od matky, což je označováno jako „psychické narození“ (Mahler & Pine, & Bergman, 2006).

V Rogersově psychologii je ústředním pojmem Self. Je to „organizovaný, konzistentní pojmový gestalt, který je složený z vjemů charakteristik „já“ nebo „mě“ a z vjemů vztahů „já“ nebo „mě“ vůči druhým lidem a vůči různým aspektům života, spolu s hodnotami, jež jsou s těmito vjemy spojené“ (Rogers, 1998, s. 34). Self se tedy od dětství vyvíjí na základě zkušeností, které člověk postupně získává. Hlavní roli v tomto procesu hraje rodina, která v dobrém případě dítě podporuje k růstu, oceňuje ho a respektuje jako samostatnou bytost, a tím vytváří Self, které je v souladu s přirozenými, „organismickými“, tendencemi jedince. Nebo naopak vytváří podmínky pro inkongruenci těchto tendencí a vznikajícího Self. To se děje v případě, že rodiče dítěti zakazují realizovat jeho přirozená přání a jejich láska je

podmíněna tím, jak plní jejich vůli. Self je pak utvořeno z těchto chorobných základů (zákazů a příkazů rodičů a později také společnosti), což může být v dospělosti základem pro neurózu a zadržovat touhu po osobnostním růstu, která je jinak pro člověka typická a nezbytná. Pro Rogerse organismus ví, co má dělat, aby mu bylo dobře. „*Disponuje moudrostí a účelností, která v mnohém přesahuje naše vědomé myšlení*“ (Rogers, 1998, s. 100).

I další známí nejen psychoanalyticky orientovaní autoři se zaměřovali na důležitost raných zkušeností dítěte pro vývoj jeho osobnosti a především na kvalitu jeho vztahu s matkou. Pro Bowlbyho a Ainsworthovou je matčin hlavní úkol zajištění bezpečného a předvídatelného prostředí pro dětský růst, protože teprve za této podmínky dítě může bez obav naplňovat svou potřebu explorační a uspokojovat svou zvědavost (např. Vágnerová, 2005). Jinými velkými tématy při zkoumání vývoje osobnosti byly například i vývoj morální (např. Kohlberg), či obecněji kognitivní (Piaget) nebo psychosociální (Erikson, který chápal stádia vývoje jako různá období, kdy se člověk potřebuje vyrovnat s určitým psychosociálním konfliktem a tak osobnostně růst).

## 2. Analytická psychologie

Jako analytickou psychologii chápeme psychologii Carla Gustava Junga. Řadí se k hlubinně psychologickým směrům, ke kterým patří ještě Freudova psychoanalýza a Adlerova individuální psychologie (Müller, & Müller, 2006). Jedna z hlavních odlišností od klasické psychoanalýzy spočívá v Jungově pojetí pojmu nevědomí, které chápe spíše jako zdroj moudrosti než jako smetiště vytěsněných nevědomých obsahů. Ve své teorii ho dělí na osobní a kolektivní, přičemž osobní zahrnuje obsahy pocházející z životní historie jedince, tedy jako u Freuda obsahy vytěsněné, zapomenuté a potlačené (Jacobi, 2013). Kolektivní nevědomí je „všem lidem společná psychická struktura, působící od prvopočátku ve fylogenetickém i ontogenetickém vývoji“ (Müller, & Müller, 2006, s. 232). Později Jung používal také termín objektivní psýché a chápal tyto kolektivní obsahy jako něco izolovaného od lidské vůle, něco co má samostatnou, nezávislou existenci (Fordham, 1944).

Podle Junga je Já v tomto smyslu objektem všech subjektů, v protikladu k tomu, jak to obvykle ve vědomí zakoušíme – tedy že naše Já je subjektem, který má objekty (Jung, 1997).

*„Protože i když se dítě nenarodí vědomé, jeho psýché není tabula rasa. Dítě se narodí s určitým mozkem a mozek anglického dítěte nebude pracovat jako mozek australského domorodce, ale způsobem odpovídajícím modernímu anglickému člověku. Mozek se rodí s hotovou strukturou, bude pracovat moderním způsobem, avšak tento mozek má svou historii. Byl budován během miliónů let a reprezentuje historii, které je výsledkem“* (Jung, 1993, s. 52).

Zkoumáním mýtů, rituálů a magických a religiálních praktik došel Jung k tomu, že prvky objektivní psýché byly známy po mnoho minulých staletí v různých kulturách po celém světě a přesně v těchto lidských výtvorech a aktivitách se projevovaly (Fordham, 1944). Tím dospěl k objevení a popsání archetypů, které jsou obsahy právě kolektivního nevědomí.

### 2.1 Archetyp

Nauka o archetypech tvoří základ analytické psychologie a podle Junga zároveň i jádro člověka. Dnešním jazykem by se dalo říci, že archetypy jsou „geneticky zakotvené, evolučně získané univerzální pohotovostní a reakční systémy lidského organismu“ (Müller, & Müller, 2006, s. 28-29). Jde vlastně o zděděné vzorce či možnosti chování a prožívání, které jsou primárně prázdné, ale mohou se naplnit obsahem závislým na dané konstelaci. Tak

mohou vznikat takzvané archetypové obrazy, již aktualizované a vnímané archetypy, tedy konkrétnější psychické reakce či symboly (Jacobi, 2013 a Müller, & Müller, 2006).

## 2.2 Vývoj v analytické psychologii

Jung téma psychologického vývoje rozpracoval z hlediska takzvané individuální cesty. Zde je vývoj osobnosti chápán spíše jako rozvoj sebe sama než jako utváření psychického já. Individuální cesta se také pojí až s druhou polovinou života, a tak Jung dětství, mimo práci o archetypu dítěte, nevěnoval mnoho pozornosti. Z jeho práce však vycházeli Neumann a Fordham, kteří již mluvili o dětství reálně jako o úseku na cestě života a vývoji vědomí.

### 2.2.1 Proces individuace

Při procesu individuace jde o sebepoznání a sebeuskutečnění, stání se jedinečnou bytostí. Pro Junga je naším hlavním a stálým životním úkolem snažení se o osobnostní ucelenost, čímž rozumí, že vědomí i nevědomí, jako dvě části psychického celku, jsou navzájem v interakci a propojené. Usilujeme o postupné zvědomování nevědomého, což se ovšem vzhledem k nezměrnosti nevědomí beze zbytku nikdy nepodaří. Je to ovšem ideál, který nám ukazuje cestu (Jacobi, 2013).

Protože je to proces archetypově ukotvený (Müller, & Müller, 2006), za normální situace probíhá spontánně a přirozeně a tvoří psychickou paralelu k biologickému zrání a stárnutí těla. Pokud je brzděn nějakou poruchou, analytik by v terapii měl pomoci znovu ho uvolnit. Jestliže se budeme opravdu pozorně a důsledně zabývat svými intrapsychickými obsahy, uvolňovat a zkoumat veškeré protiklady v psýché, můžeme se na individuální cestě dostat až k bytostnému Já – tedy opravdu k sobě samému (Jacobi, 2013). A tak se má podle Junga člověk v procesu individuace stát tím, kým opravdu je (Kast, 2000, s. 13).

Individuace by však neměla vést k individualismu. „*Vzhledem k tomu, že jedinec není nezávislá, samostatná bytost, ale jeho samotná existence předpokládá i kolektivní vztahy, proces individuace musí jasně vést k intenzivnější a univerzálnější kolektivní solidaritě, nikoli pouze izolaci*“ (Jung, 1921 cit. podle Fordham, 1958, s. 117).

## 2.3 Dítě v analytické psychologii

Přestože Jung o dítěti psal také, převážně se zabýval vlivem rodičů na dítě a samotnou psychologii dítěte nerozebíral (Fordham, 1944). Proto je analytická psychologie vývojovou psychologií dospělých. Junga dítě zajímalo spíše jako archetyp, o kterém psal jako o „dítěti v dospělém“ (Main, 2008).

Na přímou otázku na toto téma odpověděl: „*Dospělí mají problémy. Nechte chudáky děti na pokoji. Tahám za uši matku, a ne dítě. Rodiče způsobují neurozy dětí.*“ Problematika dětského vývoje byla pro Junga natolik specifickou oblastí v psychologii, že ji chtěl vědomě kvůli její šíři přenechat ostatním badatelům a psychologům pozdějších let (Jung, 1993, s. 143).

Co se týká dětských psychických obtíží, vždy by se snažil o analýzu rodičů. V jeho práci lze nalézt obavy, že by mohlo být analytické zkoumání nevědomí konkrétního dítěte potenciálně nebezpečné. Síly vyvstávající z něj jsou zdrcující a dítě před nimi potřebuje matčinu ochranu. Analýza by mohla právě tyto síly aktivovat. Proto v jeho nečetných kazuistikách dětí nalezneme více výchovné než analytické práce (Fordham, 1980).

Nicméně ve svých přednáškách také zmínil dětské archetypální sny. Dítě se postupně vynořuje ze stavu hlubokého nevědomí, a jakmile vědomá složka narůstá a ono si uvědomuje, že je, stále je tomuto nevědomému světu blízko. Když se u některých východních náboženství hovoří o tom, že malé děti mají ve svých představách „vzpomínky na dřívější existence“, myslí tím právě dětské uvědomování si obsahů kolektivního nevědomí (Jung, 1993). Uvedl také od Freuda odlišný názor na dětskou sexualitu. Říká, že v tomto smyslu existují tři životní fáze. První fáze je presexuální (první rok života), druhá je prepubertální (roky dětství až do puberty) a poslední fáze je fáze dospělosti nebo zralosti (puberta a dospělost). K popisu období mezi prvním a čtvrtým rokem života používá analogii stádia kukly motýla. V tomto stádiu se silně manifestují jak výživové, tak sexuální potřeby. První rok života by pak byl „stádiem housenky“, kdy je libido přítomné pouze ve smyslu potřeby výživy (alimentary libido), nikoli ve smyslu potřeby sexuální (sexual libido) (Main, 2008).

A například i jeho výzkum s volnými asociacemi byl cenným příspěvkem k teorii utváření dětské osobnosti. Ukázal, jak silná může být identifikace dítěte s rodičem a nakolik tedy rodičovské fungování determinuje dětský život (Fordham, 1944). Zjistil, že při asociacním experimentu jsou asociace a reakční časy u příbuzných často až pozoruhodně paralelní, matka s dítětem jsou pak v typech reakcí téměř identičtí (Jung, 1993).

## 2.4 Fylogeneze a ontogeneze vědomí

Neumann se vývojem osobnosti u dětí zabýval nepřímo v rámci svého zájmu o zkoumání archetypálních stádií při vývoji vědomí. Tak jako mnoho jiných uvažuje o tom, že se fáze vývoje dají jednotlivě popsat. Činí tak za pomoci pojmů z mytologie. Jeho úvahy vychází z Hallovy teorie rekapitulace, která mluví o opakování fylogenetické zkušenosti při ontogenezi. Individuální i kolektivní vývoj je hierarchický a lineární, základní pravidla a zkušenosti v psychické historii lidstva jsou v modifikované podobě shrnuty a opakovány v ontogenetické životní historii jedince (Neumann, 1954).

Jedincovo dospívání je proces psychické diferenciacce mezi matkou a dítětem a mezi vědomím a nevědomím, což podporuje růst ega a schopnost adaptace na kolektivní společnost. „*Důležitý cíl dětského vývoje a vzdělávání je využití jedince ve smyslu učinit z něj užitečného člena společnosti*“ (Neumann, 1954, s. 399). Vývojové determinanty jsou pro něj spíše než vnější faktory prostředí hlavně faktory interní, psychické a archetypální. Symbolismus, tak jak se projevuje u individua, je pro něj důkazem lidské kolektivní povahy a kolektivního nevědomí (Main, 2008).

Zatímco se Spitz, Bowlby, Winnicott a další zaměřovali na problematiku chybějící matky (hlavně v sirotčincích), Neumann zkoumal poruchy ve vztahu matka-dítě v případech, kdy je matka přítomna. Objevily se výhrady vůči jeho „*příliš nevědecké*“ práci, na které reaguje Meier-Seethaler. Tyto poruchy vazby je mnohem složitější zkoumat, protože za jejich vznikem stojí různé faktory a mají různé dopady, které nejsou zdaleka tak zřejmé. Jejich složitost a zákonitost tak mohou být pořádně pochopeny jen hlubokým a intenzivním studiem konkrétních případů (Meier-Seethaler, 1982).

Pro srovnání s psychoanalytickou teorií psychosexuálních stádií uvádím krátce popis Neumannových vývojových stupňů, které se drží analyticko-psychologického slovníku s četnými odkazy na mytologii. Tyto stupně se vyznačují tím, že se na nich proměňuje úroveň vědomí ega a cílem je přemoci draka, tedy překonat vliv Velké matky v její děsivé podobě, zároveň symbolu nevědomí. Pro Neumanna jsou jasně archetypální, protože „*pracují v psyché moderního člověka jako věčně přítomné (eternal presence) a utvářejí elementy jeho psychické struktury. (...) Je velmi pravděpodobné, že psychická struktura jedince je sama vybudována na historické posloupnosti lidského vývoje jako celku*“ (Neumann, 1954, s. 264). „*Jejich univerzálnost a nevyhnutelnost jejich výskytu ukazuje, že existuje společná psychická struktura, která funguje stejně u všech lidí.*“ (Neumann, 1954, s. 265).

Prvním jáským stupněm je *falicko-chtonický*. Již zde začíná cesta, na které se dítě postupně aktivně na základě pudu vymaňuje z oblasti primárních vztahů a nevědomí. Neumann rozděluje tuto fázi dále ještě na vegetativní a animální, čímž poukazuje na to, že ze začátku dítě pouze je (vegetativně jako rostlina), až později začíná i růst. Vyzrává motorika a ke konci se již dítě začíná volně pohybovat. Stále se však nevnímá jako samostatná bytost a v identitě se nerozlišuje já od bytostného Já.

Na *magicko-falickém* jáském stupni už dítě nevládne pouze vnímáním a intuicí, ale začíná se probouzet i myšlení a poznávání. Činnost je hlavně v pozorování přírody a svého okolí, vliv má magické zaměření. To je archaická forma poznání, která je neracionální.

V *magicko-bojovném* jáském stupni je úkolem dítěte vymanit se z dominance nevědomí a vztahu s matkou, tedy „překonat matriarchát a začít se vyvíjet k patriarchátu“. Je to fáze vzdoru, která je ovšem spojena s velkým strachem z přechodu z jedné archetypové fáze do jiné. Proto může převážit regrese a dítě se opět raději bez boje stáhne do matčiny náruče – archetypálním obrazem je pohlcení drakem. Přemožení draka znamená progres hrdinského já a postoupení na další stupeň.

Poslední jáský stupeň, *solárně-válečnický*, znamená opuštění magického vědomí a jáské vědomí se identifikuje s mocí a destrukcí, projevem čehož je agresivita. Aktualizuje se archetyp otce, matriarchát se odsunuje stranou ve prospěch patriarchátu. Muž znamená duchovní svět, který je schopný čelit světu dolnímu – nevědomému. Patriarchální kultura a vítězství ducha se může jevit jako ideál, ovšem dochází při něm k oddělení já od bytostného Já, s čímž se pak potýkáme ve druhé polovině života v individuálním procesu (Müller, & Müller, 2006).

## **2.5 Analýza u dětí, z nevědomí do vědomí**

S Neumannovou myšlenkou rekapitulace nesouhlasil Fordham. Podle něj neexistuje žádný takový vztah mezi evolucí a vývojem jedince ve smyslu opakování ontogeneze při fylogenezi. Spíše se jedná o stejný základní vzorec archetypálního charakteru, který se projevuje v jiné oblasti. Dále tvrdí, že vliv genetiky není důležitější než faktory vnějšího prostředí, právě naopak a že stádia vývoje neexistují – bližší realitě je uvažovat o dospívání jako o kontinuálním růstu (Main, 2008).



Pro Fordhama je největším problémem analytické psychologie právě opomíjení tématu dětství (Fordham, 1944). Sám s dětmi dlouho psychiatricky pracoval a snažil se u nich aplikovat analytickou metodu – tedy zkoumat jejich nevědomé procesy. Byl v analytické psychologii první, kdo zastával názor, že dítě má už od narození svou vlastní individualitu a jeho mysl je diferencována od myslí jeho rodičů. V protikladu k Jungově názoru je pro něj dítě psychologicky separované individuum (Main, 2008).

### 2.5.1 Cíl dětského vývoje

Stejně jako u Junga a Neumanna se i ve Fordhamově teorii dítě rodí nevědomé a až postupně se stává čím dál více vědomým. Vývoj osobnosti tedy vždy obsahuje nárůst vědomé složky. „*Dítě začíná život s psýché, která mu není známá (...)*“ (Fordham, 1944, s. 7).

Dítě je při dospívání vystavováno těžkému úkolu, kterým je podle Fordhama prosadit se ve světě. Srovnává to s procesem individuace, kde je hlavním cílem stání se individuem – vymanit se z kolektivu, být sám sebou, nepřijímat pasivně názory, pocity a akce ostatních, protože „se to tak dělá“. V dětství je cílem opak; dítě se musí postupně vymanit ze svého nevědomého světa a přizpůsobit se normám společnosti. Musí začít užívat své vůle a posilovat ji, aby mohlo ve vnějším světě zdárně fungovat.

Individualizující se dospělý se ptá, zda jsou pravidla a myšlenky sdílené společností správné a zda jsou platné i pro něj samotného, případně je zavrhne a vytvoří si vlastní. Dítě nikoli, dítě je akceptuje, a pokud proti nim bojuje, je to z jiných důvodů než kvůli „stávání se individuem“.

Dalším, čeho musí dítě při dospívání dosáhnout, je upevnění jedné ze čtyř psychických funkcí, jak je popsal Jung (dvojice myšlení-cítění a vnímání-intuice). Podle něj bychom měli v dospělosti na naší individuální cestě pracovat s tím, že psýché funguje na principu protikladů a snažit se je přijmout a zvědomit. Pro dítě je toto naopak zatěžující a ke svému zdárnému vývoji potřebuje vidět svět černobíle. Proto si vybírá jen jednu psychickou funkci, která se stává dominantní a ta, která je proti vybrané v opozici, se stává inferiorní. Až později v dospělosti se člověk může pokusit rozvíjet dokonce i ji a přiblížit se tak o něco více ideálu (Fordham, 1944). I podle Neumanna každý jedinec musí přijmout za svůj buď extravertní, nebo introvertní postoj ke světu, na což navazuje tato další diferenciací týkající se čtyř hlavních funkcí vědomí, aby se zajistila co nejlepší možnost adaptace jedince na život. Tu

může zajistit vybraná funkce, protože je díky diferenciaci specializovaná a vrcholně kvalitní (Neumann, 1954).

To, že se dítě zpočátku potřebuje vymanit ze zahlcující síly nevědomí a že je jím fascinováno a zároveň se ho obává, dokládá Fordham například tím, že „*je (nevědomí) v dětství zobrazováno ve své negativní, hrozivé podobě, jako čarodějnice, duch, hltající ústa, kterým je třeba se nějakým způsobem vyhnout nebo je utišit*“ (Fordham, 1944, s. 10).

### 2.5.2 Archetypy dětství

Podle Fordhama se analytická psychologie snaží o studium archetypů, popsání jejich chování a pochopení jejich významu. Používá k tomu tři hlavní nástroje – techniku volných asociací, analýzu snů a aktivní imaginaci. Pokud jsou archetypy univerzální, musí se také nějakým způsobem demonstrovat i v dětství. To, že je dítě zpočátku nevědomé, znamená také to, že nedokáže kontrolovat svůj psychický život, který pak pracuje jakoby mimo ně. Dětský způsob vyjádření, jeho prožívání a myšlení je pak extrémně symbolické (Fordham, 1944).

Skutečnost, že nás archetypy dětstvím doprovázejí, můžeme doložit tím, že při analýze dospělého se často vynořují vzpomínky, případně vzpomínky na sny, které měl člověk v dětství, a které mají silný archetypální charakter. To už je ovšem zpětné zkoumání. I přesto, že *dospělý je téměř stejným způsobem nevědomý co se týče světa ve školce (nursery world) jako je dítě nevědomé co se týče světa dospělých* (Fordham, 1944, s. 11), můžeme pozorováním a analyzováním symbolické tvorby dětí objevit zajímavé psychické jevy a mechanismy, které se u dětí objevují.

K demonstraci tohoto zde stručně uvádím jeden z Fordhamových příkladů.

Chlapec, s kterým měl domluvenou schůzku, na ni přišel pozdě. Neřekl proč, ale začal si hrát na pískovišti (jedna z typických nonverbálních metod nejen jungiánů, nejen pro děti) s několika panáčky a vozíkem, s kterými převážel písek tam a zpět. Bylo to něco, co kdysi viděl dělat odsouzence ve věznici. Z rozhovoru vyplynulo, že za odsouzence považuje lidi, kteří „se zapoměli“ – každý, kdo se zapomene ovládat, je hříšník. Jako lidé, kteří jsou většinu času normální, ale pokud se opijí, mohou dělat nehezké věci.

Chlapec svou hrou podle Fordhama říkal: „Vím, že jsem se nezachoval hezky, když jsem přišel pozdě, ale zapomněl jsem se. Neudělal jsem to schválně. Zasloužím si

být potrestán jako ti odsouzení.“ On sám si toto samozřejmě na vědomé úrovni neuvědomoval, dokonce si nebyl vědom ani svých pocitů viny, jasně to ovšem vystalo v této hrové analogii.

Na této ukázce zároveň Fordham ukazuje tendenci nevědomí personifikovat, o které často také píše Jung i ze své vlastní zkušenosti. Nevědomí vyjadřující se obrazy a symboly k tomu často používá lidských postav. Proto i postavy v našich snech (nebo v dětské hře) je nutno pojímat nejen na objektové rovině, jako reálné lidi, ale také jako ztělesnění našich nevědomých obsahů a komplexů (Müller, & Müller, 2006). Postavy a jiné symboly v dětské psychice fungují jako nezávislé celky, protože psýché ještě nefunguje jako celek, ale vazby mezi jejími jednotkami jsou pouze volné. Podle Fordhama je právě proto dítě tolik senzitivní k psychickým stavům matky a ostatních v jeho blízkosti a je jimi značně ovlivňováno. Důležitým příkladem může být vztah s otcem, kdy dítě za začátku není samo schopno vytvořit si vlastní názor na něj, a tedy neví, jak se k němu citově vztahovat, a tak otce vnímá jako jeho matka, jejíma očima.

Fordham vychází ze své klinické a výzkumné zkušenosti, když tvrdí, že se archetypy v dětství objevují v kritických obdobích, kdy je nutné napravit příliš jednostranný vývoj nebo donutit jedince k dalšímu vývojovému kroku. Nejvíce se s nimi setkáváme mezi dvěma až šesti lety, kdy probíhá nejintenzivnější psychický i biologický rozvoj. Po šestém roce jsou relativně v pozadí až do adolescence, kdy se opět projeví s plnou silou (Fordham, 1944). To odpovídá Freudovu latentnímu stádiu psychosexuálního vývoje.

I v tomto období se však fantazie a symbolický život uplatňuje, i když ve slabší formě. Dítě začíná školní docházku a začíná se „vzdělávat“, fantazii částečně nahrazuje rozšiřující se povědomí o vnější realitě. V pubertě se ovšem začínají objevovat další velké vnitřní konflikty vyplývající hlavně ze zrání těla, s čímž se dítě musí vypořádat (Fordham, 1944).

## 2.5.3 V dětství podstatné psychické mechanismy

### 2.5.3.1 Projekce a introjekce

V dětství typické psychické mechanismy projekce a introjekce můžeme připodobnit dvěma největším strachům u primitivních národů. Primitivního člověka nejvíce ohrožuje „ztráta duše“ a „zaplavení duší“ (invasion by a soul).

Pokud však chceme mluvit o ztrátě duše, musíme ji nejdříve vlastnit. „*Nejsme si jisti, kdy dítě dosahuje dostatečné soudržnosti potřebné k vlastnění duše, a zdá se pravděpodobné, že než ji vlastní, leží mimo něj ve formě projekce*“ (Fordham, 1944, s. 16). Dítě se každý den setkává s něčím novým a neznámým, a aby bylo schopno tyto zážitky zpracovat, musí se pokusit je pochopit. S tím mu projekce pomáhá. Kus „své duše“ promítá do neznámého a tím sice nepřispívá k pravému poznání jevu nebo předmětu, ovšem dosahuje tím uspokojení své touhy po pochopení a řádu. Dokladem tohoto je takzvané magické myšlení dětí, které se objevuje i u primitivních kultur a při kterém dítě věří, že se jeho myšlenky stávají skutečností a dokáže jimi ovlivňovat dění kolem sebe.

Osoba, která si není vědoma toho, že do ní dítě projikuje, začne nejspíše nevědomky jednat v souladu s touto projekcí. Takovou projektivní identifikací můžeme vysvětlit i variabilitu mezi vnímáním rodičů sourozenci (každý projikuje něco jiného) a to, že matka s otcem na své různé děti také různě reagují (Fordham, 1944). Takto můžeme zpětným postupem dojít až k jedné z nosných myšlenek „dospělé“ psychoanalýzy, totiž že potíže zdárného nepřekonání oidipského konfliktu tkví v tom, že se nezbavíme těchto projekcí do rodičů, které pak vnímáme skrze ně zkresleně, nikoli jako skutečné osoby tak, jací doopravdy jsou a podle toho, jaké reálné zkušenosti s nimi máme.

Introjekce je v tomto smyslu něco, co dítě přijalo z vnějšího světa a teď se podle toho chová, tedy například vzorce chování rodičů nebo sourozenců. Při administraci projektivního testu osobnosti, Testu pohádek autorky Coulacoglou, využíváme hlavně mechanismů dětské projekce a identifikace. Je ovšem pravděpodobné, že se při naslouchání pohádkám uplatňuje právě i introjekce, kdy by tak jednou z funkcí pohádky byla také funkce výchovná, k čemuž bude více uvedeno následující části práce.

### 2.5.3.2 Identifikace

Identifikace v dětství opět ponejvíce souvisí s oidipským konfliktem. Aby chlapec překonal svou zášť k otci a hlavně úzkost z něj, za normálních podmínek se s ním identifikuje, nevědomě bude sám sebe chápat jako svého otce a tak alespoň na symbolické rovině matku vlastní tak jako on. Dívka se přirozeně opět nejdříve identifikuje s matkou a oproti chlapci nemusí řešit v takové míře tento bolestivý přesun identifikace z matky na otce.

Identifikace s rodičem je v tomto období velmi potřebný a zdravý mechanismus. Z dlouhodobého hlediska to však musí být pouze dočasné řešení. Fordham k tomu uvádí tuto kazuistiku:

Silná identifikace s matkou byla patrná u téměř šestileté dívky, která často hrála takzvané „mateřské hry“, kdy pečovala o miminka, umývala podlahy a jako vychovatelka napomínala ostatní děti. Než měla jít do školy, projevovala se v domácím prostředí jako vyspělá a vyrovnaná, problém však nastával, když měla jít mezi vrstevníky. Bála se sama ve tmě a byla vyděšená z toho, že půjde do školy. Podle Fordhama je takové dítě ještě vlastně *psychicky nenarozené*, nemá žádné ego, ale je pouze matkou. Později se ve hře této dívky dala rozpoznat fantazie o zlé černé dívce, kterou trestala a odmítala, a hodném, vždy milovaném miminku. Když se jí narodila mladší sestra, až neobvykle na ní lpěla a chtěla být při kojení vždy co nejbliže jí i matce. Černá zlá dívka představovala všechny zavržené pocity žárlivosti a hostility vůči sestře, která přebrala část matčiny pozornosti. Tyto pocity však byly vědomě nepřijatelné, proto se personifikovaly v dívčině hře. Tak dívka prozatím, intuitivně a nevědomě, vyřešila svůj problém pomocí symbolické funkce hry.

Dále Fordham píše o identifikaci s archetypem. Jak je již uvedeno výše, nevědomí se v dětství manifestuje v děsivých obrazech, proto může takováto identifikace sloužit i jako obranný mechanismus proti úzkosti tímto navozené. Ve snech dětí se to často projevuje jako spolknutí například duchem (funguje jako spojnice se světem kolektivního nevědomí). Tím se dítě stává samo duchem a tedy samo je děsivé, čímž proti strachu bojuje (Fordham, 1944).

Výhodou identifikace je, že se díky ní učíme vzorcům chování v různých situacích, neučíme se vše jen pokusem a omylem, ale i zkušeností a pozorováním. To samé ovšem může být i velkou nevýhodou, pokud vyrůstáme v prostředí, kde vzorce chování nejsou hodny následování. Například ve výzkumu Šípové (1985) se ukázalo, že zkušenost z dětství se nesmazatelně vrývá do osobnosti dítěte a má přímý vliv na utváření jeho mužské či ženské role, na volbu partnera i na model rodiny, kterou později samo vytvoří, to vše na základě

povahových vlastností jeho rodičů (zkoumaly se dimenze hostilita vs. láska a dominance vs. submise).

Identifikace je škodlivá i v případě, že je jí dítě úplně pohlceno, takže se jeho vůle nemůže vůbec rozvynout.

V Testu pohádek je identifikace s pohádkovou postavou na kartě základním principem, proč nám dětské odpovědi mohou prozradit něco o jeho osobnosti. Teprve pokud rozluštíme, zda se dítě v odpovědi identifikovalo s agresorem nebo s obětí, můžeme určit, jestli se jedná o agresi nebo strach z agrese. Podobně je to s přáním pomoci a potřebou ochrany (Coulacoglou, 2008).

#### 2.5.4 Vývoj sebeuvědomění

Tate, která byla Fordhamovou následovnicí, si v kazuistice z roku 1958 pokládá otázku, jak se dítě stane někým, kdo si uvědomuje sebe sama jako osobu s vlastním jménem. Toto uvědomování začíná již od narození v tzv. libidinózních zónách, které navazují na akty sání a vyměšování. Pokud je dítě vychovááno odpovídajícím způsobem, zvládne proces automaticky. Jestliže se však setká se situacemi, které vedou k úzkostem, vývoj může být narušen. Problém nastává především ve chvíli, kdy je dítěti zabráněno v činnosti, ke které je přirozeně puženo, nebo je mu tato činnost vyčítána. Tak nemůže například beztrestně projevit svoji nelibost, agresivitu nebo sexuální pud. Raději si vybere tyto potřeby neuspokojovat, aby nepřišlo o to nejcennější, co má – lásku rodičů. Ferenczi dokonce píše i o škodlivosti vyžadování přílišné lásky od dítěte. „*Dítě je neustále nabádáno, aby takové pocity mělo, což je nepochybně podivná forma sugesce, tedy podsouvání emocí, které nejsou spontánní a ve skutečnosti neexistují. Může být nesmírně obtížné se z takové pasti osvobodit a stát se sebou samým.*“ (Ferenczi, 2014, s. 102).

Čtyřletý chlapec s problematickým chováním sám od sebe inicioval postavení ohrady, do které si sedl. Báł se svých vlastních agresivních impulzů, chtěl je udržet pod kontrolou (matka se v jeho dvou letech zhroutila a přenechala starost o něj chůvám). Zároveň se báł postele, protože to bylo místo, kde upadal do spánku, byl v nich nechán napospas ohrožujícím zážitkům nevědomí. Přerod v osobnost nastal pomocí odehrávání si strachů ve hře, kdy postupně vylézal ven z ohrady a zjišťoval, že ho doktorka nezavrhuje. Pochopil, že jsou jeho silné archetypické fantazie odděleny od jeho okolí a mohl si sám v sobě vybudovat hranice, které předtím musely být fyzické (ohrada), protože sám nedokázal rozlišit mezi vnitřním a

vnějším, realitou a fantazií, opravdovostí a předstíráním (Tate, 1958). Stejnou zkušenost měl i Fordham (1960), který navíc poznamenává, že dospělí v okolí dítěte v tomto zápase sehrávají jen omezenou roli. Je na nich vytvořit vhodné podmínky (jako ani násilí neodmítající postoj Tate), a pak už se dítě opravdu samo aktivně postará o to, aby se stalo vědomějším.

Čtyři fáze vývoje osobnosti v dětství podle Junga (1977) jsou zvířecí nevědomí, identifikace s rodinou, primitivní inteligence a individuální uvědomění civilizovaného člověka (kopírují fylogenetický vývoj). Dítě je až do té doby, co jde do školy, identifikované s rodinou. Ve škole se setkává s učiteli, jejichž funkcí je překonat tuto identifikaci a dostat se do finální fáze – konečně si být opravdu vědomý sám sebe. Objektivní psyché, která je společná všem lidem, se individualizuje. Příčinou je jakýsi mocný psychický faktor, který nás pohání k takovému vymanění se ze stáda směrem k osobnosti.

### **2.5.5 Imaginace a analýza dětské symbolické tvorby**

Sémiotická neboli symbolická funkce se začíná rozvíjet v batolecím období. „*Umožňuje představovat si skutečnost prostřednictvím označujících elementů odlišných od označovaných věcí*“ (Piaget, 1999, s. 118). Souvisí s ní výskyt představ a uplatňuje se v oddálené nápodobě, kresbě, ve fiktivní hře a řeči. Dítě začíná chápat, že může předstírat něco, co ve skutečnosti neexistuje a že vše okolo něj má nějaké označení (Šulová, 2010). Pro Piageta a další je v tomto smyslu symbolická funkce nezastupitelná při kognitivním rozvoji dítěte, při vývoji inteligence a s jejím nástupem se schopnost myšlení kvalitativně vylepšuje. Freud považoval fantazijní život za infantilní, pro Junga však obsahuje prvky společné pro celé lidstvo. Je to něco, co vyvěrá z kořenů psyché (Fordham, 1944).

Denisenkova a Zvyagintseva uvádí, že je imaginace důležitou součástí schopnosti navazovat a udržovat interpersonální vztahy s vrstevníky. Zjistilo se, že předškolní děti, které mají imaginaci lépe rozvinutou (podle Torranceho testu), mají také lepší sociální postavení ve skupině mezi spolužáky v mateřské škole a naopak. Efekt je vyšší v mladším předškolním věku a čím je dítě starší, slábne (Denisenkova, & Zvyagintseva, 2013).

Podle Diachenko se dají rozlišit tři stádia při vývoji imaginace, dvě probíhající do šesti let věku, třetí rozvíjející se mezi šestým a sedmým rokem. První fáze zahrnuje schopnost vytvořit mentální obraz, zatímco ve druhé a třetí dítě už dokáže různým způsobem plánovat budoucí akce. Píše také o dvou typech imaginace. Afektivní imaginace funguje jako ochránce ega a Self, kognitivní pomáhá utvářet mentální reprezentaci světa. Druhá zmiňovaná je

středem zájmu u Piageta, hlubinou psychologii zajímá především afektivní typ. „*Děti používají kognitivní imaginaci, když reprodukují akce s náhradními objekty (například krmí panenku), a afektivní imaginaci, pokud reprodukují své vlastní pocity. Afektivní imaginace děti vede k odehrání si strachů a konfliktů ve hře, i k použití symbolu k reprezentaci svých negativních zážitků*“ (Diachenko, 2011, s. 19). Z těchto předpokladů vycházíme při analyzování dětských spontánních výtvorů. Předpokládáme, že se do obsahu této symbolické tvorby promítají tendence z nevědomí. Když dítě intuitivně využívá symbolu ke ztvárnění toho, co se v něm odehrává, samo tomu nerozumí. Tak se mu může podařit odreagovat psychický konflikt či regulovat napětí z něj.

Abychom zachytili význam symbolu v konkrétní tvorbě, postupujeme dvěma způsoby. Necháme analyzovaného volně asociovat, přičemž u dítěte nepoužíváme u asociování slov, ale nahrazujeme je právě hrou nebo kresbou. Druhou metodou je metoda amplifikace, která spočívá v nalezení mytologického materiálu analogického k materiálu, který zkoumáme, což opět může přispět k objasnění smyslu symbolu (Fordham, 1944).

Takováto analýza, jak byla představena v několika výše uvedených kazuistikách, může přispět k teorii o vytváření dětské osobnosti. Zároveň ale samozřejmě sloužila ke klinické práci. Když Fordham začínal pracovat a zkoušet metodu u svých dětských pacientů, dokázal vyvrátit některé z Jungových teoretických názorů na tuto problematiku. K některým dětem trpícím i velmi závažnými potížemi se stačilo chovat tolerantně a dokázaly se vyléčit samy bez žádného složitého léčebného postupu a bez toho, aby se museli měnit jejich rodiče. Také oproti dřívější jungiánské teorii zjistil, že sbírání archetypálního materiálu nebylo pro dítě nebezpečné ani ohrožující (Fordham, 1980).

### **2.5.5.1 Sny**

Malé děti jsou někdy vlastními sny natolik pohlceny, že je považují za realitu. Mohou se v noci napolo vzbudit a odehrávat děj svého snu ve svém pokojíčku, jako kdyby tam s nimi imaginární zvířata nebo osoby opravdu byly. S dospíváním se pak zlepšuje rozlišování mezi vnitřním a vnějším světem, nicméně pro mnoho dětí stále určitý pocit reálnosti snu přetrvává. Dlouho si také drží představu, jak se k nim sny dostávají pomocí nějaké vnější tajemné síly. Může je sesílat Bůh, nebo například víly. To odráží představu světa, který funguje a jedná nezávisle na jejich prožívání a myšlenkách – což je analogie naší představy o nevědomí.



Při analýze bychom měli rozlišovat sny osobní a kolektivní, i když se obě tyto vrstvy často objeví i v rámci jediného snu. K interpretaci bychom se měli stavět jako k překlada jazyka symbolů do naší mluvy, ale spíše než teoretická práce se symboly je z praktického klinického hlediska důležitější podívat se na to, jakým způsobem dítě ve snu reaguje. Vždy bychom měli přistupovat ke snu jednoduše, jako kdyby to byl svět, ve kterém dítě žije (Fordham, 1944).

#### **2.5.5.2 Hra**

Pro předškolní věk je charakteristickým prvkem hra (Šulová, 2010). Při vývoji osobnosti také sehrává svou roli a z hlediska analytické psychologie je nejdůležitější, že vyvstává z dětské fantazie, kterou zároveň rozvíjí. Za synonymum vývoje můžeme označit stále se zlepšující adaptaci na prostředí. Pro Junga je fantazie právě cestou k lepší adaptaci, protože díky ní dítě dokáže vymýšlet lepší a efektivnější způsoby zvládnání nároků světa. Zároveň je však i kanálem ke kolektivnímu nevědomí, z kterého vyrůstají symboly (Main, 2008).

Dětskou hru můžeme připodobnit k technice aktivní imaginace při práci s dospělými. Pro Fordhama se při hře uplatňuje „imaginativní aktivita“ dítěte, kterou bychom ovšem neměli rozhodně za aktivní imaginaci zaměňovat, protože obě vedou k něčemu jinému. Dětská hra je více plastická a spontánní, vede k růstu ega. Aktivní imaginace je aktivní, protože ji vůlí ega navozujeme a zároveň by nám měla pomoci dostat se k vědomému Self. U obou se děje nějaké setkání se s archetypy, ale zatímco se s nimi dospělý při aktivní imaginaci skutečně konfrontuje, dítě je zakouší, užívá si je, bojí se jich, nekonfrontuje se s nimi však doopravdy. Jeho cílem je nyní vymanit se z jejich vlivu (Fordham, 1956).

Také podle Piageta a Inhelderové (2007) se symbolická hra týká často konfliktů, které jsou pro dítě nevědomé. Může být obranou proti strachu, týkat se sexuálních zájmů, dítě se v ní může identifikovat s agresorem, uniknout před strachem z rizika a podobně. V tomto smyslu s ní můžeme pracovat stejně jako se symbolismem snu, jak je naznačeno v již uvedených kazuistikách.

### 2.5.5.3 Kresba

Kresba je při práci s dětmi užitečným nástrojem, protože to může být jediné médium, přes které je s námi dítě ochotné nebo schopné komunikovat. Při analytickopsychologické interpretaci však musíme mít na paměti, že platí stejné pravidlo jako při interpretaci snů – pokud se z ní chceme dozvědět něco užitečného, musíme brát v potaz veškeré další informace, které o dítěti máme, celou jeho dosavadní analýzu a jeho další poznámky k obrázku (Fordham, 1944). Tímto klinickým přístupem se analytické interpretace liší od projektivních kresebných technik, které jsou standardizované.

Stejně jako u snů i kresba obsahuje zároveň materiál přicházející z vnějšího i vnitřního světa kreslícího. Pak lze posuzovat, jak moc je objektivní nebo subjektivní. Objektivní by zobrazovala pouze přesně předlohu, která je kreslena.

Pokud se nám podaří zajistit, aby dítě mohlo kreslit spontánně, objevíme pak ve výsledném obrázku to, čím právě prochází. Může se ale často stát, že už tento pouhý fakt *objektivizování* vnitřního zážitku stačí na to, aby se z něj dítě dostalo ven. Potom kresba neodpovídá momentálnímu stavu, protože si ho už odžilo tím, že ho nakreslilo.

Podle Fordhama lze analyzovat i úplně první výtvarný projev dětí, tedy čmárání. I to vykazuje velkou variabilitu. Čmáranice může být roztřesená a slabá, silná a robustní, někdy jen jedna čára, někdy pokrývá celý papír. Domnívá se, že i díky takovým obrázkům lze získat hlubší vhled do problémů jedince, což také sám dokazuje ve svých kazuistikách (Fordham, 1944).

Kirchnerová dává do souvislosti dětskou spontánní kresbu s katatymním prožíváním obrazů podle Leunerovy katatymně imaginativní psychoterapie. Podle ní je pro dítě proces imaginace přirozeným způsobem poznávání světa a kresba mu umožňuje převést tento proces ven v podobě grafických symbolů. Stejně jako u hry se zde objeví emoce, afektivita a odehrávání konfliktů kreslícího. Jelikož se jedná o zachycení psychických dynamických procesů, Fordham i Kirchnerová se shodují na tom, že je užitečné zkoumat vývoj kresby u jedince, abychom zachytili vývoj jeho osobnosti (Fordham) nebo nálad (Kirchnerová). Dítě tedy neustále prožívá své katatymní obrazy měnící se podle jeho citového života a díky kresbě je nám je schopno předat (Kirchnerová, 2006).

## 2.6 Význam pohádky pro dětský vývoj

Nejen že je dítě bytostí spontánně užívající symbolické funkce a vytvářející tak svou vlastní fantazijní realitu, rádo také naslouchá příběhům vyprávěným někým jiným. I pohádky přispívají k rozvoji jeho osobnosti. Práce s nimi je v analytické psychologii velmi rozšířená, je dalším spojovníkem mezi jungiánskou teorií a světem dětí.

Funkcí pohádky se podrobně zabývá Poskierová (2009). Pomáhá dítěti vyznat se ve světě a v sobě samém, rozvíjí myšlení a uvědomění, připravuje dítě na problémy, se kterými se bude v životě setkávat a naznačuje jejich řešení. Podle Bettelheima (2000) pohádka mimo jiné pomáhá dítěti objevit svou vlastní identitu a smysl života, poskytuje mu objasnění a podporuje rozvoj jeho osobnosti, konfrontuje ho se základními problémy vnitřního života, podporuje aktivní překonávání obtíží a pomáhá mu navázat kontakt se světem. „*Dozvíme-li se (...), že druzí mají stejné nebo podobné fantazie, dostaví se pocit, že jsme součástí lidstva, a uleví se nám od strachu, že ničivými myšlenkami vybočujeme z mezí přijatelnosti*“ (Bettelheim, 2000, s. 121).

Pohádka také obsahuje podněty, ze kterých se může utvářet osobnost dětí a jejich charakterové vlastnosti. Postavy v nich slouží dětem buď jako následováníhodné vzory, pokud jde o kladné hrdiny, nebo naopak ukazují, čeho se člověk musí vyvarovat, aby byl považován za dobrého. Tak se pohádkové příběhy spolupodílejí na vývoji ideálního Self (Poskierová, 2009).

Pokud uvažujeme v rámci jungovské psychologie, pohádkoví hrdinové nepředstavují opravdové lidi s vlastní osobností, ale jsou to abstrakce, archetypy. Von Franz (2008) proto zdůrazňuje, že se na jejich potíže a nesnáze nemůžeme dívat jako na něco, co by bylo zapříčiněno jejich neurózou. Spíše zobrazují nebezpečí, se kterými se lidstvo potýkalo od počátku, a které na nás uvrhuje příroda sama. Léčivý účinek pohádky jako archetypového vyprávění tedy spočívá především v tom, že si, v první řadě na nevědomé úrovni, uvědomíme, že naše strádání není ojedinělé a že má tedy možná nějaký smysl. Pohádky jsou tedy obecně platné, takže velmi vhodné k prozkoumávání dětské psychiky. Každé dítě osloví a nabídne mu materiál k projekci.

### **3. Návrh výzkumu vývoje dětské osobnosti podle analytické psychologie**

#### **3.1 Cíle výzkumu**

V literárně přehledové části práce mne mé pátrání po pohledu analytické psychologie na vývoj osobnosti u dětí dovedlo až k tématu dětské symbolické tvorby. Analytičtí psychologové zakládali své teorie na klinickém pozorování právě těchto dětských projevů. Jde o pozorování a analyzování toho, jak se vnitřní svět dítěte, jeho prožívání, manifestuje navenek pomocí kresby nebo hry.

Cílem navrhovaného výzkumu je tedy sledování projevů dětí předškolního a školního věku během hry a jejich analytický popis. Vzhledem k předpokládané vysoké variabilitě těchto projevů bude vhodné se zaměřit především na klíčová vývojová témata z pohledu analytické psychologie a zjistit, jak se mění v průběhu dospívání dětí.

Výzkum vývoje osobnosti u dítěte nebyl v rámci analytické psychologie zatím uskutečněn. Existuje však více výzkumů, zabývajících se tématem z psychoanalytického pohledu. Projektivní metodu Test pohádek (Coulacoglou, 2013) používali výzkumníci v mezikulturní studii externalizace a internalizace u řeckých, ruských a čínských dětí, kde se ukázaly věkově podmíněné rozdíly v dimenzi impulzivní agrese u všech národností. V ostatních zkoumaných dimenzích (motivovaná agrese, strach z agrese, úzkost a deprese) věk nehrál roli (Savina & Coulacoglou & Sanyal, & Zhang, 2012). Starší, ale zajímavá, Hallova studie, používá metodologii, která mi byla inspirací při vytváření návrhu mého výzkumu. Byly vytvořeny konkrétní výzkumné otázky vyplývající z teorie oidipovského komplexu, které byly prozkoumávány pomocí analýzy velkého množství dětských snů. Získané výsledky dokázaly podpořit pravdivost teorie (Hall, 1963). Coulacoglou (2008) dále podrobně popisuje další studie, kdy se pomocí Testu pohádek zkoumala agresivita dětí, zvláštnosti v odpovědích dětí a jejich obranné mechanismy.

Vzhledem k výsledkům těchto předchozích studií a cílům tohoto výzkumu se navrhuji zaměřit především na zodpovězení následujících výzkumných otázek:

1. Jaké úzkosti děti ve kterém věku nejvíce pociťují?
2. Jaké potřeby a touhy lze u dětí v průběhu vývoje zaznamenat?
3. Které funkce Ega v kterém věku dítěte převažují?
4. Zda a jakým způsobem se proměňuje vztah k rodičům v závislosti na věku dítěte?

Současně s takto navrženými otázkami bude jistě přínosné odpovědi na jednotlivé otázky vzájemně porovnat a hlouběji analyzovat.

### 3.2 Soubor

Protože hledáme zákonitosti v dětském vývoji, výzkumný vzorek musí být větší, abychom dokázali odlišit obecně platné trendy od individuálních zvláštností u jednotlivců. Výzkumu se podrobí dvě stě čtyřicet dětí. Rozdělí se do šesti věkových skupin (šestiletí, sedmiletí, osmiletí, devítiletí, desetiletí a jedenáctiletí), u každého věku bude čtyřicet dětí. Výběr vzorku bude probíhat samovýběrem, kdy ve dvaceti čtyřech školách různého zaměření (aby byl vzorek dětí rozmanitější) dodám rodičům informace o budoucím testování. Z každé školy se do vzorku dostane deset dětí podle toho, kdo bude mít zájem, pokud bude dítě splňovat kritéria. Nutnou podmínkou účasti bude informovaný souhlas, který podepíše zákonní zástupci dítěte. Dalším požadavkem je bezproblémový zdravotní stav účastníka, bez poruchy učení nebo chování. Dále je nutné české rodinné zázemí, a to kvůli použití Testu pohádek, kde mohou být odpovědi kulturně podmíněné (Coulacoglou, 2008).

### 3.3 Metody

Jelikož chceme odhalit téměř výhradně *nevědomé*, napětí vytvářející psychické komplexy, je k testování nezbytný výběr projektivních metod. Ovšem jejich použití má svá četná metodologická úskalí, která podrobněji rozeberu v diskuzi.

Jako nejvhodnější pro účely tohoto výzkumu se mi jeví použití projektivní metody Test pohádek (Coulacoglou, 2013), který se u dětí pokouší odhalit jejich vnitřní konflikty, témata s kterými se potýkají, jejich strachy a úzkosti, jakož i ego-obranné mechanismy, které používají. Test je založen na psychoanalytické teorii, a tak i v na něm založeném popisu osobnosti dítěte se setkáme s psychoanalytickou terminologií. V mém výzkumu se bude pozornost věnovat tématům zdůrazňovaným v analytické psychologii a pokusím se tedy výsledky testu uchopit v jejím duchu. Proto také bude další projektivní metoda, se kterou budeme výsledky z Testu pohádek srovnávat, Scénotest, který má velmi blízko analýze hry podle zástupců analytické psychologie.

### 3.3.1 Test pohádek

Test pohádek autorky Coulacoglou (2013) je projektivní osobnostní test pro děti ve věku šesti až dvanácti let. Obsahuje dvacet jedna podnětových karet, které jsou rozděleny do sedmi sérií vždy po třech kartách. Na každé kartě jsou postavy ze známých pohádek – Červená karkulka, Sněhurka a sedm trpaslíků a pohádka o obrech. Vychází z psychoanalytických teorií Ega a objektních vztahů.

Před dítě se položí vždy celý set a administrátor se dotáže, co si každá z postav myslí a co cítí. Následují další doplňující dotazy k obrázkům (záznamový protokol viz příloha č. 1). K dokončení celého testu je potřeba přibližně tři čtvrtě hodiny.

Použití pohádkových postav a scén z pohádek je příležitostí, aby dítě uplatnilo projekci jeho pocitů, konfliktů a přání. Pomocí toho můžeme popsat jeho osobnost. Pohádky použité v testu jsou záměrně vybrány tak, aby obsahovaly důležitá témata jako závist, agresivitu, narcismus, smrt, vztah k rodičům a další. Pro dítě je situace jednodušší, pokud se může opřít ve vymýšlení vlastních odpovědí o pohádku, kterou dobře zná, než kdyby si mělo samo vytvořit celý nový příběh, jak je to u jiných podobných projektivních technik. Zároveň mají pohádkové motivy velmi blízko nevědomí (Coulacoglou, 2013).

Na základě třiceti standardizovaných škál se pak odpovědi skórují kvantitativně (skórovací arch viz příloha č. 2). Důležité je však také kvalitativní skórování. Hlavní výhoda použití projektivního testu spočívá v tom, že „*čím méně si je dítě vědomo toho, že o sobě něco odkrývá, tím více o sobě odhalí*“ (Coulacoglou, 2008, s. 22).

Test pohádek slouží terapeutovi k posouzení osobnosti dítěte, i k posouzení vývoje osobnosti v průběhu času. Je vhodným nástrojem pro cross-kulturní výzkumy. Díky tomu, že k němu existují normy od velkého vzorku neklinických dětí, lze použít i pro určení toho, jak je na tom testované dítě v rámci populace (Coulacoglou, 2013).

#### 3.3.1.1 Popis proměnných

Pro lepší přehlednost se proměnné dělí do pěti kategorií. Uvedu nyní jejich seznam a pokusím se o jejich popis způsobem, jak by pro nás byly důležité z pohledu analytické psychologie (Coulacoglou má popis zaměřený psychoanalyticky). Takto bude tento popis podkladem pro kvalitativní vyhodnocení námi získaných dat.

## 1. IMPULZY

Pro nás nejspíše jedna z nejdůležitějších dimenzí při zkoumání, chceme zjistit, jaké úzkosti děti ve kterém věku nejvíce pociťují.

### ***Zaujatost sexualitou***

Je samozřejmé, že je toto téma pro dítě aktuální, kromě jiného také proto, že se po celé dětství vytváří vztah k jeho pohlavní roli. Podle Fordhama (1944) se jen zřídka sexualita vyvíjí hladce, spíše je brána jako něco cizího nebo divného a často je silně znepokojující. A to nikoli pouze pro dítě, ale i pro celý jeho rodinný život. Objevují se fantazie, často mytologické, které se týkají porodu a sexuálního styku. Tento aspekt sexuality jako děsivého bychom mohli očekávat u mladších dětí. Čím by byly děti starší, tím spíše si už na její projevy zvyknou.

### ***Orální agrese***

Fordham (1944) uvádí sen šestiletého chlapce, který byl spolknut duchem, načež se jím stal sám. Byla to pro něj obrana proti tajemnému a strašidelnému. Duch je nevědomí, které ho polyká, zaplavuje ho. Z tohoto pohledu se na orální agresi můžeme dívat jako na vyjádření toho, že v dítěti převažuje ještě velká část nevědomé složky (kousající ústa), která se takto manifestuje navenek.

### ***Agrese jako dominance, Instrumentální agrese, Impulsivní agrese, Agrese jako závist, Agrese jako žárlivost, Agrese jako obrana, Agrese jako odplata***

Bez určitého množství agrese bychom se nikdy nedokázali separovat od rodičů, především od matky, a začít fungovat jako samostatný jedinec. Zároveň v nás agresivní sklony, jak ukázaly i četné kazuistiky analytických psychologů, vyvolávají jevy, které jsou v životě naprosto přirozené a běžné. Může to být narození sourozence, okamžité neuspokojení potřeb, domnělá krutost matky při odstavování kojence od prsu. Podle Junga by měla být agresivita s podřízeností a poslušností v rovnováze. Okrajově, ale velmi zajímavě, se k tématu vyjádřil v jedné z Tavistockých přednášek, kde mluví o zkušenostech přítele s dětmi v ústavech: „Většina z nich, když přijde do ústavu, se cítí mnohem lépe, vyvíjejí se velmi dobře a normálně a nakonec vyrostou ze všeho, co bylo původem jejich zla. Děti druhé kategorie, menšina, se stávají hysterickými, když se snaží být hodné a normální. To jsou rození zločinci, které nemůžete změnit. Jsou normální, když dělají zle. My se také necítíme úplně dobře, když se chováme bezvadně, bezúhonně, cítíme se mnohem lépe, když děláme také trochu zle. (...) Musí existovat nějakí lidé, kteří se chovají špatně; hrají pro normální lidi roli obětních beránek a jsou předmětem jejich zájmu. Pomyslete jen, jak jste vděční detektivním románům a novinám, takže můžete říct, "Chvála bohu, já nejsem ten chlápek, který spáchal ten zločin,

jsem naprosto nevinné stvoření." *Cítíte uspokojení, protože zlí lidé to udělali za vás.*“ (Jung, 1993, s. 107). Pro nás bude důležité, že pokud se v našem výzkumu prokáže, že některé druhy agrese se objevují více v nějakém období než v jiném, může to přispět k lepšímu pochopení dětské psychiky a třeba i k tolerantnějšímu zacházení s dětskou agresivitou.

## **2. TOUHY A POTŘEBY**

Hlubinní psychologové se shodují na tom, že sny, denní fantazie, a tedy i další symbolická tvorba, se často týkají přání, tužeb a jejich splnění.

### ***Touha po materiálních hodnotách***

Výskyt těchto motivů by mohl znamenat odklon od vnitřního, introvertního zaměření dítěte, k vnějšímu světu a tomu, co může nabízet – v naší terminologii také vymaňování se ze světa nevědomí a rozšiřování obzoru vědomí. To se samozřejmě děje už ve velmi útlém věku, je ovšem možné, že by se v našem vzorku ukázala stoupající tendence. Předpokládám, že u některých dětí by potom s nástupem puberty a dalším dospíváním ustoupil tento zájem opět světu vnitřnímu a zabýváním se spíše svým prožíváním, jak o tom ostatně píše Fordham, když popisuje období puberty (Fordham, 1944).

### ***Touha po nadřazenosti, Touha pomáhat***

Dávám tyto proměnné k sobě, protože si myslím, že by se na obě mohlo pohlížet z pohledu archetypu hrdiny. Hrdina překonává překážky, bojuje s drakem (matkou), aby se vymanil z jeho vlivu a zachránil princeznu. Tím pomáhá a zároveň se stává výjimečným, pokud to dokáže. Podle Adlera nemusí být touha po nadřazenosti jen výrazem přání ovládat druhé a zvítězit na jejich úkor, ale také může ukazovat na obecnější touhu po dokonalosti a seberealizaci (Coulacoglou, 2013).

### ***Orální potřeby***

Potřeba jíst není podle psychoanalýzy spojena pouze s fyziologickým hladem, ale zároveň je to symbolicky i velmi expanzivní čin, který se týká celé naší identity. Pokud něco *zhltáme*, stane se to zároveň námi. To naplňuje primární touhu po splynutí, s kterou se dostáváme na svět.

### ***Potřeba sounáležitosti (afiliace), Potřeba náklonnosti, lásky, Potřeba uznání (souhlasu), Potřeba ochrany***

Všechny tyto potřeby se vztahují k okolnímu světu, k druhým lidem. Stejně jako u touhy po materiálních hodnotách předpokládám, že od narození tyto potřeby narůstají. Budeme je zoufale vyžadovat po celý život, protože jsme předurčeni k žití ve společnosti a



tedy závislosti na druhých, jejich lásce. Domnívám se, že k potřebě lásky směřuje všechno ostatní – pokud jsme ochraňováni, uznáváni nebo s někým sounáležíme, můžeme mít pocit, že jsme milováni.

### **3. FUNKCE EGA**

#### ***Ambivalence***

Podle psychoanalýzy je nám ambivalence přirozeně vlastní a to od doby, kdy jako kojenci zjišťujeme, že matka není vždy jen dobrá (nenaplnuje veškeré potřeby ihned). Nejdříve se s tím neumíme vyrovnat a štěpíme – existují matky dvě, jedna je nesmírně dobrá a druhá nesmírně zlá. Úkolem dítěte je pak spojit tyto dvě matky do jedné. Analytická psychologie je naukou o protikladech, z kterých ambivalence vyrůstá. Ve stáří se je můžeme pokusit smiřovat, ovšem v dětství musíme vidět svět černobíle, abychom z něj nebyli příliš zmateni. S jedním z protikladů se však musíme utkat již v dětství – toužíme být závislí na matce, zároveň se však musíme vymanit z jejího vlivu (například Neumann, 1954; Fordham, 1944; Coulacoglou, 2013).

#### ***Sebehodnocení***

Z hlubinného pohledu dítě musí být nutně absolutně nesebevědomé. Když se narodí, je plně závislé na matce, což si začne plně uvědomovat hned, jakmile zjistí, že s ní není jedno tělo. Je proto velký úkol pro každého, aby si sebehodnocení postupně vybudoval. Potřebujeme k tomu vždy velkou pomoc okolí, především našich nejbližších.

#### ***Morální zásady***

Pohlížíme na morální zásady přes teorii superega. Pro psychoanalýzu se jedná o zvnitřnělé normy předané především rodinou. Z analytického pohledu by nás ve výzkumu zajímalo, zda se dají vystopovat nějaké prvky morálky, které se nedají vztáhnout na výchovu, ale již se s nimi rodíme a vyvstávají z kolektivního nevědomí.

#### ***Smysl pro vlastnictví***

Smysl pro vlastnictví se vyjadřuje potřebou ovládat své prostředí. Proto odkazuje i k touze po kontrole, a tedy bezpečí. Něco, co se v dobrodružství cesty hrdiny (dospívání) musí nutně narušit.

#### ***Smysl pro soukromí***

Opět velmi důležité pro separaci dítěte, aby se samo mohlo psychicky narodit. Fordham uvádí příklady iniciačních rituálů u přírodních národů, které jsou spojeny s tím, že

se dítě musí velmi intimně setkat se samotou. U nás jsou tyto rituály nahrazeny bouřením se proti rodičům a společnosti v pubertě – to není tak intenzivní zážitek, proto trvá o to déle (Fordham, 1944).

#### ***Přizpůsobení obsahu pohádky, Bizardnost***

Zajímavé bude zjistit, zda se větší přizpůsobení a bizarní odpovědi objevují více v mladším, nebo starším věku. Podle analytické teorie je mladší dítě blíže světu nevědomí, nemělo by tedy ještě tolik podléhat konvencím a bizarní odpovědi (tedy pro okolí zdající se nepřiléhavé), by nemusely být ojedinělým jevem.

#### ***Opakování***

Opakování může odkazovat na naléhavost tématu pro dítě.

### **4. EMOCIONÁLNÍ STAVY**

Opět pro nás velmi důležitá dimenze.

#### ***Úzkost, Strach z agresivity, Deprese***

Existují úzkosti, strachy a chmury, které nejsou dané zkušeností dítěte a jeho okolím, ale jsou již přirozeně vyplývající ze zápasu dospívání? Pokud ano, pomáhají nějak dítěti, jsou nějakým způsobem adaptivní? To přináší další otázky, například zda se máme pokusit pomoci dítěti vypořádat se s nimi, aby je překonalo co nejdříve a nejsnáze, případně jakým způsobem. O důležitosti a přirozenosti deprese píše například More (1997), nevíme však, zda je dětská přirozenost zažívat i tyto stavy, nebo zda je výhradně veselé a deprese je vyvolána až nepříznivou situací.

### **5. OBJEKTNÍ VZTAHY**

#### ***Vztah k matce, Vztah k otci***

Ve výzkumu se bude zkoumat, zda a jakým způsobem se proměňuje vztah k rodičům v závislosti na věku. Domnívám se, že pohádky a mytologie hovoří především právě o těchto vztazích. Jsou alfou a omegou nejen dětského vývoje, ale celého našeho života (a dokonce života našich partnerů a našich dětí).

#### **3.3.2 Scénotest**

Bezprostředně po skončení administrace Testu pohádek bude dítě přivedeno k místu v testovací místnosti, kde bude připraven Scénotest podle von Staabs. Je to metoda k

„porozumění neuvědomovaným problémům a struktuře osobnosti“, jak říká již podnázev manuálu (Staabs & Šturma, & Humpolíček, 2001), tedy ideální k porovnávání výsledků z něj s výsledky z Testu pohádek.

Dítě si po instrukci „*Postav, co tě napadne*“ spontánně staví a hraje s figurkami, mezi kterými nechybí například rodiče, prarodiče, doktor, služebná, malé děti, princezna, zvířata, stromy a dopravní prostředky.

Do záznamového protokolu (viz příloha č. 3) se přikládá skica nebo fotografie postavené scény. Při pozorování sledujeme několik aspektů, které nám nabízí informace o obecné struktuře charakteru probanda. Jsou to:

1. Chování ve vztahu k prostředí
  - a. Vůči examinatorovi
  - b. Vůči nové situaci
2. Chování v průběhu hry
  - a. Manipulace s materiálem (iniciativa, sebejistota, inhibovanost, zábrany, atd.)
  - b. Plánování scény (produktivita a potěšení, originalita a fantazie, nezávislost, temperament, emocionalita, barvitost, realismus, atd.)
  - c. Inteligence (přiměřenost věku, materiálu)
  - d. Vnímavost (tenacita a vigilita, intenzita, perseverace, atd.)
  - e. Osobní rychlost a specifika motorických projevů
  - f. Manuální zručnost
3. Vědomé postoje subjektu k figurkám
  - a. Volba figurek a jejich role
  - b. Zacházení s figurkami
4. Nevědomé postoje subjektu k figurkám
  - a. V konstrukci scény
  - b. V gestech figurek
  - c. V činech figurek
  - d. Ve vztazích mezi figurkami
5. Využití materiálu
  - a. K popisu scény a dění na ní
  - b. K označení jednotlivých figurek jako představitelů konkrétních osob
  - c. K vyjádření vědomých a nevědomých tendencí při plánování, konstrukci scény a dějových linií

6. Spontánní poznámky ke scéně
7. Myšlenky (dojmy, představy, úmysly) vyjádřené po pobídce (Staabs & Šturma, & Humpolíček, 2001).

Humpolíček dále uvádí, že u Scénotestu můžeme rozlišit čtyři funkce. Popisnou funkci (značí pomoc při vytváření hypotéz o osobnostních a vývojových aspektech testovaného); vysvětlovací funkci (pomocí vystavěné scény lze lépe vyložit dětskou situaci jeho rodičům); klasifikační funkci (použit ho jako screeningovou metodu, kdy některé znaky hry mohou poukazovat na určité poruchy) a terapeutickou funkci (Humpolíček, 2009). Pro nás bude při analýze výsledků nejdůležitější první zmíněná.

### **3.3.4 Design výzkumu**

Děti se budou testové situace účastnit po jednom. Testování bude probíhat vždy ve stejném prostředí, aby se zamezilo vlivu proměnných okolí. Všichni administrátoři by měli být řádně vyškoleni v zadávání Testu pohádek i Scénotestu, čímž by se mělo zajistit, aby postupovali co nejpodobněji.

Dítě se pozve do místnosti a posadí se na židli k administrátorovi, který naváže kontakt podle instrukcí v manuálu k Testu pohádek. Projde s ním všechny karty a pečlivě zaznamená odpovědi, které se souhlasem rodičů popřípadě nahraje na diktafon. Potom se dítěti ukáže již předtím připravený prostor ke hraní a dá se mu instrukce podle pravidel zadávání Scénotestu. Administrátor ho pozoruje a znovu zaznamená, co dítě staví a všechny nápady, které se při hraní objeví (například boření postaveného, neochota hrát si, opakování nějakého tématu při hře). Podle Humpolíčkova (2009) doporučení se po první postavené scéně ihned začne se stavěním druhé. Obě scény se vyfotí. Pokud budou rodiče i dítě souhlasit, celé setkání bude zaznamenáno videokamerou pro přesnější analýzu.

Po skončení si přijde dítě vyzvednout rodič, oběma se poděkuje za účast, rodiči lze dát krátký komentář k výzkumu a odpovědět na otázky, které ho zajímají. Dítě dostane za odměnu malý dárek.

### **3.4 Analýza výsledků**

Data získaná z výzkumu budou vyhodnocena pomocí kvalitativní analýzy. Z odpovědí v Testu pohádek se podle návodu Coulacoglou získá kvantitativní i kvalitativní hodnocení

osobnosti dítěte. Získáme tak povědomí o obranných mechanismech, které dítě používá, a o pro něj důležitých otázkách, se kterými se potýká. Zároveň se bude kvalitativně analyzovat jeho projev a vystavená scéna u Scénotestu.

Protože jsme si vědomi toho, že reliabilita projektivních technik je obecně nižší než u jiných metod, částečně toto ošetříme dvěma vyhodnocovateli, kteří by měli být obeznámeni s analytickou psychologií. Nezávisle na sobě vypracují zprávy o dítěti, které se pak budou porovnávat, a o případných rozdílných interpretacích se bude diskutovat.

Ve fázi kategorizace se nejdříve jednotlivé záznamy z Testu pohádek a scény porovnájí a objeví se opakující se témata a kategorie, které jsou pro nás důležité. V následující fázi se přejde k selektivnímu kódování, kdy se k vytvořeným kategoriím zařadí vše, co se k nim bude hodit. V axiálním kódování se již budeme zabývat zákonitostmi a souvislostmi jevů, které jsme objevili. Pokusíme se zodpovědět výzkumné otázky a vytvoříme hypotézy pro další zkoumání.

Výsledná zpráva výzkumu bude pro ilustraci obsahovat i některé konkrétní odpovědi dětí a popisy, případně fotografie, scén.

### **3.5 Diskuze**

Cílem výzkumu vývoje dětské osobnosti podle analytické psychologie je nalézt a formulovat hypotézy, které lze následně zkoumat kvantitativně. Analytická psychologie pracuje především s klinickým pozorováním, z kterého pak vyvstávají teorie pomáhající při terapeutické praxi, proto je i můj výzkum koncipován kvalitativně. Projektivní metody jsou nenahraditelné, pokud chceme zkoumat nevědomý psychický svět, a to především u dítěte.

Vzhledem k designu výzkumu a metodě zpracování dat bude výzkum časově velice náročný. I přes to, že se jedná o kvalitativní výzkum, větší vzorek je pro naplnění našich cílů nezbytný, jak už jsem uváděla v příslušné kapitole. Zvolila jsem dva projektivní testy, abych měla k analýze k dispozici pokud možno co nejvíce údajů z více zdrojů. Scénotest má oproti Testu pohádek výhodu navíc – pracuje se s tím, jak se dítě vyjádřilo k tomu, co postavilo, ale zároveň se také analyzuje i tento samotný výtvar.

Hlavní nedostatky v metodologii budou souviset především s nevýhodami projektivních technik, tedy se značnou mírou subjektivity ve vyhodnocování a interpretaci dat, nízkým stupněm reliability, validity, objektivity a chybění norem (Scénotest normy nemá,

kvantitativní část Testu pohádek pouze zahraniční). Zaměřují se totiž „na skryté a symbolické úrovně osobnosti“ a mají „molární povahu, přičemž vytržení jednoho znaku z celkového kontextu a jeho porovnání s vnějším kritériem stojí proti globálnosti metody a zpravidla vede k selhání“ (Loubalová, 2007, s. 15). Rozhodla jsem se o vyhodnocování dvěma na sobě nezávislými examinátory, abych alespoň zčásti ošetřila problematiku subjektivity.

Samotné dětské odpovědi a stavbu scén mohou ovlivnit sympatie nebo antipatie k administrátorovi a místu testování, momentální naladění a fyzický i psychický stav dítěte, faktory prostředí, motivace, svědomitost a ochota spolupracovat a hrát si. V kvalitativních výzkumech obecně je problém se zobecňováním výsledků, obtížnou replikovatelností a chybějící standardizací. Oproti tomu je výhodou mnohem větší hloubka zkoumání a globální pohled na problematiku (Hendl, 2008).

V budoucnu by bylo při dalších výzkumech vhodné pracovat také s anamnestickými údaji dětí a hledat faktory, které ovlivňují jejich výsledky v testech, a tedy jejich osobnostní předpoklady, charakterové rysy a nevědomé konflikty. Zajímavé by bylo například zařadit proměnnou náboženská víra rodičů a vysledovat dětské introjekce, respektive vývoj jejich superega. Jelikož náš výzkum bude dělán na neklinické populaci, mohli bychom použít výsledky z něj také na vytvoření norem k Testu pohádek pro české děti. Potom bychom tento test mohli používat v pedagogicko-psychologických poradnách i jinde, kde se snažíme odhalit, v čem spočívá problém dítěte.

## Závěr

V bakalářské práci jsem si kladla za cíl vytvořit literárně-přehledovou studii složenou z poznatků o dětském vývoji z pohledu analytické psychologie. Při pronikání do problematiky jsem zjistila, v čem spočívají specifika analytického pohledu. Oproti jiným směrům se na dětský svět dívá přes symboly a i vnější chování vysvětluje na jejich základě. Proto mluví především o tom, jak lze vnitřní svět dětského prožívání převést na světlo v podobě například kresby nebo hry.

Snažila jsem se ukázat, že se pomocí pečlivého klinického pozorování a analyzování dětských projevů lze dobrat popisu a lepšímu pochopení toho, co se v dětské psychice odehrává. Protože je to metoda v podstatě nekvantifikovatelná, často se v dnešní vědecké psychologii opouští. Možná jsme získali pocit, že teorií je již vytvořeno dost a teď je potřeba prozkoumat je empiricky. U hlubinné psychologie to bude úkol těžší, než u jiných zaměření, není to ovšem nemožné.

Z práce analytických psychologů zjišťujeme, že největší drama dětství spočívá ve vymaňování se ze světa nevědomí. Kdyby se jím dítě nechalo pohltit, nemohlo by projít socializací a tedy adaptivně fungovat ve společnosti. Dítě tento zápas samo spontánně započíná, a pokud se nevyskytnou překážky, dokáže jím bez problémů projít. Mimo jiné k tomu používá psychické mechanismy projekci, introjekci a identifikaci, pomocí nichž se do světa začlení. Na této cestě lze vysledovat aktivitu archetypů, která je v tomto období mnohem vyšší, než v dospělosti. Podobné intenzity může nabýt znovu až ve stáří v konfrontaci se smrtí.

Pro klinickou práci s dětmi je potřebné uvědomovat si, jaká úskalí na dítě přirozeně čekají, abychom je dokázali odlišit od toho, co je již nepřiměřeně ohrožující. Zde se jako vhodný komunikační prostředek osvědčila spontánní hra, přes jejíž analýzu nejenže lze nahlédnout do traumatu dítěte, ale zároveň dítěti terapeuticky pomáhá sama o sobě. Dítě v ní roste, protože si v ní odreagovává nevyřčené úzkosti, se kterými by se jinak nedokázalo vypořádat.

V nevědomí se zároveň nacházejí i symboly a impulzy, ke kterým má dítě mnohem blíže než dospělý. Proto se analytikům osvědčilo popisovat jeho svět pomocí pohádek, dětské kresby a hry. Návrh mého výzkumu v praktické části je proto založen na použití projektivních metod (Testu pohádek a Scénotestu), pomocí kterých se bude zkoumat dětský vnitřní svět. Pokusím se zjistit, které úzkosti se u dětí v různém věku objevují, jaké potřeby a touhy mají,

které funkce Ega převažují a zda se během vývoje proměňuje jejich vztah s rodiči. Data takto získaná mohou být použita k nalezení a formulování hypotéz o vývoji dětské osobnosti, které lze podrobit i kvantitativnímu zkoumání. K budoucímu zkoumání navrhuji pracovat také s anamnestickými údaji dětí a zaměřit se na jejich vliv na utváření osobnosti.



## Citovaná literatura:

- Adler, A. (1995). *Smysl života*. Praha: Práh.
- Bettelheim, B. (2000). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Lidové noviny.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Coulacoglou, C. (2008). *Exploring the child's personality: developmental, clinical, and cross-cultural applications of the Fairy Tale Test*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Coulacoglou, C. (2013). *The Fairy Tale Test (FTT): manual*. Toronto, Ontario: Hogrefe Publishing.
- Denisenkova, N., & Zvyagintseva, T. (2013). Congruent development of imagination and social status of preschool children in peer group. *Psychological Science & Education*, (1).
- Diachenko, O. (2011). On major developments in preschoolers' imagination. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 19-25.
- Ferenczi, S. (2014). *Klinický deník*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fordham, M. (1944). *The life of childhood: A contribution to analytical psychology*. London: Paul, Trench, Trubner.
- Fordham, M. (1956). Active Imagination and Imaginative Activity. *Journal of Analytical Psychology*, 1(2), 207-208.
- Fordham, M. (1960). The Emergence of a Symbol in a Five-Year-Old Child. *Journal of Analytical Psychology*, 5(1), 33-40. DOI: 10.1111/j.1465-5922.1960.00033.x.
- Fordham, M. (1980). The Emergence of Child Analysis. *Journal of Analytical Psychology*, 25(4), 311-324.
- Franz, M. (2008). *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál.
- Freud, S. (2000). Tři pojednání k teorii sexuality. In Freud, S. *Spisy z let 1904-1905*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Hall, C. (1963). Strangers in dreams: an empirical confirmation of the Oedipus complex. *Journal of Personality*, 31(3), 336-345.

- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Humpolíček, P. (2009). Scénotest – možnosti analýzy pro praxi i výzkum. *E-psychologie*, 3(4), 61-76.
- Jacobi, J. (2013). *Psychologie C.G. Junga*. Praha: Portál.
- Jung, C. (1921) cit. podle Fordham, M. (1958). Individuation and Ego Development. *Journal of Analytical Psychology*, III(2), 115-130.
- Jung, C., & Hull, T. (1977). *The development of personality*. London: Routledge.
- Jung, C. (1993). *Analytická psychologie: její teorie a praxe : Tavistocké přednášky*. Praha: Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky.
- Jung, C. (1997). *Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Kast, V. (2000). *Dynamika symbolů: základy jungovské psychoterapie*. Praha: Portál.
- Kirchnerová, V. (2006). *Interpretace spontánního dětského výtvarného projevu z hlediska psychologického výkladu symbolů* (Diplomová práce, Masarykova univerzita v Brně, Brno).
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum.
- Loubalová, S. (2007). *Test tří stromů u dětí z SOS dětských vesniček a dětí z dětských domovů* (diplomová práce, Masarykova univerzita v Brně, Brno).
- Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (2006). *Psychologický zrod dítěte*. V Praze: Triton.
- Main, S. (2008). *Childhood re-imagined images and narratives of development in analytical psychology*. New York: Routledge.
- Meier-Seethaler, C. (1982). The Child. *Journal of Analytical Psychology*, 27(4), 1-6.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- More, T. (1997). *Knih o duši: Pohled hlubinné psychologie a spirituálních tradic na problémy všedního života*. Praha: Portál.
- Müller, L., & Müller, A. (2006). *Slovník analytické psychologie*. Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Neumann, E. (1954). *The origins and history of consciousness*. New York: Pantheon Books.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Poskierová, L. (2009). *Uplatnění biblioterapie v českých a v zahraničních knihovnách se zaměřením na pohádkoterapii* (Diplomová práce, Masarykova Univerzita v Brně, Brno).
- Rogers, C. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Savina, E., Coulacoglou, C., Sanyal, N., & Zhang, J. (2012). The study of externalizing and internalizing behaviours in Greek, Russian, Indian, and Chinese children using the Fairy Tale Test. *School Psychology International*, 33(1), 39-53.
- Staabs, G. von, Šturma, J., & Humpolíček, P. (2001). *Scénotest: Praktická metoda pro porozumění neuvědomovaným problémům a struktuře osobnosti*. Praha: Testcentrum, s.r.o..
- Šípková, I. (1985). *Model manželství rodičů jako ovlivňující faktor vývoje osobnosti a budoucího manželství*. Praha: Výzkumný ústav psychiatrický.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Tate, D. (1958). On Ego Development. *Journal of Analytical Psychology*, III(2), 149-155.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

## Přílohy:

### TEST POHÁDEK Carina Coulacoglou, PhD

Jméno:

Věk (i měsíce):

Pohlaví:

Sociální třída:

Škola:

Jméno matky:

Jméno otce:

Rodinná situace:

Sourozenci/ (jména & věk):

Oblíbená pohádka:

Zná dítě pohádky před nebo po převyprávění:

Examinátor:

Datum administrace:

Chování dítěte:

**Odvyprávěj mi prosím pohádku o Červené karkulce, tak, jak si ji pamatuješ (stačí konec pohádky):**  
**ČERVENÁ KARKULKA**

**Odvyprávěj mi prosím pohádku o Sněhurce, tak, jak si ji pamatuješ (stačí konec pohádky):**  
**SNĚHURKA A SEDM TRPASILÍKŮ**

**Znáš nějakou pohádku o OBROVI? Jaký je to obr, jak na tebe působí:**

## ČERVENÁ KARKULA

Zde jsou tři obrázky Červené Karkulky. Co si každá z nich myslí a cítí? Proč?



Karta 1: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Karta 2: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Karta 3: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Která z nich je opravdová Červená Karkulka z pohádky? Proč?

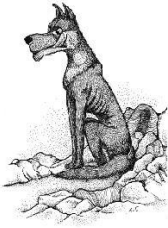
Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Kdybys byl/a vlk, kterou Červenou Karkulku bys snědl/a? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## VLK

Zde jsou tři vlci. Co si každý z vlků myslí a co cítí? Proč?



Karta 1: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---



Karta 2: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---



Karta 3: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Který z nich je vlk z pohádky O Červené Karkulce? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

---

---

---

Který z nich Ti nejvíce nahání strach? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

---

---

---

## TRPASLÍK

Zde jsou tři trpaslíci. Co si každý z trpaslíků myslí a cítí? Proč?



Karta 1: \_\_\_\_\_

---

---

---

---



Karta 2: \_\_\_\_\_

---

---

---

---



Karta 3: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Který z trpaslíků je z pohádky Sněhurka a sedm trpaslíků? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

---

---

---

Kterého trpaslíka by si Sněhurka ráda vzala za muže, provdala se za něj? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

---

---

---



## JEŽIBABA, ČARODĚJINICE

Zde jsou tři ježibaby. Co si každá z nich myslí a cítí? Proč?



Karta 1: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



Karta 2: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



Karta 3: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Která z nich je ježibaba z pohádek? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

Která z nich Ti nahání největší strach? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

Která z nich je nejvíce zlá? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

Co může zlá ježibaba udělat? \_\_\_\_\_

Pojmenuj ježibaby:

Karta 1:

Karta 2:

Karta 3:

## OBR

Zde jsou tři obři. Co si každý z nich myslí a cítí? Proč?



Karta 1: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Karta 2: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Karta 3: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Který z nich je obr z pohádek? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

Který z nich Ti nahání největší strach? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

Který z nich je nejvíce zlý? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

Co může zlý obr udělat? \_\_\_\_\_

Pojmenuj obry:

Karta 1:

Karta 2:

Karta 3:

### SCÉNY Z POHÁDKY O ČERVENÉ KARKULCE

Zde jsou tři scény z pohádky O Červené Karkulce. Popiš, prosím, co se děje na každém obrázku.



Karta 1: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



Karta 2: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



Karta 3: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Kterým obrázkem pohádka končí? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

---

---

---

Kterým obrázkem bys chtěl/a, aby pohádka končila? Proč?

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

---

---

---

### SCÉNY Z POHÁDKY SNĚHURKA A SEDM TRPASLÍKŮ

Zde jsou tři scény z pohádky O Červené Karkulce. Popiš, prosím, co se děje na každém obrázku.



**Karta 1:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



**Karta 2:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



**Karta 3:** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**Kterým obrázkem pohádka končí? Proč?**

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

---

---

---

**Kterým obrázkem bys chtěl/a, aby pohádka končila? Proč?**

Karta 1 2 3 protože \_\_\_\_\_

---

---

---

**TEST POHÁDEK – VYHODNOCOVALÍ LIST**

Carina Coulacoglou, Ph.D.

**KVANTITATIVNÍ ANALÝZA**

**Jméno:** \_\_\_\_\_ **Věk:** \_\_\_\_\_ **Datum narození:** \_\_\_\_\_

**Pohlaví:** M x Ž **Datum administrace:** \_\_\_\_\_

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

*Příloha č. 2: Skórovací arch k Testu pohádek*

## Scénotest – Protokol

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
KABINET DIAGNOSTICKÝCH POMŮCEK  
KATEDRA PSYCHOLOGIE UK FF  
110 00 Praha 1, Celetná 20, tel. (02) 24491606

Dg 149/102

Místo vyšetření: ..... Datum: .....

Jméno: ..... Věk: .....

Scénotest poprvé administrován v sezení č. ....

Symptomy/diagnóza: .....

Skica či fotografie scény. Figurky\* reprezentují:

Krátká deskripce scény:

Formální aspekty:

Obsah:

Stručné pojmenování scény:

Chování subjektu během konstrukce:

Spontánní komentáře / Odpovědi a myšlenky po pobídnutí:

Souhrnné téma scény:

Poznámky týkající se problému (ve vztahu k pacientově osobní historii):

Jméno examinátora:

*\*Pro figurky užívejte kódy ze seznamu materiálu; pro ostatní materiál užívejte celých označení.*

### ***Příloha č. 3: Záznamový protokol ke Scénotestu***