

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

PROJEKTIVNÍ TECHNIKA NEDOKONČENÉ VĚTY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍKHO VĚKU

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Adéla Skřivánková, Aplikované pohybové aktivity

Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Olomouc 2019

Jméno a příjmení autora: Bc. Adéla Skřivánková

Název diplomové práce: Projektivní technika Nedokončené věty u dětí předškolního věku

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2019

Abstrakt: Diplomová práce se zaměřuje na ověření psychodiagnostické projektivní techniky Nedokončené věty, která byla aplikovaná na soubor 65 dětí z běžných mateřských škol a mateřské školy speciální ve věku čtyř až sedm let. Nasbíraná data byla roztríděna dle manuálu do 16 kategorií. Některé odpovědi se nepodařilo přiřadit do současných 16 kategorií, proto byla kategorie 6 (Domov) rozšířena. Nová kategorie 6 (Domov) obsahuje navíc odpovědi zaměřující se na prázdniny, Vánoce, Velikonoce, svátky, narozeniny. Po vyhodnocení kategorií docházím k závěru, že projektivní technika Nedokončená věta může být aplikována u dětí z mateřské školy speciální a běžných mateřských škol. Z analýzy kategorií vyplývá, že děti v předškolním věku preferují tematické kategorie: Věci (kategorie 5), Domov (kategorie 6), Aktivity sportovní (kategorie 11) a Ideály (kategorie 12). Naopak mezi nejméně preferované kategorie patří Orientace na výkon (kategorie 4). Dívky více preferují kategorii 1 (Zvířata) a kategorii 6 (Domov) oproti chlapcům, kteří nejčastěji užívají kategorii 13 (Abstraktní). Mezi běžnými mateřskými školami a mateřskou školou speciální shledáme rozdíly u kategorií: 10 (Chování), kategorii 5 (Věci), kategorii 12 (Ideály). Děti ve věku čtyř a šest let více preferují kategorii 1 (Zvířata), než děti ve věku 5 let. Děti ve věku šesti let více užívají kategorii 3 (Aktivity běžné), než děti ve věku čtyř let a kategorii 5 (Věci), než děti ve věku sedmi let. U dětí ve věku pěti let byl zaznamenán větší výskyt kategorie 15 (Dospělost), než u dětí ve věku čtyř let a kategorie 4 (Orientace na výkon), než u dětí ve věku šesti let.

Klíčová slova: Psychodiagnostika, vzdělávání, předškolní věk, dokončení věty, vývojová psychologie, sociální výzkum

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Autor's first name and surname: Bc. Adéla Skřivánková

Title of the bachelor thesis: Projective technique of sentence completion methods with children

Department: Department of Adapted Physical Activity

Supervisor: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

The year of presentation: 2019

Abstract: The diploma thesis focuses on the verification of the psychodiagnostic projective technique of the Unfinished Theory, which was applied to a group of 65 children from ordinary kindergartens and special kindergartens at the age of 4-7 years in the field of categorical classification. The data collected was categorized into 16 categories. We have not been able to categorize some of the answers into the existing 16 categories, so we have extended category 6 (Home). The new category 6 (Home) also includes answers focused on holidays, Christmas, Easter, holidays, birthdays. After evaluating the categories, we conclude that the projective technique The incomplete sentence can be applied to preschool children at a regular kindergarten and a kindergarten special. Category analysis suggests that children in pre-school age prefer the following categories: Things (Category 5), Home (Category 6), Sports Activities (Category 11), and Ideals (Category 12). On the other hand, the least preferred categories include Performance Orientation (Category 4). Girls are more likely to prefer category 1 (Animals) and category 6 (Home), compared to boys, who often use kategorií13 (Abstract). Among ordinary nursery schools and kindergarten special find the differences in the categories of: 10 (Behavior), category 5 (Things), category 12 (Ideals). Children aged 4 and 6 years more prefer category 1 (Animals), which children at the age of 5 years. Children at the age of 6 years, the more they use a category 3 (the Activity routine), than children aged 4 years and category 5 (Things), than children at the age of 7 years. In children under the age of 5 years was observed a greater incidence of category 15 (Adulthood) than in 4 year old and category 4 (focus on performance), than in 6 year old.

Keywords: Psychodiagnostics, education, pre-school age, sentence completion, developmental psychology, social research

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D. a uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 3.12. 2019

.....

Děkuji především vedoucí diplomové práce Mgr. Julii Wittmannové, Ph.D. za pomoc a cenné rady po celou dobu zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat rodičům dětí, ředitelům mateřských škol za umožnění realizace výzkumného šetření v mateřských školách.

OBSAH

ÚVOD	8
1 PŘEHLED POZNATKŮ	9
1.1 Předškolní věk	9
1.1.1 Vývoj poznávacích procesů.....	10
1.1.2 Hra.....	11
1.1.3 Emoční vývoj	12
1.1.4 Socializace.....	14
1.1.5 Rodina	16
1.1.6 Rozdíly u pohlaví v předškolním věku.....	17
1.1.7 Vývoj postiženého dítěte v předškolním věku	18
1.1.8 Rodina postiženého dítěte	22
1.2 Mateřská škola.....	23
1.2.1 Vzdělávání v mateřské škole	24
1.3 Psychodiagnostika	26
1.3.1 Psychodiagnostické metody	27
1.3.2 Psychodiagnostika dětí předškolního věku	28
1.4 Projektivní metody	30
1.4.1 Projektivní testy.....	31
1.4.2 Možnosti projektivní metody	33
1.4.3 Omezení projektivní metody	34
1.4.4 Klasifikace projektivních metod	35
1.4.5 Technika nedokončených vět	36
2 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
3 METODIKA VÝZKUMU	42
3.1 Charakteristika výzkumného souboru	42
3.2 Průběh a organizace práce	43
3.3 Administrace a popis	44
3.4 Statistické zpracování dat	45

3.4.1	Kategoriální třídění Nedokončených vět.....	45
3.4.2	Intraindividuální rozdíly mezi předškoláky	45
4	VÝSLEDKY	46
4.1	Použití techniky Nedokončené věty u dětí z mateřské školy	46
4.1.1	Administrace techniky Nedokončené věty u dětí z mateřské školy	46
4.1.2	Třídění kategoriálních jednotek u výzkumného souboru	47
4.1.3	Intraindividuální rozdíly u dětí z mateřských škol.....	62
5	DISKUSE.....	71
6	ZÁVĚR.....	75
7	SOUHRN.....	80
8	SUMMARY	82
9	REFERENTNÍ SEZNAM.....	84
10	PŘÍLOHY.....	89

ÚVOD

Psychodiagnostická projektivní technika se využívá v široké škále výzkumů. Techniky jsou často označovány jako „zábavné“ a dokáží respondenty více zaujmout než např. strukturovaný dotazník. Díky své neobvyklé povaze umožňují respondentům překonat některé bariéry, které jim brání vyjádřit vlastní pocity a myšlenky, což obtížně získáme z přímého nebo strukturovaného dotazování. Z toho důvodu jsou projektivní techniky stále více využívané v marketingových výzkumech.

Princip projekční metody spočívá podle Kohoutka (2001) v tom, že člověk přisuzuje často neuvědoměle své zkušenosti, zájmy, touhy apod. jiným osobám, promítá je do situací, o kterých hovoří a ve kterých se ocitá. Mezi projekční metody můžeme zařadit metodu nedokončených vět, kde fragmenty vět jsou označovány jako „jádro“, ke kterému je potřeba dopsat dokončení. Vyšetřovaní respondenti mají za úkol dokončit větu slovy, která vyjadřuje jejich vlastní pocity nebo myšlenky.

Na rozdíl od jiných nástrojů hodnocení nelze u nedokončených vět jednoznačně určit, zda se jedná o „správné“ nebo „špatné“ odpovědi. Protože všechny získané odpovědi jsou součástí výzkumu. Právě projektivní technice Nedokončené větě věnuji pozornost v diplomové práci. Snažím se zjistit, zda je vhodné aplikovat danou techniku u dětí předškolní věku. Zaměřila jsem se nejen na běžné mateřské školy, ale i na mateřskou školu speciální. Zajímalo mě, jak budou předškoláci reagovat, jestli bude možné jejich odpovědi zařadit do kategorií, které byly použity ve výzkumu Válkové (2000). Dále jsem zkoumala, jestli je vhodné aplikovat techniku už v předškolním věku, zdali je pro děti náročná nebo naopak moc jednoduchá. Snažila jsem se najít určité rozdíly dle věku, pohlaví a mezi mateřskými školami pomocí kategoriálních jednotek.

1 PŘEHLED POZNATKŮ

Jednotlivé podkapitoly se zabývají charakteristikou dětí v předškolního věku, vzděláváním dětí v mateřské škole, dále se zaměřují i na psychodiagnostiku a její metody, především na projektivní techniku.

1.1 Předškolní věk

Za předškolní období se tradičně považuje dle Thorové (2016) a Vágnerové (2000) věk od 3 do 6 let. Vágnerová (2012) tvrdí, že konec této fáze není jasně definován věkem, ale především sociálně, nástupem dítěte do školy. Erikson (2002) toto období označil za věk iniciativy. U každého dítěte dochází v každém stádiu k novému vývoji. Iniciativa je nezbytnou součástí každého činu, člověk potřebuje pro vše, co dělá, čemu se učí, jistý pocit iniciativy. Langmeier a Krejčířová (2006) označují předškolní věk jako „věk mateřské školy“, kde rodinná výchova zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte. Označení předškolního období nepoužíváme jen proto, že nemáme vhodnější označení pro tří až šestileté děti. Jedná se o věk, kdy děti získávají a procvičují dovednosti, které jsou přímými předchůdci školních dovedností. Samotné aktivity v tomto věku mají povahu průpravy na školu (Blatný, 2016). Podle Matějčka (2005) je tomu z hlediska vývojové psychologie poněkud jinak. Dnešní poznatky dokládají, že nejde o tichou předeheru k dramatickému školnímu ději, nýbrž se jedná o velkou vývojovou epochu, samostatnou a svébytnou. Avšak označení věk předškolní se už stalo zvykem nejen u nás, ale i všude jinde ve světě.

Charakteristické pro toto období je fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě své vlastní představy přizpůsobuje svým možnostem poznání aktuálních potřeb (Vágnerová, 2012). Dětské myšlení je prelogické a egocentrické, ovlivňuje uvažování a komunikaci. U předškolního období dochází k postupné diferenciaci i v sociální oblasti, hlavním znakem je odpoutání se z vazby na rodinu a rozvoj aktivit, které nejsou samoučelné, umožňují např. dítěti, aby se uplatnilo ve vrstevnické skupině (Vágnerová, 2000).

1.1.1 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání se u dětí v předškolním věku dle Vágnerové (2000) zaměřuje na nejbližší svět a porozumění pravidlům, která ve světě platí. Postupně se mění způsob, jakým dítě poznává. Piaget a Inhelderová (1997) tuto fázi označili jako období přechodu ze stádia symbolického do stádia názorného myšlení. Langmeier a Krejčířová (2006, p. 90) k tomu dodávají: „V předchozím stádiu předpojmovém se užívalo slov nebo jiných symbolů jako předpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřující k obecnosti“. K uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení dochází podle Mertina a Gillernové (2015) mezi třetím a šestým rokem.

V předškolním období dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikly na základě podstatných podobností. Pokroky v myšlení dítěte jsou nesporné. Dítě má určitá omezení, ještě není schopno respektovat zákony logiky (Vágnerová, 2012). Dokáže vyvodit závěry (čeho je víc a míň), ale tyto úsudky jsou závislé na vizuálním tvaru. Myšlení tedy nepostupuje dle logických operací, můžeme ho označit za prelogické, předoperační (Langmeier & Krejčířová, 2006). Blatný (2016) uvádí, že výsledky inteligenčních testů u předškoláků ukazují jasnou souvislost s pozdější inteligencí. Korelace sice nejsou vysoké, IQ v tomto věku tvoří zhruba 15% až 20% IQ v dospělosti.

V tomto období jsou děti stále egocentrické, chybí odlišení mezi psychologickou realitou dítěte a objektivním světem reality (Mertin & Gillernová, 2015). Dle Thorové (2015) svět existuje kvůli dítěti, všechno, co se ve světě děje souvisí s ním (např. voda v řece teče, aby dítě do ní mohlo naházet kamínky). Egocentrismus je podle Klusáka (2014) o uchopení myslí, která není schopná rozlišovat mezi vlastním hlediskem a hlediskem druhých. Součástí egocentrické perspektivy je naivní realismus, kdy si dítě myslí, že jeho vlastní perspektiva je ta správná. Dítě své vnímání reality považuje za absolutní pravdu. Mezi nejčastější chyby v úsudku můžeme zařadit magickou omnipotenci, kdy si dítě mylně myslí, že celý svět ovládá svými činy (např. slunce vychází, protože dítě vstává). V rámci animismu přemýšlí o věcech, jako by byly živé, cítily a chovaly se stejně jako dítě. Jak uvádí Vágnerová (2005) předškoláci umí rozlišit živé a neživé, ale stále ještě jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí (např. chlapec si myslí, že když ostříhal plyšové kočce chlupy, že jí zase narostou, když narostli i mu vlasy po ostříhání).

Důsledkem fenomenismu dítě posuzuje věci podle vzhledu (dítě má strach z otce, který si nasadil masku, i když nasazení masky několikrát vidělo a tatínek dítě uklidňuje svým hlasem).

Iracionální fantazijní „magické“ myšlení podnítl dítě k tomu, že svět je plný strašidel (Thorová, 2015). Čačka (2009) dodává, že magičnost spočívá ve vědomém přesvědčení, že vlastní představou jde ovlivnit dění kolem sebe. Vágnerová (2005) s Thorovou (2015) se shodují, že ještě v předškolním věku mají děti problém rozlišit realitu od fikce. Thorová (2015, p. 388) do své publikace zařadila i příklad:

Sofi, existují ježibaby? – Ne, jenom v pohádkách. – Může k nám ježibaba přijít domů? – Ne, protože je zamčeno“. (Sofi, 5 let). „Mami, jsou hodné a zlé ježibaby? – Sofi, copak existují ježibaby? – Ne, jenom duchové, co se skrývají ve skalách. Fakt. – Sofi, duchové a ježibaby neexistují, to si lidé jen vypráví.“ Druhý den: Myslím, že u nás občas ježibaba sedí na komínu a dívá se dovnitř“ (Sofi, 6 let). Myslím, že ježibaby nejsou, ale já se jich bojím (Sofi, 7 let).

Dalším charakteristickým rysem je artefaktismus, kdy dítě věří omnipotenci člověka, že za vším co nás obklopuje, stojí člověk (Thorová, 2015). Hvězdy a měsíc dal na oblohu člověk, stejně tak člověk napustil vodu do rybníka. Hory vznikly tak, že někdo nasázel kameny a ty mu vyrostly (Vágnerová, 2012). Thorová (2015) zdůrazňuje, že u finalismu dochází k záměně příčiny a následku, následek kladen za příčinu (moře vzniká, aby po něm mohly plavat lodě). Centraci můžeme chápat podle Vágnerové (2012) jako subjektivně podmíněnou redukci informací. Tendence ulpívat na nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení méně výrazných. Předškolní děti nejsou schopny uvažovat komplexněji, vzít v úvahu více aspektů. Dítě nepracuje s množinami a podmnožinami, je fixované pouze na jednu vlastnost (Thorová, 2015).

1.1.2 Hra

Hra je hlavní činností, ve které probíhá proces socializace. Prostřednictvím hry dítě zkoumá věci a experimentuje s nimi, seznamuje se s okolím. Hra může být vnímána, jako základní potřeba dítěte. Zároveň je základním výchovným prostředkem, kterým se usměrňuje vývoj osobnosti dítěte. I samotný vývoj hry má své zákonitosti (Šmelová, Rýdl, Ludíková, Souralová, Plevová, Křeménková, Pugnerová & Dařílek, 2012). Hra dítěte se podle Bednářové a Šmardové (2011) mění s jeho věkem. S postupem času se hra stává náročnější na motorickou obratnost, vnímání, myšlení, koordinaci, postupně zahrnuje více sociální vztahy a kooperaci. Můžeme tvrdit, že hra je motivována potřebami vývoje dítěte. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) můžeme celé období předškolního věku označit jako „období hry“, která se v této době stává

hlavní činností dítěte. Hra souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních struktur, motivačně volnými vývojovými faktory s naplňováním a rozvojem sociálních vztahů (Mertin & Gillernová, 2015). V období hry dle Eriksona a Šimka (2015) vstupuje do krize antiteze iniciativy a viny. Hravost je základní složkou všech dalších stadií. Když oidipické obsahy přinášejí silná omezení iniciativy ve vztazích dítěte s rodičovskými figurami, zrající hra uvolňuje malého jedince pro dramatizaci nemalého počtu představovaných identifikací a aktivit v mikrosféře. Thorová (2015) tvrdí, že herní aktivity jsou hlavním prostředkem učení, proto se setkáváme s označením pro předškolní věk jako „zlatý věk dětské hry“. Kolem třetího a čtvrtého roku dokáže dítě odlišné předměty ve fantazii přeměnit na úplně jinou věc. S rozvojem symbolického myšlení se pro dítě stává v tomto období lákavá fantazijní symbolická hra. Symbolická hra podle Piageta a Inhelderové (1997) znamená vrchol dětské hry. Dítě je nuceno se bez přestání přizpůsobovat jednak sociálnímu světu starších osob, jejichž zájmy a pravidla jsou mu cizí, jednak fyzikálnímu světu, který ještě dobře nechápe. Čím je dítě mladší, tím méně dokonalá je jeho adaptace. Pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu je nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí. A právě hra přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám „já“. Naproti tomu nápodoba (pokud je sama sobě cílem) je víceméně čistou akomodací vnějším předlohám. Inteligence je potom rovnováhou mezi asimilací a akomodací.

Od dvou do sedmi let je pro dítě obvyklá tzv. symbolická hra, která je často spojená s „nápodobováním dospělých“. Po fázi „samostatných her“, ve kterých se uplatňují imaginativně-emoční funkce, vycházejí náměty na příběhy nejen z interakce s dospělými, ale variují i filmy atd. Následuje další fáze „paralelních her“, která se realizuje hraním „vedle sebe“, až na konci předškolního období se vyskytuje hra společná, kompetitivní, skupinová, kooperativní. K rozdělování rolí, vytváření pravidel a vědomé spolupráci dochází až ke konci předškolního období (Čačka, 2009).

1.1.3 Emoční vývoj

Zvláštní kategorii psychických procesů tvoří emoce, dle Nakonečného (2013) se jedná o jevy, které nelze jednoznačně definovat, ačkoli z vlastní zkušenosti je velmi dobře známe. Pojem emoce chápeme jako komplexní fenomén, v němž lze shledávat úzké sepětí tří složek:

prožívání, fyziologických reakcí a chování. Existují různé pokusy o definici emocí. Například Hartl a Hartlová (2015, p. 138) definují emoce jako: „širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými změnami (gestikulace, mimika) stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť).

Významné potřeby předškolního období jsou podle Mertina a Gillernové (2015) následující: potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, identity, seberealizace, společenského uznání a emancipace. Emoční prožívání se směrem k předškolnímu věku stává dle Thorové (2015) stabilnější, než bylo v předchozích vývojových stádiích. Přesto děti v předškolním věku často pláčou, kvůli drobným událostem, jako např. spadlá stavba z kostek. Postupně ubývá negativních emočních reakcí, předškoláci bývají pozitivně laděni. Jejich emoce jsou proměnné např. střídání smíchu a pláče. Dochází k postupnému rozvoji emoční paměti, děti si dokáží vybavit své dřívější pocity. Proměna emočního prožívání je ovlivněna zralostí CNS, ale zároveň i úrovní uvažování (Vágnerová, 2012).

Podle Vágnerové (2005) lze emoční prožívání shrnout do několika bodů:

- Vztek a zlost se objevuje zejména v kontaktu s vrstevníky, při kumulaci příkazů a zákazů, tehdy, když je dítě frustrováno a jeho nerozvinutá kontrola emocí selže.
- Projevy strachu bývají spojeny s rozvojem dětské představivosti, neboť děti jsou schopny vytvořit imaginární bytosti, různá strašidla apod. V závislosti na temperamentu se míra úzkosti u dětí liší, reagují na stejné podněty různým způsobem. Prožívání strachu se může projevit např. lpět na dospělé osobě. Strach může vyvolat negativní zkušenost, která se zafixovala a postupně nabyla na intenzitě. Šimečková-Čížková (2008) uvádí, že starší předškolák si už v tomto věku začíná uvědomovat strach ze smrti, nemoci nebo války.
- Mezi pozitivní emoce v předškolním věku se řadí veselost, rozvíjející smysl pro humor. Okolo čtvrtého roku považují děti za zábavné opakování jednoduchých slov. Dětské žerty bývají z kognitivního hlediska jednoduché. Předškolním věku jsou děti schopny bavit se navzájem různými vtipy, které jsou považovány za projev důvěrnosti kamarádského vztahu.

Z vyšších citů se postupně rozvíjejí city estetické, intelektuální, etické a city sociální. Sociální city se vyvíjí ve vztahu k dospělému a ve vztahu k vrstevníkům. Z počátku dominuje láska k rodičům, sympatie nebo nesympatie ke známým. Vztah s vrstevníky se pomalu mění, narůstá potřeba kontaktů mezi vrstevníky např. partner ke hře (Šimečková-Čížková, 2008). City

poznávací (intelektuální) vyvolávají pozitivní emoce, projevují se z radosti poznání, při získání nových zkušeností a nové činnosti. Vnímat krásno nám umožňují city estetické, rozvíjejí se při vnímání hudby, výtvarných činnostech, čtení pohádek, pozitivní citové stavy dítě prožívá u něčeho, co považuje za hezké, při čem se cítí příjemně. K rozvoji morálních (etických) citů dochází při získávání zkušenosti s tím, co je správné a nesprávné, co je dobré a špatné, dochází k rozvoji etického citění (Šmelová et al., 2012).

Součástí emočního vývoje je i postupná socializace emočního prožívání, které je stále s věkem diferencovanější. Dítě postupně je schopno ovládat své pocity a dokáže se zřetelnějším způsobem vyjadřovat. Společně tím narůstá i schopnost porozumět pocitům vlastním, emočním projevům druhých lidí i schopnost empatie. Pro správný emoční vývoj je důležité emoční vyladění rodičů s dítětem, které je základem empatie a také pomáhá dítěti porozumět, co je a není sdělitelnou emoční zkušeností. Samotné vyladění není stoprocentní, ale pokud se rodiče snaží potlačit své pocity, může dojít až k narušení vývoje osobnosti nedostačující integrací některých aspektů emoční zkušenosti. Neschopnost porozumět vlastním emocím je označena jako alexithymie a bývá často nalézána u lidí s psychosomatickým onemocněním (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.1.4 Socializace

Rozvoj osobnosti dle Vágnerové (2014) probíhá v interakci s jinými lidmi, dítě tímto způsobem rozvíjí i svou individualitu. Navázání nových kontaktů mimo rodinu, interakce s dalšími dětmi a dospělými umožňují dětem získat nové zkušenosti, nezbytné pro další osobnostní vývoj. Socializace se projevuje nejen změnou v chování, prožívání a hodnocení, ale rozvojem sebepojetí a sebehodnocení. Tomu odpovídá i věk, ve kterém dochází k předškolnímu vzdělávání. Dochází k postupnému rozvoji ohledu na druhé a také osvojování sociálních norem. Dítě začíná rozlišovat, které věci jsou správné nejen podle sebe, ale podle obecnějších představ o tom, co je správné, a naopak jaké chování nikoliv. Začíná chápat, že lidé ve společnosti očekávají určitý druh chování (Blatný, 2016).

Při výchově je podle Thorové (2015) důležité věnovat pozornost vztahům. Morálním pravidlům předškolní děti ještě nerozumí. Potřebují znát jednoduchá pravidla, vhodného chování a mít identifikační model, tedy být přítomni při správném řešení konfliktů dospělých. Dětem k sociálně-emočnímu rozvoji také pomáhá, když dospělí popisují sociální situace a

emoční stavy (např. „On je nešťastný, protože tu nemá mámu“), reflektují slovně vlastní emoce („Ted' jsem našťavaný na tebe, protože...“) pomáhá verbalizovat potřeby dětí („Ty chceš, aby to bylo takhle...tak zkus říci...“). Tyto techniky vytvářejí základ pro zvládání frustrace, rozvíjí introspekci a empatii.

Podle Bednářové a Šmerdové (2011) se dítě učí orientovat ve vztazích prostřednictvím kontaktu s lidmi, osvojuje si komunikaci, způsob chování. Jde o tzv. sociální učení, které má různé formy:

- Zpevňování (odměny a tresty),
- Odezírání (dítě si osvojuje takové chování, ze které je odměňován jeho model, např. kamarád, filmová postava),
- Očekávání (ovlivňuje způsob chování, pozitivní očekávání „zvládneš to“ podporuje, negativní očekávání „z tebe stejně nic nebude“ odvalu spíše bere),
- Nápodoba a ztotožnění (nápodoba probíhá na základě identifikace – dítě napodobuje toho, kdo mu něčím imponuje, ke komu má citovou vazbu).

V celém procesu socializace dítěte předškolního věku dochází podle Mertina a Gillernové (2015) ke změně ve třech klíčových oblastech:

- Sociální reaktivitě – vývoj probíhá plynule od narození, ale poprvé předškolní období poskytuje dítěti odlišné vztahy mezi rodinou, vrstevníky, sourozenci, širší rodinou,
- Sociální kontrole – přijetí společenských norem a žádoucího chování,
- Osvojování sociálních rolí – uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování určitých rolí (např. matka, otec) jehož modifikování se děje již i mimo rodinu, ve skupině vrstevníků např. v mateřské škole, kde má dítě možnost srovnávat osvojený způsob rolového chování.

Předškolní věk označujeme jako období přípravy na život ve společnosti, děti se postupně učí navazovat vztahy se svými vrstevníky a fungovat v kolektivu (Thorová, 2015). Sociální vztahy se mohou stát závažnou stránkou vnějšího prostředí. Svými vztahy k druhým lidem má člověk ve značné míře vymezenou svou duševní identitu ze svého i z jejich hlediska. Proto narušení těchto vztahů bývá důležitým patogenním činitelem pro život jedince. Jedinci často mívají duševní (převážně temperamentové) dispozice vrozené, sociální vychýlenosti lze přičíst sociální zkušenosti v průběhu vývoje jedince (Langmeier, Balcar & Špitz, 2000).

1.1.5 Rodina

Role rodiče představuje emočně významnou autoritu. Podle Čačka (2009) má každý z rodičů svou specifickou funkci. Vztah s otcem je zpravidla dynamičtější a rozvíjí spíše specifickou oblast komunikativních dovedností, učí ovládat afekty, regulovat agresivitu. S dětmi obvykle více času tráví matka než otec. V mnoha případech matka s dětmi více mluví, nežívá tak často přímých zákazů, její verbální projev má emoční charakter. Vyrovnaný vztah dítěte a matky se projevuje otevřeností, komunikací o emočních prožitcích, určitou kontrolou a korekcí dětského chování (Vágnerová, 2012). Matka tedy jako litující a ochraňující, ovlivňuje více rozvoj neformálních a bezprostředních vztahů k lidem ve srovnání s otcem, který působí spíše jako element usměrňující, schvalující i trestající autorita, připravuje na různá omezení a respekt vůči normám (Čačka, 2009). Otec bývá pro děti vzácnější, více s dětmi sdílí volnočasové aktivity, výlety mimo domov, bývá iniciátorem pohybových her, zahrnujících pošťuchování a učí děti zvládat symbolizované bojové aktivity. Plní roli vyššího kázeňského garanta, prostředníka při získávání nových poznatků. Pro žádoucí rozvoj dítěte je důležitá interakce s oběma rodiči.

Děti v předškolním období přisuzují rodičům skoro všemocnost, věří, že by si poradili s každou situací. Přesvědčení o rodičovské omnipotenci jim slouží jako potvrzení jistoty jejich bezpečí. Rodiče představují vzor, kterému se chtějí děti podobat a s nímž se identifikují. V průběhu identifikace akceptují veškeré názory a postoje rodičů, chtějí být jako oni. Ztotožnění zvyšuje pocit jistoty a snižuje obavy, ať už vycházejí z čehokoliv. Potřeba v předškolním věku být jako rodič je uspokojena především prostřednictvím hry, kde mohou získat roli dospělého, která je pro ně mimo hru nedostupná (Vágnerová, 2012). Předškolní věk dle Eriksona (2002) je označen jako období anticipace rolí. Děti si zkoušejí různé role dospělých, které by měly postupem času získat.

Vstup dítěte do mateřské školy znamená pro rodiče, že už nemají omezenou kontrolu nad chováním dítěte a zda se cítí dobře. Také za výchovu už nejsou odpovědi jen rodiče, neboť mají „spoluučitele“. Po několik hodin denně dávají své dítě do péče pedagogovi. Je důležité k této osobě zaujmout vztah založený na důvěře (Niesel & Wilfred, 2005).

1.1.6 Rozdíly u pohlaví v předškolním věku

Pětileté děti dle Ann Oakleyové (2000) vnímají muže jako agresivnější, kompetentnější, mají z nich větší strach než z žen a méně u nich vyhledávají péči. Podle toho děti upravují i své chování. Výběr hraček často odráží povědomí dětí o jednání přiměřeném podle pohlaví. Údaje získané v jedné studii jaké, ukazují diferenciaci mezi dívkami a chlapci. Chlapci dávají přednost hračkám, které symbolizují fyzickou a mechanickou aktivitu a prostředí vně domova, dívky volí hračky odrážející domácí tematiku, estetickou zdobnost a pečovatelské aktivity. Jelikož můžeme rozdíly osobnosti vysledovat už v dětství, znamená to, že pokud nejsou dány biologicky, musí se objevovat už velmi brzy v procesu sociálního učení. Diferenciace dívek a chlapců roste s věkem (rozdíly ve výběru hraček).

Thompson, Cothran a McCall (2012) ve svém výzkumu zaměřili na děti předškolního věku v rámci pohlavních rozdílů při řešení náročných úkolů. Výzkum vycházel z teorie Vygotského, který předškolní věk popisuje jako proces, ve kterém děti žádají o pomoc dospělé při řešení úkolů. Autoři zjistili, že dívky využívají více pomoci při řešení obtížných úkolů oproti chlapcům. S věkem se u dívek postupně zvyšuje i zájem o pomoc. U chlapců tento rostoucí věk neměl vliv na vyhledání pomoci při řešení náročných úkolů.

Z inteligenčních testů vyplývá, že do šesti let mají lepší výsledky dívky než chlapci, naopak po pubertě jsou na tom lépe chlapci. Výsledky testů, které byly zadávány stejné skupině v období předškolního věku, dospívání, ukazují trvalé zlepšení výsledků testů u mužů oproti ženám. Rozdělíme-li intelekt do několika složek, rozdíly mezi chlapci a dívkami se projevují v numerických, prostorových, verbálních, analytických schopnostech a tvořivosti (Oakleyová, 2000).

V období předškolního věku je verbální aktivita doménou dívek. Dívky mluví dříve než chlapci, dříve užívají delší věty, lépe artikulují a také se naučí dříve číst. U numerických schopností nenalezneme žádné rozdíly mezi pohlavím v raném věku. V mladším školním věku dosahují lepších výsledků v testech dívky. Po jedenáctém roce dominance dívek je na ústupu, a chlapci dosahují lepších výsledků v numerickém uvažování. V oblasti tvořivosti závisí na tom, jak tvořivost přesně vymezíme. Na poli estetické vnímavosti mají převahu spíše dívky, ovšem existují i důkazy, že tato převaha je způsobena rozdílností vzdělání chlapců a dívek. Výsledky testů i upozorňují na jisté rozdíly mezi pohlavím v oblasti koncentrace (Oakleyová, 2000). Na toto tvrzení poukazuje i jednoletá studie, která se zaměřila na emocionální, behaviorální problémy v mateřských školách. Rodiče a učitelé dětí předškolního věku vyplnili dotazníky, které hodnotily emoční a behaviorální problémy. Chlapci ve srovnání s dívkami

vykazovali vyšší úroveň předškolní hyperaktivity (nepozornosti). Regresní analýzy odhalily, že předškolní emocionální a behaviorální problémy jsou důležitými faktory pro mateřské školy a mohou být využity jako cenné informace pro včasnou intervenci (Searle, Sawyer, Miller-Lewis & Baghurst, 2014).

Testy analytických schopností poukazují, že odlišná je prostorová schopnost, schopnost orientace. Rozdíly v prostorové orientaci řešil i Erik Eriksona, který zjistil, že dívky při hře s hračkami využívají prostoru jinak než chlapci. Výsledky jeho testů potvrdily, že dívky vytvářejí jiné konfigurace hraček než chlapci. Podle Eriksona se chlapci orientovali na vnější prostor a dívky na vnitřní prostor (Oakleyová, 2000).

1.1.7 Vývoj postiženého dítěte v předškolním věku

Dle Vágnerové (2012) lze zdravotní postižení vymezit jako ztrátu nebo poškození určitého orgánového systému. Důsledkem toho dochází k omezení, narušení nebo úplnému chybění některých ze standartních funkcí. Z hlediska psychologického platí, že samotné postižení se neprojevuje jen poruchou funkcí jednoho orgánového systému, ale má vliv na rozvoj celé osobnosti postiženého dítěte. Aktivita postižených má svá omezení, které se mohou projevit ve všech oblastech. Určitou roli hraje i omezení sociálního charakteru, děti jsou vázány na úzký prostor i do kontaktu přijdou s určitým počtem lidí. Hendikep představuje znevýhodnění dané nejen pouze určitým omezením nebo postižením, ale i mírou vnímání sebe samého. Změny v jednotlivých psychických funkcích nemusí mít stejnou příčinu, proto je důležité rozlišovat primární a sekundární postižení. V předškolním věku bývá zřejmé, jak bude primární deficit závažný, ale někdy nebývá ještě příliš jasné, do jaké míry je dítě opožděno v ostatních složkách (Vágnerová, Hadj - Moussová & Štech, 2000). Proto je důležité zjistit, jaké vývojové úrovně dítě dosahuje, protože příčina opoždění může souviset se špatnými podmínkami dosavadního rozvoje. Při dobré péči, dostatečných podnětech a v souvislosti s poskytováním lásky a bezpečí může dítě velmi rychle rozvinout svoje schopnosti a dovednosti (Pešová & Šamalík, 2006).

Podle Vágnerové (2012) rozvoj poznávacích procesů bude mít odlišný průběh. V důsledku postižení se některé kompetence nemohou rozvíjet stejným způsobem neboli ve stejné míře, ale v rámci přirozené tendence ke kompenzaci těchto nedostatků se budou rozvíjet jiné schopnosti a dovednosti. Toto učení lze chápat jako učení kompenzační. Rozvoj poznávacích schopností

je závislý na sociálních vlivech a adekvátní stimulaci. Důležitou složkou psychického vývoje je řeč. Zvládnutí řeči je klíčové pro dobrý rozvoj v mnoha oblastech psychiky předškolního dítěte. Úroveň pohybových dovedností, pokud se nejedná o motorické postižení, se v předškolním věku zlepšuje natolik, že se některé děti dokáží určitým způsobem samy pohybovat. V manuální zručnosti jsou potíže s koordinací u dětí s lehkým mentálním postižením nebo u nevidomých dětí je problém s chyběním vizuální kontroly. U dětí s dětskou mozkovou obrnou bývá časté postižení motoriky rukou, toto omezení se dítě učí různě kompenzovat např. používání lépe pohyblivé ruky (Vágnerová, Hadj - Moussová & Štech, 2000).

Pod vlivem vnějšího prostředí, konkrétně jeho sociální složky, se vyvíjí i osobnost dítěte. Rozvoj dítěte bude záviset na jeho přijetí rodiči, na míře kontaktu s druhými lidmi, na způsobu jeho výchovy. Odchytky v socializačním vývoji patří do kategorie sekundárních problémů, jelikož závisí na společnosti, rodině, jak se chová k postiženému dítěti a zda mu umožňuje rozvinout jeho sociální kompetence. Mnohé problémy vznikají v důsledku neadekvátní výchovy a bylo by možné je odstranit. Může jít o nesamostatnost, nepřiměřenou a převažující závislost, egocentrismus vypěstovaný hyperprotektivní výchovou, pocity méněcennosti a nejistoty vzniklé jako reakce na odmítání a podceňování (Vágnerová, 2012).

Předškolní období označujeme jako věk iniciativy, která je u dětí omezena jejich postižením, ale také postojem rodičů, kteří mohou podněcovat více projevy závislosti než samotné osamostatňování jejich dětí (Vágnerová, Hadj - Moussová & Štech, 2000).

Vývoj dítěte se zrakovým postižením dle Vágnerové (2012) mívá typický průběh. V kojeneckém věku obvykle stagnuje, ale postupně, v závislosti na rozvoji řeči se jeho opoždění vyrovnává. Podle Bendářové a Šmardové (2011) s přibývajícím věkem se dítě soustředí na uspořádání přednětů kolem sebe, rozvíjí se prostorová orientace. Motorika společně se zrakovým vnímáním má rozhodující vliv pro vnímání prostoru. Pokud dítě žije v podnětném rodinném prostředí, není důvod, aby došlo k omezení řečového vývoje. Začíná být pro dítě důležitý kompenzační význam nejrůznějších sluchových podnětů, dítě preferuje především takové, které mají nějaký smysl a jsou pro ně zajímavé. Což mluvená řeč splňuje. Tyto děti mají tendenci experimentovat s řečovými aktivitami, opakovat různá slova. Hmat, který je kromě sluchu dalším kompenzačním smyslem dětí, nemůže zrakové informace plně nahradit. Na rozdíl od spontánního využívání a preference sluchových podnětů se hmat nerozvíjí spontánně. Hmatové poznávání je z informačního hlediska málo účinné a časově

náročné. V případě malých dětí slouží ke kontaktu s citově významnými lidmi, k manipulaci se známými hračkami, k orientaci v blízkém okolí. Podněťová deprivace zvyšuje riziko vzniku různých automatismů, např. kývání, třepání rukama. Nevidomé dítě začíná později chodit. Samotná lokomoce není spontánně nijak stimulována, dítě nemá žádné podněty. Přetrvávající závislost na matce, známém prostředí souvisí i s problémy v orientaci a s opožděním motorického vývoje. Sociální vývoj je zpomalen zejména u závažně postižených dětí. Někdy se děti mohou jevit jako autistické, ale jedná se o důsledek omezené zkušenosti k navazování kontaktu s lidmi (Vágnerová, 2012).

U dětí s mentálním postižením se diagnostika zaměřuje na oblast inteligence a adaptativního chování. Výkony dítěte s mentálním postižením je nutné posuzovat individuálně a v širším kontextu. Je nevhodné přirovnávat výkony pouze k výkonům dětí bez postižení nebo se řídit normami pro určitou věkovou kategorii. Práce s dětmi s lehkým mentálním postižením a hlubokým mentálním postižením je diametrálně rozdílná. Mentální retardace se projevuje zvýšenou závislostí dítěte na okolí, v psychosexuálním vývoji, nedostatky v osobní identifikaci, ve zvýšené potřebě bezpečí, poruchou v intrapersonálních vztazích a komunikaci, impulzivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování, sníženou mechanickou a logickou pamětí, zpomalenou chápavostí, nízkou slovní zásobou, poruchami pohybové koordinace, citovou vzrušivostí a apatií. Jsou narušeny všechny základní složky osobnosti: kognitivní včetně komunikace, sociální, emociální, motorická (Bazalová, 2014).

Sluchová vada u dítěte dle Muknšnáblové (2014) je závažná, neboť je narušen ontogenetický vývoj řeči, který ovlivňuje rozvoj dítěte v dalších oblastech vývoje. Dochází k narušení komunikačních technik dítěte, což se odráží i v procesu myšlení, sociálním a mentálním vývoji. Pokud je dítě nedoslýchavé a má vhodná sluchadla, tak se samotný vývoj řeči opoždí jen velmi málo, u dětí se zbytkem sluchu bývá toto opoždění větší o dva až více let. Někteří rodiče neví, jaký způsob komunikace s dítětem mají zvolit. Nejpozději do 2 let by měl být rodič stimulován rozvoj varianty, která je pro dítě nejvhodnější. Pokud jde o neslyšící dítě, respektive má jen malý zbytek sluchu, je vhodná znaková řeč. Dorozumívání orální řeči může být vzhledem k závažnosti postižení nevhodné, například pokud je dítě neslyšící nemůže zmíněným způsobem získat dostatek srozumitelných informací a jeho řečové dovednosti se tímto žádoucím způsobem nerozvíjejí. Pro rozvoj poznávacích procesů je důležitá řeč. V tomto období jde o přechod na úroveň symbolického uvažování, který by nebyl při úplné absenci znakového systému dosažitelný. Sluchově postižené děti ulpívají na poznávání pomocí

manipulace a zrakové percepce, neboť je pro děti snadnější. Socializační vývoj je omezen řečí. Omezení komunikačních kompetencí se projeví obtížemi v pochopení chování jiných lidí. Jedná se o pochopení pocitů a postojů. Porozumění různým sociálním situacím, ale i problémy s vyjádřením vlastních potřeb a emočních prožitků (Vágnerová, 2012). Je nutné podporovat schopnosti dítěte mluvit a myslet pomocí impulzů odpovídající možnostem daného dítěte. Proto je důležité vnímat sluchově postižené dítě jako dítě, které neslyší a nemluví, ale jako dítě, které je schopno kognitivních funkcí (Muknšáblová, 2014).

Pohybově postižené dítě se samostatně pohybovat nemůže a je tak závislé na podnětech nejbližšího prostředí, respektive na nejbližších. Děti se mohou jevit jako málo zvědavé, apatické a bez zájmu. Jestliže děti nejsou kombinovaně postižené, může se u nich rozvíjet řeč a symbolické myšlení. Nástup symbolického myšlení může být negativně ovlivněno omezenou zkušeností a nedostatečným rozvojem senzomotorické inteligence. Dítě zůstává závislé na jiných lidech, v důsledku toho nedochází k separaci. Přetrvávání závislosti, nedostatek zkušeností i omezení pohybových možností zatěžují socializační rozvoj postiženého dítěte. Projevy negativismu, které signalizují uvědomění vlastní osobnosti a potřebu prosadit vlastní vůli, se u pohybově postižených dětí objevují později a mohou mít i jiný charakter. V období předškolního věku dochází k postupné stabilizaci pohybové vady. V oblasti sociálních dovedností bývají pohybově postižené děti opožděny, ale vývoj rozumových schopností může dosahovat normy. Děti mohou být bázlivější, úzkostnější, s potřebou uchovat si závislost na rodině (Vágnerová, 2012).

První příznaky autismu můžeme pozorovat již v raném dětství, porucha bývá diagnostikována nejpozději do tří let. Pro rozvoj dítěte je důležité včasné zjištění poruchy a komplexní terapeutické vedení. Za kritické období je považován věk pěti let. Pokud v tomto věku dítě nemluví a jeho hra je stereotypní manipulací, nemůžeme velké zlepšení u dítěte očekávat ani v budoucnu. Podle výzkumu zlepšení u šestiletých dětí bylo zaznamenáno pouze u 10-20% autistů. I když se jejich stav celkově zlepší, přetrvávají problémy v sociální odtaživosti, podivné chování, problémy v komunikaci. Pro rodiče je obtížně přijatelná lhostejnost jejich dítěte, odmítání kontaktu, nezájem o mazlení a chybění jakéhokoliv signálu existence citového vztahu. Děti nejsou schopny porozumět vlastním pocitům, popsat své vlastní emoce. Autistické děti zpracovávají smyslové podněty jinak, než je u jiných dětí obvyklé. Svět nevnímají standardním způsobem a při jeho poznávání preferují jiné smyslové kvality v porovnání s vrstevníky, např. poznávání čichem. Nerozvíjí se symbolické uvažování, je zde

porucha fantazijní produkce, jejich hra nemá tvořivý charakter, neobjevují se ani typické symbolické hry. Tuto poruchu můžeme nazvat jako poruchu imaginace. Děti upřednostňují stereotyp, potřebují velmi rigidní řád. Stereotyp je pro tyto děti přitažlivý tím, že je nezatěžuje a nevyvolává úzkost (Vágnerová, 2012).

1.1.8 Rodina postiženého dítěte

Rodina s postiženým dítětem dle Vágnerové (2012) má jinou sociální identitu, je něčím odlišná. Tato odlišnost se stává součástí sebepojetí všech jejích členů. Pešová a Šamalík (2006) popisuje vstup postiženého dítěte do rodiny jako specifický stres, kdy rodiče zakoušejí i po překonání vstupní krize značnou úzkost a depresi. Negativní dopad to má i na manželské vztahy, v řadě případů se manželství rozpadá. Příchod postiženého dítěte do rodiny má vliv i na sourozence. Dochází k narušení základních funkcí rodiny, komunikace v rodině se mění. Rodiny ovšem pocítují zvýšenou zátěž i v oblasti psychosociální – vyšší finanční zátěž, méně volného času, změna rodinných rutin. Samotná reakce rodičů na jejich postižené dítě, způsob zvládnutí celé situace a přijetí způsobu řešení závisí na více okolnostech, i na předpokládané příčině vzniku postižení. Z tohoto hlediska je důležité posoudit, jaké bylo jejich očekávání ve vztahu k rodičovské roli a viny, která se vztahuje k postižení dítěte. Vědomí neschopnosti zplodit zdravého potomka vede k pocitu méněcennosti a k snížení sebedůvěry. Reakce rodičů na postižení je ovlivněna i převažujícími postoji společnosti, ve které žijí. Významnou roli hraje, jak hodnotí své současné postavení a jaké reakce očekávají, jak se s nimi dovedou vyrovnat. S negativními projevy okolí se mohou rodiče setkat v případě, že jde o vrozené a nápadné postižení, jehož původ nelze jednoduše vysvětlit např. infekce (Vágnerová, 2012).

Nesmírný význam má psychický stav postiženého dítěte. Dítě musí mít pocit bezpečí, umět zvládnout svojí výjimečnou situaci (např. omezení hybnosti). Hodně dětí má své negativní emoce, nálady a zkušenosti. Významným momentem je zjištění stupně psychického postižení. Je důležité určit stupeň a z něho vycházet při plánování další snahy. Důležité je zjistit v jakém rozsahu je dítě schopno se vzdělávat (Pešová & Šamalík, 2006).

V dnešní globální společnosti je pro budoucí učitele důležité, aby odhalili a rozvíjeli různé dispozice, postoje, dovednosti a zajistili plnou účast a podporu všem rodinám. Navázání kontaktu s rodinou, která má postižené dítě, vyžaduje, aby učitelé měli nejen obecné, ale i speciální vzdělání. Je důležité, aby rodina s učitelem spolupracovala a vzájemně tak poskytl

příjemné výchovné prostředí pro děti s postižením i bez postižení. Ve výuce by měli přistupovat s respektem ke všem dětem, bez ohledu na jejich schopnosti. Je důležité, zjistit všechny specifiky postižení a znát osobní příběh rodiny, jedině pak můžeme rozvíjet dispozice dítěte s nadšením. Oceňovat individuální rozdíly a povzbudit rodiny, které vychovávají postižené děti, aby došlo k maximálnímu rozvoji dítěte ve výuce (Harris, 2015).

1.2 Mateřská škola

Novým poznatkům z pedagogiky a psychologie je přístupnější mateřská škola. Její silnou stránkou jsou znalosti z mnoha oblastí např. jak vést děti k hygienickým návykům, jak se chovat při jídle, jak zacházet s hračkami atd., nehledě k zacházení s psacími a výtvarnými pomůckami a k jiným formám přímé přípravy dětí na školu. V tomto smyslu se mateřská škola stává i místem celkové pedagogické osvěty. Jediné, co lze z psychologického hlediska mateřské školy vytknout je, že je tam moc dětí najednou. Dvacet dětí ve skupině neodpovídá „přirozené“ dětské skupině v daném věku. Podle psychologické poradny je to jeden z důvodů, proč některé děti nejsou schopny se dobře přizpůsobit prostředí mateřské školy (Matějček, 2005). Mateřská škola má svůj specifický socializační význam, nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte, a poskytuje mu čas na adaptaci. I samotná adaptace vyžaduje určitou zralost a připravenost. Doba, kdy je dítě schopné zůstat samo po určitou část dne v cizím prostředí a přizpůsobuje se jeho nárokům, bývá dost individuální, mezi čtvrtým až pátým rokem zvládá danou zátěž většina dětí. Nástup do mateřské školy je spojen s respektováním cizí autority, učitelky, dítě se musí podřídit řádu školky, který je jiný než domácí pravidla. Vztah učitelky a předškolního dítěte, a naopak i její chování k dítěti, mívá dost osobní charakter. Dítě potřebuje učitelku akceptovat emočně a získat pocit jistoty, jako osobně významnou bytost, od níž očekává obdobně výlučný vztah (Vágnerová, 2012). V některých případech se podle Matějčka (2005) může mateřská škola stát léčebným prostředím. Děti, které kolektiv nemají, rády se pod pedagogickým vedením postupně začínají začleňovat, až se nakonec do kolektivu dětí zapojí.

1.2.1 Vzdělávání v mateřské škole

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) je v posledním desetiletí trendem v celosvětovém měřítku vzdělávací politiky prosazovat koncepci tzv. celoživotního vzdělávání. Šmelová (2004) tvrdí, že čemu se člověk naučí v rodině, později ve škole, v rámci přípravy na budoucí profesi nemůže stačit pro jeho celý život. Významnou roli zde sehrává celoživotní vzdělávání, které si můžeme představovat jako nepřerušovanou kontinuitu „od narození člověka až do jeho smrti“. Dle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT, 2001) první roky života značně předurčují rozvoj sociálních postojů, fyzických a psychických předpokladů, které mají důležitý význam pro utváření osobnosti dětí. Za vzdělávání a výchovu dětí odpovídají převážně rodiče, kteří jsou pro děti prvními učiteli. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2018) podporovat a doplňovat rodinnou výchovu a společně s ní zabezpečit dítěti prostředí s dostatkem podnětů, pro jeho aktivní rozvoj a učení. Předškolní vzdělávání usiluje o to, aby první vzdělání dítěte bylo promyšlené, odborně podepřené a stavěné na společensky hodnotném základě, aby čas, který dítě stráví v mateřské škole byl pro dítě radostnou zkušeností, zdrojem spolehlivých a dobrých základů do života i vzdělávání.

Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, obohacuje a rozvíjí je. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení (MŠMT, 2001, p. 45).

Podle Národního programu vzdělávání (MŠMT, 2001) je předností institucionálního předškolního vzdělávání cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro rozvoj dětí a jejich odborné vzdělání. V případě nezbytnosti dochází u dítěte ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci. U znevýhodněných dětí jde o pomoc při zlepšování jejich vzdělávacích a životních šancí, při vyrovnávání rozdílů.

MŠMT (2017a) vydává pro mateřské školy podrobnější informace ke vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let v mateřských školách, kde předškolní vzdělávání je aktuálně (v souladu s § 33 školského zákona) koncipováno tak, aby podpořilo rozvoj osobnosti dítěte, podílelo se na jeho rozumovém, tělesném, zdravém citovém rozvoji, dítě si osvojilo základní pravidla chování, mezilidských vztahů a základních životních hodnot. Předškolní vzdělávání má tvořit základní podmínky pro pokračování ve vzdělávání a pomoci s nerovnoměrným vývojem u dítěte před nástupem do základní školy. Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami

poskytuje speciálně pedagogickou péči. Předškolní vzdělávání v sobě zahrnuje péči o předškolní děti, vzdělávání a výchovu.

Školský zákon stanovuje dle MŠMT (2018, p. 6):

Přednostní přijímání dětí, které před začátkem školního roku dosáhnou nejméně čtvrtého roku věku (účinnost od 1. 9. 2017), nejméně třetího roku věku (účinnost od 1. 9. 2018), nejméně druhého roku věku (účinnost od 1. 9. 2020). Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zařazovat do běžných tříd mateřských škol, nebo do tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona, popřípadě škol zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Předškolní vzdělávání je povinné pro děti, které budou mít pět let do 31. srpna 2017. Tato povinnost se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením (2017b).

Jeden ze základních dokumentů vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je dle Svobodové (2010) Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). Podle Průchy a Koťátkové (2013) je RVP závazným dokumentem, který vymezuje hlavní podmínky, pravidla a požadavky pro vzdělávání předškoláků. RVP poskytuje určitou svobodu školským zařízením, používá se k vlastnímu plánování a rozhodování (Syslová, 2012). Podle Walterové a Janíka (2012) kurikulární dokumenty určují následující požadavky pro mateřské školy:

- Funkce personalizační - přebírání zodpovědnosti za sebe a formování osobnosti,
- Funkce socializační - učení dítěte vstupovat do vztahů a sociálních rolích, žít ve společnosti,
- Funkce integrační - škola se snaží o vytváření různorodého prostředí, v němž mají být uspokojovány potřeby všech dětí, které školu navštěvují,
- Funkce hodnotová- cílené vytvářené hodnot a postojů ke sportu, světu, zdraví, přátelství, práci a apod,
- Funkce kvalifikační - získávání učivých kompetencí pro úspěšné uplatnění na trhu práce.

Rámcový vzdělávací program pracuje dle MŠMT (2018) se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě výstupů a cíle v podobě záměrů, nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie (MŠMT, 2018, p. 9):

- rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- klíčové kompetence – představují výstupy, které jsou dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- dílčí cíle – vyjadřují záměry příslušející konkrétní vzdělávací oblasti,
- dílčí výstupy – postoje a hodnoty, dílčí poznatky, dovednosti, které dílčím cílům odpovídají.

Tyto cílové kategorie jsou podle Rámcového vzdělávacího programu (MŠMT, 2018) těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Systém poukazuje, že vědomé a systematické sledování a naplňování stanovených záměrů v běžné každodenní praxi spolehlivě vede k dosahování výstupů.

1.3 Psychodiagnostika

„Psychodiagnostikou rozumíme zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, případně dalších charakteristik jedinců v rámci normy i patologického obrazu“ dle Šnýdrové (2008, p. 5). Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2015) definují psychodiagnostiku jako aplikovanou psychologickou disciplínu, která se zaměřuje na měření duševních vlastností a stavů“. Dle Psychologického slovníku (Hartl, & Hartlová, 2015) je psychodiagnostika soubor postupů a metod postihující úroveň vývoje člověka, vlastnosti samotné osoby, její současný stav, výskyt syndromů a symptomů. Geist (2000) ve své publikaci zmiňuje, že psychodiagnostika je soubor procedur a postupů, které následně směřují ke stanovení diagnózy. Vágnerová (2004) psychodiagnostiku popisuje jako určitou metodu, která hodnotí osobnost jako celek nebo jako dílčí celky, a to psychických funkcí nebo vlastností.

Podle Svobody et al. (2015) se s psychologickými testy setkáváme již v prvních týdnech života, předškolním období, dále při nástupu dítěte do školy atd. Postupem času se testování neustále více rozšiřuje.

1.3.1 Psychodiagnostické metody

Za psychodiagnostickou metodu dle Šnýdrové (2008) lze považovat každý speciální postup, který vede k získání psychologické diagnózy. Jedná se o soustavu podnětů (úkolů, situace, otázek), jimiž záměrně vyvoláme určité chování, nebo sledování chování (úkony, jednání, slovní odpovědi) zkoumané osoby. Vágnerová a Klégrová (2008) ve své publikaci psychodiagnostické metody charakterizují jako soustavu úkolů, podnětů, otázek, situací, které vzbuzují specifické reakce, pomoci kterých můžeme usuzovat určitou psychickou vlastnost či její kvalitu nebo stupeň. Pojem psychodiagnostická metoda popisuje Svoboda (2010) jako široký rejstřík postupů, které jsou navzdory společnému cíli značně rozdílné. Mezi základní diagnostické postupy řadíme testové a klinické postupy. Klinické postupy nemají statistický základ, jsou pružné a nejsou vázány přísnými pravidly. Naopak testové metody užívají standardizovaný způsob vyšetření, kdy se snaží exponovat zkoumaným osobám stejný testový materiál a za stejných podmínek (Svoboda, 2010).

Diagnostické metody rozdělujeme podle několika kritérií, nelze jednoznačně určit, která klasifikace je přesná a uspokojivá. Nejjednodušší a také nejrozšířenější klasifikace je podle Svobody (2010, 21):

1) Klinické metody

- a) pozorování,
- b) rozhovor,
- c) anamnéza,
- d) analýza spontánních produktů.

2) Testové metody

I. Výkonové testy

- a) testy inteligence,
 - jednodimenzionální testy,
 - komplexní testy.
- b) testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí
 - testy paměti,
 - zkoušky kreativity,
 - zkoušky parciálních a kombinovaných schopností,

- testy technických schopností,
 - testy verbálních a matematických schopností,
 - testy uměleckých schopností,
 - testy organicity.
- c) testy vědomostí

II. Testy osobnosti

- a) projektivní testy
- verbální projektivní metody,
 - grafické projektivní metody,
 - manipulační projektivní metody.
- b) objektivní testy osobnosti,
- c) dotazníky
- jednorozměrné,
 - vícerozměrné.
- d) posuzovací stupnice
- sebesposuzovací stupnice,
 - objektivní posuzovací stupnice.

1.3.2 Psychodiagnostika dětí předškolního věku

Na dítě působí nejen přístup, s jakým na něho vyšetřující hovoří, ale také prostředí, ve kterém vyšetření bude probíhat. Prostor by mělo vzbuzovat pocit bezpečí, u hodně malých dětí je vhodné mít připravené hračky, které pomáhají navázat kontakt s úzkostnějšími dětmi. Určitou roli hraje i čas, kdy vyšetření probíhá. Je-li výzkum zaměřen na výkonové schopnosti, je vhodná dopolední doba, kdy dítě není unavené (Pešová & Šamalík, 2006).

Vývojová diagnostika v předškolním věku má své specifické rysy, spočívají v tendenci zjišťovat běžné, obvyklé, každodenní formy chování v situacích, které jsou dětem známé. V mnoha případech vyšetřující podněcuje děti k určitým formám hry a stimuluje i jejich věkové typické chování (Pešová & Šamalík, 2006). Podle Vágnerové a Klégrové (2006) je jednodušší práce se školáky než s dětmi předškolního věku, protože jejich kompetence leckdy nejsou na takové úrovni, aby jim umožnily spolupracovat po delší dobu a plnit všechny požadavky. Aby

vyšetření probíhalo bez problémů a přineslo žádoucí informace, je potřeba respektovat jejich vývojovou úroveň v uvažování, prožívání a emotivním i kognitivním egocentrismu. Prioritní zaměření uspokojení vlastních potřeb i další faktory, jako je aktuální emoční ladění a jeho eventuální kolísání nebo výkyvy motivace ke spolupráci a zájem o úkoly, úroveň pozornosti, přístup k úkolovým situacím. Důležitým faktorem je úroveň socializace a z ní vyplývající schopnost dítěte navázat kontakt a komunikovat s cizím člověkem (Saye, 2003).

Vývojové testy pro děti by měly probíhat v krátkém čase, neboť trpělivost, zájem a ochota ke spolupráci trvá pouze určitý čas, neboť děti se brzo vyčerpají. Doba vyšetření včetně navázání kontaktu nesmí překročit jednu hodinu. Pro vyšetření je důležité, aby dítě bylo v optimálním stavu. Například půlroční kojeneček vydrží v optimálním stavu nejvýše 20-40 minut, ve dvou letech nejvýše 2 hodiny, ve třech letech 2,5 hodiny (Pešová & Šamalík, 2006). Předškolní dítě se podle Vágnerové a Klégrové (2008) nedokáže soustředit delší dobu, zejména, když jsou úkoly podobné, málo zajímavé nebo těžké. Problém neschopnosti udržet pozornost může alespoň částečně vyřešit střídání činnosti a zařazení kratší přestávky. Předškolní dítě ještě nemá rozvinuty všechny složky pozornosti (např. nedokáže rozdělovat pozornost a zaměřovat jí selektivně na to, co je zrovna podstatné), s tím se musí při vyšetření počítat.

Při výzkumu se doporučuje zachovat co nejvíce prvků dítěte známých z jeho každodenního života. Vyšetřujeme proto v prostředí, které je dítěti známé, popřípadě dovolíme, aby bylo vyšetřeno v přítomnosti matky (Pešová & Šamalík, 2006).

Předškolní děti chápou vyšetření jako hru, jejíž pravidla chtějí samy určovat. Většina z nich se ještě nenaučila, že úkol by se měl dokončit a věnovat mu plnou pozornost, že není možné tuto činnost libovolně přerušovat, když je přestane bavit a začnou se věnovat se něčemu zajímavějšímu. Předškolní děti ztrácejí zájem o testování, pokud by z jejich hlediska trvalo příliš dlouho. Děti totiž nejsou natolik zralé, aby hledaly jiné řešení, když na poprvé nebyly úspěšné. Významným faktorem je i zvědavost předškoláků, která posiluje zájem o novou činnost, proto je vhodné střídát úkoly různého druhu. Pro předškoláky je pozitivní zpětnou vazbou pochvala dospělého, dobrý výkon je chápán jako předpoklad pro žádoucí ocenění. Je důležité u dítěte udržovat pozitivní motivaci, musí být povzbuzováno a oceňováno i za projev snahy, to u předškoláků stačí. Vztah mezi kvalitou výkonu a pochvalou není zatím jednoznačně vymezený. Při práci s předškolními dětmi je důležitá schopnost reagovat na aktuální projevy dítěte a přizpůsobit dle toho úkoly s ohledem na pravidla testu (Vágnerová & Klégrová, 2008).

V průběhu šetření se stále snažíme udržet dobrou náladu dítěte, stále sledujeme jeho emoce a reakce. Zpravidla je důležité učinit kompromis mezi požadavkem zachovat jednotné podmínky u všech vyšetřovaných dětí a přizpůsobit se individuálním vlastnostem dítěte. Při vyšetřování malých dětí se může stát, že nespolupracují, nereagují na předložený podnět, nebo reagují neúplně. Proto je dobré respektovat tvrzení matky, která může být součástí výzkumu. Do protokolu se poznamená reakce dítěte i tvrzení matky. To platí u dětí nesmělých a plachých (Pešová & Šamalik, 2006). V rozhovoru s předškolními dětmi je třeba respektovat vývojové obtíže s koordinací všech dílčích aspektů, které jsou pro komunikaci potřebné. Předškolní děti ještě nedokážou věnovat pozornost všemu: vnímat sdělení vyšetřujícího, brát v úvahu jeho pohled na věc a přizpůsobit mu svou odpověď. Přestože děti zvládly dílčí komunikační dovednosti, mnohdy je nedokáží využít, pokud by se dostaly do stresující situace (Vágnerová & Klégrová, 2008).

1.4 Projektivní metody

Projektivní technika je podle Pich a Dean (2015) určitý způsob sběru dat, který umožňuje účastníkům promítat jejich subjektivní nebo zakořeněné domněnky na určitý podnět, objekt, výrobek (Boddy, 2005). Projektivní techniky se používají k průzkumům pocitů, asociací, postojů a vnímání (Hutcheon, 2010). Mohou také poskytnout přístup k soukromému nevědomému vnitřnímu světu účastníka (Boddy, 2005). Nemůžeme projektivní techniky označit jako nové výzkumné nástroje. Jsou používány po celá desetiletí, aby vytvořily porozumění a ponořily se pod povrch osobnosti (Porr, Mayan, Graffigna, Wall & Vieira, 2011). Původně projektivní techniky byly používány Sigmundem Freudem jako metoda k získání informací o poruchách osobnosti, včetně paranoia, což byla součást léčebného procesu (Hutcheon, 2010). S tímto tvrzením souhlasí i Svoboda et al. (2015), který dodává, že samotný pojem projekce zavedl Sigmund Freud v roce 1894.

Používal jej pro označení obranného mechanismu proti úzkosti. Patnáct let před ním (1879) použil Sir Francis Galton asociační experiment (i když jen v kvalitativní podobě, tedy bez měření času). Jednalo se tak o první exploataci projektivní zkoušky. Pojem „projekční technika“ pochází z roku 1939, který ji definoval jako metodu výzkumu osobnosti konfrontující zkoumaného jedince s nějakou určitou situací, ve které bude odpovídat podle smyslu, který tato situace má, a podle toho, co cítí během této odpovědi (Svoboda et al., 2015, p. 236).

V práci Freuda byla projekce považována za obranný mechanismus, odhalující podvědomí postoje, pocity a chování jednotlivců (Porr et al., 2011). Od té doby se debata o ústavě projekce rozrostla do kontrastních filozofických hledisek. Existuje například debata o tom, zda projekce upozorňuje na vědomé, potlačené nebo podvědomé výrazy. Proto bude konstituce "projekce" formována filozofickou tradicí výzkumného cíle (Levin-Rozalis, 2006).

Podle Kogana a Rogovina (in Nakonečný, 2015) byla projektivní metoda kompromisem mezi laboratorní psychologií a psychoanalýzou. Psychoanalytici chtěli kompenzovat nedostatky projektivních metod v objektivním přístupu v klinické exploraci, která od Kraepelinových dob vyžadovala zavedení nových metod a teoretických konceptů. Na projektivní metodu měla velký vliv tenze o individuální podmíněnosti rozdílů ve vnímání názorné situace u osob s normálními percepčními dispozicemi, takže rozdíly plynuly z různého „vnitřního zpracování“ situace.

Projektivní metody se podle Průchy et al. (2009, p. 225) „opírají o předpoklad, že osoba, která se má vyjádřit k nejednoznačným nebo neúplným podnětům, promítá do svých odpovědí své vnitřní stavy, pocity, životní zkušenosti, jež si buď plně neuvědomuje, nebo se je snaží před okolím skrývat“.

1.4.1 Projektivní testy

Všechny psychodiagnostické testy musí splňovat určité normy, které byly formulovány společností Psychometric. Každá zkouška musí odpovídat přesným požadavkům na platnost, pravost a spolehlivost. Z tohoto hlediska platnost psychometrického testu podle A. Anastasiho je v první řadě prognostická platnost: to znamená schopnost předem předvídat budoucí chování testem nebo klasifikovat testované subjekty na základě definitivní psychologické kvality (např. neklid atd.). Platný a autentický psychometrický test je schopen předcházet chování ve standardních situacích, pokud je založen na stimulaci relevantních parametrů dané situace v průběhu standardního testovacího postupu (Khromov, 2009).

Všechny pravidelnosti psychických jevů, které jsou předmětem psychologické statistiky, mají dle Khromov (2009) statistickou povahu a vycházejí z předpokladu frekvence testovacích pravidel. Fakt, že žádný ze standardních zkušebních postupů není schopen vysvětlit důvody

konkrétního fenoménu, může být zahrnut do determinantů psychometrických technik. V důsledku toho psychometrická hypotéza je ve zřejmém rozporu s hlavními principy klinické psychologie, protože ji zjistíme pomocí projektivní techniky, která je vhodnější. Označujeme ji jako léčbu lidské přirozenosti. Projektivní technika dokáže zveřejnit nevědomé aspekty, překonat instinktivní úsilí zkoušejícího a ukáže vlastnosti povahy zkoumaného. Projektová metoda bohužel není schopna zahrnout do plného rozsahu analytické metody se statistickou povahou. Existuje určitý měřicí paradox: buď získáme poněkud dokonalou znalost konečného psychologického aspektu (použití psychometrických testů), nebo dostáváme slabou a prakticky neověřitelnou znalost celku (uplatnění principu projekce).

Definicí psychometrického testu je podle Khromov (2009) stručná diagnostická technika podporovaná experimentem, je statisticky platná a zahrnuje standardní testovací postup, kvantitativní formalizované zpracování výsledků testů, doporučení připravených předem a obsahující interpretaci získaných výsledků. Standardní psychometrická zkouška zahrnuje soubor jednotlivých úkolů (položek). Vycházející z výše uvedené definice, můžeme rozlišit nejdůležitější vlastnosti psychometrických testů:

- standardizace zastoupení podnětu a postupy zpracování výsledků,
- výsledky nezávislosti na vlivu experimentálního prostředí a osobnosti psychologa,
- srovnatelnost jednotlivých výsledků se standardními výsledky, tj. získaná ve stejných podmínkách v poměrně reprezentativní skupině.

Skupina testů je založená na předpokladu mnohoznačných, neurčitých podnětů. Jedná se podněty, které mohou mít různou podobu, někdo vidí tank a někdo klauna. Proband sděluje, co slyší a vidí, resp. čemu se podobá. Předpokládáme, že si neurčitý podnět ve vlastní představě doplní, zpracuje a v jeho vlastním zpracování se projeví jeho osobnost. Něco z jeho nitra, co by sám nebyl ochoten nebo nechtěl dobrovolně sdělit (Říčan, 2010). Podle Catterall a Ibbotson (2000) jsou projektivní metody pro respondenty často zajímavé a umožňují jim vyjádřit myšlenky a pocity. Dané metody jsou podle Miller a Nickerson (2006) metodami, při nichž jsou nestrukturované podněty (např. obrazy) představeny respondentům, od kterých se očekává, že budou na ně reagovat slovně nebo motoricky (např. kreslení). Na rozdíl od jiných nástrojů hodnocení u projektivních metod není nic špatně nebo správně. Spíše odpovědi respondentů odráží nevědomé přání, pocity. Test by měl splňovat určitá kritéria. Šípek (2000) tyto kritéria rozděluje:

- málo strukturovaný úkol, který dovoluje velké množství odpovědí,
- celkový přístup k hodnocení osobnosti,
- při odhalování latentních, skrytých, nevědomých aspektů osobnosti mají zvláštní účinnost,
- jedná se o klinický nástroj, který může odrážet vliv psychoanalytických koncepcí.

1.4.2 Možnosti projektivní metody

Podle Ramsey, Ibboston a McCole (2006) mohou být projektivní techniky popsány jako subjektivní cvičení, které pomáhají podporovat stav svobody a spontánnosti projevu. To je v souladu s Boddy (2005), který argumentoval, že projektivní techniky umožňují respondentům vyjádřit se podrobněji a diskutovat ve srovnání s přímým dotazováním (Levin-Rozalis, 2006).

Hofstede, Hoof, Walenberg a Jong (2007) chtěli prozkoumat image značky pomocí projekce a zaměřili se na vnímání, myšlení, pocity spotřebitelů. Projektivní techniky nakonec poskytly přesvědčivé informace, které by mohly být přehlednuty, pokud by tato metoda šetření nebyla použita. Podobně Moutinho, Dionísio a Leal (2007) se zaměřili na zkoumání myšlenek, které se vztahují k sportovní značce. Ve své výzkumu se zaměřil na komunitu, která se zajímá o surfování. Projektivní techniky umožňovaly, aby porozuměl komplexním vztahům, chování a procesu přidružování k surfovým značkám z pohledu surfaře a netradiční komunity. Projektivní techniky byly také přijaty De Carlem, Canali, Pritchard a Morgan (2009), měly se zaměřit na určitou značku italského města Milán z pohledu cestovatelů. Výzkumy generované projektivními technikami zdůraznily, že stávající vnímání a asociace spojené s cílovou značkou, našli řadu důsledků, které negativně ovlivňovali značku. Tyto důsledky se snažili změnit a posílit tak pozitivní vnímání jejich značky (De Carlo et al., 2009).

Všechny tři autoři De Carlo et al. (2009), Hofstede et al. (2007) a Moutinho et al. (2007) uvádějí, že projektivní technika pomůže k hlubšímu porozumění a odhalení více informací ve výsledcích, což nebylo možné, pokud by byly použity jiné nástroje pro sběr dat. Tyto tři studie ovšem neumožnily nahlédnout do jejich analytického procesu výzkumu, proto se naskytá možnost určitého zpochybnění.

1.4.3 Omezení projektivní metody

Existuje několik omezení při výzkumech spojených s použitím projektivní techniky, zejména se spolehlivostí a platností (Pich & Dean, 2015). Bylo argumentováno, že velkým omezením projektivní techniky je, že mohou odhalit více vnitřního světa a být ovlivněny výzkumným pracovníkem (Ramsey et al., 2006). Proto musí být u těchto výzkumu zajištěno, že výzkumy prováděné projektivními technikami odrážejí představy, přesvědčení účastníka a nikoli výzkumníka. Jinak by byl výzkum prohlášen za neplatný, neboť se jedná o falešná data (Pich & Dean, 2015).

V případě kvalitativních projektivních technik není možné zobecnit závěry (Noble, Stead, Jones, McDermott & McVie, 2007). To je v souladu se všemi formami kvalitativního výzkumu, které by neměly kvantifikovat nebo reprezentovat (Malhotra, Birks, Palmer & Koenig-Lewis 2003). Data získaná z kvalitativních projektivních technik nám pomohou k hlubšímu porozumění a poskytují náhled (Ramsey et al., 2006).

Baines a Chansarkar (2002) popisuje projektivní techniky jako nejednoznačné a nejasné. Na druhé straně mohou být pro výzkumníky přitažlivé z hlediska dvojznačnosti a flexibility. Levin-Rozalis (2006) se s Porr et al. (2011) shodují, že techniky mohou potenciálně podporovat emotivní reakce v důsledku nepřímého charakteru. Projektivní techniky mohou být časově náročné a omezené vlivem reakcí respondentů (Langford & McDonagh, 2003). Účastníci nemusí mít žádné předchozí znalosti o metodě, které se zúčastní (Boddy, 2005). Projektivní technika má své výhody, ale i nevýhody. V literatuře se můžeme dočíst, že jejich aplikace může pomoci odhalit poznatky, které nejsou pravděpodobně dostupné jinými konvenčnějšími metodami.

Řada výzkumníků, kteří zkoumali psychometrické vlastnosti projektivních metod s dětmi, dospěli k názoru, že metody mají nízkou úroveň spolehlivosti, zvláště jako diagnostický nástroj nebo jako předpověď určitého chování (např. Knoff, 2003; viz také Merrell, 2003). V reakci na tuto kritiku zastánci projektivních metod tvrdí, že jejich skutečná hodnota nespočívá v diagnostice jedince, ale spíše v užitečnosti pomoci klinickým lékařům lépe porozumět nebo pochopit respondenta (Lerner, 2000). Knoff (2003) tvrdí, že k hodnocení osobnosti nestačí pochopit společensko-emocionální problémy dítěte.

Khromov (2009) ve své článku formuluje čtyři základní prohlášení, které představují kompetence a omezení projektivní techniky:

- veškeré behaviorální projevy, důležité i neméně významné, označují holistickou osobnost,
- kvalita testu je předurčena zkušeností, dovedností a klinickou intuicí osoby interpretující výsledky testů. Hlavní výhodou testu je, že se skládá ze standardní sady symbolů,
- test poskytuje takové informace, které není možné získat za jiných okolností. Člověk postupně začne odhalovat své problémy, touhy, strach a naději,
- psychický determinismus v případě projekčního testu spočívá v tom, že reakce na test nemá náhodný charakter. Každá odpověď by měla být považována za důsledek určité vnitřní příčiny.

1.4.4 Klasifikace projektivních metod

V odborné literatuře může naléznout různá dělení projektivních metod. Nedá se jasně určit, které rozdělení je jednoznačně nejlepší. Podle Koluchové a Morávka (1990, p. 25) se projektivní techniky klasifikují i v dětské praxi podle Lindzeyova kritéria, tedy na základě odpovědí na předložený stimul. Vzniklo tak pět skupin technik:

- Asociativní (dítě reaguje na stimul slovem, představou)
- Doplnovací (doplňuje se nedokončený podmět)
- Konstruktivní (dítě má něco vytvořit)
- Výběrová a Řadící (podněty se řadí podle preference)
- Expresivní (umožňují volné sebevyjádření)

Jednodušší třídění můžeme nalézt např. u Svobody (2010), které bylo použito i v knize Psychodiagnostika dětí a dospívajících (Svoboda et al., 2015) obdobné rozdělení ve své knize používá i Šípek (2000, p. 52)

- Verbální techniky
- Grafické techniky
- Techniky volby

Ve své podstatě není důležité třídění těchto metod, neboť vždy se jedná o nějakou konkrétní metodu, její vlastnosti a užití. Třídění metod slouží spíše k přehlednění (Najbrtová, Šípek, Loneková, & Čáp, 2017). Hofstede et al. (2007) se domnívá, že každá kategorie může být použita pro zjištění specifické oblasti, přičemž přednost nemá žádná kategorie a počet využitých kategorií zaleží na výzkumném pracovníkovi.

Verbální projektivní metody

Verbální složky jsou podle Najbrtové et al. (2017) součástí téměř každé projektivní metody. K nejstarším psychodiagnostickým metodám patří **Slovní asociční experiment**. Za prvního experimentátora se slovními asociacemi je považován Galton, metodiku propracoval Wundt a po určité době byla zaváděna Kraepelinovou školou do psychologie. V roce 1921 švýcarský psychiatr Hermann Rorschach uveřejnil svoji Psychodiagnostiku a psychologie získala jednu ze svých nejvýznamnějších diagnostických metod. **Rorschachův test** je jedním s nejrozšířenějších testů, neboť dokáže zachytit potenciální schopnosti a zobrazit osobnost vyšetřovaného v celé šíři a komplexnosti. Jeho podmínky jsou symetrické skvrny, připomínající mraky, v nichž lze zahlédnout v podstatě cokoliv. Při interpretaci se zde uplatňuje hlubinná psychologie. Na Rorchatovském princip vypracoval Hans Zulliger zkrácený test tzv. **Zullingerův test** (Říčan, 2010).

1.4.5 Technika nedokončených vět

Danou metodu podle Svobody et al. (2015) využil Ebbinghaus už v roce 1897 při zkoumání inteligence. Stejně tak, jako je tomu u ostatních projektivních technik, i doplňování vět mělo původně sloužit k zjištění kognitivních nebo intelektových schopností (Šípek, 2000). Svoboda, Humpolíčka a Šnorka (2013) tvrdí, že průkopníkem v doplňování vět pro diagnostiku osobnosti byl Tendler, s tímto tvrzení také souhlasí Šípek (2000) a Najbrtová et al. (2017). Samotná metoda má několik variant, ale všechny varianty se shodují na stejném principu: úkol vyšetřované osoby spočívá v doplnění započaté věty a má napsat svojí první myšlenku, která ji napadne. V práci se skupinami bývá vhodné použít sestavování společné pohádky nebo příběhu. Jednotliví členové skupiny doplní k rozpracovanému celku nějakou větu, část jiné pohádky, vlastní nápad. Je možné sledovat stupeň originality, tematičnosti, navazování a snahy o řešení. Souborů nedokončených vět je celá řada (Šípek, 2000). Podle Svobody, Krejčířové a Vágnerové (2015) je lze konstruovat za specifickým účelem. Nejčastěji jsou využívány k výzkumu, screeningu a klinickým potřebám. V dětské praxi jsou velmi oblíbeny pro snadné

hodnocení a užitečnost. Přes řadu výhrad je validita testů opakovaně potvrzována. Doplnění vět lze použít již v brzkém věku (Kolouchová & Morávek, 1991). Administrace může být písemná nebo ústní. Dle Catterall a Ibbotson (2000) je respondent seznámen pouze se začátkem věty, jeho úkolem je větu dokončit (např. ústním doplněním nebo dopsáním textu do vynechaných bublin v obrázku). Tato technika pracuje s jednoduchými údaji oproti konstrukčním technikám.

Mezi nejznámější soubory nedokončených vět patří dle Svobody et al. (2015):

- Rotterův test
- Curtis Completion Form
- Forerův test
- Sentence Completion Test
- Doplnování vět
- Doplnování příběhů
- Szondiho test

Technika Nedokončených vět byla použita v projektu Válkové (2000), která se zaměřovala na motorické kompetence a sociální chování mezi sportujícími i nesportujícími v rámci Speciálních olympiád. Bylo prokázáno, že je možné aplikovat techniku i u osob s mentálním postižením v pásmu středním. Pomocí techniky Nedokončené věty se podařilo odkrýt u osob s mentálním postižením bohatý vnitřní život. Projekt vzešel roku 2000 z výzkumu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Válková, 2000).

V České republice výzkumný soubor tvořilo 75 probandů s mentálním postižením, výzkumný projekt probíhal jako transkulturní komparace, byla použita technika, jež obsahuje 12 kategoriálních jednotek (devět nedokončených vět a tři „přání“), které byly přeloženy z angličtiny do češtiny v roce 1995. Janoušek a Svoboda (in Válková, 2000) vnímají jako problém vymezení obsahových kategorií a kategoriálních jednotek. Autoři se shodují, že u kategorie je nezbytné, aby byly na jedné straně vyčerpávající, na druhé straně neatomizované a předkládány neurčité začátky vět, které pak měli probandi doplnit. Odpovědi u vyšetřujících osob byly rozděleny do určitých kategorií. Vysoká frekvence obsahových jednotek byla zaznamenána v kategorií 6 (Domov) i ve shodě s výsledky v Kanadě a Chile. Z výsledků vyplývá, že účastníci Speciálních olympiád upřednostňují kategorií 6 (Domov), kategorií 11

(Aktivity sportovní), kategorií 4 (Hyperkritičnost), kategorií 4 (Orientace na výkon) dle Válkové (2000).

Dále byla použita technika Nedokončené věty v diplomové práci u Hajznera (2006) a Oborné (2007), práce se zaměřovaly na děti ve věku 8-9 let v Třebíčském a Olomouckém regionu. Hajzner (2006) se ve výzkumu zaměřoval na Olomoucký kraj, kde děti nejčastěji užívají kategorií 11 (Aktivity sportovní), kategorií 3 (Běžné aktivity), kategorií 6 (Domov), kategorií 5 (Věci). Oborná (2007) zjistila, že děti ve věku 8–9 let z Třebíčka upřednostňují jednotlivé kategorie: kategorie 12 (Ideály), kategorie 5 (Věci), kategorie 4 (Orientace na výkon), kategorie 11 (Aktivity sportovní). Nebylo možné všechny odpovědi zařadit do stávajících kategorií podle Válkové (2000), tak byla vytvořena nová kategorie 15 (Dospělost), která zahrnuje touhu žáků mít dokončenou školu, vysněné povolání, být starší. U kategorie 2 (Jídlo) se objevilo nejmenší procento osob a kategoriálních jednotek.

Výsledky diplomové práce Wittmannové (2008) potvrzují, že projektivní technika Nedokončené věty je aplikovatelná u dětí s mozkovou obrnou (dále DMO). I v práci Wittmannové (2008) nastal problém s odpověďmi probandů, které se nedaly zařadit do kategorií dle Válkové (2000), byla tak vytvořena nová kategorie s názvem Dovednost, chůze, mobilita. Zmíněná kategorie obsahuje touhu dětí s DMO po nezávislosti na vozíku, lepší lokomoci. Děti s DMO preferují kategorií 13 (Abstraktní), kategorií 6 (Domov), kategorií 3 (Běžné aktivity) a kategorií 5 (Věci) dle Wittmannové (2008).

V práci autorů Vyhlídala a Ješiny (2010) byla využita technika nedokončené věty, která měla analyzovat strukturu hodnotové orientace u dětí ve věku 6-15 let s onkologickým onemocněním. Jednoznačně na první místo řadí probandi ve věkové skupině 6-15 let kategorií 12 (Zdraví). Na druhém místě ve struktuře hodnot se umístila kategorie 3 Běžné aktivity (14,8 %), na dalším místě je kategorie 6 (Domov). Hodnotová kategorie Jídlo zaujmula poslední místo (Vyhlídala & Ješina, 2010).

V diplomové práci Skovajsové (2014) byla Nedokončená věta aplikována na výzkumný soubor 81 předškoláků, kteří navštěvovali mateřské školy speciální a běžné mateřské školy. Z výsledků lze konstatovat, že děti z mateřských škol ve věku 4-7 let nejvíce užívají kategorie: 5 (Věci), 3 (Aktivity běžné), 6 (Domov), 11 (Aktivity sportovní). V práci Skovajsové (2014)

jsme narazili na odpovědi, které nebylo možné zařadit do kategorií Válkové (2000). Vznikla nová kategorie 16 s názvem Identifikace (Skovajsová, 2014).

2 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní cíl

Cílem diplomové práce je ověřit psychodiagnostickou techniku Nedokončenou větu dle (Válkové, 2000) v oblasti kategoriálního třídění pomocí sběru dat u dětí předškolního věku 4-7 let z mateřských škol.

Dílčí cíle

Dílčím cílem je zjistit případné rozdíly ve výsledcích mezi dětmi z jednotlivých mateřských škol, různého věku a pohlaví. Ověřit možnosti využití techniky Nedokončené věty jako techniky doplňkové u dětí předškolního věku.

Výzkumné otázky

Výsledky výzkumu jsou součástí širšího průzkumu, který by měl sloužit jako podklad pro zkvalitnění psychodiagnostické techniky Nedokončené věty. Jestliže chceme splnit cíl práce, je třeba si položit následující výzkumné otázky:

1. Můžeme aplikovat techniku Nedokončenou větu u dětí z mateřských škol?
 - a) Jak na aplikaci techniky Nedokončené věty reagují děti předškolního věku při šetření (z hlediska délky administrativy, navození a udržení motivace, srozumitelnosti)?
 - b) Je možné aplikovat projektivní techniku Nedokončenou větu u dětí z běžné mateřské školy?
 - c) Je možné aplikovat projektivní techniku Nedokončenou větu u dětí z mateřské školy speciální?
2. Odpovídají kategoriální jednotky Nedokončené věty specifikované pro děti předškolního věku v práci Skovajsově (2014) kategoriálním jednotkám našeho šetření?

3. Mají interindividuální rozdíly vliv na výsledky kategoriálního třídění u probandů v technice Nedokončených vět?
- a) Existuje rozdíl ve výsledcích v technice Nedokončené věty mezi chlapci a dívkami?
 - b) Existuje rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje mezi probandy z mateřské školy speciální a běžných mateřských škol?
 - c) Existuje rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje mezi probandy jednotlivých mateřských škol?
 - d) Existuje rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje mezi probandy dle věku?

3 METODIKA VÝZKUMU

3.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor pro ověření využitelnosti psychodiagnostické metody Nedokončené věty se skládá z dětí ve věku 4-7 let, které navštěvují mateřské školy v Prostějově a okolí.

Výzkumného šetření se celkově zúčastnily čtyři mateřské školy, což odpovídá účasti 65 probandů. Z důvodu nespolupráce museli být tři probandi z výzkumného šetření vyloučeni. Vyloučení probandi byli ve věku čtyř let z mateřské školy speciální a běžné mateřské školy. Při kategoriálním tříděním byli z výzkumu vyřazeni další respondenti. Stanovila se podmínka, že pokud se v obsahu výpovědí probandů objeví „nevím“ (14 kategorie) u šesti a více nedokončených vět, respondent bude z výzkumu vyřazen. Proto byli z výzkumu vyloučeny čtyři dívky a dva chlapci ve věku čtyř a pěti let. Konečný výzkumný soubor se skládal z 56 probandů ze čtyř mateřských škol (viz. Tabulka č. 1, Tabulka č. 2, Tabulka č. 3 a Tabulka č. 4). Z toho 35 chlapců a 21 dívek. Výzkumný soubor v mateřské škole speciální (Tabulka č. 3) se skládal z probandů s určitým typem postižení a to: mentální postižení (4), kombinované postižení (4), zrakové postižení (2), vady řeči (5), autismus (1).

Tabulka č. 1: Mateřská škola 1 Ohrozim

Charakteristika	4 roky	5 let	6 let	7 let	celkem
dívky	0	1	5	0	6
chlapci	0	1	5	0	6
celkem	0	2	10	0	12

Tabulka č. 2: Mateřská škola 2 Šárka

Charakteristika	4 roky	5 let	6 let	7 let	celkem
dívky	1	1	2	0	4
chlapci	3	4	5	0	12
celkem	4	5	7	0	16

Tabulka č. 3: Mateřská škola 3 Speciální

Charakteristika	4 roky	5 let	6 let	7 let	celkem
dívky	1	1	1	3	6
chlapci	0	2	3	5	10
celkem	1	3	4	8	16

Tabulka č. 4: Mateřská škola 4 Železného

Charakteristika	4 roky	5 let	6 let	7 let	celkem
dívky	2	1	2	0	5
chlapci	0	1	4	2	7
celkem	2	2	6	2	12

3.2 Průběh a organizace práce

Pro výzkum byly vybrány mateřské školy z Prostějova a jeho okolí. Prostřednictvím emailové komunikace byli osloveni ředitelé mateřských škol. Email obsahoval informace týkající se problematiky diplomové práce s žádostí o provedení výzkumu ve zvolené mateřské škole. Pouze jedna mateřská škola zamítla výzkum z důvodů, že už jeden diplomant mateřskou školu navštěvuje.

Po písemném souhlasu ředitelů mateřských škol s výzkumem, jsem byla vyzvána více objasnit techniku Nedokončené věty. Na základě telefonické komunikace jsem ředitele seznámila s technikou Nedokončené věty, jak bude vyšetření probíhat, co je potřeba zajistit, že bude zachována anonymita dítěte. Ujistila je, že v diplomové práci nebudou zveřejněny osobní údaje, které by mohly identifikovat děti. Po objasnění obsahu práce jsme se dále dohodli, že učitelky mateřských škol seznámí rodiče s technikou a začnou je oslovovat, zda by souhlasili s účastí dítěte na výzkumu v rámci diplomové práce.

Dále jsem předložila materiály k šetření, které byly určeny rodičům či zákonným zástupcům. Rodiče, kteří s výzkumem souhlasili, obdrželi Předběžný informovaný souhlas (příloha 4), kde svým podpisem odsouhlasili účast dítěte na výzkumném šetření.

Z důvodu, že se výzkumu zúčastnilo více mateřských škol, bylo důležité předem stanovit přesné datum a čas výzkumu, nejen kvůli rodičům či zákonným zástupcům, ale i kvůli akcím mateřských škol a návštěvě např. paní psychologů, logopedky.

Po získání souhlasů s výzkumným šetřením od ředitelů mateřských škol, jsem vypracovala žádost pro Etickou komisi na Fakultě tělesné kultury (dále jen FTK). Žádost obsahovala: předběžný informovaný souhlas dobrovolného účastníka, popis projektu, zajištění bezpečnosti. Po úpravě žádosti, na základě připomínek, které vzešly od Etické komise FTK, výzkum splnil podmínky a získal souhlas Etické komise.

Výzkum probíhal v březnu 2018. Šetření v mateřských školách se konalo v ranních hodinách. Vždy byl předem stanovený čas, na který jsem se dostavila do mateřské školy. V mateřské škole jsem se dětem představila, aby věděly, proč jsem do mateřské školy přišla. Po představení mi vždy paní učitelka vybrala jedno dítě, s kterým jsem odešla do místnosti určené pro výzkum. Jednalo se o místnost, kterou v mateřských školách využívají logopedky nebo psychologů. Místnost byla klidná, nikým rušená. Vždy jsem u sebe měla předtištěné jednotlivé zápisové archy (protokoly) na zapisování odpovědí od probandů. U testování jsem se řídila doporučenými pokyny dle Válkové (2000). Po ukončení šetření jsem probanda odvedla zpět do třídy.

3.3 Administrace a popis

Projektivní techniku Nedokončenou větu řadíme mezi psychodiagnostické metody. Použitá technika obsahuje 3 přání a 9 nedokončených vět, které výzkumník probandovi předčítá a úkolem probanda je začátky vět dokončit. Úkolem výzkumníka je předčítání nedokončených vět a bleskové zaznamenání odpovědí od probandů, a to doslovně do předem připraveného protokolu. V protokolu si výzkumník značí i počet opakování jednotlivých vět a jejich přeskočení (Válková, 2000). Nedokončené věty nalezneme v příloze číslo 1.

Před samotným začátkem šetření je důležité zajistit klidnou a tichou místnost pro správný průběh výzkumu. Zde by měl být proband seznámen s technikou Nedokončené věty, jako hrou, kdy bude pomáhat dokončovat jednotlivé věty podle toho, co ho zrovna napadne. Každého probanda jsem upozornila, že jakákoliv odpověď (dokončená věta) je správně. Pokud náhodou ho nebude napadat žádná odpověď, můžeme větu přeskočit a posléze se k ní vrátit. Když bylo

vše jasné, a proband porozuměl zadání, zeptala jsem se, jestli je připraven a můžeme začít. Předčítala jsem začátky vět a následné odpovědi jsem zapisovala do předem připravených zápisových archů. Celková administrace testování trvala zhruba 4-10 minut.

3.4 Statistické zpracování dat

3.4.1 Kategoriální třídění Nedokončených vět

Dle předchozích metodiky využitě ve výzkumech zaměřených na techniku Nedokončené věty (Válková, 2000; Hajzner, 2006; Oborná, 2007; Wittmannová, 2008; Vyhlídal & Ješina, 2010; Skovajsová, 2014) bylo provedeno kategoriální třídění.

Při sumarizace výpovědí se provedla kategoriální analýza. Během třídění byly obsahy výpovědí uskupeny do 16 kategorií, kdy do 14 kategorie řadíme odpovědi „nevím“. Ve výzkumu byla použita kategorie 15 Dospělost dle Oborné (2007) a kategorie 16 Identifikace dle Skovajsové (2014). Označení XX bylo využito u Nedokončených vět, které musel výzkumník opakovat nebo se k nim v průběhu výzkumu vracel. Celkový počet kategoriálních jednotek je 12, které tvoří 9 nedokončených vět a 3 přání. V průběhu kategoriálního třídění jsem narazila na obsahy výpovědí, které často užívaly kategorie 14 („nevím“). Z výzkumu jsem vyřadila respondenty, kteří použili kategorii 14 („nevím“) u více než 5 Nedokončených vět.

Maximum, které můžeme získat u kategoriálních jednotek při 12 odpovědích s celkovým počtem 56 dětí je 672, jedná se o jejich násobek (12x56). Pro komparaci využíváme práci s procenty, tzn. procento (%) probandů, kteří určitou kategorií uvádějí v rámci výzkumných skupin a procento (%) kategoriálních jednotek určité skupiny (Válková, 2000).

3.4.2 Intraindividuální rozdíly mezi předškoláky

Abychom zjistili statisticky významné rozdíly, bylo důležité stanovit absolutní a relativní četnost na hladině významnosti na hladině významnosti $p \leq 0.01$ a $p \leq 0.05$. Pomocí testu pro porovnání relativní četnosti jsme porovnali rozdíly mezi pohlavím, vybranými mateřskými školami, věkem (4-7 let). Následně jsme vyhodnotili výsledky a vyvodili závěry. Statistika byla vypracovaná v rámci spolupráce s RNDr. Milanem Elfmarem.

4 VÝSLEDKY

4.1 Použití techniky Nedokončené věty u dětí z mateřské školy

4.1.1 Administrace techniky Nedokončené věty u dětí z mateřské školy

Po výzkumném šetření u 65 dětí z mateřských škol mohu tvrdit, že pouze tři probandi ve věku čtyř let byli z výzkumu vyloučeni z důvodu, že žádnou větu nedokončili. Dva probandi byli z běžné mateřské školy, kde u prvního probanda jako překážku pro dokončení vět vnímám strach odpovědět. Další proband každou větu dokončil odpovědí neví, proto i jeho odpovědi nebyly do výzkumu zařazeny. Proband z mateřské školy speciální, i když odsouhlasil, prostřednictvím neverbální komunikace (jemným kývnutím hlavy), že je vše srozumitelné, tak žádnou z pokládaných vět nedokončil. Z tohoto důvodu byli dotyční probandi z výzkumu vyloučeni. Při kategoriálním třídění, jsem narazila na obsahy výpovědí, které často užívaly kategorie 14 („nevím“). Proto byla stanovená podmínka, že z výzkumu vyřadím respondenty, kteří použili kategorií 14 („nevím“) u více než 5 nedokončených vět. Celkem bylo vyřazeno 6 respondentů ve věku čtyř a pěti let.

Část výzkumného souboru tvoří 16 probandů z mateřské školy speciální. Pro 6 probandů bylo vše srozumitelné hned po vysvětlení dle zadávacího protokolu (Příloha 1), u 10 dětí bylo nutné instrukci více vysvětlit (např. děti opakovaly pouze začátky vět, ale větu nedokončily) a uvést i příklad dokončené věty. Žádné zvláštní a ani nepředvídatelné situace se při šetření nevyskytovaly. Děti v převážné většině na otázky odpovídaly spontánně a bez ostychu. Dítě s autismem přes počáteční nesouhlas s účastí na výzkumu se rozhodlo zúčastnit, což bylo i pro učitelku mateřské školy překvapující. Pouze jedna dívka ve věku čtyř let, jak již bylo výše zmíněno, neodpovídala. Délka šetření byla velmi individuální. Zhruba 6 dětí se dlouho zamýšlelo u každé odpovědi, což se projevilo i na celkovém čase měření (cca 9-10 minut). Ostatní děti měly problém pouze u některých odpovědích, celkový čas šetření byl cca 7-8 minut. U 12 probandů nebyly žádné problémy s udržení motivace a plně se soustředili na dokončení věty. U 4 probandů se projevila slabší koncentrace, při vytváření odpovědi se zadívali do okna, které bylo součástí výzkumné místnosti.

Po provedeném výzkumu u 40 dětí z běžných mateřských škol mohu tvrdit, že po přečtení protokolu bylo 29 probandům vše srozumitelné, 11 požádalo o uvedení příkladu. Při prvních

otázkách byl u dětí patrný ostych a strach vyslovit odpověď. Některé děti jsem musela poprosit o zopakování odpovědi, jelikož jejich odpověď byla vyslovena velmi tichým a nejistým hlasem. U probandů se nevyskytovaly žádné problémy s udržení motivace a koncentrace při doplňování Nedokončených vět. Délka trvání šetření u jednotlivých probandů byla v rozmezí 4 až 6 minut. Celkově bylo vyloučeno z běžných mateřských škol 8 probandů. Z počátku byli vyloučeni pouze dva probandi z rozdílných důvodů. První proband se mnou komunikoval po cestě do výzkumné místnosti a po odsouhlasení, že všemu rozumí přestal komunikovat a žádnou větu nedokončil. Další proband byl z výzkumu vyloučen, protože obsah jeho výpovědi se skládal pouze z kategorie 14 („nevím“). V průběhu kategoriálního třídění jsem narazila na další obsahy výpovědí, které často užívaly kategorii 14 („nevím“) a následně byly z výzkumu také vyřazeny. Celkově se jednalo o šest respondentů ve věku čtyř a pěti let.

4.1.2 Třídění kategoriálních jednotek u výzkumného souboru

Procentuální vyjádření kategoriálních jednotek a jejich třídění je založeno na stejném postupu, jako v diplomové práci Hajznera (2006), Oborné (2007), Wittmannové (2008), Skovajsově (2014).

Procenta kategoriálních jednotek a procenta osob a (procentuální vyjádření kategoriálních jednotek) nalezneme v tabulce číslo 5.

Během analýzy kategorií jsem označila jako významné ty, které jsem objevila u více než 50% respondentů, kteří byli podrobeni výzkumu. Dále jsem za důležité kategoriální jednotky označila ty, které dosáhly při výběru probandů nad 10%:

- **Věci (kategorie 5): 78,57% osob; 16,22% kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 60,71% osob; 11,46% kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 60,71% osob;**
- **Ideály (kategorie 12): 58,92% osob;**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 3,24% osob; 0,4% kategoriálních jednotek.**

Tabulka č. 5. Celkový přehled výsledku kategoriálního třídění u dětí z mateřských škol.

Celkový výzkumný soubor (56 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	26	46,42	62	9,23
2	19	33,92	26	3,87
3	27	48,21	48	7,14
4	2	3,57	3	0,45
5	44	78,57	109	16,22
6	34	60,71	77	11,46
7	9	16,07	14	2,08
8	15	26,78	18	2,68
9	8	14,28	9	1,34
10	14	25,00	19	2,83
11	34	60,71	66	9,82
12	33	58,92	58	8,63
13	28	50,00	49	7,29
14	19	33,93	57	8,48
15	24	42,85	42	6,25
16	14	25,00	15	2,23

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučně písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo - nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Při třídění kategoriálních jednotek se objevovaly odpovědi, které nešlo zařadit do žádné ze stávajících kategorií, z nichž 14 kategorií bylo použito od Válkové (2000), 15 kategorie (Dospělost) byla použita od Oborné (2007), 16 kategorie Identifikace od Skovajsově (2014). Proto byla rozšířená kategorie 6 Domov o narozeniny, prázdniny, Vánoce, Velikonoce a svátky. Neboť do žádné ze stávajících kategorií nebylo možné odpovědi zařadit.

Dále jsme se v diplomové práci zaměřili na:

- procento výskytu kategoriálních jednotek u jednotlivých mateřských škol (Tabulka č. 6,7,8,9),
- procento výskytu kategoriálních jednotek u chlapců a dívek (Tabulka č. 10,11),
- procento výskytu kategoriálních jednotek u dětí ve věku 4,5,6 a 7 let (Tabulka č. 12,13,14,15),
- procento výskytu kategoriálních jednotek u dětí z mateřské školy speciální a mateřských škol běžného typu (Tabulka č. 16,17).

Znovu jsem během analýzy kategorií označila jako významné ty, které jsem objevila u více než 50% respondentů, kteří byli podrobena výzkumu. Dále jsem za důležité kategoriální jednotky označila ty, které dosáhly při výběru probandů nad 10%:

Tabulka č. 6 a 7. Přehled kategoriálních jednotek u mateřské školy 4 Železného a mateřské školy 1 Ohrozim

MŠ 4 Železného (12 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	6	50,00	29	20,14
2	3	25,00	6	4,1
3	7	58,33	10	6,94
4	1	8,33	1	0,69
5	7	58,33	13	9,03
6	5	41,66	18	12,5
7	2	16,67	4	2,78
8	3	25,00	3	2,08
9	1	8,33	1	0,69
10	3	25,00	4	2,78
11	5	41,67	9	6,25
12	5	41,67	10	6,94
13	6	50,00	9	6,25
14	5	41,67	10	6,94
15	5	41,67	14	9,72
16	3	25,00	3	2,08

MŠ 1 Ohrozim (12 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	9	75,00	16	11,11
2	3	25,00	3	2,08
3	4	33,33	5	3,47
4	0	0	0	0
5	10	83,00	16	11,11
6	8	66,66	21	14,58
7	0	0	0	0
8	4	33	7	4,86
9	5	41,67	6	4,17
10	6	50,00	9	6,25
11	9	75,00	18	12,5
12	11	91,67	21	14,5
13	3	25	5	3,47
14	2	16,67	7	4,86
15	6	50	8	5,56
16	2	16,67	2	1,39

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučně písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo- nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Probandi z MŠ 4 Železného:

- **Běžné aktivity (kategorie 3): 58,33% osob,**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 8,33% osob; 0,69% kategoriálních jednotek**
- **Nekritičnost (kategorie 9): 8,33% osob; 0,69% kategoriálních jednotek**

Probandi z MŠ 1 Ohrozim:

- **Ideály (kategorie 12): 91,67% osob; 14,50% kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 83,00% osob; 11,11% kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 75,00% osob; 12,50% kategoriálních jednotek**
- **Zvířata (kategorie 1): 75,00% osob; 11,11% kategoriálních jednotek**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 0% osob; 0% kategoriálních jednotek.**
- **Počasí (kategorie 7): 0% osob; 0% kategoriálních jednotek.**

Tabulka č. 8 a 9. Přehled kategoriálních jednotek u mateřské školy 3 Speciální a mateřské školy 2 Šárka

MŠ 3 Speciální (16 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	8	50	14	7,29
2	7	43,75	9	4,68
3	5	31,25	8	4,16
4	0	0	0	0
5	13	81,25	47	24,48
6	10	62,5	18	9,38
7	3	18,75	5	2,60
8	5	31,25	5	2,60
9	1	6,25	1	0,52
10	1	6,25	1	0,52
11	9	56,25	13	6,77
12	7	43,75	8	4,16
13	11	68,75	21	10,93
14	8	50	29	15,10
15	7	43,75	9	4,69
16	4	25	4	2,08

MŠ 2 Šárka (16 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	3	18,75	3	1,56
2	6	37,5	8	4,17
3	11	68,75	25	13,02
4	1	6,25	2	1,04
5	14	87,5	33	17,19
6	11	68,75	20	10,42
7	4	25,00	5	2,60
8	3	18,75	3	1,56
9	1	6,25	1	0,52
10	4	25,00	5	2,60
11	11	68,75	26	13,54
12	10	62,5	19	9,9
13	8	50,00	14	7,29
14	4	25,00	11	5,73
15	6	37,50	11	5,73
16	5	31,25	6	3,13

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučně písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo- nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Probandi z MŠ 3 Speciální:

- **Věci (kategorie 5): 81,25% osob; 24,48% kategoriálních jednotek**
- **Abstraktní (kategorie 13): 68,75% osob; 10,93% kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 62,50% osob;**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 56,25% osob;**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 0% osob; 0% kategoriálních jednotek.**

Probandi z MŠ 2 Šárka:

- **Věci (kategorie 5): 87,5% osob; 17,19% kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 68,75% osob; 13,54% kategoriálních jednotek**
- **Aktivity běžné (kategorie 3): 68,75% osob; 13,02% kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 68,75% osob; 10,42% kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 62,50% osob;**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 6,25% osob; 1,04% kategoriálních jednotek.**
- **Nekritičnost (kategorie 9): 6,25% osob; 0,52% kategoriálních jednotek.**

Tabulka č. 10 a 11. Přehled kategoriálních jednotek u chlapců a dívek.

Dívky (21 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	14	66,67	36	14,29
2	8	38,1	9	3,57
3	10	47,62	16	6,35
4	0	0	0	0
5	15	71,42	30	11,90
6	15	71,42	40	15,87
7	2	9,52	2	0,79
8	7	33,33	7	2,78
9	4	19,05	5	1,98
10	7	33,33	9	3,57
11	14	66,66	27	10,71
12	12	57,14	18	7,14
13	6	28,57	12	4,76
14	8	38,1	25	9,92
15	6	28,57	11	4,37
16	5	23,80	5	1,98

Chlapci (35 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	12	34,29	26	6,19
2	11	31,43	17	4,05
3	17	48,57	32	7,61
4	2	5,71	3	0,71
5	29	82,28	79	18,81
6	19	54,28	37	8,81
7	7	20,00	12	2,86
8	8	22,86	11	2,62
9	4	11,43	4	0,95
10	7	20,00	10	2,38
11	20	57,14	39	9,29
12	21	60,00	40	9,52
13	22	62,86	36	8,81
14	11	31,43	32	7,61
15	18	51,43	31	7,38
16	9	25,71	10	2,38

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučně písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo - nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Dívky z MŠ:

- **Věci (kategorie 5): 71,42% osob; 11,90% kategoriálních jednotek**
- **Zvířata (kategorie 1): 66,67 % osob; 14,29% kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 66,66% osob; 10,71% kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 57,14% osob; 7,14% kategoriálních jednotek**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 0% osob; 0% kategoriálních jednotek.**

Chlapci z MŠ:

- **Věci (kategorie 5): 82,28% osob; 18,81% kategoriálních jednotek**
- **Abstraktní (kategorie 13): 62,86% osob;**
- **Ideály (kategorie 12): 60,00% osob;**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 57,14% osob;**
- **Domov (kategorie 6): 54,28% osob;**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 5,71% osob; 0,71% kategoriálních jednotek.**

Tabulka č. 12 a 13. Přehled kategoriálních jednotek u dětí ve věku 4 a 5 let.

4 roky (7 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	4	57,14	12	14,28
2	2	28,57	4	4,76
3	6	85,71	10	11,9
4	0	0	0	0
5	5	71,43	13	15,48
6	4	57,14	10	11,9
7	2	28,57	2	2,38
8	1	14,29	1	1,19
9	0	0	0	0
10	1	14,29	1	1,19
11	5	71,43	7	8,33
12	4	57,14	8	9,52
13	3	42,86	5	5,95
14	2	28,57	8	9,52
15	1	14,29	2	2,38
16	1	14,29	1	1,19

5 let (12 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	3	25,00	6	4,17
2	3	25,00	5	3,47
3	6	50,00	12	8,33
4	1	0,83	2	1,38
5	11	91,66	24	16,67
6	9	75,00	18	12,5
7	1	0,83	3	2,08
8	3	25,00	3	2,08
9	2	16,66	2	1,39
10	3	25,00	3	2,08
11	8	66,66	13	9,03
12	7	58,33	9	6,25
13	6	50,00	8	5,56
14	6	50,00	21	14,58
15	7	58,33	13	9,03
16	2	16,66	2	1,39

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučně písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo – nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Děti ve věku 4 let z MŠ:

- **Aktivity běžné (kategorie 3): 85,71%osob; 11,9%kategoriálních jednotek**
- **Věci (kategorie 5): 71,43%osob; 15,48%kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 71,14%osob;**
- **Zvířata (kategorie 1): 57,14%osob; 14,28%kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 57,14%osob; 11,9%kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 57,14%osob;**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 0% osob; 0% kategoriálních jednotek.**
- **Nekriričnost (kategorie 9): 0% osob; 0% kategoriálních jednotek.**

Děti ve věku 5 let z MŠ:

- **Věci (kategorie 5): 91,66%osob; 16,67%kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 75,00%osob; 12,50%kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 66,66%osob;**
- **Ideály (kategorie 12): 58,33%osob;**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 9,09% osob; 1,52% kategoriálních jednotek.**
- **Nekriričnost (kategorie 9): 9,09% osob; 0,76% kategoriálních jednotek.**

Tabulka č.14 a 15. Přehled kategoriálních jednotek u dětí ve věku 6 a 7 let.

6 let (28 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	13	46,43	34	10,49
2	9	32,14	11	3,39
3	10	35,71	16	4,94
4	0	0	0	0
5	19	67,86	43	13,27
6	15	53,57	39	12,03
7	5	17,86	8	2,47
8	6	21,43	9	2,78
9	6	21,43	7	2,16
10	9	32,14	14	4,32
11	16	57,14	39	12,03
12	17	60,71	32	9,88
13	12	42,86	25	7,72
14	7	25	17	5,25
15	11	39,29	21	6,48
16	8	29,62	9	2,78

7 let (10 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	6	60	10	8,33
2	5	50	6	5
3	5	50	10	8,33
4	1	10	1	0,83
5	9	90	29	24,17
6	6	60	10	8,33
7	1	10	1	0,83
8	5	50	5	4,17
9	0	0	0	0
10	1	10	1	0,83
11	5	50	7	5,83
12	5	50	9	7,5
13	7	70	11	9,17
14	4	40	11	9,17
15	5	50	6	5
16	3	30	3	2,5

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučně písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo- nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Děti ve věku 6 let z MŠ:

- **Věci (kategorie 5): 67,86%osob; 13,27%kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 60,71%osob;**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 57,14%osob; 12,03%kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 53,57%osob; 12,03%kategoriálních jednotek**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 0% osob; 0% kategoriálních jednotek.**

Děti ve věku 7 let z MŠ:

- **Věci (kategorie 5): 90,00%osob; 24,17%kategoriálních jednotek**
- **Abstraktní (kategorie 13): 70,00%osob;**
- **Domov (kategorie 6): 60,00%osob;**
- **Zvířata (kategorie 1): 60,00%osob;**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 0% osob; 0% kategoriálních jednotek.**

Tabulka č.16 a 17. Přehled kategoriálních jednotek u běžných mateřských škol a mateřské školy speciální.

Běžná mateřská škola (40 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	18	45,00	48	10
2	12	30,00	17	3,54
3	22	55,00	40	8,33
4	2	5,00	3	0,63
5	31	77,50	62	12,92
6	24	60,00	59	12,29
7	6	15,00	9	1,88
8	10	25,00	13	2,71
9	7	17,50	8	1,67
10	13	32,50	18	3,75
11	25	62,50	53	11,04
12	26	65,00	50	10,41
13	17	42,50	28	5,83
14	11	27,50	28	5,83
15	17	42,50	33	6,88
16	10	25,00	11	2,29

MŠ Speciální (16 probandů)				
Kategorie	a	b	c	d
1	8	50	14	7,29
2	7	43,75	9	4,68
3	5	31,25	8	4,16
4	0	0	0	0
5	13	81,25	47	24,48
6	10	62,5	18	9,38
7	3	18,75	5	2,60
8	5	31,25	5	2,60
9	1	6,25	1	0,52
10	1	6,25	1	0,52
11	9	56,25	13	6,77
12	7	43,75	8	4,16
13	11	68,75	21	10,93
14	8	50	29	15,10
15	7	43,75	9	4,69
16	4	25	4	2,08

Vysvětlivky:

a počet osob

b % osob

c počet kategoriálních jednotek

d % kategoriálních jednotek

tučně písmo – nejvyšší naměřené procentuální hodnoty

červené písmo- nejnižší naměřené procentuální hodnoty

Probandi z běžné MŠ:

- **Věci (kategorie 5): 77,50% osob; 12,92% kategoriálních jednotek**
- **Ideály (kategorie 12): 65,00% osob; 10,41% kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 62,50% osob; 12,04% kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 60,00% osob; 12,29% kategoriálních jednotek**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 5,00% osob; 0,61% kategoriálních jednotek.**

Probandi z MŠ Speciální:

- **Věci (kategorie 5): 81,25% osob; 24,48% kategoriálních jednotek**
- **Abstraktní (kategorie 13): 68,75% osob; 10,93% kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 62,50% osob;**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 56,25% osob;**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 0% osob; 0% kategoriálních jednotek.**

4.1.3 Intraindividuální rozdíly u dětí z mateřských škol

Rozdíly četnosti jevů a statisticky významných kategoriálních rozdílů u věku (4,5,6,7 let), pohlaví a vybranými mateřskými školami, jsme vyhodnotili pomocí testu pro porovnání relativní četnosti.

4.1.3.1 Rozdílnost ve výsledcích mezi pohlavím

Podle četnosti výskytu jevu jsme zjistili, že ve výsledcích je rozdíl mezi dívkami a chlapci na hladině významnosti $p = 0,05$ u **kategorie 1 (Zvířata)**, která je více používaná u dívek než u chlapců (tabulka 18, příloha 5). Dívky si ve svých odpovědích více přály vlastnit zvíře, nebo být v přítomnosti zvířete. **Kategorie 13 (Abstraktní)** na hladině významnosti $p=0,05$, je naopak více používaná u chlapců. Nejvíce odpovědí spadající do kategorie 13 (Abstraktní) bylo od chlapců z mateřské školy speciální.

Rozdíly v procentu opakování kategoriálních jevů nám ukazuje tabulka 19, která potvrzuje rozdíl u **kategorie 1 (Zvířata)** a **kategorie 6 (Domov)** na hladině významnosti $p=0,01$, které jsou preferovány u dívek. **Kategorie 13 (Abstraktní)** na hladině významnosti $p=0,05$ je užívána více u chlapců.

Tabulka č. 18. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u chlapců a dívek.

Kategorie	Chlapci (35 probandů)	Dívky (21 probandů)	p
1	12	14	0,01866117
13	22	6	0,01298297

Vysvětlivky: Černá – $p = 0.05$

Tabulka č.19. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u chlapců a dívek.

Kategorie	Chlapci (35 probandů)	Dívky (21 probandů)	p
1	26	36	0,00044714
6	37	40	0,00538461
13	37	12	0,05073179

Vysvětlivky: Červená – $p = 0.01$; Černá – $p = 0.05$

Dívky si více přály vlastnit zvíře (psa, kočku) a ve většině odpovědích padla zmínka o domově (např. být doma s maminkou), proto se do preferencí dostává **kategorie 1 (Zvířata)** a

kategorie 6 (Domov), oproti chlapcům, kteří více užívají **kategorii 13 (Abstraktní)**. U chlapců se častěji vyskytla odpověď „nevím“ ve srovnání s dívkami.

4.1.3.2 Rozdílnost ve výsledcích mezi běžnými mateřskými školami a mateřskou školou speciální

Pokusila jsem se zjistit, zda se vyskytují rozdíly v odpovědi mezi běžnou mateřskou školou a mateřskou školou speciální, které by se v technice Nedokončené věty mohly projevit. Výsledný rozdíl v četnosti výskytu jevu je značen v tabulce 20. Nejvýraznější rozdíl je na hladině významnosti $p=0,05$ u **kategorie 10 (Chování)**, kterou ve svých odpovědích více používají děti z běžné mateřské školy. U dětí z běžné mateřské školy se **kategorie 10 (Chování)** vyskytuje v odpovědích s pozitivním hodnocením svého chování, kdy nejčastějších odpovědí patřící do kategorie byla odpověď „jsem hodný/á“. Naopak u dětí z mateřské školy speciální byl výskyt kategorie menší a byl spojen s negativním hodnocením svého chování „jsem zlobivý“.

Děti z běžné mateřské školy (tabulka 21) statisticky více používaly **kategorií 5 (Věci)** a **kategorii 12 (Ideály)** na hladině významnosti $p=0,01$ a **kategorii 10 (Chování)** na hladině významnosti $p=0,05$.

Tabulka č. 20. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u dětí z MŠ speciální a MŠ běžné

Kategorie	MŠ Běžná (40 probandů)	MŠ Speciální (16 probandů)	p
10	13	1	0,04042398

Vysvětlivky: Černá – $p = 0.05$

Tabulka č. 21. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u dětí z MŠ speciální a MŠ běžné

Kategorie	MŠ Běžná (40 probandů)	MŠ Speciální (16 probandů)	p
5	62	47	0,00023957
10	18	1	0,02252122
12	50	8	0,00915049

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

V běžné mateřské škole se po vyhodnocení dostaly do preferencí odpovědi týkající se chování (např. jsem šikovný/á), ideálů (např. umět létat, být zdravý, být Spider-Man) a věcí (např. mít novou hračku). Mezi nejčastěji užívané kategorie řadíme: **kategorii 5 (Věci)**, **kategorii 10 (Chování)**, **kategorii 12 (Ideály)**, ve srovnání s mateřskou školou speciální.

4.1.3.3 Rozdílnost ve výsledcích dle věku

Protože do výzkumného souboru byly zařazeny děti ve věku 4,5,6,7 let, rozhodla jsem se zjistit, zda se vyskytují rozdílné odpovědi dle věku. Podle hodnocení rozdílů jeví četnosti jsem neshledala žádný další významný rozdíl na hladině $p=0,05$ a $p=0,01$ u dětí ve věku 4,5,6 a 7 let (Příloha 7).

Tabulky 22-25 poukazují na hodnocení rozdílů v opakování kategoriálních jevů u dětí ve věku 4,5,6 a 7 let. Rozdíl u dětí ve věku čtyř a pěti let je významný na hladině $p=0,01$ u **kategorie 1 (Zvířata)**, kterou častěji udávají děti ve věku čtyř let. Na hladině významnosti $p=0,05$ je naopak více užívána dětmi ve věku pěti let **kategorie 15 (Dospělost)**. Rozdíl u výsledků mezi dětmi ve věku čtyř a šesti let nacházíme statistický rozdíl na hladině významnosti $p=0,05$ **kategorie 3 (Aktivity běžné)**, které jsou více preferovány u dětí ve věku šesti let. Na hladině významnosti $p=0,05$ děti ve věku šesti let více užívají **kategorii 1 (Zvířata)** než děti ve věku pěti let. Naopak děti ve věku pěti let více používají **kategorii 4 (Orientace na výkon)** než děti ve věku šesti let. Nejvýznamnější rozdíl mezi šestým a sedmým rokem je u **kategorie 5 (Věci)**, kterou více ve svých odpovědích uvádí děti ve věku šesti let. Ve výsledcích jsem nezaznamenala žádné další významné rozdíly dle věku.

Tabulka č. 22. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 4 a 5 let.

Kategorie	Věk 4 let (7 probandů)	Věk 5 let (12 probandů)	p
1	12	6	0,00627095
15	2	13	0,0508383

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka č. 23. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 4 a 6 let.

Kategorie	Věk 4 let (7 probandů)	Věk 6 (let 27 probandů)	p
3	10	16	0,019839634

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka č. 24. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 5 a 6 let.

Kategorie	Věk 5 let (12 probandů)	Věk 6 (let 27 probandů)	p
1	6	34	0,02384541
4	2	0	0,03351428

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka č. 25. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 6 a 7 let.

Kategorie	Věk 6 (let 27 probandů)	Věk 7 let (10 probandů)	P
5	43	29	0,00567547

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01

Děti ve věku čtyř a šesti let ve svých odpovědích často uvádějí zvířata, tedy **kategorii 1 (Zvířata)**, oproti dětem ve věku pěti let. Nejružnější hračky, které řadíme do **kategorie 5 (Věci)**, jsou více používané u dětí ve věku šesti let než u sedmiletých dětí. Dále šestileté děti ve svých odpovědích uvádějí aktivity jako je např. kreslení, další užívanou kategorií je **kategorie 3 (Běžné aktivity)** ve srovnání s dětmi čtyřletými. Tendenci něco dokázat, něčemu se naučit

kategorii 4 (Orientace na výkon) mají více pětileté děti než šestileté. O budoucím povolání, tedy **kategorii 15 (Dospělost)** více uvažují děti ve věku pěti let než čtyřleté.

4.1.3.4 Rozdílnost ve výsledcích mezi mateřskými školami

Dle rozdílů v četnosti výskytu jevu jsou významné rozdíly ve výsledcích mezi vybranými mateřskými školami (tabulka 26,27,28,29). Na hladině významnosti $p=0,01$ je u MŠ 1 Ohrozim větší výskyt **kategorie 1 (Zvířata)** a **kategorie 9 (Nekritičnost)** na hladině významnosti $p=0,05$, než u MŠ 2 Šárka. Podobně tomu je i ve srovnání s MŠ 3 Speciální, kdy **kategorie 9 (Nekritičnost)** na hladině významnosti $p=0,05$ a **kategorie 10 (Chování)**, **kategorie 12 (Ideály)** na $p=0,01$, jsou více preferovány u dětí z MŠ 1 Ohrozim. MŠ 3 Speciální má vyšší výskyt odpovědí u **kategorie 13 (Abstraktní)** na $p=0,01$ než u MŠ 1 Ohrozim. Rozdíl ve výsledcích je i mezi MŠ 1 Ohrozim a MŠ 4 Železného, kdy výrazný rozdíl je u **kategorie 12 (Ideály)** na hladině významnosti $p=0,01$, kde nalezneme více odpovědí v této kategorii u dětí z MŠ 1 Ohrozim. **Kategorie 3 (Běžné aktivity)** se nachází na hladině významnosti $p=0,05$ je více preferovaná u MŠ 2 Šárka než u MŠ 3 Speciální. Mezi MŠ 2 Šárkou a MŠ 4 Železného nebyl shledán žádný statistický význam rozdíl v četnosti výskytu. Stejně tak tomu bylo i u MŠ 3 Speciální a MŠ 4 Železného.

Tabulka č. 26. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u dětí z MŠ 1 Ohrozim a MŠ 2 Šárka

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim (12 probandů)	MŠ 2 Šárka (16 probandů)	p
1	9	3	0,00291587
9	5	1	0,02380772

Vysvětlivky: Červená – $p = 0.01$; Černá – $p = 0.05$

Tabulka č. 27. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u dětí z MŠ 1 Ohrozim a MŠ 3 Speciální

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim (12 probandů)	MŠ 3 Speciální (16 probandů)	p
9	5	1	0,02380772
10	6	1	0,00815097
12	11	7	0,00882745
13	3	11	0,02194677

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka č. 28. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u dětí z MŠ 1 Ohrozim a MŠ 4 Železného

	MŠ 1 Ohrozim (12 probandů)	MŠ 4 Železného (16 probandů)	p
12	11	5	0,00937477

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka č. 29. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u dětí z MŠ 2 Šárka a MŠ 3 Speciální

Kategorie	MŠ 2 Šárka (16 probandů)	MŠ 3 Speciální (16 probandů)	p
3	11	5	0,03389485

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

V hodnocení rozdílů v opakování jevu u mateřských škol (Tabulka 30,31,32,33,34,35), je významný rozdíl v **kategorii 1 (Zvířata)** na hladině významnosti p=0,01 a **kategorii 9 (Nekritičnost)**, na hladině významnosti p=0,05, které jsou více preferované MŠ 1 Ohrozim v porovnání s MŠ 2 Šárka. Naopak v MŠ 2 Šárka děti více užívají **kategorii 3 (Běžné aktivity)** na p=0,01 než u MŠ 1 Ohrozim. Mezi MŠ 1 Ohrozim a MŠ 3 Speciální za významné považujeme na hladině významnosti p=0,01 **kategorii 5 (Věci)**, **kategorii 14 (Nevím)** a na hladině významnosti p=0,05 **kategorii 13 (Abstraktní)**, zmíněné kategorie se dostali do preferencí u MŠ speciální. **Kategorie 9 (Nekritičnost)** na hladině významnosti p=0,05 a **kategorie 10 (Chování)** na p=0,01 jsou naopak více užívané u MŠ 1 Ohrozim než u MŠ 3 Speciální. U MŠ 1 Ohrozim a MŠ 4 Železného je významný rozdíl v **kategorii 1 (Zvířata)** a **kategorii 7 (Počasí)** na hladině významnosti p=0,01, které jsou preferované MŠ 4 Železného. U MŠ 1 Ohrozim

uvádějí děti častěji **kategorii 9 (Nekritičnost)** a **kategorii 12 (Ideály)** na hladině významnosti $p=0,05$ než u MŠ 4 Železného. Rozdíl mezi MŠ 2 Šárka a MŠ 3 Speciální je na hladině významnosti $p=0,01$ u **kategorii 1 (Zvířata)** a **kategorii 14 (Nevím)**, kdy děti MŠ 3 Speciální využívají více tyto kategorie. Děti z MŠ 2 Šárka více používaly **kategorii 3 (Běžné aktivity)** na $p=0,01$ a **kategorii 11 (Aktivity sportovní)**, **kategorii 12 (Ideály)** na $p=0,05$ než u MŠ 3 Speciální. Rozdíl na hladině významnosti $p=0,05$ v **kategorii 5 (Věci)** a **kategorii 11 (Aktivity sportovní)** jsou častěji užívané dětmi z MŠ 2 Šárka v porovnání s dětmi z MŠ 4 Železného. Statistický rozdíl byl shledán u MŠ 3 Speciální a MŠ 4 Železného v **kategorii 5 (Věci)** na $p=0,01$ a **kategorie 14 (Nevím)** na $p=0,05$, které preferují děti z MŠ 3 Speciální. Děti z MŠ 4 Železného více uvádějí **kategorii 1 (Zvířata)** na hladině významnosti $p=0,01$.

Tabulka č. 30. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u dětí z MŠ 1 Ohrozim a MŠ 2 Šárka

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim (12 probandů)	MŠ 2 Šárka (16 probandů)	p
1	16	3	0,00017681
3	5	25	0,00238527
9	6	1	0,02058367

Vysvětlivky: Červená – $p = 0.01$; Černá – $p = 0.05$

Tabulka č. 31. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u dětí z MŠ 1 Ohrozim a MŠ 3 Speciální

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim (12 probandů)	MŠ 3 Speciální (16 probandů)	p
5	16	47	0,00189102
9	6	1	0,02058367
10	9	1	0,00222575
12	21	8	0,00076593
13	5	21	0,01126311
14	7	29	0,00266339

Vysvětlivky: Červená – $p = 0.01$; Černá – $p = 0.05$

Tabulka č. 32. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u dětí z MŠ 1 Ohrozim a MŠ 4 Železného

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim (12 probandů)	MŠ 4 Železného (16 probandů)	p
1	16	29	0,03488023
7	0	4	0,04400583
9	6	1	0,05572037
12	21	10	0,03649032

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka č. 33. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u dětí z MŠ 2 Šárka a MŠ 3 Speciální

Kategorie	MŠ 2 Šárka (16 probandů)	MŠ 3 Speciální (16 probandů)	p
1	3	14	0,006353
3	25	8	0,00196608
11	26	13	0,02807936
12	19	8	0,02812454
14	11	29	0,00263867

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka č. 34. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u dětí z MŠ 2 Šárka a MŠ 4 Železného

Kategorie	MŠ 2 Šárka (16 probandů)	MŠ 4 Železného (16 probandů)	p
5	33	13	0,03129728
11	26	9	0,0303674

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka č.35. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u dětí z MŠ 3 Speciální a MŠ 4 Železného

Kategorie	MŠ 3 Speciální (16 probandů)	MŠ 4 Železného (16 probandů)	p
1	14	29	0,00048568
5	47	13	0,00025257
14	29	10	0,02084273

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Ve srovnání s ostatními mateřskými školami se v mateřské škole 1 Ohrozim velmi často setkáme s pozitivním hodnocením vlastní osoby, proto **kategorie 9 (Nekritičnost)** společně s **kategorií 10 (Chování)**, se řadí do preferencí. Dále děti užívají **kategorií 12 (Ideály)**, kdy chtěly např. umět létat. Děti často přemýšlejí o zvířatech, proto další užívaná je **kategorie 1 (Zvířata)**.

V mateřské škole 2 Šárka si děti často přály jít ven na hřiště, proto se do preferencí dostává **kategorie 11 (Aktivity sportovní)**. Dále užívaná je **kategorie 3 (Běžné aktivity)**, kdy děti uvádějí, že velmi rády kreslí, hrají si, pracují a uklízí doma. Mezi oblíbené věci patří hračky, omalovánky, mobilní telefon, proto se do preferencí dostává **kategorie 5 (Věci)**.

U dětí z mateřské školy 3 Speciální byla preferovaná **kategorie 13 (Abstraktní)**, i když děti spolupracovaly a věty dokončovaly, tak určitá část vět byla bez kontextu s uvádějící myšlenkou (např. Lidé si myslí, že já...strom a vrtule, zima, automat, Rád bych...to a to, Jsem...horko, nejsem, polívku). Často jsem se u dětí setkala i s odpovědí „nevím“, proto se dále do preferencí dostala **kategorie 14 (Nevím)**. Děti se dále ve svých odpovědích zmiňovaly o zvířatech (pes, kůň, kočka), jedná se o zvířata, s kterými se setkávají v rámci terapií, proto další užívanou kategorií byla **kategorie 1 (Zvířata)**. V odpovědích nalezneme i spoustu přání týkající se různých hraček, další užívanou kategorií je **kategorie 5 (Věci)**.

Děti z mateřské školy 4 Železného preferují **kategorie 1 (Zvířata)** a **kategorie 7 (Počasí)**, děti si přály, aby zase padal sníh a byla zima.

5 DISKUSE

Diplomová práce se zaměřuje na ověření psychodiagnostické projektivní techniky Nedokončené věty. Ve výzkumu se snažím zjistit, jestli je vhodné využívat Nedokončenou větu pro testování dětí předškolního věku. Zaměřila jsem se nejen na běžné mateřské školy, ale i na mateřskou školu speciální. Technika byla aplikovaná na soubor 65 dětí ve věku 4-7 let v Prostějově a jeho okolí. Z výsledku šetření jsem dospěla k závěru, že Nedokončenou větu můžeme používat i u dětí předškolního věku. Vhodnost aplikace projektivní techniky u dětí potvrzuje i Lerner (2000), který tvrdí, že jsou děti, které odmítají odpovídat při výzkumu na běžné otázky, ale právě tím, že projektivní technika umožňuje dětem dokončit např. větu podle sebe, je pro ně více lákavá a lépe spolupracují. Někteří výzkumníci Knoff (2003) a Merrell (2003) naopak projektivní techniku kritizují, převážně poukazují na pochybnou úroveň spolehlivosti. Projektivní techniky mají v psychologii své odpůrce i zastánce. Podle Válkové (2000) v diagnostice skupin populace, kde zkrácení výsledku není tak velké, jsou tyto techniky užívány úspěšně.

Snažíme se najít určité rozdíly dle věku, pohlaví a mezi mateřskými školami pomocí kategoriálních jednotek. U dívek i chlapců jsem se zaměřila na odlišnosti v obsahu výpovědi. Zjistila jsem, že chlapci preferují kategorii 13 (Abstraktní), kde jsou zařazené obsahy bez kontextu s uvádějící myšlenkou. Po přečtení všech odpovědí chlapců, můžu tvrdit, že nejvíce odpovědí, které řadíme do kategorie 13 (Abstraktní) bylo z mateřské školy speciální. Dívky si často přály vlastnit zvíře, proto se do preferencí dostala kategorie 1 (Zvířata). V odpovědích uváděly hlavně kočky a psi, které obecně považujeme za domácí mazlíčky. Na podobné výsledky poukazuje i studie týkající se postojů vůči zvířatům v rámci pohlavních rozdílů. Lindemann-Matthies (2005) došel k závěrům, že dívky upřednostňují domácí mazlíčky, oproti mužům, kteří mají obecně více rádi exotická zvířata. Další preferovanou kategorií u dívek byla kategorie 6 (Domov). Náš výsledek koresponduje s tvrzením Oakleyové (2000), že mezi nejvýraznější ženské rysy patří zájem o věci týkající se domova. I výběr hraček poukazuje na diferenciaci mezi dívkami a chlapci. Chlapci dávají přednost hračkám, které symbolizují fyzickou a mechanickou aktivitu, dívky volí hračky odrážející domácí tematiku, estetickou zdobnost a pečovatelské aktivity.

Dále jsem se pokusila zjistit, rozdílnost ve výsledcích mezi běžnými mateřskými školami a mateřskou školou speciální. Významný rozdíl je u kategorie 10 (Chování), kterou více ve svých odpovědích uvádějí děti z běžných mateřských škol. Pokud se ve výzkumu zaměříme i na samotné

odpovědi probandů, dojdeme k závěru, že u dětí z běžných mateřských škol je kategorie 10 (Chování) spojená s pozitivním hodnocením vlastního chování, kdy nejčastějších odpovědí spadající do kategorie byla odpověď „jsem hodný/á“. Naopak u dítěte z mateřské školy speciální byla kategorie spojená s negativním hodnocením svého chování „jsem zlobivý“. Podle Vágnerové (2012) je negativní sebehodnocení dítěte s postižením ovlivněno vnějšího prostředí. Rozvoj dítěte bude záviset na jeho přijetí rodiči, na míře kontaktu s druhými lidmi, na způsobu jeho výchovy. Odchytky v socializačním vývoji patří do kategorie sekundárních problémů, jelikož závisí na společnosti, rodině, jak se chová k postiženému dítěti a zda mu umožňuje rozvinout jeho sociální kompetence. Mnohé problémy vznikají v důsledku neadekvátní výchovy a bylo by možné je odstranit. Může jít o nesamostatnost, nepřiměřenou a převažující závislost, egocentrismus vypěstovaný hyperprotektivní výchovou, pocity méněcennosti a nejistoty vzniklé jako reakce na odmítání a podceňování (Vágnerová, 2012).

Děti z běžných mateřských škol dále více používaly kategorii 5 (Věci) a kategorii 12 (Ideály). Chlapci si přáli např. umět létat, vlastnit létající auto, být Spider-Man, Batman atd. Zmíněná kategorie 12 (Ideály) měla o něco menší výskyt odpovědí u dívek, které chtěly např. být zdravé, vidět vílu, mořskou pannu. Zvýšený výskyt odpovědí kategorie 12 (Ideály) u dětí z běžné mateřské školy oproti dětem z mateřské školy speciální, může být ovlivněno vzrůstající úrovní paměti, pozornosti, emočního prožívání. Jak uvádí ve své publikaci Čačka (2000), že přesnější a bohatší představy jsou ovlivněny právě vzrůstající úrovní paměti, pozornosti, emočního prožívání. Charakteristické pro toto období je fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které tedy může ovlivnit i zvýšený výskyt kategorie 12 (Ideály). Dítě dle Vágnerové (2012) své vlastní představy přizpůsobuje svým možnostem poznání aktuálních potřeb.

U čtyřletých dětí se do preferencí dostává kategorie 4 (Zvířata) oproti pětiletým dětem. Ve věku čtyř let podle Vávrové (n.d.) začínají děti jevit aktivní zájem o zvířata, vytvářejí si k nim vztahy, stávají se z nich kamarádi na hraní. I děti ve věku šesti let preferují kategorie 4 (Zvířata) ve srovnání s dětmi ve věku pěti let. Z tohoto tvrzení lze usuzovat, že zvířata jsou v období předškolního věku velmi oblíbené, nelze jednoznačně určit preference dle věku 4-7 let. Což potvrzuje i Smržová (2012), která tvrdí, že 68 % předškoláků se zajímá o zvířata a 87% má ke zvířatům kladný vztah. Dále podle výsledků Smržové (2012) kontakt se zvířetem má denně 81% dětí, pouze 3% se zvířaty nesetkávají vůbec. Do dotazníkového výzkumu se celkem zapojilo 62 rodičů, jejichž děti docházejí do mateřské školy a 41 učitelek mateřských škol.

Ve věku pěti let se do preferencí dostala kategorie 15 (Dospělost) v porovnání s dětmi ve věku čtyř let a kategorie 4 (Orientace na výkon) v porovnání s dětmi ve věku šesti let. Do kategorie 15 (Dospělost) byly nejčastěji zařazovány odpovědi týkající se budoucího povolání. Z výsledků můžeme usuzovat, že pětileté děti už začínají uvažovat o svém budoucím povolání oproti dětem ve věku čtyř let. Což potvrzuje i Čačka (2000) kdy první zmínky o povolání jsou typické pro předškolní věk, postupně tyto představy přechází k užší a reálnější podobě. Další kategorie 4 (Orientace na výkon), byla jednou z nejméně užívaných kategorií v celkové šetření. I když podle statistiky mají děti ve věku pěti let větší tendenci něco dokázat než šestileté děti, tak byla kategorie 4 (Orientace na výkon) zaznamenána pouze u dvou odpovědí pětiletých dětí. Nízký výskyt kategorie 4 (Orientace na výkon) by odpovídal tvrzení Čačky (2000) snaha něčeho dosáhnout, být v něčem úspěšný, vyniknout, se začíná hlavně formovat v dospívání, jako výraz souladu rozvinutých předpokladů způsobilosti a zralé motivace.

Děti ve věku šesti let preferují následující kategorie: 3 (Běžné aktivity) v porovnání s dětmi ve věku čtyř let. Nejčastější odpovědí bylo u šestiletých dětí kreslení. Důvodem této preference u starších dětí může být rozvoj jemné motoriky, která se neustále zlepšuje. Blatný (2016) uvádí, že lepší schopnost manipulace u dětí předškolního věku vede k tomu, že děti jsou stále zručnější ve výtvarných činnostech. Dále děti více používají kategorii 1 (Zvířata) v porovnání s dětmi ve věku pěti let. Další nejčastější užívanou kategorií je 5 (Věci) než u dětí ve věku sedmi let. Mezi častou odpovědí u šestiletých dětí byly nejrůznější hračky. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) můžeme celé období předškolního věku označit jako „období hry“. Z toho důvodu můžou děti častěji uvažovat o svých hračkách, neboť v tomto období se hra stává hlavní činností dítěte.

Při hledání rozdílů mezi mateřskými školami jsem došla k následujícím výsledkům. U MŠ 1 Ohrozim se do preferencí dostaly jednotlivé kategorie: kategorie 1 (Zvířata), kategorie 9 (Nekritičnost), kategorie 10 (Chování), kategorie 12 (Ideály) při srovnání s ostatními mateřskými školami (MŠ 2 Šárka, MŠ 3 Speciální, MŠ 4 Železného). V rámci preferencí kategorií můžeme o MŠ 1 Ohrozim prohlásit, že se jedná o mateřskou školu, která je na vesnici, kde děti mají rády zvířata (nejvíce psa a kočku), pozitivně hodnotí vlastní osobu a děti často využívají fantazií, sní o lítání ve vzduchu. Děti z MŠ 2 Šárky více užívají kategorii 3 (Běžné aktivity), kategorii 12 (Ideály), kategorií 5 (Věci), kategorií 11 (Aktivity sportovní), při srovnání s ostatními mateřskými školami (MŠ 1 Ohrozim, MŠ 3 Speciální, MŠ 4 Železného). O dětech můžeme říct, že si přejí, aby byli všichni zdraví. Z běžných aktivit velmi rády kreslí, hrají si, pracují a uklízí doma. Ze sportovních aktivit rády chodí na hřiště, mají rády plavání,

hokej, fotbal, bruslení a skákání na trampolíně. Mezi oblíbené věci patří hračky, omalovánky, mobilní telefon. Děti z MŠ 3 Speciální se více ve svých odpovědích zmiňují o kategorii 5 (Věci), kategorii 1 (Zvířata), kategorii 13 (Abstraktní), kategorií 14 (Nevím) ve srovnání s ostatními mateřskými školami (MŠ 1 Ohrozim, MŠ 2 Šárka, MŠ 4 Železného). Dle kategorií můžeme tvrdit, že mezi oblíbená zvířata patří: pes, kůň, kočka. Jedná se o zvířata, s kterými se děti setkávají v rámci terapií, na základě toho mohly být ovlivněny obsahy výpovědí dětí. Mezi preferované věci patří nejrůznější hračky. Často děti používají odpověď nevím. Některé odpovědi jsou bez kontextu s uvádějí myšlenkou, což může být způsobeno dle Bazalové (2014) omezenou mechanickou a logickou pamětí, zpomalenou chápavostí, nízkou slovní zásobou. V MŠ Železného se do preferencí dostala kategorie 1 (Zvířata) a kategorie 7 (Počasí), při srovnání s ostatními mateřskými školami (MŠ 1 Ohrozim, MŠ 2 Šárka, MŠ 3 Speciální). Děti v MŠ Železného mají rády nejrůznější zvířata (žraloka, psa, koně, kočku, rybu, želvu). Děti si přály zimu a aby zase padal sníh.

Naší problematice se nejvíc přiblížila práce Skovajsové (2014), která se také zabývá projektivní technikou Nedokončenou větou. Při srovnání výsledků zjistíme, že chlapci více preferují kategorii 13 (Abstraktní) než dívky, což se potvrdilo i v našem výzkumu. Další shodu ve výsledcích nalzáme u rozdílu mezi běžnou mateřskou školou a mateřskou školou speciální, kdy do preferencí běžné mateřské školy se dostává kategorie 12 (Ideály). V rozdílnosti výsledků dle věku nenalzáme žádné shody.

6 ZÁVĚR

Po vyhodnocení projektivní techniky Nedokončené věty u dětí z běžných mateřských škol a mateřské školy speciální jsem dospěla k následujícím závěrům.

1. Můžeme aplikovat techniku Nedokončenou větu u dětí z mateřských škol?

d) Jak na aplikaci techniky Nedokončené věty reagují děti předškolního věku při šetření (z hlediska délky administrativy, navození a udržení motivace, srozumitelnosti)?

V mateřské škole speciální bylo šesti dětem vše srozumitelné hned po vysvětlení postupu dle zadávacího protokolu, deseti dětem byly instrukce vysvětleny podrobněji. U pěti dětí nastal problém, že opakovaly pouze začátky vět, ale větu nedokončily. Dalších pět dětí po položení otázky, zda všemu rozumí, řekli že ne, proto instrukce byly vysvětleny podrobněji a byl i uveden příklad. V převážné většině byly odpovědi spontánní. Dítě s autismem přes počáteční nesouhlas s účastí na výzkumu se až v závěru šetření rozhodlo zúčastnit. Z výzkumného šetření byla vyřazena jedna dívka. I když odsouhlasila, prostřednictvím neverbální komunikace (jemným kývnutím hlavy), že je vše srozumitelné, tak žádnou z pokládaných vět nedokončila. V jejích očích panoval strach, po opakování nedokončených vět dívka vypadala, že se každou chvíli rozbere. Délka šetření byla velmi individuální, některé děti se zamýšlely nad každou odpovědí, jiné přemýšlely delší dobu jen u jednotlivých odpovědí. Celkový čas měření je cca 7-10 minut. U 12 probandů nebyly žádné problémy s udržením motivace, plně se soustředili na dokončení věty. U 4 probandů se projevila slabší koncentrace, kdy se při vytváření odpovědí zadívali do okna, které bylo součástí výzkumné místnosti. U dětí s vadou řeči nastaly komplikace v přesném porozumění, musela jsem děti poprosit i o zopakování odpovědi. Některé výrazy byli pro mě nesrozumitelné jako např. bobka, kdy mi bylo vysvětleno, že se jedná o hračku, která má čtyři kola a vypadá jako dům.

Při prvních otázkách u některých dětí z běžné mateřské školy panoval strach vyslovit odpověď. Pro jsem musela některé děti poprosit o zopakování odpovědi, jelikož jejich odpověď byla vyslovena velmi tichým a nejistým hlasem, což se projevovalo spíše u dětí ve věku 4-5 let. U probandů nebyl žádný problém s udržením motivace a ani s koncentrací při dokončování vět. Odpovědi dětí byly srozumitelné. Celkový čas měření byl okolo 4-7 minut. Některé děti se podle mě až moc snažily větu dokončit, pro dokončení použily delší souvětí, které bylo bez

kontextu s uvádějící myšlenkou. Bylo i zajímavé, že některé paní učitelky, když mi posílaly děti, tak už je uvedly slovy např. „je šikovná/ý, té/tomu to určitě půjde“. Někdy naopak pohotovější byly děti, u kterých tyto slova v úvodu nezazněla. Jedna dívka mi i prozradila, že doma s maminkou trénovaly doplňování vět.

e) Je možné aplikovat projektivní techniku Nedokončenou větu u dětí z běžné mateřské školy?

Projektivní techniku Nedokončenou větu můžeme využít i u dětí z běžné mateřské školy. Jedno dítě bylo z výzkumu vyřazeno, z důvodu, že ani jednu větu nedokončilo. Dítě po cestě do výzkumné místnosti se mnou komunikovalo. Potom jsem mu vše vysvětlila dle zadávacího protokolu. Po jeho souhlasu, jsme se společně pustili do Nedokončených vět. V ten moment dítě přestalo komunikovat. Vypadalo to, že přemýšlí nad odpovědí. Měla jsem pocit, že se spíše bálo vyslovit odpověď. Po kategoriálním třídění jsem vyřadila z výzkumného šetření další děti. Byla stanovená podmínka, že v případě vyššího výskytu odpovědi nevím, konkrétně u 6 a více odpovědí budou děti vyloučeny z výzkumu. Celkově tak bylo vyřazeno dalších 6 dětí. Výzkumný soubor tvořilo 40 dětí z běžné mateřské školy.

f) Je možné aplikovat projektivní techniku Nedokončenou větu u dětí z mateřské školy speciální?

Můžeme tvrdit, že ano, jelikož z našeho výzkumného šetření bylo vyloučeno pouze jedno dítě. Výzkumný soubor tvořilo 17 dětí z mateřské školy speciální. Z celkového počtu byla vyloučena pouze jedna dívka ve věku čtyř let se zrakovým postižením. Děti s mentálním postižením (4 děti) odpovídaly v jednoduchých větách (např. Rád bych „celer, auto, pejska, zvířátko, Jsem ... „horko, rajskou polívku, kluk atd.“) a často odpovědi byly řazeny do kategorie 13 (Abstraktní), kde jsou zařazené obsahy bez kontextu s uvádějící myšlenkou. U dětí se zrakovým postižením (2 děti) byl určitý věkový rozdíl. Sedmiletá dívka bez problému doplnila všechny věty, její odpovědi byly na úrovni dětí z běžné mateřské školy (Ráda bych ... „byla s babičkou“, Lidé si myslí, že já ... „půjdu za chvíli do školy“ atd.). U čtyřleté dívky už jednotlivé odpovědi byly jednoslovné (Přeji si, abych „šla“, Jsem ... „nejsem“, Nejraději bych ... „bych“) a část odpovědí byla řazena do kategorie 13 (Abstraktní). U dětí s vadou řeči

bylo důležité vše dobře vysvětlit, protože se u dětí často stalo, že opakovaly pouze začátek věty, ale dále větu nedoplnily. U chlapce s autismem bylo zajímavé, že si sám změnil i začátek věty. Po odsouhlasení, že všemu chlapec rozumí, jsme společně přešli na doplňování jednotlivých vět. Já jsem přečetla začátek věty a chlapec opakoval svůj začátek věty („Třeba ještě nemám“) a doplnil větu. Když padla otázka na tři kouzelná přání, která se vyplní, tak odpověď začal: „na Vánoce jsem dostal stavebnici“. Snažila jsem se mu znovu položit stejnou otázku, on znovu pokračoval „pak jsem ještě na Vánoce dostal kuličkové dráhy“ a „přeji si Vánoce“. Na dokončení vět reagoval, ale věty si přetvořil po svém. Měl své vlastní téma a měla jsem pocit, že odlišné začátky vět ho ani nezajímaly, vždy na to navázal svojí větou.

2. Odpovídají kategoriální jednotky Nedokončené věty specifikované pro děti předškolního věku v práci Skovajsové (2014) kategoriálním jednotkám našeho šetření?

Ano, kategoriální jednotky použité v technice Nedokončené věty v práci Skovajsové (2014) odpovídají kategoriálním jednotkám našeho šetření. Z celkového výzkumného souboru 56 probandů jsem během analýzy kategorií označila jako významné následující kategorie (Tabulka 5):

- **Věci (kategorie 5): 78,57% osob; 16,22% kategoriálních jednotek**
- **Domov (kategorie 6): 60,71 % osob; 11,46% kategoriálních jednotek**
- **Aktivity sportovní (kategorie 11): 60,71%osob,**
- **Ideály (kategorie 12): 58,92% osob.**

Za významné považujeme i kategorie s nejmenším % výskytu (Tabulka 2):

- **Orientace na výkon (kategorie 4): 3,24% osob; 0,4% kategoriálních jednotek.**

Pokud porovnáme výsledky v diplomové práci Skovajsové (2014) zjistíme, že do preferencí z celkového výzkumného souboru se stejně, jako v našem výzkumu dostala kategorie 5 (Věci). Další významnou kategorií se v práci Skovajsové (2014) stala kategorie 3 (Aktivity běžné), kategorie 6 (Domov), kategorie 11 (Aktivity sportovní), kategorie 16 (Identifikace). Rozdíl

nalézáme u kategorie 3 (Aktivity běžné) a kategorie 16 (Identifikace), neboť v našem výzkumu nebyly zmíněné kategorie zařazeny jako významné z důvodu, že se neobjevovaly u více než 50% probandů, kteří byli podrobeni výzkumu. Skovajsová (2014) zařadila mezi kategorie s nejmenším procentem výskytu kategorii 7 (Počasí). Z našeho výzkumu jsem dospěla k odlišným závěrům, protože jako kategorie s nejmenším procentem výskytu jsem označila kategorie 4 (Orientace na výkon).

Při kategoriálním třídění se nepodařilo zařadit všechny odpovědi do stávajících 16 kategorií. Na základě tohoto zjištění, jsem rozšířila kategorii 6 (Domov). Nová kategorie 6 obsahuje navíc odpovědi zaměřující se na prázdniny, Vánoce, Velikonoce, svátky, narozeniny. Z důvodu, že se jedná o dny, které tráví děti předškolního věku společně s rodinou a do kategorie 6 (Domov) jsou řazeny odpovědi týkající se rodiny a rodinných příslušníků.

3. Mají interindividuální rozdíly vliv na výsledky kategoriálního třídění u probandů v technice Nedokončených vět?

e) Existuje rozdíl ve výsledcích v technice Nedokončené věty mezi chlapci a dívkami?

Dívky si více přály vlastnit zvíře (psa, kočku) a ve většině odpovědích padla zmínka o domově (např. být doma s maminkou), proto se do preferencí dostává **kategorie 1 (Zvířata)** a **kategorie 6 (Domov)**, oproti chlapcům, kteří více užívají **kategorii 13 (Abstraktní)**. U chlapců se častěji vyskytla odpověď "nevím" ve srovnání s dívkami.

f) Existuje rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje mezi probandy z mateřské školy speciální a běžných mateřských škol?

V běžné mateřské škole se po vyhodnocení dostaly do preferencí odpovědi týkající se chování (např. jsem šikovný/á), ideálů (např. umět létat, být zdravý, být Spider-Man) a věcí (např. mít novou hračku). Mezi nejčastěji užívané kategorie řadíme: **kategorii 5 (Věci)**, **kategorii 10 (Chování)**, **kategorii 12 (Ideály)**, ve srovnání s mateřskou školou speciální.

g) Existuje rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje mezi probandy jednotlivých mateřských škol?

Ve srovnání s ostatními mateřskými školami se v mateřské škole 1 Ohrozim velmi často setkáme s pozitivním hodnocením vlastní osoby, proto **kategorie 9 (Nekritičnost)** společně s **kategorií 10 (Chování)**, se řadí do preferencí. Dále děti užívají **kategorii 12 (Ideály)**, kdy chtěly např. umět létat. Děti často přemýšlejí o zvířatech, proto další užívaná je **kategorie 1 (Zvířata)**.

V mateřské škole 2 Šárka si děti často přály jít ven na hřiště, proto se do preferencí dostává **kategorie 11 (Aktivity sportovní)**. Dále užívaná je **kategorie 3 (Běžné aktivity)**, kdy děti uvádějí, že velmi rády kreslí, hrají si, pracují a uklízí doma. Mezi oblíbené věci patří hračky, omalovánky, mobilní telefon, proto se do preferencí dostává **kategorie 5 (Věci)**.

U dětí z mateřské školy 3 Speciální byla preferovaná **kategorie 13 (Abstraktní)**, i když děti spolupracovaly a věty dokončovaly, tak určitá část vět byla bez kontextu s uvádějící myšlenkou (např. Lidé si myslí, že já...strom a vrtule, zima, automat, Rád bych...to a to, Jsem...horko, nejsem, polívku). Často jsem se u dětí setkala i s odpovědí „nevím“, proto se dále do preferencí dostala **kategorie 14 (Nevím)**. Děti se dále ve svých odpovědích zmiňovaly o zvířatech (pes, kůň, kočka), jedná se o zvířata, s kterými se setkávají v rámci terapií, proto další užívanou kategorií byla **kategorie 1 (Zvířata)**. V odpovědích nalezneme i spoustu přání týkající se různých hraček, další užívanou kategorií je **kategorie 5 (Věci)**.

Děti z mateřské školy 4 Železného preferují **kategorie 1 (Zvířata)** a **kategorie 7 (Počasí)**, děti si přály, aby zase padal sníh a byla zima.

h) Existuje rozdíl ve výsledcích diagnostického nástroje mezi probandy dle věku?

Děti ve věku čtyř a šesti let ve svých odpovědích často uvádějí zvířata, tedy **kategorii 1 (Zvířata)**, oproti dětem ve věku pěti let. Nejruznější hračky, které řadíme do **kategorie 5 (Věci)**, jsou více používané u dětí ve věku šesti let než u sedmiletých dětí. Dále šestileté děti ve svých odpovědích uvádějí aktivity jako je např. kreslení, další užívanou kategorií je **kategorie 3 (Běžné aktivity)** ve srovnání s dětmi čtyřletými. Tendenci něco dokázat, něčemu se naučit **kategorii 4 (Orientace na výkon)** mají více pětileté děti než šestileté. O budoucím povolání, tedy **kategorii 15 (Dospělost)** více uvažují děti ve věku pěti let než čtyřleté.

7 SOUHRN

Diplomová práce se zaměřuje na ověření využití techniky Nedokončené věty u předškoláků z běžných mateřských škol a speciální mateřské školy v oblasti kategoriálního třídění. Technika Nedokončené věty byla ověřována na výzkumném souboru 65 dětí ve věku 4-7 let z mateřských škol v Prostějově a jeho okolí. Z výzkumu bylo celkově vyřazeno 8 probandů, z důvodu nespolupráce a častého výskytu 14 kategorie (do kategorie jsou řazeny odpovědi „nevím“). U vybraných probandů jsem se v praktické části diplomové práce zaměřili na obsahy výpovědí, kde jsem zkoumala intersexuální rozdíly (chlapci, dívky), rozdíly mezi věkem (4,5,6,7 let), jednotlivými mateřskými školkami, a dále jsem porovnávala výsledky z běžných mateřských škol s mateřskou školou speciální.

Teoretická část práce se zaměřuje na charakteristiku mladšího školního věku, konkrétně na vývoj poznávacích procesů, vývoj postiženého dítěte, emoční vývoj, rozdíly u pohlaví, socializaci a hru, která je pro dané věkové období důležitá. Další kapitoly řeší vzdělávání v mateřské škole, psychodiagnostiku a její dělení, projektivní techniky a klasifikaci. V práci se zaměřuji i na popis projektivní techniky Nedokončené věty, kde jsou uvedené i práce, které pro svůj výzkum využili stejnou projektivní techniku.

V praktické části nasbíraná data byla roztríděna do jednotlivých kategorií. V našem případě se jednalo o 16 kategorií. Jelikož nebylo možné zařadit odpovědi do stávajících 16 kategorií, tak byla rozšířena kategorie 6 Domov. Nová kategorie 6 obsahuje navíc odpovědi zaměřující se na prázdniny, Vánoce, Velikonoce, svátky, narozeniny. Po vyhodnocení kategorií docházím k závěru, že projektivní techniku Nedokončenou větu můžu aplikovat na děti předškolního věku v běžné mateřské škole a mateřské škole speciální.

Na základě analýzy kategorií z výzkumného šetření vyplývá, že děti v předškolním věku preferují určité kategorie: **Věci (kategorie 5), Domov (kategorie 6), Aktivity sportovní (kategorie 11) a Ideály (kategorie 12)**. Naopak mezi nejméně preferované kategorie patří: **Orientace na výkon (kategorie 4)**.

Určité rozdíly nalezneme ve výsledcích u pohlaví, kdy dívky preferují **kategorii 1 (Zvířata)** a **kategorii 6 (Domov)**. Naopak chlapci nejčastěji užívají **kategorii 13 (Abstraktní)**. U mateřských škol běžných a mateřské školy speciální, jsem dospěla k závěru, že děti z běžných mateřských škol více používají **kategorii 10 (Chování), kategorii 5 (Věci), kategorii 12 (Ideály)**. Dle rozdílnosti věku jsem zjistila, že děti ve věku 4 a 6 let více preferují **kategorie 1 (Zvířata)**, než děti ve věku 5 let. Děti ve věku 6 let, více užívají **kategorii 3 (Aktivity běžné)** než děti ve věku 4 let. Dále více používaly **kategorii 5 (Věci)**, než děti ve věku 7 let. U dětí ve

věku 5 let byl zaznamenán větší výskyt **kategorie 15 (Dospělost)**, než u dětí ve věku 4 let a **kategorie 4 (Orientace na výkon)**, než u dětí ve věku 6 let.

Při hledání rozdílů mezi mateřskými školami jsem došla k následujícím výsledkům. U MŠ 1 Ohrozim se do preferencí dostaly jednotlivé kategorie: **kategorie 1 (Zvířata)**, **kategorie 9 (Nekritičnost)**, **kategorie 10 (Chování)**, **kategorie 12 (Ideály)** při srovnání s ostatními mateřskými školami (MŠ 2 Šárka, MŠ 3 Speciální, MŠ 4 Železného). Děti z MŠ 2 Šárky více užívají **kategorii 3 (Běžné aktivity)**, **kategorii 12 (Ideály)**, **kategorii (Věci)**, **kategorii 11 (Aktivity sportovní)**, při srovnání s ostatními mateřskými školami (MŠ 1 Ohrozim, MŠ 3 Speciální, MŠ 4 Železného). Děti z MŠ 3 Speciální více ve svých odpovědích zmiňují o **kategorii 5 (Věci)**, **kategorii 1 (Zvířata)**, **kategorii 13 (Abstraktní)**, **kategorii 14 (Nevím)** při srovnání s ostatními mateřskými školami (MŠ 1 Ohrozim, MŠ 2 Šárka, MŠ 4 Železného). V MŠ 4 Železného se do preferencí dostala **kategorie 1 (Zvířata)** a **kategorie 7 (Počasí)**, při srovnání s ostatními mateřskými školami (MŠ 1 Ohrozim, MŠ 2 Šárka, MŠ 3 Speciální).

8 SUMMARY

The thesis focuses on validating the use of Incomplete sentence in the techniques of preschool children from ordinary kindergartens and special kindergartens in the area of kategoriálního. The technique of the unfinished sentence was validated on a research file 65 children aged 4-7 years of nursery schools in prostejov and its surroundings. From the research subjects, was scrapped because of 8 non-cooperation and frequent occurrence of 14 of category (in the category are sorted the answers "don't know"). On selected subjects, I in the practical part of the thesis focused on the contents of the notice, where we explored the intersexual differences (boys, girls), the differences between age (4, 5, 6, 7 years), each parent nurseries, and further, we compared the results of the common kindergartens with school special.

The theoretical part of the work focuses on the characteristics of younger school age, specifically on the development of cognitive processes, development of a disabled child, emotional development, differences in gender, socialization and play, which is important for that age period. The next chapter addresses the education in nursery school, psychological Diagnostics for and its Division, projective techniques and their classification. Work focus on description of projective techniques, Incomplete sentences, where they are referred to and work for his research used the same projective technique.

In the practical part of the collected data was categorised into individual categories. In our case, it was the 16 categories. Since it was not possible to include the response to the existing 16 categories, so there was a category 6 home. The new category 6 includes a response focused on the holidays, Christmas, Easter, holidays, birthdays. After the evaluation categories, we concluded that the projective technique work in progress sentence we can apply to children of preschool age in normal kindergartens and special kindergartens.

Based on the analysis of categories of research survey shows that preschoolers prefer certain categories: things (category 5), home (category 6), Sports Activities (category 11) and ideals (category 12). In contrast, among the least preferred category include: focus on performance (category 4).

Some differences in the results. When girls prefer category 1 (animals) and category 6 (home). On the contrary, boys most often used kategorií13 (abstract). For kindergartens and nursery schools a special routine, I have come to the conclusion that children from ordinary kindergartens more used category 10 (behavior), category 5 (things), category 12 (Ideals). According to the diversity of age, we found that children aged 4 and 6 years more prefer category 1 (animals), of which children aged 5 years. Children aged 6 years or more are receiving category 3 (activities common) than children aged 4 years. Further more use category

5 (stuff) than children aged 7 years. In children aged 5 years has seen a greater occurrence of the category 15 (Adulthood) than at the age of 4 years and category 4 (orientation on performance) than in children 6 years of age.

When you look for the differences between the parent school we came to the following results. For kindergarten 1 Ohrozim to get preferences categories: category 1 (animals), category 9 (Non-criticism), category 10 (Behavior), category 12 (Ideals) when compared with the other parent schools (kindergarten 2 Šárka, kindergarten 3 Special, kindergarten 4 Železného). The children from the kindergarten 3 Šárka use category 3 (Current activity), category 12 (Ideals), categories (Things), category 11 (Sports), when compared with the other parent schools (kindergarten 1 Ohrozim, kindergarten 3 Special, kindergarten 4 Železného). The children from the kindergarten 3 Special more prefers to category 5 (things), category 1 (animals), category 13 (abstract), category 14 (I don't know) when compared with the other parent schools (kindergarten 1 Ohrozim, kindergarten 2 Šárka , kindergarten 4 Železného). In the NURSERY of the iron to get preferences category 1 (animals) and category 7 (weather), when compared with the other parent schools (kindergarten 1 Ohrozim, kindergarten 2 Šárka, kindergarten 3 Special).

9 REFERENTNÍ SEZNAM

- Bazalová, B. (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*.
Brno: Computer Press
- Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha:
Univerzita Karlova: Karolinum.
- Boddy, C. R. (2005). Projective techniques in market research: valueless subjectivity or insightful reality? A look at the evidence for the usefulness, reliability and validity of projective techniques in market research. *International Journal of Market Research*, 47(3), 239-254.
- Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000). Using projective techniques in education research. *British Educational Research Journal*, 26(2), 245-256.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*.
Brno: Masarykova Univerzita: nakladatelství Doplněk.
- De Carlo, M., Canali, S., Pritchard, A., & Morgan, N. (2009). Moving Milan towards Expo 2015: designing culture into a city brand. *Journal of Place Management and Development*, 2(1), 8-22.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Erikson, E. H., & Šimek, J. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*.
Praha: Portál.
- Geist, B. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Vodnář.
- Hajzner, M. (2006). *Ověření psychodiagnostické techniky nedokončené věty u dětí ve věku 8-9 let v regionu Olomoucka*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hofstede, A., van Hoof, J., Walenberg, N., & de Jong, M. (2007). Projective techniques for brand image research: Two personification-based methods explored. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 10(3), 300-309.
- Harris, K. I. (2015). The unexpected journey shared by families: Using literature to support and understand families raising a child with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 473-484.
- Hutcheon, D. (2010). Using TAT projective interpretation with a Korean client to influence disclosure in therapy. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 13(4), 14-77.

- Khromov, A. B. (2009). Comparison of Psychometric Characteristics of Rorschach and Cassell'Projective techniques. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 16(1), 32.
- Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum.
- Knoff, H. M. (2003). Evaluation of projective drawings. *Handbook of psychological and educational assessment of children: Personality, behavior, and context*, 91-158.
- Kohoutek, R. (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Koluchová, J., & Morávek, S. (1991). *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc:Universita Palackého.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Langmeier, J., & Balcar, K., Špitz, J. (2000). *Dětská psychoterapie (druhé, rozšířené a přepracované vydání)*. Praha: Portál, s. r. o.
- Lerner, P. M. (2000). Martin Mayman: His work and his place. *Journal of personality assessment*, 75(1), 33-45.
- Levin-Rozalis, M. (2006). Using projective techniques in the evaluation of groups for children of rehabilitating drug addicts. *Issues in Mental Health Nursing*, 27(5), 519-535.
- Lindemann-Matthies, P. (2005). 'Loveable' mammals and 'lifeless' plants: how children's interest in common local organisms can be enhanced through observation of nature. *International journal of science education*, 27(6), 655-677.
- Malhotra, N. K., Birks, D. F., Palmer, A., & Koenig-Lewis, N. (2003). Market research: an applied approach. *Journal of marketing management*, 27, 1208-1213.
- Matějčíček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Merrell, K. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Routledge.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha:Portál.
- Miller, D. N., & Nickerson, A. B. (2006). Projective assessment and school psychology: Contemporary validity issues and implications for practice. *The California School Psychologist*, 11(1), 73-84.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017a). *Podrobný informační materiál ke*

- vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole. Retrived 20.4.2018 from Word Wide Web: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017b). *Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání*. Retrived 20.4.2018 from Word Wide Web: <http://www.msmt.cz/file/40134/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2018). *Rámcový vzdělávací program*. Retrived 20.4.2018 from Word Wide Web: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
- Moutinho, L., Dionísio, P., & Leal, C. (2007). Surf tribal behaviour: a sports marketing application. *Marketing Intelligence & Planning*, 25(7), 668-690.
- Mukšnáblová, M. (2014). *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada Publishing
- Najbrtová, K., Šípek, J., Loneková K., Čáp, D.(2017). *Projektivní metody v psychologické diagnostice*. Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (2013). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Triton.
- Niesel, R., & Wilfred, G. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Noble, G., Stead, M., Jones, S., McDermott, L., & McVie, D. (2007). The paradoxical food buying behaviour of parents: Insights from the UK and Australia. *British food journal*, 109(5), 387-398.
- Oakleyová, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Oborná, R. (2007). *Ověření projektivní techniky Nedokončené věty u dětí ve věku 8-9 let v regionu Třebíčska*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing as.
- Petison, P. (2013). A comparison of three projective techniques: Lessons learned from a business research class. *In ECRM2013-Proceedings of the 12th European Conference on Research Methods: ECRM 2013* (p. 311). Academic Conferences Limited.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pich, C., & Dean, D. (2015). Qualitative projective techniques in political brand image research from the perspective of young adults. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 18(1), 115-144.
- Porr, C., Mayan, M., Graffigna, G., Wall, S., & Vieira, E. R. (2011). The evocative power of

- projective techniques for the elicitation of meaning. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(1), 30-41.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- Ramsey, E., Ibbotson, P., & McCole, P. (2006). Application of projective techniques in an e-business research context: A response to 'Projective techniques in market research-valueless subjectivity or insightful reality?'. *International Journal of Market Research*, 48(5), 551-573.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada publishing.
- Saye, K. B. (2003). Preschool intellectual assessment. *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children, 2nd edition*. New York: Guilford. p, 187-203.
- Searle, A. K., Sawyer, M. G., Miller-Lewis, L. R., & Baghurst, P. A. (2014). Prospective associations between children's preschool emotional and behavioral problems and kindergarten classroom engagement, and the role of gender. *The Elementary School Journal*, 114(3), 380-405.
- Skovajsová, E. (2014). *Nedokončené věty: využití projektivní techniky u dětí předškolního věku*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Smržová, L. (2012). *Utváření vztahu dětí ke zvířatům ve věku 3-7 let*. Bakalářská práce, Jihočeská Univerzita, Pedagogická fakulta, České Budějovice.
- Svoboda, M. (2010). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Šípek, J. (2000). *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství.
- Šmelová, E. (2004). *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Šmelová, Rýdl, Ludíková, Suralová, Plevová, Křeménková, Pugnerová, M., & Dařílek, P. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šnýdrová, I. (2008). *Psychodagnostika*. Praha: Grada Publishing.
- Thompson, R. B., Cothran, T., & McCall, D. (2012). Gender and age effects interact in

- preschoolers' help-seeking: evidence for differential responses to changes in task difficulty. *Journal of child language*, 39(5), 1107-1120.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M., Hadj-Mousová Z., & Štech, S. (2000). *Psychologie handicapu*. Praha: Nakladatelství Karolinum
- Válková, H. (2000). *Skutečnost nebo fikce? Socializace mentálně postižených prostřednictvím pohybových aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Vávrová, A. (n. d.). *Vztah mezi dětmi a zvířaty*. Retrived 20.12.2018 from Word Wide Web: <http://www.detsky-psycholog.cz/vztah-mezi-d283tmi-a-zviacute345aty.html>
- Vyhlídal, T., & Ješina, O. (2010). *Hodnotová orientace dětí s onkologickým onemocněním ve vztahu ke kvalitě života a pohybovým aktivitám*. Olomouc: Tělesná kultura, 84-100.
- Walterová, & Janík, (2012). *Z autoevaluace v mateřské škole. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál.
- Wittmannová, J. (2008). *Projektivní technika nedokončené věty u dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

10 PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH:

PŘÍLOHA 1: Nedokončené věty.

PŘÍLOHA 2: Výklad kategorií Válková (2000), s doplněním 15 kategorie (Oborná, 2007) a 16 kategorie (Skovajsová, 2014).

PŘÍLOHA 3: Výklad kategorií Válková (2000), (Oborná, 2007), (Skovajsová, 2014) s rozšířením kategorie 6 na základě šetření probandů předškolního věku 4–7 let.

PŘÍLOHA 4: Předběžný informovaný souhlas dobrovolného účastníka.

PŘÍLOHA 5: Přehled rozdílů mezi pohlavím.

PŘÍLOHA 6: Přehled rozdílů mezi dětmi z mateřské školy speciální a mateřských škol běžných.

PŘÍLOHA 7: Přehled rozdílů mezi dětmi dle věku.

PŘÍLOHA 8: Přehled rozdílů mezi jednotlivými mateřskými školami.

Příloha 1:

Nedokončené věty

Pokyn:

1. Prosím, přečti klientovi hlasitě každý začátek věty a zapiš doslovně jeho odpověď. Abys preventivně vyloučil ovlivnění nebo odpovědi, o nichž si klient myslí, že je chceš slyšet, nedávej žádnou další informaci (jako "dobře", „hm", "opravdu").

Jestliže klient řekne „nevím“ pobídni ho, aby ještě chvíli přemýšlel. Jestliže je stále zaražený, pokračuj dále. K vynechaným větám se vrať až po dokončení pořadí. (Věty, k nimž ses vracel, zakroužkuj.)

2. Vysvětli, že to bude taková hra, kdy budeš říkat jen začátky vět a chceš, aby je klient dokončil podle toho, co ho hned napadne, co si myslí nebo co cítí a každá odpověď (dokončení, věta) jsou správné, protože jen na něm záleží, jaký má názor, co cítí, co chce vyjádřit. Hlavně je musí doplnit a já si je zapiši. Když je jasné, že porozuměl úkolu, začneme: "Jsi připraven? Tak tady je první."

1. Rád (a) bych

2. Přeji si, abych

3. Kdybych tak

4. Doufám

5. Jsem

6. Nejraději bych

7. Nejlepší je, když

8. Lidé si myslí, že já

9. Někdy přemýšlím o

10. Kdybych měl (a) tři kouzelná přání, která se vyplní, přál (a) bych si:

1.

2.

3.

Příloha 2:

Výklad kategorií Válková (2000), s doplněním 15 kategorie (Oborná, 2007) a 16 kategorie (Skovajsová, 2014).

Kategorie:

1. ZVÍŘATA: vlastnit je, hrát si s nimi, pečovat o ně.
2. JÍDLO (včetně sladkostí, zmrzliny): těšit se na ně, mít je v oblíbenosti, chtít je, konzumovat či kupovat si je.
3. AKTIVITY BĚŽNÉ: hlavně kreslení-malování, práce (obecně i v konkrétní poloze), zpívání, vyšívání, zahradničení, poslech hudby, činnosti spojené s denním režimem a sebeobsluhou, zábavou (jít na ples, pout', diskotéku), odpočívat, spát.
4. ORIENTACE NA VÝKON: mít tendenci něco dokázat, dokončit, naučit se něco, zvládnout něco, být úspěšný, nezklamat.
5. VĚCI (vlastnit je, přát si je): věci denní potřeby, pohádkové-kouzelné (kouzelný prsten, závoj, zlatou rybičku), hračky, věci nákladnější (magnetofon, auto, motorka, satelit).
6. DOMOV: být doma, provádět činnosti spojené s domovem a sourozenci, činnosti typické pro úzký rodinný život (chodit sám do města, mít svoje nádobí a sám si vařit, mít miminko, mít partnera, být s partnerem, založit rodinu, jít pryč odsud, být doma, být s rodinnými příslušníky), mít blízkého kamaráda.
7. POČASÍ: počasí, roční-denní doba: je pěkně, sluníčko, jaro atd.
8. HYPERKRITICHNOST: negativní (hostilní) hodnocení vlastní osoby okolím i sebou samým: hloupý, postižený, škaredý, tlustý, lžu, nemají mě rádi, kdybych raději nebyl, jsem sám
9. NEKRITICHNOST: pozitivní, až nadnesené hodnocení vlastní osoby sebou samým: chytrý, šikovný, pracovitý, hezký, ale také umím číst, psát.
10. CHOVÁNÍ: jsem hodný, poslušný, zlobivý, umím se slušně chovat, přemýšlet o sobě.
11. AKTIVITY SPORTOVNÍ: provádět sportovní činnosti včetně tance, cestování, výletů a vycházek, připravovat se na soutěže, mít sportovní potřeby.
12. IDEÁLY: pomáhat jiným, aby byl mír, lidé se nehádali, mít se dobře, spokojenost, ale i ideály nerealistické (lítat v kosmu, být Zlatovláskou, významnou osobností, něco vykouzlit), dále uvědomění si hodnoty zdraví vlastního i jiných.
13. ABSTRAKTNÍ: nezařaditelné obsahy: uvádění vlastního jména, inkoherentní a opakované obsahy, věty, většinou bez kontextu s uvádějí myšlenkou: Jiří, jsem, jsem rád, jsem tady.
14. NEVÍM

15. DOSPĚLOST: přání dospělosti, přání týkající se budoucího povolání, přání: být velký, starší, mít dokončenou školu.

16. IDENTIFIKACE: obsahuje ztotožnění se svým pohlavím, jménem, příjmením a rolí. „*Jsem... Lubošek*“, „*Nejraději bych... byl Pepik*“, „*Jsem... Holka*“.

XX Počet opakovaných vět

Příloha 3:

Výklad kategorií Válková (2000), (Oborná, 2007), (Skovajsová, 2014). s rozšířením kategorie 6 na základě šetření probandů předškolního věku 4–7 let.

Kategorie:

1. ZVÍŘATA: vlastnit je, hrát si s nimi, pečovat o ně.
2. JÍDLO (včetně sladkostí, zmrzliny): těšit se na ně, mít je v oblibě, chtít je, konzumovat či kupovat si je.
3. AKTIVITY BĚŽNÉ: hlavně kreslení-malování, práce (obecně i v konkrétní poloze), zpívání, vyšívání, zahradničení, poslech hudby, činnosti spojené s denním režimem a sebeobsluhou, zábavou (jít na ples, pouť, diskotéku), odpočívat, spát.
4. ORIENTACE NA VÝKON: mít tendenci něco dokázat, dokončit, naučit se něco, zvládnout něco, být úspěšný, nezklamat.
5. VĚCI (vlastnit je, přát si je): věci denní potřeby, pohádkové-kouzelné (kouzelný prsten, závoj, zlatou rybičku), hračky, věci nákladnější (magnetofon, auto, motorka, satelit).
- 6. DOMOV:** být doma, provádět činnosti spojené s domovem a sourozenci, činnosti typické pro úzký rodinný život (chodit sám do města, mít svoje nádobí a sám si vařit, mít miminko, mít partnera, být s partnerem, založit rodinu, jít pryč odsud, být doma, být s rodinnými příslušníky), mít blízkého kamaráda, *Vánoce, Velikonoce, narozeniny, prázdniny, svátky*.
7. POČASÍ: počasí, roční-denní doba: je pěkně, sluníčko, jaro atd.
8. HYPERKRITICHNOST: negativní (hostilní) hodnocení vlastní osoby okolím i sebou samým: hloupý, postižený, škaredý, tlustý, lžu, nemají mě rádi, kdybych raději nebyl, jsem sám
9. NEKRITICHNOST: pozitivní, až nadnesené hodnocení vlastní osoby sebou samým: chytrý, šikovný, pracovitý, hezký, ale také umím číst, psát.
10. CHOVÁNÍ: jsem hodný, poslušný, zlobivý, umím se slušně chovat, přemýšlet o sobě.
11. AKTIVITY SPORTOVNÍ: provádět sportovní činnosti včetně tance, cestování, výletů a vycházek, připravovat se na soutěže, mít sportovní potřeby.
12. IDEÁLY: pomáhat jiným, aby byl mír, lidé se nehádali, mít se dobře, spokojenost, ale i ideály nerealistické (lítat v kosmu, být Zlatovláskou, významnou osobností, něco vykouzlit), dále uvědomění si hodnoty zdraví vlastního i jiných.
13. ABSTRAKTNÍ: nezařaditelné obsahy: uvádění vlastního jména, inkoherentní a opakované obsahy, věty, většinou bez kontextu s uvádějící myšlenkou: Jiří, jsem, jsem rád, jsem tady.

14. NEVÍM

15. DOSPĚLOST: přání dospělosti, přání týkající se budoucího povolání, přání: být velký, starší, mít dokončenou školu.

16. IDENTIFIKACE: obsahuje ztotožnění se svým pohlavím, jménem, příjmením a rolí.
„Jsem... Lubošek“, „Nejraději bych... byl Pepík“, „Jsem... Holka“.

XX Počet opakovaných vět

Příloha 4:

Předběžný informovaný souhlas dobrovolného účastníka

Prohlašuji:

Že jsem dobrovolnému zákonnému zástupci a respondentovi šetření (dítěti) diplomové práce s pracovním názvem Projektová technika – nedokončené věty u dětí předškolního věku, (řešené na Univerzitě Palackého v Olomouci, Fakultě Tělesné kultury), poskytla veškeré nezbytné informace o výzkumu, jeho metodách.

Jméno:

Podpis: Dne.....

Potvrzuji:

Jako zákonný zástupce, že se mé dítěúčastní šetření v rámci diplomové práce Evy Skovajsové s pracovním názvem Projektová technika – nedokončené věty u dětí předškolního věku, řešené na Univerzitě Palackého v Olomouci, Fakultě Tělesné kultury.

Jsem (zákonný zástupce) informován/a o metodách výzkumu, a souhlasím se zveřejněním informací pouze pro účel diplomové práce. Mé dítě je, dle možností, informováno o metodách výzkumu a šetření.

Byl jsem podrobně informován o cíle studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě a od mého dítěte očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností. Porozuměl jsem tomu, že účast mého dítěte ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Účast ve studii je dobrovolná.

Jméno:

Podpis: Dne.....

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, z nichž jeden obdrží účastník a druhý autor diplomové práce.

Příloha 5:

Přehled rozdílů mezi pohlavím.

Tabulka č. 18. Přehled rozdílů v četnosti jevu u skupiny chlapců a dívek (p= hladina významnosti)

Kategorie	Chlapci 35 probandů	Dívky 21 probandů	p
1	12	14	0,01866117
2	11	8	0,60997035
3	17	10	0,94494934
4	2	0	0,26461622
5	29	15	0,31295068
6	19	15	0,20349491
7	7	2	0,30141404
8	8	7	0,39142014
9	4	4	0,43022269
10	7	7	0,26461622
11	20	14	0,479892
12	21	12	0,83335435
13	22	6	0,01298297
14	11	8	0,60997035
15	18	6	0,09426431
16	9	5	0,87338225

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka č. 19. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny chlapců a dívek

Kategorie	Chlapci 35 probandů	Dívky 21 probandů	p
1	26	36	0,00044714
2	17	9	0,75665559
3	32	16	0,53605209
4	3	0	0,17873971
5	79	30	0,01873988
6	37	40	0,00538461
7	12	2	0,06980762
8	11	7	0,90180639
9	4	5	0,25998341
10	10	9	0,36739849
11	39	27	0,54689105
12	40	18	0,287306
13	37	12	0,05073179
14	32	25	0,29986576
15	31	11	0,11790982
16	10	5	0,73602868

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Příloha 6:

Přehled rozdílů u skupiny dětí z MŠ speciální a MŠ běžné.

Tabulka č. 20. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí z MŠ speciální a MŠ běžné

Kategorie	MŠ Běžná 40 probandů	MŠ Speciální 16 probandů	p
1	18	8	0,73466441
2	12	7	0,32621397
3	22	5	0,10809426
4	2	0	0,36237965
5	31	13	0,75735409
6	24	10	0,86261162
7	6	3	0,72995938
8	10	5	0,63327758
9	7	1	0,27710167
10	13	1	0,04042398
11	25	9	0,66528606
12	26	7	0,14422615
13	17	11	0,07592696
14	11	8	0,1081575
15	17	7	0,93195034
16	10	4	1

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka č. 21. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí z MŠ speciální a MŠ běžné

Kategorie	MŠ Běžná 40 probandů	MŠ Speciální 16 probandů	p
1	48	14	0,2730935
2	17	9	0,48656416
3	40	8	0,05813721
4	3	0	0,2722488
5	62	47	0,00023957
6	59	18	0,28356034
7	9	5	0,54992764
8	13	5	0,93977365
9	8	1	0,24307099
10	18	1	0,02252122
11	53	13	0,09284375
12	50	8	0,00915049
13	28	21	0,05150503
14	28	29	9,7503E-05
15	33	9	0,28991845
16	11	4	0,8688236

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Příloha 7:

Přehled rozdílů u dětí ve věku 4–7 let.

Tabulka č. 22. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 4 a 5 let

Kategorie	Věk 4 let 7 probandů	Věk 5 let 12 probandů	p
1	4	3	0,16119175
2	2	3	0,86459069
3	6	6	0,11952994
4	0	1	0,43263447
5	5	11	0,24321623
6	4	9	0,41923007
7	2	1	0,24321623
8	1	3	0,5805433
9	0	2	0,25349814
10	1	3	0,5805433
11	5	8	0,82945387
12	4	7	0,95956571
13	3	6	0,76357265
14	2	6	0,36146637
15	1	7	0,06067621
16	1	2	0,89079967

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka č. 36. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí ve věku 4 a 5 let

Kategorie	Věk 4 let 7 probandů	Věk 5 let 12 probandů	p
1	12	6	0,00627095
2	4	5	0,62950563
3	10	12	0,37830747
4	0	2	0,27796939
5	13	24	0,81407277
6	10	18	0,89490948
7	2	3	0,88232935
8	1	3	0,62034977
9	0	2	0,27796939
10	1	3	0,62034977
11	7	13	0,85809098
12	8	9	0,36399952
13	5	8	0,9007996
14	8	21	0,26870746
15	2	13	0,0508383
16	1	2	0,89907867

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka č. 23. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 4 a 6 let

Kategorie	Věk 4 let 7 probandů	Věk 6 let 27 probandů	p
1	4	13	0,42413934
2	2	9	0,23998871
3	6	10	2,29932383
4	0	0	1
5	5	19	0,05475615
6	4	15	0,07537154
7	2	5	0,58618035
8	1	6	0,46277396
9		6	1,37436854
10	1	9	0,98561076
11	5	16	0,59041185
12	4	17	0,28237089
13	3	12	0,07537154
14	2	7	0,14137978
15	1	11	1,30519859
16	1	8	0,82000272

Tabulka č. 37. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí ve věku 4 a 6 let

Kategorie	Věk 4 let 7 probandů	Věk 6 let 27 probandů	p
1	12	34	0,32748894
2	4	11	0,55303102
3	10	16	0,01983963
4	0	0	1
5	13	43	0,60080482
6	10	39	0,97348844
7	2	8	0,96284898
8	1	9	0,40179647
9	0	7	0,17419161
10	1	14	0,17424956
11	7	39	0,33886385
12	8	32	0,92282149
13	5	25	0,58102362
14	8	17	0,14526276
15	2	21	0,14648187
16	1	9	0,40179647

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka č. 38. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 4 a 7 let

Kategorie	Věk 4 let 7 probandů	Věk 7 let 10 probandů	p
1	4	6	0,90622374
2	2	5	0,37695396
3	6	5	0,12939203
4	0	1	0,38846226
5	5	9	0,32288837
6	4	6	0,90622374
7	2	1	0,32288837
8	1	5	0,12939203
9	0	0	1
10	1	1	0,78722132
11	5	5	0,37695396
12	4	5	0,77151915
13	3	7	0,26308525
14	2	4	0,62747689
15	1	5	0,12939203
16	1	3	0,45220869

Tabulka č. 39. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí ve věku 4 a 7 let

Kategorie	Věk 4 let 7 probandů	Věk 7 let 10 probandů	p
1	12	10	0,17735983
2	4	6	0,93821252
3	10	10	0,39853804
4	0	1	0,40162744
5	13	29	0,1308396
6	10	10	0,39853804
7	2	1	0,36612528
8	1	5	0,21563446
9	0	0	1
10	1	1	0,79887884
11	7	7	0,48699539
12	8	9	0,60674979
13	5	11	0,40067887
14	8	11	0,93116253
15	2	6	0,342899
16	1	3	0,50674347

Tabulka č. 24. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 5 a 6 let

Kategorie	Věk 5 let 12 probandů	Věk 6 let 27 probandů	p
1	3	13	0,17496263
2	3	9	0,60277331
3	6	10	0,44749349
4	1	0	0,12860936
5	11	19	0,14514652
6	9	15	0,24932476
7	1	5	0,41584171
8	3	6	0,84928622
9	2	6	0,6916936
10	3	9	0,60277331
11	8	16	0,66076753
12	7	17	0,7838667
13	6	12	0,74805274
14	6	7	0,14103164
15	7	11	0,3090779
16	2	8	0,39217621

Tabulka č. 40. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí ve věku 5 a 6 let

Kategorie	Věk 5 let 12 probandů	Věk 6 let 27 probandů	p
1	6	34	0,02384541
2	5	11	0,96618165
3	12	16	0,15292218
4	2	0	0,03351428
5	24	43	0,33311182
6	18	39	0,88760148
7	3	8	0,79929054
8	3	9	0,66089832
9	2	7	0,57481408
10	3	14	0,23242138
11	13	39	0,33903881
12	9	32	0,20028221
13	8	25	0,39944497
14	21	17	0,00064262
15	13	21	0,32733649
16	2	9	0,36000509

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka č. 41. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 5 a 7 let.

Kategorie	Věk 5 let 12 probandů	Věk 7 let 10 probandů	p
1	3	6	0,09640074
2	3	5	0,22483924
3	6	5	1
4	1	1	0,89229512
5	11	9	0,89229512
6	9	6	0,45196699
7	1	1	0,89229512
8	3	5	0,22483924
9	2	0	0,17573434
10	3	1	0,36372233
11	8	5	0,42853867
12	7	5	0,69589482
13	6	7	0,34209511
14	6	4	0,63903992
15	7	5	0,69589482
16	2	3	0,45743774

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka č. 42. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí ve věku 5 a 7 let

Kategorie	Věk 5 let 12 probandů	Věk 7 let 10 probandů	p
1	6	10	0,1577183
2	5	6	0,5362104
3	12	10	1
4	2	1	0,67152694
5	24	29	0,1298225
6	18	10	0,27361224
7	3	1	0,40773869
8	3	5	0,32548033
9	2	0	0,19500562
10	3	1	0,40773869
11	13	7	0,32871984
12	9	9	0,68825988
13	8	11	0,25828284
14	21	11	0,17936115
15	13	6	0,20734608
16	2	3	0,50959264

Tabulka č. 25. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí ve věku 6 a 7 let.

Kategorie	Věk 6 let 27 probandů	Věk 7 let 10 probandů	p
1	13	6	0,52181234
2	9	5	0,35323512
3	10	5	0,47570299
4	0	1	0,09574666
5	19	9	0,21648384
6	15	6	0,80851435
7	5	1	0,53243341
8	6	5	0,1006495
9	6	0	0,10339826
10	9	1	0,15580829
11	16	5	0,61364216
12	17	5	0,47570299
13	12	7	0,16721899
14	7	4	0,40552115
15	11	5	0,61364216
16	8	3	0,9825361

Tabulka č. 43. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí ve věku 6 a 7 let

Kategorie	Věk 6 let 27 probandů	Věk 7 let 10 probandů	p
1	34	10	0,49864068
2	11	6	0,4338253
3	16	10	0,17602609
4	0	1	0,09996544
5	43	29	0,00567547
6	39	10	0,26868338
7	8	1	0,27737969
8	9	5	0,45703095
9	7	0	0,1045899
10	14	1	0,07085598
11	39	7	0,05678564
12	32	9	0,44238773
13	25	11	0,61897132
14	17	11	0,1313002
15	21	6	0,56184893
16	9	3	0,8726488

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01

Příloha 8:

Přehled rozdílů mezi jednotlivými mateřskými školami.

Tabulka 20. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí z MŠ1 Ohrozim a MŠ2 Šárka.

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim 12 probandů	MŠ 2 Šárka 16 probandů	p
1	9	3	0,00291587
2	3	6	0,48338
3	4	11	0,06294185
4	0	1	0,37782164
5	10	14	0,75518889
6	8	11	0,90700842
7	0	4	0,06136883
8	4	3	0,37782164
9	5	1	0,02380772
10	6	4	0,17185734
11	9	11	0,7171395
12	11	10	0,0777599
13	3	8	0,18010088
14	2	4	0,59485342
15	6	6	0,50833157
16	2	5	0,37782164

Tabulka 17. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí z MŠ1 Ohrozim a MŠ2 Šárka.

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim 12 probandů	MŠ 2 Šárka 16 probandů	p
1	16	3	0,00017681
2	3	8	0,28823821
3	5	25	0,00238527
4	0	2	0,21929448
5	16	33	0,11834981
6	21	20	0,24819353
7	0	5	0,05104956
8	7	3	0,0782628
9	6	1	0,02058367
10	9	5	0,09791804
11	18	26	0,77940108
12	21	19	0,1891807
13	5	14	0,13361082
14	7	11	0,72656169
15	8	11	0,9456404
16	2	6	0,30160748

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka 20. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí z MŠ1 Ohrozim a MŠ3 Speciální.

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim 12 probandů	MŠ 3 Speciální 16 probandů	p
1	9	8	0,18010088
2	3	7	0,30550709
3	4	5	0,90700842
4	0	0	1
5	10	13	0,88673052
6	8	10	0,81987168
7	0	3	0,11241058
8	4	5	0,90700842
9	5	1	0,02380772
10	6	1	0,00815097
11	9	9	0,30550709
12	11	7	0,00882745
13	3	11	0,02194677
14	2	8	0,06850353
15	6	7	0,74278686
16	2	4	0,59485342

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka 17. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí z MŠ1 Ohrozim a MŠ3 Speciální.

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim 12 probandů	MŠ 3 Speciální 16 probandů	p
1	16	14	0,22436174
2	3	9	0,20304015
3	5	8	0,74394206
4	0	0	1
5	16	47	0,00189102
6	21	18	0,14021462
7	0	5	0,05104956
8	7	5	0,26993482
9	6	1	0,02058367
10	9	1	0,00222575
11	18	13	0,07252355
12	21	8	0,00076593
13	5	21	0,01126311
14	7	29	0,00266339
15	8	9	0,719388
16	2	4	0,63430899

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka 20. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí z MŠ1 Ohrozim a MŠ4 Železného.

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim 12 probandů	MŠ 4 Železného 16 probandů	p
1	9	6	0,20590321
2	3	3	1
3	4	7	0,21906441
4	0	1	0,3070139
5	10	7	0,17789453
6	8	5	0,21906441
7	0	2	0,1396494
8	4	3	0,65336766
9	5	1	0,05934644
10	6	3	0,20590321
11	9	5	0,09768996
12	11	5	0,00937477
13	3	6	0,20590321
14	2	5	0,17789453
15	6	5	0,68204566
16	2	3	0,61522817

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka 17. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí z MŠ1 Ohrozim a MŠ4 Železného.

Kategorie	MŠ 1 Ohrozim 12 probandů	MŠ 4 Speciální 16 probandů	p
1	16	29	0,03488023
2	3	6	0,3096289
3	5	10	0,18484397
4	0	1	0,31646887
5	16	13	0,5569036
6	21	18	0,60540957
7	0	4	0,04400583
8	7	3	0,19793391
9	6	1	0,05572037
10	9	4	0,15585536
11	18	9	0,06884504
12	21	10	0,03649032
13	5	9	0,27307173
14	7	10	0,45320569
15	8	14	0,18317159
16	2	3	0,65188364

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka 20. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí z MŠ2 Šárka a MŠ3 Speciální.

Kategorie	MŠ 2 Šárka 16 probandů	MŠ 3 Speciální 16 probandů	p
1	3	8	0,06274864
2	6	7	0,71889423
3	11	5	0,03389485
4	1	0	0,3096289
5	14	13	0,62635436
6	11	10	0,70974865
7	4	3	0,66892927
8	3	5	0,41421618
9	1	1	1
10	4	1	0,14412703
11	11	9	0,46520882
12	10	7	0,28790085
13	8	11	0,28022633
14	4	8	0,14412703
15	6	7	0,71889423
16	5	4	0,69418761

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka 17. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí z MŠ2 Šárka a MŠ3 Speciální.

Kategorie	MŠ 2 Šárka 16 probandů	MŠ 3 Speciální 16 probandů	p
1	3	14	0,006353
2	8	9	0,80406528
3	25	8	0,00196608
4	2	0	0,15621679
5	33	47	0,07854585
6	20	18	0,73250514
7	5	5	1
8	3	5	0,47486267
9	1	1	1
10	5	1	0,09978385
11	26	13	0,02807936
12	19	8	0,02812454
13	14	21	0,21455811
14	11	29	0,00263867
15	11	9	0,64599333
16	6	4	0,52161687

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05

Tabulka 20. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí z MŠ 2 Šárka a MŠ 4 Železného.

Kategorie	MŠ 2 Šárka 16 probandů	MŠ 4 Železného 16 probandů	p
1	3	6	0,07974087
2	6	3	0,48338
3	11	7	0,5691695
4	1	1	0,83223995
5	14	7	0,0777599
6	11	5	0,15182489
7	4	2	0,59485342
8	3	3	0,68999488
9	1	1	0,83223995
10	4	3	1
11	11	5	0,15182489
12	10	5	0,27400606
13	8	6	1
14	4	5	0,35004491
15	6	5	0,82321843
16	5	3	0,7171395

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka 17. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí z MŠ 2 Šárka a MŠ 4 Železného.

Kategorie	MŠ 2 Šárka 16 probandů	MŠ 4 Železného 16 probandů	p
1	3	29	0
2	8	6	1
3	25	10	0,07117059
4	2	1	0,73775222
5	33	13	0,03129728
6	20	18	0,55070375
7	5	4	0,92229737
8	3	3	0,7212767
9	1	1	0,83777966
10	5	4	0,92229737
11	26	9	0,0303674
12	19	10	0,34040456
13	14	9	0,70826168
14	11	10	0,64880708
15	11	14	0,16751076
16	6	3	0,55838533

Vysvětlivky: Černá – p = 0.05

Tabulka 20. Přehled rozdílů v četnosti výskytu jevu u skupiny dětí z MŠ 3 Speciální a MŠ 4 Železného.

Kategorie	MŠ3 Speciální 16 probandů	MŠ 4 Železného 16 probandů	p
1	8	6	1,0000
2	7	3	0,3055
3	5	7	0,1518
4	0	1	0,2396
5	13	7	0,1841
6	10	5	0,2740
7	3	2	0,8867
8	5	3	0,7171
9	1	1	0,8322
10	1	3	0,1606
11	9	5	0,4450
12	7	5	0,9122
13	11	6	0,3147
14	8	5	0,6617
15	7	5	0,9122
16	4	3	1,0000

Tabulka 17. Přehled statisticky významných kategoriálních rozdílů u skupiny dětí z MŠ 3 Speciální a MŠ 4 Železného.

Kategorie	MŠ3 Speciální 16 probandů	MŠ 4 Železného 16 probandů	p
1	14	29	0,00048568
2	9	6	0,81904644
3	8	10	0,26311914
4	0	1	0,24750831
5	47	13	0,00025257
6	18	18	0,35939677
7	5	4	0,92229737
8	5	3	0,75663875
9	1	1	0,83777966
10	1	4	0,09085185
11	13	9	0,84852878
12	8	10	0,26311914
13	21	9	0,13592202
14	29	10	0,02084273
15	9	14	0,0705142
16	4	3	1

Vysvětlivky: Červená – p = 0.01; Černá – p = 0.05