

Claudia Ermert

Scenotest-Handbuch

Scenotest-Diagnostik:

Anleitung zur Durchführung und Auswertung

Entwicklung und Evaluation

Verlag Hans Huber

Bern°Göttingen°Toronto°Seattle

Scénotest: Příručka

Překlad vznikl s podporou grantového projektu LN00A023 MŠMT ČR Centra výzkumu a vývoje osobnosti a etnicity při FSS MU v Brně.

S díky Psychologickému ústavu FF MU v Brně a Testcentru, s.r.o. v Praze.

Překlad/Translation:

Gabriela Hroncová

Lenka Štorková

Úprava/Arrangement & Emendation:

Pavel Humpolíček

Kontakt/Contact:

hump@phil.muni.cz

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

Centrum výzkumu a vývoje osobnosti a etnicity
Pellicova 43
602 00 Brno

Masarykova univerzita v Brně
Filozofická fakulta
Psychologický ústav
Arne Nováka 1
660 88 Brno

Research Centre for Personality and Ethnicity Development
Pellicova 43
602 00 Brno
Czech Republic
+420 5 4321 24 83

Masaryk University in Brno
Faculty of Arts
Department of Psychology
Arne Nováka 1
660 88 Brno
+420 5 41 121 452

Pavel Humpolíček © Brno 2002

Obsah

Obsah	2
Úvod	4
Funkce diagnostiky– funkce Scénotestu	5
Chování při hře jako základ pro diagnostiku a terapii	8
2.1 Dětská psychoterapie a herní diagnostika	8
2.1.1 Historie dětské psychoterapie	9
2.1.2 Klasické psychoanalytické terapie hrou	10
Škola Melanie Kleinové	10
Škola Anny Freudové	10
Škola Hanse Zulligera	11
2.1.3 Exkurs: Další vývoj psychoterapie dětí	11
Nedirektivní terapie hrou	12
Gestaltterapie s dětmi (Violet Oaklanderová)	12
Behaviorální terapie dětí	13
2.2 Vývoj testů založených na hře	14
2.2.1 Test světa Margaret Lowenfeldové (Weltspiel, Welt technik)	14
2.2.2 Standardizace Testu světa Charlotte Bühlerovou a kol.	14
2.2.3 Modifikace Testu světa (Welt-Test)	14
Souhrn	15
Scénotest - testový materiál a provedení	15
3 Scénotest a jeho použití podle von Staabsově	15
3.1 Ke vzniku Scénotestu	15
3.2 Herní materiál Scénotestu	16
3.3 Administrace Scénotestu	20
Souhrn	21
4 Exkurs: Modifikace Scénotestu, případně jeho provedení	21
Souhrn	22
Způsoby vyhodnocování v diagnostice	23
5 K analýze procesu hry	23
5. 1 K analýze chování při hře podle von Staabsově	23
5. 2 Exkurs: K významnosti přerušení v průběhu hry	25
5. 3 Pokus o charakterologický výzkum pomocí Scénotestu	26
5. 4 K analýze průběhu hry ve výzkumu Emerta	26
Souhrn	26
6 Možnosti psychoanalytické obsahové analýzy vytvořené scény	27
6.1 Obsahová analýza u von Staabsově	27
6.1.2 Popis analýzy u von Staabsově	31
6.2 Obsahová analýza u Knehrové	32
6.2.2 „Zobrazování konfliktů ve Scénotestu“ – způsob administrace u Knehrové	35
6.3 Exkurs: Symbolika barevných kostek ve Scénotestu	36
Souhrn	36
7 Možnosti „formální analýzy“ vystavěné scény	36
7.1 „Formální analýza“ u von Staabsově	37
7.2 Prostorová symbolika u Knehrové	38
7.3 Analýza konečného obrazu scény u Dunkella, von Salise a Ermertové	39
7.4 Problematika vulgárních a originálních řešení	41
Vulgární řešení	41
Originální řešení	43
7.5 Další výzkumy k „formální analýze“	44
7.5.1 Hodologický způsob pozorování	44
Souhrn	44
Další zkoumání ke Scénotestu	45
8 Odlišnosti ve vyhodnocování hry se scénotestovým materiálem specifické pro věk a pohlaví	45
8.2 Věkové a pohlavní odlišnosti popisované von Staabsovou	48

8.3 Zkoumání k věkovým a pohlavním odlišnostem ve Scénotestu	48
8.3.1 Výzkum Höhnové	48
8.3.2 Další výzkumy chování ve Scénotestu typického pro věk a pohlaví	54
Studie Erika Eriksona týkající se pohlavní specifčnosti staveb z hraček	56
8.4 Věkové a pohlavní odlišnosti v přehledu	57
Souhrn	60
9 Scénotest v diferenciální a osobnostní diagnostice	60
9.1 Systematický přehled týkající se Scénotestu u různých poruch	60
9.2 Diferenciální diagnostika u von Staabsově	66
9.3 Vybrané práce z padesátých let	67
9.4. Vybrané práce z let 1962 až 1973	69
Výzkum Biermanna & Biermannové	70
Výzkum Melamed-Hoppeové	71
Výzkum Kächele-Seegerové	72
Englerův výzkum	72
Výzkumná práce Kühnenové	73
Výzkum Gugerellové	74
Souhrn	74
Funkce Scénotestu	75
10 Oblasti užití Scénotestu z pohledu různých autorů	75
Souhrn	77
11 Kritéria kvality Scénotestu: nároky na empirickou scénotestovou diagnostiku	77
11.1 Odbočka k diskuzi o projektivních metodách	78
11.2 Kontrola objektivity	78
11.2.1 Nároky na systém kategorií projektivního postupu	80
11.2.2 Existující vyhodnocovací schémata ke Scénotestu	81
11.3 Kontrola reliability	84
11.3.1 Problémy s ověřováním objektivity a reliability u pozorovacích metod	84
11.4 Kontrola validity	85
11.4.1 Exkurz: validizace pozorovacích systémů	86
11.4.2 Obsahová validita Scénotestu	87
11.4.3 Konstruktová validita Scénotestu	87
11.4.4 Kriteriaální validita Scénotestu	90
11.5 Alternativní hodnotící kritéria projektivních metod	91
Souhrn	93
12 Diagnostické funkce	93
12.1 Popisná funkce	94
12.2 Vysvětlovací funkce	94
12.3 Klasifikační funkce	95
Souhrn	95
13 Terapeutická funkce	95
13.1 Scénotest v terapii u von Staabsově	95
13.1.1 Modifikace provádění Scénotestu za terapeutickým účelem u von Staabsově	96
13.2 Rodinná terapie se Scénotestem	97
13.3 Hra s písmem Dory Kalffově	97
Souhrn	97
14.1 Popis pozorovacích systémů	98
14.2 Provedení pozorování	99
14.3 Ověření kritérií kvality pozorovacích postupů	99
14.3.1 K objektivitě a reliabilitě	99
14.3.2 K validitě pozorovacích postupů	100
14.4 Obsahové výsledky studie: věková, pohlavní a zátěžová specifika hry se Scénotestem	100
Souhrn	101
Rejstřík hesel	102

Úvod

Scénotest bývá – od čtyřicátých let, kdy jej Gerhilda von Staabsová sestavila – často využíván v diagnostice – především u dětí a mládeže. Podle Schobera (1977) patří Scénotest k deseti nejčastěji užívaným metodám v pedagogicko-psychologických poradnách v Německu. Také v jedné menší – ovšem aktuální - anketě, která zkoumá názory 33 vídeňských psychologů, týkající se vývojové diagnostiky, se ukázalo, že sledování chování, explorace a Scénotest jsou v této oblasti užívány častěji – oproti klasickým vývojovým, osobnostním a inteligenčním testům (Deimann a Kastner-Koller, 1995). Dosud ovšem neexistuje příručka, v níž by byly shrnuty různé postupy vyhodnocování navržené von Staabsovou spolu s následnými výzkumy. Jedinou výjimku tvoří Flegner (1995b), který se zabývá převážně formální analýzou. Rovněž úvahy o kvalitě tohoto postupu či další způsoby vyhodnocení nejsou v žádné příručce. Ovšem právě dnes je kvalita a oblastí využití projektivních metod opět předmětem diskusí – jak ukazuje například název publikace Schaippa a Plauma (1995): „Projektivní techniky: Nesoriozní testy“ nebo cenné kvalitativní metody?“

Příručka, s níž se nyní setkáváte, si klade tři cíle:

- Zprvce by měla čtenáře seznámit se vznikem a historickým vývojem Scénotestu;
- zadruhé poukázat na základě jeho historie a následných výzkumů a publikací na způsob administrace a různé možnosti interpretace a
- do třetího seznámit s oblastmi využití, funkcemi a kvalitou této metody na pozadí jednotlivých funkcí.

Nejprve se budeme zabývat obecně funkcemi diagnostiky a z nich odvodíme funkce Scénotestu. Poté popíšeme chování při hře jako základ diagnostiky. Nato se seznámíme s historií vzniku Scénotestu vzhledem k vývoji psychoterapie dětí. Následuje popis testového materiálu a administrace. Za nimi jsou uvedeny popisy různých způsobů interpretace, které vždy začínají vyjádřením autorky testu (obvykle založeným na psychoanalytické teorii), a poté doplněny názory jiných autorů. Pak připojujeme informace o výzkumech zabývajících se Scénotestem, které se zaměřují především na vývojově-psychologické a diferenciálně diagnostické aspekty.

V poslední rozsáhlé kapitole nabízí příručka seznámení s otázkou kritérií kvality testu a různými funkcemi Scénotestu.

K výzkumům citovaným v této knize musíme říci, že jsme vybrali především ty, které byly prováděny s relativně velkými vzorky – většinou neuvádíme studie jednotlivých případů. Přitom jsme ovšem nekladli důraz na kompletnost popisu výzkumů¹, protože se v převážně většině jedná o velmi staré práce, které nejsou uvedeny v žádném elektronickém katalogu. Ve většině případů se navíc jedná o neuveřejněné diplomové či disertační práce. Pokud budete hledat informace o výzkumech zabývajících se Scénotestem na CD-disku, doporučujeme, jak radí Eberwein (1993, s. 96), pátrat pod hesly: sceno, scénotest, szeno, szenotest, szeno-test a test Staabsově. Ovšem se starší literaturou k tomuto testu se na CD-disku nesetkáte. Další obtíž, která vznikla při sestavování příručky, když jsme chtěli spojit různé výzkumy k nejrůznějším poruchám, se staly odlišně prováděné diagnostiky a klasifikace u různých autorů. V kapitole 9 uvádíme, jak jsme tento problém vyřešili. Obrázky staveb ze Scénotestu, použité v naší knize, nám nabídli k využití cand. Phil. Tanja Theiler-Schliesserová a Prof. Dr. Thomas von Salis. Fotografie od Tanjy Theiler-Schliesserové (viz kapitola 8.) byly získány v rámci výzkumu k užití Scénotestu u normálních dětí na Psychologickém institutu Univerzity ve Freiburgu. Obrázky od Dr. Thomase von Salise (viz kapitola 9.) pocházejí z let 1970 a 1971, kdy byly získány v Dětské psychiatrické službě v Curychu, tehdy vedené Prof. Dr. Corbozem. Naneštěstí nemohly být tyto podklady převzaty (z technických důvodů) v originále. Proto byly ve studiu vytvořeny podle starých materiálů – přitom jsme dbali na to, aby bylo vše důležité bezchybně napodobeno. U těchto fotografií uvádíme

¹ K podkladům musíme uvést, že většina publikací ke Scénotestu je starší než třicet let, z části byly vytvořeny jako souborné, diplomové a disertační práce a proto jsou obtížně (pokud vůbec) dosažitelné. Například publikaci Hertera, B. (1948) „Chování ve Scénotestu u dívek a chlapců podle fází vývoje“, souborná práce při zkoušce na psychologii na Univerzitě v Tübingenu, nebylo možno získat ani v Univerzitní knihovně v Tübingenu, ani u profesorky Elfriedy Höhnové, která tehdy práci vedla. Z výše zmíněných důvodů jsme se rozhodli nevyužívat v této publikaci souborné a diplomové práce.

v legendách diagnózu daného dítěte či mladistvého, jeho pohlaví a stáří – a také zvláštnosti ve stavbě scény.

V celé práci byl při citování převzat vždy jen text. Psaní jmen autorů velkými písmeny či zvláštní formy uvozovacích znamének, stejně jako dělení na oddíly bylo sjednoceno. Vyhnuli jsme se rovněž zdůrazňování pomocí kurzívy. Navíc jsme – rovněž s cílem dosáhnout jednotnosti v úpravě – v citacích nepřebírali odlišnost ve způsobech psaní.

Ke kapitole 8 bychom rádi poznamenali, že tam užíváme výrazy 'chování specifické pro dané pohlaví' a 'typické pro dané pohlaví' jako synonyma – ačkoliv se jedná v obou případech o chování typické pro dané pohlaví. Užitím těchto výrazů navazujeme na další publikace ke Scénotestu (např. Altmann-Herz, 1990; Ermert 1994 a, b).

Než se pokusíme postavit Scénotest do kontextu historie terapie dětí, rádi bychom ukázali, kam jej lze v rámci psychodiagnostiky zařadit.

Funkce diagnostiky– funkce Scénotestu

Jäger (1986) rozlišuje ve své knize „Diagnostický proces“ screeningové testy a rozhodovací testy. Screeningové metody, které poskytují hrubý přehled způsobů chování, dispozic a okolností, dělí dále na screeningy typu A a typu B.

Screening typu A slouží k rozlišení mezi dvěma třídami (jako např. narušené vs. nenarušené chování) a má reliabilitu $r_n = 0.70$.

U screeningu typu B se setkáváme s reliabilitou $r_n < 0.70$; zde se jedná o metodu vytvářející hypotézy.

U rozhodovacích testů je $r_n > 0.70$; tyto metody můžeme využít na rozlišování mezi více než dvěma třídami. „Prostřednictvím řazení screeningů a rozhodovacích testů za sebou lze provádět odpovídající sekvencionální testování, přičemž získáme v hierarchii těchto metod na základě reliability (r_n) a validity (r_{tc}) vzrůstající schopnost rozhodování. Jako další kritéria kvality můžeme rovněž uvést psychologické teorie, na nichž jsou založeny dané způsoby chování (...), populaci do té doby vyšetřenu a také zaměřené určení cílů a strategií jako indikátory.“ (Jäger, 1992, s. 452 a násl.).

Pokud se budeme zabývat výsledky přezkoušení kritérií kvality testů (srovnej v kapitole 9), můžeme říci, že žádný nám známý výzkum zabývající se Scénotestem nezkoumal reliabilitu (s výjimkou výzkumu Emertové, 1994 a). Proto můžeme už na tomto místě zařadit Scénotest spolu s Jägerem (1986, srvn. též Jäger, 1992) mezi screeningové metody typu B. To znamená, že Scénotest může být používán pouze jako metoda, z níž lze odvodit výpovědi charakteru hypotéz. „Pokud po ní nepožadujeme žádné strategie či určení cílů (...)“ (Jäger, 1986, s. 151). Přitom považuje Jäger (1986) za „diagnostickou strategii tu koncepci založenou na diagnostických údajích, na jejímž základě se diagnostik může snažit dosáhnout svého anticipovaného (očekávaného, předznamenávaného) cíle (Jäger, 1982, s. 121)“ (Jäger, 1986, s. 67). Určení diagnostického cíle definuje Jäger (1986) následovně: Za stanovení diagnostického cíle považujeme „nasazení diagnostických metod takovým způsobem, aby mohla být z celku d. p.(d.p. = diagnostického procesu - dle C.E.) vyvozena výpověď, jejíž obsah bude odpovědí na položenou otázku (Jäger, 1982, s. 121)“ (Jäger, 1986, s. 80). Již zmínění autoři Schaipp a Plaum (1995) rovněž doporučují používat a vyhodnocovat projektivní metody kvalitativně.

Přesnějším významem tohoto sdělení se budeme zabývat v kontextu používání testu ještě jednou. Můžeme shrnout, že u Scénotestu se jedná o metodu k vytváření hypotéz nebo také rozšířený postup, který tedy není určen k ověřování hypotéz v průběhu diagnostického procesu, ale může tvořit nové.

Poté, co jsme Scénotest umístili na ose mezi metodami s explorační a s rozhodovací funkcí, obrátíme se k jednotlivým funkcím tohoto testu v diagnostice a terapii. Perrez (1985) rozlišuje různé funkce diagnostiky:

- Funkci popisnou: „Diagnostika kvalitativního a kvantitativního popisu v rámci intervence týkající se problémů, o nichž je třeba hovořit. Může být orientovaná na normy, založená na relativní četosti výskytu jevů, nebo na základě ratingových škál.“ (Perrez, 1985, s. 106);
- Funkci klasifikační: „Přiřazení klientů ke skupinám za účelem indikace (...), popisná a klasifikační funkce jsou často spojeny, například v DSM III.“ (tamtéž)
- Funkci vysvětlovací: „Hledání informací k objasnění (...) vzniku problému (Aneignungserklärung) nebo na vysvětlení výkonu (Performanzerklärung); to poslední je předmětem diagnózy chování.“ (tamtéž);
- Funkci prognostickou: „Diagnostika k předpovědi průběhů vývoje nebo pravděpodobnosti úspěšnosti terapie“ (tamtéž); a také
- Funkci hodnotící: „Diagnostika procesu zjišťuje (sumativně) informace potřebné ke srovnání mezi existujícím a očekávaným z hlediska (sub specie) cílů terapie, nebo vytváří (formativně) v terapeutickém procesu rozhodující základ pro adaptivní terapeutická opatření (...)“ (tamtéž).

Na tomto místě bychom rádi na doplnění Perrezových (1985) funkcí diagnostiky uvedli:

- Funkci terapeutickou; a
- Funkci výzkumnou.

Von Staabsová popisuje "oblasti použití Scénotestu:

a) V aplikované psychologii jako pomůcku k:

1. vystižení charakterové struktury při současném ohledu na hlubinné psychologické faktory
2. vzhledu do typických způsobů chování a specifických zvláštností jednotlivých stupňů vývoje
3. navázání kontaktu a přivyknutí dětí na nové situace (změnu prostředí, přijetí do nemocnice atd.)
4. poradenství u obtížně vychovatelných dětí
5. poradenství týkajícímu se volby zaměstnání, testování vhodnosti pro nějaké zaměstnání, vyšetřování smyslově postižených
6. řešení některých životních problémů (obtíží v zaměstnání, manželských konfliktů, problémů typických pro nějakou věkovou kategorii).

b) V psychopatologii:

1. u neuróz ve všech věkových kategoriích od 3. roku života jako psychodiagnostický a psychoterapeutický prostředek
2. u orgánově-neurologických a psychotických onemocnění na vyhledání případných spolupůsobících hlubinných psychologických faktorů, především těch, které se týkají psychogenní nadstavby a jako pomůcka při psychoterapeutické práci
3. při nevhodných způsobech chování a kriminalitě k usnadnění explorační uvolněním a navázáním kontaktu a také k pochopení motivů pomocí poukázání na strukturální souvislosti

c) Ve výzkumu“ (von Staabsová, 1988, s. 32).

Pokud se pokusíme srovnat oblasti použití, o nichž hovoří von Staabsová a funkce Scénotestu, jež zmiňuje Perrez (1985) – doplněné námi o dvě další – získáme následující přehled:

Funkce podle Perreze (1985) a Perreze a kol. (1985)	Oblasti použití podle von Staabsově (1988) (srvn. s čísly nahoře)
Popisná funkce	a)1, a)2; b)1
Klasifikační funkce	b)1
Vysvětlovací funkce	a)4; b)1; b)2, b)3
Prognostická funkce	a)5
Hodnotící funkce	-
Terapeutická funkce	a)3; a)4; a)6; b)1, b)2
Funkce ve výzkumu	a)2; c)

Funkci b)3 „Uvolnění a navázání kontaktu“ nenalzáme mezi diagnostickými funkcemi uvedenu jako samostatnou kategorii, ačkoliv tahle funkce Scénotestu v diagnostických sezeních je různými autory opětovně zdůrazňována. Tento přehled zobrazuje nároky, které na test kladla von Staabsová; do jaké míry je Scénotest může naplňovat, to je předmětem této příručky.

Dříve než se budeme těmito vztahy zabývat hlouběji, ještě jednou bychom rádi připomněli, že se u Scénotestu jedná o metodu vytvářející hypotézy a nikoliv rozhodující. Scénotest může být použit jako projektivní metoda, jak byl původně koncipován, stejně jako prostředek k testování chování u malých vzorků populace. V tomto smyslu bychom měli přistupovat i k výše zmíněným výroky k funkcím. Pokud předznamenujeme výsledky kritérií kvality testu z kapitoly 11, můžeme říci, že oblasti a)1 a a)2, možná také b)1, uváděné von Staabsovou, mohou být přiřazeny do popisné funkce, ačkoliv platí, že Scénotest nemá být používán jako vývojový test – i když Höhnová v roce 1951 navrhuje využití Scénotestu jako doplněk vývojových testů (srvn. k tomuto kapitola 8 v této knize).

Klasifikační funkcí, kterou popisuje von Staabsová jako b)1, se bude zabývat především kapitola k diferenciální diagnostice. Výsledky výzkumů ukazují, že zde můžeme najít pouze obecné poukazy na možné psychické problémy; při diferenciální diagnostice nelze považovat Scénotest za příliš vhodný, neboť nemůže poskytnout žádný jednoznačný poukaz ke klasifikaci. Ovšem Scénotest pomůže při diagnostikování především organických a psychotických poruch (srvn. s vývodů v oddílu 9. 1 v této knize). Celkově lze říci, že Scénotest dokáže rozlišovat pouze formou hypotézy mezi nápadným a nenápadným.

U vysvětlovací funkce poukazuje autorka testu sama na různé oblasti, které ovšem všechny vycházejí z psychoanalytické teorie. Protože vysvětlovací funkce jsou založeny na empiricky ověřených hypotézách a psychoanalytické teorie jsou z tohoto hlediska předmětem sporů, je tím vysvětlovací funkce omezena. Navíc platí, že i tato funkce může sloužit pouze k vytváření hypotéz. Prognostické funkce se dotýká autorkou zmiňovaný okruh využití při pracovním poradenství a ověření vhodnosti pro zvolené povolání. Se žádnými výzkumy k tomuto jsme se nesetkali. Musíme dále na tomto místě upozornit, že prognostickou funkci Scénotestu považujeme za spornou. Hodnotící funkce může být využita při nasazení Scénotestu v terapeutické praxi, kde jsou s jeho pomocí formativně vytvářeny terapeutické hypotézy, které pak budou ověřeny v terapeutické práci. Na tomto místě bychom rádi přidali terapeutickou funkci. Von Staabsová sama hovoří, pokud přiřadíme její výroky jednotlivým funkcím, především o terapeutických funkcích Scénotestu. O tom budeme dále hovořit ve 13. kapitole. O funkcích testu ve výzkumu budeme rovněž hovořit ve zvláštní kapitole, kde uvedeme novější kategorie - například pozorovací systémy, užívané ve výzkumu pomocí Scénotestu.

Pokud shrneme výše zmíněné výroky, můžeme říci, že se u Scénotestu jedná o metodu vytvářející hypotézy, která je využívána v první řadě jako terapeutická pomůcka a v diagnostice má převážně popisnou a vysvětlující funkci na úrovni tvoření hypotéz.

Předtím, než se budeme věnovat seznámení se Scénotestem na pozadí historie dětské psychoterapie, rádi bychom se zabývali významem hry jako základu pro diagnostiku.

Chování při hře jako základ pro diagnostiku a terapii

V dětské hře se jedná o dětskou aktivitu odpovídající jejich věku. Scénotest umožní „vyvolání“ ukázky tohoto dětského chování, které je přístupné různým teoretickým výkladům, jak v této knize ještě ukážeme. Hra byla už v začátcích diagnostiky a terapie dětí chováním či hledanou ukázkou chování, kterou se psycholog zabýval, aby rozhodl, zda je vývoj dítěte zdravý či patologický. Psychoanalytikům nahrazovala dětská hra volné asociace, k nimž ještě děti nelze vyzvat a na jejichž základě jsou teprve možné interpretace. Ve vývojevě psychologickém výzkumu nebyla tolik sledována psychodynamika hry popř. obsahy dětské hry, zde se zkoumání soustředilo spíše na to, odpovídá-li herní chování stáří dítěte, především z hlediska forem hry. Oba přístupy samozřejmě hovoří o odlišnostech a/nebo zvláštnostech ve hře – a to přesto, že vývojová psychologie se ve svých výzkumech nejprve zabývala „normálním“ vývojem, zatímco psychoanalytici vycházeli z anomálního chování při hře a ze své terapeutické praxe. Stejně, jako se s tím setkáváme u těchto dvou směrů, zabývajících se dětskou hrou, může být Scénotest pojat jako projektivní metoda (jako taková byl původně vytvořen) či jako herní materiál, s jehož pomocí je zinscenována hra dítěte a může být „vyvolána“ ukázkou chování, kterou pak více či méně systematicky pozorujeme.

Scénotest jako projektivní metoda vychází z projekce, to znamená, že „niterné duševní obsahy“ jsou, jak už jeho jméno napovídá, vyjádřeny prostřednictvím stavby scény. Pojem projekce však nebyl von Staabsovou jasně definován a pravidla interpretace nejsou jednoznačná, ani nemohou taková být.

Hra s materiálem Scénotestu – v settingu popsaném von Staabsovou – musí být zařazena jako vývojově psychologický fenomén samostatně hry mezi hru s fantazií, rolou hru a konstrukční hru podle Einsiedlera (1991) (srvn. k tomuto kapitola 8). Vedle toho nabízí Scénotest u jiné instrukce (srvn. oddíl 4. 2) rovněž možnost pozorování interakce při společné hře. Na tomto místě bychom se neradi zabývali otázkou vývojové psychologie hry (srvn. kapitola 8). Místo toho chronologicky nejprve popíšeme počátky diagnostiky a terapie u dětí s pomocí hry, abychom ukázali historické pozadí vzniku Scénotestu. Vývojovou psychologii hry obecně a výzkumy k vývojově psychologickým aspektům hry s materiálem Scénotestu se budeme věnovat v 8. kapitole.

Předtím, než se budeme věnovat používání a vyhodnocování Scénotestu, pokusíme se na následujících stranách umístit tento test do průběhu historie dětské terapie a diagnostiky. Tím se jej snažíme učinit pro čtenáře srozumitelnějším z hlediska jeho nasazení do historického kontextu. Současně přehledem vývoje dětské psychoterapie usnadníme zařazení terapeutické funkce Scénotestu (srvn. kapitola 13); neboť z hlediska terapeutické funkce Scénotestu zůstávají – jako již u prvních dětských terapií – terapeutická a diagnostická funkce vzájemně propojeny.

2 Vznik diagnostiky založené na hře²

V historii dětské terapie byly na počátku pojmy herní diagnostiky a terapie prostřednictvím hry těsně spojeny. Hra byla médiem terapeutickým a současně takřka jediným diagnostickým přístupem k dítěti.

2.1 Dětská psychoterapie a herní diagnostika

Dětská terapie začala – stejně jako psychoterapie dospělých – u Sigmunda Freuda. Jako Freud hledal cestu k nevědomí u dospělých klientů prostřednictvím analýzy snů a volných asociací, zabývaly se první dětské psychoanalytičky hrou jako výrazem duše dítěte, takřka náhradou za volné asociace.

² V této kapitole se jedná o přepracování již zveřejněných sdělení Ermerta (1994a) k tématu.
8 Interní studijní materiál Masarykovy univerzity v Brně (FF, FSS)
Pavel Humpolíček © Brno 2002

Sigmund Freud, který jako první pracoval psychotherapeuticky s dítětem, se ještě nezabýval hrou. Touto cestou vykročily teprve analytičky von Hug-Hellmuthová (1913), Anna Freudová (1927) a Melanie Kleinová (1932).

Freud prováděl první psychoterapii dítěte v roce 1909. Pod titulem „Analýza fobie pětiletého chlapce“ zveřejnil příběh malého Hanse, který trpěl fobií z koní. Ovšem Freud nepracoval přímo s chlapcem, nýbrž hovořil s otcem, který Freudovy výklady tlumočil dítěti a informoval Freuda o reakcích syna.

2.1.1 Historie dětské psychoterapie

Historii analytické psychoterapie dětí můžeme podle Biermanna (1976) a Kos-Robertse (1980) rozdělit na tři fáze:

- V první - která trvala zhruba do roku 1921 - stály v popředí teoretické úvahy a jejich praktické ověřování.

- Druhá fáze vývoje terapie hrou - od dvacátých let po začátek druhé světové války - byla charakterizována především sporem terapeutické školy Anny Freudové se školou Melanie Kleinové. Byl formulován pojem psychoanalytické pedagogiky. Za významný počín v tomto období můžeme považovat vydávání „Časopisu pro psychoanalytickou pedagogiku“ (1926 - 1938) Pfisterem, Schneiderem, Zulligerem, Meugem, Hofferem a Annou Freudovou.

- Třetí úsek - z hlediska analýzy pokračující vlastně až do dnešních dnů - začal zhruba ve čtyřicátých letech. Od té doby se - podle Biermanna (1976) - setkáváme především se zlepšováním teoretické fundovanosti, ale také s institucionálním zajištěním analytické terapie dětí. S formulováním jednotlivých zásad terapie v rámci humanistické psychoterapie byly v posledních dvaceti letech tyto koncepty vztaženy postupně i na psychoterapii dětí. Mezitím se objevily též základy psychoterapie dětí podložené behaviorálně terapeuticky.

Dle Biermanna (1976)³ lze provést vedle chronologické systematizace rovněž rozdělení analytické psychoterapie dětí z hlediska umístění školy (lokalizace). Rozlišuje švýcarskou a vídeňskou školu; z vídeňské pak dále vychází berlínská, londýnská a severoamerická.

Švýcarská škola dětské psychoterapie byla založena setkáním curyšského faráře Oskara Pfistera se Sigmundem Freudem. Významnými žáky tohoto laického analytika byli Ernst Schneider, ředitel učitelského semináře, a učitel na obecné škole Hans Zulliger.

Můžeme rovněž stručně naznačit vývojové směry, které mají své kořeny v počátcích vídeňské školy: Poté, co v roce 1909 Sigmund Freud publikoval případovou studii malého chlapce „Malý Hans“, stala se Hermína von Hug-Hellmuthová (1913) první dětskou analytičkou (bez lékařského vzdělání), která zveřejnila konceptuální článek „K technice dětské analýzy“ v Časopise pro psychoanalýzu.

Zatímco Anna Freudová začala ve Vídni zpracovávat své základy psychoanalytické terapie dětí, Vídeňka M. Kleinová odešla přes Budapešť do Berlína. Zde pracovala na Berlínském psychoanalytickém institutu od roku 1922 Ada Müller-Braunschweigová, žákyň Hermíny von Hug-Hellmuthové. Velice brzy začala M. Kleinová určovat analytickou práci s dětmi v Berlíně. Roku 1926 odešla M. Kleinová do Londýna a založila tam svou vlastní školu psychoanalýzy. V roce 1938 se do Londýna přesídlila i rodina Freuda. Dětské analytičky, které patřily k vnitřnímu kruhu vídeňské pracovní skupiny kolem Anny Freudové, byly Berta Bornsteinová, Edith Buxbaumová, Margaret Mahlerová a Anny Katanová. Všechny vycestovaly do Severní Ameriky a tam pracovaly jako dětské psychoanalytičky (srvn. k tomuto Biermann, 1976).

³ Čtenáři, který by měl zájem se dozvědět více k tomuto tématu, doporučujeme především článek Biermanna (1976), kde je historie analytické psychoterapie dětí popsána velice podrobně a kompetentně.

2.1.2 Klasické psychoanalytické terapie hrou

Klasické psychoanalytické terapie hrou můžeme podle Fatke (1980) rozdělit na tři skupiny:

- Technika Melanie Kleinové, považující za výchozí bod pro psychoanalýzu dítěte jednotlivé prvky hry;

- Metoda Anny Freudové interpretující symbolický obsah témat hry;

- Zulligerova terapie hrou, která se vyhýbá interpretacím.

Tyto tři školy se odlišují především ve významu, jenž připisují hře, a také míře přímosti při sdělování interpretací i ve způsobu uplatňování terapeutického vlivu.

Škola Melanie Kleinové

Melanie Kleinová (1882 - 1960) byla nejprve analyzována Ferenczim. 1920 se setkala na psychoanalytické konferenci s Karlem Abrahamem, který ji pozval do Berlína, kde by mohla pracovat jako psychoanalytička. Poté, co opustila svého manžela, odstěhovala se v roce 1921 do Berlína a tam začala v roce 1924 s analýzou u Karla Abrahama. Ernst Jones ji pozval v roce 1925 do Londýna, aby tam přednášela pro Britskou společnost. V roce 1926 se Melanie Kleinová přestěhovala do Londýna (srvn. Riesenberg, 1977).

Její prvním pacientem byl její syn, což ovšem před veřejností zamlčela (srvn. von Siebenthal, 1987). V tomto případě přenesla Melanie Kleinová Freudem vyvinutou metodu téměř beze změn na dětskou analýzu. Při své terapeutické práci předpokládala, že jednání dítěte při hře stejně jako jeho sdělení, učiněná v průběhu hry, mají stejný význam jako volné asociace u dospělých. Melanie Kleinová konfrontovala malého pacienta s bezprostředním - většinou sexuálním - významem symbolů; tak si mělo dítě uvědomit prostřednictvím interpretace problém. Terapeutka mu prostřednictvím aktivního zasahování do hry ukazovala způsoby řešení.

K diagnostice sloužilo nesystematizované pozorování hry. Na hraní nabízela Melanie Kleinová svým malým pacientům vybrané hračky, které mělo každé dítě uloženo ve vlastní zásuvce. Každé dítě mělo tedy k dispozici vždy stejný herní materiál.

Způsob provádění klinické terapie nám může přiblížit „Případ Richard“ (Klein, 1975). Tam popisuje Melanie Kleinová sezení za sezením až do nejmenšího detailu svou práci.

Významný je rovněž příspěvek Melanie Kleinové k vývoji objektivních vztahů dítěte. Pro ni nebyl - ve srovnání s Freudem - cílem pudů objekt, nýbrž vztah (srvn. von Siebenthal, 1987).

V průběhu vývoje prochází dítě podle M. Kleinové fázemi, které autorka nazývá paranoidně-schizoidní pozice a depresivní pozice. V paranoidně-schizoidní pozici, tedy v prvních měsících života, je Já slabé, pudy silné, ale Já není schopné unést strach. Proto projikuje „špatné“ pocity a objekty ven a prožívá je jako pronásledovatele, kteří je ohrožují (paranoidní stránka).

V depresivní fázi (většinou mezi třetím a šestým měsícem života) dokáže dítě stále více integrovat pozitivní a negativní aspekty objektu. Přitom se bojí, že svými „negativními“ impulzy zničí milovaný objekt.

Melanie Kleinová umísťuje vznik psychického prožívání do paranoidně-schizoidní fáze, vznik neurotického pak spíše do fáze depresivní (srvn. von Siebenthal, 1987).

Škola Anny Freudové

Anna Freudová (1895 - 1982) byla analyzována svým otcem. Tato skutečnost přispěla nemalou měrou k tomu, že Freudovo nejmladší dítě s ním zůstalo těsně spojeno po zbytek života - a to jak v profesní orientaci, tak i později v roli pečovatelky o nemocného otce (srvn. Besser, 1977).

Nejprve získala učitelské vzdělání a dva roky pracovala jako učitelka. Nato začala - do značné míry autodidakticky - se studiem psychoanalýzy.

V roce 1938 odešla s otcem, který o rok později podlehl své nemoci, do Londýna. Tam založila s Dorothy Burlinghamovou vzdělávací a terapeutické centrum pro dětskou analýzu: Hampstead Child-Therapy-Clinic.

Při psychoanalýze dětí postupovala Anna Freudová ve srovnání s Melanií Kleinovou pedagogičtěji a způsobem více odpovídajícím dětskému věku. Podle ní se ve hře objevuje méně nevědomého materiálu, nachází v ní především zpracování běžných zkušeností z všedního dne. Neshodovala se s Melanií Kleinovou v názoru, že vyjádření dítěte ve hře je možné považovat za totéž co volné asociace dospělého.

Nejprve uváděla Anna Freudová každou terapii dítěte dlouhou přípravnou fází. Později byla tato úvodní fáze zkrácena. Rovněž Anna Freudová interpretovala - ačkoliv menší měrou než Melanie Kleinová - jednání dítěte při hře, ale kladla při tom větší důraz na rovinu terapeuta-klienta. Za významnější považovala aspekt přenosu citů ke členům rodiny na terapeuta. Doporučovala rovněž preventivní práci s rodiči a sourozenci (ke škole Anny Freudové srvn. Besser, 1977, a Biermann, 1976).

Škola Hanse Zulligera

Třetí významný směr psychoanalytické terapie hrou založil švýcarský učitel obecné školy Hans Zulliger (1893 - 1965). V průběhu své studijní přípravy na profesi učitele se seznámil na psychologickém semináři pro učitele v Bernu díky jistému řediteli E. Schneiderovi s novými myšlenkami psychoanalyticky orientované pedagogiky, jejichž původ byl v učení Freuda - a které stály v opozici k doktrinární pedagogické psychologii (srvn. Biermann, 1976). Další podněty získal Zulliger od švýcarského faráře Oskara Pfistera, který jako první užíval psychoanalytické metody v péči o duši věřících.

Zulliger tedy pracoval už v roce 1913 se svým prvním případem pomoci dětské analýzy: s kockavým chlapcem (srvn. Klasser, 1963). Přitom neznal ani myšlenky Anny Freudové či Melanie Kleinové, ale jen spisy Freuda a Pfistera.

Nejprve považoval za vhodnou metodu opatrné interpretování; v praxi ovšem získal zkušenost, že děti se zbavují symptomů spíše hrou než pomocí interpretací terapeuta (srvn. Zulliger, 1952).

2.1.3 Exkurs: Další vývoj psychoterapie dětí

Vývoj psychoterapie dětí můžeme sledovat paralelně s vývojem terapie dospělých. V různých formách terapie dětí má hra zcela odlišný význam (mohli bychom je - stejně jako u terapie dospělých - orientačně třídít na formy terapie založené na psychoanalýze, na humanistické psychologii a na behaviorismu). Zatímco v psychoanalytických směrech je hra považována za prostředek k vyjádření nevědomého materiálu a slouží ke zvládnutí všedního života, případně jako pramen pro diagnostiku a interpretování, v humanistické psychologii a behaviorální terapii má trochu jiný význam a funkci.

V přístupu humanistické psychologie je hra jednou z forem sebeaktualizace dítěte a terapeut k ní přistupuje spíše prostřednictvím zrcadlení než vedení.

V behaviorálním přístupu jsou prvky hry považovány jen za mediátory. Dříve než s pomocí příkladů popíšeme metody obou v závěru zmíněných směrů, chtěli bychom zde načrtnout další vývoj dětské psychoterapie.

Zatímco, jak shrnuje rovněž Saile (1984), v psychoanalýze dětí prakticky neexistují od dob M. Kleinové a A. Freudové žádné novinky a nejvýznamnější školy psychoanalytické terapie dětí zůstaly, může být Zulligerova terapie hrou, která neužívá interpretace, považována za předchůdce škol psychoterapie dětí, vycházejících z humanistické psychologie - (například škola Axlineové (1980) či Oaklanderové (1981)). To lze zdůvodnit především skutečností, že zde (stejně jako u

Zulligera) „jde o to, aby dítě něco prožilo, a ne v první řadě o to, aby se něco dozvědělo“ (Zulliger, 1952, s. 80).

Také z jiných škol humanistické psychologie - ne jen gestaltterapie a terapie empatické, ale i např. z psychodramatu, vznikly školy orientované na terapii dětí. Měli bychom se nyní zmínit o nejznámější formě psychoterapie dětí podle Virginie Axlineové (dětská terapie orientovaná na klienta) a rovněž o další, ne tak známé formě Violety Oaklanderové (Gestaltterapie s dětmi).

Nedirektivní terapie hrou

Virginia M. Axlineová je zakladatelkou nedirektivní terapie hrou. Její forma terapie je založena na konceptu osobnosti a terapie Carla Rogerse.

Axlineová zveřejnila v roce 1947 v USA knihu „Dětská terapie hrou“. Hovoří o osmi základních principech své terapie dětí:

1. Vytvoření vztahu. Terapeut by měl pokud možno vybudovat hřejivý, přátelský vztah k dítěti.
2. Úplné přijetí dítěte.
3. Vytvoření klimatu, v němž může dítě jednat zcela volně.
4. Rozeznávání a reflektování pocitů.
5. Respekt k dítěti - kdy terapeut respektuje schopnost dítěte samostatně vyřešit své obtíže.
6. Dítě ukazuje cestu: Terapeut se nepokouší ovlivňovat jednání či hovor dítěte. Dítě samo ukazuje cestu, kterou je terapeut následuje. Terapeut rovněž nepovzbuzuje ke hře.
7. Terapii nelze urychlit - terapeut se má přizpůsobit tempu dítěte.
8. Hodnota hranic: Terapeut stanovuje hranice jen tam, kde jsou tyto nutné, aby byla terapie zakotvena v reálném světě a aby dítěti ukázal jeho spoluzodpovědnost ve vztahu terapeuta s klientem (viz Axline, 1980).

V nedirektivní dětské terapii hrou je dítěti poskytnuta možnost sebevyjádření. V „herně“ je středem pozornosti dítě. Zde se podle Axlineové smí a může rozvíjet, je bráno vážně; odpadají návrhy, usměrňování, kárání, zákazy a vměšování dospělých. Takto získá dítě nové zkušenosti.

Schmidtchen (1989) popisuje průběh terapie hrou takto: „Ovlivňování poruchy či problému je v rámci terapie hrou možné teprve po získání vlivu na základní potřeby. Tyto dva kroky odrážejí psychoterapeutický postup, který je tvořen prací s potřebami a problémy“ (tamtéž, s. 186). Schmidtchen (1989) označuje terapii hrou jako psychoterapeutický „rozšířený postup“ (tamtéž, s. 187), který se ukázal účinný u bázlivých a zakřiknutých dětí a je schopen pomoci i při kompenzování vývojových opoždění, poruchách učení a výkonu (SPU).

Direktivnost v terapii hrou mělo být podle Schmidtchena (1989) ve smyslu Axlineové malé až středně silné. Podle jeho sdělení profitují ze středně silného stupně strukturování terapie hrou „dětí s nedostatečně vytvořenou schopností samostatného učení a myšlení (dětí s poruchami učení a duševními poruchami) nebo dětí s chybně či nedostatečně introjikanými sociálními normami a odpovídajícím způsobem porušenými či omezenými mechanismy sebekontroly. Dále pak děti, které trpí silnými obtížemi při seberegulaci zapříčiněnými poškozením mozku (...)“ (Schmidtchen, 1989, s. 187).

Gestaltterapie s dětmi (Violet Oaklanderová)

Oaklanderová (1981), vycházejíc z Gestaltterapie (založené manželi Perlovými, jakož i Goodmanem a Heferlinem), aplikuje gestaltterapeutické pojetí člověka i způsob práce na děti a mládež. Pracuje s nejrůznějšími materiály, aby přiměla děti k sebevyjádření. Používá mimo jiné: listy papíru, také novinový papír; různé psací potřeby, např. fixy, křídlo, pastely, pastelky, tužky, nanášení barev prsty; technické přístroje, mimo jiné minutku, početní pomůcky (např. golfové počítadlo), počítačku, počítadlo; předměty z přírody, květiny, listy, mušle, zvířata atd.; hubdu;

obrazy; keramickou hlínu, a konečně nástroje na zpracování; sádku, vosk, mýdlo, dřevo, drát, kov, papír, drátek na čištění dýmek, krabice a další materiály; přiběhy, básně; loutkové divadlo a také krabici písku s příslušenstvím.

Oaklanderová nabízí materiál, povzbuzuje děti v jejich vnímání a sebevyjádření. Tak se při práci s hlínou ptá: „Jaká je hlína na dotek? Co se s ní dá dělat?“ (tamtéž, s. 95 a násl.). Je možné ji hníst, smáčkout, vyvrtávat do ní díry, kousky odtrhávat, hodit ji na zem, něco z ní zformovat...

Oaklanderová umožňuje dítěti seznámit se se svým světem pocitů - se všemi pozitivními a negativními impulzy - a tyto vyjádřit. V tom je dítě podporováno a prostřednictvím této činnosti se mu stále více daří vyjadřovat svůj vnitřní život popř. mu dávat tvar.

Behaviorální terapie dětí

Zatímco psychoanalýza a humanistická psychologie začaly pracovat s dětskými klienty teprve později a modifikovanými způsoby, behaviorální terapie byla u dětí používána již od počátku (nehledě na to, že malý Albert se musel stát důležitou zkoumanou osobou při výzkumu fobie prováděném Watsonem a Raynerovou (1920)).

Použité techniky jsou stejné u dětí i dospělých. Petermann (1994, s. 13) píše: „Dětská behaviorální terapie se neodlišuje principiálně ve svých metodách od terapie dospělých, ovšem konkrétní způsoby práce a materiály jsou upraveny podle věku. Bohatství metod v behaviorální terapii umožňuje sestavovat a ověřovat u každého případu stále flexibilnější a diferencovanější způsoby terapeutické práce“ (tamtéž).

Použity bývají následující metody (Petermann, 1994):

- Relaxační postupy;
- kognitivní metody ve smyslu sebekontroly;
- komplexní kognitivní metody;
- nácvik sociálních dovedností;
- rodinné poradenství a terapie;
- včasná podpora orientovaná na vývoj;
- komplexní nácvik chování a
- behaviorálně-medicínské postupy.

Použití behaviorální terapie u dětí je dle Petermanna (1994) možné v případech:

- Poruch chování;
- depresí a obav;
- vývojových poruch;
- nutkavých poruch a fobií;
- psychosomatických poruch a
- psychosociálních následků chronických onemocnění.

Ačkoliv se u dětí a dospělých užívají stejné techniky, příkládá se hravému aspektu u dětí větší význam. Tak je například v pracovních podkladech Petermanna a Petermannové (1994a,b, 1993) k agresivním nebo sociálně nekompetentním dětem pracovní materiál sestaven tak, aby je podnětně oslovoval. Dítě si má například představit Supermana a zamyslet se nad tím, čeho se on bojí, nebo se účastnit hraní rolí, při kterém má být dříve naučené upevněno. V přísně definičním smyslu zde ovšem už nemůže být řeč o hře.

K současným nabídkám výcviků a směrů terapie dětí a mládeže srovnej Reiser (1992). Další - rovněž především přehledové - publikace k terapii dětí můžeme v německy mluvících zemích najít především u Schmidtchena (např. Schmidtchen a Baumgärtel, 1980 nebo Schmidtchen, 1989).

2.2 Vývoj testů založených na hře

Souběžně s historií hrové terapie můžeme sledovat také historii diagnostiky založené na hře. Poprvé byla použita Melanií Kleinovou. Poté se pozorování hry, volby herního materiálu a obsahu hry vyvíjelo směrem k více či méně standardizované diagnostické metodě. Melanie Kleinová popsala poprvé v roce 1937 v článku „Psychoanalýza dítěte“ herní materiál, který nabízela dětem v terapeutických sezeních.

Švýcarka Madeleine Rambertová (1938) používala v terapii, vedle kreslení a vyprávění, speciální maňásky, které měly dětem usnadnit sdělování. Poprvé se o nich zmínila v článku „Une nouvelle technique en psychoanalyse infantile: le jeu des guignols“ (1938).

2.2.1 Test světa Margaret Lowenfeldové (Weltspiel, Welt technik)

Margaret Lowenfeldová (1939) přinesla významný příspěvek k vývoji projektivní hrové diagnostiky. Lowenfeldová vyvinula - mimo jiné pod vlivem prací Melanie Kleinové - první tzv. „Test světa“.

Její cílem bylo nechat dítě s pomocí různých herních materiálů vystavět svět, mikrokosmos, který odpovídá světu dítěte, a potom spolu s dítětem interpretovat dění v něm. Lowenfeldová sestavila seznam hraček, ale odmítala pokusy zavést standardní herní materiál pro diagnostiku.

Svou koncepci testu světa považovala za nezávislou na psychoanalýze; důležitý pro ni byl přímý kontakt s dítětem, ve kterém dítě samo interpretuje prožitě.

V této hře nebyl jen odhalován nevědomý materiál, ale i předřečové prelogické prožívání, které nemůže být jen tak reprodukováno verbálně (srvn. Höhn, 1971).

Lowenfeldová, lékařka, která vedla od dvacátých let v Londýně „Institut dětské psychologie“ (Institute of Child Psychology), považovala svou herní techniku spíše za terapeutický postup než za diagnostickou metodu.

2.2.2 Standardizace Testu světa Charlotte Bühlerovou a kol.

Charlotte Bühlerová (1893 - 1974) přišla do kontaktu s Margaret Lowenfeldovou v roce 1934 (srvn. Harding, 1972). Bühlerová se svými spolupracovnicemi standardizovala materiál a způsob administrace techniky hry na svět a nazvala tuto novou metodu „Test světa“ (Welt - Test) (Bühlerová a kol., 1954; Bühlerová, 1955).

„Test světa“ podle Charlotte Bühlerové se skládá ze spousty malých předmětů ze dřeva - ve formě stavebnice s domy, objekty, zvířaty, lidmi a dalším. Dítě je vyzváno, aby z tohoto materiálu postavilo „celý svět“. Test světa umožňuje, podobně jako ostatní projektivní metody, diagnostikovat mimo jiné integrovanost (popř. desintegrovanost) dítěte, jeho vnitřní organizovanost (popř. desorganizovanost), schopnost prožívání, rigiditu, izolaci, agresivitu.

K Testu světa máme přesné a přehledné návody k interpretaci. Bühlerová sama ovšem připomíná nutnost zdrženlivosti při rozhodnutí o zařazení do vyhodnocovacích kategorií a požaduje důkladně prozkoumat pozadí symptomů.

2.2.3 Modifikace Testu světa (Welt-Test)

Test světa jako projektivní diagnostická metoda prostřednictvím hry byla rovněž výchozím bodem pro různé modifikace. Různé z ní vyvinuté varianty zveřejnili Henri Arthus (1949), Gerhild von Staabsová (1940) a Nadace Erica (mezi 1949 a 1964).

Henri Arthus zavedl ve francouzských zemích Test vesnice (Test du Village). Herní materiál je podobný materiálu Testu světa.

Metoda Erica byla vyvinuta v letech 1949 až 1964 nadací Erica ve Švédsku. Materiálem pro tuto variantu hrové techniky Lowenfeldové (Welt-spiel) je 360 hraček a dvě krabice s pískem - jedna se suchým a druhá s vlhkým (více k metodě Erica viz Harding, 1972).

V německy mluvících zemích je nejčastěji užívanou metodou Scénotest Gerhildy von Staabs (1940). Vedle projektivních kresebných a verbálních testů byly tyto hrové projektivní metody po dlouhou dobu jedinou diagnostickou metodou v terapii dětí. Kvalitní přehled o kreslení a hře v diagnostice najdeme u Sehringera (1983).

V následující kapitole se budeme podrobněji zabývat vývojem, způsoby užití a modifikacemi Scénotestu.

Souhrn

Od počátku byla psychoterapie dětí - na jejímž počátku stála dětská psychoanalýza - těsně spojena s hrou a interpretací hry jako terapeutickou technikou i diagnostickou metodou. Standardizací herního materiálu užívaného v terapii psychoanalytičky Melanie Kleinové se vyvinula postupně hra na svět (Weltspiel) (Margaret Lowenfeldová) a test světa (Welt-Test) (Charlotte Bühlerová et. al.), na jejichž pozadí musíme sledovat vznik Scénotestu i dalších příbuzných metod.

Scénotest - testový materiál a provedení

3 Scénotest a jeho použití podle von Staabsově

3.1 Ke vzniku Scénotestu⁴

Von Staabsová (1964) píše o metodě, kterou vyvinula následující: „Jedna z metod určených k vyšetření a terapii, které byly vyvinuty počátkem roku 1938 v mé psychiatrické praxi, je popisována jako „Scénotest“. Původně byla vytvořena speciálně pro uchopení nevědomé problematiky u dětí a mládeže, ale ukázala se jako vhodná i při použití u dospělých. Je primárně koncipována jako test, ale může být sekundárně použita rovněž k terapeutickým účelům v průběhu terapie“ (tamtéž, s. 123).

Von Staabsová je se svým Scénotestem pokračovatelkou linie Kleinové, Lowenfeldové a Bühlerové. Ona sama ale hovoří o podnětu k vývoji své metody spíše formou příběhu a nevztahuje se k předchozím pracím jiných autorek. Podle jejího sdělení byla podnětem k vytvoření Scénotestu jedna situace z její praxe dětské psychoanalytičky.

Protože psychoanalytická nauka očekává, že převažující část vnitřních konfliktů, které vedou k vytvoření symptomů u dětí a dospělých, má svou příčinu v rodině, pokusila se Gerhilda von Staabs vyvinout materiál, jenž povzbuzuje především k vytváření rodinných scének - ale který má současně symbolický charakter v analytickém smyslu.

Von Staabsová (1964) vymezuje odlišnost Scénotestu od jiných projektivních testů a hlubinně psychologických terapeutických technik takto:

- Od projektivních metod jako Rorschachův test, TAT či kresebných testů se liší v tom, že Scénotest otevírá „prostřednictvím konkrétních možností vyjádření zapříčiněných zvláštností svého materiálu velice bezprostřední přístup k problémům pokusných osob a jejich vnímání své pozice ve světě“ (von Staabs, 1964, s. 12).

- „Od Testu světa Charlotte Bühlerové (Welt-test) a Margaret Lowenfeldové (Hry na svět; Weltspiel, Welttechnik) se Scénotest odlišuje svým cílem - uchopit prožívání světa speciálně v rámci mezilidských vztahů v užším prostředí“ (von Staabs, 1964, s. 12).

- Velice sebevědomě se vymezuje rovněž vůči Anně Freudové, Melanii Kleinové a Eriku Eriksonovi; zde zdůrazňuje možnosti zobrazení nejbližších vztažných osob pomocí figurek (srvn. von Staabs, 1964).

Vyšetření, na nichž je založeno tvoření kategorií, autorka blíže nepopisuje. Údaje o metodě a vzorku zkoumaných osob zcela chybí. K tomu píše:

„Sdělení v prvním vydání byla založena na vyšetřeních prováděných od roku 1938 takřka denně s normálními, obtížně vychovatelnými a neurotickými dětmi a mládeží z různých sociálních prostředí v mé praxi, dále též v Pedagogicko-psychologické poradně Berlin-Charlottenburg, kterou jsem svého času vedla, v dětských domovech, dětských výchovných ústavech a pomocných školách a v mé praxi také na dospělých.

K tomu se mezitím přidaly další zkušenosti se Scénotestem získané v rámci stacionárních pozorování a terapeutické práce s neurotickými dětmi na psychoterapeutickém oddělení: Berlin-Ruhleben (Ústav pro mládež) - a to především z hlediska použití „cíleného postupu se Scénotestem“ v terapii jednotlivců a skupin, stejně jako v kombinaci s hypnózou a autogenním tréninkem, a různými modifikacemi, které jsem nejprve vyvíjela ve své psychoterapeutické praxi“ (von Staabs, 1964, s. 32 a násl.).

Další údaje k pojmu projekce von Staabsová neuvádí. Kdy se jedná o projekci a kdy ne, jestli jsou výpovědi o scénách vyjádřeny jako přání, realita či obavy a kdy tomu tak je - k tomu nic jednoznačně nesděljuje, ale vždy čtenáře odkazuje na kontext kladení otázek při diagnostice.

3.2 Herní materiál Scénotestu

Von Staabsová považovala za velmi významné šestnáct figurek, které se lišily z hlediska velikosti, oblečení a výrazu obličeje. Jedná se o ženské a mužské figurky zastupující různé věkové kategorie. Ohebnost figurek umožňuje vyjádřit různá gesta nebo činnosti. Figurky jsou velké sedm až patnáct centimetrů a měly by naznačovat příslušnost k určitým významovým kategoriím jako dědeček, strýc, ředitel školy, kněz, lékař a další. S těmito figurkami by děti měly mít možnost vyjádřit především strukturu vztahů.

Kromě figurek je zde i další doplňkový materiál, např. lehátko, záchod, kousek srsti, nádobí, malá auta, vlak. Tento materiál byl vybrán podle psychoanalytických hledisek.

Tomuto dalšímu materiálu se připisují rovněž speciální symbolické významy: krokodýlovi agrese, záchodu anální aspekt, srsti regresivní moment či potřeba něžnosti (viz též von Staabs, 1964, s. 13 a násl.). Vedle již jmenovaného materiálu jsou zde ještě kostky různých barev, forem a velikostí.

Herní materiál Scénotestu von Staabsová sestavila podle hlubinně psychologických aspektů, přičemž jeho volba je většinou pochopitelná, i když tato sestava není nevyhnutelná a můžeme si představit i jiné symboly.

Materiál testu byl už z různých hledisek revidován, figurky dostaly nové šaty, auta byla aktualizována a byla zavedena magnetická deska, která zvyšuje stabilitu figurek. Ty musely být dřív často podpírány, což měnilo plány na uspořádání scény.

⁴ Kapitola 3. 1. **vychází** z Ermertové (1994a).



Poměry ve velikostech předmětů v testu byly kritizovány; například vlak je mnohem menší než figurky, takže nemohou do vlaku nastoupit. To ovšem nebrání dětem ve hře - jak upozorňuje i Fliegner ve svých publikacích (Fliegner 1995a, b). Gutzeitová (1961) poukázala na to, že díky relativně malé velikosti ostatních předmětů figurky o to více vyzývají k práci s nimi. K několika málo předmětům, u nichž toto neplatí, patří kráva, jejíž nadměrnou velikost kritizovala Musiolová (1970).

Fliegner kritizuje ve svých publikacích (1995a, b) herní materiál proto, že je z části zastaralý a navrhuje vedle obnovení některých předmětů i zavedení dalších. K hračkám, které považuje za zastaralé, patří záchod a lopata, které v jejich tehdejší formě nelze poznat.

Klepač na koberce a pomněnku už dnešní děti neznají a proto by měly být tyto předměty nahrazeny jinými symboly.

V naší praxi, především u dětí předškolního věku, jsme zjistili, že často nepoznají, co je to sloup na lepení reklam, popruhy aktovky nelze navléci přes ramena figurek a miminko lze jen s obtížemi vytáhnout z fusaku či vrátit zpět a není zcela oblečené - tedy jako miminko v dupačkách. V předškolním věku postoupí do popředí funkční hra; proto by bylo smysluplné vytvořit především zvířata o něco pohyblivější. Některým figurkám trochu chyběla při postavení stabilita (např. malé stojící kuře).

Další čtení von Staabsově a srovnávání s herním materiálem dále ukázalo, že podnos a ubrus nemusely být nutně (nevyhnutelně) považovány za podnos a ubrus, čáp je poměrně malý a pták příliš velký. Doplnkový materiál jako ovoce, květiny a jablko byl poněkud obtížně identifikovatelný. Byly uváženy i další možné změny: oblečení školáků trochu aktualizovat a dědečka obléci do černého místo do hnědého, aby se zvýšil počet významů, které mu mohou děti připisovat. Rovněž identifikování necek na praní, díže na mléko a nočníku není jednoznačně úspěšné.

Nakladatelství Hans Huber se v současné době rozhodlo vydat příručku k revizi materiálu Scénotestu, do níž budou zahrnuty výše uvedené kritiky. Úmyslem bylo aktualizovat předložený materiál ve smyslu původních myšlenek von Staabsově a jenom v případech, že to bude skutečně nutné, jej doplnit (k tomu více později) a neměnit jeho podstatu. Gutzeitová (1961) srovnávala přes třicet let Scénotest s Welt-Testem a napsala k materiálu Scénotestu toto: „Většina předmětů je ve srovnání s figurkami příliš malá, takže figurky lidí nejvíce oslovují. Zcela jiný je materiál Welt-Testu“ (Gutzeit, 1961, s. 89).

Dosud existuje řada publikací k interpretacím obsahů scén, ovšem tato literatura byla málokdy zcela systematizována. Abychom se mohli o tuto literaturu opřít a srovnávat provedení testu s minulými výzkumy, rozhodli jsme se nenabízet rozsáhlý doplnkový materiál (srvn. k tomu v tomto smyslu též Rollettová, 1997). K odpovědi na kritiku materiálu u Fliegnera (1995a) srvn. též Biermann a Biermannová (v tisku)⁵. Píší: „Na základě vlastních zkušeností z práce se Scénotestem trvající desetiletí - od roku 1948 - jsme zaujali ke „Scénotestu-R“ vyvinutému Fliegnerem a jeho hernímu materiálu kritické stanovisko. Na základě dosavadní vědecké práce s psychodiagnostickým Scénotestem nepovažujeme výraznou změnu materiálů Scénotestu ani v dnešní době za potřebnou“ (tamtéž, s. 15).

Mimoto na tomto místě ještě jednou připomínáme, že von Staabsová sama Scénotest odlišila od Welt-Testu v tom smyslu, že Scénotest si klade za cíl především uchopení „mezilidských vztahů v užším prostředí“ (von Staabs, 1964, s. 12) a z toho můžeme odvodit, že figurky by si měly udržet svůj zvláštní význam v tomto testu - a ne jej ztratit kvůli příliš velkému množství ostatního materiálu.

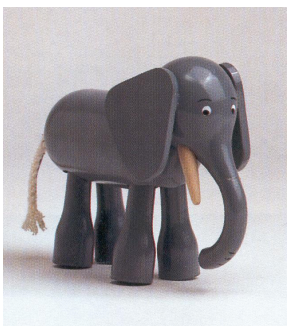


Na základě výše uvedené kritiky byla proveditelnost možných změn ověřena a byly provedeny následující změny: záchod a lopata byly aktualizovány; klepač na koberce a pomněnka byly v testu jako nositelé symbolického významu ponechány, ale byl učiněn pokus o jejich věrnější napodobení (kopretina a jablko byly trochu modifikovány). Reklamní sloup byl polepen prstřížnými reklamami, u batochu se prodloužily popruhy, miminko je oblečeno v dupačkách a fusak o něco kvalitněji proveden. Školáci a dědeček byli rovněž jinak oblečeni (viz výše), některá zvířata jsou pohyblivější či stabilnější, barevnější nebo s živějším výrazem, došlo i ke změnám ve velikostních poměrech (u lišky, ptáka, kuřata, čápa, prasete a krokodýla), podnos je obdélníkový a má držadla. I ubrus a dřevěné křeslo byly trochu pozměněny.

Z výše uvedených a/nebo realizačních důvodů jsme odmítli zavedení u Fliegnera navrhovaných prvků jako kazetový přehrávač a motocykl jako „výrazový prostředek pubertální mládeže, stejně jako hodiny k vyjádření existence času“ (Fliegner, 1995a, s. 216), kočka a pavouk jako nositelé symbolů ženských aspektů. Televizor, navržený Fliegnerem (1995a) a Rollettovou

(1997) byl kvůli různým dotazům přidán k novému doplňkovému materiálu. Zde bychom rádi - speciálně k tomuto předmětu - uvedli pozorování vedoucího jedné městské psychiatrické služby pro děti a mládež, který mi sdělil, že už před lety přidal televizor k hernímu materiálu - ale po nějaké době jej opět odstranil, protože televizor v mnoha scénách dominoval a podle jeho názoru omezoval výpovědní hodnotu testu (srvn. k problematice originálních a vulgárních řešení - oddíl 7. 4). Podobné výpovědi k tomuto předmětu nacházíme u Katzenstein-Schoenfeldtové (1969), která navrhuje, aby byl televizor odstraněn z projektivního kresebného Testu čtyř přání (4-Wünsche-Ausmaltest). K tomu píše: „Televizor je v našem materiálu vybírán v natolik převažujícím počtu případů, že je pravděpodobně třeba jej v budoucích vydáních testu nahradit jiným předmětem (...)“ (Katzenstein-Schoenfeldt, 1969, s. 9). Na tomto místě můžeme ještě uvést, že použití doplňkového materiálu (který bude ještě dále popsán) je závislé také na způsobu položení (diagnostické či terapeutické) otázky.

Vedle výše uvedených doplnění materiálu navrhuje Fliegner (1995a) ke zdůraznění falické fáze jednorozce a ke zdůraznění fáze genitální srdce. Jednorozec byl do doplňkového materiálu v tomto smyslu přijat; místo srdce tam byl vložen drahokam, bezbarvý kousek skla, ve smyslu doplnění červeného drahokamu (mimo to i jako možná náhražka červeného drahokamu, který je v některých případech považován za odrazku z kola apod.).



Důležitá kritika Fliegnera (1995a, s. 116 a následující) se dotýká aspektu „chybějících psychologických determinant vývoje“. Zatímco „mateřské imago“ je zastoupeno krávou, chybí možnost „teriomorfního“ zobrazení otce. Aby byl vyrovnán tento nedostatek, navrhuje Fliegner (1995a) přidat do Scénotestu lva „jako pašu“ analogicky jako v CAT a „imponující způsobem silného“ slona jako protiklad ke krávě, která už tam je. Lev a slon tedy byli přijati jako figury doplňkového materiálu (srvn. k tomuto Biermann & Biermann, v tisku, kteří se kriticky vyjadřují jak k televizoru, tak i ke slonovi a jednorozci). Biermann a Biermannová (v tisku) navrhují přidat do materiálu policistu. Už von Staabsová chtěla podle svého sdělení přidat do materiálu policistu, ale kvůli historickým danostem nedokázala vyřešit otázku uniformy.

Další důležitá figurka, která je dodnes (bez zvláštního zdůvodnění autorkou) jen v ženské formě, je figurka princezny. Aby zde bylo možné nabídnout vhodnou identifikační figurku pro chlapce, byl do doplňkového materiálu zařazen princ. Dostupný doplňkový materiál tedy tvoří: televizor, princ, lev, slon, jednorozec, poklad a smeták. Smeták byl zaveden na silnější zdůraznění aspektů čistění a čistoty (von Staabsová dala k materiálu testu na zdůraznění tendence k čistotnosti umyvadlo, které ovšem nejsou vždy jednoznačně poznány) a také jako doplnění ke klepači na koberce, který (jak popisuje Fliegner, což se ovšem neshoduje s mým vlastním pozorováním) děti nepoznávají. Navíc může i smeták (stejně jako klepač na koberce) být použit k jinému účelu - například pokud se jedná o problematiku násilí.

3.3 Administrace Scénotestu

Zadávání Scénotestu bylo značně detailně popsáno už von Staabsovou (1988).

Pomůcky uspořádala tak, že vnitřní plochu krabice Scénotestu měl proband použít jako herní plochu. Víko krabice bylo položeno napříč k pokusné osobě; krabice s herním materiálem srovnaným dle přesného schématu měla stát vpravo od víka. Úzká strana krabice s figurkami měla být položena směrem k pokusné osobě; dlouhá úzká přihrádka je obrácena k němu. Tímto způsobem by měl být pokusné osobě umožněn přehled o materiálu bez toho, aby byly jednotlivé hračky sugestivně vyzvedávány. U von Staabsově platí toto uspořádání i v terapeutickém kontextu.

V průběhu testování k diagnostickým účelům by měl administrátor nebo terapeut sedět u zkoumané osoby sám. Podle von Staabsově může „přítomnost blízkých vztahných osob (v případě vyšetření dětí), např. rodičů, příbuzných či jiných autorit, (...) brzdit vyjadřování hrou, proto obecně takovéto doprovázející osoby nemají být v průběhu testování přítomny“ (von Staabs, 1988, s. 18).

Pokyny k testu jsou nyní přizpůsobeny věku probanda. Zatímco u mladších dětí stačí výzva, aby na hrací ploše něco postavily (většinou herní materiál dětí značně vyzývá ke hře), u starších žáků, mládeže a dospělých by měly být pokyny k testu formulovány tak, že jsou požádáni, aby na herní ploše vystavěli něco, co je zrovna napadne. Je možné přidat „asi tak, jako režisér inscenuje na jevišti scénu“ (srvn. von Staabs, 1988, s. 117).

V případech, kdy starší chlapci a mládež odmítnou tento test, doporučuje von Staabsová (1988) upozornit, že tento test je administrován i u dospělých a že vycházela z toho, že to dokážou stejně jako dospělí.

Na začátku testování, především v případě diagnostického účelu, požádáme zkoumanou osobu, aby nám sdělila, až bude stavba scény ukončena. Pokud je Scénotest použit v terapii, nedoporučuje von Staabsová (1988) žádná časová omezení. V tomto případě radí von Staabsová poukázat u zakřiknutých osob na ohebnost figurek nebo nechat klienta, aby se nechal přirovnat k tvořícímu umělci.

K chování administrátora v průběhu a po skončení testování píše von Staabsová: „Zdržuje se zaujetí jakéhokoliv stanoviska či sugestivní otázky, aby se zkoumaná osoba (respektive pacient) mohla zcela neovlivněna nerušeně oddat své hře takové, jaká jí napadne. Pouze při použití Scénotestu jako psychoterapeutického, nikoliv diagnostického, prostředku, především ve skupinové terapii, můžeme někdy prostřednictvím zadání tématu oslovit určité afekty či problémy. Nikdy bychom ovšem neměli zasahovat aktivně do hry. Je třeba ponechat zkoumané osobě, jestli zvolí postavení statické scény, nebo nechá děj probíhat.“

Po ukončení stavby sledujeme společně scénu a žádáme zkoumanou osobu, respektive pacienta, aby vyprávěl o tom, co postavil. Přitom bychom se měli individuálně zabývat jednotlivými scénami a pomocí vlídného konstatování více či méně povzbuzovat zkoumanou osobu k dalším sdělením.

Některé přímé otázky týkající se obecné nevědomé identifikace jsou kontraindikovány, protože tím ztrácíme to nezprostředkovatelné v postoji pacienta k jeho vytvořené scéně i k další práci s testovým materiálem“ (von Staabs, 1988, s. 18 a následující).

Co se týče **protokolování** (zaznamenávání odpovědí), von Staabsová doporučuje scény po skončení vyšetření či terapeutického sezení naskicovat nebo vyfotografovat. Píše k tomu: „V terapii dětí doporučuji na konci sezení nakreslit pacientem postavenou scénu v jeho přítomnosti, například s upozorněním: ‘Nakreslíme teď, co jsi postavil? Já budu kreslit a ty se podíváš, jestli to dělám správně.’ To prožívá dítě jako potvrzení scény, kterou postavilo - a tím i sebe sama. Ve

skupinových terapiích můžeme eventuálně nechat děti diktovat obsah scény a psát jej na psacím stroji, čímž oslovíme především jejich sebevědomí a pocit pospolitosti (Gemeinschaftsgefühl)“ (von Staabs, 1988, s. 19).

V našich výzkumech se osvědčilo natáčet hru se Scénotestem skrz jednosměrné zrcadlo na video a konečný výsledek vyfotografovat.

K pozorování a vyhodnocování navrhuje von Staabsová různé možnosti. V následujících kapitolách se budeme zabývat analýzou herního procesu i obsahovou a formální analýzou nejprve podle von Staabsové, a poté podle dalších autorů. K provedení Scénotestu patří rovněž protokolování jednotlivých aspektů pozorovaného chování i různých aspektů scény. K vyhodnocení Scénotestu existují různé systémy kategorií, jejichž kvalita („Güte“) však většinou není považována za dostatečnou (srov. k tomuto aspektu část VI.).

Souhrn

Podněty ke vzniku Scénotestu popisuje autorka Gerhilda von Staabs (1964) spíše formou příběhu, aniž by jej při tom vztahovala k dříve existujícím školám. V popředí materiálu Scénotestu stojí šestnáct figurek; vedle toho obsahuje další hrový materiál, který byl vybrán podle psychoanalytického symbolického obsahu. Zkoumaná osoba je při Scénotestu požádána, aby z předloženého materiálu něco postavila, při čemž je její chování pozorováno podle určitých kritérií (srov. další kapitola). Poté je obsah scény i formální podoba stavby hodnocena podle určitých aspektů stanovených von Staabsovou a měla by být podle von Staabsové vyhodnocena ve smyslu psychoanalytického pojmu projekce.

4 Exkurs: Modifikace Scénotestu, případně jeho provedení

V tomto exkursu se seznámíme s různými modifikacemi Scénotestu; především se budeme zabývat dvěma modifikacemi v provedení, z nichž v první je jedinec explicitně vyzván, aby vystavěl z materiálu Scénotestu rodinu, a ve druhé je Scénotest administrován matce a dítěti společně. Takto upravené způsoby administrace nepocházejí od von Staabsové. Zde je uvádíme jako doplňující informace. Naneštěstí nejsou k těmto dvěma alternativám provedeny žádné další výzkumy.

Vedle těchto modifikací v provedení, o kterých budeme ještě blíže hovořit, bychom se rádi krátce zmínili o dalších modifikacích testu. Sehringer (1983) popisuje různé modifikace Scénotestu, jako Discrollův test (Discroll, 1952; Diem a Rasse, 1971), Test zařízení bytu' nebo 'School Play Kit'. Discrollův test popisuje takto: „Skládá se z pětičlenné rodiny figurek a různých předmětů k zařízení bytu. Byt je na začátku testu už zařízen (jako při Scénotestu víko přenosné krabice), přičemž čáry označují rozdělení na místnosti. Děti mají za úkol umístit tam figurky, hrát si s nimi a případně přestavět nábytek. U Diema a Rasseho (1971) jsou dětem popsány tři různé konfliktní situace, s nimiž se setkávají, a mají ve hře najít řešení. Takto můžeme přistupovat k daným problémům dítěte prostřednictvím hry“ (tamtéž, s. 161).

U Katzenstein-Schönfeldové (1969) je v Testu zařízení bytu' dítě vyzváno, aby nově zařídilo byt.

Shuman a Leton (1965) představují ve svém 'School Play Kit' miniaturní třídu; „kde mohou být žáci postaveni před různé výchozí situace a mají převzít určitou roli“ (Sehringer, 1983, s. 162).

4.1 Rodinné sousoší se Scénotestem

Wille (1982) popisuje, jak užívá (ve srovnání s běžným individuálním použitím Scénotestu) upravenou formu administrace, tzv. 'Rodinné sousoší'. U této metody je jeden člen rodiny vyzván, aby sestavil sousoší, ve kterém zachytí ostatní členy rodiny přítomné na sezení. (V protikladu k 'Rodinné terapii se Scénotestem' Doldové (1989); srov. kapitola 13 v této knize).

Prostřednictvím takového vyjádření proband poukáže na vzájemné vztahy a projevy dynamiky v rodině ze svého pohledu a je možné si je také prožít. Wille chtěl využít výhody rodinného sousoší k vytvoření testové metody, kterou by bylo možno provádět i s dítětem samotným, a tuto novou metodu nazývá 'Test rodinného sousoší'. Dítě je vyzváno, aby vystavělo z materiálu Scénotestu svou rodinu, jako sochař tvoří sousoší. Později je můžeme vést také k tomu, aby postavilo rodinu takovou, jakou by si přálo. Wille (1982) používá stavbu rodinného sousoší s materiálem Scénotestu jako diagnostický i terapeutický prostředek.

4.2 Společný (skupinový, párový, diadický) Scénotest (GS)

Zimmermann a Degen (1978) popisují zkušenosti se společným Scénotestem. Opírají se o společný Rorschachův test nebo společný TAT a podávají nám zprávu o svých zkušenostech se 40 společnými Scénotesty matek s dětmi. Naneštěstí neuvádějí žádné konkrétní vyhodnocovací kategorie; popisují jen, na jakých úrovních má být společná hra se Scénotestem pozorována:

- Na rovině symbolické;
- interakční a
- na úrovni vztahu k vyšetřujícímu (srov. k tomuto též Zimmermann, 1976).

Na úrovni symbolických vztahů poukazují na konfliktní interakci především z hlediska používání materiálu a tematiky scény. Dále je podle autorů nutné sledovat kvantitativní aspekt použití materiálu.

K interakční rovině autoři uvádějí: „Upřednostňovaný diagnostický význam získává aktuální rovina vztahů jako souhrn skutečných verbálních, popřípadě neverbálních, interakcí. Vyznačují se specifickou dynamikou průběhu, která se projevuje v iniciativě ve hře, v následnosti použitých materiálů, ve volbě (popř. změně) určité tematiky, v komplementaritě (popř. divergenci, odlišnosti) obsahů verbální a neverbální komunikace. K tomu dochází např. tehdy, když dítě někam postaví krokodýla a matka to také slovy pochválí, poté však dá tajně krokodýla pryč“ (tamtéž, s. 248).

K rovině vztahu k administrujícímu uvádějí, že psycholog je v tomto případě zapojen do dění více než ve Scénotestu zadaném jednotlivci. „Nakolik vyjadřují takovéto nabídky k interakcím skutečné přenosové reakce ve smyslu R. R. Greensona (1966) se dá (pokud vůbec) objasnit často až prostřednictvím anamnézy. V každém případě vyvolávají protireakce, popř. protipřenosové procesy, které jsou, vedle vyjádření střídavé zkušební identifikace psychologa s matkou, popř. dítětem, důležitou podmínkou porozumění a interpretace nevědomých procesů mezi matkou a dítětem, které probíhají ve hře“ (tamtéž, s. 248).

V nové studii Zimmermanna (1987) ke vztahu dítěte trpícího astmatem (asthma bronchiale) s otcem byl společný Scénotest použit u 30 chlapců a 30 dívek s astmatem a u kontrolní skupiny 60 chlapců a 60 dívek s neurotickou symptomatikou. Naneštěstí nejsou ani v této studii uvedeny způsoby vyhodnocování. Výsledky zde nebudeme uvádět.

Souhrn

Scénotest nemá jen předchůdce, ale byl také sám modifikován. Vedle modifikací testového materiálu (např. Test zařízení bytu') byly vyvinuty i jiné formy provádění Scénotestu, 'Rodinné sousoší' či 'Společný Scénotest', které jsou částečně používány i v terapeutickém kontextu.

Způsoby vyhodnocování v diagnostice

5 K analýze procesu hry

Vedle interpretace obsahu postavené scény a analýzy formálních aspektů je již u von Staabsově věnována velká pozornost sledování situace vyšetření a chování v průběhu stavění scény a/nebo hry s materiálem Scénotestu. Přitom si již von Staabsová všímá setkávání různých aspektů, které se dotýkají hlubinné, vývojové a osobnostní psychologie. V této kapitole budeme sledovat pokyny von Staabsově, v exkursu se poté budeme krátce zabývat psychodynamickým významem přerušení a uvedeme dva výzkumy k pozorování průběhu. Další odkazy k průběhu hry a/nebo stavby můžete nalézt v kapitole k vývojově psychologickým aspektům hry (srvn. kapitola 8).

5.1 K analýze chování při hře podle von Staabsově

Von Staabsová hovořila o těchto kategoriích, které mají pomoci při pozorování dění při stavbě scény:

- Výraz obličejové pohyby dítěte;
- Jakým způsobem se dítě zabývá materiálem (stavba scény nebo funkční hra);
- Jaký materiál je především používán;
- Předělávání ve scéně;
- Rozhodnost nebo nerozhodnost při stavění;
- Připisování rolí figurkám;
- Spontánní vysvětlování ke scéně.

Z pozorování usuzuje von Staabsová na iniciativu a energii, popř. nejistotu a zakřiknutost, dále na radost z tvoření, množství nápadů a fantazii, samostatnost, temperament, převažující emoční ladění, radost z barev, smysl pro realitu a také inteligenci.

Záznamový arch pro pozorování, který navrhla von Staabsová, je tříděn podle jiných hledisek. Pod bytostným základem (temperamentem) a charakterem zkoumané osoby (ZO) zavádí pozorování chování zkoumané osoby, administrátora a chování v nové situaci. K pozorování chování při hře hovoří o doplňkových kategoriích (srvn. von Staabs, 1988, s. 144). Na následující straně je otištěn záznamový arch pro pozorování podle von Staabsově (tamtéž).

Záznamový arch pro pozorování ke Scénotestu

A. Osobnost a charakteristické projevy subjektu

1. Pozorování chování ve vztahu k prostředí

- a. Vůči examinatorovi
- b. Vůči nové situaci

2. Pozorování chování v průběhu hry

- a. Manipulace s materiálem Scenotestu: iniciativu, sebejistotu, inhibovanost, zábrany, atd.
- b. Plánování (konstruování) scény: produktivita a potěšení (radost), originalita a fantazie (představitelství), nezávislost, temperament (povaha), emocionalita, barvitost, realismus, atd.
- c. Inteligence: přiměřenost věku, přiměřenost materiálu, objev technické stránky materiálu a odtud pak využití v plánování, gestech a vytváření scény.
- d. Vnímavost (awareness): tenacita a vigilita, intenzita, perseverace, atd.
- e. Osobní rychlost a specifika motorických projevů
- f. Manuální zručnost

B. Speciální problémy subjektu

1. Pozorování vědomých postojů subjektu k figurám

- a. Volba užžitých figur a jejich role

b. Zacházení s figurami

2. Pozorování nevědomých postojů subjektu k figurám

- a. V konstrukci scény
- b. V gestech figur
- c. V činech figur
- d. Ve vztazích mezi figurami

3. Pozorování využití materiálu

- a. K popisu scény a dění na ní
- b. K označení jednotlivých figur jako představitelů konkrétních osob
- c. K vyjádření vědomých a nevědomých tendencí při plánování, konstrukci scény a dějových linií (dějové linie)

Dále by mělo být sledováno:

- a. Spontánní poznámky scény (i ve na scéně)
- b. Myšlenky (dojmy, představy, úmysly) vyjádřené po pobídce

Vedle tohoto záznamového archu pro pozorování Scénotestu von Staabsová (1988, s. 145) vyvinula ještě jeden záznamový arch ke Scénotestu; ten zde rovněž uvádíme:

Protokol ke Scénotestu

Místo vyšetření:

Datum:

Jméno:

Věk:

Scenotest poprvé administrován v sezení č. ____

Symptomy:

Skica či fotografie scény. Figurky⁶ 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 examinatora

⁶ „Jako zkratky pro písemné zaznamenání a kreslení scény zdomácněly pro označení figurek zkratky uvedené v seznamu materiálu. Stromy, zvířata a další doplňky mohou být zaznamenány pomocí slovního označení nebo skicy“ (von Staabs, 1988, s. 146).

Jako obecná hlediska k vyhodnocení uvádí von Staabsová ve VI. kapitole své knihy (1988, s. 23) následující aspekty: „Při vyhodnocování pozorování se zabývá následujícími hledisky:

- 1) Znárodněná scéna může
 - a) korespondovat s realitou (odhad a ohodnocení skutečnosti, faktů);
 - b) s realitou nekorespondovat, ale přibližovat se vnitřnímu, afektivnímu životu probanda (strach, úzkost či touha)(odhad a ohodnocení osobnosti).
- 2) Dodatečná explorační examinátora/terapeuta a probanda může ukázat, že proband
 - a) zná znázorňovanou realitu;
 - b) nezná znázorňovanou realitu;
 - c) zná znázorňované strachy, úzkosti či touhy;
 - d) nezná znázorňované strachy, úzkosti či touhy.

Proband, který skutečně neví, že vyjádřil skutečnost, obavy a přání, vyjádřil tedy v hlubinně psychologickém smyslu nevědomě. Obzvláště častý a zřetelný výskyt vyjádření nevědomého materiálu považují za nejvýznamnější stránku Scénotestu - a to jak pro diagnostiku tak i pro terapii“ (von Staabs, 1988, s. 23).

Po ukončení stavby klademe, jak už bylo popsáno, dítěti, popř. zkoumané osobě, otázky k postavené scéně. Měli bychom ovšem snahu po objasnění postaveného spíše ponořit do hry a vyhnout se schématickému dotazování (von Staabs, 1964, s. 21). Na jiném místě k tomu píše: „Po ukončení stavby scény si ji společně prohlížíme a vybízíme probanda, respektive pacienta, aby vyprávěl, co to postavil. Přitom bychom se měli zabývat individuálně jednotlivými scénami a více či méně povzbuzovat probanda k dalším sdělením vlivným konstatováním.

Některé přímé otázky týkající se obecné nevědomé identifikace jsou kontraindikovány, neboť jejich prostřednictvím ztrácíme to nezprostředkovatelné v postoji pacienta k jeho vytvořené scéně a také k další práci s testovým materiálem“ (tamtéž, s. 19).

V průběhu provádění testu by se měl administrátor podle vyjádření jeho autorky zdržet jakéhokoliv zaujetí stanoviska či sugestivní otázky. Přirozeně administrátor nezasahuje aktivně do hry; a zůstává ponecháno na ZO, jestli vytvoří statickou stavbu a nebo nechá hru probíhat jako děj.

5. 2 Exkurs: K významnosti přerušení v průběhu hry

Von Staabs doporučovala už v roce 1940 sledovat možné změny či přerušení při stavbě, protože tam možná dochází k projevům cenzury dítěte. Přestavování či rozebírání postaveného by měly být registrovány jako významné změny v procesu hry a interpretovány v celkovém kontextu.

Zatímco přestavování či rozebrání je možné interpretovat hlubinně psychologicky, přerušení mohou odkazovat i na vývojově psychologické aspekty. Můžeme konstatovat, že hra dětí předškolního věku se stává teprve ke konci tohoto období plynulejší (nepřetržitější) a koncentrovanější. Také Jaide (1953) (srvn. k tomu také kapitola 8) hovoří o nedostatku plánování a nepřetržitosti při hře mladších dětí s materiálem Scénotestu.

Konečně můžeme tyto změny v průběhu hry vztáhnout také na omezené možnosti vytváření scény zapříčiněné materiálem, které bychom ovšem měli zaznamenat. Tak může být např. figurka postavena na okraj popř. opěna, protože nemůže stát bez opory.

Fliegner (1995b) věnuje aspektu sledování průběhu celou kapitolu. Rozlišuje změny v kontextu stavby u již pokročilých staveb scény a v tom případě hovoří, podobně jako již bylo výše naznačeno, o „růsní hladkého průběhu asociací“ (Fliegner, 1995b, s. 34), které srovnává s šokovým fenoménem v Rorschachově testu.

Doporučuje, abychom si poznamenali podstatné charakteristiky již postavené scény, abychom tento „průběžný obraz“, jak jej nazývá, mohli srovnat s „konečným obrazem“ (Fliegner, 1995b, s. 34).

I on sám ovšem popisuje obtíže s tak rychlým reagováním a doporučuje provádět videozáznam. Když administrátor vyhotovuje rychlou skicu, může tím někdy zneklidnit dítě (pozn. autorky). Dosud ovšem Fliegner nezveřejnil žádné výzkumy k tomuto aspektu.

V dalších dvou oddílech k průběhu hry budeme hovořit o výzkumech. Nejprve se budeme zabývat starším z obou výzkumů.

5. 3 Pokus o charakterologický výzkum pomocí Scénotestu

Výzkum Engelsové (1957) je jedním z mála zveřejněných výzkumů, které se zabývají chováním zdravých dětí ve Scénotestu a hru pozorují a interpretují dynamicko-charakterologicky (tedy v zásadě formálně): Přitom se nezabývá rozdíly vztaženými k vývoji či chování při hře u určitých poruch. Výzkum byl prováděn na 36 dětech ve věku od 6 do 13 let a probíhal ve čtyřech sezeních. V prvním ponechala dítě, aby se nejprve volně seznámilo se Scénotestem a s prostředím. Ve druhém sezení měly děti popsat různé obrázky a poté vystavět scénu s dopravní nehodou. Ve třetím měly postavit pohádku či příběh podle vlastní volby; ve čtvrtém provedla takzvané kontrolní pokusy, tedy každé dítě muselo vyhotovit ukázkou písma a byl s ním proveden Warteggův kresebný test. Navíc zjišťovala mentální věk pomocí testu Bineta a Simona. Engelsová (1957) popsala na základě Scénotestu čtyři různé typy hrového chování - věcně plánující, hravý, pudově intrikářský a zakřiknutý. Těmto čtyřem typům připsala, s využitím dalších informací, základní charakterové struktury. Vedle těchto charakterových struktur přiřadila k typům chování rovněž „duševní struktury“.

Při vyhodnocování nepracovala Engelsová (1957) empiricky, nýbrž fenomenologicky, stejně jako Koch ve svých výzkumech (1954, 1955), v nichž se pokoušel spojit vystavěné scény s typy osobnosti dle Kretschmera.

Ze studie Engelsové (1957) bychom rádi upozornili na skutečnost, že deset z dětí vyšetřených v roce 1949 ještě jednou explorovala v roce 1956, kdy též provedla pozorování chování při testu Gottschaldtovy věže u mužských probandů. K tomu píše: „Při srovnání katamnesticky získaných údajů o jednotlivých dětech z roku 1941 jsme získali v roce 1956 zajímavé paralely“ (Engels, 1957, s. 83). Naneštěstí Scénotest již podruhé nebyl proveden.

5. 4 K analýze průběhu hry ve výzkumu Emerta

Jiný výzkum, který se zabývá průběhem hry popř. stavění (při němž se vlastně jedná o konstrukční hru), je výzkum Emertové (1994a). Analýzu průběhu hry zde prováděla prostřednictvím systému kategorií a ratingového systému. Ratingový systém založila na údajích von Staabsové (1940) a systém kategorií na vývojově psychologických aspektech hry. Z hlediska systému kategorií byl každých 15 sekund kódován převládající způsob hry, takže mohla být přesně zobrazena dynamika hry. Systém kategorií nevycházel z hlubinně psychologických konceptů. Hra byla pozorována z hlediska vývojově psychologického (k výsledkům studie srvn. kapitola 14 v této knize). Pokud si chceme udělat celkový obraz o metodách analýzy v průběhu hry, musíme zohlednit i způsob přístupu, který byl naznačen již u von Staabsové a Höhnové (1951) (srvn. oddíly 8.2 a 8.3.1).

Souhrn

Von Staabsová uvádí různé kategorie k pozorování průběhu stavby, které se částečně překrývají. Jsou to: výraz obličeje a pohyby dítěte, způsob přístupu k materiálu, přestavování scén, rozhodnost popř. nerozhodnost při stavění, připisování rolí figurkám a také spontánní sdělování ke scéně. Vedle toho hovoří o zacházení s materiálem Scénotestu, utváření hry, projevům inteligence při hře, pozornosti, osobním tempu a zvládnutostech motoriky i manuální zručnosti. K přerušením v průběhu hry, popř. přestavování či odstraňování vystavěného, které mohou podle von Staabsové poukazovat na vlastní cenzuru dítěte (ve smyslu psychoanalytické teorie). Bývá poukazováno rovněž na vývojově psychologickou perspektivu, která vychází z toho, že hra se stává nepřetržitou a koncentrovanější teprve ke konci předškolního věku.

6 Možnosti psychoanalytické obsahové analýzy vytvořené scény

Při obsahové analýze musíme nejprve pozorovat, jaký herní materiál je použit, jaké významy hračky v tomto kontextu mají, popř. jaký jim je dítětem připisován. V této kapitole představíme možné významy herního materiálu z pohledu von Staabsově (1988) a Knehrově (1982). Protože není možné vytvořit smysluplnou a současně rozsáhlou systematizaci obsahů scén, popíšeme vždy krátce možné významy a v poznámkách pod čarou je ilustrujeme výroky autorek (k typické výstavbě scény při určitých poruchách srvn. údaje v kapitole 9). Při prvním čtení pro orientaci se nemusíte poznámkami pod čarou zabývat. Pokud však budete při použití Scénotestu hledat informaci k možným významům herního materiálu, můžete vyhledat odpovídající číslo strany v rejstříku hesel a prostudovat odpovídající část textu i s poznámkou pod čarou.

6.1 Obsahová analýza u von Staabsově

Von Staabsová (1964) vychází z názoru, že to, co je vyjádřeno ve scéně, může či nemusí odpovídat realitě a shoduje se především s afektivním, vnitřním životem probanda (obavou či přáním).

Figurky a testový materiál byly vybrány podle psychoanalytických a psychologických hledisek a podle názoru autorky pomáhají prostřednictvím jejich „dynamického a symbolického charakteru k vyjádření základních rysů osob z okolí, které jsou ztělesněny jednotlivými figurkami, v jejich vztazích mezi sebou a ke světu (...)“ (von Staabs, 1988, s. 11). V této kapitole jsme sestavili sdělení paní von Staabsově k obsahové analýze, tedy k symbolickému obsahu materiálu a na tomto základě nabídneme příklady ke způsobu interpretace.

Další systematizace obsahů scén není dost dobře možná, srvn. k tomuto rovněž sdělení v kapitole k formální analýze (kapitola 7.) a také k diferenciatní diagnostice (kapitola 9).

Materiál Scénotestu můžeme zhruba rozdělit na lidské figurky, kostky, zvířata a další materiál (rostliny, auta, nádobí atd.). Při popisu materiálu vychází von Staabsová nejprve z forem použití a dále (podobně i Knehrová, 1982) z celých scén, které jsou pak u Knehrově přiřazovány k určitým psychickým konstelacím.

Tyto popisy možných způsobů užití slouží jako poukazy na obsahovou interpretaci. V následujícím textu uvádíme přehledně jednotlivé významy, v textu tištěném malým písmem nabízejí poté úryvky z případů u von Staabsově. Činíme tak proti varování Zimmermanna (1976), který nesouhlasil se schématickým přiřazením a zdůrazňuje významnost obecného přehledu všech aspektů. Vycházíme z toho, že na základě tohoto vyjádření budou polyvalentní možnosti interpretace dostatečně srozumitelné. Takovýto systematický přehled materiálu dosud podle našeho názoru chyběl - a spojením s citáty ke scénám od autorky, podle našeho názoru, přinejmenším umožní začátečníku v práci se Scénotestem získat přehled o způsobu její práce.

6.1.1 K významům herního materiálu⁷

K užití figurek obecně

S figurkami mohou být velmi pěkně vyjádřeny rodinné konstelace. Podle von Staabsově je při tom důležité, které figurky jsou použity, které osoby mají zastupovat a jaké je jejich vzájemné postavení, držení těla. Pokud figurky nestojí v žádném vzájemném kontaktu (odvráceny od sebe, nejsou ve vzájemné interakci, nebo proband zdůrazní, že ty osoby nemají nic společného), může to upozornit na narušení kontaktu.⁸ Zrovna tak se může podle von Staabsově stát, že člen rodiny je při stavění „zapomenut“, což můžeme interpretovat psychoanalyticky jako chybný úkon. Často si proband přeje, aby odpovídající osoba byla pryč.⁹

⁷ V kapitole 6.1.1 použité citáty pocházejí pouze z von Staabs (1988).

⁸ „Pokud je ve scéně více figurek, můžeme tam přesto nalézt narušení kontaktů, pokud proband své figurky nechá být výslovnými „samotáři“, nebo postaví figurky odvrácené od sebe - či zdůrazní, že „žádná nepatří k nějaké jiné““ (s. 34).

⁹ „Tak se projevují např. typické chybné úkony ve smyslu Freudovy teorie, zvláště týkající se mezilidských vztahů. Nezřídka např. v takovýchto případech proband „zapomenut“ přidat do scény figuru z nejužšího rodinného kruhu, i když měl vědomý úmysl nechat vystupovat v určitých

Pokud proband chce na sebe zvlášť upozornit, postaví figurku, která ho má zastupovat, do středu herní scény. Navíc je často vybrána zvláštní figurka (např. princezna, miminko atp.).¹⁰

Nyní budeme krátce charakterizovat jednotlivé figurky.

Figurka dědečka - starý strýc, ředitel školy, pastor atd.

Figurka babičky - archetyp matky, všemocná bytost v dobrém a špatném smyslu, „magna mater“ („velká matka“).

Muž ve vycházkovém obleku - autorita, otec, učitel, strýc.

Sportovně oblečená figurka dospělého - mladistvý, mladší muž, velký bratr či bratranec.

Typická figurka lékaře - policista, závodník, pekař, kadeřník, pumpař, prodavač, terapeut.

Mateřské figury (žena v prostém domácím oblečení, jiná v elegantním vycházkovém kostýmku - charakterizují matku či jinou ženskou vztažnou osobu, tetu nebo učitelku, starší příbuznou). Rozdílné charakteristiky různých matek popisuje von Staabsová velice názorně, i z hlediska držení těla.^{11 12}

Služebná - ve své vlastní funkci, ale také jako mateřská figura, „zvláště, pokud je matka prožívána především jako zaměstnaná domácími pracemi. Je používána také jako prodavačka, uvaděčka, pokladní atd.“ (s. 14).

Figurky dětí - mohou vyjadřovat ty děti z okolí, jimž odpovídají věkem a které hrají či hrály pro probanda zvláštní roli.

Princezna - princeznu může ZO použít, aby zvláště upozornilo na hlavní osobu, tedy aby učinilo zadosť určité potřebě „něco znamenat“.¹³

Dvojčata - Dvě stejné figurky v pyžamu mohou být použity jako skutečná dvojčata, mohou však také upozornit na touhu po kamarádovi.

domácích situacích všechny členy rodiny. V takových případech si pacient uvědomí chybění figurky, kterou tam chtěl dát, teprve po náhodných poznámkách terapeuta, což je znamením, že se zde skutečně vyjadřoval nevědomě, stejně jako při „chybném úkonu“ (s. 111).

¹⁰ „Při zdůrazněné snaze o to, aby něco znamenal, postrčí často aktér figurku, kterou ztotožňuje se sebou (*identifikační figura*), do středu světa hry a tím i pozornosti diváka. Není řídkým případem, že figurka princezny hraje ve hře roli „matky“ - a to u dětí, které prožívají matku jako nejistou a nesamostatnou v reálném životě, nebo takovou, jež na ně klade zvláštní nároky; zrovna tak když matky plánují pro své děti zvláště citlivostivé cíle, např. v oblasti sociálního vzestupu, což děti nevědomě vycítí“ (s. 34).

¹¹ „Dojmy, které pocházejí už z dětství, ale nebyly vědomě registrovány, se mohou projevit v dospělosti při práci se Scénotestem. Šestadvacetiletý právník, který chtěl některou z figur vytknout do pro ni typického postoje, postavil panenku zastupující matku s trochu předkloněnou vrchní částí těla a *dopředu nakloněnou hlavou*, pravou nohou nakročenu. Její pozvednutou pravou ruku trochu ohnutou dozadu, jako by se chystala dát někomu pořádný pohledek, a radoval se z živosti jejího výrazu. Zvláštní sklon jeho matky k určité panovačnosti si tento duševně zdravý nadaný mladý muž (...) nikdy neuvědomil“ (s. 103).

¹² „Při jednom přednáškovém turné napříč Jižní, Střední a Severní Amerikou jsem pozorovala, jak desetileté děvče v Rio de Janeiro, které trpělo bronchiálním astmatem, zobrazilo rodinnou atmosféru, v níž bylo dítě neustále pod tlakem. Matka seděla přímo za figurkou děvčátka, které před sebou mělo břídicovou tabulku a přísně kontrolovala jeho práci do školy. Taková atmosféra se silnějším či méně silným morálním tlakem je také u nás známá v rodinách dětí s astmatem“ (s. 115).

¹³ „V jedné scéně, kterou postavila, (...) stála figurka, jež vypadá jako malá princezna v dlouhých svátečních šatech, na vyslovené vrate postaveném mostě, který na obou koncích vybíhal do nakloněné roviny. Děvče si vybralo figurku, jejíž oblečení bylo nejvíc pozvednuto oproti tomu, které je běžné v jejím obvyklém prostředí - jako by se chtělo nevědomky vyvýšit nad ostatní děti prostřednictvím takové ozdoby“ (s. 62).

„U jedné třináctileté dívky z dělnické rodiny, která kradla peníze a rámečky na fotografie, hrála princezna rovněž hlavní roli. Postavila ji úplně samotnou na dekorativní a ve velkém stylu postavené schodiště, jež bylo vyzdobeno nejrůznějšími kamennými sochami a mělo vést k zámku v rozsáhlém parku. (...) Přála si stejně jako její matka, která ji velice rozmazlovala, aby hrála navěnek důležitou roli - nikdy se naučila něco si odepřít“ (s. 62).

Miminko - miminko může zastupovat reálné miminko, ale také může vyjadřovat potřebu regrese, touhu po opečování, náklonnosti, pasivity a péči. Ve výkladech von Staabsově je miminko relativně důležité.¹⁴ I přání mít sourozence, stejně jako žárlivost, mohou být klíčem k výkladu miminka v postavené scéně.

I v návodech k interpretaci u Knehrové hraje mimiko důležitou roli, především u tendencí k regresii.

Kostky - mohou dát ději hry nejrůznější vnější rámec. Lze z nich stavět domy, věže, brány, mosty, schodiště, stánky, obchody s výlohami atd. Kostky mohou vedle stavění budov inspirovat zvláště k vytváření a zařizování a označování prostor. Význam různých staveb z kostek patří samozřejmě především k vývodům formální analýzy a nikoli k analýze obsahové.

Sněhulák - může být odkazem na zimní radovánky, v přeneseném významu však rovněž na obecně chladnou atmosféru. Pokud z nějaké osoby vychází chlad, je podle von Staabsově sněhulák často dáván do vztahu k ní.¹⁵

Skřítek - jako dobrý či zlý trpaslík.

Anděl - anděl strážný, nebo morální instance.

Červený drahokam - drahocenný poklad či čarovná lampa, ale též semafor, varovný signál pro letce, táborák atd.

Kráva - ve stavbách scény u osob zkoumaných von Staabsovou a v interpretacích autorky je krávé často připisovaná důležitá pozice: „Stará kráva, která vyčnívá nad všechny ostatní, ztělesňuje, jako všemocné mateřské imago, poskytování všeho dobrého, ale také požadující a utiskující moc“ (s. 15).¹⁶

¹⁴ „Jedna figurka je ve svátečních dlouhých šatech proto, aby se mohla povýšit nad ostatní děti. Podobně oblečené figurky v pyžamech umožňují zařadit dvojčata a tím buď vyjádřit reálně existující dvojčata, nebo naznačit přání mít kamaráda, který by mu rozuměl. Miminko může vyjadřovat touhu po malém sourozenci, ale je na druhé straně vhodně i jako objekt, vůči němuž lze projevit žárlivost. Navíc umožňuje vyjádřit vlastní přání dítěte, aby bylo malé, aby o něj zvláště pečovali a byli k němu něžní“ (s. 14).

„Ráda bych se zde zmínila o speciální situaci, která nezřídka způsobí dítěti obtíže, s vypořádáváním se s příchodem mladšího sourozence. Pokud při tom dítěti okolí neposkytne vedení a péči plnou porozumění, může se u něj objevit strach, že bude odstrčeno, a nevědomé projevy agrese, pramenící ze žárlivosti a závislosti. To se ve Scénotestu projeví tak, že miminko je položeno stranou a není mu věnována pozornost - nebo je drastickým způsobem „vyšší mocností“ odstraněno - např. sežráno krokodýlem“ (s. 56f).

„Děti s enurézou, u nichž tato problematika často tvoří pozadí neurotického symptomu, projevují na druhé straně touhu po tom, aby byly opečovávány jako malé děti - a to tak, že miminko položí na měkkou kožešinu a nezřídka k němu - jako projev zvláštní péče - postaví látkového psíka, který je hlídá. Není těžké poznat, že se pacient identifikuje s miminkem“ (s. 57). „Touha po něžnosti a intimní sféře se současně projevuje umístěním miminka na měkké kožešině, hlídáním ze dvou stran“ (s. 68).

¹⁵ „Děti stavěly sněhuláky - jak již bylo zmíněno, sněhulák často vystupuje ve hře dětí, které doma pocítují chladnou atmosféru. Dospělé manželské páry se od dětí odvrátily. Neměly mít žádné děti. Když jsem se zeptala na důvod, pacient řekl: 'Nechtějí žádné děti, děti je stojí tolik peněz a práce'“ (s. 76).

¹⁶ „V navazující hypnóze vyprávěl po požádání, aby ještě jednou popsal, co právě postavil, o velice poučné variantě Scénotestu. Krokodýl byl, poté, co sežral malé děvčátko, roztrhaná mateřskou krávu. Ve vrstvách, které byly osloveny hypnózou, se tedy projevil obavy z agrese a zvnitřňujících tendencí, kterých se odvážil, ale prožíval je jako nebezpečné a takové, u nichž je povoleno potrestání. Při druhém vyprávění - po probrání se z hypnózy - se pak ale odvážil nechat krokodýla sežrat všechna zvířata - včetně velké krávy“ (s. 97).

„Tentokrát tam ovšem měl bydlet ošetřovatel zvířat se třemi zvířaty, krávu a dvěma menšími zvířaty, která byla namísto matky postavena se dvěma dětmi do zahrady. Zde byla tedy na místo figurek použita ve hře se Scénotestem zvířata - a to hned, jak se otázka začala agresi a zvnitřňujících tendencí, kterých se odvážil, ale prožíval je jako nebezpečné a nedovolené - tedy trestané. Při druhém vyprávění - po probuzení z hypnózy - se ale odvážil nechat krokodýla, aby znovu sežral všechna zvířata včetně velké krávy“ (s. 97).

„Sebe posadil v podobě postavy jedné z otcovských figur do křesla před svůj psací stůl se sdělením, že tam sedí a kouří. Jako pro svou zábavu a současně jako by vážnost nevědomého sdělení chtěl vést ad absurdum, postavil pak naproti ještě jedno zvlášť velké křeslo z kostek a posadil do něho krávu - symbol mateřské postavy - tak, že se tam vyjímala zvlášť impozantně. Když jsem se ho pak mimochodem zeptala: „Máte doma tchýně?“, zarazil se a musel se tomu pak smát. Že měl v každém případě problematický postoj k ženám, vyjadřovalo i to, že položil na gauč figurku lékaře a ta měla představovat jeho manželku. Jako důvod uvedl, že se mu žádná z nabídnutých ženských figurek nelíbí“ (s. 103).

„Mladému tureckému medikovi se naopak, jak jsme zjistili z 'jeho Scénotestu' (...), ještě nepodařilo uvolnit se z fixace na matku. Do pravého zadního rohu, který oddělil od zbytku plochy kostkami, postavil velkou figurku chlapce naproti krávé, která před sebou měla díží na mléko. Chlapec měl dbát jen na to, aby se postaral o krmení a napájení krávy. Když jsme tohoto mladého medika upozornili na ostatní úplně volnou plochu, řekl doslova: „Nic jiného na světě chlapec vůbec nezajímá.“

Krokodýl - Stejně jako kráva, je i krokodýl v interpretacích von Staabsově (a Knehrové) častý a relativně významný. (Knehrová jej dává především do vztahu k potlačování agrese.) Se svou doširoka otevřenou tlamou má podle von Staabsově zobrazovat jak agrese přicházející zvenčí, tak i vlastní nepřátelské jednání.¹⁷

Liška - Liška je popsána jako „Istivě se plížící“. I ona může vyjadřovat agrese, které přicházejí zvenčí, stejně jako vlastní nepřátelské jednání.

Houser - Může - stejně jako krokodýl - symbolizovat agrese, které přicházejí zvenčí, ale i vlastní nepřátelské jednání, zde ovšem „syčivě zlomyslným“ způsobem.

Pes - může, je-li například přiřazen ke zvláštním vztahovým osobám, dávat najevo náklonnost, potřebu lásky a sklony k něžnosti. „Když v osobách s poruchami kontaktu klíčí náklonnost, objevují se ve scéně zvířata, zvláště pes. Sklony k něžnosti se projevují občasným hladením měkké kožešiny, která je použita k přikrytí či k tomu, aby si na ni lehl. Zde je tedy vyjádřena něha, i když ne vůči objektu, k němuž ve skutečnosti směřuje. Zvláště v přeneseném smyslu slova „osamělé děti“ dávají načechraného psíka jako hlídače či kamaráda k osamělé figurce - často miminku. Ve smyslu ochuzenosti a osamělosti má takový malý pacient takřka „psí život“ (s. 34).¹⁸

Slepice a opice - „Zde se pravděpodobně ve hře objevuje hlubší problematika otázkou po oceňování sexuality: Jako rozmnožovacího aktu v postavě slepice či jako pohlavní žádostivosti použitím opice, která je v Indii považována za zvíře symbolizující sexualitu“ (s. 61).

Čáp - Čáp může zprostředkovávat téma touhy po sourozenci, ale také těhotenství matky. „Obrácením čápa k mužské figurce se zde opět objevuje symbolicky touha po dítěti“ (s. 109).

Kožešina - může (např. spojena se speciálními vztahovými osobami) naznačovat náklonnost, potřebu lásky a sklony k něžnosti (srvn. poznámka 18).¹⁹

Klepačka na koberec - může být použit k původnímu účelu, nebo jako nástroj agrese.

Křeslo - „Do tvrdého křesla, působícího patriarchálním dojmem, jsou posazeny osoby, jimž má být prokazována náležitá úcta, jako je otec či matka, pokud je kladen důraz na jejich pozici vůdce rodiny; pokud jsou do křesla usazeny jiné osoby - např. děti, jde o snahu vyzvednout je nad okolí“ (s. 15).

Skládací lehátko - Pokud se ve scéně objeví lehátko, znamená to podle von Staabsově pasivitu.

Bylo evidentní, že si sám nebyl vědom 'o čem scéna je', ale ostatní kolegové, v jejichž přítomnosti scénu postavil, to poznali“ (s. 114).¹⁷

„Znenadání přicházející přání brát si více od života - či také více dostávat - se ohlašovala použitím krokodýla s doširoka otevřenou tlamou. V symptomu samém se tato přání projevují fenomenologicky - tím že chlapec, když nedokázal vyslovit nějaké slovo, doširoka otevřel ústa jako malé ptáče, které chce být nakrmeno, nechal je otevřená a pokoušel se vytvořit slovo vzadu v hrdle. Touha být nakrmen a přání chňapnout, které může ztělesnit otevřená tlama krokodýla, byly nejprve považovány za životu nebezpečné (...)“ (s. 91).

„V jedenáctém sezení vyšlo najevo velice srozumitelné agresivní přání zničit malou sestru, která „je tak milá a něžná, že musí být ochraňována. Krokodýl, který vylezl z vody, (...) měl v tlamě malé děvčátko a poté sežral ještě zvířata, která se ze strachu před ním těsnila v jednom rohu - jen ta nejmenší mršná zvířata unikla. Poté, co krokodýl sežral malé děvčátko, její otec sedlák měl už jen jedině dítě - chlapce, který hlídal zvířata“ (s. 96 a násl.).

„V následující hypnóze hovořil - po výzvě, aby ještě jednou popsal, co postavil - o velice poučné variantě Scénotestu. Teď byl krokodýl (poté, co sežral malé děvčátko) rozdupán velkou mateřskou krávu. Ve vrstvách, které byly v hypnóze osloveny, se tedy projevil obavy z projevu agrese a inkorporačních tendencí, jichž se nyní odvážil, ale které prožíval jako nebezpečné a nedovolené - tedy trestané. Při druhém vyprávění - po probuzení z hypnózy - se ale odvážil nechat krokodýla, aby znovu sežral všechna zvířata včetně velké krávy“ (s. 97).

¹⁸ Děti s enurézou, u nichž tato problematika často tvoří pozadí neurotického symptomu, projevují na druhé straně touhu po tom, aby byly opečovávány jako malé děti - a to tím, že položí miminko na měkkou kožešinu a na znamení zvláštní péče k němu často postaví psa jako hlídače. Není těžké poznat, že se pacient identifikuje s tímto miminkem“ (s. 57).

¹⁹ „Touha po něžnosti a intimní sféře se současně projevuje tím, že miminko je položeno na měkkou kožešinu a hlídáno ze dvou stran“ (s. 68).

Nádobí a ovoce - Když se ve scéně objeví nádobí a ovoce, je podle von Staabsově pravděpodobně významná „orální tematika“.

Umyvadlo - Mohou být výrazem tendencí k čistotnosti, ale také sloužit jako koryto na krmení.

Nočník a záchod - odkazují na významnost „anální problematiky“.

Vláček a auta - Jsou vyjádřením pohybu, ale také usilování o sebeuplatnění či majetek. „Jeich rozdílnost - auto do města nebo formule - mobilizují popud pohodlně procházet životem či v něm být aktivní a hnát se vpřed. Nejsilnější vnitřní napětí se mohou projevat v dramatických scénách srážek aut“ (s. 16).

Stromy, květiny, záhony - „obrazují přírodní krajinu, zahradu či les a tím i lásku k přírodě, sklon k idylickému nebo také touhu po bezpečí. Jednotlivé květiny mohou zdobit místnosti, postavené z kostek a také poukazují na estetické tendence“ (s. 16).

Jedle (jehličnan) - může se mimo jiné objevit v kontextu oslavy Vánoc.

Jabloň - dává ovoce.

Listnatý strom (dub) - může se na něj posadit pták, opička, dítě.

Květiny - Použití květin při stavění scény poukazuje podle von Staabsově na sklony probanda ke zdobení a pečování.

Reklamní sloup - Odkazy na zájmy a sklony poskytnou fantazie o obsazích reklam na sloupu; podle von Staabsově může někdy také poukazovat na hlad po senzaciích.

Školní tabule - „I školní tabule byla u nás symbolicky používána např. k vyjádření pozitivního, nebo často též negativního postoje k požadavkům školy“ (s. 115).

6.1.2 Popis analýzy u von Staabsově

V předchozí kapitole a také v oddílu 6.2.2 jsme se snažili zprostředkovat dojem o tom, jak provádějí von Staabsová a Knehrová obsahovou analýzu.

Von Staabsová (1988) postupuje ve svém klíčovém díle „Scénotest: Příspěvek k uchopení nevědomé problematiky a charakterologické struktury v diagnostice a terapii“ tak, že v obecné části popisuje test, jeho vznik i provedení a uvádí obecná hlediska k vyhodnocení.

Ve druhé části, kterou nazývá „Speciální klinická část“, probírá Scénotest jako pomůcku v diagnostice a terapii, v aplikované psychologii, ve forenzní medicíně a rovněž ve výzkumu a v psychiatrii.

Abychom uchopili možné významy jednotlivých herních materiálů snáze, než jsou ve formě uváděné u Staabsovou, zabývali jsme se v oddílu 6.1.1 jednotlivými součástmi materiálu Scénotestu. V oddílu 7.1 se nyní budeme věnovat formální analýze u von Staabsově; obsahové a formální aspekty je přitom obtížné rozdělit. Zde se ovšem o takovéto oddělení pokusíme, abychom umožnili systematický vstup do tématu. Dále citujeme ještě některé významné popisy scén od von Staabsově, abychom poskytli vhled do popisované dynamiky a také objasnili obsahové a formální aspekty analýzy von Staabsově.

„(...) Hrál si: Chlapec se vrátil z kina, kde čarodějnice nechávala ve filmu lidi vyhladovět, a pak byla zabita. Vracel se po cestě beze stromů do holého domu bez oken. Jindy postavil děti, které se podle pohádky O Jeníčkovi a Mařence měly vrátit domů; v další hodině pak stáj s kozou, která mečela o krmení; v následující hodině malá prasátka, která chtějí z ohrady; a konečně stáj s prasnici a jejími mláďaty. Pokaždé se ukazovala stejná tematika: neuspokojené fyziologické potřeby, touha po mateřské lásce a bezpečí“ (s. 91).

„Jak ukázala zkušenost, může Scénotest podpořit pozorovatele u organických či neurologických onemocnění, pokud se tento snaží upřesnit psychogenní nadstavby z hlediska jejich

valence. Například patnáctiletý postencefalický chlapec postavil se Scénotestem vlakovou dráhu, na níž byl krátký úsek ze dvou stran uzavřen zarážedly. Zde byla symbolicky naznačena omezená motorika, která je doplňkovou komponentou při jeho záchvatu křečí. Opakování tohoto tématu mohlo odpovídat dílčí komponentě tohoto zřetelně perseverujícího v bytosti pacienta“ (s. 117).

K dynamice vyjádření je ještě třeba poukázat na to, že von Staabsová hovoří o možnosti odkazu na dřímající nepřátelské popudy. Podobnými aspekty dynamiky vyjádření a hry se zabýváme v oddílu 6.2.2.

6.2 Obsahová analýza u Knehrové

Nejvýznamnější knižní publikace k obsahové analýze staveb Scénotestu je (vedle díla von Staabsově) kniha Knehrové: „Podoba konfliktů ve Scénotestu“ (1961, 1982³). Vedle ní existují práce (např. Engler, 1972, Herpertz, 1983, Krolewski, 1984), v nichž jsou zkoumány typické scény vytvořené osobami ze skupin s určitými poruchami (k tomuto srvn. kapitola 9).

Při zobrazení významu jednotlivých scén Scénotestu vychází Knehrová z konceptů poruch; v této kapitole se pokusíme systematizovat aspekty obsahové analýzy na základě významu materiálu podobně jako u von Staabsově a oba oddíly srovnat.

6.2.1 Významy herních materiálů²⁰

V následujících řádcích představíme, podobným způsobem jako u von Staabsově, významy přiřazované hernímu materiálu u Knehrové a také je, pokud to bude možné, srovnáme se sdělením von Staabsově.

Figurky – I Knehrová poukazuje na význam přítomnosti, nebo nepřítomnosti figurek - i jejich držení těla, popř. na vzájemné postavení figurek.²¹ Zvláště při zobrazení rodinné situace doporučuje (doslova: vyzývá), abychom si dávali pozor na to, jestli se jedná o obraz reality, nebo přání či obavy.²²

Babička – Knehrová poukazuje mnohem výrazněji než von Staabsová na figurku babičky a věnuje jí relativně velký prostor ve svých návrzích na interpretaci. Sice si i von Staabsová myslela, že vyjádření postavy matky prostřednictvím babičky může poukazovat na to, že matka má příliš velkou autoritu, nebo je vnímána jako velmi vzdálená. Knehrová ovšem jde ještě dál a vidí v babičce achetyp „magna mater“.²³

Dědeček – Zde popisuje Knehrová použití analogické jako u figurky babičky (srvn. poznámka pod čarou).²⁴

Princezna a miminko – jsou u Knehrové popsány z hlediska jejich funkce a použití podobně jako u von Staabsově, ovšem ještě trochu snáz na zapamatování. Je zde velmi nápadná touha, aby si

²⁰ V kapitole 6.2.1 použité citáty pocházejí všechny z Knehrové (1982).

²¹ „U osob s poruchami, jejichž problém má téměř vždy své kořeny v rodinné situaci, je často možné konflikt přímo vyčíst ze stavby – podle chybění určité vztahové osoby či jejím postavení v prostoru, na jejím postoji vůči jiným, na jejím příkazu, textu, který jí vloží do úst, nebo jednání, jež je jí připsáno“ (s. 37 a násl.).

²² „U každé scény znázorňující rodinnou situaci je tedy třeba nejprve si položit otázku: Jde tu o obraz reality, nebo o vyjádření vnitřních faktorů prostřednictvím světa přání, obav či snů? V mnoha případech ji můžeme zodpovědět na základě údajů z anamnézy, často ovšem jen s pomocí hlubinné psychologické znalosti symbolické hodnoty jednotlivých částí materiálu“ (s. 38).

²³ „Tak např. vystupuje babička jako centrální figura, i když v okolí dítěte vlastní babička nehraje žádnou roli, protože už zemřela či bydlí daleko – a dítě ji nezná ani od vidění. Figura staré ženy v černých šatech nezastupuje totiž v odpovídajících scénách příslušníka rodiny, nýbrž obraz „magna mater“ v jeho symbolickém významu. Navíc vyvýšené postavení, na něž je v mnoha vybudovaných scénách umístěna - a které rovněž není založeno na realitě – poukazuje na vládcovské postavení této figurky jako mateřského imaga (...). Tím se vysvětluje i skutečnost, že děti a mládež přijímají bez námitek staromódní oblečení figurky, i když má černý čepček. V naší praxi jsme se ještě nikdy nesetkali s kritickým, popřípadě konstatujícím, poukazem na to, že vlastní – popř. dnešní – babička je oblečená jinak“ (s. 38f).

²⁴ „Podobně je to u figurky dědečka, který je použit jako autorita – i když hlava rodiny ve skutečnosti vypadá mnohem mladší (...). Děti samotné si vůbec neuvědomí, že vybraly figurky „starců“ jako otce a matku. Pokud je otázkou upozorníme na diskrepanci mezi skutečným stářím dané vztahové osoby a typem zvolené figury, jako by proctily ze sna – pospíchají, aby použily figurky zobrazující mladší rodiče, překvapeny svou „nepozorností“, pokud je nenapadne nějaká racionalizace jejich chování“ (s. 39).

ZO povšimli, nebo aby byla ve středu pozornosti.²⁵ Miminku přiřazuje Knehrová trochu pozitivnější význam.

Obecně stojí často v centru scény a „je třeba je mateřsky opečovat“; zobrazení sourozenecké rivality není tak časté. Ještě zřetelnější je u Knehrové aspekt regrese; Knehrová vychází při instrukcích k obsahové analýze částečně z psychických konstelací. Ve scénách vztažených k regresi, které popisuje, zaujímá figurka miminka nepodcenitelné místo.²⁶

Figurka děvčete – V kontextu této figurky poukazuje Knehrová na to, že volba figurky dívky chlapcem či figurky kluka děvčetem jako identifikační figury ve scéně může prozradit něco o podrážděnosti pohlavními rolemi či nespokojenosti s vlastním pohlavím.²⁷

Muž v bílém plášti – Knehrová zde poukazuje nejen na význam této figurky v diagnostickém kontextu (jeho interpretační předlohy jsou analogické těm u von Staabsově), ale také upozorňuje na terapeutickou hodnotu této figurky. Muž v bílém plášti „je holič, učitel, prodávác, nejčastěji ovšem lékař, který je zavolán při nemoci či neštěstí. Častěji se s odpovídajícími scénami setkáváme u mladistvých svědkyní v procesech o znásilnění, které byly obětí deliktu. Identifikační figura je v takovém případě právě přejatá autem, nebo tam leží nějak jinak jako obět. Zde podle našeho názoru nemá lékař jen roli pomocníka při tělesném poškození, ale zachránce jako takového, od něhož je očekávána také pomoc ve vztahu k duševnímu konfliktu“ (s. 41).

Krokodýl – Stejně jako von Staabsová, i Knehrová přiděluje krokodýlovi jako významu agresivnímu. Odlišuje ovšem zacházení starších a mladších dětí s krokodýlem, který, „(...) uchopen dítětem, se v jeho ruce stává zbraní. Mladší děti s ním – napůl jako ve hře, napůl vážně – zaútočí na administrátora, takřka aby si vyzkoušeli sebe sama.

Zrovna tak může být jeho agresivní charakter prožíván jako ohrožení. Děti, které na základě svého stupně vývoje ještě neumí oddělovat svět fantazie a reality, důvěřují „divokým“ zvířatům jen napůl a ujišťují se o jejich nenebezpečnosti dotazy, nebo se kompenzačně chvástají, že z nich nemají strach“ (s. 42).

Liška – „Užitím figurky lišky lze snadno vyjádřit to tajné v jednání. Jako v dětské písničce číhá na husu a plíží se k ní z úkrytu za stromem. Naše domněnka, že obraz tajné loupeže může také být znamením snahy hledat skrytou slast, se v řadě případů potvrdila“ (s. 42).

Čáp – Čápa interpretuje Knehrová vágněji než von Staabsová. Objevení se čápa ve scéně často poukazuje na to, že „otázky objasnění příchodu dětí na svět zůstaly otevřeny“.²⁸

Domácí zvířata – „Domácí zvířata, zastoupená krávou, slepicí s kuřaty, husou a prasetem se selátky vidíme nejčastěji jako krmená. Pokud je tento proces zdůrazněn nahromaděním jednotlivých

²⁵ „I figurka princezny a miminka mají stejně jako postavy prarodičů často symbolický význam. Děvčátko, pozvednuté nad všední den svými svátečními šaty, je považováno za královnu, oslavence narozenin, nevěstu nebo tanečnici - a tím i jako oslavovanou, žádoucí, stojící v centru obdivu. Že vedle figurek školáků v materiálu najdeme krásně oblečenou dívčí figurku, kterou mohou děti stejného věku snadno použít ke znázornění sebe, má svůj význam, když je „princezna“ vybrána jako identifikační figura a tím je zdůrazněno, že by ZO chtěla hrát významnou roli. Děti, které jsou věcné a zaměřené na výkon to nedělají – na rozdíl od egocentrických a těch, jež jsou v realitě odstrkované, které chtějí – vědomě či nevědomě – být zachráněny ze své role Popelky a trůnit nad ostatními alespoň ve světě fantazie“ (s. 39).

²⁶ „Miminko je většinou objekt láskyplné péče, u chlapců stejně jako u děvčat, a někdy je centrem celé stavby, pro což je – ke zdůvodnění - sděleno téma jako narození, křest, nebo nemoc. Zobrazuje to bezmocné, potřebující mateřskou péči, ale také od všech milované a všechno ještě slibující – a má v tomto smyslu mnohem obecnější význam než v ojedinělých případech sourozenecké rivality, v nichž je odloženo na stranu, mimo stavebnou scénu či přímo položeno do tlamy krokodýla, kterému je vydáno napospas, aby je zničil.

Častěji je identifikační figurce připisován jiný věk, než má stavitel scény. V tomto posunu může být skryt poukaz na to, že dítě zůstalo fixováno na nižší vývojové stádium, nebo že by chtělo postoupit do vyššího, ačkoliv jej ve skutečnosti ještě nedosáhlo“ (s. 40).

²⁷ „Dále můžeme z jejich volby usuzovat na poměr k roli. Setkali jsme se s chlapci s velice změkčilými rysy, kteří nechali místo sebe vystupovat figurku děvčete, a také jsme poznali v jedné figurce chlapce - **příjždějícího** na scénu ve směle póze - děvče, které se svým pohlavím v žádném případě nesouhlasilo“ (s. 41).

²⁸ „Čápa drží některé děti dlouho v ruce, než se rozhodnou, kam ho položí, ale potom stojí často ve předu na místě, kde mu z hlediska hlavního tématu scény nenáleží žádná uznávaná role. Jenom tam prostě stojí, přitahuje k sobě pozornost, a to by také mohl být jeho úkol: měl by poukazovat na to, že v oblasti objasnění příchodu dětí na svět zůstaly otevřené otázky“ (s. 42).

odpovídajících scén či umístěním skupinky v centru obrazu, můžeme se domnívat, že najdeme zvláštní potřeby v orální oblasti (...)“ (s. 42)

Pták – Malý pták s otevřeným zobáčkem vyjadřuje podle Knehrové touhu nebo potřebu dítěte.²⁹

Pes – Víc než u von Staabsově se pes u Knehrové objevuje obecně jako společník, nebo také může – na což von Staabsová nepřistupuje – zobrazovat oblast animálního.³⁰

Kráva – Úplně stejně jako von Staabsová vidí i Knehrová možnosti interpretace krávy ve scéně. Popsáno v citátu Knehrové: „Krávu tvůrkyně testu s rozmyslem vybrala ve formě, která může zpřítomnit mocným zjevem obraz matky jak ve smyslu dávání, tak i utiskování“ (s. 43).

Obecně ke stavbám se zvířaty – Paní von Staabsová hovoří o tom, že "negativní postoj ke vztažným osobám se často projevuje agováním v rámci scény se zvířaty, protože tak je lépe ukryt“ (s. 43).

Opice – Opici věnuje Knehrová více řádek než von Staabsová. Zde není opice považována jen za symbol sexuálního pudu. Je obsáhleji přijímána jako symbol neomezeného pohybu. Dalšími významy jsou děbel či přání, „dělat si z někoho opičky“ (pozn. autorky), to znamená zesměšnit či znehodnotit ho.³¹

Rostliny
Použití stromů a rostlin může – jak konstatovala i von Staabsová – ukazovat na určitý smysl pro estetické. Podle Knehrové (1982, s. 45) vypovídá ovšem také o „oslovitelnosti citů“.³²

Kostky
„Tento materiál, vhodný především k rozumovému využití, chybí ve stavbách (scénách) silně retardovaných, nebo jej tyto využívají jen prostřednictvím primitivního navržení či seřazení a nikoli konstruktivně. Smysluplné použití, je vhodné zvláště pro rozdělení plochy podle určitého plánu, pro všechny druhy staveb nebo estetické útvary či pro vnitřní vybavení bytu nábytkem atd. Kdo začíná s kostkami, ve většině případů patří k typům, které v nové situaci nejprve použijí rozum a snaží se ji vyřešit plánováním a rozčleněním, zatímco osoby začínající zvířaty a rostlinami se nechávají primárně vést instinktem (...)“ (s. 46).

²⁹ „I ptáka s otevřeným zobáčkem umísťují děti, které chtějí vyjádřit tendenci toužit po něčem, rády na nápadné místo“ (s. 42).

³⁰ „Pes, objekt něžné pozornosti, vystupuje jako kamarád izolovaných dětí, nebo zcela jako zástupce animálního, což byl např. v extrémním případě případ chlapce, který poprosil o druhého psa, aby mohl vyjádřit oboustranné očišťování. Jednalo se o vyslovené „idealisticky“ vychované dítě, jehož matka by se zhrozila, kdyby byla konfrontována s tímto vyjádřením – což se přirozeně nestalo“ (s. 42f.).

³¹ „(...) jako identifikační figura u dětí, které byly ve své motorice velice omezeny a šplhající opici zvolily jako symbol neomezeného pohybu, přičemž jim navíc imponovala jako klaun mezi zvířaty (...)“ (s. 44).

„Jednou jsme se setkali s tím, jak byla použita ke znehodnocení jedním osmiletým chlapcem, který nám byl představen a uveden do terapie kvůli své školní fobii. Jeho vztah ke škole se v první fázi terapie ztatečně zlepšil, ale pak následoval kvůli změně učitele návrat do staré situace. To se zrcadlí ve scéně, v níž opice dostala školní aktovku (...), kterou jinak nosila dětská figurka“ (s. 44).

„U osob v pubertě se seznamujeme s opicí jako zástupcem světa pudů (např. v Indii je považována za zvíře spojené se sexem). Jejím archetypální charakter můžeme ve scénách mladistvých poznat z toho, že je často bez dalšího zdůvodnění postavena do scény, jako např. u patnáctiletého mladistvého, který zobrazil autonehodu a vedle umístil na strom opici (...)“ (s. 44).

„(...) setkali jsme se s ní také jako s náhražkou za dábla, svůdce. Z hlediska tohoto aspektu se stane srozumitelnou stavba jedné desetileté dívky, která tam nechala vystupovat anděla a dábla“ (s. 45).

³² „Vztah osoby, která pracuje se Scénotestem, k této nabídce vypovídá většinou o oslovitelnosti citů. Jako diváci cítíme při stavění scény zcela přesně účast emocionální stránky, když např. osoba popisovaná jako beznadějně asociální opatrně zachází s květinami, když pro ně hledá místo, kde by přispěly k oživení a rozveselení scény“ (s. 45).

„V zobrazeních závažně zablokovaných dětí často zcela chybí tato část materiálu, nechávají všechno živé, lidi, zvířata a rostliny, stranou a omezují se na racionálně určené rozestavení kostek (...)“ (s. 45).

Další materiál

„Konečně každá část materiálu může mít v rámci scény, v níž je použita, symbolický význam. Obecně jej lze zjistit jenom ze souvislosti a ve spojení s kontextem, proto na tomto místě vycházíme pouze z kazuistiky a na příkladech ukážeme některé naše zkušenosti“ (s. 46).

Záchod – Symbol vylučovacích procesů (s. 47).

Umyvadlo – „Scény s mytím u necek vidíme často u dětí, u kterých je tendence k symbolickému čištění zapříčiněna přísným Nadjám a jím vyvolanými pocity viny. V této souvislosti vzpomeňme na mycí rituály obsedantních neurotiků, kteří jsou obětí potřeby čistit, srozumitelné pouze takto v přeneseném významu“ (s. 47).

Tabule – „Pokud tabule není použita jednoduše jako atribut školáka, nýbrž je posunuta nápadně do středu dění, můžeme v tom vidět poukaz na to, že školní problémy dané dítě velice zatěžují“ (s. 47).

6.2.2 „Zobrazování konfliktů ve Scénotestu“ – způsob administrace u Knehrové

Knehrová (1982) postupuje ve svém pojednání o Scénotestu tak, jak můžeme očekávat již na základě názvu knihy – vychází z určitých psychodynamických konfliktových typů. Na jedné straně líčí „formy typické pro reakce na určité konflikty“, jako např. „regresivní tendence“ či „potlačování agrese“ (vedle toho „kompenzační pokusy, „ambivalentní postoj“, „potřebu náhradního uspokojení“, „depressivní rozladu“, stejně jako „hraniční a zvláštní případy“). Na druhé straně popisuje „individuální formy jako zrcadlo problematiky“. Tam odlišuje „osobní trápení v rodinném prostředí“, „konfrontace s praobrazem otce a matky“ a také „perverse jako nepovedené pokusy o řešení“.

Vedle těchto jednotlivých konfliktových konstelací informuje o jednotlivých případech z praxe. Možné interpretace symbolů, které jsou v nich obsaženy, jsou uvedeny v oddílu 6. 2. 1.

Přítom přiřazuje v první části určitým konfliktům prostřednictvím příkladů určité poruchy, popř. nápadnosti v chování, jak můžeme vidět v následujícím přehledu:

Regresní tendence	Enuréza
Potlačování agrese	Okusování nehtů
Pokusy o kompenzaci	Ctižádostivá snaha o výkon, sebepřečehování
Ambivalentní postoj	Koktání
Potřeba náhradních uspokojení	Sexuální hříčky (hrátky), majetkové delikty
Depresivní rozlada	Psychogenní anorexie

Abychom lépe vyjádřili způsob provádění v popisu Knehrové (1982), budeme zde exemplárně citovat několik popisů k regresivním tendencím:

„Na příkladě enurézy, jejíž celou problematikou se v této souvislosti nebudeme zabývat (...), si můžeme ukázat, že potřeba být opečovávan, obstarávan a milován jako kojeneček (mimo jiné znázorněna v tomto symptomu) je ve Scénotestu vyjádřena volbou figurky“ (s. 50).

„Malé dítě v náručí matky je obrazem, který se u regresivních tendencí objevuje nejčastěji, a je v tomto významu přesvědčující především tehdy, když je téma tvůrci vzdáleno z hlediska věku a pohlaví tak, jako v našem příkladu“ (s. 51).

„Někdy se v této souvislosti objeví i skřítek, bydlí pak v malém, pevně uzavřeném domku bez dveří a oken, který můžeme přímo považovat za vyobrazení situace před porodem“ (s. 51).

„Všechno, co připomíná teplo a něhu, je použito k tomu, aby se identifikační figurka cítila v bezpečí“ (s. 51).

„Pokud dítě upřednostňuje, jak jsme na těchto příkladech viděli, témata, která jsou cizí vztahu

k životu v jeho věku a je i jinak viditelná tendence k pohybu zpět (ať už z formálního hlediska prostřednictvím zdůraznění levé strany, nebo upřednostněním figurek zastupujících nižší stupně vývoje), potom má dítě jisté důvody, proč si přeje vrátit zpět dobu, která byla příjemnější než ta, v níž má žít teď“ (s. 52).

Tolik k objasnění způsobu administrace u Knehrové (1982). Už zde je jasné, že pravidla, která mají usnadnit interpretaci, často přiřazujeme méně obsahovým a více formálním aspektům (tedy způsobu, jak je scéna vystavěna).

Tímto způsobem pozorování vystavěných scén se budeme zabývat v následující kapitole (Kapitola 7; k jednotlivým aspektům obsahové analýzy srvn. též kapitolu k diferenciatní diagnostice, kap. 9.) Než uzavřeme tuto kapitolu, vložíme do ní ještě exkurs o významu kostek.

6.3 Exkurs: Symbolika barevných kostek ve Scénotestu

Sieberer – Keferová (1979) se zabývá ve své dizertaci symbolikou barevných kostek ve Scénotestu. Kostky ve Scénotestu mají následující barvy: červená, žlutá, zelená a modrá. Sieberer – Keferová vychází z toho, že sestavení herního materiálu je založeno na hlubinně psychologických úvahách a ptá se ve své práci, jestli použité barvy mohou poukazovat na regresivní tendence k některému z prvních tří hlubinně psychologických stupňů vývoje.

Sieberer – Keferová administrovala Scénotest 40ti probandům ve věku mezi 20 a 30 lety. Dále použila „Multidimenzionální kresebný test“ (MDZT) (Bloch, 1971), aby zkoumané osoby zařadila do skupin podle regresivních typů (falický, anální a orální). Velké množství zelených kostek, počítané přes střední a procentuální hodnoty, převažovalo ve falicko – oidipální skupině; červená tam následovala na druhém místě. Anální skupina dávala přednost žluté před červenou, zatímco orální skupina postavila červenou před žlutou na první místo. Modrá nebyla přiřazena žádnému stupni psychosexuálního vývoje.

Podle Sieberer – Keferové nemohou být výsledky bezmyšlenkovitě přenášeny na děti a mládež pod dvacet let. Studie by měla spíše inspirovat k dalším výzkumům.

Souhrn

Vedle již zmíněného pozorování průběhu stavby či hraní s materiálem popisuje von Staabsová obsahovou a formální analýzu. Ve smyslu psychoanalytického pojmu projekce vychází z toho, že zobrazená scéna může vyjádřit skutečnost, popř. obavy či přání. Protože autorka vybrala herní materiál podle psychoanalytických hledisek, vyznačují se jak jeho části, tak i materiál jako celek, symbolickým charakterem. Jednotlivým hračkám jsou přiřazovány možné, z části značně rozličné možnosti významů, které umožňují interpretaci podle kontextu. Vedle von Staabsové, která často sbírá různé interpretace v příkladech z praxe, věnovala se především Knehrová (1982) obsahové analýze a vycházela přitom z určitých konfliktových konstelací. U těchto obsahových výkladů se jedná o způsoby psychoanalytického přístupu, které nejsou u žádné z obou autorek ověřeny ve vědeckém empirickém smyslu. Navíc nalézáme v souhrnu možných významů velké množství a nejednoznačnost návrhů na jejich možné přiřazení.

7 Možnosti „formální analýzy“ vystavěné scény

V této kapitole představíme jednotlivá sdělení, popř. výzkumy, k formální analýze. Také zde nabídneme na základě různých publikací k tématu své dojmy k postupu při formální analýze a při výzkumu. V obou prvních částech této kapitoly se nejprve budeme zabývat pracemi von Staabsové (1988) a Knehrové (1982), ve třetí části představíme výzkumy k analýze konečného obrazu Scénotestu od Dunkella (1954), von Salise (1975) a také Ermertové (1994a), ve čtvrté části budeme hovořit o vulgárních a originálních řešeních a v páté části zmíníme další výzkumy k formální analýze, a v exkurzu pak další podněty k vyhodnocování. V této části se nebudeme zabývat studii, které sepsali Biermann a jeho žáci a spolupracovníci (tedy např. Kühnen, 1973), a které se z větší části také zabývají formálními aspekty Scénotestu. Tyto studie uvedeme v oddílu 9.4.

7.1 „Formální analýza“ u von Staabsově

Při formální analýze (tento pojem je mimochodem užíván i v anglo-americké jazykové oblasti) je pozorována vnější stavba, tedy nikoliv co je vystavěno, ale jak je scéna postavena. Kategorie užívané k tomuto von Staabsovou (1988) jsou mimo jiné:

- přizpůsobení se nabídnutému prostoru; ohraničení či závory; překračování hranic
- vystavění scény ve všech třech dimenzích; stavba do výšky, šířky a hloubky
- stavba v protilehlých rozích
- zaplněnost herní plochy
- domy bez oken a dveří

Von Staabsová (1988) rozvádí na jiném místě: „Jako „hra s figurkami v prostoru“ umožňuje Scénotest vytvoření stavby scény ve všech třech dimenzích. Jestli si výška, šířka a hloubka celkového obrazu scény vzájemně odpovídají, nebo je jedna z těchto tří dimenzí zvláště zdůrazněna či zanedbána, může na základě toho připustit úvahy o jednání probanda“ (von Staabs, 1988, s. 28).

K **přizpůsobení se nabídnutému prostoru** píše von Staabsová následující: „Přizpůsobení se nabídnutému prostoru může poukazovat na vědomé sebeomezování a zařazení se odpovídající realitě v životě. Pokud zkoumaná osoba omezuje stavbu scény na jeden roh, přitiskne ji přímo na hranu či zaujme jen malý kousek prostoru ve středu plochy, její přirozená expanze je bržděna a spojena se strachem“ (von Staabs, 1964, s. 26 a násl.).

Zacházení s nabídnutým prostorem může ovšem také pomoci odhalit psychodynamické procesy, které jsou základem chybného chování či poruchy. Tak zkoumané osoby, které i v běžném životě mají sklon k nedodržování existujících zákonů, nevyužívají často při hře s materiálem Scénotestu nabídnutou plochu a tím, podle von Staabsově, poukazují na jejich potlačovaný základní postoj. U těchto lidí by bylo disociální chování spíše kompenzační.

Při **překračování hranicerní plochy** platí: Pokud proband staví přes hranice plochy či si za nimi hraje, může to podle von Staabsově někdy být interpretováno i ve smyslu tendence k asociálnímu chování. Překročení může ovšem podle von Staabsově signalizovat také něco jiného: „Překročením předpokládaných hranic může být ale vyjádřen i nedostatek ekonomicko-technických schopností. Stejně může být naznačen i sklon k překračování „herních pravidel“, která jsou v běžném životě vytvářena nevyslovenou dohodou mezi lidmi“ (von Staabs, 1988, s. 27).

Von Staabsová (1988, s. 27): „Dítě, které lže, se svým chováním staví mimo obvyklé obyčeje a zabarikádjuje se např. v **zastavěném domě bez oken a dveří** na malém kousku prostoru ve středu plochy, jejíž zbytek ponechá prázdný“.

Ke stavbě z kostek, kterou je vlastně třeba počítat spíše k formálnímu než k obsahovému, píše von Staabsová (1988) následující: „Stavba se zvláště **silnými stěnami** či několikanásobným oplocením může naznačovat obavy, stejně jako identifikaci probanda s nějakou mocnou bytostí, která je zabezpečena proti nebezpečím vnějšího světa kouzly a magickými silami“ (von Staabs, 1988, s. 34).

Na jiném místě upozorňuje, že necítí – li se děti doma v bezpečí, postaví jen půdorys domu pomocí naplocho položených kostek a obrysově, ochraňující **zdi chybi**.

Pokud je ve stavbě značně zdůrazněn vertikální rozměr, např. u **věží**, platí podle von Staabsově následující: „Pokud zvláštní roli v dané době hrají nezpracované tendence k ctižádostivosti, proband staví vysoké věže, fasády či ukázkové ulice. Zkušenost ukázala, že tato ctižádostivá přání vyvolávají u koktajících dětí často matky, které chtějí za každou cenu (i za cenu toho, že se děti necítí psychicky dobře) „dosáhnout cti“ prostřednictvím svých dětí. Na jedné straně

by měly děti odpovídat jejím ctižádostivým přáním, dosahovat ve světě mimořádných úspěchů a na druhé straně být vysloveně poddajné – tedy *contradictio in adjecto*“ (von Staabs, 1988, s. 58).

„Vícekrát postavil naprosto exaktně a symetricky vysoké, štíhlé věže s nepatrnými základy, které se teprve časem staly stabilnějšími. Naznačovaly pokus přemoci svět bez hřejivosti prostřednictvím ztuhlého zaujetí postoje do disciplinovaného a extrémně zdůrazněného ctižádostivého postoje“ (von Staabs, 1988, s. 91); nebo podobně na jiném místě: „Pokud je stavba vybudována v harmonickém poměru k základně, bude zajištěna nutná „stabilita“. Pokud ale chybí pevný základ, přání dosáhnout velkých výkonů nejspíš nebudou dostatečně zakotvena v realitě.

Stavba, která jde do **hloubky** a do **šířky** (v částech i jako celek scény) mohou naznačovat pevný základ a zakořeněnost v zemi. Pokud stavby působí dojmem širokých a podsaditých, mohou hrát svou roli v jednání probandovy obavy ze svobodného seberozvoje ve světě“ (von Staabs, 1988, s. 28).

Pokud je hloubková dimenze scény zanedbána, můžeme uvažovat o nedostatku smyslu pro prostor a skrytého prožívání. V ojedinělém případě může toto naznačovat v přeneseném významu nedostatečnou hloubku a snahu dosahovat účinků pomocí fasády. To se ukázalo u jednoho šestnáctiletého chlapce, který trpěl koktavostí, a opakovaně stavěl z domů jen fasádu. Když jsme o tom hovořili, zdůraznil svou zálibu v reprezentativním. Nechtěně si přitom uvědomil, že jeho život u rodičů je vlastně také jen fasáda, nedělní procházka, gesto pro lidi, za nímž není žádný skutečný vztah k rodině“ (von Staabs, 1988, s. 28).

Může se také stát, že umístění částí scény v **protilehlých rozích** má svůj význam: „Kontrární témata a objekty pocíťované jako zvláště odlišné jsou často vystavěny diagonálně v proti sobě ležících rozích, což může poukazovat na vnitřní napětí a diametrálně protilehlé světy prožívání“ (von Staabs, 1988, s. 28).

Řazení nazývá von Staabsová formálními zvláštnostmi: „H. Ahlbrecht pozoroval opakovaně ve scénách dětí s organickými onemocněními, zvláště u epileptiků, stavění řad stejných kousků testového materiálu - například všech kousků ovoce a nádob - v analogii k u nich pozorovaným *perseveracím*“ (von Staabs, 1988, s. 117). Přitom zde ovšem musíme poukázat na vývoje týkající se práce Höhnové (1951), která ukazuje, že tato řazení jsou typická pro děti ke konci předškolního věku a v žádném případě je nemůžeme považovat za patologii.

Na závěr bychom rádi ještě jednou upozornili na obtížnost jasné interpretace. Von Staabsová se při jejich výkladech opírá stále znovu a znovu o nové, další znalosti o konkrétním člověku a teprve tak může následně sestavit svou obsahovou a formální interpretaci.

Zcela rozdílné stavby tak mohou poukazovat na stejný základní problém, stejně jako podobné stavby u probandů s různou životní historií mohou mít význam i velmi odlišný.

7.2 Prostorová symbolika u Knehrové

Knehrová (1982, 3. vydání) věnuje prostorové symbolice, jednomu z aspektů formální analýzy, ve své knize zvláštní kapitolu. Přitom poukazuje také na **hranici herního pole**. „Tento rámec tvoří současně okrajem zdůrazněnou hranici a proto je symptomatické, když existuje potřeba ještě více zdůraznit okraj tím, že je obestaven kostkami, čímž je zesílen a zvýšen. Očividně je v takovém případě tendence stáhnout se z vnějšího světa, popř. se před ním zablouznit. Často není začátek tohoto ohrazování doveden do konce, protože kostky jsou potřebnější ke stavbě důležitějších objektů. V takovém případě můžeme začátek stavby zdi považovat za způsob řešení rozpaků. Nejprve vzdor velkému množství materiálu nenapadlo nic jiného, než zdůraznit hranice, zabezpečit svůj svět a ztížit nahlédnutí do něj“ (tamtéž, s. 26). Vedle toho může podle Knehrové **překračování hranic** znamenat i to, že proband nechce dodržovat hranice, že má zkrátka přlíš velké bohatství nápadů, popř. jsou ven přemístěny části scény, které ve vědomí nesmí existovat.

K prostorové symbolice se počítá také to, jak je plocha využita (**využití plochy**). Podle Knehrové se regresivní touhy projevují v tendenci doleva a progresivní v tendenci doprava, popř. pasivita stojí vlevo a aktivita vpravo. Knehrová toto ilustruje na několika příkladech, přičemž zdůrazňuje, že přitom máme sledovat celek. Další aspekty prostorové symboliky, se kterými nás seznamuje, jsou **umístění identifikační figury, uspořádání v hloubce, výstavba ve výšce, užití vyplňujícího materiálu, stavění figurek do vzájemného vztahu na scéně a také nepoužití figurek ve stavbě**.

7.3 Analýza konečného obrazu scény u Dunkella, von Salise a Ermertové³³

Dunkell se ve své disertaci, kterou napsal v roce 1954 jako žák Bleulera, zabývá velice podrobně formálními postupy ve Scénotestu. Jako první popsal jednotlivé kategorie k formální analýze. S kategoriemi, popř. projevy v kategoriích, se pokusil - malou namátkovou zkouškou u pacientů (devatenácti dospělých osob) a skupiny, již nazývá kontrolní (tvořené sedmnácti klinickými pacienty, kteří byli diagnostikováni jako psychoreaktivní, schizofrenní, organičtí, psychopatičtí či s nejednoznačnou poruchou) - sestavit něco jako „Staabsovský profil“ – do něhož vnesl výskyt, popř. projevy, v různých kategoriích, které uvádíme níže. Pod „formální“ shrnuje ve fázi A chování probanda k administrátorovi a také způsob stavby scény a zacházení s materiálem.

Druhý aspekt formálního vyjadřuje jako „layout“ scény, tam patří aspekty formální analýzy:

- periferní uspořádání, tedy scéna je vytvářena podél okrajů herní plochy
- převaha zvířat, to znamená, že je použito velké množství zvířat či zvířata na místě lidí
- „constructionism“, tedy proband nápadně hodně staví, např. mosty, budovy, nábytek
- zdůrazňování základů, např. podlah, silných zdí atd.
- dekorace: použití mnoha květin, ovoce, nádob, stromů atd.
- scéna bez vnitřní spojitosti; zastavení herní plochy bez viditelné spojitosti mezi částmi
- ostrůvky, osamělé části scény, v nichž je opakováno totéž téma - stejným způsobem či ve variacích
- zdůraznění rohů
- horizontální uspořádání
- vzdálení od subjektu (tedy scéna je postavena dál od toho, kdo ji staví)
- zdůraznění centra
- zdůrazněné symetrie barev prostřednictvím mechanického přiřazování
- integrace scény (jako opak k rozdělení scény do ostrůvků)
- převažující použití figurek, tedy (na scéně) je použito hodně figurek či pouze figurky
- geometrické uspořádání (symetrie, linearita, tendence k uspořádávání atd.)
- převažující používání kostek a také
- vertikální navrhování předmětů

Dunkell postupoval tak, že srovnal procentuální četnost výskytu jednotlivých kategorií pro jednotlivé skupiny diagnóz a tak vytvořil následující typologii:

Psychoreaktivní – bohaté scény, bez vnitřní souvislosti, mnoho figurek, hodně zvířat, ostrůvky, užití velkého množství dekorativního materiálu, základy a někdy také zdůraznění rohů.

Schizofrenní – horizontální uspořádání, scéna vzdálená od subjektu, zdůraznění rohů, ostrůvky a bizarní detaily.

Organici – málo figurek, zdůraznění centra, žádná zvířata jako symbolické figury, vertikální nakupení předmětů, geometrické uspořádání a časté používání kostek.

Stavby **psychopatů** jsou stejné jako u **psychoreaktivních**.

Musíme ještě jednou kriticky poukázat na malý rozsah vzorku zkoumaných osob; v první obsáhlé části studie se jednalo o devatenáct probandů. Dunkell sice provedl „kontrolní studii“ s dalšími sedmnácti pacienty (čtyři psychoreaktivní, čtyři psychopati, pět schizofrenních a čtyři organici) a popisuje téměř shodné výsledky. Přesto však zkoumané skupiny pacientů zůstaly relativně malé.

Navazující výzkumy von Salise a replikace Ermertové³⁴

Další pokus o formální analýzu výsledného obrazu ve Scénotestu pochází od von Salise (1995). Vycházel ve svém výzkumu z mnohem rozsáhlejšího vzorku dětí – a nikoliv dospělých jako tomu bylo u Dunkella.

Von Salis prozkoumal obrázky staveb Scénotestu u téměř 300 dětí ve věku od 4 do 18 let, které byly z dětské psychiatrické kliniky a z „normálních“ škol a mateřských školek. Diagnostické kategorie u dětí z dětské psychiatrické kliniky byly: „broken home“, porucha kontaktů, symptomy zanedbanosti v raném věku, infantilní psychoorganický syndrom, psychické zábrany ve výkonu, infantilismus a neurotické poruchy. Pojem „broken home“ byl pojat velice volně.

Uvádíme zde některé důležité výsledky tohoto výzkumu: Použití menšího počtu předmětů u starších probandů, častější užívání figurek u děvčat ve srovnání s chlapci, výskyt extrémního paralelismu a zdůrazňování levého dolního kvadrantu (blízkého probandovi) u dětské afektivní poruchy, u neurotických chlapců nakupení vertikálního navrhování předmětů, k němuž u nich dochází i ve vyšším věku, a u infantilního psychoorganického syndromu časté překračování okrajů. Opožděný afektivní vývoj se zrcadlí v obrazu scény tak, že proband naplňuje formální kritéria, která by odpovídala mladšímu probandu z kontrolní skupiny.

Signifikantní vztahy mezi diagnostikovaným kritériem „broken home“ a kategoriemi výsledného obrazu scény se neobjevily. K dalším výsledkům této studie, týkajícím se různých poruch, srvn. kapitulu 9 k diferenciální diagnostice a k dalším výsledkům vztahujícím se k věku a pohlaví kapitulu 8.

Systém kategorií von Salise použila Ermertová a kol. (1991) a Ermertová (1994a) v lehce modifikované formě u výsledných obrazů scény u dětí předškolního věku. Zde se krátce budeme zabývat výsledky studie z roku 1994 (srvn. k tomuto též kapitulu 14). Z hlediska kategorií výsledných obrazů Scénotestu se ukázalo, že starší předškoláci používají více předmětů, mladší děti použijí ve hře více figurek a tendují častěji k překročení okraje scény. Z hlediska rozdílů mezi pohlavími ve výsledných obrazech scény nalezla tato studie pouze to, že o něco více chlapců má tendenci k ponechání kusu plochy prázdného. Statisticky se nepotvrdila hypotéza, že chlapci více navrší předměty do výšky. Ovšem ukázalo se, že jen 3 z 31 dívek, ale 9 z 34 chlapců vršili vertikálně předměty. Mezi zvýšenou zátěží matky a výsledným obrazem Scénotestu se projevila tendence k vzájemnému vztahu v tom smyslu, že více dětí zatížených matek použilo ohraničení (k celkové stavbě studie srvn. kapitola 14 v této knize).

Ermertovou (1994a) použitý systém kategorií, který lehce modifikoval, je založen na systému kategorií von Salise (1975) a obsahuje následující kategorie:

- počet předmětů (včetně figurek):

- málo (do 15)
- středně (16 – 45)
- mnoho (více než 45)

- počet figurek

- žádné
- střední (1 až 7)

³⁴ Vývody k von Salisovi a Ermertovi jsou sestaveny v **těsném vztahu k** Ermertovi (1994).
40 Interní studijní materiál Masarykovy univerzity v Brně (FF, FSS)
Pavel Humpolíček © Brno 2002

³³ Kapitola 7.3 vychází z Ermertové (1994a).

- mnoho (více než 7)
- ponechání volné plochy v rozsahu nejméně jednoho herního kvadrantu
 - zdůraznění periférie hrací plochy
 - zdůraznění centra hrací plochy
 - zdůraznění levé, pravé, spodní či horní poloviny³⁵
 - zdůraznění levého či pravého dolního kvadrantu
 - zdůraznění levého či pravého horního kvadrantu
 - předměty a figurky rovnoměrně rozděleny po celé hrací ploše
 - použití ohraničován³⁶
 - centrován³⁷
 - překračování okrajů
 - vertikální navrhování předmětů³⁸
 - figurky či zvířata jsou umístěny na vyvýšených místech³⁹
 - extrémní paralelismus.⁴⁰

Popis systému kategorií jsme vybrali od Ermertové (1994a, s. 191). Tento systém kategorií byl z větší části převzat od von Salise (1975, s. 975). Na doplnění definice von Salise byl znak centrování definován tak, že nejméně dvě třetiny všech figurek a zvířat musí být obličejem (zobákem, tlamou) nasměřovány na jeden bod, popř. se všechny dívají na jednu řadu. Pokud je vertikální navrhování předmětů vyšší než figurka dospělého, je tím naplněna kategorie „vertikální navrhování“. Von Salis v tomto bodě více rozlišoval.

Definoval toto navrhování tak, že musí být přítomny „nejméně dvě kostky, popř. válce, ve vertikální poloze postaveny na sebe – či alespoň jeden válec postavený kolmo na střechu – nebo věžovitá stavba, vyšší než figurka dospělého“ (von Salis, 1975, s. 75, cit. dle Ermert, 1994a, s. 88).

7.4 Problematika vulgárních a originálních řešení

Další pokus o formální vyhodnocení Scénotestu je založen na sledování často se vyskytujících kombinací, takzvaných vulgárních řešení a velmi zřídka nacházených kombinací, takzvaných originálních řešení – analogicky jako v Rorschachově testu (srvn. k tomuto též vývodu Fliegnera, 1995b a Biermanna a Biermannové, v tisku).

Vulgární řešení

Práce Kächele – Seegersové (1969) se zabývá významem vulgárního řešení. Poukazuje na výpovědi různých autorů (Jaide, 1953; Harnack a Wallis, 1954 a Biermann, 1956), kteří si všimli často se opakujících sestav materiálu ve stavbách scény. Tyto často pozorované podobné či stejné scény nebo části scén byly nazvány jako v Rorschachově testu (Rorschach, 1992) **vulgární kombinace** (Harnack a Wallis, 1954) či u Kächele – Seegersové (1969) **vulgární řešení**. Kächele – Seegersová (1969) zavedla tento výraz, protože „nám ihned nestanovuje kombinační element, jímž by se muselo vulgární řešení vyznačovat, kdybychom použili výraz vulgární kombinace“ (s. 4). V následujícím textu budeme oba výrazy používat jako synonyma. U von Staabsově se tato označení či explicitní sdělení k často se objevujícím částem scén nevyskytují.

³⁵ Za „zdůraznění“ jedné poloviny je považováno, když většina, tedy přes dvě třetiny, předmětů je umístěna na jedné polovině. Při nejistotě týkající se zdůraznění jednoho kvadrantu se počítá takto: Pokud se v nejobsazenějším kvadrantu nachází nejméně o 50% předmětů více než ve druhém nejobsazenějším (který je tedy počítán jako 100%), je toto kritérium splněno.

³⁶ Kritérium bylo splněno, když byla nějaká plocha ze tří stran ohraničena kostkami či sloupy (popř. při částečném uzavření kruhu, zasahujícím nejméně 270 stupňů).

³⁷ Alespoň dvě třetiny všech figurek a zvířat jsou natočeny obličejem, popř. tlamou či zobákem, do jednoho bodu; popř. se figurky dívají jedním směrem.

³⁸ Postaveny vyšší, než je figurka dospělého.

³⁹ Výše, než by měly hlavu, kdyby - zvíře či člověk - stáli (alespoň dvakrát).

⁴⁰ Převažující většina všech předmětů včetně figurek musela ležet paralelně k sobě podél své **podlouhlé** osy či být k sobě natočeny **asi tak způsoby** v pravém úhlu.

V literatuře zpracovávali vulgární řešení tři autoři (Harnack a Wallis, 1954; Biermann, 1956; Jaide, 1953), přičemž Jaide (1953) hovoří pouze o „často pozorovaných kombinacích“ (s. 297) a nikoliv explicitně o vulgárních řešeních. Kächele – Seegers (1969) sestavil pro srovnání kombinace, které autoři navrhli, ale jen zčásti označili jako vulgární řešení. Následující tabulka byla vybrána od Kächele – Seegersové (1969, s. 6).

Jak můžeme vidět, hovoří tito tři autoři o pěti shodných vulgárních řešeních. Jiné kombinace byly pozorovány pouze jedním či dvěma autory. Není zcela jasné, kdy autoři hovoří o vulgárním řešení. Podle Rorschacha (1992) se musí taková scéna nacházet v jedné třetině odpovědí normální skupiny. Bohm (1990) počítá s o něco nižší frekvencí – kolem jedné čtvrtiny. Harnack a Wallis (1954), stejně jako Jaide (1953), neudávají skutečnou četnost vulgárních kombinací u jejich probandů; mluví pouze o častěji se vyskytujících kombinacích. Biermann (1958/59) sice vypočítal na základě výzkumu Harnacka a Wallise (1954) procentuální údaj pro vulgární odpovědi, ale v článku těchto dvou autorů nejsou jednoznačně uvedena originální řešení u jejich probandů. Ve výzkumu Kächele – Seegersové (1969) bylo předznamenáno: „Stanovili jsme, že řešení, jejichž četnost výskytu při hře leží pod hranicí (M – 1s), tedy v našem výzkumu pod 6,89%, už nemají být označovány jako vulgární řešení“ (tamtéž s. 81 a násl.).

Jaide 1953	Harnack a Wallis 1954	Biermann 1956
Miminko na kožešině	Miminko na kožešině	1. miminko či dítě na kožešině
Záchod a miminko		2. miminko či dítě na záchodě
		3. miminko s lahví či nočníkem
Lehátko a kožešina	Babička na lehátku	4. Lehátko a kožešina s babičkou, matkou/dítětem, miminkem
		5. Služebná s domácím náčiním (doslova: domácí spotřebič)
		6. matka s dítětem
		7. rodiče s dítětem
		8. služebná s dítětem
Otec a matka		9. rodiče
Dědeček a babička		10. prarodiče
		11. skupina dětí při hře
		12. anděl u miminka
Stůl, ubrus, nádobí		13. stůl, ubrus, nádobí
Skřítek v lese	Skřítek v lese	14. trpaslík v lese
Anděl na zdi		15. anděl na střeše
		16. zeď, sloupy
Auto a garáž		17. auto a garáž
Silnice, most, policista		18. auto na ulici, silnice, most
		19. liška v lese
Liška a husa	Liška a husa	20. liška a husa
Opice na stromě		21. opice na stromě
Čáp na střeše		22. čáp na střeše, sloupy
Zvířata v ohradě		23. zvířata v ohradě
Kráva v ohradě	Kráva na pastvině	24. kráva v ohradě
Lékař a dítě		
Pes a děvče/pán	Pes a děvče/pán	

Význam vulgárních odpovědí sděluje Bohm (1990) následovně: „Vulgární odpovědi jsou

měřítkem stupně intelektuálního kontaktu“ (s. 69). Podle Rorschacha (1992) vypovídají vulgární řešení o „podílení se na způsobu pojmání kolektivity“ (s. 196). V osobním sdělení označuje Biermann (1969, podle Kächele – Seegers, 1969) vulgární řešení jako kritérium sociálního chování.

Kächele – Seegersová (1969) zkoumala vulgární kombinace z hlediska pohlaví, věku a inteligence (a také z hlediska určitých poruch, k tomuto srvn. kapitola 8).

K vzorku zkoumaných osob této – jinak velice kvalitní - studie musíme poznamenat, že se i zde jedná o skupinu dětí a mládeže, které vyhledaly psychosomatickou poradnu. Tím je zobecnování výsledků z hlediska věku a pohlaví omezeno.

K výsledkům týkajícím se rozdílných skupin diagnóz srovnej kapitola 9 v této knize.

Mezi počtem vulgárních řešení osoby a její inteligencí, která byla stanovena u 540 z 1037 dětí pomocí Stanford-Binetova testu či HAWIKu, nebyl zjištěn žádný signifikantní vztah. Dvouleté až pětileté děti vytvářely, ve srovnání se staršími, signifikantně méně vulgárních kombinací. Také u dvanácti až patnáctiletých můžeme pozorovat interpretovatelné snížení počtu vulgárních řešení ve srovnání se skupinou šesti- až jedenáctiletých. Kächele – Seegersová vidí shodu mezi těmito výsledky a názorem Höhnové (1951), spočívající v tom, že malé, tedy dvouleté až pětileté, děti si užívají při hře radost z pohybu a jsou ještě málo schopné plánovat smysluplné kombinace. Na druhé straně mladiství opustili usilování o realistickou věrnost skutečnosti, projevují stylizovanější tendence a chtějí zobrazovat speciální, subjektivně významné dění.

K rozdílu spojeným s pohlavím sděluje Kächele – Seegersová (1969), že dívky staví zřetelně víc vulgárních kombinací než chlapci. Kächele – Seegersová se domnívá, že tato skutečnost vyjadřuje dřívější sociální přizpůsobení děvčat ve srovnání s chlapci. Vulgární řešení, která často používaly dívky, mají blízký vztah k vnitřním rodinným konstelacím. Pouze u celkem sedmi vulgárních řešení nenacházíme žádné rozdíly dané pohlavím: rodiče, trpaslík v lese, anděl na střeše, liška v lese, liška a husa, zvířata v ohradě, kráva v ohradě. Autorka uvádí konkrétně vulgární řešení pro různé věkové skupiny a skupiny z hlediska pohlaví; tím se zde nebudeme zabývat (v případě zájmu čtenáře o odkazujeme na originální text). K výsledkům týkajícím se různých poruch a vulgárních řešení srovnej oddíl 9. 4.

Originální řešení

Originální řešení jsou, oproti vulgárním, části scén, které nalézáme jen v malém procentu z celkové skupiny probandů; v tomto smyslu staví Fliegner (1995) oba typy řešení proti sobě. Kombinace tedy nemusí být originální umělecky či esteticky, nýbrž by měla vyjadřovat originální, vzácná řešení (Melamed – Hoppe, 1969). Také pojem „originální řešení“ von Staabsová (1988) sama neužívala. Do Scénotestu jej převzali jiní autoři (Harnack a Wallis, 1954; Biermann, 1958/59; Melamed-Hoppe, 1969) od Rorschacha (1992). Můžeme tedy hovořit o originálním řešení, pokud se daná kombinace vyskytne zhruba jednou mezi stem vyšetřovaných osob.

Na základě Rorschacha (1992) formuluje Melamed-Hoppeová (1969), že originální řešení ve Scénotestu „poukazují na kvalifikovanou inteligenci hrající si osoby“ (s. 39). Biermann (1970) také hovoří o originalitě jako poukazu na bohatou fantazii.

Celkově se ovšem zdá, že v literatuře ke Scénotestu jsou originální řešení zmiňována různě (Melamed – Hoppe, 1969; Biermann, 1958/59; Harnack a Wallis, 1954; Biermann, 1970).

Tato idea byla převzata z pojmu originálních řešení v Rorschachově testu, aniž by byla dostatečně prozkoumána ve Scénotestu.

V literatuře se pokouší pouze Fliegner (1995b) upřesnit interpretaci originálních řešení. Rozlišuje originální řešení, která poukazují na inteligenci, od těch, jež jsou spojena s poruchami. Je

třeba se držet toho, že ačkoliv bychom uvítali návody na interpretaci originálních řešení ve Scénotestu, originální řešení se dá ještě hůře jednoznačně vtěsnat do systému kategorií a navíc neexistují žádné jednoznačné empirické výsledky ke vztahu originálního řešení a inteligence.

Celkově je třeba poznamenat, že při používání originálních a vulgárních řešení musíme být opatrní. Nejen že chybí v literatuře jednoznačná definice originálního řešení; ale také neexistují téměř žádné empiricky fundované a použitelné znalosti o závazném zacházení s vulgárními a originálními řešeními v diagnostice. Harnack a Wallis (1954) jdou naopak dokonce tak daleko, že při výskytu častých kombinací považují výpověď testu za méně významnou (tzv. „klíčová situace“). K výsledkům studie Kächele – Seegersové (1969) k různým skupinám poruch a vulgárním řešením srovnej kapitola 9 v této knize.

7.5 Další výzkumy k „formální analýze“

Další publikace, která je stále znovu uváděna v kontextu Scénotestu a formální analýzy, je článek Wittgensteina (1958). Jedná se ovšem jen o zprávu o jedné přednášce Wittgensteina. Ta je tvořena několika málo větami, které zde, kvůli úplnosti, krátce shrneme. Wittgenstein se opírá o Kochův Baumtest a přenáší jeho „systém koordinát“ na postavenou scénu. Přitom se vztahuje ke „staročinskému učení o monádách“ a k Jungově psychologii. Kvadranty člení následovně:

- V předním levém kvadrantu – zobrazení výchozí situace;
- V zadním levém kvadrantu – prostor pro diváky;
- V zadním pravém kvadrantu – plánování budoucnosti;
- V předním pravém kvadrantu – akutní konfliktová situace.

Hovoří o tom, že se tyto významové souvislosti potvrdily v jeho praxi.

Doron (1983) se ve svém výzkumu pokouší použít ve Scénotestu systém kategorií k prostorové analýze od Monoda (pro Test du Village). Ve své práci z 1984/85 srovnal analýzy kreseb postavených scén.

7.5.1 Hodologický způsob pozorování

Jiný konceptuální aspekt formální analýzy, který ovšem dosud nebyl systematicky zkoumán, popisuje Fliegner (1995b). Nazývá tento aspekt, patříci k formálním znakům, „dynamika scény“. Vychází z toho, že většina scén není statická, nýbrž jsou v nich přítomny určité projevy dynamiky vyjadřování, jako třeba při zobrazení srážce aut. Tyto dynamiky mohou být dle Fliegnera vyjádřeny ve smyslu lewinovských vektorů jako „náčrt dynamiky“. Popisuje v lewinovském smyslu „ambivalenci“ ve scéně, „bariéru“, „překážku v pohybu“, „defektovou scénu“, „destrukci“, „divergenci“, „konfrontaci“, „konvergenci“, „opozici“, „statiku“, „pronásledování“ i „centrování“ (srvn. Fliegner, 1995b, s. 29ff). V jedné scéně může být přítomno více projevů dynamiky. Popisy dynamik zahrnuje Fliegner (1995b) centrálně do svých vyhodnocení scén.

Souhrn

Při formální analýze není pozorován a psychoanalyticky interpretován obsah zobrazené scény, nýbrž způsob stavby. Přitom se von Staabsová zabývá aspekty jako přizpůsobení se prostoru nabídnutému pro stavbu scény, ohraničení a zábrany, překračování hranic, vytvoření scény ve všech třech dimenzích (výšce, šířce, hloubce), stavění v protilehlých rozích, vyplněnost herní plochy i domy bez oken a dveří. Další výzkumy, v nichž byly vytvářeny hypotézy k formální analýze, pocházejí mimo jiné od Dunkella (1954) a von Salise (1975). Bylo též diskutováno o výskytu vulgárních a originálních řešení. Různí autoři se shodují v tom, že některé kombinace se vyskytují častěji než jiné. Z hlediska tohoto aspektu mají zřejmě svůj význam vývojově psychologické aspekty (srvn. Kächele – Seegers, 1969).

Další zkoumání ke Scénotestu

8 Odlišnosti ve vyhodnocování hry se scénotestovým materiálem specifické pro věk a pohlaví

Jak už roku 1951 zdůrazňovala Höhnová a roku 1990 zjistil také Altmann-Herz, nelze scénotestové výtvořiny resp. výsledky pozorování hry se scénotestovým materiálem hodnotit nezávisle na věku a vývoji zkoumané osoby. Abychom si to ozřejmili, uděláme si na začátku následující kapitoly malou odbočku k vývoji hry. Po tomto úvodu pak nejprve blíže pojednáme o výpovědích autorky testu ohledně zmíněného aspektu, a pak v návaznosti na to si v chronologickém pořadí představíme jednotlivé studie, které se věkovými a pohlavními odlišnostmi ve hře se Scénotestem zabývaly. Závěr této kapitoly tvoří přehled věkových a pohlavních odlišností.

V následující odbočce do vývojové psychologie hry se odvoláváme většinou na Einsiedlera (1991). Jiný způsob uchopení hry – dějově teoretické východisko – popisuje Oerter (1993); o tomto východisku zde pojednávat nebudeme. Zainteresovaným čtenářům však tuto knihu vřele doporučujeme.

8.1 Odbočka do vývojové psychologie hry ⁴¹

Einsiedler rozlišuje čtyři velké skupiny forem her:

- Psychomotorické hry;
- Fantazijní a rolové hry;
- Stavební hry;
- Hry s pravidly.

Vývoj hrového chování lze nejlépe popsat, sledujeme-li vývoj, výskyt a utváření jednotlivých forem her. To bude nyní následovat.

Psychomotorické hry

Zatímco Charlotte Bühlerová (1928) nazývá tuto formu hry Funkcionální hrou, Jean Piaget (1969) Cvičnými hrami, navrhuje Einsiedler (1991) obecný pojem Psychomotorické hry.

Jedná se o hry v prvním a druhém roce věku, při kterých dítě pohybuje svým tělem a tyto pohyby opakuje. Zatímco Charlotte a Karl Bühlerovi staví do popředí spíše efekt tréninku a motivaci touhou po zvládnutí, Piaget při těchto cvičných hrách zdůrazňuje především získání a upevnění kognitivních schémat prostřednictvím procesu akomodace/asimilace.

Poté co byly prvních pět měsíců pohyby vlastního těla jedinou hrou, přibírá malé dítě do své hry ve stále větší míře také předměty. Vývoj probíhá od manipulace s nehybným předmětem přes hru s pohyblivým objektem až k používání dvou předmětů.

Zatímco na začátku hra s předmětem neodpovídá ani vlastnostem objektu ani jeho kulturnímu účelu (např. opakované vyhazování svazku klíčů z kočárku), nabývá koncem prvního roku věku charakter materiálu při funkcionální hře na významu. Dítě ve hře pátrá po zvládnutích a vztazích materiálu, které jsou pro hru určující (explorativní chování).

Oerter (1987) hovoří v této souvislosti o explorativní a informační hře. Jako příklad této formy her lze uvést: hru na pískovišti, modelování z plastelíny, vkládačku.

Fantazijní a rolové hry

Einsiedler (1991) definuje tyto hry následovně: "Rozumějme jimi hrové činnosti, při kterých děti užívají konkrétní materiály nebo předvádí jednání či situace, které představují pomyslné materiály, jednání či situace, reprezentované ve fantazii" (s.77).

Této formě hry je připisován velký význam jak z hlediska psychoanalytického, tak z vývojové psychologického. Jestliže psychoanalýza ji pokládá za výraz dětské psychiky a prostředek zvládnutí vědního dne, dominují ve vývojové psychologickém náhledu aspekty kognitivního a emocionálního vývoje.

Schenk-Danziger (1984) popisuje fantazijní hru pomocí následujících charakteristik:

1. "Postoj jako by" (Als-ob-Einstellung);
2. Libovolné určování symbolů či měnění významů (metamorfóza předmětů);
3. Ožívování neživého;
4. Fiktivní proměna vlastní nebo jiné osoby;
5. Napodobování jednání nebo dějů.

Při tom lze směr vývoje fantazijní hry popsat pomocí čtyř různých dimenzí (Oerter, 1987, s. 219 a násl. a Einsiedler, 1991, s. 85 a násl.):

1. Dimenze dekontextualizace: Dítě se vymaňuje ze svých konkrétních vztahů k prostředí. To znamená, že je třeba stále méně podpůrného materiálu k vytvoření imaginární hrové situace. Nebo dle Einsiedlera: "Dekontextualizace znamená vývojový trend, charakterizovaný schopností vytvářet imaginární situace a vnitřně reprezentovat objekty či jednání nezávisle na konkrétních kontextových atributech" (Einsiedler, 1991, s. 86).
2. Dimenze decentrace: Decentrace označuje směr vztáženosti hry od sebe k objektu a osobám. Zatímco mladší dítě jednoduše napodobuje známé jednání pomocí vlastního těla, později přibývá hrového materiálu a osob, které dítě přibírá do hry.
3. Dimenze sekventace: Další vývojovou dimenzí ve fantazijní hře dvou až čtyřletých dětí je zvyšující se schopnost řadit za sebe schémata jednání, resp. činit je plynulejšími. Jestliže je mladší dítě např. schopno hrát si jen na "jedení a pití", bude vyvinutější dítě schopno hrát si na přípravu jídla, eventuálně na předcházející nákup.
4. Dimenze substituce předmětů: Tato dimenze je těsně spjata s první dimenzí dekontextualizace. S postupujícím vývojem jsou děti stále více a více schopné měnit funkci předmětů. Kde je mladší dítě ještě odkázáno na "angličáka", aby mohl jezdit, tam si starší dítě vystačí již s kostkou nebo kolíkem na prádlo.

Einsiedler (1991) uvádí různé funkce fantazijní hry:

- Cvičná funkce ve smyslu evoluce;
- Překlenovací funkce mezi vývojem motorických schémat a logicky abstraktním myšlením;
- Podpora kreativity a flexibility; jakož i
- Imaginární splnění přání a zážitky kompetence.

Tím přispívá hra k dobrému pocitu (Wohlbefinden) dítěte, nezávisle na tematických opakováních a přenosech. Tak alespoň autor shrnuje své vlastní výsledky a výsledky výzkumu Barnetta & Storma (1981) a Barnetta (1984).

Stavební hry

Tuto formu hry nazývají jiní autoři také tvořivá či konstrukční hra. Einsiedler (1991) velmi názorně popisuje kontinuum mezi hravou manipulací s kostkami (třukání, upuštění), jejich jednoduchým řazením do řady a sestavením podlouhlých kostek do tvaru čtyř stěn "pokoje".

⁴¹ Kapitola 8.1. byla převzata od Ermertové (1994a)

Podle Schenk-Danzigerové (1984, s. 198n) nastává v průběhu třetího roku věku při hře s pískem, ve čtvrtém roce věku s kostkami a v pátém roce věku při modelování a formování důležitá změna v hrovém chování. Dítě už není motivováno pouze samotným aktem hraní si, tedy funkční libostí, ale také výsledkem své činnosti. Dítě nyní může dospět k vědomí, že něco stvořilo.

Schenk-Danzigerová (1984, s. 199) považuje vývoj jáské identity za těsně spjatý s konstrukční hrou; sledovat své vlastní dílo, moci plánovat svůj postup.

Jako významná se jeví i úzká propojenost konstrukční a fantazijní hry.

V této souvislosti referuje Einsiedler (1991) o neformálních pozorováních v dětském pokoji či v mateřské škole, které ukazují, že děti často staví ze stavebního materiálu krajiny a scény, ve kterých pak inscenují fantazijní hry.

Podobně popisují Smith et al. (1985), že pozorovatelé fantazijní a konstrukční hry zaměřují; když byla videoscéna prezentována bez zvuku, zaškrtila většina pozorovatelů "konstrukční hru", šel-li současně zvuk, který bylo možné interpretovat jako komentář stavby, zaškrtili často u těch samých scén "fantazijní hru".

Zatímco různí autoři odmítají považovat stavební či konstrukční hru za samostatnou formu hry (viz Piaget, 1969, také Elkonin, 1980), navrhuje Oerter (1988) systematizaci, ve které má konstrukční hra zcela jednoznačně své místo. Pohlíží při tom na různé formy her z hlediska subjekt-objektových vztahů.

Se zřetelem k předmětně zaměřenému jednání rozlišuje tzv. osvojovací procesy a zpředměťovací procesy. Při tom se u osvojovacích procesů jedná např. o mentální reprezentaci předmětu; u zpředměťovacího procesu o vytvoření slovního výrazu. Dále rozlišuje mezi subjektivizací a objektivizací. Einsiedler (1991) definuje oba pojmy v této souvislosti následovně: "Při subjektivizaci se osvojování/zpředměťování pevně řídí subjektivními potřebami, přáními atd., tzn. skutečnost se přizpůsobuje subjektu (příklad: denní snění); při objektivizaci se osvojování/zpředměťování drží spíše objektivních norem nebo kulturních daností, tzn. subjekt se přizpůsobuje skutečnosti (příklad: přeměna vědomostí)" (tamtéž, s. 105).

Konstrukční hra tedy spadá jednak pod zpředměťování jednak pod objektivizaci. Stavba je přizpůsobována realitě tak, jak je to jen možné. Na závěr ještě jednou citujeme Einsiedlera definicí, která přesně ukazuje na určující charakteristiky:

"Dětské konstrukční hry jsou hry, při kterých si děti již nehrají kvůli samotnému procesu hraní si (jako je tomu u objektové hry), nýbrž chtějí víceméně cíleně vytvořit trojdimenzionální produkt hry; jedná se o hru, kdy je stavební hrová činnost motivována vnitřně, prováděna s radostí a kdy výsledkem je většinou produkt hry ve smyslu 'snového světa'" (tamtéž, s. 106).

Hry s pravidly

Forma hry, která se z velké části vyskytuje až koncem předškolního věku, je hra s pravidly. Einsiedler (1991) rozumí hrou s pravidly takové hry, "(...) které jsou organizovány více či méně komplexním souborem pravidel, přičemž tato pravidla buď normují soutěž s určitým cílovým stavem nebo zajišťují průběh hry bez soutěžení a většinou stanovují souhru více hráčů, v ojedinělých případech též hru jednoho hráče" (tamtéž, s. 126).

K této formě her patří jednoduché sociální hry s pravidly jako jsou hry na schovávanou nebo "Zlatá brána", jednoduché karetní hry jako "Vole lehni" nebo "Černý Petr", hry pro zkoušku obratnosti jako mikádo či skákání gumy, deskové hry jako halma nebo "Člověče nezlob se", hazardní hry jako hra v kostky jakož i sportovní a kolektivní hry.

Hry se zcela jednoduchými pravidly jako "Zlatá brána" děti zvládají již v předškolním věku; největší význam mají však tyto formy her v mladším školním věku.

V následujících kapitolách si představíme výsledky jednotlivých výzkumů ohledně věkových a pohlavních odlišností. Provázanost obou těchto aspektů v našem výkladu plyne z toho, že se vyskytovala i ve většině publikací a že se pohlavní odlišnosti často různí i v jednotlivých věkových skupinách. Je ovšem třeba upozornit na stáří výzkumů, které pravděpodobně - vedle metodických nedostatků - na pozadí sociálních proměn dále zúží rozsah platnosti.

8.2 Věkové a pohlavní odlišnosti popisované von Staabsovou

Von Staabsová nedala ve své knize věkovým a pohlavním odlišnostem příliš mnoho prostoru. Uvedme si zde krátce některé její výpovědi k tomuto tématu. Přitom nejprve pojednáme o rozdílných věkových obobích, a pak o možných pohlavních odlišnostech.

Věková období

"Scénotest znázorňuje charakteristické rysy určitého věku a ukazuje také na stupeň vývoje. Malé děti jsou materiálem zpravidla nadšeny, spontánně se pustí do stavění a upotřebí jej obecně jen jako funkcionální hru, aniž by zobrazovaly scény. Staví ze scénotestových součástí nejdříve jednodimensionálně, později vícedimensionálně, jak to odpovídá obvyklému vývojovému procesu. Vykazují tendenci přiřazovat k sobě stejnorodé předměty, získávají tím do jisté míry přehled o světě. Náznaky znázorňování kauzálních vztahů se vytváří nejdříve jen mezi dvěma nebo třemi jednotlivými součástmi" (von Staabs, 1988, s. 101).

Pohlavní odlišnosti

Von Staabsová dále uvádí, že při stavění z kostek vykazují velkou technickou zručnost zejména chlapci ve věku 10 až 14 let.

"Zatímco se větší dívky, 8 až 12leté, obecně více věnují figurkám a jejich příslušenství, zajímají se chlapci především o auta a znázorňují rádi technické věci, garáže, opravy aut a benzínové pumpy. Vývojově opožděné děti se chovají přiměřeně dětinštěji" (von Staabs, 1988, s. 101).

8.3 Zkoumání k věkovým a pohlavním odlišnostem ve Scénotestu

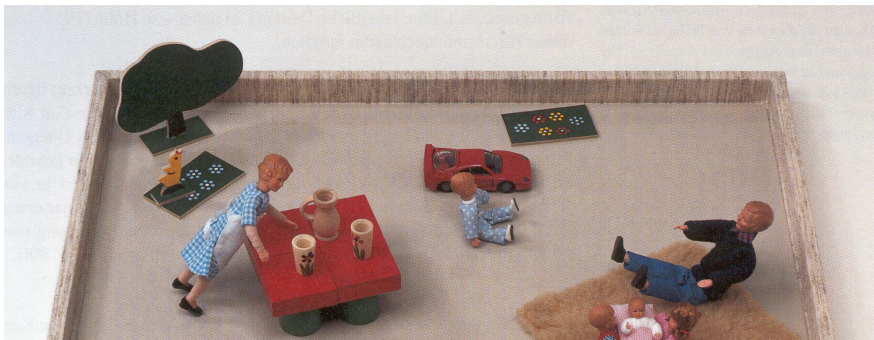
Existují různé studie (Höhn, 1951; Jaide, 1953; Erikson, 1988), kde jsou popisovány věkově a pohlavně specifické odlišnosti v zacházení se scénotestovým materiálem. Von Staabsová sice částečně tyto studie zmiňuje, ovšem neuvádí je systematicky a také ne v plném znění. Dříve než si v oddíle 8.4 sestavíme stručný přehled dosavadních výsledků, představíme si v následující kapitole jednotlivé studie, z nichž studie Höhnové (1951) je asi nejdůležitější. Ke studiím, které se zabývají věkovými a pohlavními odlišnostmi ve Scénotestu, patří vedle již zmiňované studie Höhnové také studie Jaidovy (1953, 1956) a studie Wölfertové (1980). V oddíle 8.3.2. si ještě uděláme malou odbočku ke známé Eriksonově studii (1988) a krátce o ní pojednáme. Tato studie se týkala pohlavně typických aspektů při stavbě z hraček, kde si děti sice nehrály se scénotestovým materiálem, ale stavěly hrové světy, a v níž lze co do uspořádání pokusu vysledovat paralely ke Scénotestu. Práci Kühnenové (1973) zmíníme v kapitole 8 jen v rámci shrnutí, jelikož Kühnenová (1973) sice vyhodnotila podle formálních hledisek přes tisíc scénotestových her a sestavila je podle věku, nicméně šířeji sem tuto práci zahrnovat nebudeme, protože se u jejího vzorku nejedná o vývoj nezatížených dětí (k práci Kühnenové srv. oddíl 9.4).

8.3.1 Výzkum Höhnové

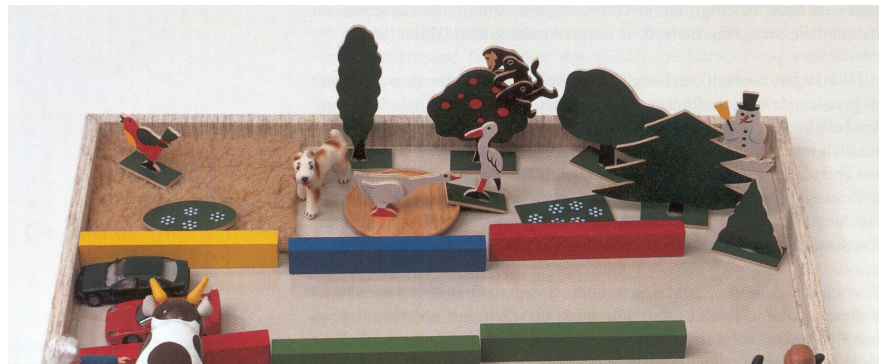
V následujícím textu si uvedeme věkově specifické způsoby zacházení se scénotestovým materiálem, které poprvé popsala Höhnová (1951). Téměř všechny výzkumy, zabývající se věkově a pohlavně specifickými odlišnostmi v chování ve Scénotestu, se odvolávají na publikaci Höhnové. Při tom

si v našem výkladu představíme vždy jednu věkovou skupinu a v návaznosti na to příslušné pohlavní odlišnosti pro toto věkové období.

Ve svém výzkumu pozorovala Höhnová 99 dětí ve věku od 3 do 15 let při hře se scénotestovým materiálem. Popisuje vývojově psychologické tendence ve hře se Scénotestem a zdůvodňuje tím svou kritiku interpretačních směrnic von Staabsově. Ve svém článku uvádí bohužel jen své výsledky; vzdává se přesného popisu provedení ve smyslu tvorby kategorií. Höhnové slouží jako základ pro popis jednotlivých věkových tříd Bühlerovské rozdělení fází. To znamená, že popisuje chování 3 až 5letých (věk rozčepýřeného kluka), 6 až 8letých (věk pohádek), 9 až 11letých (Robinsonský věk) a 12 až 15letých (období zralosti).



Devítiletá holčička, která scénu postavila, komentovala toto uspořádání následovně: Holčička ("to jsem já") a bratříček si hrají s malou sestřičkou na kožešině. Matka připravuje jídlo. "Tady ten" (ukazuje na atletickou postavu otce) vypráví pohádku. Druhý bratříček si hraje s autem.



Toto scénové uspořádání znázorňuje "rodinu, která bydlí u silnice. A u lesa - to je les plný opic" (tyto opice jsou odděleny od osob, srv. k tomu údaje Höhnové týkající se divokých zvířat a jejich vyčleňování). Kráva stála na "poli" (kožešina) a teď "na domě stáje a kládá vejce". Tuto postavu připravil smilétého chlapce. 49
Pavel Humpolíček © Brno 2002

Věkové období: 3 až 5 let

Chování 3 až 5letých popisuje jako silně afektivní účast na hře; tvrdí, že jejich postupu při hře však chybí plán a plynulost. Za významnou považuje funkční libost (Höhn, 1951).

"Nějakým způsobem se manipuluje s věcmi, přičemž jeden a tentýž pohyb je stále znovu opakován, často takřka s vášnivou vytrvalostí. Nejoblíbenější a pro tento účel zvláště vhodná jsou auta, kterými je neúnavně pohybováno sem a tam. Tento jev je tak všeobecný a pramení tak zjevně z čiré radosti z možnosti něčím pohybovat, že v tom v žádném případě nelze vidět výraz rané dětské sexuální problematiky, jak to předpokládá psychoanalýza, či výraz agrese nebo únikových tendencí, jak se domnívá von Staabsová" (Höhn, 1951, s. 79 a násl.).

Skutečné utváření scén a/nebo hrový děj se dle Höhnové v tomto věku ještě nevyskytuje. Pro 3 až 4leté děti figurky a zvířata žijí. "To je zřejmě zejména z bázlivosti, se kterou děti zachází s nebezpečnými zvířaty jako je krokodýl, liška, vepř či houser: První pravý hrový děj, který lze pozorovat, je obyčejně boj mezi nimi a jiným zvířetem nebo nějakou lidskou postavou, při němž poražený je beze zbytku zničen ať už sežráním, 'pohřbením', tzn. úplným přikrytím kostkami anebo, provádí-li se test na pískovišti, zahrabáním do písku" (Höhn, 1951, s. 80). Tato scéna ovšem nemá být dle Höhnové vykládána psychoanalyticky, nýbrž spíše typičností pro toto věkové období.

Na pravé scénové uspořádání nebo skutečnou hru dítě ještě příliš odbíhá. Vyskytují se jen velmi jednoduché kombinace, naznačené již samotným materiálem, jako: muž je posazen do křesla nebo do auta apod. Obsahový výklad je proto - dle Höhnové (1951) - v tomto věkovém období zatím sotva možný.

Zvláště typické pro toto věkové období je stavění z kostek; hojně je stavěno jednodimesionálně. Trojdimensionální stavění lze očekávat teprve ve věku 6ti let. Koncem této fáze a jako přechod se vyskytuje řazení, tzn. dítě tvoří řady stejnorodého materiálu. Tak např. vedle sebe staví všechny stromy, do jedné řady položí všechny figurky apod. Höhnová sama píše: "Toto je možné hodnotit jako první pořádací tendenci, což již znamená odpoutání se od čistě impulzivně pudového, neplánovitého chování" (Höhn, 1951, s. 80 a násl.).

Pohlavní odlišnosti

Podle poznatků Höhnové jsou dívky v tomto věku ve trojdimensionálním stavění oproti chlapcům napřed.

Věkové období: 6 až 8 let

Dle Höhnové představuje u 6 až 8letých radící tendence téměř vždy začátek hrové činnosti. Přitom je ale nyní řazení dáván nějaký smysl; tzn. jedná se o alej, přehlídku zvířat nebo děti na lavičce.

Nové je v tomto věku to, že hrové postavy něco dělají. Tyto činnosti ovšem zatím nejsou zobrazovány, nýbrž pouze zmiňovány či popisovány při interpretaci toho, co bylo postaveno.

Při hře s figurkami ponechává dítě elastické postavy tak, že jejich postoj působí strnule, přestože ví, že jsou ohebné. V tomto bodě Höhnová kritizuje von Staabsovou, která z tohoto chování usuzuje na zábrany nebo zakřiknutost. Höhnová zdůrazňuje, že v tomto věkovém období je takový závěr neoprávněný.

Figurky v tomto věku už nejsou považovány za živé; děti zdůrazňují, že se jedná o figurky. Podle Höhnové toto chápání případně slouží vlastní ochraně, jako uklidnění před divokými zvířaty. Proto jsou v tomto věku dle Höhnové zvířata často zavírána. Reálný "každodenní svět" je oddělován od divočiny. Kromě toho děti staví "rakovité stáje, které nemají okna ani dveře a často mají zcela přikrytou střechu,

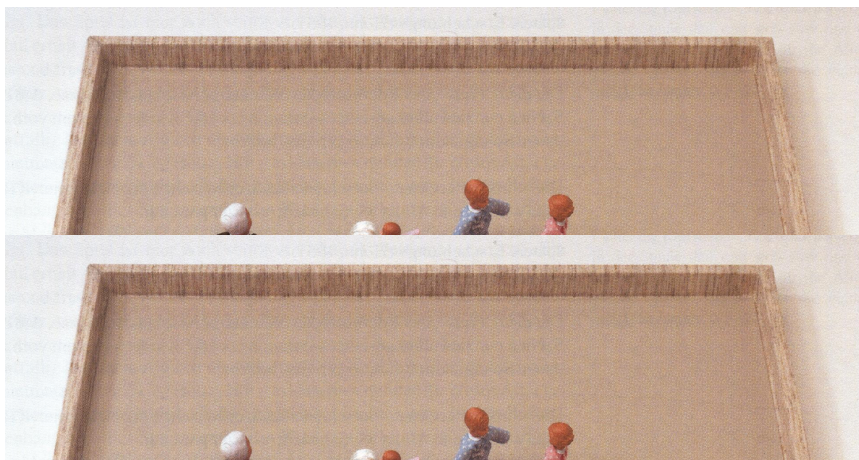
takže jsou ze všech stran uzavřené" (Höhn, 1951, s. 81).

Toto zjištění odporuje řadě psychanalytických výkladů "zábran" ("Abschränkungen"), které jsou pokládány za příznak duševních problémů (pozn. red.).

Také v tomto věku - jak zdůrazňuje Höhnová - je třeba být obezřetný při obsahových výkladech; materiál je sice sestavován do malých scén, způsob kombinace materiálu je však podle vnějších hledisek náhodně aditivní. Tak se také může stát, že dítě postaví figurku na okraj víka, aby měla oporu k stání. Höhnová zde zdůrazňuje, že nemůže být řeč o nějakém odstrčení či vyloučení. Naopak, vztahy k figurkám se někdy vytvoří teprve dodatečně, když administrující (psycholog) vyzve dítě, aby vysvětlilo, co postavilo.



Sedmiletá holčička postavila "divadelní scénu" (velký obrázek z pohledu dívky, malý obrázek z pohledu pozorovatele). Podle dívčiny výpovědi se na jevišti nachází párek sester, který spolu bojuje. Prarodiče a miminko, které leží v povijanu v babiččině náručí, přihlíží (srv. k tomu výpovědi Höhnové týkající se žárlivosti na sourozence u této věkové skupiny).



"Teprve pak je například figurkám dětí jako matka přiřazena ženská postava, která byla předtím do jejich blízkosti postavena ze zcela jiných důvodů, domácí zvířata patří nejlépe stojícímu muži apod. Často se dítě očividně nemůže rozhodnout, jak má svá pojmenování figurkám rozdělit a kolikrát mění svá pojmenování. Seběmenší náznak administrujícího (psychologa) stačí při sugestibilitě tohoto věkového období, aby dítě změnilo uspořádání scény" (Höhn, 1951, s. 82).

"Při výkladu obsahu scény (obsahové analýze) je proto i na tomto věkovém stupni stále ještě potřeba být velmi obezřetný. Nepopíráme, že při výstavbě scény mohou již spolupůsobit také skutečné poměry ve vlastní rodině nebo určité ideální představy, obzvláště tehdy, nachází-li se v ohnisku dětského prožívání konkrétní problém (např. žárlivost na sourozence apod.), jak je tomu většinou právě u problémových dětí, jejichž scény lze proto také dříve a vydatněji obsahově vyhodnocovat, než scény zdravých a normálních

dětí. Vedle toho je ovšem přece jen neustále potřeba brát v úvahu náhodnost a libovolnost mnohých scénových uspořádání, abychom ještě přehnaně nevkládali souvislosti i tam, kde se jednalo o čistě vnější motivy tvoření. Především je třeba si uvědomit, že dítěti tohoto věku ještě vůbec nevadí, stavět vedle sebe na jedné hrací ploše zcela heterogenní, odlišné scény. Hledat mezi nimi za každou cenu nějakou vnitřní souvislost by bylo téměř vždy zcestné. Stejně bezstarostně řadí vedle sebe heterogenní motivy děti v tomto věkovém období i na svých kresbách. Potřeba jednotnosti zobrazované látky je vývojově pozdějším jevem" (Höhn, 1951, s. 82).

Věkové období: 9 až 11 let

Třetí fázi, Robinsonský věk, popisuje Höhnová v tom smyslu, že scény jsou nyní vytvářeny vědoměji, přičemž děti se nechávají přítomným hracím materiálem silně inspirovat. Ony - dost možná - odlišné scény vykazují určitou vnitřní provázanost; divočina a všední den nejsou tak striktně oddělovány.

Jelikož jsou děti nyní šikovnější ve stavění, staví např. domy s okny a dveřmi, ovšem bez střech. Přičemž Höhnová (1951) k tomu poznamenává: "Pokud v tom hlubinně psychologický výklad vidí symbol narůstající jistoty dítěte vůči okolí a zvýšení pro tento věk tolik charakteristického pocitu vlastní hodnoty, který nyní již nepotřebuje žádné 'ochranné zdi', můžeme to zde zcela akceptovat i z vývojově psychologického hlediska" (tamtéž, s. 83).

Dále dítě získává realistický a kritický postoj vůči hernímu materiálu, například správně vztahuje figurky k realitě.



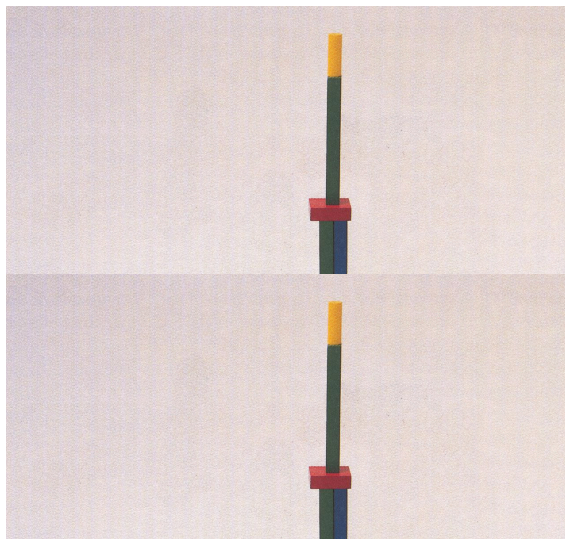
Na tomto obrázku postavila devítiletá holčička různé dílčí scény. Ona sama je popisuje následovně: "To je 'venkovská louka', na které 'otec dojí krávu'. Holčička 'leží na slunci a odpočívá' a chlapec 'něco maluje'. Jak je typické pro tuto věkovou skupinu, jsou zde figurky správně vztahovány k realitě.

Tak někdy např. odmítne vlak, protože je pro figurky příliš malý. Celistvý způsob pohledu je ve třetí fázi vystřídán důkladnějším pozorováním objevujícím také detaily. Dítě nyní rozezná, že např. holčička nese školní brašnu. Hra je zde ještě hodně určena materiálem (exogenní). Materiál poskytne dítěti podnět, dítě vybere jeden předmět a klade si otázku, kam by mohl patřit. Jednou pojmutý záměr zůstává však ve hře zachován (Höhn, 1951).

Nápadná je v tomto věku plnost stavěných schém. Je použit téměř veškerý herní materiál; Höhnová to vysvětluje "sběratelskou vášní" typickou pro tento věk. Významné je pro ni v této souvislosti, který

herní materiál dítě nepoužije. Vedle bohatosti materiálu je nápadné také to, že dítě v tomto věku nezřídka staví přes okraj víka krabice, užívaného obvykle jako herní plocha. Höhnová (1951) k tomu poznamenává: "Dítě se zdá být uspokojeno teprve tehdy, pokud nějakým způsobem použilo téměř všechn materiál. Zcela oprávněně v tom můžeme vidět paralelu ke sběratelské vášni, charakteristické pro tento věk, která jak známo může zahrnovat ty nejprapodivnější věci.

Také symbolický výklad této potřeby expanze jako výrazu úsilí o uplatnění a aktivitu je zcela oprávněný i přesto, že se právě jedná o normální, vývojově specifickou charakteristiku celé jedné věkové fáze a ne o zvláštnost dítěte, podmíněnou individuálními prožitky.



Tuto komplikovaně konstruovanou, poměrně vysokou a špičatou věž vystavěl devítiletý chlapec.

(Čímž samozřejmě v žádném případě nepopíráme, že existují stupňovitě velmi různé individuální variace tohoto symptomu." tamtéž, s. 83).

Pohlavní odlišnosti

V této věkové fázi popisuje Höhnová také pohlavně specifické upřednostňování rozličných herních materiálů: dívky dávají přednost figurkám, chlapci zvířatům a vozidlům.

"Obzvláště chlapci vynakládají velkou pečlivost a technickou zručnost na co možná nejujavnější ztvárnění zařízení, staveb, silnic atd." (Höhn, 1951, s. 83).

Za výraz agresí je možné pokládat použití posledně jmenovaného pouze v případě, používá-li je dítě ve hře k přejetí lidí nebo zvířat, či ztvárňuje-li jimi ve hře výraznou měrou nehody či srážky ap., tzn. pokud se skutečně vyskytne použití násilí nebo hrozby. Technickou hru s vozidly jako takovou je naproti tomu možné brát jako zcela normální zjev" (Höhn, 1951, s. 84).

Věkové období: 12 až 15 let

12- až 15letí si často drží odstup či zaujímají odmítavé stanovisko vůči testu a testovému materiálu. Chování mladistvých je nyní řízeno Já namísto materiálem; v tomto smyslu je také vyhledáván materiál, umožňující realizovat vlastní plán. To má ve srovnání s předešlou fází často za následek stavby s porovnatelně malým množstvím herního materiálu.

U odmítavého postoje vůči určitým druhům hraček Höhnová - v tomto věku - varuje před jeho psychoanalytickým výkladem jako potíží s navazováním kontaktů či něčeho podobného.

Herní plocha tvoří nyní jednotný prostor; hrací figurky mají nejen vnější ale i vnitřní vztahy, které jsou vyjadřovány gesty.

Dítě při stavbě nezachovává věrnost skutečnosti. Souvislosti jsou částečně jen naznačovány. Tak je možné, že les bude naznačen jen dvěma nebo třemi stromy.

Nové je v tomto věku to, že si dítě všímá estetických momentů. V tomto smyslu Höhnová odmítá hlubinně psychologicky vykládat důraz dítěte na barevnou a tvarovou symetrii jako příznak neurotického nutkavého postoje.

Co se týče psychicky retardovaných dětí Höhnová píše, že pokusy s žáky pomocných škol resp. s mladistvými z dětských výchovných ústavů (klinische Jugendheime) ukázaly, že všeobecnému vývojovému opoždění "vesměs odpovídá stejné opoždění vůči věkově normálnímu chování ve Scénotestu" (Höhn, 1951, s. 85).

8.3.2 Další výzkumy chování ve Scénotestu typického pro věk a pohlaví

Vedle studie Höhnové se citují Jaidovy studie týkající se vždy věkových a pohlavních odlišností. Jaidé zveřejnil dvě studie (1953 a 1956), ve kterých zkoumal otázku věkových a/nebo pohlavních odlišností ve hře se Scénotestem. Formuloval deset různých kategorií pro pozorování hry se scénotestovým materiálem. Tyto kategorie, popsané v článku z roku 1953, se týkají následujících aspektů:

- Doba hry;
- Zacházení s materiálem;
- Výběr a použití materiálu;
- Využití a uspořádání herní plochy;
- Produktivita a typ ztvárnění;
- Řečové projevy;
- Radost ze hry;
- Charakter zobrazované látky, odpovídající skutečnosti nebo přání resp. obavám;
- Identifikační figura; a
- Symbolické výklady.

Tyto kategorie jsou přítomny ve svých možných variantách velmi přesně popsány, to znamená například u aspektu 1. Doba hry: "a) Celkový čas - bez ohledu na to, zda je examinátor otázkami, podněty atd. do hry zapojen či ne - v jeho pravděpodobné závislosti na individuálním psychickém tempu, na stálosti koncentrace, na atmosféře hrové situace, na způsobu, jakým se dítě věnuje hernímu úkolu, na zručnosti a cviku, na trpělivosti a pozornosti, na produktivitě (výstavba či hrový děj, s nebo bez figurek, s velkým či malým množstvím materiálu, mlčky či s řečovými projevy atd.). b) Doby jednotlivých fází průběhu hry: reakce na počáteční instrukci - "prošmejdní" (obhlídka) materiálu - motoricky funkcionální hra - výstavba a přestavba - hrový děj - použití figurek - změna postoje ke hře, herních nápadů - vrcholy napětí - rozebrání či jiné ukončení hry, reakce na instrukci k ukončení. Zaznamenané časy mohou být velmi užitečné pro dodatečné přezkoumání interpretace, jak je to zvykem např. i u Rorschachova testu. c) Tempo hry - paralelně k měření času - podle bezprostředního dojmu pozorovatele např. spěšné, vše rychle hotovo - vše se odehraje náraz, hbitě, stručně a výstižně - proměnlivé tempo - obezřelý přístup, proband si dopřává čas - tempo vleklé, rozvláčné, chudé na napětí - váhavé, aj. Pohlédneme-li na tzv. pracovní křivku (...) je možné v průběhu napětí zjistit zvláštnosti - např. pomalý rozběh - rychlý rozvoj tempa - náhlé pominutí impulzu atd." (Jaidé, 1953, s. 291 a násl.). Každá ze zbylých devíti kategorií je podobně detailně rozvedena.

Věkové období: 7 až 11 let

Ve své studii z roku 1953 zkoumal Jaide chování 52 dětí, kterým bylo *přesně 7 až 9 let* jakož i 38 dětí, kterým bylo *přesně 9 až 11 let* při hře se scénotestovým materiálem. Přitom prošetřoval otázku možných věkových a pohlavních odlišností. Zohledňoval výše zmíněné aspekty pozorování; záznamový arch či nějaký jiný systém signování však neuvádí. Provedení a vyhodnocení přesně nepopisuje. Uvádá "hrubá čísla" (cit. dle autora, s. 291), která deskriptivně posuzuje.

Ohledně věku našel Jaide v rámci svého náhodného vzorku následující odlišnosti: Starší děti zachází s herním materiálem stále méně obezřele; tzn. počínají si o něco energičtěji a bezstarostněji. Mladší děti používají naproti tomu více materiálu než starší děti. S přibývajícím věkem ohýbají děti figurky a přidělují jim gestiku a řeč těla. Starší děti staví stále více plánovitě a disponují stále větší jistotou uchopení, přičemž si velmi přesně vybírají materiál. Plocha určená ke ztvárnění scény je přitom přehledně vyplňována. Vlastní hrový děj se častěji vyskytuje u starších dětí.

Pohlavní odlišnosti

Vlastní hrový děj častější u starších dětí se vyskytuje především u dívek.

Věkové období: 13 až 16 let

V roce 1956 zkoumal Jaide chování ve hře se Scénotestem u 40 *13 až 16letých* mladistvých. Rovněž zde se vycházelo z oněch deseti hrubých kategorií a chování mladistvých bylo popisováno v "hrubých číslech" (absolutních hodnotách) a formou tabulek.

Při zacházení s herním materiálem budí pozornost "všeobecná obezřelost", která pramení "z intelektuální sebekontroly". Rovněž všichni rozpoznají ohebnost figurek, které zřídka zůstávají nepoužity. Zdá se, že chlapci nyní snáze překonávají eventuální ostych z figurek než jejich rodoví příslušníci na středním stupni. Pohádkové postavy a dětské hračky však dívky a chlapci téměř nepoužívají nebo jimi dokonce pohrdají. Vyhýbají se také kožešině a záchodu. Kombinace typické pro mladší děti (např. babička na lehátku) se vedle jiných vyskytují i u mladistvých. Jak "pubescenti tak i děti na středním stupni" překonali "primitivní formy" pouhého vybalování a funkcionální hry. Vlastní hrový děj se již nevyskytuje; jako jeho náhražka slouží častá změna nápadu, jak uspořádat scénu.

Herní plocha je často překročena, nepodobá se však naivně přeplněným plochám mladších dětí. Je možné konstatovat dobré rozvíření herní pochy a jasné přiřazení věcí a osob. Výškové stavby a scény orientované proti examinatorovi se téměř nevyskytují.

Ve hře vykazují pubescenti trpělivě plánování, cílevědomost, malou ochotu k řečovým projevům, a jejich komentáře mají charakter dobromyslné odměřenosti.

Mladiství neradi vypovídají o tom, do jaké míry jejich výtvor odpovídá realitě, přestože se jejich osobní mezilidská situace často velmi zřetelně v jejich výtvorech zrcadlí. Dále se zdá, že ochota označit identifikační figuru se zvyšuje s úrovní inteligence.

Pohlavní odlišnosti

U chlapců variuje doba hry a množství použitého materiálu více než u dívek. Dívky se jeví být ohledně materiálu více selektivní a šetrné, používají více dětských figurek a méně velkorose užívají zvířata a vozidla. Chlapci a dívky začínají své výtvyrostky kostkami, stromy a zvířaty, přičemž se zdá, že chlapci jsou šikovnější v zacházení s kostkami a ve výstavbě složitých staveb, zatímco dívky kostkami scény jen rámuje. Ve hře s figurkami se co do šikovnosti neprojevuje žádný rozdíl, ale auta užívají podstatně častěji chlapci.

Překročení herní plochy má u dívek charakter napojování a u chlapců rozsáhlého přistavování; nadanější dívky se v tomto chlapcům blíží. Jednotlivé dílčí scény jsou u chlapců vzájemně méně pevně propojeny, i když patří pod jedno celkové téma. Dívky sledují jednotnost uspořádání, i když spolu dílčí scény nesouvisí.

Všeobecně se chlapci hojně nechávají inspirovat podněty z herního materiálu a také se hbitěji chopí nabízeného materiálu než stejně staré dívky.

Ještě je nutno poukázat na to, že podněty pro pozorování jsou velmi detailně rozvedeny. Zainteresovaného čtenáře tedy odkazujeme na originální text. Jaide sám upozorňuje na omezenost svého svého náhodného vzorku a šetření v ne-terapeutickém prostředí.

Jaide uzavírá svou publikaci z roku 1953 slovy: "Lze jen naléhavě doporučit, aby scénohra nebyla užívána jako testovací metoda pro zjišťování všeobecného vývojového stupně nebo dokonce inteligence či pozornosti" (tamtéž, s. 267).

Studie Wölfertové (1980)

V jednom výzkumu hrového chování tělesně postižených dětí (srvn. k tomu kap. 8) užila Wölfertová kontrolní skupinu 22 dětí, která vzhledem k "pohlaví, věku, stupni inteligence a příslušnosti k sociální vrstvě" (Wölfert, 1980, s. 910) reprezentovala vlastnosti skupiny 22 tělesně postižených dětí. Průměrný věk dětí byl 7,7 let; polovina dětí byli chlapci, polovina dívky.

Co se týče nepostižených dětí chtěla Wölfertová porovnat jejich hru s výsledky jiných studií se Scénotestem. Popsala hru dětí v tom smyslu, že u většiny dětí se vyskytují častěji symbolické hry než hry funkcionální. Kromě toho se vyskytovalo plánovitě a plynulě hrové chování. Děti při hře málo mluvily a projevovaly málo emocionální účast na hře. Bylo možné pozorovat kombinace dějů a hračky blízké realitě byly používány spíše než "imaginativní elementy modifikující okolní prostředí" (Wölfert, 1980, s. 911).

Wölfertová porovnávala výsledky mj. s výzkumy Höhnové(1951) a Jaida (1953). Podle jejich výpovědí odpovídaly scéno-hry dětí v jejím výzkumu svým průběhem převážně skupině šesti až osmiletých popisované Höhnovou.

Při srovnání svých výsledků s výsledky Jaida (1953) nezjistila Wölfertová žádné rozdíly ohledně rozdělení na určité typy hrového chování, na stupně využití herních ploch a pozorovatelnými kategoriemi řečových projevů. Našla se u ní - stejně jako u Jaida (1953) - převaha výstavby a přestavby; na rozdíl od Jaida poukázala Wölfertová na zřídkačastější používání aut.

Je možné učinit několik kritických poznámek ohledně různých aspektů této studie. Z popisu metod není zcela jasné, které hry byly zahrnuty do vyhodnocování, jelikož se mluví o různých skupinách a dobách. Údaje k vyhodnocování (totiž systém pozorování a kategorií) chybí bohužel zcela, pomineme-li údaje o časovém členění: Hry se zaznamenávaly písemným protokolem, magnetofonovým záznamem, jakož i fotograficky po 2, 5, 10 a 20 minutách a také při přerušení hry. Doba hry byla omezena na 30 minut.

Studie Erika Eriksona týkající se pohlavní specifičnosti staveb z hraček

U studie Eriksona (1988; anglicky 1968) se nejedná o studii nejnovejší. Přesto je popisována jako poslední, protože se týká pouze pohlavních odlišností, nebyla vlastně provedena se scénotestovým materiálem a v protikladu k ostatním studiím - spíše vývojově psychologickým - hlubinně psychologicky interpretuje pohlavně specifické zvláštnosti hry.

V rámci "Guidance Study" na University of California pozoroval Erikson v časovém rozmezí dvou let 150 chlapců a 150 dívek ve věku od deseti do dvanácti let třikrát při jejich hře. Dal jim za úkol -

podobně jako při Scénotestu - postavit na stole nějakou scénu.

Podobnosti ke Scénotestu vykazoval i herní materiál. U hraček se jednalo o rodinu, několik "uniformovaných" postav (policista, letec, indián, mnich atd.), divoká zvířata a domácí zvířata, nábytek a auta jakož i kostky.

Děti si měly představit, že jsou v nějakém filmovém studiu, pak na stole postavit "vzrušující scénu z nějakého filmu" a následně vyprávět obsah scény. Scéna byla vyfotografována a vyprávění nahráno.

Na tomto místě si představíme výsledky analýzy výsledných, závěrečných scén (snímků) se zřetelem k pohlavní specifičnosti staveb; Eriksonově interpretaci nebudeme věnovat pozornost.

Ve scénách pocházejících od děvčat se často jednalo o následující stavby: znázorňován byl interiér domu, ať už pomocí nábytku či nízkými zídками z kostek; uvnitř takového ohrazení se nácházeli lidé a zvířata; a většinou to byli lidé a zvířata v nějaké statické (sedící či stojící) poloze. Kromě většinou nízkých zdí (výška jedné kostky) se někdy vyskytovaly velmi pečlivě vystavěné vstupní brány. Interiér těchto domů působil většinou velmi pokojně.

U scén pocházejících od chlapců se často jednalo buď o "domy se složitými zdmi nebo o fásády s vystupujícími částmi, jako čepy nebo válce, které mají představovat ornamenty nebo kanóny. Vyskytují se vysoké věže a scény, které se celé odehrávají venku.

U konstrukcí chlapců se více lidí a zvířat náchází mimo ohrazení či budovy, vyskytuje se více objektů a zvířat, které se samy pohybují, a na ulicích a křižovatkách se přesunují z místa na místo. Vyskytují se složité automobilové nehody, ale i provoz, řízený a zastavovaný policistou (...)" (Erikson, 1988, s. 268).

8.4 Věkové a pohlavní odlišnosti v přehledu

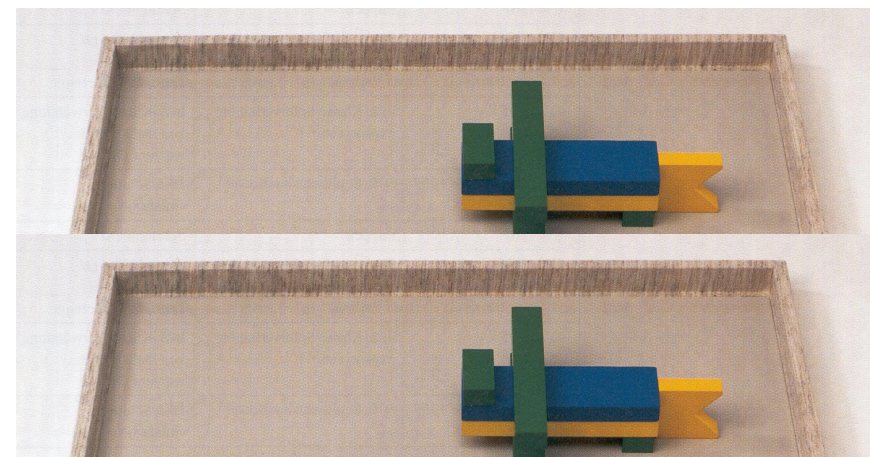
Dobře doloženy jsou věkové odlišnosti a částečně i pohlavní odlišnosti v hrovém chování a výstavbě Scénotestu, o nich však von Staabsová systematicky téměř nepojednává. Přitom je zde vhodné upozornit zvláště na studii Höhnové (1951), jakož i na studie Jaideho (1953; 1956). Ermertová (1994a) přitom z velké části potvrdila výpovědi Höhnové (1951) ohledně předškolního věku; výpovědi Höhnové (1951) jakož i výpovědi Jaida (1953) týkající se raného školního věku potvrdila ve svém výzkumu Wölfertová (1980). Výzkumy dokládají zvláštnosti různých věkových období, které omezují všeobecné výpovědi ohledně obsahových a formálních výkladů resp. nechávají je vyznít v jiném světle.

Höhnová upozorňuje, že zátěže se u dětí projevují ve vývojovém opoždění hrového chování, odpovídající vývoji. To potvrdila i Ermertová (1994a) u dětí v předškolním věku. Význam retardace bude ještě jednou objasněn také v kapitole týkající se diferenciatní diagnostiky (kap. 9).

Altmann-Herz (1990) představuje ve svém přehledném článku týkajícím se Scénotestu vedle výzkumů Höhnové a Jaida také výpovědi Kühnenové (1973) ohledně věkových odlišností: "Kühnenová (1973) zjistila v jednom výzkumu formálních charakteristik 1132 scéno-testových her dětí ve věku od 3 do 17 let, jejichž chování bylo něčím nápadné, jen pozvolně věkové odlišnosti. S přibývajícím věkem se zmenšovala subjektivní blízkost, využití celé herní plochy, překračování hranic herní plochy, řazení, neformální hra jakož i horizontální hrová tendence; zvětšovala se členitost plochy, centrální hra, tvoření ostrůvků či skupin jakož i zdůrazňování rohů. Celkově tedy přechod od funkční libosti a chování zdůrazňujícího hru k plánovité, pořádkující struktuře hry. Co se týče používání materiálu projevilo se pouze hromadění u malých dětí" (Altmann-Herz, 1990, s. 37).



Devítiletý chlapec postavil silnici a vlak v lese. Vlak jezdí dokola a projíždí při tom bránu; v lese se náchází liška a vepří. Uspořádání silnic odpovídá Eriksonovým pozorováním hrového chování chlapců.



To je "takové" staré letadlo, komentovala devítiletá holčička svou stavbu. Tento obrázek odporuje hojně popisovaným pohlavně typickým stavbám.

Kromě toho shrnuje Altmann-Herz (1990) ještě další výpovědi autorů, jejichž práce představujeme v této knize v kapitole o Formální analýze (kap. 7) resp. Diferenciální diagnostice (kap. 9): Melamed-Hoppeová (1969), von Salis (1975) jakož i Kächele-Seegersová (1969). "Tak se ve věkové skupině 9 - 11letých nacházel největší podíl klíčových situací ('hrové scény, které jako klíč v zámku otvírají vnitřní konflikty dítěte'), počet vulgárních řešení (velmi hojně se vyskytující herní uspořádání) se zvyšoval s věkem, počet použitých figurek byl ve skupině 9 - 11letých nejnižší, s přibývajícím věkem bylo používáno méně materiálu a zvyšovala se centrace" (Altmann-Herz, 1990, s. 38).

V pracích Kühnenové, Melamed-Hoppeové a Kächele-Seegersové je třeba upozornit na to, že se zde jedná o klinické náhodné vzorky; proto popisují věkové a pohlavní odlišnosti v klinických skupinách a ne u zdravých dětí a mladistvých.

V této kapitole jsme vynechali oba články od Wunderlicha (1953, 1958) jakož i práci Schulteové (1949), o kterých se zde v tomto kontextu pro úplnost ještě v krátkosti zmíníme.

Wunderlich popisuje ve svých člancích poměr dítěte k okolnímu prostředí v jeho hře se scénotestovým materiálem v různých věkových skupinách. Odvolává se přitom na zkušenost se stovkami Scénotestů; popis však ve své konkrétnosti zůstává daleko za výpověďmi Höhnové.

Schulteová (1949) nechala 12 dívek v průměrném věku 7 let pracovat vždy dvakrát se Scénotestem. Největší díl její práce spočívá ve scénotestových protokolech, které jsou sestaveny spíše nesystematicky. Studie Ermertové (1994a) viz kapitola 14; na tomto místě si ji představovat nebudeme.

Výsledky studia pohlavních odlišností částečně odpovídají tradičním rolovým stereotypům; zde je nutno - stejně jako i u všech ostatních studií týkajících se Scénotestu - poukázat na datum výzkumů.

Altmann-Herz (1990, s. 38) to shrnuje následovně: "K tomuto tématu existuje jen relativně málo upotřebitelných výsledků. Souvisí to pravděpodobně s tím, že nejsou využity ve výzkumné situaci (např. malá provokace pohlavně specifického chování výběrem materiálu). Kromě toho jsou takové odlišnosti mnohem více závislé na socializaci a tím na kontextu a více podléhají společenskému vývoji než např. věkové odlišnosti, takže bychom dle mého názoru měli upustit od jejich zohledňování" (Altmann-Herz, 1990, s. 38). Následující tabulka byla převzata od Altmann-Herze (1990, s. 39).

Pohlavně specifické odlišnosti

	Dívky	Chlapci
Kühnen 1973 (n = 1132)	vertikální hrová tendence se s přibývajícím věkem snižuje; (kromě toho lze dle Kühnenové u dívek ve větší míře pozorovat vytváření ostrůvků a skupin, pozn. CE)	vertikální tendence nezávislá na věku, častěji hra blízka subjektu
von Salis 1975 n = 126	používání většino množství figurek	častěji vertikální hrová tendence
Höhn 1951 n = 99	9 - 11leté používají více figurek	9 - 11letí upřednostňují zvířata a vozidla
Jaide 1953 n = 86	ve 2. třídě expanzivnější hrové chování	ve 2. třídě používání většino množství zvířat, méně figurek
Melamed-Hoppe 1969 n = 1106	30% klíčových situací	18% klíčových situací
Kächele-Seegers 1969 n = 1015	průměrně 4,35 vulgárních řešení	průměrně 3,55 vulgárních řešení

Souhrn

Doloženy jsou především věkové odlišnosti ve hře se Scénotestem. Tato zkoumání dokládají zvláštnosti různých věkových období, které omezují globální výpovědi ohledně obsahových a formálních výkladů resp. nechávají je vyznít v jiném světle. Poprvé byly vývojově psychologické zvláštnosti velmi názorně popsány v práci Höhnové (1951).

Často se výzkumy týkající se vývojové psychologie hry slučovaly s výzkumy ohledně pohlavní specifčnosti. Také zde existuje několik výsledků; je však nutno důrazně upozornit na stáří výzkumů, které na základě sociální proměny za padesát let pravděpodobně není možné shrnout, aplikovat a převzít bez omezení.

9 Scénotest v diferenciální a osobnostní diagnostice

Jak popisuje Altmann-Herz (1990), nachází se mezi publikacemi ke Scénotestu převážně psychoanalytické případové studie. Vedle toho byly však podniknuty i pokusy "dokumentovat nadindividuální charakteristiky hry se Scénotestem" (Altmann-Herz, 1990, s. 35) na základě porovnávání skupin. Porovnávány byly kromě věku a pohlaví také různé symptomatiky. Přitom je velmi obtížné shrnout výsledky, protože použitá diagnostická kritéria často zůstávají nejasná a také kvalitě empirických výzkumů lze z části - i přes relativně velké náhodné vzorky - leccos vytknout.

Na rozdíl od našeho postupu v předešlých kapitolách chceme v této začít systematickým přehledem, a pak pro zainteresované čtenáře přesněji dokumentovat jednotlivé studie. Z nich nejdříve představíme výsledky pozorování von Saabsově. Jako další uvedeme vybrané výzkumy z padesátých let (Dunkell, 1954; Harnack & Wallis, 1954; Berger & Rennert, 1956). Ve třetí části pojednáme o velké práci Biermanna & Biermannové (1962) jakož i o disertačních pracích, které vznikly na Mnichovské Univerzitě z velké části z Biermannova popudu, jedná se o práce Melamed-Hoppeové (1969), Kächele-Seegersové (1969), Kühnenové (1973) a Englera (1972).

9.1 Systematický přehled týkající se Scénotestu u různých poruch

V následujícím textu se přes již zmiňované těžkosti pokusíme, sestavit obsahově systematizovaný výčet stávajících výsledků k různým poruchám a Scénotestu. V této souvislosti musíme odkázat na práci Altmann-Herze (1990). V ní se nachází pokud je nám známo nejaktuálnější a nejpoužitelnější přehled výsledků k jednotlivým skupinám diagnóz, který zde má být představen a doplněn. Altmann-Herz volí ve svém výčtu hrubější rozdělení podle běžných kategorií a nezabývá se kazuistickými a všeobecnými popisy. Přitom používá jako zmíněné obecnější kategorie poškození mozku resp. psychoorganický syndrom; emocionální, neurotické a monosymptomatické poruchy; psychosomatická onemocnění; tělesná onemocnění a psychózy. Tuto klasifikaci zde pro jednoduchost přebíráme. U jednotlivých studií, které zde shrnujeme, je vždy jen částečně zřejmé, podle kterých klasifikačních systémů bylo zařazení provedeno. Mimo to se nám Altmann-Herzem (1990) provedená klasifikace jeví jako dostatečně široká k tomu, aby bylo možné odpovídající studie nějak přehledně seskupit. Pro uvedení do aktuální klasifikace psychických poruch v dětském a mladistvém věku odkazujeme na Petermanna & Lehmkuhla (1996).

Studie, na které se tento přehled vztahuje, představíme jednotlivě v návaznosti na systematiku. Altmann-Herz (1990) se kvalitou jednotlivých studií a jejich metodickými zvláštnostmi a/nebo nedostatky téměř nezabývá. Přesto pojme jeho výčet jako východisko našeho obsahově systematického popisu. O metodických nedostatcích a omezeních výzkumů, které v zápatí ještě zmíníme, pojednáme v rámci popisů výzkumů resp. v oddíle o testových kriteriích kvality Scénotestu.

K poškozením mozku resp. psychoorganickému syndromu píše Altmann-Herz (1990, s. 38) následující: "Scénové hry dětí s organickým poškozením mozku se vyznačují používáním více než 50 elementů, řazením (horizontálním a vertikálním ve formě i barvě), nedbalým vystupováním z rámce, beztvárovou totální hrou (formlose Totalspiele) jakož i vytvářením dílčích scén v rámci jedné herní plochy, které nevykazují žádnou vnitřní souvislost (Kühnen, 1973), zřídkačastým (4,4%) výskytem klíčových situací

(Melamed-Hoppe, 1969), věkově přiměřenou retardací která odpovídá všeobecnému vývojovému opoždění (Höhn, 1951), překračováním okraje herní plochy, které se však vyskytovalo jen do 11 let věku (von Salis, 1975). Tentýž autor našel u dětí s tzv. ranou citovou deprivací stejné charakteristiky jako u psychoorganického syndromu, totiž používání velkého množství materiálu, důraz na periferii, extrémní paralelismus a zdůrazňování levého spodního kvadrantu.

Když tyto nálezy shrneme, můžeme následující kombinaci označit za 'organický syndrom': hra odpovídající nižšímu věku, používání mnoha elementů, řazení. Ta samá kombinace platí však i pro vývojově opožděné, zanedbávané děti bez organického poškození."

Výpovědi Altmann-Herze (1990) již na tomto místě ukazují, že to, co v literatuře bývá označováno za typickou hru při "organickém syndromu", nemůže být jasně vymezeno definicí jako hra určité skupiny, ale jako příznak různých poruch. Vývojově psychologický aspekt zde není možné opominout. Retardace ve hře, která je zmiňována jak v souvislosti s poškozením mozku tak se zanedbáním, se objevuje také u **emocionálních, neurotických a monosymptomatických poruch** - jak je nazývá Altmann-Herz (1990).

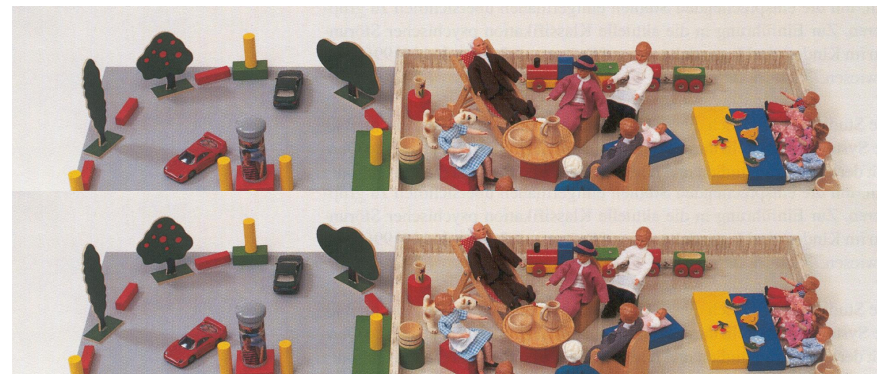
Altmann-Herz píše (1990, s. 39): "Podle von Salise (1975) si i neurotické děti hrají spíše jako děti mladšího věku, používají mnoho předmětů, zdůrazňují periferii, vykazují vertikální stavební tendenci a méně často nechávají volné plochy. Děti s poruchami kontaktu používaly rovněž spíše více předmětů a buď mnoho nebo málo figurek."

Přitom je nutné podotknout, že von Salis (1975) zjistil vertikální herní tendenci častěji u chlapců než u dívek; Kühnenová (1973) zjistila, že u dívek se s přibývajícím věkem na rozdíl od chlapců vertikální tendence snižuje, a také Erikson (1988) popsal více vertikálních uspořádání u chlapců (srvn. s pohlavními odlišnostmi kap. 8 v této knize).

Altmann-Herz (1990, s. 39) k emocionálním, neurotickým a monosymptomatickým poruchám dále píše: "Ve své analýze 1132 her našla Kühnenová (1973) jen málo významných rozdílů mezi jednotlivými skupinami diagnóz. Typické bylo přesné ohraničování, zdůrazňování okrajů a rohů a diagonální herní tendence. Enureticí se od toho odlišovali jen častějším výskytem hry blízké subjektu. V dalším výzkumu nezjistili Berger & Rennert (1956) u této skupiny žádné typické utváření motivu a ani žádné rozdíly oproti dětem, které byly vyšetřovány pro výchovné potíže. To se sice podařilo Englerovi (1972), avšak jeho výzkum je pouhým příkladem toho, jak lze empirická data teoreticky vyložit tak zkresleně, že pak již nelze posoudit jejich věrohodnost. Zatímco Berger & Rennert (1956) nenašli ani u enkoprézy žádné typické znaky, našla Kühnenová (1973) u dětí s tímto symptomem znaky již zmiňovaného 'organického syndromu', což ona interpretuje jako neurotickou pseudodebilitu. To se jeví být přinejmenším sporné".

Krolewski (1984) se ve své dizertaci, kterou Altmann-Herz (1990) nezmiňuje, zabývá výsledky obou prací. Krolewski vyšetřil 60 enkopretiků a porovnal svou skupinu s namátkovým vzorkem Englera. Krolewski (1984)⁴² píše: "Berger & Rennert (1956) zjistili stejně jako já, že ve scénách enkopretiků se nevyskytuje téměř žádné používání znaků ukazujících na tuto symptomatiku, a že scény 'hojně' obsahují vícevrstevnou konfliktovou dynamiku. (...) Nebylo možné potvrdit nápadnost formálních uspořádání scén u enkopretiků popisovanou Kühnenovou, která se podobala uspořádání scén vyskytujícímu se u dětí s organickým poškozením mozku a která se vykládala jako výraz neurotické pseudodebility" (Krolewski, 1984, s. 225).

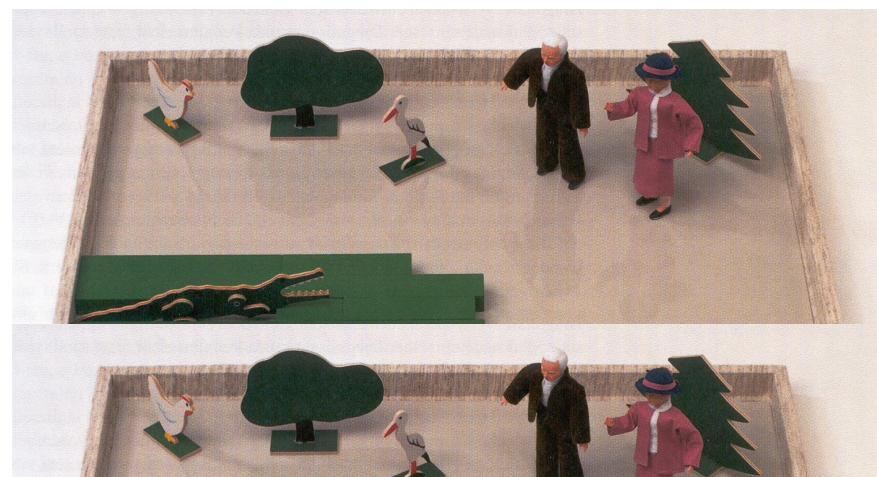
Altmann-Herz (1990) pokračuje ve svém výčtu výsledků výzkumů týkajících se emocionálních, neurotických a monosymptomatických poruch následovně: "U dětí s kockavostí našla stejná autorka (Kühnenová, pozn. red.) již popsané všeobecně neurotické znaky. Souhrnně existují tedy pro tyto poruchy typické všeobecné znaky: tyto děti si hrají spíše tak, jak to odpovídá mladší věkové skupině, zdůrazňují okraj, rohy a diagonálu, používají buď velmi mnoho nebo velmi málo figurek. Typické znaky jednotlivých skupin diagnóz nebyly zjištěny" (tamtéž, s. 39).



K tomuto obrázku nám Dr. Thomas von Salis sdělil, že scénu postavil jedenáctiletý chlapec s psychoorganickým syndromem (POS), podezřením na maniformní cyklothymii, neurotickými reakcemi a ranou deprivací. Co do formálních znaků uspořádání je nápadné vystupování z rámce a používání velkého množství figurek.



Toto uspořádání pochází od devítiletého chlapce. Diagnóza zní psychoorganický syndrom, habilita (resp. imbecilita) a autistické rysy. Nápadný byl v jeho ztvárnění paralelismus jakož i uspořádání materiálu kolem hrací plochy.



Tato scéna znázorňuje dvě osoby, které jsou ohroženy. Na první pohled je nápadné zdůraznění levého spodního kvadrantu. Uspořádání pochází od dvanáctiletého chlapce, u něhož byla zjištěna citová deprivace.

⁴² Tuto práci stejně jako i práci Herpertz (1983) mi laskavě dal k dispozici pan Prof. Dr. Biermann. Interní studijní materiál Masarykovy univerzity v Brně (FF, FSS) Pavel Humpolíček © Brno 2002

Tady zbývá ještě dodat, že Höhnová (1951, srvn. oddíl 8.3.1 v této knize) popisuje, že stavění z kostek je typické pro 3 až 5leté děti, z čehož možná plyne i početně nižší použití figurek. Ve věku asi 6 let se do popředí dostává řadící tendence; děti podle Höhnové figurky neohybají, ale nechávají je strnulé a staví je v tomto věkovém období - podle vlastních pozorování (autorky) - k okrajům, aby měli oporu. Podle Jaida (1953) používají děti ve věku mezi 7 a 9 lety více herního materiálu než děti 9 až 11leté. Rozporuplné výsledky mezi Ermertovou (1994a) a von Salisem (1975) ukazují, že použití materiálu by muselo být diferencovanější uplatňováno pro jednotlivá věková období předtím, než bychom mohli učinit jasné výpovědi (srvn. oddíl 7.3). V tomto smyslu je nutno chápat výše zmíněné výpovědi Altmann-Herze (1990).

Přehled týkající se psychosomatických onemocnění je u Altmann-Herze (1990, s. 40) následující: "U dětí s těmito poruchami našla Melamed-Hoppeová (1969) ve 25% klíčové situace. Kühnenová (1973) nezjistila žádné charakteristické hrové chování. Vyskytovala se tendence k centrální hře, tvoření ostrůvků nebo skupin a používání méně než 17 elementů. Astatické děti se od dětí s poruchami chování odlišovaly jen svou centrální herní tendencí. Tyto děti používaly u Biermanna (1969) jen málo figurek, rovněž herního materiálu jen poskrovnu a bylo u nich zřejmé zdůrazňování rohů a okraje (žádné číselné nebo jiné údaje)".

Herpertz (1983), kterého Altmann-Herz (1990) nezmiňuje, srovnával ve svém výzkumu scénotestové hry 80 astmatických dětí s 80 dětmi pedagogicko-psychologické poradny. Zjistil, že astmatici používali signifikantně méně materiálu, signifikantně častěji stavěli "prázdné scény", častěji stavěli "agresivně laděné" scény a projevovali ve hře více příznaků strachu. V celé řadě skupinových srovnání se u něj neukázaly žádné signifikantní rozdíly mezi těmito skupinami.

Dále Altmann-Herz (1990) shrnuje výzkumy k psychosomatickým onemocněním následovně: "Jungmann (1978) našel u pacientů s vědy často známky izolace (vícenásobná oplocení, používání jen malého množství figurek nebo jen jedné figurky) a orálního ohrožení (slídící liška a houser). Celkově tedy žádné charakteristiky, které by tuto skupinu odlišovaly např. od neurotických dětí, ani typické diference mezi jednotlivými skupinami diagnóz" (Altmann-Herz, 1990, s. 40).

Altmann-Herzem (1990) citované výzkumy k psychosomatickým onemocněním ukazují, jak málo byla doposud tato oblast v souvislosti se scénotestovou hrou prozkoumána a jak málo výmluvné nálezy k ní existují.

Rovněž k **somatickým onemocněním** a scénotestové hře máme k dispozici jen málo výzkumů resp. publikací. Altmann-Herz (1990, s. 40) to shrnuje ve dvou větách: "Těch několik málo zpráv k této problematice, o dětech s dětskou obrnou (Harbauer, Keuter a Kunert 1960) nebo s tuberkulósni meningitidou (Wechselberg a Heineberg 1953), poukazuje spíše na zpracování onemocnění a ukazuje na všeobecné tendence či tendence patrné z chování jako regresivní tendence, agrese, potíže s navazováním kontaktu a snaha být středem pozornosti. Výzkum Zierla (1954), který představuje pokus použít Scénotest jako prostředek k objasnění věkově specifických problémů diabetických dětí, není proto v této souvislosti tak významný."

Altmann-Herz (1990) nezahrnul do své práce výzkum Wölfertové (1980) o scénotestové hře tělesně postižených dětí. Wölfertová (1980) započala svůj výzkum otázkou, jestli se u tělesně postižených dětí vyskytuje opoždění v hrovém vývoji nebo zda specifické druhy poruch vedou ke kvalitativně odlišné hře. Za tímto účelem pozorovala 22 tělesně postižených dětí (13 z těchto dětí trpělo cerebrální poruchou pohybového ústrojí, 9 poruchou pohybového ústrojí nezpůsobenou organickým poškozením mozku) a 22 zdravých dětí v průměrném věku 7,7 let.

Přesné údaje k systému pozorování bohužel nemáme. V jejím výzkumu se ukázalo, že tělesně postižené děti vykazovaly porovnatelně více funkční hry, méně plánovitou hru, více řečové produkce, více emocionální účasti, méně často upřednostňovaly figurky dospělých vlastního pohlaví a "častěji se vyskytovaly prostorově strukturující výkony odpovídající nižšímu vývojovému stadiu" (Wölfert, 1980, s.

91). Tyto zvláštnosti je nutno, podle výpovědi autorky, chápat ve smyslu očekávané retardace tělesně postižených dětí.

Kvalitativní odlišnosti oproti hře nepostižených dětí se projevil v horších schopnostech stavět z kostek a v hravém konstruování. To podle autorky odpovídá vývojovému opoždění tělesně postižených dětí v prostorovém myšlení. V této studii se opět více projevil důležitost vývojově psychologické perspektivy.

K **psychózám** a hře se scénotestovým materiálem představuje Altmann-Herz (1990) výzkumy Weberové (1952; 1966) a Biermanna & Biermannové (1962). Nezahrnul studii Wurstové (1981), která se sice opírá o malý vzorek, patří ale do tematického okruhu. Shrnuje výsledky následovně (srvn. Altmann-Herz, 1990, s.40): "Weberová (1952) referuje o třech skupinách v rámci 21 schizofrenních dětí a mladistvých: největší skupina nepoužívala žádné figurky, druhá skupina kromě toho ještě stavěla stavby svérázné, bizarní konstrukce, u třetí skupiny byla herní plocha přeplněna téměř beze zbytku použitým materiálem. V dalším výzkumu provedeném na 40 pacientech (Weber, 1996) se vyskytly následující zvláštnosti: nepoužívání žádných figurek (18), izolované použití figurek (11), 'chaotický nepořádek' (5), důraz na symetrii scénového uspořádání (7), bizarní stavby (4)" (Altmann-Herz, 1990, s. 40).

K tomu je nutno dodat, že ani publikace Weberové (1952) neobsahuje žádné výpovědi o metodě, provedení či způsobu vyhodnocení studie. Ani u publikace z roku 1966 se nejedná o empirický výzkum v užším smyslu slova; autorka sama píše (Weber, 1966, s. 67): "Testy pochází od dětí a mladistvých, kteří se podstatně liší co do rodinných poměrů, vývojové fáze, premorbidní osobnosti, druhu a projevu onemocnění. Kromě toho byly testy (celkem asi 90) získány během různých stadií nemoci stejných pacientů. Tato práce má však také poukázat jen na to, jakým způsobem se psychotické symptomy uplatňují ve Scénotestu."

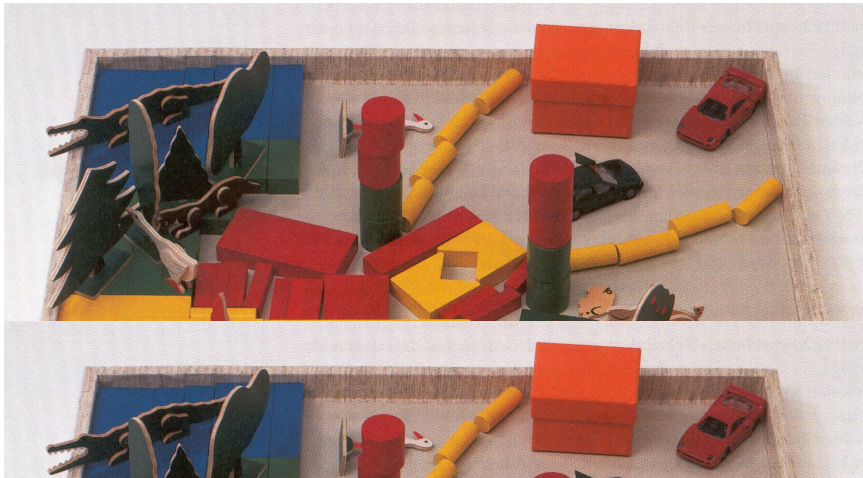
Altmann-Herz (1990) se ve své sestavě zabývá výzkumem Biermanna & Biermannové (1962; srvn. oddíl 9.4 v této knize). Píše: "Ve vyhodnocení 200 scénohr 105 dospělých schizofreniků našli Biermann & Biermannová (1962) následující typické znaky: vystupování z rámce, horizontální herní tendence, vertikální herní tendence, geometrické uspořádání a důraz na symetrii = polohová hra (Legespiel), periferní herní tendence, spíše subjektivě blízká hra. Kromě toho herní syndrom jako u dětí s organickým poškozením mozku (řazení, pustnutí, dílčí scény vedle sebe bez vnitřní souvislosti, atd.). Celkově tedy charakteristická "svéráznost" jak u užívání figurek a materiálu tak i ve způsobu stavby, která vždy vysoce koreluje s psychopatologickou symptomatikou (...)" (Altmann-Herz, 1990, s. 40).

Studie Wurstové (1981), kterou Altmann-Herz (1990) nezmiňuje, se zabývá scénotestovou hrou autistických dětí. 13ti autistickým dětem ve věku od 3,4 do 8,10 let byl předložen Scénotest. Jejich hra byla na základě vybraných kategorií ze studie Biermanna & Biermannové (1962) vždy spočítána a z důvodu malého vzorku pouze popsána.

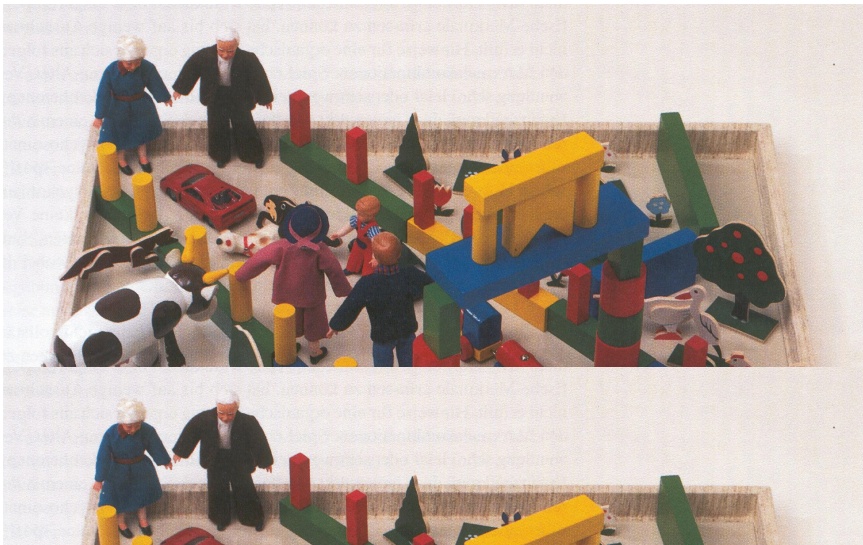
Wurstová (1981) mluví o dobré shodě svých výsledků s výsledky Weberové (1952), Biermanna & Biermannové (1962) jakož i Knehra (1982). Specificky schizofrenní symptomy jako klamný řád (Scheinordnung) nebo schizofrenní architektoniku však nenašla, zato ale zjistila ignorování figurek a zvířat, upřednostňování stavebních kostek, vystupování z rámce, originální scény vystavené však bez sociální vztaženosti, horizontální herní tendenci a vertikální stavební tendenci, zdůrazňování okraje a nedostatečnou dimenzi hloubky.

Také s výsledky této studie je vzhledem k malým vzorkům nutno zacházet opatrně.

Altmann-Herz (1990, s. 40 a násl.) celkově shrnuje výpovědi následovně: "Očekávání, že bude pomocí Scénotestu možné uchopit specifické znaky nemoci resp. diagnózy, se až na několik málo výjimek nepotvrdilo. Příznaky organické poruchy sestávají z následujících kombinací znaků: Hra odpovídá mladšímu věku, používání velmi velkého nebo naopak velmi malého množství figurek, zdůrazňování okraje a rohů. Nutno dodat, že je možné pozorovat i hry, které odpovídají vyššímu věku. Co se týče psychosomatických a somatických onemocnění neposkytuje Scénotest žádná specifická vodítka.



Jedenáctiletý chlapec, neurotická reakce, možná psychoorganický syndrom (POS), (raná) citová deprivace. Nápadné je především použití mnoha předmětů, žádných figurek a navršování.



Toto scénové uspořádání pochází od jedenáctiletého chlapce s neurotickým vývojem osobnosti. Nápadné je především užívání velkého množství figurek a navršování.

Výzkumy provedené na psychotických poskytly různé charakteristické znaky (zejména: nepoužívání žádných figurek, chaotická hra, polohová hra (Legespiel), bizarní stavby, důraz na symetrii jakož i známky 'organického syndromu'), přičemž hrové chování často koreluje s psychopatologií."

Výčet publikací v kapitole 9 nemůže být úplný, neboť není možné jmenovat veškeré publikované případové studie ani zajistit veškerou starší literaturu, která z části existuje jen ve formě diplomových či disertačních prací. Kromě toho je téměř nemožné nalézt nějakou systematiku, jelikož teorie týkající se etiologie a vzniku současně vplývají do různých výzkumů a zakládají tak z části zcela odlišné modely. Z tohoto důvodu se také v následujících kapitolách vzdáváme snahy, sestavovat jednotlivé výzkumy podle poruch, a namísto toho budeme postupovat tak, že představíme jednotlivé větší studie v chronologickém pořadí. Před tím než se budeme zabývat těmito většími studii, zmíníme se na tomto místě ještě alespoň o jednotlivých, relativně nových studiích. Rausch-de-Traubenberg (1973) popisuje ve své práci scénotestovou hru prepsychotických dětí; Jungmann (1978) zkoumal u 18 mladistvých pacientů psychogenní faktory při dvanáctníkových a žaludečních vředech a použil při tom mj. Scénotest, který vyhodnotil ve smyslu von Staabsově; Eggers (1988) popsal dětskou depresi u 12 dětí a užil zde rovněž Scénotestu (pro závěrečné snímky Scénotestu depresivních dětí srvn. také von Salis & Preisig, 1978). Abychom poněkud přesněji pronikli do tématu, pojednáme nyní - jak jsme již předznamenali - o jednotlivých studiích. Ale ještě než si o nich povíme, shrňme si nejprve údaje von Staabsově týkající se tohoto tématu.

9.2 Diferenciální diagnostika u von Staabsově

Zakladatelka Scénotestu říká k otázce diferenciální diagnostiky: "Samotným Scénotestem duševní onemocnění, např. neurózy a také psychózy diagnostikovat nelze. Test však může sloužit v rámci diagnostického zjišťování jako pomocný prostředek, osvětlovat duševní souvislosti, které leží hlouběji, tzn. které nejsou přímo přístupné reflektujícímu myšlení (...)" (von Staabs, 1988, s. 118). Ve smyslu této výpovědi je třeba chápat následující pozorování von Staabsově týkající se uspořádání scény s ohledem na určité struktury resp. poruchy.

U pacientů s *depresivní strukturou* se projevují zejména zábrany na poli orality; a scény obsahují především orální tematiku.

Pacienti s *nutkavě neurotickou strukturo (obsedantně kompulzivní strukturou)* vyjadřují ve své hře "vnitřní ambivalenci mezi zvlí na jedné straně a tendencí vtěsnat svět do 'nadpořádku' (Überordnung) na straně druhé" (von Staabs, 1988, s. 31).

"U *schizoidní struktury* se projevují zejména intencionální poruchy, u *hysterické* pak neplánovitá aktivita" (von Staabs, 1988, s. 31).

Von Staabsová uvádí příklady případů, kdy v závislosti na emocionálním obsahu hrové scény testovaná osoba přes domnělé nízké intelektuální nadání ve výstavbě Scénotestu vykazuje nadání normální. To by mohlo být příznakem emocionálně podmíněné *pseudodebility* (srvn. tamtéž s. 44 a násl.)

Osoby s *poruchami navazování kontaktu* znázorňují dle von Staabsově (1988) lidské jednání ve Scénotestu pomocí zvířat a zřikají se figurek; v extrémních případech používají dokonce jen kostky. Jelikož shodně s tvrzením von Staabsově u *psychogenních řečových poruch* hrají poruchy s navazováním kontaktu zvláštní roli, vyskytuje se právě popisované chování také u dětí s *kotavostí*. Pokud se ovšem vyskytnou figurky, nejsou spolu zpravidla v žádném vztahu. Převezme-li testovaná osoba roli jiného člověka, dokáže mluvit plynule. U této poruchy hrají roli také komponenty ctižádostivosti, které se manifestují ve výškových stavbách.

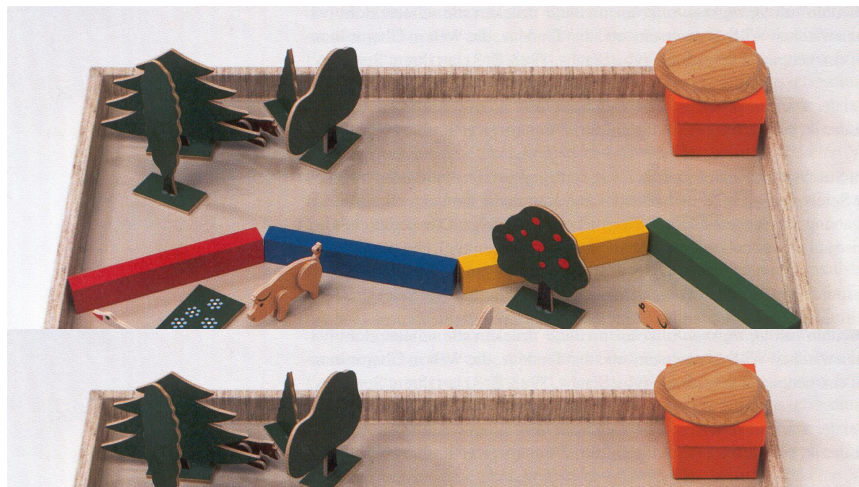
Děti s *enurézou* projevují "touhu být opečováváni tím, že položí nemluvně na měkkou kožušinu a na znamení zvláštní péče k němu nezřídká postaví pejška jako strážce" (von Staabs, 1988, s. 57). Jako další typický element pro tuto poruchu uvádí von Staabsová prasátko uložené na kožušince, časté jsou rovněž scény, kdy je matka zády k dítěti (a například se sklání nad džberem). Komponenta tížádostivosti této poruchy se ve scéně projevuje ve vysokých stavbách a věžích, "které jsou často vybaveny žlutými sloupy znázorňujícími cimbuří" (von Staabs, 1988, s. 58).

U *psychotických* pacientů pozoruje von Staabsová (1988) to, že "utváří své scény zmateněji a primitivně archaičtěji než pacienti s neurotickými chybnými postoji všeobecně" (s. 57). Scénotest může podle jejího názoru pomoci také tím, že zprostředkuje vhled do psychopatologického prožitkového světa.

Von Staabsová (1988) udává svou zkušenost, že Scénotest je schopen, "podpořit pozorovatele u *organických* onemocnění, pokud je zájem přesněji fixovat v jejich vlivu psychogenní překrytí/nadstavbu" (s. 117).

9.3 Vybrané práce z padesátých let

K nejčastěji citovaným a z části kontroverzně diskutovaným pracím z padesátých let patří práce Harnacka & Wallise (1954). Autoři nejprve uvádí všeobecnou část o možnostech a hranicích použitelnosti Scénotestu a již v polovině padesátých let se kriticky vyjadřují k výpovědním možnostem Scénotestu. Až následně představují výsledky svých zkoumání. Do své studie zahrnuli 100 dětí ve věku od 4 do 15 let věku; 60 chlapců a 40 dívek, kteří navštěvovali "léčebně pedagogické oddělení". U 6 ze 100 dětí se podle jejich výpovědi jednalo o děti z narušených rodinných poměrů.



1 oto usporádaní pochází od jedenáctileté dívky, která ztratila rodiče při nehodě a sama při ní byla zraněna. Dr. Thomas von Salis ji popsal jako depresivní a zjistil u ní neurotický vývoj osobnosti. Nápadné je chybění jakýchkoliv figurek.

Ve vztahu k celé skupině dětí našli tři druhy postupů:

1. Nahodilé zabalování a vybalování a chaotické stavění (3 testované osoby);
2. Motoricky funkcionální hra (8 testovaných osob); a
3. Výstavba scény (89 testovaných osob).

Přitom se jednalo převážně o venkovské scény, což bylo dle autorů způsobeno herním materiálem.

U dětí narušených rodinným prostředím se srovnávalo, jestli Scénotest, co do obsahu scény, poskytne záchytný bod k objasnění vzniku symptomů, či neposkytne (např. tvrdá matka nebo macecha, problematický vztah k otci, rozvrácená rodina, sourozenecké konflikty atp.). Přitom autoři ve 42 případech ze 65 žádné záchytné body nenašli.

V rámci celé skupiny 100 dětí našli ve 40 případech odkazy na příznaky nemoci a jejich příčiny.

K průběhu výzkumu nemáme žádné přesnější údaje. Sami autoři jej kriticky shrnují následovně: „Ve Scénotestu vynikne především narušený vztah mezi matkou a dítětem. Ze stěžejních afektů se dobře projeví především agresivní tendence. V nejméně případě Scénotest potvrdí a prohloubí anamnézu a klinické pozorování dítěte. 'Individuální' způsob stavění mnoha dětí snižuje diagnostickou hodnotu Scénotestu. U velkého počtu dětí evokuje materiál věkově typické scény a stereotypní kombinace (...)“ (Harnack & Wallis, 1954, s. 508).

Na jiném místě ohledně hranic použitelnosti Scénotestu autoři dále píší, že „je v jednom případě sotva možné, dělat při vyhodnocování Scénotestu ‚naslepo‘ závěry o psychologické situaci dítěte a jeho konfliktech. Scénotest mohl být diagnosticky použit téměř vždy jen – a to je nutno zdůraznit – při důkladné znalosti předchozího osudu dítěte“ (tamtéž, s. 507). Tento článek mj. komentoval Biermann (1958/59). Zaujal jiné stanovisko především k významu vulgárních řešení (k tomu viz oddíl 7.4. v této knize).

Jedním z prvních výzkumů z padesátých let, které se zabývaly scénotestovou hrou psychiatrických pacientů, byla Dunkellova disertační práce vzniklá v Curychu roku 1954. Vyšetřil nejprve 19 osob, z nichž čtyři byly diagnostikovány jako schizofrenní, čtyři jako psychoreaktivní, tři jako psychopatické, čtyři jako organici a čtyři s nejednoznačnou poruchou, později dalších 17 v tzv. kontrolní skupině. Pokusil se stanovit rozdíly mezi skupinami podle formálních kritérií a vytvořit tzv. „profily Staabsové“. Tabulka na s. 110 (Dunkell, 1954, s. 21) ukazuje četnost (H = vysoká; L = nízká) kritérií v různých skupinách, ve vztahu k první části výzkumu s 19 osobami. Jelikož je ale vzorek příliš malý, nebudeme se výsledky dále zabývat.

Jednotlivé skupiny jsou příliš malé (a to i když zahrneme výpovědi „kontrolní skupiny“) než aby mohly přinést spolehlivé výsledky umožňující generalizaci. Jedná se ale o jeden z prvních výzkumů k formální analýze s pevnými kategoriemi hravého chování schizofreniků a osob s organickým poškozením mozku. Na výzkum Biermanna & Biermannové (1962; srvn. oddíl 9.4 v této knize) je třeba se dívat v této souvislosti.

Scénotestovou hrou dětí s *enurézou* a/nebo s *enkoprézou* resp. s výchovnými problémy se zabývali Berger & Rennert (1956). Porovnávali scénohru 20 dětí trpících *enurézou* a/nebo *enkoprézou* se scénohrou 20 dětí s *výchovnými problémy*. Neměli k tomu žádné zvláštní vyhodnocovací schéma; všimli si volby motivu, použitého materiálu a také obsahu vystavené scény. Přesné údaje chybí.

Factors which showed H nad L responses for each group

Group	H Responses	L Responses
Psychoreactive	Blanketing Islands Decorativeness Foundationism	Geometricism Color Symmetry Verticalism
Schizophrenic	Horizontalism Cornering	Peripheralism Verticalism Blocks
Psychopathic	Islands Decorativeness Constructionism Animals	Color Symmetry Peripheralism Central Integr. Horizontalism Puppets
Organic	Geometricism Puppets Blocks Central Integration	Blanketing Peripheralism Islands Decorativeness Animals

V trámovém diagramu je vidět rodinná situace dětí; v tabulce pak různé aspekty tvorby scény: Jednovrstevný konflikt, vícevrstevný konflikt, porucha kontaktu, přání být opečovávan, touha po respektu, touha po samostatnosti, strach, bedlivost, únik a agrese. Berger & Rennert (1956, s. 142) shrnují výsledky své studie následovně:

„Na závěr můžeme říci toto: Děti z první skupiny (enuréza-enkopréza) ztvárňují ve Scénotestu podobné motivy jako děti druhé skupiny (výchovné problémy); u poslední jmenované skupiny se jen projevuje větší tendence k vytváření scén z ulice. Materiál, jemuž je dáována přednost, je v obou skupinách v podstatě stejný. Dynamika vyjádření konfliktu je silnější u skupiny I. Tyto děti patrně prožívají narušenou rovnováhu své situace v rodině silněji, intenzivněji a usilují na jednu stranu o větší samostatnost, na druhou stranu si však přejí být opečovávaný jako malé dítě. Jejich případný agresivní postoj, jejich nevyřazenost s konstelací, ve které se musí prosadit, se neprojevuje ani tak v jejich obtížné zvladatelnosti jako spíše v nepřímém odražení konfliktů v oblasti vlastního těla, právě v enuréze či enkopréze.“ Přestože lze na scénotestových výtvorech ilustrovat konfliktní situace, nedá se podle Bergera & Rennerta (1956) na základě poruchy předpovídat nic ohledně tematiky scénotestového výtvoru.

Další výzkum k enuréze pochází od Englera (1972). Ten si představíme ještě na jiném místě (srvn. oddíl 9.4).

9.4. Vybrané práce z let 1962 až 1973

Od Gerdy Biermannové existují četné publikace ke Scénotestu (mj. Biermann, 1955; 1958/59; 1966, 1969 a 1970 jakož i Biermann & Biermannová, 1962). Významný je především velký výzkum z roku 1962 týkající se scénotestové hry schizofreniků, který bude v této kapitole ještě představen. Vedle této velké studie vznikla kolem Biermanna řada větších studií jako disertací na Mnichovské univerzitě, to byly např. práce Melamed-Hoppeové (1969), Kächele-Seegersové (1969), Englera (1972) a Kühnenové (1973). U jmenovaných prací se jedná o několik málo prací, které byly ke Scénotestu a různým poruchám provedeny s větším vzorkem. Tyto práce, na které jsme odkazovali již v oddíle 9.1, si nyní krátce představíme.

Výzkum Biermanna & Biermannové

V návaznosti na Dunkellovu práci zkoumali Biermann & Biermannová (1962) 112 schizofreniků (diagnostikovaných převážně jako katatonní, paranoidní či hebefrenní) a vyzvali každého pacienta dvakrát ke hře se Scénotestem. 7 pacientů účast odmítlo. Se zbylými 105 pacienty (80 žen a 25 mužů) bylo uskutečněno 200 scénotestových her. Základem vyhodnocování výtvorů bylo protokolové schéma spojující kvantitativní a kvalitativní aspekty.

Proti skupině 200 scénotestových her (skupina A) byly postaveny čtyři skupiny, každá o 40 jedinečných scénotestových hrách, a sice:

- *Skupina B*: 40 her psychicky zdravých dospělých (vždy 20 mužů a žen ve věku od 18 do 62 let).
- *Skupina C*: 40 her zdravých dětí (vždy 20 chlapců a dívek ve věku od 6 do 14 let).
- *Skupina D*: 40 her neurotických dětí (vždy 20 chlapců a dívek ve věku od 5 do 15 let).
- *Skupina E*: 40 her osob s organickým poškozením mozku (33 mužů a 7 žen ve věku od 18 do 69 let).

Při porovnávání různých skupin nepoužili Biermann & Biermannová (1962) žádný statistický postup, nýbrž popisují absolutní a procentuální četnosti deskriptivně, ve spojení s popisem jednotlivých případů.

V následujícím textu zmíníme výsledky skupiny schizofreniků a osob s organickým poškozením mozku. Ostatními skupinami se zde dále zabývat nebudeme.

Biermann & Biermannová (1962) konstatují ohledně kvantitativních herních znaků, že 23% schizofreniků používá 50 a více herních elementů a 35,5% se omezuje na 1-16, „v obou případech za cenu ztráty harmonicky vyplněné, syntonické herní scény. Nivelizovaná a zpustlá hra je charakteristická také pro osoby s organickou poruchou mozku (55%). Proti tomu převažují v kontrolních skupinách dospělých a dětí harmonicky vyrovnané herní scény s dostatkem, resp. plností herního materiálu“ (Biermann & Biermann, 1962, s. 163). Přitom Biermann nazývá uspořádání scény „chudé na herní elementy“ nivelizací; omezení se na minimální herní elementy vede ve smyslu autorů k pustnutí herní scény a může podle jejich pojetí představovat konečné stadium nivelizačního procesu.

Dalším znakem scénohy u schizofreniků je chaotický klamný pořádek: herní materiál, (kterým se cítí „převalcování“), je systematicky seřazen. Dále „dává schizofrenik oproti kontrolním skupinám přednost červené a žluté barvě (...). Co do používání vulgárních kombinací zaujímá schizofrenik střední pozici mezi osobami s organickou poruchou mozku a zdravými probandy“ (Biermann & Biermann, 1962, s. 164).

Dále našli Biermann & Biermannová (1962, s. 164) následující strukturální faktory scénotestové hry u schizofreniků:

- „Nedbalé resp. i konstruktivní vystupování z rámce (bez ohledu na hranice herní plochy dané víkem krabice).
- Horizontální herní tendence pokrývání, buď nedbale navršující nebo v řazených až k diferencovanému uspořádání ‚chaotického zdánlivého pořádku‘, členěného v rámci herní plochy i okolo ní, polohové hry.
- Vertikální herní tendence s věžemi a sloupy, ‚tvrze‘ a výškové resp. fasádové stavby.
- Geometrická uspořádání, nejen kostek, důraz na symetrii ve formě a barvě.
- Periferní herní tendence se zdůrazňováním rohů, tvorba ostrůvků resp. skupin.
- Spíše subjektivě blízké než vzdálené uspořádání hry, bez upřednostňování stran na herní ploše“ (Biermann & Biermann, 1962, s. 164).

Charakteristiky scénohry osob s organickým poškozením mozku lze najít i ve hře schizofreniků jako tyto, jež charakterizují organický syndrom:

- „Řazení v horizontálách a vertikálách, ve formě i barvě;
- Pokrývání a navrhování herního materiálu bez ohledu na herní hranice (vystupování z rámce);
- Nivelizace a pustnutí herní scény, při poklesu vulgárních kombinací;
- Drobné scény vedle sebe bez vnitřního vztahu;
- Zkrácená doba trvání nebo nekonečná hra;
- Herní chování při narušeném kontaktu“ (Biermann & Biermann, 1962, s.165).

Výzkum Melamed-Hoppeové

Melamed-Hoppeová (1969), z Biermannovy pracovní skupiny, zkoumala na základě 1106 scénotestových her 1084 3- až 15letých dětí, v jakém vztahu jsou klíčové scény k věku, pohlaví a psychické poruše dítěte. Klíčové situace jsou podle autorky ty scény, které zřetelně ukazují na vnitřní konflikty a duševní problémy osoby. Přitom zůstává obtížné jednoznačně formulovat, co je klíčová situace, resp. kdy může být považována za danou. Autorka doporučuje, provést biografickou anamnézu rodičů, explorační a pozorování chování dítěte jakož i psychologické vyšetření. Klíčová situace není z operacionalizace pro její výzkum zcela jasná. Ke klíčové situaci píše: „V psychodiagnostice dítěte se jako ‚klíčová situace‘ označuje herní scéna, která jako klíč v zámku otevírá vnitřní konflikty dítěte a poskytuje tak naléhavý a přesvědčivý vzhled do duševních problémů dítěte [...]. Může se ve scéně otevřeně zrcadlit tak, že bude každému na první pohled patrná. Může být ale také ‚zašifrovaná‘, tzn. být přítomna v přestrojení a povrchnímu pohledu tak uniknout“ (Melamed-Hoppe, 1969, s. 1 a násled.). Na jiném místě píše: „Klíčová situace manifestuje často jádro narušeného rodinného dění, např. rodinné neurozy™ (Biermann), jakož i poruchu v širším okolí dítěte, tím že se dítě stále musí vypořádávat s reakcemi svého okolí, hlavně rodičů a sourozenců na své chybné výkony“ (tamtéž, s. 2). Klíčové situace se podle názoru autorky často nachází v iničiálním Scénotestu. Klíčová situace se stává o to zřetelnější, když se projeví i v jiných diagnostických postupech. Kromě toho poukazuje na to, že jednotlivé děti mohou také hrát rozdílné klíčové situace a že scéna znázorněná v klíčové situaci má ne zřídka za základ nutkání k opakování (Wiederholungszwang), v němž „pacient užívá projektivního testu, aby si vybil neurotický tlak svého svědomí“ (Melamed-Hoppe, 1969, s. 37).

Autorka upozorňuje na nebezpečí plynoucí z diagnózy činěné naslepo na základě jen jedné klíčové situace a na nutnost, provádět již výše zmíněné diagnostické postupy včetně lékařského vyšetření.

Způsob postupu resp. operacionalizace klíčových situací ve studii je popsán příliš nejasně, než aby mohl být reprodukován. Studie však dokumentuje, že Scénotest může být v různých případech nápomocen při popisu a snad i vysvětlování psychických poruch. Koncept klíčové scény může být pro zkušeného praktika v terapeutickém prostředí určitě smysluplný; pro použití v diagnostice k testování hypotéz však koncept ve stávající podobě vhodný není.

Melamed-Hoppeová pracovala ve svém výzkumu se čtyřmi skupinami poruch a učinila následující zjištění:

- *Děti s organickou vadou*: U 4,4% se vyskytují klíčové situace
- *Děti s psychosomatickými příznaky*: 24,84% hraje klíčové situace
- *Děti s psychoneurotickými příznaky a děti s poruchami chování*: 27,4% znázorňuje klíčové scény. V rámci této skupiny poruch staví 35,1% dětí s enurézou nebo s enurézou a enkoprézou klíčové scény
- *Děti se sociální problematikou nebo s poruchami způsobenými narušeným rodinným prostředím*: V 19,01% případů se objevují klíčové situace

Počty procent jednotlivých skupin se v podstatě nedají srovnávat, protože mezi skupinami jsou rozdíly, které by vedly ke zkrácenému srovnání.

Je nutno rovněž kriticky poznamenat, že zde nalezené klíčové scény – jak již bylo uvedeno – jsou jako takové definovány na podkladě předem stanovených diagnóz a biografických anamnéz. Je třeba je vidět jako potvrzení diagnóz, které byly učiněny jinými postupy a ne jako vlastní nástroj k určení konkrétní poruchy. Melamed-Hoppeová sama varuje před diagnózami stanovovanými naslepo a zdůrazňuje, že Scénotest je použitelný pouze na pozadí jiných informací (srvn. k tomu též Biermann & Biermann, v tisku).

Výzkum Kächele-Seegersové

Ve své mnichovské disertaci zkoumala Kächele-Seegersová (1969) význam vulgárního řešení jako výrazu sociálního chování dětí s různými poruchami.

Vycházela při tom z chorobopisů jedné psychosomatické poradny z let 1959-1968 patřících 1037 dětem ve věku od 2 do 15 let, u kterých byly mj. i údaje z Biermannova (1956) vyhodnocovacího protokolu týkající se jím zmiňovaných 24 vulgárních řešení.

Ve svém výzkumu sledovala výskyt vulgárních řešení v souvislosti s věkem, pohlavím, inteligencí a různými poruchami. Na tomto místě se budeme zabývat jen skupinou poruch (ohledně věkových, pohlavních a inteligenčních aspektů srvn. na příslušném místě).

„Při přezkoumání skupin nemocných vyšly najevo souvislosti svědčící o možné existenci herního konceptu dítěte s určitou symptomatikou; specifické hrové chování však na základě námi nalezených zvláštností postulovat nemůžeme“ (Kächele-Seegers, 1969, s. 84). V tomto smyslu má být chápána Kächele-Seegersovou (1969) uváděná pozorování upřednostňovaných a zvláště často znázorněných vulgárních řešení:

- *Enuréza*: Kojenec či dítě na kožešině; kojeneček s lahví nebo nočníkem; rodiče s dětmi; prarodiče; skupina hrajících si dětí.
- *Enkopréza*: Kojenec či dítě na záchodě; kojeneček s lahví nebo nočníkem; anděl na střeše; liška v lese; liška a husa.
- *Psychosomatická onemocnění*: V hrovém chování se projevuje jen málo něčeho nápadného.
- *Neurozy (chybné duševní postoje)*: Kojenec či dítě na kožešině; anděl u kojence.
- *Astma*: Služebná s předmětem z domácnosti; matka s dítětem; rodiče s dítětem; rodiče; prarodiče; skupina hrajících si dětí.
- *Obezita (Adipositas)*: Rodiče s dítětem; méně se ve hře užívají: kojeneček či dítě na záchodě; dítě s lahví nebo nočníkem; rodiče; skřítek v lese; auto a garáž; auto na silnici; hráz, most.
- *Koktavost*: Zed'; sloup.

Jelikož mezi skupinami poruch existují velké rozdíly ve věkovém a pohlavním členění, vedlo by statistické srovnání skupin k nesprávným závěrům. „Byly by žádoucí minimálně dvě klinické skupiny, které by co do věku a pohlaví vykazovaly stejné poměry“ (Kächele-Seegers, 1969, s. 63).

Jak je zde zřejmé, mohou se podle Kächele-Seegersové (1969) vyskytovat stejná vulgární řešení u různých poruch, což zpochybňuje váhu vulgárního řešení jako charakteristika pro potvrzení určité poruchy.

Kächele-Seegersová (1969) poukazuje na to, že na základě jejího výzkumu je možné lépe odlišit individuální a pohlavně a věkově podmíněné aspekty.

Englerův výzkum

Engler předložil roku 1972 svou disertační práci s názvem „Scénotestová hra dítěte trpícího nočním pomočováním“. Vzorek byl vybrán z celkového úhrnu 1034 případů dětí, které docházely do psychosomatické poradny s enurézou; do vzorku spadalo 80 z těchto dětí. Proti nim byla postavena tzv.

kontroni skupina. U této kontrolní skupiny se jednalo o 80 dětí, které byly příšly převážně kvůli školním a výchovným problémům. U vzorku enuretiků se jednalo o dílčí vzorek výzkumu Kächele-Seegersové (1969). Na předkládané studii se podílelo především méně dětí ve věku od 2 do 5 let. Engler velmi přehledně sestavil popisy jiných autorů týkající se scénotestové hry enuretiků a popisuje vznik symptomů z psychoanalytického hlediska. Z toho odvozuje odpovídající hypotézy ohledně obsahu a formální stránky scény. Vyhodnocovací schéma v pravém slova smyslu jsme nenašli.

V popisu vyhodnocení jsou vedle „přímých známek enurézy“ (Engler 1972) jako použití nočníku, záchodu, vepřů, džberu jakož i jednotlivých lidských postav vyhodnocovány i další aspekty jako:

- Syndrom orality (scény s jídlem, používání nádob na pití, žeroucí zvířata, touha po jídle a používání ovoce);
- Falický syndrom (syndrom výkonu: školní tabule a všeobecné používání materiálu; syndrom ctižádostivosti: věže, princezna; auto a vlak a vystupování z rámce);
- Syndrom regrese (směřování uspořádání vlevo, anděl, kojenec, kožešina, scény se sezením, scény se spánkem a sezením);
- Syndrom agrese (krokodýl, houser, liška);
- Syndrom strachu (policista, klepačka na koberce, strach ze zvířat, strach z prázdnoty (horror vacui), obranné stavby resp. stavby pevností, ohraničování) jakož i analýza hraných scén s ohledem na konflikty v sociální oblasti (srvn. Engler, 1972). Jednotlivými výsledky se zde zabývat nemůžeme (shrnutí viz Engler, 1972, s. 113 a násl.).

Krolewski (1984) zkoumal pokakávající se děti a srovnal svůj vzorek 60 enkopretiků s Englerovým vzorkem. Herpertz (1983) zkoumal scénotestovou hru astmatiků na vzorku 80 případů.

Výzkumná práce Kühnenové

Disertační práce Kühnenové, kterou odevzdala roku 1973 v Mnichově, se zabývá formálními aspekty Scénotestu. Vzorek byl vytvořen z 1132 scénotestových her z let 1959 až 1970 poskytnutých Psychosomatickou poradnou pro děti při Univerzitní dětské poliklinice v Mnichově. Pro analýzu formální stránky použila Biermannova (1956) vyhodnocovacího protokolu (otištěn v této knize, oddíl 11.2), z něhož vzala a pro své vyhodnocení poněkud přestrukturovala aspekty Všeobecné použití materiálu, Formální stránka a Uspořádání na herní ploše.

Autorka ve svém výzkumu zkoumala otázku, zda se dá ve hrách zjistit věkově a pohlavně specifické chování a zda formální stránka Scénotestu stojí v nějakém vztahu ke konfliktní situaci, poruše chování či psychické poruše dítěte.

Částí výsledků týkající se věkových a pohlavních odlišností se zde zabývat nebudeme (srvn. k tomu kap. 8). Kromě toho opět upozorňujeme na to, že se zde jedná o děti, které navštívily nějakou poradnu. Tím pádem se nejedná o věkově a pohlavní odlišnosti ve scénotestové hře zdravých, nýbrž vybrané skupiny (‘nápadných’) dětí.

Ve svém shrnutí sestavuje Kühnenová výsledky sama k různým skupinám diagnóz následovně:

Ohledně *dětí s organickým poškozením mozku* potvrdila podle vlastních výpovědí výsledky Biermanna & Biermannové (1962). Upozorňuje však na to, že u dítěte s organickým poškozením mozku převažuje ani ne tak úbytek motivace jako spíše přebytek motivace. To znamená, že herní plocha působí přeplněně resp. zcela vyplněně. Jako typické popisuje: „Řazení v horizontále a vertikále ve formě i barvě“, „pokrývání herním materiálem a jeho navršování bez ohledu na hranice hry“ jakož i „přítomnost dílčích scén vedle sebe bez vnitřní souvislosti“ (Kühnen, 1973, s. 117 a násl.).

Hra *dětí s poruchami chování a neurotických dětí* nevykazovala žádnou „charakteristickou herní strukturu“. Při analýze některých případů našla podle vlastní výpovědi ve formální stránce stavby odpovídající vždy příslušným konfliktům, tak u strachů např. ohraničování, u nutkání např. důraz na

symetrii a u poruch kontaktu např. budovy a/nebo ostrůvky.

Chování *enuretiků, enkopretiků a dětí s koktavostí* zkoumala zvláště u dětí s koktavostí nenašla řazení – jak je popisuje von Staabssová, nýbrž „uspořádané a neuspořádané rozestavování herních elementů podél okraje a v rozích“ (Kühnen, 1973, s. 118). Kromě toho zde našla ohraničování a vertikální herní tendenci. U enuretiků popisuje jako nápadnou hlavně subjektivě blízkou hru, vystupování z rámce a ohraničování, vedle toho se zabývá „diagonálním napětím“ (tamtéž). Hru enkopretiků, jejichž počet je v této studii relativně malý, popisuje pokrýváním celé herní plochy, vystupováním z rámce a přítomností dílčích scén vedle sebe bez vnitřního vztahu.

U *psychosomatiků* pozorovala mnohem víc centrálního herního uspořádání ostrůvků a skupin, což podle jejího názoru symbolizuje „centrální existenciální ohrožení“ (Kühnen, 1973, s. 119) těchto dětí. U astmatiků našla zdůrazňování okraje, ohraničování a důraz na symetrii jakož i vertikální herní tendenci. Tyto popisy Kühnenová (1973) vždy hlubinně psychologicky zdůvodňuje.

U *dětí se sociální problematikou* našla především vystupování z rámce a přeplněnou a totální hru.

Přes celkový vzorek se výsledky Kühnenové u jednotlivých skupin pacientů zakládají na relativně malých dílčích vzorcích, např. u enkopretiků; další obtíž při hodnocení výsledků studie spočívá v kombinování kvantitativních vyhodnocovacích postupů (rozdělení četností a chi-kvadrátový test) a kvalitativních vyhodnoceních a popisech jednotlivých případů.

Výzkum Gugerellové

Další disertace, která se zabývala Scénotestem, která však nepatří k mnichovským disertacím, nýbrž vznikla v Salzburku, pochází od Gugerellové (1975) a má název „Asthma bronchiale – archaická nemoc Já? Přezkoumání Ammonske teorie pomocí Scénotestu a anamnézy“. Gugerellová se snaží prokázat, že, jak již napovídá titul, astma je archaická nemoc Já. Přitom Gugerellová vycházela ze dvou hlavních hypotéz:

Astma bronchiale se zakládá na „symbiotickém komplexu“, který vzniká, když je v preoidipálním vztahu matka-dítě matka na základě své vlastní narušenosti neschopná posloužit dítěti jako adekvátní „pomocné Já“ a znemožňuje mu tím rozvoj jeho vlastní identity. Matčiny konflikty by přitom vynesly na povrch poruchu interpersonální komunikace primární skupiny jejího dětství jakož i primární skupiny astmatického dítěte.

Vzorek výzkumu sestával z 21 astmatických dětí ve věku od šesti do čtrnácti let, které pracovaly se Scénotestem. Podhypotézy formulované Gugerellovou (1975) pro Scénotest znějí v tomto smyslu následovně:

1. Rané dětské frustrace vedou ke strachům, které se ve Scénotestu projevují ve formě redukované schopnosti expanze.
2. Astmatické děti jsou jen ve zmenšené míře schopné dynamicky do herního dění zahrnout sama sebe nebo identifikační osoby v podobě figurek.
3. Astmatické děti používají více herního materiálu s agresivní symbolikou.
4. Staví se scény s výkovovou tematikou (srvn. Gugerell, 1975, s. 59).

Domněnku, že astma bronchiale slouží kompenzací raných dětských deficitů a je „archaickou nemocí Já“ ve smyslu Ammona, považuje autorka za potvrzenou.

Souhrn

Vedle popisu jednotlivých případů byla provedena řada výzkumů s různě velkými vzorky, aby se objasnilo, do jaké míry je Scénotest použitelný v oblasti diferenciální diagnostiky. Shrňme-li výsledky velmi hrubě a odhlédneme-li od metodických nedostatků, zdá se, že určitá herní forma je typická pro osoby s organickým poškozením mozku a že hra psychotiků obsahuje určité nápadné prvky. U neuróz a

psychosomatických onemocnění existují ve hře zjevně zvláštnosti, které však nelze jednoznačně přiřadit určitým neurózám. Celkově zde platí, že vývojově opožděné hrové chování lze chápat ve smyslu příznaku určitého zatížení a/nebo narušení. Důležité je však upozornit na to, že různé - ve výčtu jmenované - zvláštnosti mohou být významné jak co do věkové typičnosti tak v pozdějších letech co do diferenciální diagnostiky. Proto je důležité, znát ve Scénotestu věkově specifické chování.

Funkce Scénotestu

Poté, co jsme si v předešlých kapitolách popsali vznik Scénotestu, způsoby provedení a vyhodnocení jakož i výzkumy týkající se Scénotestu, půjde v této kapitole, kterou jsme nazvali Funkce Scénotestu o to, určit kvalitu testové metody Scénotestu a oblast jeho použití resp. pojmenovat jeho funkce. Za tímto účelem dáme v úvodu nejprve slovo různým autorům, aby se vyjádřili ohledně oblastí užití a podmínkách použití testu, v druhé části pojmenujeme požadavky na kriteria kvality Scénotestu a nároky na empirickou scénotestovou diagnostiku a na tomto podkladě pak posoudíme kvalitu této metody.

V návaznosti na to bude následovat výklad jednotlivých funkcí Scénotestu:

- Funkce diagnostická
- Funkce v terapii
- Funkce ve výzkumu

Předtím než se budeme jednotlivě zabývat různými oblastmi užití, dáme nejprve slovo různým autorům, aby se vyjádřili k oblastí užití.

10 Oblasti užití Scénotestu z pohledu různých autorů

Přestože von Staabsová (1988) sama svou testovou metodu popisuje jako metodu pro nejrůznější diagnostické účely, v kapitole o diferenciálně diagnostických úvahách zároveň omezuje své výpovědi ohledně použitelnosti metody následovně: „Je samozřejmé, že závěry, učiněné na základě takových herních popisů, mají pouze pravděpodobnostní charakter; přesto je důležité dělat tyto jednotlivé úsudky, protože nám ukazují, v jakém směru bude další zkoumání v konkrétním případě úspěšné. Dále je nutno odlišit všechny události, které např. jako funkční zvláštnosti patří k určitému dětskému věku.

Všechny tyto výklady hrového chování mají charakter domněnky (hypotézy). V žádném případě nelze ‚neurózu‘ jako takovou diagnostikovat osamoceně, neboť kvalitativně mohou i zcela zdravé zkoumané osoby vykazovat stejnou symptomatiku (problematiku). Když je však o někom známo, že reaguje abnormálně, že důvody však nejsou prohlédnutelné nebo jen nejisté, dovoluje Scénotest velmi pravděpodobně zhodnocení právě těchto důvodů vycházejících z osobnosti či z prostředí“ (von Staabs, 1988, s. 29).

Oblast užití je nazývána velmi různě. Často však končí popisy různých autorů týkající se diagnostických možností Scénotestu, přestože jsou líčeny jako velmi široké, varováním k opatrnosti a před nadinterpretací (Überinterpretation). V následujícím textu jsou k tomu shrnuty výpovědi několika výzkumníků a praktiků zabývajících se Scénotestem. Přitom postupujeme v abecedním sledu.

Altmann-Herz (1990) požaduje užívat Scénotest plánovitě; to pro něj znamená, že použití musí být odvozeno od již existujících informací (s určitým cílem, ať už za účelem navázání kontaktu nebo získání vodítek ke konfliktní situaci) a je třeba disponovat dostatkem vědomostí o diagnostických možnostech. Do toho započítává vědomosti o věkově a pohlavně specifických způsobech chování jakož i o hrovém chování při organických, emocionálních a psychotických syndromech. Vedle toho uvádí jako oblast užití narušené vztahy, strachy, zábrany a agresivní tendence jakož i strukturu osobnosti probanda, přičemž zde nemůže být řeč o nějakých jednoznačných pravidlech přiřazování. Výpovědi o inteligenci nejsou možné a zcela nemožné je stanovit na základě Scénotestu diagnózu.

Největší výhodu Scénotestu vidí v tom, že Scénotest je „principiálně ‚kompatibilní‘ s různými teoriemi a od nich odvozenými formami terapie“ (Altmann-Herz, 1990, s. 42).

Eberwein (1993) se ve svém shrnutí týkajícím se možností užití Scénotestu nejprve věnuje aspektům, které zmiňuje sama von Staabsová (1964); v kritickém shrnutí cituje autorku testu, která sama mluví o pravděpodobnostním charakteru závěrů (viz výše). Eberwein k tomu píše: „Autorka doznává, že výklady hrového chování mají jen charakter domněnky a ukazují pouze směr, jakým se mají ubírat další zkoumání. Výtky, že se u Scénotestu nejedná o vědecky fundovanou metodu, nejsou proto opodstatněné – pokud bude metoda s těmito omezeními užívána, jelikož se nikdo nesnaží o diagnostická rozhodnutí pouze na základě Scénotestu“ (Eberwein, 1993, s. 98).

Gutzeitová (1961) srovnává diagnostické možnosti Scénotestu a Testu světa. Přitom stručně shrnuje: „Scéno-test zachycuje vedle tématické afektivní projekce velmi mnoho ze strukturálních elementů osoby. Lidské figurky, tak věrné lidské kopie, a jejich ohebnost podněcují však spíše k tomu, zobrazovat zážitky vlastní domácí situace (atd.) než věcný materiál Testu světa. Test světa je v hodnocení objektivnější než Scéno-test, Scéno-test je za to flexibilnější z hlediska použitelnosti. Konec konců potřebují oba testy potvrzení jinými metodami nebo anamnézou a administrace obou testů vyžaduje zkušeného odborníka“ (Gutzeit, 1961, s. 93). Harnack & Wallis (1954) poukazují ve své práci především na hranice použitelnosti Scénotestu. Píší: „V jednom případě bylo téměř nemožné, dělat při vyhodnocování Scénotestu naslepo zpětné závěry o psychologické situaci dítěte a jeho konfliktech. Téměř vždy mohl být Scénotest diagnosticky užit jen – a to je třeba zdůraznit - při důkladné znalosti osobní historie dítěte. V tomto smyslu se nedá o Scénotestu mluvit jako diagnostickém testu ve vlastním slova smyslu, pokud za ‚test‘, jak tomu obvykle bývá, považujeme objektivní, na výzkumníkově nezávislou diagnostickou metodu“ (Harnack & Wallis, 1954, s. 507). Kromě toho Harnack & Wallis varují především také před přisuzováním přílišného důrazu individuálně nepodloženým interpretacím jednoho herního materiálu.

Höhnová se ve svém přehledu hrových metod s tvořivým potenciálem (1971) možnostmi užití téměř nezabývá (až na ty zmíněné von Staabsovou). Ve své publikaci z roku 1951 varuje před přílišným zdůrazňováním individuálních zvláštností, když se vlastně jedná o skupinově resp. věkově specifické odlišnosti, a přechází tím ke svému výzkumu. Navrhuje, používat Scénotest jako vývojový test, který by doplňoval Bühlerovsko-Hetzerovské vývojové testy.

Rexilius (1987) vypočítává podmínky, za kterých může být použit Scénotestu přínosné:

1. „Je nutné mít diferencované znalosti o sociálním a psychickém pozadí (včetně rodiny, školy, vrstevníků).
2. Anamnéza musí být kompletně a důkladně brána v úvahu.
3. Interpretace musí být prováděna společně s probandem a musí být v průběhu terapie ověřována.

Za těchto podmínek lze pomocí Scéno-testu odkrýt a potvrdit důležité souvislosti, ve kterých proband ‚vzít‘, eventuálně korigovat terapeutaovo chápání těchto souvislostí“ (Rexilius, 1987, s. 276).

Také Rauchfleisch (1991) pokládá Scénotest za nástroj dobře uplatnitelný při tvorbě hypotéz. Píše: „Jak plyne z citovaného příkladu, Scénotest je s to poskytnout výzkumníkovi psychodynamicky důležité informace, které přispívají k hlubšímu pochopení probanda. Hypotézy vytvořené na základě těchto nálezu je třeba v rámci explorační a pomocí jiných výzkumných metod dále ujasňovat a možná i specifikovat“ (Rauchfleisch, 1991, s. 77).

Zimmermann (1976) píše ve svém článku týkajícím se interpretace Scénotestu již roku 1976, že se u Scénotestu nejedná o testovou metodu ve vlastním slova smyslu. Píše k tomu: „Scénotest nelze přísně vzato považovat za test, jelikož se ani na formální ani na obsahové úrovni nedá provádět konstantní přiřazování významů k jednotlivým prvkům Scénotestu resp. konfiguracím. Jako alternativa k testovému modelu se představuje diagnostický model intersubjektivní, který výzkumnou situaci chápe jako přenosové pole, z něhož je s jistotou možné zprostředkovat individuální nevědomý význam scénového

uspořádání“ (tamtéž, s. 181).

Zimmermann rozlišuje u analýzy objektivní aspekty (jako např. závěrečný snímek, čas vyšetření atd.), subjektivní aspekty (jako např. ‚Jak se klient chová) a situační aspekty (jako přenosový vztah).

Na základě mnohoznačnosti možných způsobů vyjádření („Nejednoznačný výraz v deskriptivním smyslu může mít za základ zcela odlišnou psychodynamiku, vzhled, který Freudovi ... umožní odlišit ‚Malého Hanse‘ od ‚Vlčího muže‘“). Zimmermann (tamtéž, s. 177) odmítá jednoznačné postavení významů na roveň. Zimmermann poukazuje také na odlišné významy, kterých mohou aspekty scény nabývat v závislosti na patologii a/nebo věku.

Zimmermann popisuje diagnostický proces jako proces konstrukce určité podoby. Píše k tomu: „Úkolem diagnostika totiž je, zjišťovat kongruence těchto významů rozluštěných v protipřenosovém procesu se subjektivními a objektivními aspekty významů a spojit je tím do určité podoby. Jejich možná pregnantnost je současně kritériem nefalešného protipřenosu a zakládá prožitky evidentnosti scény, jejíž diagnostická hodnota se zakládá na tom, že byla získána z konkrétní situace. Umožňuje tedy výpovědi o momentální dynamice nevědomé konfliktové konfigurace konkrétního pacienta a jejím místě v jeho životě, což bylo znázorněno jako aktuální scéna. Jelikož její podoba podléhá nutkání k opakování a je také relativně konstantní, umožňuje scénická evidence i zevšeobecnitelné výpovědi, které představují alespoň jistou základnu pro teoretická odvození, která však nejsou dále ověřitelná“ (tamtéž, s. 179).

Kolik je autorů, kteří se zabývali Scénotestem, tolik je odhadů ohledně oblasti jeho užití. Předtím než pojednáme o jednotlivých oblastech užití, řekneme si nejprve ještě jednou něco ke klasickým kritériím testové kvality a pokusíme se zhodnotit Scénotest i v tomto ohledu, v dalším kroku pak budeme mluvit o Scénotestu v diagnostice, terapii a výzkumu.

Souhrn

Zmiňování autoři popisují rozmanité způsoby použití Scénotestu, téměř všichni jej ale přiřazují k metodám tvorby hypotéz a varují před ‚nadinterpretací‘. Von Staabsová sama poukazuje na pravděpodobnostní charakter možných interpretací Scénotestových konstrukcí; Altmann-Herz označuje Scénotest za prostředek k navázání kontaktu nebo k získání poukazů na konfliktové situace vedle poukazů na poruchy vztahů, strachy, zábrany, agresivní tendence nebo osobnostní strukturu. Höhnová navrhuje, aby byl Scénotest doplňkem vývojových testů; také Rauchfleisch a Rexilius jej popisují jako metodu tvorby hypotéz ve smyslu již naznačených klíčových oblastí.

11 Kritéria kvality Scénotestu: nároky na empirickou scénotestovou diagnostiku

V Brickenkampovi (1975), příručce psychologických a pedagogických testů, je Scénotest zařazen mezi osobnostní a vývojové metody a v rámci nich ještě k metodám kresebným a tvořivostním. Je popisován jako metoda, ke které neexistují žádné údaje týkající se objektivity, reliability, validity a norem. My chceme v této kapitole prošetřit otázku kritérií kvality. Po krátkém úvodu do diskuze o projektivních metodách a na pozadí klasických testových kritérií kvality se budeme zabývat výzkumy k objektivitě Scénotestu, prodiskutujeme nároky na systémy kategorií projektivních metod a představíme si a zhodnotíme jednotlivá vyhodnocovací schémata. V dalším kroku se budeme věnovat reliabilitě a propojení objektivitě a reliability při pozorování, jelikož zde Scénotest nepovažujeme pouze za projektivní metodu, nýbrž také za prostředek k vyvolání a "namátkové kontrole" chování, která dává příležitost k jeho pozorování. Již u von Staabsové a jiných autorů jsou popisovány „kategorie“ pro pozorování chování.

V další části se budeme zabývat ověřováním validity, v malé odbočce zaujmeme stanovisko k validizaci pozorovacích systémů, pojednáme o obsahové jakož i konstruktové a kritériální validitě Scénotestu a pak se zamyslíme nad vývojem empirické scénotestové diagnostiky.

Následující pojednání o kritériích kvality se vztahují na vybrané, důležité a dosažitelné práce a neuplatňují nárok na úplnost citovaných prací týkajících se kritérií kvality.

11.1 Odbočka k diskuzi o projektivních metodách

Schaipp & Plaum (1995) upozorňují na chybění německé učebnice projektivních metod. V tomto smyslu se ve své knize „Projektivní techniky: Neseřídní ‚testy‘ či hodnotné kvalitativní metody?“ důkladně zabývají problémem projektivních technik (tamtéž).

„Právě testově specifické posuzování jednotlivých ‚projektivních‘ metod vede totiž příliš snadno do slepé uličky, neboť např. k Rorschachově metodě se dá najít mnoho validizačních studií, které mluví pro platnost tohoto postupu; na druhou stranu se najde právě tolik validizačních studií, které by bylo možné uvést proti této metodě (viz Zubin, Eron, Schumer, 1965; Potkay, 1971). Jeden citát z Burose* (1970, p. XXVI), který popisuje přesně toto dilema: ‚This vast amount of writing and research has produced astonishingly little, if any, agreement among psychologists regarding the specific validities of the Rorschach... It is difficult to understand why the research has been so unproductive‘. Je možné stručně shrnout a zároveň anticipovat následující: Kontroverzní nálezy empirických výzkumů týkající se objektivitě, reliability a validity jednotlivých ‚projektivních‘ postupů se v očích člověka zainteresovaného na speciální metodě snadno zamotají do jistého druhu ‚gordického uzlu‘. Zohledníme-li chybění učebnice ‚projektivních‘ postupů v německé jazykové oblasti, pak se nemůžeme divit, že každý přetíná onen gordický uzel svým vlastním způsobem“ (Schaipp & Plaum, 1995, s. 1 a násl.).

Stav diskuze autoři shrnují následovně:

1. „Projektivní“ postupy jsou nadále sporné.
2. Testově kritická diskuze jednotlivých ‚projektivních‘ postupů nechává ještě mnoho otevřených otázek ohledně použitelnosti těchto technik (srvn. Burose*, 1970).
3. Existuje nebezpečí zneužití ‚projektivních‘ postupů v praxi.
4. Přestože je možné pozorovat změnu paradigmatu v sociálních vědách, sociální vědci i nadále ignorují ‚projektivní techniky“ (tamtéž, s. 8).

Schaipp & Plaum (1995) dále shrnují: „Souhrnně lze konstatovat: Při použití takzvaných projektivních technik se psycholog obrací – doufejme, že vědomě a ne nevědomě – k výzkumným technikám experimentu a interview. Tak je možné použít například výklad skvrn či rodinnou scénu jako experiment, ale také jako interview (srvn. Eberwein, 1993). Označení ‚Komplexní metody‘ charakterizuje takové ‚projektivní‘ metody (potud trefně Flick a kol. 1991, s. VI). Použití podobné/takové techniky, např. Rorschacha, se může totiž projevit jako nanejvýš komplexní záležitost, pokud se v první fázi získávání dat využije experimentální charakter metody, a v druhé fázi získávání dat se metoda použije spíše jako kvalitativní interview (...). Abychom mohli ‚projektivní‘ nástroje užívat smysluplně a zodpovědně, musíme přiměřeně odhadnout možnosti a hranice výzkumných technik experimentu a interview a reflektovat metodologická kritéria kvantitativního a kvalitativního sociálního výzkumu, protože tato pravidla pro speciální užití takových postupů jsou k dispozici (srvn. Lamnek, 1988; 1989)“ (Schaipp & Plaum, 1995, s. 59).

V tomto smyslu se v této kapitole nejprve zamyslíme nad různými aspekty klasických kritérií kvality Scénotestu (aniž bychom se při tom pokoušeli rozvázat již zmíněný gordický uzel). Následně si představíme alternativní kritéria kvality resp. formy validizace projektivních postupů, a pak se budeme zabývat diagnostickými, terapeutickými a vědeckými funkcemi Scénotestu.

11.2 Kontrola objektivitě

Von Staabsová (1988) sama žádné údaje k objektivitě neuvádí, a to ani k objektivitě provedení ani k objektivitě vyhodnocení či interpretace, a sice ani u pozorování chování ani u obsahové či formální analýzy.

Administrace Scénotestu je relativně jasně popsáno; mělo by zde být jednoduché dojít ke shodě. Ve smyslu běžných kritérií kvality pak bude o to těžší, určit objektivitu vyhodnocení a především objektivitu interpretace.

Vyjdeme-li z objektivitu vyhodnocení, pak jsou nejednoznačné i směrnice dané von Staabsovou. Popisy pozorování jakož i popisy zaznamenávání formálních a obsahových aspektů Scénotestu u von Staabsové (srvn. oddíl 5.1., 6.1. a 7.1.) nejsou vždy zcela jednoznačné a vyčerpávající.

Rozmanitost možností výkladu se zřetelně projevuje v nejednoznačných možnostech přiřazení, které již byly kritizovány v jiných výzkumech z vývojově psychologického hlediska (např. Höhn, 1951).

Pokusy vytvořit podmínky pro lepší objektivitu vyhodnocení, které by se týkaly jak průběhu hry resp. stavby tak obsahové a formální analýzy, by mohly spočívat v jasnějších systémech pozorování či kategorií, které by se vztahovaly k průběhu hry resp. k hrovému chování jakož i k obsahovým a formálním aspektům. Protokoly a/nebo vyhodnocovací schémata předložili mj. von Salis, Biermann a Altmann-Herz (srvn. k tomu oddíl 11.2.1).

Fliegner (1995b) představuje, po kritice jednotlivých vyhodnocovacích schémat, hrubý nárys svého vlastního vyhodnocovacího systému, ne však detailní. Přitom se omezuje převážně na formální aspekty. Při výběru jednotlivých položek sahá po publikacích nejrůznější kvality. Jak bylo ukázáno, existuje sice několik publikací k formální analýze; kvalita těchto výzkumů je však velmi různá (srvn. kap. 7). Tak se například jedná u hojně citovaného Wittgensteinova (1958) článku k formální analýze o poznámku o několika větách, v nichž jsou analogicky k jiným projektivním technikám (Test kresby stromu) jednotlivým částem prostoru ve Scénotestu přisuzovány významy.

Zvýšit objektivitu vyhodnocení a interpretace vzhledem k obsahovým aspektům se zdá být z důvodu rozmanitosti významových obsahů používaného herního materiálu, naznačené již v prvních kapitolách, alespoň z hlubinně psychologického pohledu obtížné.

Další systém pozorování, který se řídí hrovým chováním ve smyslu průběhu hry a jehož základem jsou vývojově psychologické a ne hlubinně psychologické aspekty, pochází od Ermertové (1994a) a seznámíme se s ním v kapitole 14. Vedle systému kategorií, který se zabývá hrovým chováním ve vývojově psychologickém smyslu, se tam Ermertová také pokoušela zavést ratingový postup pro hrové chování analogicky k pravidlům pozorování chování von Staabsové. Také zde se však ukázalo, že je nutná velmi přesná operacionalizace, aby se docílilo alespoň částečně uspokojující shody mezi pozorováními.

Tento postup poskytuje jako jediný, kromě výzkumu Musiolové (1970), údaje k objektivitě (srvn. kap. 14). Studie Musiolové (1970) má jako jediná studie za předmět objektivitu vyhodnocení. Ve své disertaci "Pokus numerického určení objektivitu vyhodnocení Scénotestu" ověřuje Musiolová shodu mezi 24 experty (psychologové a lékaři z Rakouska, Německa a Lichtenštejnska) ve výpovědích o 12 scénotesových protokolech a závěrečných snímcích. Za tímto účelem poslala 24 expertům popisy chování 12 dětí jakož i závěrečné snímky.

Experté byli požádáni, volně popsat osobnostní znaky dětí a posoudit probandy na osmnácti sedmistupňových škálách. Za tímto účelem vybrala Musiolová osmnáct aspektů z vyhodnocovacího protokolu von Staabsové, které chápala jako osobnostní znaky. Jednalo se přitom o následující aspekty:

1. Pozitivní vztah k examinatorovi;
2. Pozitivní vztah k testové situaci;
3. Iniciativa;
4. Sebejistota;
5. Zábrany ohledně materiálu;
6. Produktivita;
7. Radost z tvoření;
8. Originalita;
9. Fantazie;
10. Samostatnost;

11. Temperament;
12. Důraz na city;
13. Smysl pro realitu;
14. Stupeň inteligence odpovídající věku;
15. Pozornost;
16. Výdrž;
17. Manuální zručnost;
18. Osobní tempo.

Škály byly rozděleny do sedmi stupňů, od "málo rozvinuto" do "velmi rozvinuto". Jednotlivé položky nebyly blíže popsány.

Pro výpočet shody mezi 24 odborníky při posuzování dvanácti Scénotestů v osmnácti položkách byl spočítán Kendallův koeficient korelace. Koeficienty korelace pro jednotlivé znaky ležely mezi 0,173 (důraz na city) a 0,573 (iniciativa) a byly podle údajů autorky na základě chi-kvadrátové kontroly vysoce signifikantní. Musiolová (1970, s. 48) píše: "Z porovnání největší možné odchylky se skutečnými odchylkami hodnot posouzení plyne pro 18 osobnostních znaků dvanácti posuzovaných dětí, že variance uvnitř množiny posuzovaných jsou nízké. Nejnižší rozptyl činí 0,35 (K_4/M_{16}), nejvyšší variance 5,25 (K_2/M_2), zatím co maximální variance činí 100,19. Průměrně se hodnoty variance pohybují mezi 0,7 a 2,10. To znamená, že se ohodnocení koncentrují relativně hustě okolo střední hodnoty".

Zůstává nejasné, jak byly mezi sebou porovnávány volné popisy. Musiolová píše, že volné popisy byly prošetřeny a prohlédnuty vzhledem k 18 znakům, které měly být posouzeny. Přitom shrnuje, že experté, kteří vycházeli z 18 položek, "vykazovali jednotnou tendenci v posuzování a jejich ohodnocení dětí v každém případě konvergují. Zřídka se vyskytují výjimky" (Musiol, 1970, s. 54). Autorka zde neprováděla žádné empirické (např. obsahově analytické) vyhodnocení; psychodiagnostická přiřazení se jeví být alespoň v uvedeném případě Andrey (srvn. Musiol, 1970, s. 50 a násled.) rozporná.

Přehlédneme-li možné kritické body resp. neúplnosti (nejasný výběr expertů, nejasný výběr "zdravých dětí", problematika již vypracovaného popisu chování, podle něhož měly být děti posuzovány aj.), je třeba říct, že určité shody ohledně 18 aspektů (u nichž se částečně nejednalo o osobnostní znaky, nýbrž aspekty chování) bylo dosaženo. Výzkum Musiolové (1970) nevypovídá mnoho o zkoušce objektivitu interpretace; rovněž nebyla prošetřena shoda co do zohledňování obsahových a formálních aspektů stavby a hry.

S těmito skrovnými výpověďmi ohledně objektivitu Scénotestu se musíme toho času spokojit; jiné výzkumy pokud je nám známo doposud neexistují (kromě výše zmíněného výzkumu Ermertové, 1994a; srvn. k tomu kap. 14 v tomto svazku); k systémům kategorií von Staabsové, Biermanna, von Salise a Altmann-Herze jsme nenašli žádná statistická přezkoumání objektivitu ani reliability.

11.2.1 Nároky na systém kategorií projektivního postupu

Scheipp & Plaum (1995) požadují jiný způsob chápání a prověřování kritérií kvality projektivních postupů. O tomto způsobu evaluace pojednáme v kapitole 12. Na tomto místě se budeme zabývat výpověďmi autorů ohledně systémů kategorií, které jsou velmi podobné běžným požadavkům na objektivitu a reliability.

"Psycholog se při posuzování jednotlivých 'projektivních' postupů může rozhodnout, zda bude vyvinutý systém kategorií, pokud má nějaký k dispozici, považovat za akceptovatelný a do jaké míry ho použije pro vyhodnocení odpovědí. Použití systému kategorií se jeví jako přiměřené, pokud 1) k němu existují adekvátní normy; 2) byla prověřena empirická relevance kategorií; 3) významové obsahy přisouzené kategoriím mohou být teoreticky zdůvodněny.

Další kritéria (jako např. ekonomické hledisko) by byla rovněž myslitelná. (...) Pokud je diagnostik toho názoru, že musí odmítnout systém kategorií konstruovaný pro nějaký speciální postup, pak mu stále

ještě zůstává možnost, použít tento diagnostický nástroj jako spíše kvalitativní nástroj ke sběru informací" (Scheipp & Plaum, 1995, s. 67 a násl.).

Bohužel autoři dále nerozvádějí, co rozumí pojmem empirická relevance. Prověřujeme-li Scénotest z těchto hledisek, je třeba poznamenat, že vyhodnocovací kritéria poskytnutá von Staabsovou nepředstavují systém kategorií ve výše zmíněném smyslu.

Dalšími vyhodnocovacími schémata se budeme zabývat v následujícím textu.

11.2.2 Existující vyhodnocovací schémata ke Scénotestu

Následně si blíže představíme oba již zmíněné vyhodnocovací protokoly od Biermanna (1956, dle Biermanna, 1970) a Altmann-Herze (1990). Kategorie k analýze závěrečných snímků Scénotestu od von Salise (1975) a jejich modifikaci od Ermertové (1994a) uvádíme na jiném místě. Vedle toho poukážeme ještě na jiné systémy kategorií od Ermertové (1994a) a von Staabsové (srvn. první kapitoly v této knize) týkající se pozorování a vyhodnocování scénotestové hry.

Následně otiskujeme Biermannův (1956, dle Biermanna, 1970) vyhodnocovací protokol; tento vyhodnocovací protokol byl použit především v již zmíněných studiích pracovní skupiny okolo Biermanna⁴³. Následující vyhodnocovací protokol byl převzat od Biermanna (1970).

Dále uváděný vyhodnocovací protokol Altmann-Herze (1990)⁴⁴ poskytuje údaje o zachycování jednotlivých aspektů hrového chování, analýze závěrečných snímků Scénotestu a exploraci. Přitom se vztahuje k menšímu množství aspektů než např. Biermannův protokol.

Protokol ke Scénotestu (Biermann)

Datum:

Karta č.:

Jméno a příjmení

Datum narození (věk)

Diagnóza

Doba hry

Postoj ke hře

zaujatý/ drží se úkolu/ iniciální zábrany/ odpor/ odmítnutí

Rozhovor

spontánní/ na výzvu

skoupý na slovo/ sdílný/ hovorný/ doprovodný komentář ke hře/ žádný kontakt v rozhovoru/ kritika objektu/ kritika subjektu

Hrové chování

iniciální plánování/ vyrovaný/ oddávající se hře/ soustředěný/ zpomalený/ narušená koncentrace/ spěšný/ agující/ bez vztahu/ agresivní/ scénodrama/ přerušení hry (sám od sebe/examinátorem)/ tělesně postižený/ poslední úpravy po skončení hry

Uspořádání hry

plánovitě/ neplánovitě/ vycházející z jádra hry

⁴³ Chtěli bychom srdečně poděkovat panu Prof. Dr. Biermannovi za dovození otisknout jeho systém kategorií.

⁴⁴ Srdečně děkujeme panu Dr. Altmann-Herzovi za dovození otisknout vyhodnocovací protokol.

Uspořádání na herní ploše
periferní/ centrální/ blízké subjektu/ vzdálené od subjektu/ zdůrazňování rohů/ zdůrazňování okraje/ tvoření (skupin) ostrůvků/ diagonální uspořádání/ členění plochy/ celá herní plocha/ konstruktivní/ nedbalé vystupování z rámce

Průběh hry

stejnomyšlný/ měnlivý/ kumulující se/ ochuzený/ přestavba/ výměna

Výrazový obsah

harmonický (nepatrně/středně/zvýšeně)/ gestika figurek

Formální stránka

řazení/ ohraničování/ polohová hra/ horizontální/ vertikální herní tendence/ důraz na symetrii (forma/barva)/ beztvář (disociovaná) hra

Všeobecné používání materiálu (počet:)

minimální (-7)/ řídké (8-17)/ dostačující(18-36)/ plné (37-49)/ přeplněné(50-)/ totální hra

Herní scéna

krajina/ dům/ rodina/ ulice

Symbolika

Znaky agrese

Znaky regrese

Odmítání herních elementů

nevědomé/ udané

Výklad

spontánní/ na požádání/ vědomý/ nevědomý

Identifikace

spontánní/ na požádání/ vědomá/ nevědomá

Klíčová situace

Originální řešení

Vulgární řešení (počet:)

Kojenec nebo dítě na kožešině/ kojeneček nebo dítě na záchodě/ kojeneček s lahví nebo nočníkem/ lehátko a kožešina s babičkou, matka/ dítě kojeneček/ služebná s nádobím/ matka a dítě/ rodiče s dítětem/ služebná s dítětem/ rodiče/ prarodiče/ skupina hrajících si dětí/ anděl u kojence/ stůl, příkrývka, nádobí/ skřítek v lese/ anděl na střeše/ zeď, sloup/ auto a garáž/ auto na ulici, hráz, most/ liška v lese/ liška a husa/ opice na stromě/ čáp na střeše, sloup/ zvířata v ohradě/ kráva v ohradě

(Vyhovující prosím podtrhnout)

Protokol ke Scénotestu podle Biermanna (1970)

Vyhodnocovací schéma - Scénotest

Pozorování hrového chování

Postoj ke hře

zaujatý/ iniciální zábrany/ odpor

Typ tvorby

funkční libost/ asociativní/ plánovitá/ chudá na fantazii

Řečové projevy

žádné/ na výzvu/ spontánní doprovodné komentáře/ kritika

Hrové chování

soustředěné/ nesoustředěné/ přestavba jednou/ vícekrát/ zpomalené/ zdlouhavé/ spěšné/ scénodrama

Zacházení s figurkami

jen postavování/ cílené nasměrování/ gestika/ výraz

Závěrečná scéna

Použití materiálu

Počet: z toho figurek

minimální/ řídký/ dostačující/ plný/ přeplněný

Pořádek herní plochy

centrace (jednotnost/ skupiny/ žádný)

Vztah figurek

celé skupiny/ žádný

zdi, ohraničení horizontální/ vertikální

řazení horizontální/ vertikální

vertikální herní tendence ano/ ne

důraz na symetrii (forma/ barva) ano/ ne

Explorace

Téma

(skutečnost/ přání/ obava)

nejhezčí/ nejlépe/ proč?

nejméně hezké

nejraději

dodatečné poznámky

nápadnosti

Popis a nákres

Vyhodnocovací schéma - Scénotest , podle Altmann-Herze (1990)

Vztáhneme-li výklad v této kapitole týkající se nutných požadavků na systém kategorií podle klasické testové teorie na uvedené systémy kategorií, pak tyto musíme označit za nedostatečné, jelikož jejich kritéria kvality nebyla prověřena. Použijeme-li tři požadavky na systém kategorií zmiňované Scheippem & Plaumem (1995) pro projektivní postup, budou systémy sice většinou splňovat požadavek, aby významové obsahy přisouzené kategoriím byly teoreticky odůvodněné. K většině kategorií Biermannova systému (např. vulgární řešení, klíčová situace, uspořádání na herní ploše a formální stránka) byla provedena skupinová srovnání ve studiích skupiny okolo Biermanna (srvn. kap. 9); výsledky viz tamtéž. Také jednotlivé aspekty Altmann-Herzova systému kategorií se znovu objevují v některých výzkumech (např. použití materiálu a způsob hry). Normy však k systémům kategorií neexistují. Stejně dobře mohou tato vyhodnocovací schémata posloužit, když je Scénotest použit jako kvalitativní nástroj.

11.3 Kontrola reliability

Von Staabsová sama neposkytuje žádné údaje týkající se reliability této metody. Ani Brickenkamp (1975) se k tomuto aspektu nevyjadřuje. V zásadě je nutno říci, považujeme-li Scénotest za pozorovací situaci vedle hlubinně psychologického přiřazování k obsahové a formální analýze, že vyvstává ohledně klasických testových kritérií kvality problém konfundance reliability a objektivity. Jediným výzkumem, který se zabýval kontrolou reliability Scénotestu, je podle našich informací výzkum Ermertové (1994a; srvn. k tomu kap. 14 v této knize). V jejím výzkumu se poprvé explicitně pracovalo s videozáznamem Scénotestu, který umožňuje ověřit jeden aspekt reliability na základě opětné analýzy filmového materiálu. Při zopakování samotného provedení testu by zůstalo nejasné, zda případná neshoda výsledků souvisí s nástrojem či znakem. V různých výzkumech se Scénotestem bylo sice provedeno více Scénotestů s jedním probandem; téma reliability v nich však nebylo problematizováno nebo systematicky zkoumáno. Místo toho šlo o existenci klíčových scén (Melamed-Hoppe, 1969) nebo o nutkání k opakování (Biermann, 1995) ve scénotestových uspořádáních.

V následujícím textu si v rámci malé odbočky exemplárně a jako přípravu na kapitolu 14, kde si popíšeme způsob postupu při pozorování průběhu, vyjmenujeme nutné předpoklady pro dostačující objektivitu a reliability. Ohledně výsledků objektivity/reliability u Ermertové (1994a) srvn. kapitolu 14.

11.3.1 Problémy s ověřováním objektivitu a reliability u pozorovacích metod⁴⁵

Kontrola kritérií kvality je u pozorovacích systémů mnohem těžší, protože při pozorování není možné oddělit pozorujícího a měřícího nástroj. V literatuře se tento problém obchází tím, že se při určování kritérií kvality testu ověřuje spolehlivost či objektivita, přičemž tyto pojmy mohou být částečně používány synonymně, a platnost, s tím, že se doporučuje řádný pozorovací trénink (von Cranach & Frenz, 1969) resp. se mluví o metodologických problémech pozorování chování a tyto se člení na "spolehlivost a generalizovatelnost pozorovaných dat" (Mees, 1977b) a "pozorovaný a pozorované jako možný zdroj chyb v pozorovaných dat" (Mees, 1977a,c). Především reliability je jednak těsně spojena s objektivitou jednak také s validitou a tím pádem je u pozorovacího systému jen těžko určitelná.

Von Cranach & Frenz (1969) považují ve svém článku "objektivitu pozorovatele" za aspekt reliability a zdůrazňují, že reliability měřícího nástroje nelze posuzovat nezávisle na spolehlivosti pozorovatele.

Mees (1977b, s. 43) zdůrazňuje také tuto konfundanci: "U neaparativních pozorování nelze kontrolu spolehlivosti provádět odděleně od kontroly objektivitu; jelikož pozorovaná data vznikají takřka v pozorující osobě, nemůže být např. vnitřní konzistence pozorovacího nástroje (tedy jednoznačnost definice kategorií a kódovacích pravidel) zjišťována nezávisle na objektivitě výkonu pozorovatele. Vnitřní konzistence se tradičně považuje za aspekt spolehlivosti (reliability) měřícího nástroje, zatím co interpersonální shoda v datech více pozorovatelů je pojímána jako aspekt objektivitu."

⁴⁵ Tato kapitola byla upravená převzata od Ermertové (1994a).

Jak matoucí je tato propletenost objektivita a reliability v odborné literatuře si ukážeme na dalším příkladu. Podle Mannse et al. (1987, s. 43) "se např. objektivita pozorovacího systému vztahuje na jednoznačnost systému kategorií a jeho pravidel". Používají pojem objektivita pro ten stav věci, který Mees nazývá spolehlivostí (reliabilitou).

Tak konstatuje také Faßnacht (1989, s. 28) ve svém pojednání o kritériích kvality pozorovaných dat, že objektivita je často stavěna na roveň reliabilitě nástroje, reliabilitě spolehlivosti, intersubjektivitě, reliabilitě pozorovatele, shodě a/nebo neshodě pozorovatelů (srvn. k tomu také Faßnacht, 1995).

Tím jsme dostatečně poukázali na nejednotné definice pojmů v literatuře. Je potřeba si zapamatovat, že objektivitu a reliabilitu, jak již bylo řečeno na začátku, není možné při pozorování ověřovat odděleně. Důležité je, aby byla zaručena opakovatelnost.

Abychom toto zaručili, je nutné přesně specifikovat systém kategorií a pravidla použití, přesně navrhnout trénink pozorování, ve kterém si možné si osvojit pozorovací řeč, ověřit shodu tohoto osvojení jakož i použití a ověřit stabilitu výkonu pozorovatele v čase. Většina autorů považuje shodu pozorovatelů za žádoucí aspekt spolehlivosti pozorovaných dat (srvn. von Cranach & Frenz, 1969; Friedrichs, 1973, 1980; Atteslander, 1971).

Často se zaměřuje aspekt reliability s aspektem validity. Zatím co konzistence výkonu pozorovatele, tzn. shoda pozorovatele se sebou samým u různých pozorování v čase je aspektem stability pozorovacího systému, zasahuje stabilita znaku do validizace. Diferenciace mezi oběma těmito aspekty se zdá být možná jen na základě videozáznamu, jelikož i zde jinak opět hrozí konfundance.

Ke Scénotestu však existuje jen výzkum Musiolové ohledně objektivita některých aspektů; konzistence pokud je nám známo zkoumána nebyla. Jiné případy určení reliability třeba jen dílčích aspektů Scénotestu nám nejsou známy.

11.4 Kontrola validity

Eberwein (1993) k validitě uvádí následující informace: "Postup vyžaduje obsahově logickou platnost. I když explicitní validizační studie chybí, přece byly zkoumány různé dílčí aspekty, také v souvislosti s jinými testovými metodami, které by zde mohly být příspěvkem. Sieberer-Keferová (1979) sledovala symboliku barevných kostek ve Scénotestu, Wurstová (1981) referuje o vyšetřování autistických dětí těmito postupy, Woelfertová (1980) o hrovém chování tělesně postižených dětí, Gugerellová (1975) ověřovala Ammonsou teorií asthma bronchiale jako archaické nemoci Já pomocí Scénotestu a anamnézy" (tamtéž, s. 96).

Schringer (1983) shrnuje publikace týkající se reliability a validity následovně: "Vynikající přehled o veškerém úsilí v tomto směru, pokud se týká formální stránky Scénotestu, poskytuje Kühnenová (1973). Co se týče obsahové analýzy jsou zatím k dispozici pouze údaje o interpretativních odhadech významové souvislosti (Knehr 1961; von Staabs 1964). Nejdůležitějším vnějším kritériem je přitom anamnéza" (tamtéž, s. 161).

K dalším zkoumaným souvislostem píše: "Vývojově psychologické aspekty byly popsány několikrát (Höhn 1951; Jaide 1953, 1956; nejobsáhleji Kühnen 1973, která poskytla tabulky četností pro věk 3 až 17 let), stejně tak pohlavně specifické rozdíly (Jaide 1956; Engels, 1957; Kühnen 1973)" (tamtéž, s. 161).

Jak shodně referují oba autoři, neexistuje žádný výzkum validity všech aspektů Scénotestu (obsahová analýza, formální analýza, pozorování chování a dotazování). Dříve než se budeme zabývat validitou v retrospektivě jednotlivých kapitol a v nich popisovaných výzkumů (aniž bychom se nejprve zabývali tím, do jaké míry je pro celkové vyhodnocení přípustné rozebírání na jednotlivé dílčí aspekty), exemplárně si v rámci malé odbočky představíme požadavky na validizaci pozorovacích postupů.

11.4.1 Exkurz: validizace pozorovacích systémů

Všeobecně lze rozlišit různé aspekty validizace.⁴⁶

Kritz & Lisch (1988) zmiňují několik částečně se překrývajících aspektů validity, jako zjevná validita (face-validity), obsahová validita (také interní, logická či validita spojená s vlastnostmi), kritériální validita (zvaná také externí validita), souběžná validita, validita prognózy (zvaná též prediktivní či pragmatická validita, predictive validity), validita extrémních skupin a konstruktová validita.

Spolu s APA se od roku 1954 rozlišuje mezi obsahovou, kritériální a konstruktovou validitou.

Obsahová validita se vztahuje k reprezentativnosti pozorovaného chování pro celý proud chování (proces), o který se zajímáme. Důležitým předpokladem obsahové platnosti je proto také reprezentativnost pozorovacích kategorií. To znamená, že způsoby chování, které pozorovatel po osvojení kategorií a kódovacích pravidel ovládá, musí reprezentovat veškeré spektrum chování přicházející do úvahy.

Další důležitý aspekt obsahové validity se týká otázky, zda kategorie skutečně představují to, co představovat mají (srvn. Mees, 1977d). Přitom již von Cranach & Frenz (1969) poukazují na to, jak významná je jednoznačnost pozorovacích kategorií jak pro obsahovou validitu tak pro reliabilitu pozorovacího systému. To dost pragmaticky formulují i Manns et al. (1987, s. 54): "Obsahové validity se dosahuje pečlivou konstrukcí systému kategorií tím, že se prvotní forma postupu opakovaně zkouší, vylepšuje a nakonec dovede do konečné podoby adekvátní požadavkům výzkumu na různých osobách náležejících do relevantní výzkumné skupiny. Při tom je nutno dbát na to, aby byly všechny způsoby chování, které se vyskytnou, kódovatelné a "zbytková kategorie" pokud možno co nejmenší."

To ukazuje, že obsahová validita je tím vyšší, čím méně interferenčních procesů probíhá u pozorovatele, tzn. čím konkrétnější jsou kategorie.

Pro kontrolu *kritériální validity* se spojují vnější kritéria s pozorovaným chováním. Jako kritérium je možné předložit výsledky testů z jiných metod měření, přičemž je nutno vzít v úvahu, že validita těchto metod není vždy dána. Proto také nelze z nízkého koeficientu nutně vyvozovat malou externí validitu (srvn. Manns aj. 1987). Pokud je uplatňována pouze tato forma validizace, existuje také nebezpečí, že bude validizováno v kruhu - koeficienty budou vysoké, ale vlastní konstrukt obsažen nebude. Mees* (1977d, s. 90 a násled.) poukazuje v souvislosti s kritériální validitou, stejně jako von Cranach & Frenz (1969), na možnost násobného měření. Tak je u dvou na sobě nezávisle pozorovaných způsobů chování, které mají představovat stejnou proměnnou, vždy jeden pojímán jako kritérium toho druhého. U pozorovacího systému by to mohlo být uskutečněno použitím systému kategorií a jedné či většího množství ratingových škál.

Při *konstruktové validizaci* se na základě pozorovaného chování usuzuje na konstrukt. Tato forma validizace se také nazývá validizace řízená teorií (Mees, 1977d). Přitom se na základě teorie činí výpovědi o souvislostech vyvozených z této teorie mezi různými proměnnými a ověřují se pomocí empirických metod - zde pozorováním.

U validizace řízené teorií je tedy možné, činit teoretické předpovědi, odvozovat hypotézy a tyto empiricky ověřovat. Tuto metodu je spolu s Mees & Selg (1977) jakož i Manns et al. (1987) možné pokládat za nejpłodnější.

Vedle tohoto způsobu rozdělení aspektů validity je možné spolu s Campbellem (1957) rozlišovat interní a externí validitu.

⁴⁶ Následující část o validizaci byla převzata od Ermertové (1994a).

Interní validita udává, zda bude jednoznačně následovat měření, tzn. že žádné proměnné neovlivňují měření nekontrolovaně. Na tomto místě je zřetelné, jak podobné jsou pojmy obsahové a interní validity. Kritz & Lisch (1988) používají oba pojmy synonymně.

Externí validita udává naproti tomu generalizovatelnost výsledků na chování mimo pozorovací situaci (srvn. Kritz & Lisch, 1988).

Interní a externí validita stojí vůči sobě v komplementárním vztahu. Čím konkrétnější a strukturovanější je pozorovací systém a vybraný vzorek chování, tím větší bude interní validita u pečlivě vypracovaného pozorovacího systému. To ale neznamená, že je současně zajištěna externí validita, i když lze u systémů pozorování předpokládat užší souvislost mezi obsahovou validitou a generalizovatelností než např. u dotazníků a jiných, chování vzdálenějších, zjišťovacích metod.

Pro ověření externí validity (k určení obsahové validity nemáme žádné statistické postupy), radí většina autorů použít násobná měření (von Cranach & Frenz, 1969; Friedrichs, 1973; 1980; Mees, 1977d). Tak lze měřit různé nezávislé způsoby chování, které mají indikovat stejný stav (např. lingvistické a obsahové znaky odpovědí v interview jako příznak depresivního stavu). To stejné chování lze však také měřit různými nástroji, např. pomocí stanovených kategorií nebo ratingových škál.

Použití násobných měření se zakládá na domněnce, že z chování je vybrán větší vzorek a tím se vytvoří solidnější základna pro platné výpovědi.

Kriteriální a konstruktová validita patří rovněž k aspektům externí validity.

11.4.2 Obsahová validita Scénotestu

Jestliže, jak píše Eberwein (1993), Scénotest vyžaduje obsahově logickou platnost, pak je nutné to zkoumat. Sledujeme-li výklad v oddíle 11.4.1 týkající se obsahové validity, bude nám rychle jasné, že obsahová validita stojí a padá v neposlední řadě s kvalitou, tzn. jednoznačností systému pozorování resp. systému kategorií. Tento aspekt byl diskutován již v souvislosti s objektivitou a reliabilitou.

Co do *pozorování chování* se zdá být jednoznačnost relativně daná (srvn. k tomu také výzkum Musiolové, 1970). Co se však týče interpretačních pravidel *obsahové analýzy*, ty mohou být sotva jednoznačné - z důvodu mnohoznačnosti symbolů a symbolizací (srvn. Zimmermann, 1976).

Formální aspekty se ve výzkumech následků (srvn. kap. 7; Dunkell, von Salis, Biermann, Kühnen aj.) popisují a zkoumají stále detailněji.

Přitom jsou systémy pozorování Dunkella (1954), von Salise (1975), Biermanna (1956) a Kühnenové (1973; poněkud přestrukturovala Biermannovo vyhodnocovací schéma ohledně formálních aspektů) zřejmě nejpreciznější pro kódování formálních aspektů. Politováním je, že autoři z části obměnili pojmosloví, čímž ztížili možnost srovnání jednotlivých výzkumů.

Problematické jsou rovněž systémy kategorií k formální analýze, které již při zaznamenávání vyžadují velkou míru interpretace, jako např. rozhodnout u překračování okraje, zda probíhá neúmyslně, konstruktivně či ve smyslu tříštěného rámce.

Bohužel se pokud je nám známo žádný z autorů podrobněji nezabýval dotazováním probanda. O tomto dotazování pojednávají o něco přesněji von Staabsová a Altmann-Herz (1990) ve svých pozorovacích protokolech.

11.4.3 Konstruktová validita Scénotestu

Při konstruktové validizaci se (jak již bylo naznačeno v oddíle 11.4.1) z pozorovaného chování usuzuje na konstrukt. Na základě nějaké teorie se činí výpovědi o souvislostech, vyvozených z této teorie,

mezi různými proměnnými a ověřují se pomocí empirických metod, nebo přesněji řečeno, u konstruktové validity resp. validizace řízené teorií jde o předpověď způsobů chování, osobnostních znaků či vnitřních psychických konfliktových konstelací na základě teorie.

Sledujeme-li kapitoly této knihy, jejichž pořadí se řídí vyhodnocovacím konceptem von Staabsová a dalších publikací, je třeba zaujmout stanovisko ke konstruktové validitě analýzy procesu hry, obsahové a formální analýzy, věkových a pohlavních odlišností a zvláštností určitých diagnóz ve hře se Scénotestem.

K charakterologickému *průběhu hry*, který popisuje von Staabsová, existuje pokud je nám známo jen práce Engelsová (1957), ve které popisuje čtyři různé typy zacházení s materiálem. Vlastní výpovědi von Staabsová (1988) ohledně průběhu hry, charakterových aspektů v zacházení s materiálem a přerušení průběhu hry nejsou empiricky ověřeny, ale von Staabsová je popisuje v kazuistikách.

Aspekty průběhu hry závislémi na vývoji se budeme zabývat v rámci věkových a pohlavních odlišností.

K *obsahové analýze*, ve které jsou ve smyslu von Staabsová určité materiály a určité scénové obsahy přiřazovány určitým poruchám, existují především publikace od autorky testu samotné (von Staabs, 1988) a dále Knehrové (1982), ve kterých se obě odvolávají na psychoanalytickou teorii a popisují případy. Použití materiálu a tvorba scén jsou relativně podrobně popsány. Lze jen těžko předpovídat rodinnou konstelaci či jaká psychodynamická souvislost se odráží v té které scéně. Engler (1972) a Krolewski (1984) však na hlubinně psychologickém pozadí popsali určité syndromy enuretiků a enkopretiků a vyšli z toho při ověřování použitého materiálu, zatím co Herpertz (1983) zkoumal scénotestovou hru astmatiků (srvn. k tomu oddíl 9.4; ke kritice studie srvn. oddíl 9.1). Častěji se ve studiích zřejmě volila opačná cesta: U pevně stanovené diagnózy nebo provedené anamnézy se scénou interpretovala na základě těchto znalostí resp. zůstává nejasné, zda examínátor při pozorování znal diagnózu. V Henschelově* (1966) studii například zůstává postup nejasný. Počítá se u kolika scénotestových provedení z 50 dětí se projeví symptomy a příčiny nebo odkazy; o způsobu výzkumného postupu nejsou bohužel žádné zmínky. U téměř žádného z popisovaných výzkumů se nejedná o explicitně popsaný pokus naslepo, který by byl nutný, aby bylo možné učinit výpovědi o validitě. Ani výzkum Sieberer-Keferové (1979) týkající se symboliky stavebních kostek nám zde nepomůže.

Výzkumy k obsahové analýze u určitých skupin diagnóz se budeme zabývat na příslušném místě.

K zásadní problematice psychoanalýzy a její vědeckosti srvn. Perrez* (1979) a Grünbaum* (1984).

Ohledně *formální analýzy* byly v této knize popisovány údaje řady autorů. Přitom by ve smyslu konstruktové validizace mělo být možné u určitých poruch či osobnostních aspektů nalézt určité formální rysy, charakteristiky v uspořádání. Dunkell (1954) byl jedním z prvních, kdo chtěl na základě kategorií a projevů znaků dokumentovat vztah mezi uspořádáním a poruchou, ovšem s dvěma velmi malými vzorky. Kromě toho postupoval tak, že nejprve popsal zvláštnosti, a pak je u jednotlivých skupin empiricky dokládal. Tato studie měla spíše explorativní charakter.

Údaje von Staabsová (1988) a Knehrové (1982) jsou opět spíše údaje ve smyslu kazuistik; představují však většinou výchozí základnu jiných výzkumů. Také von Salis (1975) postupoval spíše explorativně; našel několik statisticky signifikantních rozdílů mezi jednotlivými skupinami (ohledně výsledků srvn. oddíly 5.3; 7.3 a 9.1). K výsledkům studií Biermannovy pracovní skupiny srvn. kapitolu 9. Fliegerem (1995b) popisovaný hodologický způsob pozorování doposud popsal jen on sám. Vyhodnocení k jednotlivým dynamikám nepředkládá.

K vyhodnocování vulgárních a originálních řešení existují různé výpovědi. Jaide (1953), Harnack & Wallis (1954) a Biermann (1956) popisují kombinace, které se vyskytují častěji; v interpretaci a označení takových aspektů se však autoři neshodují. Do jaké míry přítomnost vulgární odpovědi snižuje významnost vystavené scény nebo představuje indikátor sociálního chování, bylo doposud zkoumáno jen velmi málo; taktéž význam takzvaných originálních řešení (nehledě na obtížnost, s jakou je možné je

jasně definovat v rámci nějakého systému kategorií).

Také k výpovědím (jako u Wittgensteina, 1958) neexistují žádné empirické validizace. Rovněž příliš málo diskutován byl doposud aspekt klíčové situace, kterou zkoumala Melamed-Hoppeová (1969) (srvn. kap. 9).

Věkové a pohlavně specifické aspekty scénotestové hry nestály nejdříve příliš v ohnisku výkladu von Staabsově (srvn. však k tomu cíle její metody). Věkové odlišnosti popsané nejdříve Höhnovou (1951) se zakládaly na vývojově psychologickém vědění a jejím spíše fenomenologickém postupu. Navrhuje, aby byl Scénotest používán jako doplněk k vývojovým testům. Pokud bychom se řídili tímto návrhem, musely by se ve smyslu konstruktové validizace ve Scénotestu projevit vývojově psychologické zvláštnosti.

Následovaly výzkumy Jaida (1953, 1956) a Wölfertové (1980), které se rovněž zabývaly věkovými odlišnostmi ve Scénotestu. Vedle těchto studií stojí výzkum Eriksona. Práce Kühnenové je v tomto kontextu použitelná jen podměrně, jelikož se její vzorek skládal z dětí 'nápadných' svým chováním, na rozdíl od vzorku Höhnové a Jaida, u nichž se jednalo převážně o děti s chováním v normě.

Nejpoužitelnější v této souvislosti, přes omezení z důvodu metodických nedostatků, jsou v kontextu věkových odlišností výzkumy Höhnové a Jaida. Skrovné výsledky k pohlavním odlišnostem je nutno, jak již bylo naznačeno, posuzovat na pozadí sociální proměny (vzhledem ke stáří metody) velmi opatrně. Výsledky k věkové specifické hře představují však důležitá omezení výpovědí týkajících se určitých skupin diagnóz.

K diagnostice určitých charakterových struktur nebo *skupin diagnóz* popisuje von Staabsová vždy určité typy hry. Studie Harnacka & Wallise (1954) je v podstatě popsána příliš nepřesně, než aby bylo možné určit její kvalitu. Ve 40 ze 100 případů našli "diagnostické záchytné body", ať už se týkaly rozhodující konfliktové situace, symptomu nebo charakterového pozadí.

Již zmíněná studie Dunkella (1954) vycházela z příliš malého vzorku. Také srovnávací studie Bergera & Rennerta (1956) se účastnilo jen 20 enuretiků/enkopretiků a 20 dětí s výchovnými problémy. K tomu je zde nutno kriticky poznamenat, že neměli žádnou vlastní kontrolní skupinu.

Výzkum Melamed-Hoppeové (1969; jak již bylo popsáno v oddíle 9.4) týkající se klíčových situací je problematický. Jak bylo ukázáno, je možné jen velmi nepřesně určit, kdy je danou scénu možno označit za klíčovou. Melamed-Hoppeová však poukazuje na to, že je nutno vždy rozhodnout, zda se jedná o projekci důležitých emocionálních obsahů nebo o libovolnou herní situaci, resp. že i při hlubinně psychologickém způsobu nazýrání nejsou všechny postavené scény stejně významné.

Kächele-Seegersová (1969) sama kritizuje nedostatečnou porovnatelnost jednotlivých skupin svých vzorků. Zdá se, že studie Biermanna & Biermannové (1962) popisuje určité herní formy typické pro organiky a psychotiky; je však nutno upozornit, že se zde jedná o porovnání četností bez statistického ověření signifikance. Tato speciální herní struktura osob s organickým poškozením mozku byla Kühnenovou (1973) potvrzena i u dětí s organickým poškozením mozku. Nenašla však žádnou charakteristickou herní strukturu u psychoneurotických dětí a dětí s poruchami chování. Engler (1972) prokázal některé zvláštnosti, především ve výběru herního materiálu u enuretiků.

Jak jsme si ukázali ve výčtu v oddíle 9.1, existuje vlastně velmi málo herních forem, které by dovolovaly specifitější výpovědi než ty, že proband vykazuje nápadnost, která by měla být důkladněji přezkoumána. Zřejmé je také to, že existují herní formy, jako např. řazení či překračování hranic, které jsou v určitém vývojovém věku zcela normální a později by mohly ukazovat na patologii.

Všeobecně se to jeví být tak, že vedle určitých kvalitativních zvláštností svědčí opoždění v hrovém vývoji o zátežích či poruchách - především u dětí.

Shrneme-li uvedené výpovědi, musíme dát za pravdu Eberweinovi (1993) a Sehringerovi* (1983), že neexistuje úplný výzkum, existuje několik příspěvků, které však nestačí k tomu, abychom konstruktovou validitu Scénotestu mohli pokládat za celkově dostatečně zajištěnou.

11.4.4 Kriteriaální validita Scénotestu

Jak již bylo řečeno, pro ověření kriteriaální validity se pozorované chování spojuje s nějakým vnějším kritériem.

Celkově se tak doposud při výzkumech ke Scénotestu postupovalo relativně zřídka (odhlédneme-li od výzkumů, které sice sahají po anamnéze, používají však scénotestovou hru spíše ve smyslu ilustrace anamnézy a statisticko-empiricky neověřují shodu mezi oběma formami šetření). Zúčítme-li odpovídajícím způsobem okruh metod, které byly použity ke kontrole kriteriaální validity, tzn. vyloučíme-li anamnézu a pozorování chování (jak to učiníme v následujícím přehledu), jelikož alespoň u starších výzkumů nebyly zřejmě zjišťovány nezávisle, pak zůstane jen několik výzkumů.

Při popisu jednotlivých aspektů budeme postupovat jako v oddíle 11.4.3 a výsledky shrneme vždy vzhledem k jednotlivým okruhům.

Ohledně *průběhu hry* použila Engselová (1957) ve své charakterologické studii další postupy (srvn. oddíl 5.3). Celkově je však studie pojata tak, že se neověřují žádné statistické souvislosti, ale referuje se o fenomenologických shodách resp. doplňcích.

K *obsahové analýze*, jak je popisována v této knize, neexistují ani od von Staabsově (1988) ani od Knehrově (1982) údaje o dalších použitých postupech. Sieberer-Keferová (1979) použila další metody (srvn. oddíl 6.3.), vzorek je však příliš malý, než abychom zde mohli mluvit o kriteriaální validitě. (Srovnej k tomuto aspektu také výklad o kriteriaální validitě a diferenciací diagnostice viz dále.)

Ohledně *formální analýzy* neudává von Staabsová ani Knehrová (stejně jako u jiných aspektů) žádná další srovnání s jinými metodami. Ani Dunkell cíleně nepoužil (kromě anamnézy) žádný další postup; u von Salise tomu bylo podobně (ke studii Ermertové se dostaneme v kap. 14).

Kächele-Seegersová (1969) se ve své studii pokoušela zjistit souvislost mezi inteligencí (zjišťovanou pomocí Stanford-Bineta, resp. HAWIK) a vulgárními řešeními (srvn. oddíl 7.4). Nenašla žádnou signifikantní souvislost. Požadovaná souvislost mezi inteligencí a originálním řešením nebyla podle našich informací doposud empiricky zkoumána.

Ohledně *věkové specifických aspektů* doporučuje Höhnová (1951, 1971) Scénotest jako doplněk k vývojovým testům; empirické výzkumy, ve kterých by se spojovaly výsledky Scénotestu s výsledky vývojových testů, pokud je nám známo, neexistují. Ani Höhnová (1951) ani Jaide (1953, 1956) neověřovali souvislosti s výsledky jiných metod. Wölfertová (1980) srovnávala své výsledky pouze s výsledky jiných autorů, ovšem ne na stejném vzorku. Žádné další odpovídající výzkumy zde neexistují.

Mezi popisovanými výzkumy k diferenciací diagnostice je rovněž jen málo výzkumů, ve kterých bylo užito dalších metod. To znamená, že omezíme-li výběr výše uvedeným způsobem, odhlédneme-li od anamnézy a pozorování chování, nevyskytují se v žádném z výzkumů zmiňovaných v kapitole 9 žádná další šetření pomocí jiných nástrojů.

V disertacích, které vznikly v Biermannově pracovní skupině (Engler, 1972; Kächele-Seegers, 1969; Kühnen, 1973; Melamed-Hoppe, 1969), proběhlo sice zřejmě zjišťování anamnézy a různých aspektů Scénotestu třetí osobou, takže je zde téměř možné mluvit o pokusu naslepo; tyto práce jsou však metodicky problematické, především proto, že nepracují s kontrolními skupinami zdravých dětí, ale jedná se o děti, které navštívily psychosomatickou poradnu, jsou tedy 'zatížené'. Pokud byly při statistických výpočtech použity kontrolní skupiny, byly sestaveny převážně z pacientů. Tak jsou v těchto výzkumech vzájemně porovnávány většinou různé skupiny poruch v jednotlivých znacích. Často se v popisech jedná

o výpočty četností (Melamed-Hoppe, 1969) nebo o doplňující popisy jednotlivých případů, které čtenáři ztěžují rozlišování mezi statistickými výsledky a pozorováními autorů.

Výzkum, o kterém jsme se v předešlých kapitolách ještě nezmiňovali, který se však zabývá srovnáním Scénotestu a Rorschachova testu u dětí ve věku 5 až 7 let, pochází od Malmivaara & Kolho (1961). Oba autoři vyšetřili vždy 102 dětí jak Scénotestem tak Rorschachovým testem. Každý z obou výzkumníků prováděl vyšetření vždy stejnou testovou metodou, tak aby nikdy neaplikovala stejná osoba obě testové metody. Jak bylo provedeno vyhodnocení Scénotestu není zcela jasné. Byly vytvořeny různé skupiny na základě formálních aspektů a aspektů chování. Jedno takové uskupení si exemplárně popíšeme: "In the Sceno test the majority (group I) solved the task by building a house of blocks. In addition, their design included 'living' material (plants, animals, humans). In clear contrast to these were the children (group II) who only made a block design.(...)" (tamtéž, s. 47). Na základě Rorschachova testu byly rovněž vytvořeny skupiny a obě uskupení byla prověřena pomocí Chi kvadrátu ohledně možné souvislosti. V 67% případů se klasifikace na základě obou testových metod shodovaly.

Tento výčet ukazuje, že ani kritériální validita není dostatečně zajištěna, řídíme-li se klasickou testovou teorií a jejími požadavky na testovou metodu.

Porovnáme-li Scénotest s klasickou testovou teorií a jejími kritérii kvality, pak zjistíme, že objektivita a reliabilita jsou sotva resp. nejsou vůbec ověřeny (srvn. k tomu také kap. 14) a ani validita není dostatečně zajištěna. Z důvodu nedostatečné resp. neověřené reliability je možné Scénotest klasifikovat jako screeningovou metodu typu B (Jäger, 1986; srvn. část "Funkce diagnostiky" v této knize). To znamená, že se jedná o metodu vytvářející hypotézy, pomocí níž mohou být hypotézy nanejvýš vytvořeny, ale ne ověřeny. Chceme-li přes tyto nedostatečná kritéria kvality použít Scénotest jako diagnostickou metodu, nabízí se - jak již bylo zmíněno - možnost, použít ho jako metodu v rámci kvalitativního sociálního zkoumání a využít ho pro exploraci ke tvorbě hypotéz. Přitom je možné přijmout jiná hodnotící kritéria resp. jiné možné formy validizace než v klasické testové teorii. Následně budeme mluvit o těchto alternativních hodnotících kritériích projektivních metod a v jednotlivých případech pojednáme o jejich využití.

Chceme-li udělat ze Scénotestu testovou metodu s rozhodovací funkcí, která by dostačovala klasickým testovým kritériím kvality, musí se více přiblížit požadavkům, které byly zmíněny k jednotlivým kritériím kvality. V kapitole 14 si ukážeme, jak je možné pomocí zaměření se na průběh hry vybrat jednotlivé aspekty chování (vzhledem k výsledkům von Staabs, 1988; resp. Musiol, 1970) a analýzou závěrečných snímků Scénotestu zvolit postup, který by lépe odpovídal klasické testové teorii, minimálně pro analýzu skupin pro děti v předškolním věku. Přitom je však nutno dodat omezení, že tento postup je doposud účelný jen pro skupinová šetření ve výzkumu a je tak nedostačující pro individuální diagnostické účely. Nástroje se testují pro další věkové skupiny.

11.5 Alternativní hodnotící kritéria projektivních metod

Schaipp & Plaum (1995) se přimlouvají za to, používat projektivní postupy, což v našem kontextu znamená Scénotest, jako spíše kvalitativní metody. To zhruba odpovídá i postoji Jägera (1986), který - jak jsme uvedli výše - klasifikuje testové metody s nedostatečnou kvalitou jako screeningové metody typu B, nebo-li metody vytvářející hypotézy.

Schaipp & Plaum (1995) kritizují, že u projektivních metod, jak bylo ukázáno i v této knize, se vyskytují různé nesrovnalosti:

- "Četné 'projektivní' metody nabízí kvantitativní systémy kategorií.
- Jejich požadavku však často nelze dostat. Velmi rozšířený přesudek živí víru, že zde máme co do činění s psychometrickými testy, avšak takovými, které jsou z metodologického hlediska neuspokojivé.
- Podle průzkumu Wada a Akera (1977) se ale více než čtyři pětiny dotazovaných klinických psychologů vzdává standardizovaných vyhodnocovacích technik. Jak jsme již uvedli, bylo by podle toho možné umístit 'projektivní' techniky celkově někde uprostřed kontinua mezi póly 'psychometrický test' a

'kvalitativní metoda' (...). Toto kontinuum symbolizuje i rozpor mezi teorií a praxí v oblasti psychologické diagnostiky: Jedni posuzují diagnostické metody podle vznešeného ideálu psychometrického testu, jiní naproti tomu používají ty samé metody 'nějak jinak', např. právě kvalitativně (srvn. také Steck, 1989; Tent, 1991; Steck, 1991; Allesch, 1991)" (Schaipp & Plaum, 1995, s. 62).

Navrhují, používat projektivní techniky jako komunikační média, a to je také jednou ze silných stránek Scénotestu, jak to popisují už von Staabsová (1988), Almann-Herz (1990) a naposledy Fliegner (1995b). Test se svým herním materiálem zpravidla rád používají většinou dětskí probandí, napomáhá navázat kontakt, provést pozorování chování a umožňuje začít rozhovor.

Schaipp & Plaum požadují posuzování projektivních metod na základě alternativních hodnotících kritérií. Přitom se jedná o ekologickou validizaci, komunikační validizaci, argumentativní validizaci, kumulativní validizaci a "další způsoby validizace" (srvn. Schaipp & Plaum, 1995, s. 86 a násl.).

Ekologickou validizací se míní, "zohledňovat při získávání a interpretaci dat 'podmínky životního prostoru a prostředí' vyšetřovaného subjektu (Lamnek, 1988, s. 152). (...) Použití 'projektivní' metody má svůj smysl pouze v rámci široce pojaté diagnostiky, jelikož data získaná touto metodou mohou být interpretována jen na pozadí obsáhlého informačního konceptu vzhledem k vyšetřovanému subjektu (Plaum, 1992)" (Schaipp & Plaum, 1995, s. 86).

Aspektem *kunikační validizace* rozumí autoři výměnu mezi probandem a diagnostikem přes možné záchytné body, které byly nalezeny pro další postup v projektivních technikách. K tomu autoři píší: "Většina výroků, které proband vyřkne během první fáze sběru dat při takzvaných 'projektivních postupech', je mnohoznačná a může získat na jednoznačnosti jen v dialogu mezi examínátorem a probandem. Pokud chce diagnostik takové mnohoznačné výroky 'interpretovat', sám a bez pomoci 'vysílače' (subjektu probanda, pozn. PH), může to vést k fatálním interpretačním pochybením. Z tohoto důvodu je možné říci, že učebnice 'projektivních' technik uživateli přímo doporučují chybné výklady" (Schaipp & Plaum, 1995, s. 88).

Třetí aspekt posuzování nějakého postupu se týká podle zmíněných autorů *argumentativní validizace*. "Toto hledisko rovněž znamená, že 'výklady' by měly být intersubjektivně ověřitelné, a to do té míry, aby se diagnostik nejen ptal, ale také argumentoval, co se týče jeho interpretací. Tato argumentace by měla vycházet ze všeobecně srozumitelných domněnek, měla by se řídit pravidly a být - pokud možno - srozumitelná i pro neoborníky. Tento termín zahrnuje jednu zásadní myšlenku - vzhledem k původnímu naivnímu chápání platnosti. Argumentace při ospravedlňování interpretace 'projektivních' dat se musí oprostit od částečně nesrozumitelných předběžných domněnek autorů testů (srvn. Rorschach, 1962; Kornadt, 1982a,b). Často nelze jednoduše nekriticky přebírat způsob argumentace autora testu, který propaguje údajný význam signovacích systémů. Interpretativní argumentace by se měla vzdát zbytečného klamu tajné interní řeči v daném oboru (viz Rauchfleisch, 1989)" (Schaipp & Plaum, 1995, s. 90).

Čtvrtí autory navržený aspekt se týká *kumulativní validizace*. K tomu autoři píší: "Abychom doložili platnost empirického výzkumu, je nutné předložit výsledky jiných výzkumů, které jsou zaměřeny na stejný předmět (viz Köckeis-Stangl, 1980, s. 363; Lamnek, 1988, s. 153 a násl.). Tento princip se z velké části kryje s aktuálním požadavkem, že by se sociálně vědecké bádání mělo zakládat na triangulaci různých metodických přístupů (viz Flick, 1989; 1991; 1992): Pokud se problém prošetří různými metodami, je možné tematizovat různé aspekty předmětu, který má být zkoumán. V oblasti klinicky psychologické diagnostiky by tento princip měl být již samozřejmostí. (...) Aspekty komunikační a argumentativní validizace zjišťují spíše přiměřenost procesu sběru a interpretace dat při použití konkrétní 'projektivní' metody. Hledisko kumulativní validizace znamená, že je možné chtít zjistit platnost dat, sebraných pomocí *určité* metody, aniž by se současně nezohlednila použitá diagnostická procedura v její celistvosti (tedy všechny v daném případě použité metody a zjištěná data), znamená tedy jištění závěrů k míře validity řadou dřívějších výzkumů" (Schaipp & Plaum, 1995, s. 91).

Poměr klasických testových kritérií kvality a alternativních hodnotících kritérií zavedených Schaippem & Plaumem popisují následovně: "Zřejmě je již jasné, že v souvislosti s právě zmíněným způsobem nazírání zde nelze od sebe odlišit aspekt objektivitu, reliability a validity tak jasně, jako v klasické testové teorii, nehledě na výše zmíněný významový posun, resp. všeobecnou nejistotu. Zatímco se klasická testová kritéria kvality řídí skupinovým modelem, vztahují se tato alternativně hodnotící kritéria k jednotlivým případům (viz také Hilke, 1984). Při posuzování 'projektivních' postupů by se v budoucnosti mělo poukázat na existenci těchto alternativních hodnotících kritérií, aby používání těchto metod nebylo libovolné, ale mohlo probíhat podle určitých pravidel (viz naproti tomu Steck, 1989). Do jaké míry budou tato alternativní kritéria kvality postačující, či zda je nutno ještě nějaká připojit, aby bylo zajištěno přiměřené používání 'projektivních' postupů, se ukáže teprve na základě vědecky kontrolované praxe a odzkoušení těchto postupů např. v případových studiích" (Schaipp & Plaum, 1995, s. 92).

Shrme-li výpovědi týkající se Scénotestu v této kapitole, dá se říci, že objektivita a reliability metody doposud téměř nebyla zkoumána. Existuje několik výzkumů, které by se daly začlenit pod aspekt validizace. Jedná se však vždy o porovnávání skupin, které je ve svých výsledcích ještě příliš nespécifické, než aby se dalo využít při analýze jednotlivých případů za účelem rozhodování v diagnostickém procesu. Řídíme-li se, co do diagnostického procesu, systematickou Jägera (1992), je možné Scénotest zařadit jako screeningovou metodu typu B, tedy jako metodu vytvářející hypotézy, se kterou není možno hypotézy ověřovat, nýbrž vytvářet. Doporučení alternativních testových kritérií kvality jako je ekologická, komunikativní, argumentativní a kumulativní validizace Schaippa & Plauma (1995) naznačuje počátek používání projektivních metod podle přísnějších pravidel, a tím i spolehlivějšího využití Scénotestu. Zbývá dodat, že jakmile se provádí selektivní diagnostika, resp. jakmile musí v diagnostickém procesu padnout rozhodnutí (např. ve smyslu diagnostiky způsobilosti či při rozhodování o právu na péči), a je třeba provést jednorázové testování Scénotestem, neposkytuje Scénotest jistotu dostatečnou natolik, aby mohl být u tohoto rozhodování nápomocen resp. aby se jím daly ověřovat hypotézy a činit jednoznačné závěry.

V kontextu terapie je to s využitelností Scénotestu úplně jinak; zde mohou být vytvářeny hypotézy, které se během terapie potvrdí či ne dalším průběhem terapie. Omyly je možné v tomto kontextu korigovat, což v případě rozhodovací a/nebo selektivní diagnostiky neplatí. V tomto smyslu je nutné relativizovat požadavky klasické testové teorie v případě použití Scénotestu v terapeutickém prostředí.

Na pozadí tohoto výkladu se budeme následně věnovat nejdříve diagnostickým a následně terapeutickým a vědeckým funkcím Scénotestu.

Souhrn

Explicitní výzkumy k objektivitě, reliability a validitě Scénotestu téměř neexistují. Žádné z dosavadních vyhodnocovacích schémat nevyhovuje jiným požadavkům než teoretické odůvodnitelnosti. Biermannovo vyhodnocovací schéma bylo sice použito v řadě výzkumů a různé dílčí aspekty byly empiricky zkoumány, ale jako celek nebylo toto vyhodnocovací schéma dosud dostatečně empiricky zajištěno. Doposud se - vzhledem k původní formě vyhodnocování u von Staabsově - zkoumala objektivita testem pouze co do připisování osobnostních znaků. Ohledně reliability - vyjdeme-li z původního provádění a vyhodnocování testů - neexistují žádné výzkumy (srvn. k tomu nový příspěvek Ermertové, 1994a). Validita Scénotestové metody ještě není dostatečně zajištěna (podrobně viz výpovědi v této kapitole). Jsou jmenovány jiné formy validizace.

12 Diagnostické funkce

Jak již bylo řečeno v kapitole "Funkce diagnostiky", je nutné posuzovat Scénotest jako screeningovou metodu typu B (Jäger, 1986), to znamená jako metodu vytvářející hypotézy resp. pracující se širokým vzorkem populace, pomocí níž je možné hypotézy vytvářet a ne ověřovat.

Přitom je nutné nejprve říci, že Scénotest, jak popisuje i sama autorka von Staabs, může být velmi úspěšný, když je třeba navázat kontakt nebo když si dítě zvyká na novou situaci - to se týká jak diagnostického tak terapeutického prostředí. Kromě toho napomáhá uvolnit atmosféru testové situace.

Již von Staabs používala Scénotest nejen jako projektivní metodu, nýbrž také jako nástroj k pozorování chování. Podstatné je při tom teoretické pozadí. Scénotest se svým materiálem může být, nehledě na existující záznamové a vyhodnocovací schémata, chápán jako vytvářející vhodné prostředí, které umožňuje pozorování chování na základě otevřené instrukce či instrukce řízené úkolem (srvn. k tomu také kap. 4 a 13). Tak zde přichází do úvahy vedle psychoanalytických a vývojově psychologických aspektů také aspekty sociálně psychologické, systemické nebo jiné způsoby posuzování. Neexistují zde však téměř žádné výzkumy.

Sledujeme-li funkce zmíněné již v kapitole "Hrové chování jako základ diagnostiky a terapie", lze na základě dostupné literatury říci, že Scénotest - označíme-li jej za metodu vytvářející hypotézy - může mít popisnou, vysvětlující a klasifikační funkci. Budeme se zabývat nejdříve funkcí popisnou.

12.1 Popisná funkce

Sama autorka testu jmenuje funkcemi, které lze řadit k popisným funkcím, "uchopení charakterové struktury", "vhled do typických způsobů chování a specifických zvláštností jednotlivých vývojových stupňů" a "u neuróz všech věkových stupňů od třetího roku věku jako psychodiagnostický prostředek". Přeložíme-li si tyto tři jmenované oblasti do naší řeči jako uchopení osobnostních aspektů, vývojových aspektů jakož i aspektů poruch, které se mohou projevit v hrovém a stavebním chování, pak můžeme na základě sebraných výzkumů souhlasit s tím, že pomocí Scénotestu mohou být vytvářeny hypotézy týkající se těchto aspektů. V této souvislosti je však třeba připomenout, že stejné nápadnosti ve hře mohou poukazovat na zpoždění ve vývoji nebo na patologii. K vyhodnocení jmenovaných aspektů se používá analýza herního procesu, obsahová a formální analýza (srvn. kap. 5, 6 a 7; především herní proces a formální analýzu).

Při popisu osobnosti nebo charakterové struktury přichází ke slovu především pozorování chování, jak bylo řečeno již v kapitole 5 a ve výzkumu Musiolové.

12.2 Vysvětlovací funkce

Perrez (1985) rozlišuje u vysvětlovací funkce vysvětlení vzniku problému a vysvětlení výkonu. Vysvětlení vzniku problému se pokouší vědecky vysvětlit proces vzniku stavu bytí (Ist-Zustand), zatímco vysvětlení výkonu se týká zachování stavu bytí. V obou případech musí být splněna řada podmínek adekvátnosti (srvn. Stegmüller, 1969). Pokud se scénotestová diagnostika vztahuje k vysvětlování způsobů chování na psychoanalytickém základě, nejsou podmínky adekvátnosti vědeckého vysvětlení dané (srvn. Grünbaum, 1984).

Oblasti, které jmenuje von Staabsová a které je možno řadit k vysvětlovacím funkcím, se týkají jednak oblastí, kterou ona označuje jako psychopatologii, "neurózy", "organicky neurologická a psychotická onemocnění" jakož i "zcestné chování a kriminalita". Další oblast se týká poradenství u obtížně vychovatelých dětí. Ve své knize popisuje různé případové studie, ze kterých je zřejmé, jak s úspěchem používá scénu vystavenou dítětem k vysvětlení dětské situace před rodiči. Jí zmiňované oblasti "organicky neurologických" a "psychotických onemocnění" se nám zdají být - alespoň na základě literatury - méně rozšířené na eventuelní spolupůsobící hlubinně psychologické faktory, obzvláště co se týče psychogenních překrytí (nadstaveb). Publikace týkající se "problémového chování a kriminality", pokud je nám známo, téměř neexistují, odhlédneme-li od Biermanna (1955; 1958). Klasifikace už také neodpovídají dnes platným klasifikačním systémům (srvn. DSM IV; ICD-10). Ovšem Scénotest může pomoci vytvářet hypotézy vysvětlující psychické poruchy - a případně též objasňující vztah problematických rodinných či jiných konstelací vzniku problému. V tomto smyslu je užitečné, vymezit testovou instrukci tím, že má být ztvárněna rodina (srvn. k tomu kap. 4 a 13).

12.3 Klasifikační funkce

Klasifikační funkce Scénotestu může existovat rovněž jen ve smyslu vytváření hypotéz, přičemž hypotéza musí být formulovaná spíše nespecificky.

Jak bylo ukázáno v kapitole 9, existují různé příznaky, které mohou poukazovat na poruchy. Nejedná se přitom bohužel o znaky, které by mohly být jednoznačně zařazeny. V tomto popsaném smyslu je Scénotest použitelný jako screeningová metoda v mnoha prostředích a může přitom ve smyslu metod pracujících s širokým vzorkem populace popisovat další směry hledání. Ve smyslu směrů hledání chápeme i různé aspekty, popisované v této knize, přičemž jsme popsali kvalitu jednotlivých výzkumů ke Scénotestu a diskutovali validitu. S omezeními, které z něj plynou, je v praxi použitelný jako metoda tvorby hypotéz (srov. k tomu také kap. 10).

Souhrn

Jak jsme již na začátku řekli, jedná se u Scénotestu o metodu tvorby hypotéz, které přísluší především popisná, vysvětlující a z části také klasifikační funkce.

13 Terapeutická funkce

Přidáme-li výpovědi von Staabové (1988, s. 32) ohledně oblasti použití Scénotestu k jednotlivým funkcím (jak to bylo učiněno v části "Funkce diagnostiky"), pak již sama von Staabs vidí velkou oblast použitelnosti Scénotestu v terapii, totiž v navazování kontaktu a v uvykání dítěte na novou situaci, v poradenství obtížně vychovatelných dětí (jak sama na mnoha příkladech případů ukazuje), v užití k překonávání určitých životních problémů jakož i při neurózách všech věkových stupňů jako psychodiagnostický a psychotherapeutický podpůrný prostředek. Použití u organických a psychotických onemocnění jako pomocný prostředek v psychotherapeutickém přístupu, který sama postulovala, se nám už nezdá být tak obvyklý. V následujícím textu si blíže popíšeme způsob postupu von Staabové při terapii se Scénotestem, pak se budeme zabývat modifikacemi nebo podobnými postupy v terapeutickém kontextu. Jelikož těžiště této příručky spočívá v diagnostice, nebudeme zde probírat zprávy o jednotlivých případech k terapiím jednotlivých poruch se Scénotestem, nýbrž si v hrubých rysech předsatvíme terapii a možné modifikace.

13.1 Scénotest v terapii u von Staabové

Jak u von Staabové tak u M. Kleinové či A. Freudové byla hrová diagnostika a hrová terapie ještě relativně úzce spjaty, ačkoliv rozchod mezi diagnostikou a terapií byl již zřejmý. V empirické psychologii se pak výzkum vývoje hry zintenzivňoval, hra jako terapeutický přístup však byla stále více zanedbávána.

Při své hlubinně psychologické terapii nechala von Staabová pacienty, aby si dvakrát až třikrát týdně hráli se scénotestovým materiálem a vyvozovala z toho podobně jako v diagnostice své závěry (viz von Staabs, 1944, s. 36). Přitom byl klient také požádán, aby něco postavil; jako terapeut měla von Staabová více možností k intervenci než jako diagnostik, který se v situaci vyšetřování musí držet zpátky. Nezasahovala však do herního dění, nýbrž vyjadřovala např. pozitivní příspěvky k uspořádání scény nebo cíleně dávala klientům vybrat určitá témata stavby (von Staabs, 1964).

Existují starší příspěvky k rolové hře se Scénotestem (Kingma, 1960; Moosmann, 1977; Zierl 1959), a další příspěvek ke krátkodobé scénotestové terapii (Kemper, 1955). Jako u von Staabové se v publikacích o modifikovaných scénotestových provedeních kříží údaje k terapii a diagnostice (srov. také kap. 4 v této knize). Jelikož von Staabová dává Scénotestu jako terapeutiku relativně mnoho prostoru, probereme zde alespoň nejdůležitější výpovědi.

Von Staabová velmi podrobně popisuje v různých kapitolách své knihy (1988) možnosti, které Scénotest podle jejího názoru skýtá pro terapeutické účely. Přitom popisuje Scénotest "jako pomocný prostředek v terapii" a jako významný "pro aplikovanou psychologii". V kontextu terapie se zabývá poradenstvím, hlubinně psychologickou krátkodobou terapií, terapií dětí za současného poradenství

rodíčů a psychoanalytickou terapií. Vedle toho představuje "variace scénotestové terapie" jakož i Cílený Scénotest, Skupinovou terapii se Scénotestem a Kombinovaný scénotestový postup.

Scénotest může a má v poradenství pomáhat získat vhled do dané problematiky pomocí vhledu do vystavěné scény - většinou na základě hlubinně psychologického výkladu. Von Staabová popisuje v tomto kontextu také objasňování dětských problémů rodičům pomocí scény postavené dítětem. Přitom je možné rodičům názorně (scénotestové uspořádání) objasnit především emocionální prožívání jejich dítěte.

V hlubinně psychologické krátkodobé terapii poskytuje von Staabová klientům jen málo termínů pro uspořádání Scénotestu; mezi těmito termíny nechává určitý časový odstup. Přitom vychází z toho, že v mezidobích mohou účinky scénotestového uspořádání v prožívání dále působit. Při psychoanalytické terapii dětí jde von Staabové o znovuprožití traumatických konstelací a/nebo prožitků pomocí Scénotestu; při psychoanalytické terapii dospělých je podle názoru von Staabové použití Scénotestu vedle práce se sny a volnými asociacemi také přípustné.

V terapeutické instrukci ke Scénotestu mluví spíše o stavění a méně o hraní, aby zdůraznila charakter úkolu.

Předtím než v oddíle 13.1.1 pojednáme o modifikacích scénotestového provádění u von Staabové, zmíníme se ještě krátce o tom, že von Staabová počítá k variacím scénotestové terapie také kombinaci Scénotestu, autogenního tréninku a hypnózy, což podrobně, ale málo systematicky popisuje v kazistikách. Upouštíme na tomto místě od popisu; zainteresované čtenáře odkazujeme na výklad von Staabové (1988, s. 88-101).

13.1.1 Modifikace provádění Scénotestu za terapeutickým účelem u von Staabové

Jinými modifikacemi než autorčinými jsme se zabývali již v kapitole 4. Von Staabová (1988) sama mluví jednak o Cíleném Scénotestu jakož i o Skupinové terapii se Scénotestem.

Cílený Scénotest doporučuje u "klientů s intencionálními zábrany" (tamtéž, s. 82) nebo u lidí s malým kontaktem ke svým pocitům. Zde požaduje od terapeuta, aby jako základ použil afektivně výrazná témata. Další oblast použití Cíleného Scénotestu popisuje v případě hledání motivu jednání nebo konfrontace se specifickými problémy. Zde doporučuje předem zvolit odpovídající testový materiál a před začátkem vyšetření jej položit do krabice se Scénotestem do zorného pole klienta.

Kromě toho se vyjadřuje k psychotickým pacientům a Cílenému Scénotestu. Píše: "V jednotlivém případě, např. u psychotických pacientů, kteří se testovým materiálem nechtějí zabývat, může někdy examinator sám postavit malou scénu, která jako impuls do jisté míry vede k předpokládané problematice a nebo zprostředkovává uklidnění" (tamtéž, s. 82).

Také v kontextu *skupinové terapie* doporučuje von Staabová použití Scénotestu; v této souvislosti odkazujeme na výklad k hrové terapii u Schmidchen (1989; v této knize oddíl 2.1.3). Při skupinové terapii doporučuje von Staabová (1988, s. 82 a násled.) předložit emočně výrazná témata, která by podpořila pocit souznělosti a rozšířila zpracování problému. Navrhuje řadu možných instrukcí - a to z části v chronologickém sledu. Zadává tato témata: něco "pro strach"; něco "útluného", "pohodového"; "smutného"; "veselého"; "první vzpomínka z dětství"; "měl jsem sen"; "něco se stalo"; "oslavuje se svátek"; "jdu do školy"; "něco, co je nespravedlivé"; "někdo něco našel"; "tropí se hlouposti"; "jeden je milý k druhému"; "dva se spolu přátelí" (von Staabs, 1988, s. 84).

Na konci sezení se společně posuzují stavby; při tom každý vysvětlí, co postavil. Ostatní děti řeknou, co je k tomu napadá, "srovnávají" a "a činí i kritické poznámky. Intuitivně přitom nezřídka vyjádří něco trefného, co na druhého může obzvláště zapůsobit" (tamtéž, s. 85).

Terapeut zachycuje poznámky dětí, "ohlazuje ostré hrany a opatrně naznačuje 'skuliny', aby napomohl rozvoji impulzů" (tamtéž).

13.2 Rodinná terapie se Scénotestem

Dold (1989) ve své knize "Scéno-Familientherapie" rozvinul koncept, jak provádět rodinnou terapii pomocí scénotestového materiálu (srvn. k tomu také výklad k rodinnému sousoší dle Willeho v oddíle 4.1. této knihy).

V konkrétním postupu se rodina posadí kolem nízkého stolu, na kterém je krabice se Scénotestem. "Obdrží instrukci, vytvořit sousoší typické pro všechny členy rodiny, přičemž si mohou určit čas i místo situace. Tím jsou vytvořeny podmínky pro to, aby se každý z členů rodiny stal součástí tohoto minisousoší" (Dold, 1989, s. 14). Každý člen rodiny má volný přístup ke scénotestovému materiálu, a už uskupení jednotlivých osob okolo scénotestového materiálu, dle Dolda, může poskytnout vodítka pro stávající struktury.

Dold nenechává rodiny jen vytvářet jednotlivé obrazy rodinného systému, nýbrž rozšiřuje scénotestovou hru na (stolní) psychodrama, m.j. s výměnou rolí. Také jednotliví členové rodiny mohou stavět scény, které se pak porovnávají. Dále Dold (1989, srvn. 1986) vidí scénotestovou práci s rodinou také z hlediska symbolového dramatu. Symbolika má v terapeutickém procesu mimo jiné následující funkce:

- "Ztvárnění scény (jako celek nebo v detailu) může představovat rodinnou symptomatiku.
- Vnější ztvárněný obraz a vnitřní korespondence mají výpovědní hodnotu co do rodinného nevědomí.
- Vnější, statický obraz - symbol jako nabídka rolí - je zasazen do scény. Vědomí děje se stává rodinným integrovaným vědomím. Základní konflikt je nutno přivést do vědomí.
- Rodina vypracovává možnosti řešení konfliktů sama, také opakováním s terapeutovým výkladem nebo např. sdílením (Sharing)" (Dold, 1989, s. 89).

Dold tedy ve scénotestové rodinné terapii spojuje různé terapeutické směry či elementy. Silně se řídí základy rodinné terapie (např. otázkou indikace), ale také psychoanalytickými teoriemi a prvky psychodramatu.

13.3 Hra s pískem Dory Kalffové

Hra s pískem, což je terapeutická technika, spočívá na principech Hry na světě M. Lowenfeldové (srvn. oddíl 2.2.1), které D. Kalffová přepracovala. Tak ke Hře s pískem patří stovky malých figurek a předmětů, které byly převzaty z materiálu M. Lowenfeldové. Nové jsou ve Hře s pískem dvě bedny určité velikosti, které jsou naplněny pískem: V jedné je suchý, ve druhé mokrá písek. Z popisů případů Kalffové (1966) je zřejmé, že nedala svým pacientům volně k dispozici jen Hru s pískem, ale často se pacienti věnovali jiným hračkám nebo různému kutilskému materiálu.

Terapeutický vliv Hry s pískem popisuje Kalffová (1966) následovně: "Nevědomý problém se jako drama předvádí ve Hře s pískem. Konflikt je transponován z vnitřního světa do vnějšího a stává se viditelným. Tato fantazijní hra ovlivňuje dynamiku nevědomých obsahů dítěte a působí tak na jeho psychiku" (s. 17 a násl.).

Co do interpretace a hodnocení pískových ztvárnění se Kalffová (1966) opírá o C. G. Junga. Také ona vychází z toho, že "z lidské povahy povstávají všeobecně platné duševní obrazy (...) toho, s čím se setkáváme" (tamtéž, s. 11). Tak má výklad symbolů ve smyslu C. G. Junga velký význam.

Souhrn

Scénotest je možné použít nejen k diagnostice, ale podle názoru různých autorů jako terapeutický pomocný prostředek, jak již bylo naznačeno v souvislosti s dětskou analýzou.

U M. Kleinové a A. Freudové byly hrová diagnostika a hrová terapie úzce spjaty. V tomto smyslu je nutno chápat i výklad von Staabsově. Dold (1989) představil ve své knize "Scénotestová rodinná terapie" koncept, jak provádět se scénotestovým materiálem rodinnou terapii. Wille (1982) pomocí testu nechává klienty vytvářet rodinná sousoší a používá stavbu rodinného sousoší ze Scénotestu jako diagnostický a terapeutický prostředek.

Kalffová Hra s pískem vychází z Lowenfeldové Hry na světě. Ve hře se má vnitřní konflikt projevit v herní činnosti. Takové vyjádření (s podílem nevědomých mechanismů) přispívá k řešení konfliktu.

Celkově je možné porovnat terapii scénotestovým materiálem s hrovou terapií, kterou Schmidchen (1989) označuje jako metodu pracující se širokým vzorkem populace (srvn. oddíl 2.1.3 v tomto svazku).

14 Funkce Scénotestu ve výzkumu - empirický příspěvek k práci se Scénotestem⁴⁷

Jak již bylo dříve naznačeno, je možné Scénotest a jeho materiál použít k evokaci vzorku chování, který je možné zkoumat na různém teoretickém pozadí. V následujícím textu si představíme výzkum Ermertové (1994a), ve kterém byly použity různé pozorovací systémy, u nichž (jak bylo popsáno v kapitole 11) byla ověřena kritéria kvality. V této práci Ermertová vycházela z toho,

- že se Scénotest často využívá především u dětí v předškolním věku, avšak podkladů pro vyhodnocení Scénotestu v tomto věku moc není, a
- že se (jak objasnily výpovědi Höhnové, 1951) od dětí v tomto věku nedá očekávat výstavba Scénotestu ve vlastním slova smyslu, resp. že hra se scénotestovým materiálem má v tomto věku své vývojově psychologické zvláštnosti.

14.1 Popis pozorovacích systémů

V průběhu studie (srvn. Ermert, 1994a) byly vyvinuty dva pozorovací systémy, systém kategorií a ratingový systém, a modifikován systém kategorií k analýze závěrečných snímků Scénotestu. Systém kategorií se skládá z 18 různých kategorií, které je možné rozdělit na šest větších oblastí. Přitom se jedná o kategorie, které zahrnují veškeré druhy 'nezaměstnanosti' resp. 'nehry' (kategorie okolí), o ty, jenž se vztahují k explorativní hře (kategorie explorační), kategorie funkční hry, kategorie, které se vztahují k uspořádání scény (kategorie uspořádání), kategorie fantazijní hry jakož i kategorie, které ukazují na nějaké přerušování herního průběhu (kategorie přerušování).

Po každém 15-ti sekundovém intervalu je potřeba zaznamenat hrové chování, převažující v tomto časovém úseku. To znamená: Vykazovalo-li dítě v 15-ti sekundovém intervalu dvě až tři různé herní formy, byla zaznamenána ta s nejdelší dobou trvání. Bylo-li tedy např. možné pozorovat explorační po dobu šesti sekund bez zásahu a po dobu devíti sekund funkční hru, byla zaznamenána funkční hra.

Jako celkový vzorek času bylo zvoleno prvních deset minut z herních sekvencí. Kódování jednotlivých kategorií probíhalo vždy v návaznosti na uplynulých 15 sekund; časové údaje byly přidány do videozáznamu. Takové kódování je možné pouze po důkladném pozorovacím tréninku (srvn. Ermert 1994a) a na základě videozáznamu s časovými záznamy.

Ratingový systém zahrnuje jedenáct škál: nápaditosti, plánovitosti, živosti, motorické zručnosti, psychomotorického neklidu, komplexity postavené scény, různorodosti použitého herního materiálu, soustředěnosti stavby, intenzity fantazijní hry a četnosti verbálního resp. neverbálního navázání kontaktu s matkou. To se hodnotilo známkami od 1 (= vůbec nerozvinuto) do 6 (= velmi rozvinuto).

⁴⁷ Kapitola 14 je koncipována podle vzoru Ermertové (1994a,b). Tam jsou výsledky, shrnuté v této kapitole, detailně rozvedeny a nachází se tam i pozorovací protokoly.

Záznam hodnocení probíhá v návaznosti na kódování systému kategorií. Po tomto kódování se ještě 5 minut pozorovala hra dítěte, aniž by při tom byl použit systém kategorií. Tak byl po čtvrt hodině pozorování vyplněn ratingový systém.

Prodloužení doby pozorování pro rating má pomoci zajistit, aby mohl být hodnocen větší úsek chování a aby pozorovatelé na sebe mohli nechat chvíli působit hrové chování bez "brýlí systému kategorií".

Aby bylo možné nakonec zohlednit i formální aspekty při analýze scénotestové stavby, byly použity kategorie ze studie von Salise (1975), které byly pro tuto studii lehce modifikovány (jak již bylo popsáno v kapitole 7.3).

Aby bylo jasné, co se rozumí pojmem závěrečný snímek, bylo zformulováno následující pravidlo: Za závěrečný snímek se považuje to postavení materiálu, které se na ploše vyskytuje v momentě, kdy dítě verbálně nebo svým chováním, např. delším opuštěním herní plochy, započítám jiné činnosti, odsunutím víka s herní stavbou projeví nezáměr na další hře nebo když ukončení hry vysloví. Když je konec hry způsoben vnějším vlivem, např. aktivním zásahem matky, je za závěrečný snímek považováno to postavení, které se vyskytuje předtím, než se matka dotkne herního materiálu.

14.2 Provedení pozorování

V popisované výzkumné práci se postupovalo tak, že hra se scénotestovým materiálem se zaznamenávala na video. Videozáznam byl pořízen v pracovní místnosti Institutu pro psychologii Univerzity Koblenz-Landau, odd. Koblenz. V této místnosti se nachází skleněná tabule umožňující průhled pouze z jedné strany, za níž bylo s pomocí videokamery, která byla fixována, natáčeno dění před tabulí. Přitom sedělo dítě v úhlu 45 stupňů vzhledem ke kameře a mělo vnitřek víka Scénotestu, herní plochu před sebou a krabici se scénotestovým materiálem vedle sebe.

Dítě tedy sedělo čelem k tabuli a vidělo se, když vzhledlo, v této tabuli.

Stupeň strukturovanosti pozorovací situace, která byla natáčena, je možné označit za vysoký. Examinátorka dovedla dítě ke stolu a vyzvala jej, aby ze scénotestového materiálu něco postavilo. Zatímco dítě sedělo samotné za stolem a zabývalo se scénotestovým materiálem, seděla examínátorka s matkou v rohu místnosti a tiše vyplňovaly dotazník.

Pozorováno bylo 66 dětí v předškolním věku (35 až 77 měsíců). V průměru byly děti staré asi čtyři a půl roku. 31 dětí byly dívky, 35 chlapci. 33 dětí pocházelo z rodiny se dvěma rodiči a 33 z rodiny s jedním rodičem.

Samostatně vychovávající matky byly převážně buď rozvedené nebo žijící odděleně. Jejich průměrný věk byl 32 let. Zvýšená zátěž matky byla zahrnuta do analýzy dat.

Pozorovatelky se během několikadenního pozorovacího tréninku naučily zaznamenávat kategorie, hodnocení jakož i kategorie závěrečného snímku (pro přesný popis tréninku srvn. Ermert, 1994a).

14.3 Ověření kritérií kvality pozorovacích postupů

Pozorovací postupy měly dostačovat požadavkům jmenovaným v kapitole 11 a tak byla ověřena testová kritéria kvality.

14.3.1 K objektivitě a reliabilitě

Jak bylo popsáno v úvahách v kapitole 11, byla u daných tří pozorovacích systémů ověřena vždy shoda pozorovatelů mezi sebou ve smyslu objektivitě jakož i shoda se sebou samým v čase ve smyslu stability jako důležitý aspektu reliability.

Výsledky si zde souhrnně popíšeme. Zainteresané čtenáře odkazujeme na Ermertovou (1994a, s. 112 a násl.).

Shoda dosažená mezi třemi páry pozorovatelů ve vlastním systému kategorií dala kappa hodnotu resp. Light-Index 0,75, což může být považováno za dobrou shodu.

U ratingového systému ležela průměrná hodnota shody mezi šesti pozorovatelkami, při redukci šestibodové stupnice na dichotomickou škálu, na 64%, což může být označeno za uspokojující. U závěrečného snímku Scénotestu činila pozorovaná shoda mezi oběma kodérkami 91%, očekávaná shoda 79%. Dosažená kappa hodnota činila 0,53. Tuto shodu můžeme označit za velmi dobrou.

Pro ověření stability kódování byl zhruba po třičtvrtě roce všemi šesti pozorovatelkami znova signován náhodně vybraný videozáznam. Přitom se v průměru shodovalo 26 ze 40 kódování (tzn. 65% kódování). Přitom je nutno dodat, že pozorovatelky mezitím neprošly žádným dalším pozorovacím tréninkem. U dichotomických škál činila dosažená shoda 85%. To znamená, že stabilitu je možné označit za uspokojující až dobrou. Stabilita analýzy závěrečných snímků ověřena nebyla.

14.3.2 K validitě pozorovacích postupů

Ohledně obsahové validity byly zohledněny odpovídající aspekty (srvn. kap. 11) a obsahová validita může být považována za zajištěnou (srvn. Ermert, 1994a, s. 170). Hypotézy zformulované pro zjištění konstruktové validity (na základě výzkumu Höhnové, 1951, a výzkumů zmíněných již v kapitole 8 týkajících se věku a pohlaví jakož i vývojově psychologických poznatků) byly částečně potvrzeny (viz oddíl 11.4), taktéž hypotézy týkající se zátěže (srvn. oddíl 14.4).

S ohledem na kritériální validitu bylo zkoumáno, zda mezi jednotlivými 'shluky' (vytvořeními na základě clusterové analýzy) na jedné straně a ratingovými kategoriemi resp. projevy kategorií závěrečných snímků Scénotestu na straně druhé existují souvislosti. Projevila se řada souvislostí, na základě nichž se kritériální validita jeví jako daná (srvn. Ermert, 1994a, s. 171; a kap. 11.4).

14.4 Obsahové výsledky studie: věková, pohlavní a zátěžová specifika hry se Scénotestem

S ohledem na věk se projevil - zcela v souladu s výsledky Höhnové (1951) - signifikantní nárůst fragmentárního a komplexního uspořádání scény ve skupině starších předškolních dětí. Rovněž komplexita uspořádání s věkem signifikantně vzrůstala, taktéž plánovitost postupu (viz Oerter, 1987), nápaditost, zručnost a rozmanitost použitých předmětů. Neprojevil se žádné věkově podmíněné rozdíly v koncentraci, výdrži a počtu přerušení hry. Další hypotézy týkající se věku se potvrdily jen tendenčně: Mladší děti tak projevovaly v tendenci více explorační a více funkční hry bez scény.

Také hojný výskyt překračování okraje ve scénovém uspořádání se u mladších dětí - v souladu s hypotézami - projevoval jen tendenčně. Mladší děti používaly všeobecně méně figurek než starší děti.

Z výzkumu možných souvislostí mezi pohlavím a jednotlivými kategoriemi, škálami a kategoriemi závěrečných snímků Scénotestu vyšly v souladu s hypotézami následující signifikantní výsledky: U dívek bylo signifikantně pozorováno více fragmentární uspořádání scény v průběhu celého časového úseku a v jeho druhé polovině než u chlapců. Tendenčně (jednostranně) se potvrdily hypotézy, že chlapci vykazují více stavění z kostek, u dívek je údajně možné pozorovat více komplexní uspořádání scény a že chlapci častěji nechávají volné plochy. Neprojevil se sice žádná statisticky významná souvislost mezi pohlavím a navrhováním, ale tři dívky a devět chlapců navrhovalo. Tento výsledek by se na větším vzorku možná projevil zřetelněji.

Co se týče zátěže dítěte a matky - ta byla posuzována examínátorkou dle jejího osobního dojmu na šestistupňové škále - vyšly následující signifikantní výsledky:

Děti více zatížených matek vykazovaly signifikantně méně fantazijní hry. Vezmeme-li zatížení matky jako možný indikátor zatížení dítěte, pak je možné tento výsledek zařadit podobně jako výsledky Hetheringtona, Coxe a Coxe (1979). Ti zjistili v jedné srovnávací studii s dětmi z rodin s jedním a dvěma rodiči, že hra dětí, jejichž rodiče se před nedávnem rozešli, je chudší na fantazii.

Ve studii se rovněž zjistilo, že děti více zatížených matek vykazují více nápaditosti a také zručnosti při výstavbě scény. Možná lze tuto větší nápaditost u dětí spíše zatížených matek psychoanalyticky interpretovat ve smyslu větší ochoty sdělovat resp. většího vnitřního nutkání se svěřovat. To by odpovídalo tezi von Staabové (1988), která chce v uspořádáních vidět ztvárněné zatěžující vnitřně psychické obsahy. Zde je nutné podotknout, že kategorie "fantazijní hra" se vztahuje na herní akce ve smyslu oživování figurek nebo zvířat resp. je míněna ve smyslu rolové hry a nepřímou poskytuje informace o živoucnosti hry. Škála "nápaditost" naproti tomu označuje fantazii resp. originalitu, se kterou dítě vytváří scénu. Výsledek signifikantní souvislosti mezi zatížením matky a zručností dítěte se projevil v explorativním vyhodnocení. Vnučuje se tady jedna poněkud odvázná interpretace. Možná, že zatížení matky nesouvisí tak úzce se zatížením dítěte, jak se v této studii předpokládalo. Ve výzkumech rozvodů existují podklady, které potvrzují, že děti rozvedených rodičů často vykazují více samostatnosti (srvn. Ansato, 1987; Compas & Williams, 1990, a Gutschmidt, 1986). Samostatnost často souvisí se zručností; v tomto světle získává výše uvedený výsledek jistou plausibilitu.

Dále se v souvislosti se zatížením matky projevilo, že děti zatížených matek vykazují ve svých stavbách tendenčně více zábran. Hypotéza, že děti zatížených matek vykazují ve scénotestových stavbách ve smyslu analýzy závěrečných snímků Scénotestu více zvláštností, se nepotvrdila; děti zatížených matek rovněž nevykazovaly - oproti hypotéze - více přerušení hry.

Cílem výzkumu bylo, vyvinout pozorovací systémy pro Scénotest, které by mohly sloužit vědeckým účelům, tzn. v tomto případě především skupinovým srovnáním, a jejichž testová kritéria kvality by dostačovala požadavkům klasické testové teorie. Nástroj měření by měl zachycovat rozdíly mezi skupinami v hrovém chování ve standardní situaci a stanovené rozdíly by mělo být možné s velkou jistotou odvodit z různých znaků skupin (a ne aby vznikaly chybami v systému pozorování). Na základě výsledků této první evaluace nástrojů pozorování se jeví jako smysluplné podnikat další výzkumy s těmito nástroji u jiných cílových skupin a na větších vzorcích.

Představovaná studie měla dokumentovat, že Scénotest může být ve výzkumu cíleně používán, pokud se najdou způsoby vyhodnocení, které dostačují kritériím kvality.

Souhrn

Scénotest je v kontextu výzkumu použitelný pro rozlišování skupin, používají-li se postupy, jejichž testová kritéria kvality byla ověřena. Ve zmiňované práci Ermertové (1994a) byl zobrazen takový způsob postupu, který vychází z rozličných příspěvků k vyhodnocování.

Rejstřík hesel

- Boření. viz Stavby - rozebrání
Čistotnost - aspekt čistotnosti,18
Dekorace,38
Diagnostika,71,83
Diferenciální,7,26,35,39,55,56,61,69,84,85
Herního pole,37
Hry,8,14,15,89,92
Doplňkový materiál,17,18,26,33
Jednorozec,18
Lev,18
Princ,18
Princezna,27
Slon,18
Smeták,18
Televize,18
Dopravní prostředky
Auto,16,26,30,32,41,43,47,48,53,54,66,67,77
Vlak,16,30,31,50,55,67
Figurky,17,18,24,26,32,34,36,40,47,48,49,50,51,52,
53,58,59,61,70,77
Babička,27,31,41,49,52,77
Dědeček,16,17,27,31,41
Děti,18,27,30,32,34,41,49,50,65,66,77
Dvojčata,27,28
Identifikační figura,18,32,34,38,51,53,69
Lékař,16,27,32,41
Matka,18,27,28,29,31,33,34,41,48,49,66,77
Miminko,17,27,28,29,31,32,41,49
Muž,16,27,29,32,48,49
Otec,27,29,41,48,50
Počet,17,39,55,58
Policista,18,27,41,54,67
Princezna,18,27,31,67
Převažující používání. viz Vyhodnocování -
převažující používání figurek
Služebná,27,41,66,77
Školáci,17,34
Gender. viz Pohlaví - Rozdíly
Hra
Fantazijní,8,44,45,46,91,92,93,95
Funkční,17,22,59,92,94
Konstrukční,8,25,45,46
Průběh,10,21,24,25,35,46,52,73,76,78,82,84,85,92
Přerušení,21,24,25,54,76,82,92,94,95
Psychomotorická,44
Rolová,8,44,45,90,95
S pravidly,44,46
Totální,57,68,76
Identifikační figura. viz Figurky - identifikační figura
Kategorie
Systém,19,25,39,40,43,54,72,73,74,75,78,79,80,81
82,83,86,92,93,94
Konflikt,6,15,20,21,31,32,34,35,43,55,58,62,63,65,6
7,68,70,71,82,83,91,92
Kontakt
Narušení,26,39,57,59,61,63,65,68,76,90
Květiny,12,17,30,33,38
Kopretina,17
Pomněnka,17
Materiál,4,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,
24,25,26,30,31,33,34,35,36,37,38,40,44,45,46,47,4
8,49,50,51,52,53,54,55,57,58,59,60,62,63,64,65,67
,68,69,70,73,74,76,77,78,82,84,86,88,89,90,91,92,
93
Aktovka,17
Anděl,28,41,42,66,67,77
Doplňkový,16
Drahokam,18,28
Kostky,16,26,28,33,35,37,40,45,46,48,53,54,61
Kostky - převažující používání. viz Vyhodnocování
- převažující používání kostek
Kožesína,16,29,41,48,52,61,66,67,77
Křeslo,17,29,48
Lehátko,16,29,41,52,77
Ovoce,17,30,37,38,67
Počet,39,76,77
Reklamní sloup,17,30
Řazení,57
Sněhulák,28
Tabule,30,34,67
Trpaslík,28,34,41,42,66,77
Ubrus,17,41
Záhony,30
Záchod,16,17,30,34,41,52,66,67,77
Nádoby,37,38,67
Díže na mléko,17
Džber,61,67
Nádobí,16,26,30,41,77
Nočník,17,30,41,66,67,77
Podnos,17
Umývadlo,17,18,30,34
Nástroje
Klepačka na koberce,67
Lopata,17
Odmítnutí,76
Ohrožení,32,58,59,68
Paralelismus,39,40,57
Plocha herní,18,19,50,51,57,64,65,67,76,78,93
Centrování,40,43,55,77
Diagonální,37,58,68,76
Geometrický,38,60,65
Horizontální uspořádání,38
Hranice,36,37,65,68
Chaotický,59,60,62,64,65
Chybění spojitosti ve scéně,38
Kvadranty,39,40,43,57
Ohraničení,36,39,43,59,77
Okraj,24,37,38,49,50,58,60,68,76
Oplocení,36
Ostrůvek,38,55,56,58,65,68,76
Periferní uspořádání,38
Polovina,40
Prázdnost,36,39,59,64,65
Překročení hranice,36,37,43,52,53,84
Překročení okraje,39,40,55,57,82,94
Přizpůsobení se nabídnutému prostoru,36,43

Rohy,36,38,55,58,60,65,68,76,93
 Řazení,5,37,45,48,49,55,57,60,65,68,76,77,84
 Střed,27,32,33,38,40,45,55,58,68,76,77
 Symetrie barev,38,51,65,76,77
 Symetrie formy,38,51,59,60,65,68,76,77
 Využití plochy,38,51,53,55
 Zábrany,43,49,95
 Zaplněnost,36,38,43,52,59,64,68,76
 Zdůraznění,18,26,33,34,36,37,38,39,40,55,57,58,60,65,68,76

Pohlaví
 Rozdíly,5,39,42,44,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,58,67,70,80,82,83,94,95

Poruchy,4,7,12,13,25,26,29,31,34,36,38,39,42,43,56,57,58,59,61,62,63,64,65,66,67,68,71,82,84,85,88,89

Astma,21,58,59,66,67,68,69,82
 Deprese,10,13,34,61,62,81
 Enkopréza,58,63,66,67,68,82,83
 Enuréza,34,58,61,63,66,67,68,82,83,84
 Fyzická
 choroba,10,13,32,57,58,59,60,62,66,68,69,79
 Kóktání,11,34,36,37,58,61,66,68
 Monosymptomatické,57,58
 Organický
 syndrom,59,60,62,63,64,65,68,69,70,83,88,89
 Organik,38,39,57,58,62,83
 Poškození
 mozku,12,57,58,59,60,63,64,65,68,69,83
 Psychopatický,38,39,62
 Psychosomatické,13,42,57,58,59,60,66,67,68,69,85
 Psychóza,6,7,10,57,59,60,61,69,70,83,88,89,90
 Reaktivní,38,39,62
 Rektivní,38
 Schizofrenní,38,39,59,60,62,63,64,65

Rostliny,26,33. viz Květiny. viz Stromy
 Rozdíly mezi pohlavími,83
 Řazení. viz Plocha herní - řazení
 Situace klíčová,43,55,56,57,58,65,66,76,78,83
 Skřítek. viz Materiál - trpaslík

Stavby
 Dům,14,28,30,34,36,37,43,50,54,76
 Dům bez dveří a oken,30,34,36,43
 Průčelí,36,37,65
 Přestavění,20,24,25,52,53,76,77
 Rozebrání,24,52
 Věž,25,28,36,37,40,50,54,61,65,67
 Základy,37,38
 Zeď,36,37,41,50,66,77

Stavění
 Do hloubky,36,37
 Do šířky,36,37
 Do výšky,36,39
 Hloubka,36,37,60
 Stavby horizontální,38,55,57,60,65,68,76,77
 Stavby periferní,38,60,65,76

Stavby
 vertikální,36,38,39,40,56,57,58,60,65,68,76,77
 V protilehlých rozích,36,37,43
 Vedle sebe,48,50,60,65,68,93
 Výška,36,52,54,61,65
 Vzdálený od subjektu,38,56,58,76

Stromy,30,32,33,38,41,48,51,53,73,77
 Jablň,17,30
 Jedle,30
 Listnaté,30
 Věk,25,39,48,55,57,62,64,65,66,68,80
 12 - 15 let,31,42,47,48,51,52,54,58
 3 - 5 let,6,42,45,48,58,60,67,85
 6 - 8 let,42,48,49,52,53,55,58,59,60,85
 9 - 11 let,42,47,48,50,52,54,55,56,57,58,60,62
 Rozdíly,47,66,94
 Stáří,5,8,35,47,56

Vyhodnocování
 Analýza
 formální,4,19,20,21,26,28,30,34,35,36,37,38,39,40,43,47,54,55,56,57,58,63,67,68,71,73,74,76,78,79,81,82,84,85,88,93
 Analýza
 obsahová,5,8,9,13,17,19,20,21,26,28,30,31,32,35,36,37,43,48,49,54,56,57,61,62,63,67,71,73,74,75,76,78,79,80,81,82,83,84,88,94,95

Bizardní,38
 Objektivita,71,72,73,74,75,78,79,81,85,87,94
 Počet,18,42,55,62,66,68,77,94
 Převažující používání figurek,38
 Převažující používání kostek,38
 Reliabilita,5,71,72,74,75,78,79,80,81,85,87,94
 Řešení - čas,65,92
 Řešení originální,18,35,40,41,42,43,60,77,83,84
 Řešení
 vulgární,18,35,40,41,42,43,55,56,62,64,65,66,67,77,78,83,84
 Validita,5,71,72,73,78,79,80,81,82,83,84,85,86,87,88,89,94

Vyhodnocovací a záznamový
 arch,63,66,67,72,73,74,75,77,78,81,87,88

Zátěž,39,55,84,93,94,95

Zvíře
 Čáp,17,29,32,41,77
 Domáci,32,49,54
 Houser,29,48,59,67
 Kráva,16,18,28,29,32,33,41,42,48,50,77
 Krokodýl,28,29,32
 Kuře,17,32
 Liška,17,29,32,41,42,48,55,59,66,67,77
 Opice,29,33,41,48,77
 Pejsek,61
 Pes,29,33,41
 Prase,17,30,32,48,55,61,67
 Pták,17,30,33
 Slepice,29,32