

## Specifika stavby scény u dětí s poruchami chování – Scénotest

Pavel Humpolíček

Psychologický ústav FF MU v Brně  
Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity při FSS MU v Brně

### Úvod

V pozorovatelném chování člověka i zvířat lze identifikovat takové chování, které je pro svou povahu označováno jako *hra*, *hrová činnost*.

U člověka je *hlavním znakem hry* svobodná vůle, určitý stupeň odpoutání se od běžných způsobů zacházení s předměty, látkami a myšlenkami. Podle Millarové (1978) je termín hra vhodnější používat ve smyslu adverbia, tedy ne jako pojmenování určité třídy činností nebo označení průvodní nálady, nýbrž pro popis jak a za jakých podmínek se daná akce odvíjí.

Dosud nebyla vytvořena jasná a zevrubná *teorie hry*. Autoři těch nejznámějších (jako H. Spencer, G.S. Hall, K. Gross a další) vždy zdůrazňují jen některý z jednotlivých aspektů hry, případně se zaměřují jen na některé vývojové období lidského života.

Ve vývojové psychologii a psychodiagnostické praxi bylo hře a jejím specifickým prvkům odpovídajícím věku či pohlaví věnováno již mnoho pozornosti. Znalosti a teorie vývojové psychologie našly nejedno *uplatnění v psychodiagnostické praxi* – například ve *vývojových škálách, testech sociálních dovedností, testech tvořivosti či klinických diagnostických metodách* (podrobněji viz např. Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, s. 51–85 či 196–199; Langmeier, Krejčířová 1998; Vágnerová 1996 ap.).

Počátkem druhé třetiny 20. století přichází na psychodiagnostickou i psychoterapeutickou scénu dokonce celá oblast tzv. *diagnostiky a terapie hrou* (podrobněji např. Schaefer, O'Connor et al. 1983; Schaefer, Githin, Sangrund 1991; Slade, Wolf 1994; Ermert 1997 aj.).

Hra patří k *základním pozorovatelným projevům v chování dítěte*. Seznámíme-li se tedy se základními vývojovými specifiky, může nám právě tento – pro děti velmi častý – projev přinést cenné informace.

V psychologické praxi je často rodičům doporučováno, aby si s dětmi hráli, věnovali jim svůj čas, péči a pozornost. Často však je pomíjena skutečnost, že rodiči nemusí být přístupné právě ony základní informace o hře a jejích specifických, nemluvě o tom, že rodič nemusí chápat význam hry – pro sebe, dítě samotné, či vztahy: rodič–dítě, dítě–rodina/societa/sourozenci/spolužáci... osvětlení těchto skutečností by pak nemělo být opomenuto jako *součást odborné intervence*.

V psychologické praxi se hry nejvíce využívá (diagnosticky i terapeuticky) v rámci tzv. *hrových projektivních metod* (Testy světa, Testy mikrosvěta; Scénotest, Test vesnice, metoda Erica, Hra s pískem aj.). Možnosti využití hry však jsou nejen při práci s konkrétní metodou, neboť hrové chování – především u dětí – vyvolávají velice různorodé podněty – prvek hry tak můžeme vnést například do kresby, manipulace s různými předměty, do práce se skupinami i s rodinou ap.

Při *pozorování a záznamu hry* (který slouží například k podrobnějšímu rozboru a následně cílenější intervenci) *můžeme využívat* buď specifických *záznamových protokolů jednotlivých metod* (ke Scénotestu například protokoly Staabsové, Ermertové, Biermanna, Knehrové aj.), nebo *protokolů sloužících primárně k pozorování chování* (např. Baumgartenová, Říčan, systémy VTI aj.), případně *volného záznamu* (písemný, audio či video záznam).

Z autorů, kteří zmiňují *znaky hry*, mohou být jmenováni například H. Scheuerlová či H. Heckhausen. Scheuerlová (1979) uvádí ke znakům následující: hra (a) má smysl sama o sobě (a poskytuje okamžité uspokojení), (b) má jiný vztah k realitě a (c) užívá opakování a ritualizaci. Heckhausen (1973) pak uvádí znaků hry celkem pět:

- Není vázána účelem.
- Plní funkci v aktivačním okruhu.
- Při hře se jedinec vyrovnává s reálným světem.
- Ve hře je bezprostřední cílová perspektiva.
- Hra má charakter quasi-reality.

V psychologii se objevily i snahy po *klasifikaci her*, včetně jejich přiřazení k jednotlivým obdobím lidské ontogeneze.

Například R. Oerter (1996) uvádí tuto klasifikaci (seřazeno ontogeneticky):

- Senzomotorické (Funkční) hry.
- Symbolické hry.
- Hry rolové (Das Rollenspiel).
- Hry s pravidly.
- Konstruktivní hry.

Dále může být zmíněna klasifikace V. Příhody (1977), který uvádí čtyřbodovou klasifikaci: (a) hry instinktivní, (b) senzoricomotorické, (c) intelektuální a (d) kolektivní; případně klasifikace Einsiedlera (1991): (a) hry psychomotorické, (b) fantazijní a rolové, (c) stavební a (d) hry s pravidly.

Ve stručném přehledu mohou být uvedeny i pohledy různých autorů a autorit na *funkci hry*. Hra může být chápána jako *přirozená lidská potřeba* (J. A. Komenský), *prostředník k přirozenému odpočinku* (A. Lazarus) či *k odčerpání přebytečné energie* (H. Spencer). G.S. Hall spojuje hru s rekapitulací fylogenetických období v ontogenetickém vývoji (*atavistická teorie hry*) a K. Gross hře přisuzuje funkci *přípravy a přípravného učení*. Hra může sloužit jako *stimulant růstu*, či k *procvičování naučených úkonů* (teorie následných cvičení); může *přinášet slast, funkční libost* či umožňovat *katartické odreagování* (S. Freud, K. Bühler, D. Carr). Díky hře se tak mohou *řešit problémy* (M.H. Erickson), může *pomáhat při asimilaci* (J. Piaget), či *nevědomě plnit nerealistická přání* (L.S. Vygotskij) nebo poskytovat *zdánlivé uspokojení potřeby moci a sebeuplatnění* (A. Adler). S. L. Rubinštejn pragmaticky dodává, že *hra je pro dítě prací*, a známé přísloví pak: „*Kdo si hraje, nezlobí*“.

Po obecném úvodu nyní přejdeme ke konkrétním informacím o uskutečněném výzkumu. Přesto, že název příspěvku není přímo zaměřen na rozdíly mezi muži a ženami, bude i této problematice věnována část následujícího textu (v Tabulkách 5–7 a v rámci návazné kapitoly: Interpretace vybraných specifík scénových staveb dívek a chlapců ze ZŠ), neboť to odpovídá letošní tematizaci Psychologických dnů. Zájemci o podrobnější informace o metodě a o níže (v přehledu) uváděném výzkumu se mohou obrátit na autora textu<sup>1</sup>, případně k literatuře (Ermert 1997, Staabs 2001, Humpolíček 2002, 2004 a, b).

## Cíl výzkumu

<sup>1</sup> email:hump@phil.muni.cz

Pokusit se nalézt specifika stavby scén u dětí, které byly umístěny dle soudního nařízení o ústavní výchově v dětském domově se školou<sup>2</sup>, případně porovnat tato specifika se specifiky stavby scén dětí, které jsou žáky běžné základní školy a nevykazují známky asociálního chování.

## Metoda

### Soubor

Do výzkumu bylo zařazeno celkem 49 dětí ve věku 12–17,5 roku, z nichž každé postavilo minimálně dvě scény (celkově bylo tedy zpracováno/posuzováno 98 scén a jejich specifík).

Celkový výzkumný soubor je rozdělen na dva pod-soubory: (A) Výzkumný soubor dětí z dětského domova (dále Vs DD) a (B) Výzkumný soubor dětí z běžné základní školy (dále Vs ZŠ).

Vs DD je složen z 19 chlapců ve věku od 13 do 18 let (průměrný věk 15,3 roku); Vs ZŠ pak z 13 chlapců ve věku od 12 do 15,5 roku (průměrný věk 13,5 roku; dále Vs ZŠ chlapci), a ze 17 dívek v tomtéž věkovém rozmezí i průměru jako chlapci (dále Vs ZŠ dívky).

Popis souborů z hlediska věku uvádí Tabulka 1:

**Tabulka 1:** Popis souboru z hlediska věku probandů.

VĚK		Vs ZŠ chlapci		Vs ZŠ dívky			
Vs ZŠ	N	30	N	13	N	17	
	<b>průměr</b>	<b>13,5</b>		<b>průměr</b>	<b>13,5</b>	<b>průměr</b>	<b>13,5</b>
	medián	13		medián	13	medián	13
	modus	12		modus	13	modus	12
	sm. odch.	1,4		sm. odch.	1,2	sm. odch.	1,5
	max.	15,5		max.	15,5	max.	15,5
	min.	12		min.	12	min.	12
			<b>Vs DD</b>	<b>N</b>	<b>19</b>		
	<b>průměr</b>			<b>průměr</b>	<b>15,3</b>		
	medián			medián	15,5		
	modus			modus	15		
	sm. odch.			sm. odch.	1		
	max.			max.	18		
	min.			min.	13		

Průměrný věk obou zkoumaných skupin (Vs DD a Vs ZŠ) se liší záměrně. Důvodem jsou výzkumně již ověřená ontogenetická specifika stavby scén (podrobněji např. viz Ermert 1997, s. 77–98), tedy specifika přiměřená vývojovému věku probandů. S jistou aproximací pak lze tvrdit, že průměrný vývojový věk chlapců z Vs DD odpovídá průměrnému vývojovému věku probandů Vs ZŠ, proto mohou být z vyšší pravděpodobností dále popisovaná specifika stavby scén mezi těmito dvěma skupinami porovnatelná<sup>3</sup>.

## Metodika zkoumání

<sup>2</sup> Přičemž důvodem umístění dítěte v DD bylo zejména jeho asociální chování.

<sup>3</sup> Uváděná zjištění jsou podložena kvalitativním/klinickým výzkumem a jsou tedy nejvýše pravděpodobnostně-hypotetického charakteru.

### Použité metody

V rámci výzkumné situace (viz dále Postup vyšetření) bylo použito několik diagnostických postupů a metod.

S každým probandem byl veden *polostrukturovaný anamnestický rozhovor* (zaměřený zejména na rodinnou situaci, strukturu zájmů a školu – oblíbené/neoblíbené předměty, prospěch, další vzdělávání) a byl mu/jí administrován *Scénotest* (viz Obr. 1).

Některým probandům<sup>4</sup> byly administrovány i další metody<sup>5</sup>: *Kresba stromu* (administrace dle R. Stora), *Kresba postavy* (administrace dle K. Machoverové).

U všech probandů Vs ZŠ bylo – *rozhovorem se školním výchovným poradcem* – ověřeno, že jejich chování „není problémové (asociální)“.

U probandů Vs DD bylo využito *spisové dokumentace* (např. k posouzení míry asociálního chování, které mohlo podpořit soudní rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy ap.).



### Postup vyšetření

Úvodní část vyšetření byla u všech probandů (Vs ZŠ i Vs DD) naprosto stejná:

Po velmi krátkém anxiolytickém rozhovoru<sup>6</sup> bylo bezprostředně přistoupeno k úvodní instrukci a administraci metody **Scénotest**<sup>7</sup>.

Poté, co proband postavil *první scénu*, byl požádán, aby materiál vrátil zpět do krabice, a následně aby postavil *scénu druhou*<sup>8</sup>. Při administraci Scénotestu (stavbě první i druhé scény) *bylo zaznamenáváno*:

- *Průběh stavby* (tedy co, kdy a kam proband na scénu staví),
- *Spontánní* (verbální či významné neverbální) *projevy probanda*,
- *Přestavby* (celkové změny obsahu či uspořádání průběžných scén),
- *Celkový čas stavby* (od uchopení první části materiálu po úvodní prohlídce materiálu až do probandova oznámení o ukončení stavby),
- *Výsledná podoba scény* (digitální fotografií tzv. *konečného obrazu scény* a to ze dvou pohledů: /a/ z pohledu probanda pod úhlem přibližně 45 stupňů a /b/ z nadhledu),
- *Inquiry* (následný rozhovor o scéně, který vždy obsahoval: /a/ *Název scény*, /b/ probandův *Příběh* k postavené scéně, nebo její popis, /c/ informace o přítomnosti *Identifikační figury* nebo figur).

Po ukončení výše uvedené administrace Scénotestu následoval *polostrukturovaný anamnestický rozhovor*.

<sup>4</sup> V závislosti buď (1) na časových možnostech (probanda i examinátora) nebo (2) na jejich ochotě dále spolupracovat.

<sup>5</sup> Zpracování/Vyhodnocení údajů z těchto metod není explicitní součástí tohoto sdělení, nicméně informace jsou implicitně obsaženy v kvalitativních (individuálních) interpretacích a závěrech.

<sup>6</sup> Úvodní rozhovor byl skutečně zkrácen na minimum, jednak proto, aby (A) bylo možno sledovat co nejvíce tzv. „šokových fenoménů“, ale zároveň (B), aby proband nebyl nadměrně stresován – iatrogenizován.

<sup>7</sup> Výzkumná instrukce odpovídá instrukci při standardní (ne-tematizované) administraci metody (viz Humpolíček 2004a; příp. <http://www.phil.muni.cz/~hump>; [http://www.phil.muni.cz/~hump/Scenotest\\_Prolegomena\\_CZE](http://www.phil.muni.cz/~hump/Scenotest_Prolegomena_CZE)).

<sup>8</sup> Instrukce zněla: „Může být opět jakákoli, ale taková, aby byla jiná než ta, kterou jsi postavil/a jako první.“

Jestliže byl proband ochoten dále spolupracovat a zbýval i čas na vyšetření<sup>9</sup>, byla mu/jí nabídnuta možnost postavit scénu třetí, případně „něco nakreslit“.

### Způsob zpracování dat

Informace získané z úvodní části vyšetření (viz Postup vyšetření) byly následně kódovány, kategorizovány a statisticky zpracovávány.

Ke statistickému zpracování bylo využito zejména statistiky popisné.

Veškerá data i získané kategorie byly podrobeny další kvalitativní analýze a interpretaci.

### Kódování

Do kódů byly přepsány veškeré informace získané při vyšetření – tedy například:

- *Scénotest* (číslo scény, název, kde a čím bylo začínáno, čas stavby aj.; přítomnost identifikace, počet figurek, kostek, zvířat a dalšího materiálu; počet V a Orig. uspořádání; přítomnost některých specifických uspořádání na scéně – vlak, pes, kráva ad.; přestavby, půdorys, crash-scenes atp.; dále bylo využito dvou kódovacích systémů: dle Ermertové a Englera<sup>10</sup>);
- *Polostrukturovaný anamnestický rozhovor* (věk, rodinná situace, sourozenci ad.).

Pro další analýzu a interpretaci byly využity i další (nekódované) informace (např. informace z dokumentace, z rozhovorů, z pozorování, z kategorizace ap.).

### Kategorizace, výpočty (koeficienty)

Po překódování byly dále vytvářeny určité *kategorie*, které byly vázány jak na obsahové tak formální znaky scény (např. bezpečí, rodinnost, hyster, vlak aj.).

Dále bylo možno pokusit se vypočítat určité koeficienty, které mohou aproximativně popisovat kvalitu scény (Figur%, Blocks%, Agr%, Oral%, Anal% a Symbol%). Tyto koeficienty vyjadřují buď poměr všech kostek ku všem předmětům na scéně násobený stem (Blocks%), nebo poměr odpovídajících materiálů (např. figurek) k počtu všech předmětů bez kostek (PBK). Ku příkladu vzorec na výpočet Figur% pak vypadá následovně:

$$\text{Figur\%} = 100 * [\text{Počet figurek na scéně}] / [\text{PBK, tedy počet předmětů bez kostek}]$$

Následující kapitoly již směřují k popisu výsledků a pokusu o možné (dílní) interpretace specifík scénových staveb v rámci jednotlivých výzkumných souborů.

### Výsledky a jejich interpretace

#### *Specifika scénových staveb chlapců ze ZŠ a z DD:*

V následujících tabulkách (viz Tabulka 2–4) budou v přehledu uvedeny vybrané *kategorie*, *syndromy* či *koeficienty*, které byly získány analýzou dat Vs DD a Vs ZŠ chlapci.

Uváděné *kategorie* (Tabulka 2) jsou z části odvozené od těch, které uvádí Ermertová (1997) a z části doplněny dalšími, které jsem považoval za hodny pozornosti. Celkový přehled sledovaných kategorií je možno nalézt v mé disertační práci (Humpolíček 2004b).

*Syndromy* (Tabulka 3) se svým obsahem odkazují na výzkum Englera (1972 cit. dle Ermert 1997).

<sup>9</sup> Například u Vs ZŠ bylo vyšetření většinou limitováno 45 minutami jedné vyučovací hodiny.

<sup>10</sup> Podrobněji viz Ermert (1997, s.115–116 a 71), Humpolíček (2002 s. 73 a 40–41, 2004 b).

*Koeficienty* (Tabulka 4) byly vytvořeny autorem příspěvku a jejich podrobný popis je opět uveden v disertační práci (Humpolíček 2004b). *Vulgární* (obecná) a *originální řešení* jsou svým obsahem odvozena zejména od výzkumu Biermanna (1956, cit. dle Ermert 1997, s. 73).

V následující kapitole, a v kapitole věnované diskuzi (Diskuze a závěr), se pokusím alespoň některá specifika uvedená v tabulkách doprovodit stručným komentářem a případně zmínit několik možných interpretací těchto specifík vzhledem k výzkumným souborům chlapců z DD (charakterizované anamnesticky/aktuálně přítomností asociálního chování) a ze ZŠ (bez těchto projevů v chování).

**Tabulka 2:** Srovnání vybraných kategorií (dle Ermert 1997 a Humpolíček 2004b) scénových staveb chlapců z DD a ze ZŠ v procentech výskytu.

Č.ř.	Kategorie	Vs DD (% výskytu)		Vs ZŠ chlapci (% výskytu)		Kategorie	Č.ř.
		ST I.	ST II.	ST I.	ST II.		
1	Prostor volný	47	53	76	54	Prostor volný	1
2	Periférie	26	0	15	8	Periférie	2
3	Centrum	0	16	15	0	Centrum	3
4	Půlení	53	47	15	31	Půlení	4
5	Kvadranty	5	5	15	0	Kvadranty	5
6	Ohraničování	74	42	54	23	Ohraničování	6
7	Centrování	53	63	38	54	Centrování	7
8	Okraje	5	0	15	8	Okraje	8
9	Navršování	5	21	15	8	Navršování	9
10	Ostrůvkování	26	10	15	38	Ostrůvkování	10
11	Ležící figurky	5	5	23	31	Ležící figurky	11
12	Crash-scenes	5	5	0	15	Crash-scenes	12
13	Souměrnost	16	21	0	0	Souměrnost	13
14	Stavba	89	47	69	62	Stavba	14
15	Vztahy	58	47	62	77	Vztahy	15
16	Přestavby	26	32	0	8	Přestavby	16
17	Vlak	21	42	15	15	Vlak	17
18	Miska	0	11	23	23	Miska	18
19	Rodinnost	21	11	8	31	Rodinnost	19
20	Kráva	32	21	23	31	Kráva	20
21	Agrese	53	42	23	54	Agrese	21

Příklady kódování a popisu kategorie:

*Prostor volný* – po dokončení stavby scény byla ponechána volná plocha v rozsahu nejméně jednoho herního kvadrantu (tedy 1/4 plochy scény = víka krabice Scénotestu). Duální kódování (0/1).

*Ohraničování* – kritérium bylo splněno, když byla nějaká plocha ze tří stran ohraničena kostkami či sloupy (popř. při částečném uzavření kruhu, zasahujícím nejméně 270 stupňů). Duální kódování (0/1).

*Crash-scenes* – jakákoli scéna, v níž je zachycena havárie, neštěstí, zranění, smrt ap., příp. skutečnosti k tomuto směřující (např. myslivec s puškou chystající se zastřelit lišku). Duální kódování (0/1).

*Rodinnost* – scény, na nichž je alespoň jedno z následujících seskupení: slepice a kuře, slepice a kuřata, prase a sele, slepice a houser (v roli kohouta) a kuře či kuřata. Kódováno kvalitativně (jednotlivé skupiny mají své kódy) i duálně.

*Agrese* – scéna, na níž je minimálně jeden z následujících materiálů: krokodýl, houser a prahr, a také crash scéna. Kódováno číslem, které vyjadřuje součet prvků přítomných ze čtyř vyjmenovaných (tedy 0–4).

**Tabulka 3:** Srovnání syndromů (dle Engler 1972) scénových staveb chlapců z DD a ze ZŠ v procentech výskytu.

Č. ř.	Syndrom	Vs DD (% výskytu)		Vs ZŠ chlapci (% výskytu)		Syndrom	Č. ř.
		ST I.	ST II.	ST I.	ST II.		
1	Orality	26	26	46	31	Orality	1
2	Falický	74	79	31	46	Falický	2
3	Regrese	21	0	23	8	Regrese	3
4	Agrese	42	32	31	46	Agrese	4
5	Strachu	74	37	62	46	Strachu	5

Obsahy jednotlivých syndromů (kódováno vždy duálně, tedy 0/1):

Sy. orality – scény s jídlem, používání nádob na pití, žeroucí zvířata, touha po jídle a používání ovoce.

Sy. falický – syndrom výkonu: školní tabule a všeobecné používání materiálu; syndrom ctižádostivosti: věže, princezna; auto a vlak, vystupování z rámců.

Sy. regrese – směřování uspořádání vlevo, anděl, kojeneček, kožešina, scény se sezením, scény se spánkem a sezením.

Sy. agrese – krokodýl, houser, liška.

Sy. strachu – policista, klepačka na koberce, strach ze zvířat, strach z prázdnoty (horror vacui), obranné stavby resp. stavby pevností, ohraničování.

**Tabulka 4:** Srovnání koeficientů, obecných a originálních řešení scénových staveb chlapců z DD a ze ZŠ v procentech výskytu.

Č. ř.	Koeficient	Vs DD (% výskytu)		Vs ZŠ chlapci (% výskytu)		Koeficient	Č. ř.
		ST I.	ST II.	ST I.	ST II.		
1	Figur%	21	27	25	24	Figur%	1
2	Blocks%	55	50	56	51	Blocks%	2
3	Agr <sup>0</sup> %	3,5	3	2	3,5	Agr <sup>0</sup> %	3
4	Oral%	4	4,5	11	11,5	Oral%	4
5	Anal%	3	3	7	1,5	Anal%	5
6	Symbol%	0	0	0,6	1	Symbol%	6
7	V	11	11	15	0	V	7
8	Orig.	5	11	0	15	Orig.	8

Příklad výpočtu koeficientů:

Blocks% = 100 \* [Součet všech kostek na scéně] / [Počet všech předmětů na scéně]

Symbol% = 100 \* [Počet symbolických předmětů na scéně] / [PBK, tedy počet předmětů bez kostek]

V a Orig. vycházejí z popisu těchto kategorií u Ermertové (1977, s. 72–75). Kódováno vždy duálně (0/1).

**Interpretace vybraných specifík scénových staveb chlapců ze ZŠ a z DD**

Z obsahu Tabulky 2 zde (vzhledem k prostorovým možnostem textu) zmíníme pouze pět kategorií.

Nejčtenější a zároveň výrazná je kategorie *Ohraničování*. Tuto kategorii můžeme (i v duchu interpretací Ermertové 1997) chápat například jako potřebu vymezení, určení si svého místa (v prostoru) ve světě. Jestliže si představíme život dítěte v kolektivním zařízení, kde je umístěné celoročně, pak potřeba vymezení se má minimálně dvě kvality: (A) vnitřní, kdy chlapec v kolektivu („hierarchii“) dalších chlapců hledá svou sociální roli, o kterou neustále „bojuje“; (B) vnější, kdy jsou poměrně jasně vymezeny hranice a strukturovaný čas dospělými (např. denně chodit do školy). Navíc u dětí ze sledovaného DD je patrná problematika hranic obecně (tedy schopnosti „pohybovat se ve vymezených mantinelech“), což pravděpodobně – v mnohých případech – souvisí s výchovným prostředím v primární rodině.

Dále stojí za povšimnutí kategorie *Přestavby*. Chlapci z DD jsou více impulzivní, objevují se u nich přidružené organické poruchy či poruchy pozornosti (ADD, ADHD). Právě u těchto chlapců jsou přestavby nejčtenější. U chlapců ze ZŠ se přestavby na prvních scénách vůbec nevyskytly a přestavby v rámci druhé scény byly ve většině případů mnohem více plánovité. U chlapců se syndromem ADHD je ve scénách i v krabici se zbylým materiálem patrný mnohem „větší chaos“.

Jako další dvě kategorie zmiňme zde *Půlení* a *Souměrnost*. Obě se u dětí z DD vyskytují častěji než u dětí (chlapců) ze ZŠ. Souměrnost se pak u chlapců ze ZŠ nevyskytuje vůbec. Půlení i Souměrnost se ve většině případů vyskytla u chlapců, kteří (při dlouhodobém sledování či v dalších vyšetřeních dle dokumentace) vykazují rysy obsesí či obsesivně-kompulzivního jednání, mají vyšší potřebu pořádku (či jsou naopak extrémně ledabylí) a péče o sebe (příp. opět zcela opačný extrém).

Jako poslední z Tabulky 2 si všimněme kategorie *Agrese*. Zde je zajímavé, že obě sledované skupiny nevykazují příliš velký rozdíl v součtu, ale rozdíl je v protikladném trendu výskytu. Jinak řečeno: U chlapců z DD je výskyt „agresivních prvků na scéně“ častější při první stavbě, a při stavbě druhé dochází k jeho poklesu; kdežto u chlapců ze ZŠ je tento trend přesně opačný (na první scéně je výskyt „agresivních prvků“ malý, kdežto na druhé je dokonce o malinko vyšší než u chlapců z DD na scéně první). Je možno zde (i vzhledem k dalším, zde nepublikovaným údajům z výzkumu) interpretovat například takto: Impulzivita, nižší autoregulační mechanismy, vliv kohorty a zřejmě i výchova v primární rodině snižují sociální potřebu skrývat agresivní prvky u chlapců z DD (v některých societách je agresivní chování naopak vysoce hodnoceno a chlapci v daném věku se rádi prezentují jako dospělí a nebojácní – viz např. míra falického syndromu v Tabulce 3). Chlapci ze ZŠ mají pravděpodobně sociální stereotypy směřující k potlačování projevů agresivity více integrovány v sociálním chování, a proto na první scéně (kterou můžeme označit jako kontaktní, vyjadřující „sociální masku“, „personu“) tyto impulzy vidět příliš nejsou. Druhá scéna chlapců ze ZŠ již vykazuje obdobné množství výskytu těchto situací (= kódovaných jako Agrese) jako v případě dětí z DD<sup>11</sup>.

Velmi zajímavý je i pohled na výsledky analýzy dle Englerových (1972) syndromů.

Ve velké stručnosti a zcela hypoteticky tak můžeme konstatovat (ad Tabulka 3), že děti z DD vykazují snížený pocit bezpečí v primární rodině (nízké procento *Sy. orality*), mají potřebu výkonu („ukazovat ramena“ a své schopnosti)<sup>12</sup> (*Sy. falický*), snahu vypadat starší, bránit se dítěti v sobě, popírat své dětské vlastnosti a tvářit se samostatně (*Sy. regrese*). Agresivitu (impulzivitu) mají méně

<sup>11</sup> Velmi aproximativně to lze interpretovat například tak, že míra agresivity u obou sledovaných skupin chlapců je ve své podstatě totožná, chlapci ze ZŠ však mají lépe zvládnuté sociální (obránné) mechanismy jejího zvládnání. Tuto hypotézu by potvrdzovalo i to, že u dětí ze ZŠ se materiál charakterizující ve Scénotestu agresivitu (krokodýl, houser, liška ad.) vyskytuje v ohradě či pozitivní, neagresivní podobě (hodná liška, kohout) častěji.

<sup>12</sup> Zde může hrát roli samozřejmě i etnická příslušnost, potřeba zapadat do společnosti vrstevníků, případně i absolvovaná vyšetření (např. v DDÚ), kde bývají základem testy výkonové.



pod kontrolou a k vyšetření přistupují s mnohem vyšší iniciální mírou úzkosti. Zároveň jsou rychle přizpůsobiví nové sociální situaci (*Sy. strachu*).

Z tabulky 4 krátce zmiňme alespoň *Symbol %*, které je u dětí z DD nulové na obou scénách. Může to odkazovat na nižší schopnost symbolizace či abstraktního nadhledu. Také to může souviset se snahou působit dospěle, vyspěle (= ne dětsky). Kontakt s realitou je vyrovnaný kvantitavně (tedy v obecném pohledu), avšak při inspekci primárních dat lze nalézt výrazné individuální difference mezi oběma sledovanými skupinami (*V odpovědi*). Originalita je opět srovnatelná se skupinou chlapců ze ZŠ (*Orig. odpovědi*), kvalitativně však jsou odpovědi odlišné<sup>13</sup>.

Obdobnou analýzu může vnímavý čtenář učinit rovněž z pohledu specifik scénových staveb chlapců ze ZŠ.

K dalším zajímavým specifikům, které se však vyskytovaly výjimečně patří například častější používání *malých kostek* u dětí z DD oproti chlapcům ze ZŠ; přítomnost téměř výhradně *misky bez jídla* (či bez obecně orálního významu = např. miska pro psa na potravu) u dětí z DD, kdežto téměř výhradní výskyt misky plné (či s orálním obsahem) u chlapců ze ZŠ. Také v jediném případě (a to u chlapce z DD) se vyskytla *Plošnost* (konkrétně obrys domu vystavený z kostek tak, jako by byl nakreslen z předního pohledu tužkou na papíře).

V závěru této kapitoly bych rád upozornil, že *vše výše uvedené* má pouze **pravděpodobnostní charakter a váhu hypotéz**. Zjištěné údaje jsou takto interpretovány rovněž na podkladě zkušenosti a pokud čtenář dojde k interpretacím jiným, budu rád, když mi je sdělí a budeme o nich moci diskutovat (hump@phil.muni.cz).

### **Specifika scénových staveb dívek a chlapců ze ZŠ**

V následujících tabulkách (viz Tabulka 5–7) budou (obdobně jako v kapitole: Specifika scénových staveb chlapců ze ZŠ a z DD) v přehledu uvedeny vybrané kategorie, syndromy či koeficienty, které byly získány analýzou dat Vs ZŠ.

V následující kapitole, a v kapitole věnované diskuzi (Diskuze a závěr), se pokusím alespoň některá specifika uvedená v tabulkách doprovodit stručným komentářem a zmínit i několik možných interpretací těchto specifik vzhledem k výzkumným podsouborům dívek a chlapců.

**Tabulka 5:** Srovnání vybraných kategorií (dle Ermert 1997 a Humpolíček 2004b) scénových staveb dívek a chlapců ze ZŠ v procentech výskytu.

Č. ř.	Kategorie	Vs ZŠ dívky (% výskytu)		Vs ZŠ chlapci (% výskytu)		Kategorie	Č. ř.
		ST I.	ST II.	ST I.	ST II.		
1	Prostor volný	65	41	76	54	Prostor volný	1
2	Periférie	6	18	15	8	Periférie	2
3	Centrum	6	0	15	0	Centrum	3
4	Půlení	24	18	15	31	Půlení	4
5	Kvadranty	0	18	15	0	Kvadranty	5
6	Ohraničování	24	29	54	23	Ohraničování	6
7	Centrování	35	47	38	54	Centrování	7
8	Okraje	6	0	15	8	Okraje	8
9	Navršování	6	0	15	8	Navršování	9
10	Ostrůvkování	41	18	15	38	Ostrůvkování	10
11	Ležící figurky	12	12	23	31	Ležící figurky	11
12	Crash-scenes	12	6	0	15	Crash-scenes	12
13	Souměrnost	6	6	0	0	Souměrnost	13

<sup>13</sup> Základní rozdíl je v tom, že děti z DD mají kód Orig. odpovědi většinou za scény s praktickým, zcela konkrétním obsahem, které jsou umně a nápaditě postaveny, kdežto chlapci ze ZŠ dokáží k tomuto přidat i nápaditý příběh, komentář stavby (dokáží „vyladit detaily“ a „dotáhnout scénu do konce se vším všudy“)

14	Stavba	47	41	69	62	Stavba	14
15	Vztahy	65	82	62	77	Vztahy	15
16	Přestavby	12	0	0	8	Přestavby	16
17	Vlak	71	24	15	15	Vlak	17
18	Miska	24	18	23	23	Miska	18
19	Rodinnost	29	24	8	31	Rodinnost	19
20	Kráva	35	35	23	31	Kráva	20
21	Agrese	47	29	23	54	Agrese	21

**Tabulka 6:** Srovnání syndromů (dle Engler 1972) scénových staveb dívek a chlapců ze ZŠ v procentech výskytu.

Č. ř.	Syndrom	Vs ZŠ dívky (% výskytu)		Vs ZŠ chlapci (% výskytu)		Syndrom	Č. ř.
		ST I.	ST II.	ST I.	ST II.		
1	Orality	59	29,5	46	31	Orality	1
2	Falický	53	47	31	46	Falický	2
3	Regrese	6	23,5	23	8	Regrese	3
4	Agrese	23,5	35	31	46	Agrese	4
5	Strachu	35	29,5	62	46	Strachu	5

**Tabulka 7:** Srovnání koeficientů, obecných a originálních řešení scénových staveb dívek a chlapců ze ZŠ v procentech výskytu.

Č. ř.	Koeficient	Vs ZŠ dívky (% výskytu)		Vs ZŠ chlapci (% výskytu)		Koeficient	Č. ř.
		ST I.	ST II.	ST I.	ST II.		
1	Figur%	19	28	25	24	Figur%	1
2	Blocks%	32	29	56	51	Blocks%	2
3	Agr%	3	2	2	3,5	Agr%	3
4	Oral%	12,5	8,5	11	11,5	Oral%	4
5	Anal%	3,5	5	7	1,5	Anal%	5
6	Symbol%	1,5	1	0,6	1	Symbol%	6
7	V	29,5	6	15	0	V	7
8	Orig.	0	0	0	15	Orig.	8

### **Interpretace vybraných specifík scénových staveb dívek a chlapců ze ZŠ**

Přesto, že název příspěvku není přímo zaměřen na rozdíly mezi dívkami a chlapci, spadá tato otázka do tematizace letošního ročníku Psychologických dnů, proto i zde bude stručně poukázáno na několik rozdílů, které bylo možno mezi dívkami a chlapci ve Vs ZŠ nalézt.

Z Tabulky 5 si všimneme například *Ostrůvkování*<sup>14</sup>, které je v součtu (procentuálního výskytu na obou scénách) sice téměř shodné s chlapci, nicméně je zde patrný opačný trend než u chlapců (častější výskyt na první scéně). Interpretovat to lze jako potřeba dát věcem již od počátku nějaký smysl, cíl, schopnost asociovat a vytvářet příběh ap. *Rodinnost* je jednak ve výskytu vyrovnaná, jednak nejčastější ze všech tří sledovaných skupin (Vs DD, Vs ZŠ dívky a chlapci). Na scénách dívek Vs ZŠ se (ve shodě s poznatky Höhnové, Ermertové ad.) vyskytuje kategorie *Stavba* ve vyrovnané míře a v množství menším než chlapců.

Kategorie *Agrese* (ad Tabulka 5 a 6) má u dívek sice stejný trend jako u chlapců Vs DD, zde je to však dáno vyšším zastoupením prakru (klepačky na koberce), Crash-scenes a housera v pozitivním

<sup>14</sup> Skupina 2 a více předmětů, které mají jasně vymezen či „společný“ osud, čímž se vymezují vůči zbylým částem scény (např. pes a rodina, předměty z domácnosti, účelové stavby z kostek – např. dětské divadélko aj.).

vyjádření (např. jako hodná husa, kohout se slepicí ap.). Tuto skutečnost potvrzují hodnoty u *Syndromu agrese* v Tabulce 6.

Dívky Vs ZŠ vykazují (ad Tabulka 6) vysokou míru *Orality a Falického syndromu*. Dle dalších informací<sup>15</sup> byla převážná většina dívek z bezproblémového rodinného prostředí a zároveň poměrně výkonově zaměřená (cílevědomá, ambiciózní, většinou s jasným vědomím toho, co budou dál studovat nebo dělat po ZŠ ap.). Zároveň však byly většinou silně vázány (jak materiálně tak emočně) na primární rodinu a ještě „neprošly bránou dětství“ (ad *sy. Regrese a Symbol %* v Tabulce 7). Dívky Vs ZŠ také aktivně a s nejnižší mírou úzkosti přistupovaly k situaci vyšetření (nízké a mírně se snižující hodnoty *sy. Strachu*).

S výkonovou orientací dívek Vs ZŠ může také souviset nižší *Figur%* na první scéně<sup>16</sup> (viz Tabulka 7). Je zde patrný nejnižší výskyt kostek (*Blocks%*; opět v souladu s výzkumy Höhnové, Biermanna či Ermertové). Dívky Vs ZŠ poskytly nejvyšší míru *V odpovědi* na první scéně (i v celkovém součtu) a nejnižší míru odpovědí/staveb originálních (*Orig.*)<sup>17 18</sup>.

## Diskuze a závěr

Zjištěné poznatky z velké části odpovídají dřívějším výzkumům o pohlavně specifických obsazích a formě scénových staveb. Lze říci, že kopírují i naše implicitní očekávání vzhledem k podrobným záznamům vycházejících nejen ze Scénotestu ale i z další dokumentace či rozhovorů s pedagogy a probandy. Scénotest tak zajímavým způsobem poskytuje souběžné informace a oporu pro stabilnější hypotézy o jednotlivých probandech.

Obdobné konstatování lze učinit i vzhledem k srovnání výzkumného pod-souboru chlapců z Vs ZŠ a chlapců z Vs DD (vykazujících anamnesticky/aktuálně asociální prvky v chování). I zde – v kontextu popisovaného výzkumu – informace z analýz formy i obsahu scén do velké míry odpovídají očekáváním opírajícím se o další informace (dokumentace, další vyšetření).<sup>19</sup>

Ke srovnání dětí z Vs ZŠ a Vs DD lze obecně říci, že výkony dětí ze ZŠ jsou vyrovnanější, více tvůrčí, nápadité a také plánovité. Děti ze ZŠ dokáží poskytnout více detailů, včetně příběhu a dalších asociací. Chlapci z DD vykazují vysokou míru iniciální úzkosti, dobrou adaptabilitu a konkrétní, praktické myšlení. Jsou méně plánovití a ve svém výkonu mají výraznější výkyvy. U dětí s přidruženou poruchou pozornosti (*Sy. ADD, ADHD*) je patrný chvat, časté přestavby, impulzivita a chaos (jak na scéně tak v krabici se zbylým materiálem). Chlapci z Vs DD vykazovali například méně orální a více falické tematiky (podrobněji viz interpretace k Tabulkám 2–4), či opačný trend u kategorie *Agrese* než chlapci z DD (ke kategorii *Agrese* u dívek viz interpretace k Tabulkám 5 a 6).

Jedním z prvků, které se vymykají dosavadní výzkumné zkušenosti je, například, minimální přítomnost ležících figur na scénách dětí z DD, zatímco na scénách chlapců z Vs ZŠ se vyskytují.

<sup>15</sup> Informace od třídního učitele, výchovného poradce či rodiče, příp. z pozorování dalšího výkonu dívky – např. v kresebných testech.

<sup>16</sup> Dále zde mohou hrát roli například silnější estetické vlohy („nepřepřácat“ prostor scény), větší vyspělost v oblasti interpersonálních vztahů či jejich intenzivnější vnímání (časté zobrazování pouze „primární rodiny“) nebo sociální stereotypy ap.

<sup>17</sup> Což by opět odkazovalo na složení tohoto pod-souboru, neboť – dle dalších informací – se dívky Vs ZŠ skutečně velmi dobře učily (mechanická paměť), nicméně v samostatných či tvůrčích činnostech byly spíše průměrné (až na výjimky, které však svou tvořivost neprokázaly scénou kódovatelnou jako *Orig.* ale například v kresbě či v příběhu ke scéně).

<sup>18</sup> Rovněž v závěru bych rád upozornil, že vše výše uvedené má pouze **pravděpodobnostní charakter a váhu hypotéz**. Zjištěné údaje jsou takto interpretovány na podkladě zkušenosti a pokud čtenář dojde k interpretacím jiným, budu rád, když mi je sdělí a budeme o nich moci diskutovat (hump@phil.muni.cz).

<sup>19</sup> Navíc – z pohledu praktikujícího psychologa, který s některými z těchto dětí systematicky pracuje – mohu konstatovat, že další kvalitativně/klinické informace z průběhu a scénó-analýz výzkumného vyšetření mi nejen „otevřelo dveře“ k dalším detailům (např. osobnosti, sociálnímu vnímání, agresivitě a jejím příčinám) ale také napomohlo k prohloubení či „potvrzení“ terapeutického vztahu mezi mnou a jednotlivými probandy.

Tato zjištění nejsou zcela v souladu se zkušeností E. Laczkové (2004) a jistě by bylo vhodné podrobit tento prvek scénové stavby další analýze.

V rámci diskuze je jistě na místě poukázat i na další specifika, která – jak se zdá – mohou hrát roli při vyšetření dětí (a to zřejmě nejen s pomocí Scénotestu ale téměř jakýchkoli metod a technik využívajících hru, a také dalších projektivních metod). Při analýze produktů činnosti by tak měl být brán zřetel také – například – na vliv míry obecné i specifické inteligence, vývojový věk, etnická specifika, vliv rodu examinátora, opakovanou administraci, aktuální náladu, medikaci ap. Je jistě vhodné jakékoli vyšetření opírat o více metod (baterii) a nespokojit se pouze s vyšetřením v jeden den.

Scénotest může být jistě dobrým pomocníkem při navazování kvalitního terapeuticko-diagnostického vztahu s dítětem i dospívajícím, neboť výrazným způsobem spolupůsobí při snížení iniciační úzkosti z vyšetření. Dále lze s pomocí Scénotestu upřesnit (zbořit a nebo také vystavět zcela nové) hypotézy o hlubší struktuře či příčinách specifického chování probanda.

K praxi se Scénotestem, stejně jako dalšími projektivními metodami, je nutná dlouhodobější praktická zkušenost s metodou. Vždy je nutno mít na paměti, že jakékoli závěry z vyšetření či výzkumu jsou „pouze“ hypotézami a rovněž interpretace mají „pouze“ pravděpodobnostní charakter, který je vázán na další (individuální) informace o probandovi či od probanda, a také na informace z dalších metod užitých při vyšetření.

---

### **Literatura:**

Allen, K. E., Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8 let*. Praha: Portál.

Borecký, Vl. (1974). *Interpretační hypotézy technik univerza a práce s experimentální verzí testu*. Psychiatrická klinika Brno–Bohunice (nepublikovaná materiálová práce).

Borecký, Vl. (1982). *Světy hraček*. Praha: Mona.

Borecký, Vl. (1996). *Mimetická konstruktivní hra*. In: *Imaginace a kultura*. s.59–68, Praha: Karolinum.

Borecký, Vl. (1998). *K otázkám symbolické imaginace*. Praha: Karolinum.

Bowyer, L.R. (1970). *The Lowenfeld World Technique*. Oxford: Pergamon Press.

Bühler, Ch.et al. (1951). *World test standardization studies*, *Journal of Child Psychology*, 2, 1, s. 2–81.

Einsiedler, W. (1991). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiel*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Erikson, E.H. (1950): *Childhood and society*. New York: Norton.

Ermert, C. (1997). *Scenotest-Handbuch: Scenotest-Diagnostik; Anleitung zur Durchführung und Auswertung; Entwicklung und Evaluation*. Bern: Hans Huber.

Fink, E. (1993). *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel.

- Fliegner, J. (1995). *Scenotest-Praxis: ein Handbuch zur Durchführung, Auswertung und Interpretation*. Heidelberg: Asanger.
- Heckhausen, H. (1973). *Entwurf einer Psychologie des Spielens*. In C. F. Graumann & H. Heckhausen (Eds.), *Pädagogische Psychologie, Reader 1*, 155–174. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Homburger, E. (1937). Configurations in Play. *Psychoanalytical Quarterly*, 6, s.139–214.
- Hugg-Helmuth, H. von (1921). On the Technique of Child Analysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 2, s.287–305.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta.
- Humpolíček, P., Hroncová, G., Štorková, L. (2002). *Scénotest: Příručka*. Interní studijní materiál MU v Brně /doplněný překlad knihy Ermert, C. (1997). *Scenotest-Handbuch*. Bern: Hans Huber./ Brno: MU.
- Humpolíček, P. (2004 a). *Scénotest – příručka pro praxi*. Brno: M.S.D. s.r.o.
- Humpolíček, P. (2004 b). *Scénotest – specifika formální a obsahové analýzy u dětí se soudně nařízenou ústavní výchovou z důvodu asociálního chování*. Brno: Psychologický ústav FF MU v Brně (disertační práce).
- Kalff, D.M. (1966). *Sandspiel*. Zurich: Rascher.
- Kamp, L.N.J., Kessler, E.S. (1970). The World Test: Developmental aspects of play technique, *Journal of Psychology and Psychiatry*, 11, s.81–108.
- Klein, M. (1932). *The Psychoanalysis of Children*. London: Hogart Press.
- Laczková, E. (2004). *Využitie Scénotestu v psychodiagnostike chlapcov s poruchami správania*. Bratislava: FF UK (diplomová práce).
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lorenz, K. (1993). *Základy etologie. Srovnávací výzkum chování*. s. 223–229, Praha: Academia.
- Lowenfeld, M. (1935). *Play in childhood*. London: Golanz.
- Lowenfeld, M. (1964). *The Non-verbal „Thinking“ of Children*. London: Newmar Neame.
- Millarová, S., (1978). *Psychologie hry*. Praha, Panorama.
- Neumann, E. (1973): *The Child*. London: Hodder and Stoughton.
- Oaklander, V. (2003). *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp.
- Oerter, R. (1996): *Kindheit – Spiel und kindliche Entwicklung*. In: *Entwicklungspsychologie – Ein Lehrbuch*. Herausgegeben von Rolf Oerter und Leo Montada, Beltz, Weinheim, S. 250–267.
- Petersen, A. F. (1988). *Why Children and Young Animals Play*. Copenhagen: Munksgaard.
- Piaget, J. (1945). *La Formation du symbole chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (1970): *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN.

- Schaefer, Ch. E., O'Connor, K. J. (Eds.) (1983). *Handbook of Play Therapy*. New York: John Wiley&Sons.
- Schaefer, Ch. E., Githin, K., Sangrund,A. (1991). *Play Diagnosis and Assessment*. New York: John Wiley&Sons.
- Schieder, B. (2000). Děti, pohádky a základní motivace. Praha: Portál, *Psychologie Dnes*, 11.
- Slade, A., Wolf, D. P. (1994). *Children at Play*. New York: Oxford University Press.
- Scheuerl, H. (1979). *Das Spiel*. Weinheim: Beltz.
- Staabs, G. von (2001). *Scénotest*. Praha: Testcentrum.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Švancara, J. (1986). *Kompendium vývojové psychologie*. Praha: SPN.
- Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- Veselovský, Z. (1992). *Chováme se jako zvířata?* Praha: Polygrafia.
- Vygotskij, L.S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Weinrib, E. (1983). *Images of the Selves*. Boston: Sigo Press.
- Wells, H.G. (1911). *Floor games*. London: Dent and sons.

Internetové odkazy:

<http://www.phil.muni.cz/~hump>

[http://www.phil.muni.cz/~hump/Scenotest\\_Prolegomena\\_CZE/](http://www.phil.muni.cz/~hump/Scenotest_Prolegomena_CZE/)

---

HUMPOLÍČEK, Pavel. Specifika stavby scény u dětí s poruchami chování – Scénotest.

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 - suppl. Plný text příspěvku o rozsahu 14 s. je dostupný na přiloženém CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.