

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

## PŘEDSTAVY DĚTÍ O SMRTI

Autor práce: Denisa Jandová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Cyril Havel, Dr. theol.

Studijní program: Pedagogika volného času (PS)

2022

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum

.....

Podpis studenta

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Tomáši Cyrilu Havlovi, Dr. theol., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Mé poděkování patří i řediteli Základní a Mateřské školy v Katovicích Mgr. Pavlu Kohoutovi za umožnění realizace mé práce a za vstřícnou a ochotnou pomoc při uskutečňování praktické činnosti děkuji pedagogům Mgr. Haně Čapkové a Mgr. Miroslavu Čapkovi.



# OBSAH

ÚVOD .....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Smrt.....	9
1.1 Pojetí smrti.....	9
1.2 Pohledy na umírání a smrt .....	9
1.3 Psychologové o smrti.....	10
1.4 Projevy úzkosti ze smrti .....	10
1.5 Prožívání smutku a rituály .....	11
1.6 Témata smrti ve výtvarném umění .....	11
1.7 Shrnutí .....	12
2 Děti a smrt.....	14
2.1 Osobnost.....	14
2.1.1 Psychodynamika a vývoj osobnosti .....	14
2.1.2 Kognitivní vývoj osobnosti .....	15
2.1.3 Emoční vývoj osobnosti.....	16
2.2 Jak vnímají děti pojem smrti v jednotlivých vývojových etapách .....	16
2.2.1 Dětské vnímání smrti z hlediska vývoje dítěte .....	17
2.3 Jak správně hovořit s dětmi o smrti .....	18
2.4 Vliv her a postoje dětí ke smrti.....	19
2.5 Shrnutí .....	19
3 Výtvarné techniky jako metoda pedagogického výzkumu .....	20
3.1 Kresba.....	20
3.1.1 Dětská kresba jako svobodná tvorba a komunikační prostředek .....	20
3.1.2 Intimní interakce .....	20
3.1.3 Fantazie a symboly .....	21
3.1.4 Vnímání krásy a barvy .....	21
3.2 Vývojové etapy v kreslení .....	22
3.3 Shrnutí .....	23
PRAKTICKÁ ČÁST.....	24
4 Vyjádření smrti dětskou kresbou na základě příběhu .....	24
4.1 Průběh praktické části.....	24
4.1.1 Výzkum v mateřské škole.....	25
4.1.1.1 Popis průběhu praktické části v MŠ .....	25
4.1.1.2 Hodnocení praktické části v MŠ.....	26
4.1.2 Výzkum v základní škole.....	31
4.1.2.1 Popis průběhu praktické části v ZŠ .....	31
4.1.2.2 Hodnocení praktické části v ZŠ.....	31
4.1.3 Vyhodnocení praktické části.....	35
ZÁVĚR.....	37
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	38
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	40
SEZNAM PŘÍLOH .....	42

PŘÍLOHY .....	43
ABSTRAKT .....	69
ABSTRACT.....	70

# ÚVOD

Mým studijním oborem je pedagogika volného času a mou metodickou specializací je výtvarná výchova a osobnostní a sociální výchova. Téma své bakalářské práce *Představy dětí o smrti* jsem si zvolila na základě své metodické specializace. Při tvorbě práce jsem čerpala z knižních zdrojů vývojové psychologie, z pedagogických knih týkajících se výzkumu, z literatury zabývající se smrtí a umíráním, literatury zaměřené na výtvarnou činnost a z internetových zdrojů.

Smrt je dlouho odsouvané téma, o kterém se ve společnosti nehovoří, přesto je nedílnou součástí života nejen člověka, ale i všech živých organismů. Dítě se seznamuje se smrtí, ale v rámci obecného pojetí tohoto slova. Hraje si na smrt, čte o smrti jakožto zlé identitě s kosou v pohádkách, ve kterých vždycky zvítězí dobro, v počítačových hrách je zaujato střílením nepřátel, smrt vidí v uhynulých nebo zabíjených zvířatech. Samo bývá svědkem úmrtí domácího mazlíčka a často se stane, že když zvířátko zemře, je hned nahrazeno novým. Dítě si nemůže odžít bolest a smutek ze ztráty svého mazlíčka. Co si z této události odnese a čemu se naučí? Může dospět k mylnému dojmu, že smrt lze nahradit. Pokud si však neprožije aktivně bolest, bude po citové stránce ochuzeno o emoce, které patří k životu člověka. Tedy smrt by dítě mělo znát, ale ne tak, jak by to mělo být ve vztahu života ke smrti nebo naopak. Současná situace na Ukrajině povede s největší pravděpodobností k větší konfrontaci dítěte se smrtí, na kterou bude nutné reagovat. Dospělá osoba by měla být ochotna a schopna otevřít toto ožehavé téma a s dítětem promluvit. I pedagog volného času se může setkat s dítětem, kterému zemřel někdo blízký. A pak nastává otázka, jak se k této události postavit, pokud samo dítě nic neřekne, ale okolí vidí, že není obrazně řečeno „ve své kůži“. Jak reagovat? Mlčením a čekáním, až samo otevře své nitro, nebo začít komunikaci? A zde vidím nejvhodnější způsob vypovídat se kreslením. Dítě často neumí vyjádřit slovy všechny svoje pocity a obavy tak, jak by samo chtělo nebo potřebovalo. Kreslení mu umožňuje projevit část svého nitra a vypovědět všechno, co ho trápí. Kresba je různorodou záležitostí, takže jí může ztvárnit pocity, které ho trápí, svou bolest, strach, úzkost, obavy, ale samozřejmě i radost, a tím dospělému otevřít svou mysl. Do kresby dítě zpracovává své prožitky na nevědomé úrovni a ty pak promýšlí a realizuje. Pokud dospělá osoba přistupuje k jeho činnosti se zájmem a podporou, pak může podnítit jeho tvorbu a vhodně na ni reagovat.

Cílem mé práce je *použití výtvarné metody kresby ke zjištění dětské představy o smrti*. Ke své práci jsem použila knihu s příběhem dítěte, jež bylo konfrontováno s imaginární postavou smrti. Text knihy je doplněn mnoha ilustracemi, které mi poskytly možnost, abych o nich s dětmi mohla diskutovat. Následně děti vyjádřily své představy ve výtvarném ztvárnění. Každé dítě mi pak svou představu popsalo tak, jak ji samo vnímalo. Získané obrázky budu popisovat na základě pozorování, komunikace a vývojových stadií jednotlivých dětí. Výzkumnou otázkou pro mě bude: „Co vedlo děti k jejich výtvarnému ztvárnění představy smrti? Byla to knižní předloha, vlastní zkušenost nebo bylo jejich vnímání smrti ovlivněno náboženskou výchovou nebo zapůsobilo něco jiného? Mohly být vedeny vlastními fantazijními představami, které je v této souvislosti napadly?“

Dítě konverzuje svým vlastním jedinečným způsobem, který prezentuje jako zašifrovanou zprávu, a tím nabízí možnost vyjádření k určitému tématu. K řeči je potřebná interakce s druhým člověkem a stejně je tomu i v případě kresby. Kresba je těsným spojením s představivostí dítěte. Dítě předkládá pedagogovi možnost „číst“ v obrázcích a zkoumat jeho vlastní vnitřní představy o smrti, o tom, jak ji vnímá a chápe. Pedagog má možnost nenásilnou formou navázat spojení a následně na něj reagovat, a tím otevřít komunikaci na dané téma. Tato neverbální řeč může pomoci k diskusi a otázkám, které dítě v této souvislosti napadají. Dítě dá pedagogovi možnost nahlédnout do své psychiky a umožní mu komunikovat na dané téma a přispět tak uvážlivou odpovědí k tomu, že je bráno vážně. Pedagog tím dítěti může pomoci překonat nepříjemné myšlenky a získat pocit jistoty a bezpečí. Výpovědní hodnotu obrázku je vždy třeba zohlednit vzhledem k vývojové fázi, ve které se dítě nachází, protože každá vývojová fáze má svá specifická grafická vyjádření. Kresba tak může poskytnout představu o etapě duševního rozvoje, a tím pomůže vychovateli nebo psychologovi lépe se vžít do pocitů dítěte a snáze s ním navázat komunikaci. Interpretace obrázku přísluší zkušenému psychologovi nebo pedagogovi a i sami odborníci upozorňují na to, že z jednoho obrázku není možné udělat závěr. Pro tuto činnost neexistuje žádná tabulka, podle níž by se dalo jednoduše interpretovat. Odborník by měl mít v sobě dostatek empatie, fantazie a měl by se umět vcítit do načrtnutého díla. Jeden obrázek je dílem určitého okamžiku a momentálního citového rozpoložení. Proto mohou dětské kresby popsat s použitím výkladu popisu obrázku od samotného dítěte.

Teoretickou část jsem rozdělila do tří kapitol a dalších podkapitol. První kapitola *Smrt* je obecným uvedením do tématu mé práce, v druhé kapitole řeším téma *Děti a smrt* z hlediska osobnostního vývoje, ve třetí kapitole *Kresba* se zabývám popisem této činnosti jako nástroje neverbální komunikace.



# TEORETICKÁ ČÁST

V úvodní kapitole se zabývám smrtí a soubory dalších témat, které s tímto tématem blíže souvisí. V první podkapitole se budu věnovat popsání samotného pojmu a tomu, jak na toto téma nahlíží některé vědních obory.

# 1 Smrt

## 1.1 Pojetí smrti

Smrt jako neživotný pojem představuje nenávratné nevnímání, necítění a nemyšlení (srov. ŘÍČAN 2014: 367).

Z biologického hlediska se smrt definuje jako proces, při kterém organismus přestává fungovat jako celek, tedy proces, kdy organismus přestane žít. Smrt je chápána nejen jako konec života, ale i jako zánik všech životních funkcí. Jedná se o individuální zánik organismu, tedy o nevratné zastavení všech životních funkcí organismu. Dochází k trvalé ztrátě vědomí a biologickým změnám, které znemožňují další obnovení životních funkcí. Hlavní biologickou funkcí je odstranění opotřebovaných organismů, uvolnění životního prostoru a sociální funkcí smrti je umožnění nástupu novým generacím (srov. THOROVÁ 2015: 475).

Pohled na smrt a přístup k ní nejvíce ovlivňuje duchovní orientace člověka (srov. Tamtéž: 478). Z teologického pohledu smrt postihuje tělo i duši, ale v biblickém smyslu je tělo konkrétní osobou s životním příběhem. Každá filosofie se zabývala otázkou souvislosti života a smrti a představ člověka o probíhání procesu samotné smrti a životě po smrti. Smrt je událostí přicházející zvnějšku, má možnost člověka zastihnout kdykoliv, bez ohledu na jeho představy a přání (srov. GRÜN 1997: 32, 35, 20, 15). Tím se vysvětluje její konečnost, nevratnost a nevyhnutelnost (srov. THOROVÁ 2015: 475).

Posledními věcmi člověka, smrtí a věčností se zabývá teologická disciplína eschatologie. Thanatologie (Thanatos byl řecký bůh smrtelného spánku a smrti, od něhož je název oboru odvozen) je dalším interdisciplinárním vědním oborem zabývajícím se smrtí (srov. SÍGL 2006: 6–7).

## 1.2 Pohledy na umírání a smrt

Umírání bylo v minulosti provázeno vyrovnaným a přirozeným postojem člověka jako neoddělitelná součást života a dítě se s touto zkušeností seznamovalo nenuceným způsobem (srov. ŘÍČAN 2014: 365).

Vyrovnaní se se smrtí a hledání jejího smyslu probíhá v každé kultuře a každé době jinak. Výjimkou není ani toto století s rychlým rozvojem přírodních věd, které slibují lidstvu ovládnutí smrti v blízké době. Současná konzumní společnost upřednostňuje kult mládí, výkonnosti a krásy, takže smrt je degradována pro ztrátu možnosti užívat si (srov. Tamtéž: 365). Komerční přístup k životu na smrt nahlíží jako na nepřítele, s nímž je nutno bojovat všemi možnými prostředky. Moderní medicína a technický pokrok umožňují zachraňování a umělé prodlužování života starých i nemocných lidí. Smrt je zahalena tajemstvím a nejistotou a dlouhověkost je sice vítězstvím medicíny, jejím důsledkem však často bývá neschopnost rodiny postarat se o umírajícího. Nemocniční prostředí přináší umírajícímu fyzické utrpení v souvislosti se ztrátou soukromí, závislostí a bezmocností, a proto je často doprovázeno větším strachem než samotná smrt (srov. Thorová 2015: 477).

V současnosti je možnost získat vzdělání v umění umírat, které zahrnuje psychickou a fyzickou péči osobám v terminálním stadiu. Paliativní péče se zaměřuje na zlepšení kvality poslední fáze života a je nabízena v hnutí hospiců s lůžkovou částí nebo domácích hospiců, mobilní nebo terénní formou anebo v rámci nemocnice.

Umírajícímu jsou zajištěny fyzické, emoční i intelektuální potřeby a péče, úleva od bolesti, možnost sociálního kontaktu s rodinnými příslušníky a v případě přání i duchovní útěcha (srov. THOROVÁ 2015: 481–482).

Doprovod umírajícího je opravdovou životní zkušeností a je zahrnutý do kultury lidsky důstojného umírání. Umírání je sice poslední životní fázi, ale bez umírání by nebylo možné zrození, neboť nové má možnost zrození pouze úmrtím starého, a tak se stává zrození cílem vzdávání a celý život probíhá v dialektu přijímání a vzdávání (srov. GRÜN 1997: 19, 12).

### 1.3 Psychologové o smrti

O témata související se smrtí se zajímala řada psychologů. Existenciální psychologie se zabývala tématem pochopení smyslu lidského bytí ve vztahu k nevyhnutelnosti smrti. Karl Jaspers, jeden z představitelů existencialismu, předpokládal, že lidé inklinují k transcendentnu, pokud se v jejich životě začnou dít věci, které se vymykají jejich kontrole, a oni ztratí schopnost rozhodovat o vlastním životě. Také Karl Gustav Jung, který se rovněž zabýval smrtí, umíráním a strachem ze smrti (srov. THOROVÁ 2015: 476), byl toho názoru, že od středního věku je naživu pouze ten, kdo je připraven zemřít, neboť kdo spatřuje ve smrti cíl, dovede se vzdát minulosti. Avšak kdo ve smrti rozpoznává pouze zánik, ten se musí přimykát k svému mládí, a ustrne tedy ve svém psychologickém vývoji. Podle něho lpět na mládí a vzpouzet se proti stárnutí a umírání je zvrácením lidské kultury. Předpokladem plně prožitého života byla podle Junga konfrontace s vlastní smrtí (srov. GRÜN 1997: 13).

Rakouský psychiatr Sigmund Freud považoval Thanatos (pud k smrti) za jednu z hlavních pudových složek člověka (srov. THOROVÁ 2015: 476). „*Tento pud pokládal za negativní a destruktivní sílu, která neustále sráží lidskou tvořivost a touhu žít*“ (DAVIS 2007: 35). Vnáší do psychologie nový termín thanatofobie (chorobný strach ze smrti), který popisuje jako úzkostnou hysterii projevující se náladami, záchvaty a fobiemi nebo zálibou v tématech smrti, umírání, hrobů a hřbitovů (srov. SÍGL, 2006: 7).

Myšlenka potřeby člověka dát svému životu smysl přivedla rakouského psychiatra Viktora Emila Frankla k založení nového psychoterapeutického směru logoterapie (z řeckého logos – smysl). Z psychologického hlediska je smrt chápána vymezením života člověka v čase (srov. THOROVÁ 2015: 475, 476).

### 1.4 Projevy úzkosti ze smrti

Úzkost se označuje jako nepříjemný citový stav. V porovnání se strachem nemá příčinu, ale považuje se za epizodu s delším trváním. Její projevy se vykazují zrychlením srdečního tepu, zrychleným dýcháním, pocením, suchem v ústech, průjmem, nevolností, zvracením a dalšími nepříjemnými známkami (srov. ŠPAŇHELOVÁ 2006: 112).

Dítě zpravidla reaguje na úzkost ze smrti tím, že se jí snaží popřít, a to buď černým humorem, sledováním hororových filmů, vysmíváním se smrti v písních, nebo podstoupením smělého rizika. Tento způsob vypořádání se se strachem z vlastní smrtelnosti se přirovnává k pokusu pohlédnout přímo do slunce. Někdy se směšuje úzkost ze smrti se strachem z něčeho zlého, třeba z opuštěnosti nebo zániku. Myšlenka na smrt projevuje noční můrou ve snu, do něhož úzkost ze smrti prosákla z vědomé mysli. V děsivých snech je smrt zobrazována nejrůznějšími formami pronásledování, strachem z odloučení od milované osoby, pádem z mostu nebo zavřením v rakvi.

V řecké terminologii Thanatos a Hypnos (smrt a spánek) byla dvojčata, takže spánek je obrazně řečeno takovou ochutnávkou smrti. Úzkost je téměř vždy vyvolána životní situací nebo maskováním nějakého závažného problému (vážné onemocnění, smrt blízkého člověka, ohrožení základní bezpečnosti). Živnou půdou pro úzkost je zklamání z nenaplněných snů, a tak zaměření se na toto zklamání je často výchozím bodem k překonání úzkosti ze smrti. Bezpředmětná úzkost je snahou upnout se na hmatatelný předmět (srov. YALOM 2008: 11, 16, 18, 22, 23, 103). „Úzkost z ničeho má snahu stát se úzkostí z něčeho,“ *pronesl psycholog Rollo May. Předmětem bezpředmětné úzkosti je ve skutečnosti smrt* (YALOM 2008: 23).

## 1.5 Prožívání smutku a rituály

Rituály pomáhají člověku překonat emoce ze ztráty blízké osoby (srov. THOROVÁ 2015: 486). Rituály mívají souvislost s nějakým náboženstvím včetně víry v posmrtný život. Z důvodu kremace začaly vznikat rituály nové (srov. DAVIS 2001: 62, 67).

Typickým projevem silného emočního zážitku a smutku je žal, který bývá doprovázen emocemi, jako jsou pocit viny, vztek nebo úleva. Výrazy projevu smutku se odlišují v jednotlivých kulturách i věkových skupinách (srov. THOROVÁ 2015: 485). Smutek je cit, který patří k životu a k loučení (srov. ŘÍČAN 2014: 374). Smutek se má prožívat aktivně, především proto, aby si člověk byl schopen vyjasnit svůj vztah k mrtvému a mohl si k němu začít hledat vztah nový. Pokud se člověk smutku vzpírá a drží ho uvnitř, pak si blokuje energii, kterou potřebuje, aby se posunul ve svém životě dál (srov. GRÜN 1997: 38).

Pohřební rituál přispívá k úměrnému a kulturnímu oplakávání (srov. ŘÍČAN 2014: 374). Způsoby pohřbívání vymezuje zákon o pohřebnictví č. 256/2001 Sb., část první, hlava I, § 2 písm., f) „*veřejným pohřebišťem prostor určený k pohřbení lidských pozůstatků nebo uložení lidských ostatků v podobě míst pro hroby a hrobky nebo úložiště jednotlivých uren nebo rozptylové či vsypové louky nebo jejich kombinace,*“ dále „*§ 4 (1) S lidskými pozůstatky a s lidskými ostatky musí být zacházeno důstojně a tak, aby nedošlo k ohrožení veřejného zdraví nebo veřejného pořádku;...*“ (Zákon 256/2001 Sb., o pohřebnictví a o změně některých zákonů ve znění účinném k 1. 7. 2023.).

Smrt se oznamuje ustálenými způsoby: parte, umíráček nebo zvláštní projev úcty k zemřelému minutou ticha, stažením vlajky na půl žerdi, vyvěšením černých vlajek nebo salvou. Pohřeb je posledním rozloučením buď církevním, nebo civilním obřadem. K překonání těžkého, stresujícího období se někdy používá strategie humoru, který pro svou paradoxní existenci přispívá k uvolnění napětí, snížení úzkosti a snadnějšímu zvládnutí emocí frustrace a vzteku. Humor může mít vliv na utužování vztahů v náročných situacích, ovšem maskování skutečných pocitů se může později projevit psychickými nebo vztahovými problémy (srov. THOROVÁ 2015: 486).

Připomínkou posmrtného života je náboženský svátek Všech svatých a na něj navazuje Památka zesnulých, při níž pozůstalý vzpomíná na zesulé zdobením a návštěvou hrobů. Živé květy a svíčky znamenají symbol věčného života (VLK 2008) a u ateistů živé a věčné vzpomínky (srov. THOROVÁ 2015: 487).

## 1.6 Témata smrti ve výtvarném umění

Umírání a smrt jsou odedávna zájmem objektu umělců. Patrně jednou z nejpodivnějších reakcí člověka na smrt je zobrazování mrtvých, jež bolest zostřuje, dává však určitou

schopnost se s ní vyrovnat. Je to výjimečný projev lidské sebereflexe, který je založena na kreslení a malování věcí zahlédnutých běžným pohledem. Patrným motivem tohoto tvůrčího procesu je zachycení pozorovaných věcí a přemýšlení o nich, a tím dodání jim mnohostranného významu. Počátkem 13. století se pod vlivem zakladatele františkánského řádu Františka z Assisi začal klášter nový důraz na spiritualitu a soustředění se na Kristovu bolest. Výtvarné umění tehdejší doby bylo charakteristické velmi realistickým zobrazováním utrpení a smrti Krista a apokalyptických námětů (srov. DAVIS 2007: 102).

Taková umělecká činnost, která dokáže svým realistickým ztvárněním zapůsobit na emoce diváka, se řadí do receptivní formy arteterapie (srov. ŠICKOVÁ-FABRICI 2016: 42). „*Rezonanci citů i myšlenek tvůrce a diváka vyústí znovuprožití původního poselství obsaženého v uměleckém díle, ventilování problému a jeho kanalizování, sublimaci, katarzi*“ (ŠICKOVÁ-FABRICI 2016: 42). Takovým příkladem arteterapie je Isenheimský oltář středověkého německého malíře Mathiase Grünewalda, jehož dramatické, magické, bolestiplné až naturalistické výjevy utrpení Krista údajně léčily nemocné. Nemocné přinášeli před oltář, aby mohli dílo intenzivně vnímat, takže se předpokládalo, že by právě vcítění se do zobrazeného utrpení a ztotožnění vlastní bolesti s vnímaným dílem mohlo přinášet léčebný efekt a úlevu od bolesti a katarzi (srov. ŠICKOVÁ-FABRICI 2016: 42–43).

V období renesance se pořizovaly posmrtné portréty významných osobností, mající u sebe symbol světského postavení, který byl dán do protikladu smrti; symboly života nahoře, spodní část se symbolem zobrazení smrti např. kostry nebo lebky. Absenci fotografie nahrazovaly portréty zemřelých, často vlastních dětí, které se zobrazovaly buď realisticky jako mrtvá nemluvnata, nebo v podobě andělských bytostí (srov. DAVIES 2007: 102–103).

Zachycení vědecké role medicíny, disciplíny související s mrtvým tělem, ve výtvarném umění slouží jako příklad Rembrandtův obraz hodiny anatomie, kde učitel před sedmi studenty provádí pitvu a obrazu dodává věrohodnost otevřená kniha. Tato podoba výtvarného umění s tematikou smrti je chápána jako začátek medikalizace smrti a představy, že lékařská profese má právo nakládat s mrtvými těly a odnímat je církvi. Výtvarné umění zasvěcené smrti má obrovský kulturní význam, protože vystihuje zobrazení veřejné, ale i hluboce soukromé bolesti, už pro svou existenci (srov. DAVIES 2007: 103–104).

## 1.7 Shrnutí

První kapitola pojednávala o pojetí smrti z hlediska biologického, teologického a filozofického. Popisovala přijetí smrti jako součásti života a smíření se se zánikem organismu, důležitým pro vznik nového života. Dále se týkala vědních oborů, jež se zabývají smyslem života a smrti, přístupem člověka k životu a jeho postoji k umírání a smrti. Zmiňovala také strach člověka ze smrti, který je hrozbou současného přístupu k životu. Technický pokrok umožnil prodlužování života umírajících, a tím i jejich bezmocnosti a osamělosti. To nezřídka vede k většímu strachu z umírání než ze smrti. Rodiny často nebývají schopné postarat se o své blízké v terminálním stadiu. Tuto péči nahrazuje hnutí hospiců, které se zaměřuje na kvalitu poslední fáze života. První kapitola zmínila také úvahy a názory některých psychologů k otázce lidského bytí a života po smrti, které spočívají v uvědomění si vlastní konečnosti coby příležitosti ke smysluplnému naplnění života. Chorobný strach ze smrti může vyvolávat skrytou úzkost ze smrti, která pronásleduje člověka v děsivých snech. K životu patří smrt

a loučení s blízkou osobou, jež je provázeno silnými emocemi, smutkem a žalem. Ustálené rituály by měly pozůstalým pomoci překonat toto období určené k vyrovnání se se ztrátou. V neposlední řadě byla popsána úloha výtvarného umění, které se zejména od období renesance vyznačovalo velmi realistickým zobrazováním utrpení a smrti Krista a umělci vytvářeli také posmrtné portréty významných osobností. Tyto naturalistické obrazy byly a dodnes jsou vnímány jako receptivní forma arteterapie.

Ve druhé kapitole se budu věnovat problematice dětského vnímání pojmu smrti z pohledu psychologů Eriksona a Freuda a jejich teorie vývoje osobnosti, Piagetovu pojetí kognitivního vývoje osobnosti v předškolním a školním věku a jejího pohledu na svět kolem sebe. Dále se budu zabývat otázkou, jakým způsobem je vhodné mluvit s dětmi o smrti, jak by měla probíhat komunikace o smrti v rodině a jaký vliv má na vnímání smrti u dětí hraní počítačových her, sledování násilných televizních filmů, ale i pohádek.

## 2 Děti a smrt

### 2.1 Osobnost

Některé osobnostní vlastnosti jsou závislé na dědičných dispozicích. Míra dědičnosti je různá, záleží na vlastnosti, o kterou se jedná. Geneticky podmíněné jsou vlastnosti citové, stálost – nestálost. Vztahové vlastnosti jsou ovlivněné zkušeností (nezávislost – láska). Otevřenost zkušenosti nebo také inteligence je závislá z větší části na dědičnosti. Výchova a vnější vlivy, především sociální, ovlivňují vstřícnost a svědomitost. Jedinec ve svém vývoji mění uspořádáním své osobnostní vlastnosti. V každé vývojové fázi, která má jiný cíl, se rozvíjí jiné vlastnosti (srov. VÁGNEROVÁ 2004: 236–237).

*Teorie vývoje osobnosti podle Eriksona* (srov. Tamtéž: 237–238)

Každá vývojová fáze má určitý cíl, k němuž směřuje, a problémy, které se objeví v tomto stadiu, mají souvislost s proměnou osobnosti.

Předškolní věk je *fází iniciativy*. Dětská činnost je plynulým procesem, usměrňovaným společenskými normami, které pak vyplývají z jeho projevu. U dítěte se rozvíjí sociální vstřícnost ve vztahu k ostatním dětem a vlivem výchovy se upevňují základy svědomí a pocit viny.

Ve školním věku je dítě otevřeno novým zkušenostem, získává vztah k práci a povinnostem, svědomitost, a tím rozvíjí svůj intelekt. Usiluje také o takový výkon, který by mu zajistil prosazení mezi spolužáky. Prostřednictvím hodnocení a přijetí druhými lidmi vyjadřuje vztah k sobě samému. U dítěte převažuje snazší přizpůsobivost vůči ostatním, a pokud nemá dítě špatné zkušenosti, pak získává i pocit jistoty.

*Eriksonova teorie dynamiky proti strachu*

Člověk, který zakládá na pocitu důvěry v ostatní a žije v prostředí, které má řád a smysl, nepřistupuje ke smrti se strachem a zoufalstvím. Eriksonovo pojetí ego integrity je protikladem zoufalství. Pocit, že čas ubíhá rychle a krátí se, vyjadřuje zoufalství, které ve skutečnosti zakrývá znechucení nad zklamáním k pokusu začít nový život. Lidské ego je „*vztah sounáležitosti s tím, co dávalo dávným časům řád; individuální život je náhodným průsečíkem jediného životního cyklu s jediným úsekem historie*“ (ERIKSON 2002: 244). Ke vztahu dospělého a dítěte se dá říct: „*zdravé děti se nebudou bát života, pokud budou mít jejich rodiče dostatečnou integritu k tomu, aby se nebáli smrti*“ (Tamtéž: 245) (srov. Tamtéž: 243–245).

#### 2.1.1 Psychodynamika a vývoj osobnosti

*Sigmund Freud a jeho pojetí psychoanalytického vývoje*

Jeho psychoanalytické učení je základní psychodynamickou teorií osobnosti, která je tvořena jako ústřední systém s psychologickými funkcemi. Tři vrstvy (subsystémy) osobnosti jsou stále ve vzájemném působení – Id je vrozené, tedy nevědomé, Ego je vědomé a rozvíjí Id, Superego je získané a rozvíjí složku osobnosti. Základem osobnostní dynamiky jsou pudy, které určují především chování lidí. Právě tato schopnost je základem různorodosti lidské povahy, ale i nestálosti lidského jednání. Freud rozlišoval dva základní pudy: pud života a pud smrti. Pud života (Eros) je zaměřený na uspokojení vlastních potřeb a zachování života, řídí se principem slasti, jehož charakter je převážně sexuální, a jeho energie je označována jako libido. Pud smrti (Thanatos) představuje náchylnost k destrukci, násilí a agresí nejen vůči sobě, ale i ostatním. Člověk se chová agresivně k druhým lidem proto, že nechce zničit sám sebe, tím přesune pudovou energii k jinému objektu. Další vývojové fáze osobnosti závisí na

působení vnějšího světa a na zkušenostech. Vnější působení, ať pozitivní nebo negativní, umožňují nebo omezují významné potřeby jedince. Zkušenosti získané v raném dětství zůstávají v nevědomí, ale mohou ovlivnit prožívání a chování v pozdějším věku (srov. VÁGNEROVÁ 2004: 240–242; VÁGNEROVÁ 2012: 33–34).

Eriksonova rozpracovaná koncepce vývojových stadií navazuje na Freudova stadia vývoje sexuality, ale je rozšířena zejména pohledem na celý životní vývoj (srov. ČÁP, MAREŠ 2007: 214).

### 2.1.2 Kognitivní vývoj osobnosti

Kognitivní neboli poznávací teorie se zaměřuje především na růst a rozvoj odlišných vlastností, které uvádí Vágnerová (2012, s. 43), jako je vnímání, pozornost, paměť, jazyk, řešení problémů, uvažování a chápání pojmů.

*Jean Piaget: teorie vývoje* (srov. VÁGNEROVÁ 2012: 43–44)

Vrozené dispozice jsou předpokladem k dosažení vývojových úrovní určujících chápání a reagování na vnější podněty světa. Vývoj probíhá jak plynule, tak ve skocích, na základě způsobu dětského poznávání a uvažování. Z hlediska vývoje jsou důležité procesy: asimilace, akomodace a znovudosažení rovnováhy.

- *Asimilace* je proces, který dítěti umožní zpracovat nově získané informace do předcházejících tak, aby byly srozumitelné a pochopitelné jeho vývojovému stadiu.
- *Akomodace* je opačný proces, ve kterém si dítě vnitřně účelně uspořádává, nově upravuje a přizpůsobuje do souvislosti své dosavadní poznatky.

Podle Thorové (2015: 258, 388, 406): Piagetovo řazení vývojových kognitivních funkcí pro děti ve věku 2 až 15 let:

- *Stadium symbolických funkcí* (věk od 2 do 4 let)  
Dítě dokáže popsat věc, když ji nevidí, protože si vytváří samo představy o věcech (nějaká jiná věc představuje předmět, který je jinde), používá ke hře symboly pro konkrétní předmět. Symbolické myšlení umožňuje dítěti sociálně imitační hry např. na mámu a tátu. Dítě nemá rozvinuté logické myšlení, ale je v období magického myšlení (žije ve své fantazii, nedokáže ještě oddělit skutečnost od fikce). Neumí vidět věc pohledem druhé osoby – *egocentrismus*.
- *Stadium intuitivního myšlení* (věk 4 až 7 let)  
Jedná se o období zvědavosti a kladení otázek, Piaget je nazval stadiem *intuitivního myšlení* (*in – tuitum* = podívat se na to). Dítě má už určité vědomosti a úkoly řeší intuitivně, řídí se tím, co vidí, a myšlení je zaměřeno spíše na aktuální stav než na to, jak k tomuto stavu došlo. Dítě nemá ještě rozvinuté logické myšlení.
- *Stadium konkrétních operací* (věk 7 až 11 let)  
Dítě začíná uvažovat logicky, myšlení o konkrétních objektech je více přizpůsobivé, už se neopírá jen o vlastní zkušenost. Logické myšlení probíhá intuitivně, postupuje od jednotlivé zkušenosti až k obecnému závěru, ale dítě není schopno myslet abstraktně a uvažovat s hypotézami. Má schopnost *seriality*, to znamená, že dokáže řadit předměty např. podle velikosti, učí se aritmetickému učení, dovede pracovat podle návodu a orientovat se v čase a systematicky pracovat. Dokáže spojením dostupných informací logicky vyvodit závěr (tzv. *tranzitivní inference*). *Decentrace* znamená, že už umí vyvodit závěr při posouzení z více aspektů myšlení. Myšlení není už egocentrické, ale stává se více perspektivní.



- *Stadium formálních operací* (věk 11 až 15 let)

Toto období se označuje také jako *hypoteticko-deduktivní*. Pro dítě je charakteristické abstraktní myšlení, plánování, vytváření různých variant v uvažování, logické uvažování jen na základě dedukce, předpoklad a tvrzení je dokazováno. Dítě rozvíjí své matematické schopnosti, dokáže měnit pořadí, myšlení dokáže systematizovat.

Podle Thorové (2015: 388–390) Piagetův infantilní realismus:

Symbolické období nazývané *naivní realismus*. Dítě vnímá realitu svým způsobem, který považuje za jediný správný. Všechno dění kolem sebe řídí samo dítě. Věci kolem dítěte dostávají životnou představu, mohou myslet, cítit atd., dítě si nedokáže představit věci pod povrchem, existuje pouze to, co vidí. Žije ve svém světě fantazie, nedokáže ještě oddělit skutečnost od fikce, je to jeho magické myšlení. Neživým předmětům přisuzuje duševní vlastnosti, a všechno kolem něho je dílem člověka. Zaměňuje příčinu a následek, v jeho chápání následek je příčina. Je schopné myslet pouze na jednu vlastnost. Proto je předškolní období charakteristické tím, že dítě není schopné logicky uvažovat. Ve věku tří až pěti let si uvědomuje myšlenky, přání, pocity a záměry druhých osob, tzv. teorie mysli, která je nezbytnou součástí empatie. V tomto období se dítě projevuje vstřícností a uvolněností vůči ostatním dětem.

### 2.1.3 Emoční vývoj osobnosti

Rozvoj emočního prožívání a způsoby chápání a využívání poznatků jsou důsledkem zrání specifických oblastí mozku, které jsou ovlivněny vnějšími podněty nebo myšlením a zpracováním získaných zkušeností. Důležité je proto správné propojení kognitivního a emočního vývoje a dosažení různých projevů pocitů. *Radost a pohoda* se projevuje u dítěte zájmem o okolí a je příjemným citovým stavem, souvisejícím s uspokojením nějaké potřeby. Projevuje se smíchem a veselostí. Podobným pocitem je štěstí. *Smutek* rychle utlumuje činnost, která není účelná pro danou situaci, ale také slouží k vyvolání soucitu a ochotě pomoci dítěti, aby se necítilo nešťastně. *Hněv a zlost* jsou potřebné k vyvolání energie, která je nutná ke zvládnutí překážek a obtíží, ale také mohou fungovat jako spouštěče k dosažení cíle. Rovněž jsou sociálním signálem k neochotě vnímání a vcítění se do jiného člověka. *Vzteky* znamená zúžený pohled na dění nebo na objekt, na který se dítě zlobí. *Strach* je vyvolaný varovným signálem a potřebou ochrany před ohrožením, a chování tak může sloužit k úniku z ohrožující situace (srov. VÁGNEROVÁ 2004: 151; VÁGNEROVÁ 2012: 47–48).

## 2.2 Jak vnímají děti pojem smrti v jednotlivých vývojových etapách

Schopnost dítěte vnímat pojem smrti je dána životní fází, ve které se dítě nachází. Touto problematikou se zabývala řada psychologů, terapeutů, ale i lékařů.

## 2.2.1 Dětské vnímání smrti z hlediska vývoje dítěte

### *Děti předškolního věku*

Děti prožívají smutek podle vývojových fází, ve kterých se nacházejí. V raném věku vnímají smrt jako skutečnost, kterou lze zvrátit, což má souvislost s jejich sebestřednými představami a fantazií, že smrt blízké osoby zavinyly samy. Je třeba smrt vysvětlit jednoduchou formulací, otázky dětí brát vážně, a tím jim dodat pocit bezpečí a jistoty (srov. GOLDMAN 2015: 6, 7).

Malé děti projevují strach ze smrti při usínání, který je ale strachem z odloučení od blízké osoby, a to je popuzuje k otázkám (co by se stalo, kdyby) a k úzkostným obavám o své zdraví. Strach z vlastní smrti nebo smrti rodičů je nazýván „separační úzkostnou poruchou“. K rozvoji k této fobie může vést i neschopnost dětí orientovat se v čase (např. smrt starého člověka znamená smrt za chvíli) (srov. THOROVÁ 2015: 482).

Slovo smrt předškolní děti dobře znají z pohádek, ve kterých je oblíbeným tématem, na smrt si i často hrají, protože je zajímavá. Jsou přímými svědky smrti zvířátek, v domácnosti je pro ně zabíjení králíka nebo i zabíjení hmyzu důležitou vývojovou zkušeností (např. mohou při zranění propadnout panickému strachu ze smrti, a když bolest pomine, pomine i strach, který je v jejich představách hrůznou, ale vratnou událostí) (srov. ŘÍČAN 2014: 368).

Děti vnímají smrt jako odchod nebo usnutí, kdy se osoby vrací nebo opět probouzejí, takže jsou přesvědčeny, že mrtví se mohou vrátit, jíst, mluvit, spát a hrát si buď v nebi, nebo na zemi. Způsobuje to jejich „fantazijní myšlení“, děti věří, že mají schopnost některé věci pouhým přáním nebo pomyšlením zrušit (srov. MALÁ 2017: 365).

### *Děti školní věku*

Skutečnost a realita spojená s vnímáním je začátkem zájmu a zvědavosti. S novými informacemi děti hledají odpovědi, oporu a porozumění mezi svými vrstevníky. Díky vědomí, že smrt je nezvratná a život konečný, si začínají vytvářet vlastní duchovní hodnotový systém (srov. GOLDMAN 2015: 6, 7).

Intenzita a formy strachu ze smrti se mění s věkem a rovněž tak vyrovnávání se s ním. Tento strach bývá nejsilnější mezi pátým až osmým rokem. Díky abstraktnímu myšlení a lepší schopnosti introspekce vzrůstá zájem o smrt, dítě o ní přemýšlí, bývá jí až fascinováno (častým snovým výjevem je umírání rodičů a sebe) (srov. THOROVÁ 2015: 482).

Děti tohoto věku si stále nedovedou představit, že by se smrt mohla dotknout jich samých nebo někoho z jejich okolí, ale už se začínají přibližovat ke smrti jako nevratné události. Myšlenky spojené se strachem ze smrti se objevují kolem osmého roku a v poznání smrti je to nové vývojové stadium. Pokud dítě získá vlastní zkušenosti např. pobytem v nemocnici s vážně nemocnými vrstevníky, vývoj probíhá rychleji a správným výchovným vedením může být pozitivním přínosem. Nadšení pro hrdinskou smrt podporuje i společnost vštěpováním ochoty riskovat život při mimořádných situacích, ovšem až ve vzdálené budoucnosti. A právě to může být stavebním kamenem pro stavbu ochranné zdi proti strachu ze smrti. Vzácně děti po desátém roce suicidují, chápou smrt jako konec trápení. Pakliže dojde k rozvinutí formálně logických operací, pak už jsou blízko k dospělému chápání smrti (srov. ŘÍČAN 2014: 368–369).

Děti si představují smrt v konkrétní podobě, jako smrtku s kosou, která občas seká hlavu, ale jsou přesvědčeny, že je možné ji obelstít nebo se před ní schovat. Také se může projevit morbidní záliba ve smrti (hřbitovy, rakve, márnice) (srov. MALÁ 2017: 365).

## 2.3 Jak správně hovořit s dětmi o smrti

Názory některých lékařů, psychologů a terapeutů na správný přístup ke komunikaci s dětmi.

Kdy je vhodný čas pro diskuzi s dítětem na toto citlivé téma, je velmi obtížné říci. Tato náročná otázka je společností již dlouho odsouvána a často ani odborníci, ani rodiče neví, co a jak říci. Pokud v blízkém rodinném kruhu dojde k úmrtí, není vhodné děti z této události vylučovat. Je možné, že dítě začne klást otázku „proč“, a pak je vhodné na ni reagovat otázkou „co si o tom myslíš ty?“ a čekat, co dítě odpoví, a tím se dozvědět, jak mu správně vysvětlit situaci. Zjištění, jak přemýšlí, souvisí s tím, v jaké vývojové fázi a věku se nachází. Odpověď, kterou pak dostane, by měla být pro něj srozumitelná. U menších dětí by odpověď neměla být příliš vyčerpávající, aby je tzv. nezahltila, ale jasná a stručná. Pokud dítě nedostane odpověď ani po častém urgování na otázku „proč“, je to pro něj signálem, že debata na toto téma je ukončená, a přestane se ptát. Goldman se ve své knize rozepisuje o případech, které mohou fungovat jako návod ke správné komunikaci dospělých a dětí (srov. GOLDMAN 2015: 6–8). „*Otázky dětí jsou klíčem, kterým odemykáme dveře k porozumění jejich smutku, abychom jim mohli pomoci,*“ (GOLDMAN 2015: 9).

Odpovědí na otázku, kdy začít s dítětem mluvit o tom, co je smrt, může být, až se samo zeptá. Na smrt je dobré připravit dítě vysvětlením, že všechny živé organismy musí zemřít, protože to je přirozená součást života. Správná odpověď rodičů pak může ovlivnit jeho pojetí smrti v budoucnu. Pokud dojde v rodině k úmrtí, pak je pro dítě důležité, jak členové rodiny prožívají zármutek, neboť tím ovlivňují i jeho pocity. Důležité je, aby se mohlo na dospělé spolehnout a důvěřovat jim. Každé dítě se vyvíjí jinak, každé potřebuje k prožití různě dlouhou dobu, rovněž intenzita prožívání je různá. Malá zmiňuje, že je důležité o úmrtí s dítětem mluvit, neskrývat žal a trápení, protože tím dítě neochráníme. Naopak je třeba mu svěřit důvod svého smutku a ubezpečit ho o své lásce k němu a postarat se o něj. V případě dítěte školou povinného je zapotřebí vyřešit způsob, jakým se daná situace sdělí učitelům a žákům (srov. MALÁ 2017: 364, 366).

Jelikož smrt je ve své podstatě konečná a s ní končí všechny naděje ve vztahu k minulosti i budoucnosti, Dítě může nalézt útěchu ve víře, která nabízí možnost žít i umírání v pokoji. Rodiče se ve snaze ochránit dítě před zármutkem a bolestí mohou dopustit chyby, kterou si dítě mylně vysvětlí. Příkladem může být smrt domácího mazlíčka a jeho okamžité nahrazení novým. Otázkou je, co se dítě může touto náhlou ztrátou a rychlou náhradou naučit. Patrně by mělo pocítit smutek nad ztrátou a správně ho prožít a truchlit, protože jenom tak se u něj může prohloubit humánnost a charakter. Důležité je nevyčleňovat dítě ze smutku, stejně jako z radosti, obojí je součástí rodinného života. Pokud zemře blízká osoba a dítě nebude mít informace o pravém stavu, pak může dojít k nepojmenované úzkosti, která způsobuje strach a zmatek. Může dojít k sebeobviňování ze ztráty a k pocitu odříznutí nejen od zemřelého, ale i od žijících osob. Pokud se má dítě se ztrátou vyrovnat, musí mít příležitost vyjádřit svůj strach, fantazii a všechny pocity, jež prožívá. Útěchu pak může nalézt u rodičů, kteří mu naslouchají a sdílejí s ním smutek. Na otázky typu, zda umírání bolí nebo zda se mrtvý vrátí a jestli i ono samo zemře, mají dát rodiče pravdivou, stručnou a jasnou odpověď, která by neměla zahrnovat eufemismy. Upřímné sdělení skutečnosti, objetí dítěte, které mu pomůže k uklidnění, je útěchou a správným postojem rodiče vyrovnaného se skutečností života a smrti (srov. GINOTT 2015: 132–134).

Dítě se učí vzájemnou komunikací s jinými lidmi, není pouze pasivním příjemcem informací. Tyto informace se u něho mohou pozitivně projevit např. usnadněním učení nebo dalším způsobem výkladu informací. Tuto teorii označuje Barbara Rogoffová (1990, 1993, 1998) jako *učení v součinnosti*, které závisí na vzájemné spolupráci dospělých a dětí. Je třeba věnovat pozornost reakcím dítěte a účinně na ně reagovat požadavky, jež podporují rozvoj zvědavosti a samostatného přístupu k dalším zdrojům poznání. Pro správný vývoj dítěte je důležité nejen vedení, ale i postoj a ochota dospělého, aby toto spojení mělo účinek (srov. VÁGNEROVÁ 2012: 51–52).

## 2.4 Vliv her a postoje dětí ke smrti

Ve společnosti došlo ke vzniku zkreslujících představ, smrt byla vyřazena z běžného života, popírá se kontinuita života a smrti. Sdělovací prostředky neštěstí, smrt či handicapy líčí převážně jako senzaci. Sledováním detektivních filmů nebo při počítačových hrách přestává dítě vnímat realitu, žije ve virtuálním světě, a tím ztrácí zájem o skutečné pocity. Hry nutí dítě zabíjet postavy nebo jim dát více životů. Tyto agresivní hry postupně zbavují dítě schopnosti soucítění, pomoci a pochopení podstaty smrti tím, že je připravují o lidský pohled na hrůzy násilí (srov. MALÁ 2017: 364).

Všeobecně se hra popisuje jako projev přebytečné energie, ale také jako příprava na vlastní budoucnost. Je to činnost, která je důležitá pro další vývoj dítěte, k níž potřebuje sociální kontakty, přináší mu uspokojení, rozvíjí jeho osobnost a připravuje ho tak na činnosti pro jeho celý život. V současné době jsou nejvíce rozšířeny počítačové hry, které pomáhají dítěti seznámit se s prací na počítači. Nebezpečím je, že dítě omezuje v pohybu, čímž nepříznivě působí na celkový zdravotní stav. Počítačové hry vedou k tomu, že dítě ztrácí schopnost rozlišení mezi hrou a skutečností a začne upřednostňovat hru. Některé hry jsou silně motivované a rovněž mohou stimulovat myšlení. Určité hry mohou přinášet nebezpečí tím, že při nich dochází k zabíjení postav, a tím se uvolňují morální zábrany a vybuzuje agresivita. Dítě se ztotožní s násilnou postavou, což je vede k mylné představě, že zabitou postavu lze vrátit do hry a že se tak zabitím v podstatě nic nestalo. Kladnou stránkou počítače je, že umožňuje dítěti komunikaci s vrstevníky po celém světě nebo v nemocnici či s postiženými nebo při učení cizích jazyků (srov. ČÁP, MAREŠ 2007: 284, 286, 287).

## 2.5 Shrnutí

Na základě vývojových stadií dětí předškolního a školního věku jsou zmíněny poznatky některých odborníků k pojmu smrti a vnímání smrti dětmi a dále doporučení, jak správně komunikovat s dítětem na téma smrti, aby bylo schopné přijmout smrt jako součást života a nebyla pro ně něčím, čeho by se mělo obávat. Postoj ke smrti a vnímání smrti dětmi jsou uvedeny do souvislosti s vlivy počítačových her a masmédií prezentujících události týkající se smrti.

Třetí kapitola se věnuje kresbě z pohledu dětské výtvarné techniky, kresbě jako vyjádření představ, fantazií a estetického pohledu dítěte, dále kresbě jako indikátoru fyziologického a psychického zrání a stadiím dětské kresby od raného dětství.

### **3 Výtvarné techniky jako metoda pedagogického výzkumu**

Kresba je jednou z výtvarných technik, která je pro dítě nejjednodušším prostředkem k sebevyjádření. Dítěti je blízká, má možnost v ní vyjádřit svoje pocity a stačí mu pouze papír a tužka. Je jeho nevědomým projevem neverbální komunikace, takže je vhodným prostředkem, ale rovněž může být prostředníkem v náročných životních situacích, o nichž se dospělým s dítětem obtížně hovoří. Po navození uvolněné, důvěrné atmosféry má dítě možnost spontánně vyjádřit, co cítí nebo co je tíží. Je to jeho svobodná tvorba, do které se nemusí nutit. Jelikož je kresba vhodným pomocníkem pro poznávání a zkoumání, byla pro mě možností, jak otevřít téma smrti a získat tak představu, jaký je dětský pohled na vnímání smrti z hlediska vývojového stadia a výtvarného projevu vztaheného k věku dítěte.

#### **3.1 Kresba**

Kresba je autonomní umělecký druh, který je chápán jako plošný grafický lineární záznam, provedený nejen na papíře, textilu, ale i na jiných materiálech pomocí tužky, uhlu, křídly, rudky a pera (srov. Ilustrovaný encyklopedický slovník 1981: 245).

##### **3.1.1 Dětská kresba jako svobodná tvorba a komunikační prostředek**

Kresba stejně jako symbolická hra má podle Piageta funkci radosti a má sama v sobě svůj cíl. Pro dítě je kreslení hra, ve které může uplatnit svou fantazii (srov. PIAGET, INHEDER 2014: 54). Zároveň je tvorbou, kterou dítě věnuje někomu jako část sebe, protože ho má rádo (srov. DAVIDO 2001: 15). Pro rodiče a vychovatele zůstává důležitým komunikačním prostředkem. Pro dítě je obrázek jazykem, neboť často nedisponuje dostatečnou slovní zásobou a kresbou je schopno vyjádřit své vnitřní pocity, své touhy, radost, bolest, obavy, úzkost i strach. Dokáže se ve svých kresbách mnohé vypovědět, avšak důležitým předpokladem je, že o kreslení samo projeví zájem. Pro dítě je velmi důležitá interakce s druhou osobou, bez ní stejně jako u řeči není možný úspěšný rozvoj. Ke svému tělesnému a duševnímu rozvoji potřebuje druhé. Své vnitřní pocity realizuje nevědomě a vymýšlí a proměňuje podle toho, komu je obrázek určen. Jinak bude vypadat obrázek pro rodiče, jinak pro učitelku, neboť dítě vyjadřuje obrázkem citový vztah k dané osobě. Radost, kterou dítě dokáže vyobrazit, aby potěšilo druhé, je třeba podporovat, protože výchova není jen učení, ale právě podněcování k sebevyjádření, které je nutnou podmínkou pro to, aby dítě rozvíjelo svůj potenciál a ochotně dokázalo prožité zážitky zobrazit. Kresba je svobodnou tvorbou dítěte a rovněž důležitým prostředkem, jak k němu nalézt cestu a lépe je poznat (srov. COGNET 2013: 11–12). Kreslení umožňuje vypustit freudovské pudy, protože dítě se kreslením uvolňuje (srov. DAVIDO 2001: 109).

##### **3.1.2 Intimní interakce**

Jak bylo zmíněno, nezbytností pro rozvoj dětského kreslení je okolí dítěte, které je pro ně zároveň zdrojem tvorby. Dítě čerpá sílu z duševní intimity, ze své fantazijní představivosti i z utrpení, které se někdy prolínají (srov. COGNET 2013: 12). Kresba je těsným spojením fantazie, existuje mimo vnější realitu a pro ostatní představuje srozumitelné vyobrazení. Jde o přenesení duševní fantazie, o promítnutí své psychiky

do skutečnosti. Mezi představou a kresbou je intimní interakce, díky reálným obrázkům se může rozvíjet představivost (srov. PIAGET, INHELDER 2014: 55). Může docházet k vzájemnému propojování a rozvíjení fantazie a skutečnosti. Tak dokáže vychovatel i v nezáměrném čmárání nacházet reálné vyobrazení věcí. Luquet tuto interakci nazývá „nahodilým realismem“, který se dítě pokouší nejprve zopakovat a později ovládnout. Patrně se mu to pokaždé nepodaří, ale tento „nepovedený realismus“ může vést za přispění dospělých nebo opakováním u dítěte k novým objevům a interpretacím (srov. COGNET 2013: 13–14). Dítě je motivováno tím, co je zajímavé nebo trápí (srov. DAVIDO 2001: 15).

Předchozí podkapitola pojednávala o tom, jak dítě kresbou promítá svůj vnitřní fantazijní svět do skutečnosti, jak lze v nezáměrném čmárání nacházet skutečnost a jak pozdější opakování vede ke zdokonalování, novým objevům a různým interpretacím. Následující podkapitola se zabývá využitím představivosti a symbolů v kresbě.

### **3.1.3 Fantazie a symboly**

Podle Freuda je možné zdroj intimní fantazie a imaginace hledat ve frustraci nebo v rezignaci na okamžité uspokojení, utvářející se ve vztahu k realitě, ztělesněné jinou osobou. Nelze myslet na něco imaginárního bez vynechání reálného. Imaginace je zdroj originality, kreativity, je důležitým prostředkem, ale únik k realitě chrání před sebou samým, a tak vytváří odstup od aktivity „blouznivé“ (srov. COGNET 2013: 14). Dítě vyjadřuje kresbou svůj osobní svět. Pokud zobrazuje vnější svět, pak se ten nejspíš stává fantazijním výtvozem, realitou, kterou zpracovává dětská mysl a emoce. Na napodobení skutečnosti se spolupodílejí kresba s obraznou představou (srov. DAVIDO 2001: 27).

V kresbě má symbol vždycky obrazovou podobu. Vztah k symbolizovanému není jednoznačně daný tím, komu je kresba určena. Důležitou část dítě v kresbě čerpá z představivosti a ze symboliky. Symboly jsou kulturní, intimní, jedinečné, originální, ale pole symbolizovaných témat je poněkud omezené (příklad: rodina, smrt, úzkost). Kresba v tomto smyslu může využívat i snové obrázky. Obrazy a symboly jsou obsahem myslí dítěte a dítě je používá ke grafickému vyjádření z důvodu nedostatku slovní zásoby. Dítě využívá kresbu místo jazyka k tomu, aby vyjádřilo své prožitky. Symbolická funkce je velmi důležitá, protože dítě může zobrazovat své vztahy a chování, aniž by je muselo uskutečňovat. Symboly jsou odlišné a závisí na věku dítěte a na jeho intelektu a motorickém vývoji. Dítě svým přístupem k symbolické funkci je schopné oživit fotografický obraz, přestože si uvědomuje, že je to pouze fotka (srov. COGNET 2013: 15–16). Zvířata jsou dítěti blízká a dobře známá z pohádek nebo filmů a dítě je rádo zobrazuje. Podle odborníků to ale může mít i další motivaci, kterou může dítě nevědomě zakrývat své citové problémy. Pak může zvíře ve skutečnosti představovat samotné dítě a jeho vztahy k vnějšímu světu (srov. DAVIDO 2001: 43, 44). Obrazové podoby symbolu mají vždycky pevné pouto k citové stránce a k dětskému světu vědomých nebo nevědomých přání (srov. COGNET 2013: 16).

### **3.1.4 Vnímání krásy a barvy**

Ruku dítěte vede při kreslení intelekt a emoce. Velmi důležité je kulturní prostředí. Pokud je toto prostředí omezené, kresba je neobratná, což může značit duševní zaostalost, způsobenou nedostatkem kulturních podnětů. Kresba se pro dítě stává spontánní radostnou činností, je pro něho hrou, protože ho baví a nemusí se do ní nutit (srov. DAVIDO 2001: 15, 29, 30). Při této hře vychází najevo pravé vnímání krásy, harmonie, citlivosti a uměleckého citění (srov. COGNET 2013: 16). Taková kresba je nositelem vztahu k estetickému vnímání mezi dítětem a osobou, která si ji prohlíží

(srov. DAVIDO 2001: 29). A touha kreslit je hnacím motorem a vnímavostí vůči estetice spojená s růstem dítěte. Někdy se stane, že tato touha po sebevyjádření nedostačuje jeho grafickým schopnostem, a dítě proto kreslit přestane (srov. COGNET 2001: 16).

Dítě používá barvy dvěma způsoby, buď napodobuje přírodu, nebo je vedeno svým nevědomím, které vypovídá o jeho myšlení a osobnosti (srov. DAVIDO 2001: 36). Barva je nositelem citu. Vnímání barev je subjektivní záležitostí, protože každou barvu je možné propojit s určitou emocií, kterou barva vyjadřuje v procesu vnímání (srov. LHOTOVÁ, PEROUT 2018: 148, 150).

### 3.2 Vývojové etapy v kreslení

Ke kresbě se může malé dítě dostat nevědomky, už když kupříkladu rozmázne kapku vody na stole nebo vyryje brázdu klacíkem do písku. Tím po sobě zanechává takzvané pomíjivé stopy. Později, vyzbrojeno vhodným předmětem, ať už tužkou, fixem nebo pastelkou, vytváří čmáranice na papír a zjišťuje, že zanechané stopy mohou přetrvávat. Tato stopa je jakousi reprezentací v duševním světě, je zabarvená fantazií a představivostí a v realitě je zastoupena grafickým zobrazením, jež je vytvořeno na něčem pevném. Jestliže je jeho aktivita vhodně podporována a oceňována dospělými, pak dítě v kreslení pokračuje. Až opakováním získává aktivita na hodnotě. Dítě projeví svou dovednost, dá průchod své energii a touze, která ho motivuje a k níž směřuje. Pak může pociťovat uspokojení z toho, že je schopno svůj projev usměrnit na podložku. A začíná ovládat část svého vnitřního vývoje. Proto se kresba stává tak dobrým indikátorem fyziologického a psychického zrání dítěte, kresba tak sleduje vývojová stadia dítěte. Zároveň se kreslením získává i základní motorika. Později s dalšími zkušenostmi se ukáže styl kresby a její estetická a kreativní stránka (srov. COGNET 2013: 16–17). Dítě se postupně etapou může vyvíjet k plnému vědomí sebe sama.

*Cyril Burt popisuje stadia dětské kresby následovně: (podle ŠICKOVÉ-FABRICI 2016: 172–173)*

#### 1. Čmáranice (věk 2 až 5 let)

- *nezáměrné, náhodné čmárání* – čistě svalové pohyby ramena, obvykle zprava doleva
- *záměrné čmárání* – dítě je někdy i pojmenuje
- *napodobované čmárání* – pohyby celé paže jsou vystřídány pohyby zápěstí, později prstů, je snaha napodobit pohyby dospělého
- *lokalizované čmárání* – jedná se o snahu znázornit význačné části objektu

#### 2. Linie (4 roky)

- rozvoj zrakové kontroly, první tvary typu kruh, hlavonožci

#### 3. Popisný symbolismus (5 až 6 let)

- první postava jako schéma

#### 4. Popisný realismus (7 až 8 let)

- kresby jsou už spíše logické než vizuální, neboť dítě kreslí to, co o daném předmětu ví, a ne to, jak ho vidí
- je zde absence perspektivy, transparentnosti, objevuje se profil

### 5. Vizuální realismus (9 až 10 let)

- jedná se o kreslení z paměti i kreslení podle dané předlohy
- pokus/ snaha o znázornění perspektivy, prolínání, stínování, zkratky

### 6. Potlačení (11 až 14 let)

- rozčarování, větší důraz na verbální projev, ztráta odvahy

### 7. Umělecké oživení (15 let)

#### *Využití dětské kresby*

Dětské obrázky se dají využít v následujících oblastech:

- „*Testování mentální úrovně – z kresby lze hodnotit inteligenci dítěte*
- *Komunikační prostředek – v případě nedostatečné verbální komunikace dítěte v grafické podobě vyjádří, co cítí*
- *Prostředek zkoumání afektivity dítěte*“ (DAVIDO 2001: 15–16)

*„Arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zjistit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života (Šicková, 1994)“* (ŠICKOVÁ-FABRICI 2016: 61).

## 3.3 Shrnutí

Kresba je nástrojem, který dítěti slouží k neverbální komunikaci s ostatními osobami, v níž může vyjádřit své nejniternější pocity. Dítě kresbou promítá svůj vnitřní fantazijní svět do skutečnosti a v nezáměrném čmáraní tak lze nacházet realitu. Pozdější opakování vede k postupnému zdokonalování, novým objevům a různým interpretacím. Fantazie je vnitřním zdrojem kreativity a originality. Symbolická kresba může u dítěte využívat jazyk snu. Snové obrazy znázorňují chování a vztahy, aniž by je dítě muselo skutečně realizovat. Závisí na věku, intelektu a grafomotorickém vývoji. Kulturní prostředí je velmi důležité pro samotnou kresbu a vnímání krásy. Pokud je dítě chváleno, povzbuzuje je to k dalšímu výtvarnému projevu a k prohlubování estetického citění. Barvy volí dítě nevědomě nebo napodobuje přírodu. Kresba se během vývoje dítěte proměňuje. Správná motivace a podpora dokáže v dítěti vzbudit touhu po zdokonalování. Kresba může být využita k testování mentální úrovně dítěte, k neverbální komunikaci, jako prostředek zkoumání efektivy dítěte a k arteterapii.

V praktické části se zabývám cílovou aktivitou, důvodem výběru použité knihy, jejím stručným obsahem, věkovou skupinou dětí, popisem průběhu aktivity a komentářem ke vzniklým výtvarným pracím.



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Vyjádření smrti dětskou kresbou na základě příběhu

*Zvolená kniha: Je smrt jako duha?*

Tato kniha byla pro mě z dostupné literatury k tomuto tématu nejvhodnější volbou vzhledem k věku dětí, na které měla reflektovat. Rozhovor malé dívky s personifikovanou smrtí, jíž klade otázky a vytváří si o ní představy, by mohl být blízký fantazijnímu myšlení dětí. Díky bohatým ilustracím a kratšímu textu kniha nabízí možnost v dětech probudit zájem o diskuzi. Pro děti by mohla být zdrojem inspirace a přemýšlení a pro pedagoga možností otevření brány rozhovorům, které by mohly vést dítě k tvořivému, kritickému a angažovanému myšlení. Některé části publikace jsou více idealizované a nejsem si jistá, zda by bylo možné o nich věcně s dětmi komunikovat, když nejsou k dispozici žádná ověřitelná fakta. Domnívám se, že kniha je vhodnější pro nižší věkovou hranici.

- *stručný příběh:* Holčička Emilka se od maminky dozvídá, že její babička umírá. Myšlenky kolem smrti se dívce honí v hlavě jako strašáci a vyvolávají otázky na smrt a umírání, na které maminka hledá odpovědi tak, aby byly pro Emilku srozumitelné. Maminka říká, že smrt je sestrou života a že je to taky duha, ale barevně jiná. Přichází černý stín, který se poté zosobní do postavy smrti. Jde si pro babičku. Emilka vede dialog se smrtí, nelíbí se jí, že je mrzutá a černá, a nechce, aby si babičku odvedla, protože ona nemá ráda mrzuté lidi. Smrt si stěžuje, že ji nikdo nevidí rád, ale že je to její úkol a že lidé nakonec, když vidí světlo v zahradě mrtvých, utíkají za ním a ani jí nepoděkují. Emilka jí na to odpovídá, že pokud by si vzala bílé šaty a nějakou vůni ze zahrady, lidi by se jí tolik nebáli. Smrt se náhle promění, Emilka usíná a svírá ruku babičky. Ráno ji maminka budí a sděluje jí, že babička odešla. A Emilka jí říká, ano, odešla za bílým světlem do krásné voňavé zahrady a má se dobře.

*Věková skupina dětí:*

- Zvolila jsem dvě věkové skupiny, které jsem mezi sebou porovnávala
- Předškolní děti ve věku od 3 do 6 let
- Děti ve věku od 7 do 15 let

### 4.1 Průběh praktické části

Praktickou činnost jsem měla možnost provést v Základní a Mateřské škole v Katovicích. Pedagogové byli velmi ochotní a vstřícní a předem děti připravili na mou návštěvu a úkol, se kterým mi mohou pomoci. První skupinu tvořily mladší děti ve školce, kterých bylo celkem 14 a jejichž věkové rozpětí bylo od 3 do 6 let, ve druhé byli starší žáci, kterých bylo celkem 12, a to ve věku od 7 do 15 let. V obou případech se jednalo o třídy se zaměřením na křesťanskou výchovu, ve škole se jednalo o zájmový kroužek s výukou náboženství a etiky, a proto je tu širší věkové rozpětí. Po přivítání a vzájemném seznámení jsem dětem ukázala knížku, ze které jim budu předčítat příběh. Text je na každé stránce zároveň ilustrován, a to mi poskytlo příležitost povídat si s dětmi o obrázcích, aby neztratily koncentraci dlouhým čtením (toto se týkalo především předškolních dětí).

Po skončení čtení jsem si s dětmi povídala o příběhu z knihy, aby se mohly se uvolnit a vypovídat své pocity nebo vlastní zkušenost. Dopřála jsem jim trochu času, aby si samy mohly utřídit myšlenky a mohly se soustředit na vlastní výtvarné vyjádření.

#### 4.1.1 Výzkum v mateřské škole

Mateřská škola je součástí základní školy a nachází se v klidné části městyse Katovice. Součástí školky je zahrada vybavená množstvím herních prvků k dostatečnému aktivnímu vyžití dětí. Další možnosti poznávacích, vzdělávacích a pohybových činností nabízí okolí městyse. Mateřská škola má celkem tři třídy: Berušky (věk 3 až 7 let, 25 dětí), Broučky (věk 2 až 4 roky, 15 dětí) a Včelky (věk 3 až 7 let, 25 dětí). MŠ se řídí školním vzdělávacím programem. Vedoucí učitelkou školky je Olga Himmerová. Celý název mateřské školy zní Základní a Mateřská škola Katovice, okres Strakonice. Právní formou je příspěvková organizace od 1. 1. 2003 a ředitelem je Mgr. Pavel Kohout.

Praktická část proběhla ve třídě Včelky, kam chodí celkem 25 dětí ve věku od 3 do 7 let. Tato třída je zaměřená na křesťanskou výchovu.

Odkaz: <https://www.zskatovice.cz>

##### 4.1.1.1 Popis průběhu praktické části v MŠ

Reakce mladších dětí byly velmi spontánní, a to hned při přivítání. Děti byly nedočkavé, vítaly mě s radostí a hned o mě projevily zájem jako o nového člena jejich kolektivu. Když opadly jejich emoce, pohodlně jsme se usadili a představila jsem jim knížku, ze které budeme vycházet. Čtení jsem střídala s vyprávěním, aby setkání bylo více přátelské než formální. Ke každému krátkému textu jsme si společně vyprávěli o obrázcích, které se k němu vztahovaly. Některé komentáře byly velmi výstižné a děti živě diskutovaly nejen se mnou, ale i mezi sebou. Každé sdělovalo svou představu a svůj pocit smíšený s příběhem, ale i vlastní osobní pohled. Děti mi velmi aktivně a ochotně sdělovaly své zážitky související se setkáním se smrtí.

Nyní popíšu některá jejich sdělení. Setkání se smrtí se uskutečnila v domácím prostředí v souvislosti s hospodářskými zvířaty, „zvířátko už bylo staré a nemocné, a proto muselo být nahrazeno novým malým kuřátkem“; dále při úmrtí pejska, kočičky, křečka, morčete, které děti někdy pohřbily, smrtí rozuměly i zabíjení králíků a také vyprávěly o tom, že vyslechly doma rozhovor, že zemřel někdo z okolí. A všichni měli spojenou smrt se vzpomínkou na zemřelé při návštěvě hřbitova. Pouze jedno dítě mělo téměř stejnou zkušenost jako dívka z příběhu. Holčička nebyla přítomna samotnému umírání, ale byla při rozloučení u lůžka mrtvé babičky. Byl to pro ni pravděpodobně tak silný zážitek, že v ní stále zanechával hluboký pocit smutku, až měla v očích slzy. Tato reakce se projevila i v jejím vyobrazení.

Některé citace dětí

- „umřel mi pejsek a s maminkou a Jájou jsme mu udělali hrobeček a dali jsme na něj kytičky“
- „mně umřela babička (ale na otázku, zda byla na pohřbu, odpověděla dívka ne, ještě jsem tu nebyla (pozn. nebyla ještě na světě))“
- „mně umřel strejda, ale já jsem ho neznala“
- „nám umřela slepička, ale zůstaly po ní kuřátka“
- „mně umřela babička, ale nedokážu o tom mluvit, protože cítím bušení na srdíčku, ale maminka mi říkala, že se musí otevřít okno, aby duše babičky mohla odejít do nebečka“
- „mně umřel dědeček a chodíme mu dávat s tatínkem na hrob kytičku“

Poté, co se děti uklidnily, přistoupily k vlastní výtvarné činnosti. Na závěr mi děti své obrázky okomentovaly a sdělily, co měly v úmyslu svou kresbou vypovědět. Po skončení jsem dětem poděkovala za pomoc a odměnila je sladkostmi.

#### 4.1.1.2 Hodnocení praktické části v MŠ

K získaným výtvarným projevům budu přistupovat jednotlivě a popisovat názory, představy a interpretace sdělené samotnými autory. Při hodnocení vývoje osobnosti a kresby se budu řídit kritériem aplikace teoretické znalosti z oblasti Piagetova kognitivního vývoje a Burtoovým popisem stadií dětské kresby.

- Předškolní děti (ve věku od 3 do 6 let) – viz Příloha I.



Obr. 1 „já s maminkou chodíme za babičkou na hřbitov a tady je babička na hrobečku“ (věk 5 let, Elen).

Obrázek odpovídá věkovému stadiu intuitivního myšlení, dítě se řídí tím, co vidí, a je patrné, že už má určité vědomosti a obrázek vypovídá o jeho zkušenosti.

Kresba odpovídá věkovému stadiu popisného symbolismu, které je charakteristické prvními postavami.



Obr. 2 „s tatínkem neseme dědečkovi na hřbitov kytičky, tady je hrobeček a vedle rostou kytičky“ (věk 4 roky, Sofie).

Obrázek odpovídá věkovému stadiu intuitivního myšlení, ale i stadiu symbolických funkcí, dítě si samo vytváří představy o věcech a jevy, s nimiž se setkává, hodnotí podle zrakového vnímání a svých dosavadních zkušeností, které se týkají lidských činností.

Z hlediska stadia dětské kresby je zde patrný rozvoj zrakové kontroly, období linie, ale i zralejší ztvárnění prvních schematických postav, směřující k popisnému symbolismu.



Obr. 3 „babička zemřela a já tady u ní stojím a pláču, maminka řekla, že musíme otevřít okno, aby babičky duše mohla odejít do nebička“ (věk 5 let, Markéta).

Obrázek věkově odpovídá stadiu intuitivního myšlení, kdy dítě klade otázky a je zvědavé, myšlením se zaměřuje na aktuální stav a svůj úsudek podmiňuje zkušenostmi, které jsou i patrné z výpovědi autorky obrázku.

První postavy jsou schematické, takže by odpovídaly popisnému symbolismu, ale je zde patrná snaha o znázornění význačných částí objektu lokalizovaným čmáráním.



Obr. 4 „tady jsem já, maminka, tatínek a tohle je Míša a jsme na hřbitově, kam jsme přinesli kytičky, a tady nesou rakev“ (věk 5,5 let, Lucka).

Obrázek odpovídá stadiu intuitivního myšlení, které vypovídá, že toto dítě má už rozsáhlejší vědomosti, úsudek je podmíněn zkušeností. Dítě více zkoumá svoje okolí a jevy zobrazuje podle svého zrakového vnímání.

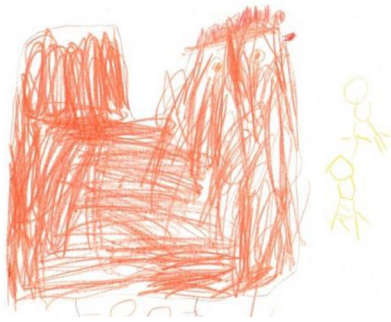
Obrázek s postavami odpovídá více popisnému symbolismu, zobrazování schematických postav a lokalizované čmárání ukazují na snahu znázornit význačné části objektu.



Obr. 5 „tohle je naše slepička a tady má nový kuřátka“ (věk 4 roky, Tomáš).

Obrázek odpovídá stadiu intuitivního myšlení a stadiu symbolických funkcí, vypovídá o chlapcově vlastní představě smrti a nového života.

Kresba je snahou o ztvárnění prvních tvarů typu kruhu, lokalizované čmárání znázorňuje realistický objekt.



Obr. 6 „tady slepička sedí na vajíčkách a za chvíli se vylihnu malý kuřátka a tady už běhají“ (věk 4 roky, Honza).

Obrázek odpovídá stadiu intuitivního myšlení a stadiu symbolických funkcí, vypovídá o jeho vlastní představě smrti a nového života.

Kresba je snahou o ztvárnění prvních tvarů typu kruhu, lokalizované čmárání znázorňuje realistický objekt.

U obrázků 5 a 6 autoři patrně ovlivnili jeden druhého.



Obr. 7 „já jsem nakreslila tady ten domeček, v něm je babička a ta holčička Emilka a tady je venku ta duha“ (věk 5 let, Zdenička).

Obrázek inspirován příběhem, období odpovídá stadiu intuitivního myšlení, které se řídí tím, co vidí.

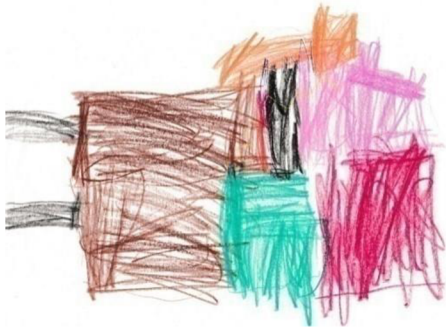
Je zde vidět snaha o znázornění význačných částí objektu lokalizovaným čmáráním, popisným symbolismem, který ztvárňuje první postavy.



Obr. 8 „babička leží v posteli a tady ta holčička pláče a zavírá dveře před smrtí“ (věk 4 roky, Štěpa).

Obrázek se vyznačuje intuitivním myšlením, je inspirován příběhem, dítě se řídí tím, co vidí.

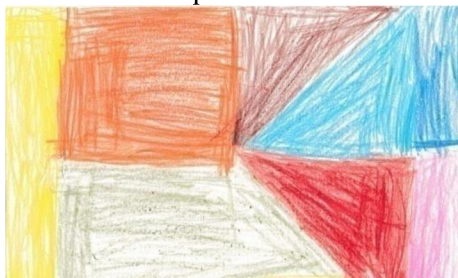
Kresba se vyznačuje lokalizovaným čmáráním ve snaze znázornit význačné části objektu a liniemi charakteristickými pro rozvoj zrakové kontroly, nacházíme první tvary kruhu a hlavonožců.



Obr. 9 „to je velická duha, kam babička odešla“ (věk 6 let, Lukáš).

Dítě se inspirovalo příběhem, kresba je charakteristická pro stadium intuitivního myšlení, chlapec nakreslil to, co viděl – tedy svou barevnou představu.

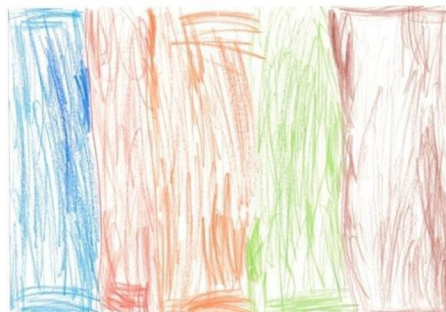
Kresba odpovídá lokalizovanému čmárání.



Obr. 10 „já jsem taky nakreslila duhu“ (věk 5 let, Verunka).

Věk odpovídá stadiu intuitivního myšlení, dítě kreslí podle toho, jak samo dotyčný objekt vidí.

Pro kresbu je typické lokalizované čmárání.



Obr. 11 „to je veselá duha, kam babička odešla na tu zahradu“ (věk 4 roky, Kája).

Věkově obrázek odpovídá stadiu magického myšlení, dítě je inspirované příběhem.

Kresba se vyznačuje napodobovaným čmáráním ve snaze imitovat pohyby dospělého.



Obr. 12 „tady je smutná duha a veselá pro babičku“ (věk 3,5 roky, Petr).

Věkem odpovídá stadiu symbolických funkcí a magického myšlení.

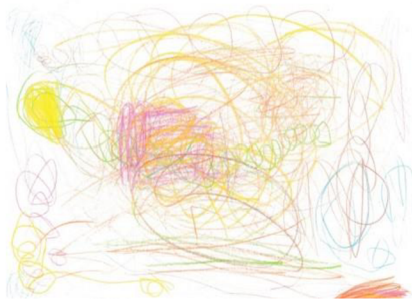
Kresba odpovídá stadiu napodobovaného a lokalizovaného čmárání, ale už se objevují první tvary typu kruhu, které popisuje stadium linie.



Obr. 13 „babička vprostřed a kolem ní duha“ (věk 3,5 let, Stáňa).

Věkově odpovídá stadiu magického myšlení, které si vytváří představu o věcech samo.

Kresba odpovídá záměrnému čmárání a napodobovanému čmárání, ale jsou zde i patrné první tvary typu kruhu, které odpovídají období linie.



Obr. 14 „babička, sluníčko a já“ (nejmladší dítě, 3 roky, Evička).

Věkově odpovídá stadiu symbolické funkce, kdy převládá magické myšlení, dítě zobrazuje svou představu o věcech, inspirováno příběhem.

Kresba odpovídá záměrnému čmárání, které dítě pojmenovalo jako babičku, a napodobovanému čmárání ve snaze imitovat pohyby dospělého.

#### 4.1.2 Výzkum v základní škole

Základní a Mateřská škola Katovice, okres Strakonice. Její sídlo je v Katovicích a jejím zřizovatelem je městyš Katovice, Husovo náměstí 5, 387 11, Katovice. Ředitelem školy je Mgr. Pavel Kohout, škola je vedená jako příspěvková organizace od 1. 1. 2003. Zároveň škola poskytuje vzdělání od 1. do 9. ročníku, školu navštěvuje celkem 230 dětí a řídí se podle školního vzdělávacího programu.

Základní škola se nachází v blízkosti mateřské školy. Areál školy tvoří tři vzájemně propojené budovy a venkovní areál se sportovním hřištěm, pěstitelským pozemkem a zahradou. Součástí školy je školní družina, školní jídelna, škola umožňuje žákům využití zájmových kroužků.

Odkaz: <https://www.zskatovice.cz>

##### 4.1.2.1 Popis průběhu praktické části v ZŠ

Ve škole s žáky probíhala činnost podobně jako ve školce, po uvítání a vzájemném přivítání jsem žákům přečetla příběh, prohlédli jsme si společně obrázky a snažila jsem se na toto téma s nimi diskutovat. U těchto starších žáků se projevila ostýchavost, už nebyli tak otevření jako mladší děti a ochotní hovořit o svých pocitech. Poté se děti soustředily na výtvarné ztvárnění, které nebylo pro všechny samozřejmé. Důvodem mohlo být, že děti nedokázaly své vnitřní prožitky vykreslit, nebo to mohla být obava z posměchu od ostatních spolužáků, když před nimi odhalí své vlastní nitro. Diskuze o obrázcích byla dosti sporadická, ale s pomocí pedagoga jsme se pokusili žáky „rozmluvit“. Trochu to pomohlo k jejich otevření a posléze byly i ochotni popsat mi své obrázky. Osobní zkušenost přiznal jeden žák, konkrétně se jednalo o návštěvu umírající babičky v nemocnici. Všichni obecně vnímali smrt jako konečnou a nevratnou. Na závěr jsem všem poděkovala za ochotnou pomoc s mým úkolem a rozloučila se. Všichni si zasloužili za vstřícný přístup sladkou odměnu.

##### 4.1.2.2 Hodnocení praktické části v ZŠ

K získaným výtvarným projevům budu přistupovat jednotlivě a popisovat názory, představy a interpretace sdělených samotnými autory. K vyhodnocení vývoje osobnosti a kresby se budu řídit kritériem aplikace teoretické znalosti z oblasti Piagetova kognitivního vývoje a Burtovým popisem stadií dětské kresby.

- Školní děti (ve věku od 7 do 15 let) – viz Příloha II.

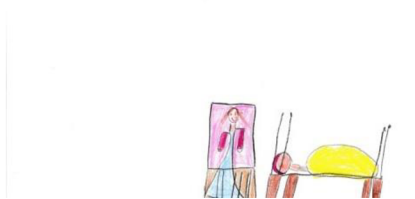


Obr. 15 „to je moje babička v nemocnici, tady jsem já u dveří, a jak se naposledy dívám se na babičku, a tady to je skříň, jak byla v nemocnici“ (věk 7let, Vládík).

Věkem odpovídá období intuitivního myšlení, stále se řídí tím, co vidí. Obrázek je podmíněn vlastní zkušeností.

Kresba se vyznačuje popisným realismem, odpovídajícím věku, chlapec kreslí to, co o daném předmětu ví.





Obr. 16 „tady je ta holčička Emilka, jak sedí u postele babičky“ (věk 7 let, Ema).

Věk odpovídá intuitivnímu myšlení, které se řídí tím, co vidí, to znamená je inspirované příběhem.

Kresba odpovídá věkově popisnému realismu, kdy jsou kresby spíše logické.



Obr. 17 „tady jsou otevřené dveře, jsou zahalený černou smrtí a ze dveří vychází postupně do zahrady mrtvých“ (věk 11 let, Jana).

Věk odpovídá stadiu konkrétních operací, kdy dítě začíná uvažovat logicky a přemýšlí o konkrétních objektech.

Věkem kresba odpovídá spíše vizuálnímu realismu, je zde pokus o znázornění perspektivy, prolínání a stínování.



Obr. 18 „tady ta lež je symbolem pekla s čertem a pravda je anděl jako symbol nebe.“ (věk 11 let, Eliška).

Věk odpovídá stadiu konkrétních operací, dítě začíná uvažovat logicky o konkrétních objektech, ale logické myšlení probíhá intuitivně. Na základě získané zkušenosti vyvozuje zobecněný závěr.

Kresba odpovídá stadiu vizuálního realismu, je zde patrná snaha o perspektivu, prolínání a stínování.



Obr. 19 „to je babička, jak umřela, a nad ní je moje srdíčko rozpuřlený, jak pláče“ (věk 7 let, Adéla).

Věkem se přibližuje k uvažování typu logického myšlení o konkrétních objektech.

Kresba věkově odpovídá popisnému realismu, který se vyznačuje spíš logickou kresbou. Je zde patrná absence perspektivy.



Obr. 20 „to je smutná holčička Emilka“ (věk 8 let, Dana).

Věkově odpovídá více intuitivnímu myšlení, které se řídí vizuálními vjemy. Dítě ztvárňuje svou vnitřní představu.

Kresba odpovídá věkově mladšímu dítěti, vyznačuje se popisným symbolismem.



Obr. 21 „to je babička a anděl, který si pro ni přišel, aby ji odvedl za tím světlem“ (věk 8 let, Ondra).

Věkově odpovídá stadiu konkrétních operací, ale obrázek odpovídá vlastní fantazijní představě inspirované příběhem.

Kresba odpovídá symbolismu, vnáší do obrázku vlastní fantazijní představy.



Obr. 22 „tohle je babička na posteli a nad ní se vznáší smrt, tady je holčička a hrobečky s kytičkami“ (věk 9 let, Maruška).

Věkově nelze odvodit, z toho obrázku nemohu vyvodit závěr, neboť dítě mělo určitý handicap, špatně pracovalo s tužkou za pomoci asistentky.

Je zde patrný symbolismus, dítě se opírá o vlastní fantazijní představy.



Obr. 23 „to je vlk, který zakousl zvíře, tady je jeho duše, pro kterou si přišla smrtka, vlkovi kape z tlamy krev“ (věk 8 let, Filip).

Věkově odpovídá stadiu konkrétních operací, kdy dítě začíná uvažovat logicky o konkrétních objektech. Logické myšlení probíhá intuitivně.

Kresba se vyznačuje popisným realismem, patrné jsou symboly, dítě kreslí to, co o daném předmětu ví.



Obr. 24 „tady jsem nakreslil z jedné strany smrt a z druhé strany nebe a tady, jak jde duše pryč“ (věk 12 let, Jindra).

Věk odpovídá stadiu formálních operací, které jsou charakteristické pro abstraktní myšlení.

Kresba odpovídá stadiu potlačení, které se vyznačuje rozčarováním, kladením většího důrazu na verbální projev a ztrátou odvahy.



Obr. 25 „nakreslila jsem sebe, jak chodím na hrob babičky a věřím na reinkarnaci, a to symbolizuje právě anděl, který vychází z nebe a představuje anděla strážného v podobě mojí babičky, jak na mě dává pozor“ (věk 14 let, Marie).

Věk odpovídá stadiu formálních operací, které vypovídá o vytváření různých variant v uvažování.

Kresba je vlastním vyjádřením, nelze ji zařadit do žádného stadia, vypovídá o vlastním pojetí reinkarnace, jedná se o umělecké oživení.



Obr. 26 „vyobrazil jsem smrt, jak kráčí s duší do věčného světla, duše za sebou zanechává stopy, které zanechala na zemi, dále je zde černý nebe, na který svítí měsíc a doprovází duši na její pouti za světlem“ (věk 15 let, Miroslav).

Věk odpovídá stadiu formálních operací, typické je logické uvažování na základě dedukce.

Kresba odpovídá zařazení do uměleckého oživení, kdy jde o vlastní představu, částečně inspirovanou příběhem.

#### 4.1.3 Vyhodnocení praktické části

Pokud budu hodnotit z hlediska věku vývojové fáze dětí podle Piageta, pak mohu konstatovat, že zkoumané skupiny v zásadě odpovídají jeho teorii. Nejprve bych zhodnotila skupinu dětí v mateřské školce. Zde se mi potvrdila i Eriksonova teorie o předškolní fázi iniciativy, jak jsem již popsala u průběhu činnosti, děti byly velmi otevřené a ochotné diskutovat. V rozhovorech na mě působily dojmem, že smrt chápou svým způsobem, ale přece jen jako konečnou událost. Nemohu posoudit, zda vnímají smrt z hlediska formulací, tak jak je popisují v publikacích Goldman, Thorová, Řičan a Malá. Podle mého názoru mají děti svou fantazijní představu, kterou ve svých pracích vyjádřily, ale v chápání je více podložena reálným pohledem. Domnívám se, že velkou roli v tomto pojetí smrti hraje skutečnost, že děti jsou vedeny náboženskou výchovou. Musím objasnit, co mě k této domněnce přivedlo. Děti se v náboženské výchově seznamují se všemi významnými svátky, které mají do značné míry spojitost se smrtí. To se ukázalo i v jejich pracích, kde se propojila jejich vnitřní fantazijní představa s částí jejich poznatků získaných vedením a z vlastních zkušeností z rodiny.

Školní děti již nebyly tak otevřené a sdílné v diskuzi, protože jsou již ovlivněny školní výchovou, která je svazuje v otevřeném sebevyjádření. Byl zde patrný ostych, ale svou roli mohlo sehrát i velké věkové rozpětí dětí, které bylo způsobeno tím, že jednalo

o kroužek se zaměřením na náboženskou výchovu. Tyto děti byly už ve svých projevech realističtější a používaly více symbolů. Ale domnívám se, že se nechaly také inspirovat knižní předlohou. Chyběla jim spontánnost, skrývaly svoje „já“, a proto někdy raději zvolily cestu inspirace. Velmi originální a zvláštní bylo pojetí pravdy a lži, které vyjádřila jedenáctiletá dívka jako pojetí nebe a pekla.

Všechna výtvarná díla odrážela způsob komunikace, probíhající ve školních zařízeních i v rodinách, který mělo podíl na představách a názorech dětí na vnímání smrti.

## ZÁVĚR

V teoretické části jsem se zabývala obecným pojednáním o smrti. Smrt je slovo, které člověk v běžné mluvě často používá. Sdělovací prostředky prezentují smrt jako senzaci a pouhý fakt, jako bezvýznamné sdělení. Pokud se tyto události netýkají člověka přímo, ztrácí pojem smrti význam. Současného člověka zajímá smysl života v zážitkové formě a ignoruje stárnutí. Tím, že si nepřipouští svou konečnost, lze vysvětlit strach, úzkost a fobie ze smrti. Dítě vyrůstající v tomto prostředí nevědomě přijímá tento model chápání života, ale i smrti. Mnoho odborníků se zabývalo problematikou vnímání smrti u dítěte z pohledu životní vývojové fáze, ve které se právě nachází. V této souvislosti vyvstává otázka, kdy a jak začít mluvit s dětmi o smrti, jaké jsou jejich představy a jak jim dát odpověď, pokud se na smrt zeptají.

Cílem mé práce bylo použít kresbu jako metodu ke zjištění dětských představ o smrti. Během zpracování teoretické části jsem získala důležité poznatky nejen z oblasti samotné smrti, ale i o způsobu, jak se dá kresba využít k navázání kontaktu s dítětem a otevření tohoto nelehkého tématu. Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji dítěte a pro každý věk je specifický určitý typ kresby. Při svém výzkumu jsem měla možnost pracovat s dětmi předškolního i školního věku. Využila jsem k navození tématu knižní příběh, který mi pomohl otevřít s dětmi diskuzi. S dětmi předškolního věku se mi podařilo navázat přátelský kontakt, a tím se otevřela diskuze jednak k příběhu, ale i k vlastním zkušenostem, které děti prožily v rodině. Jejich výtvarné ztvárnění vyjadřovalo jejich fantazijní zkušenosti, neboť se nacházejí ve vývojové fázi magického myšlení, ale zároveň se nechaly inspirovat i samotným příběhem. Školní děti již nejsou tak otevřené k vypovězení vnitřních emocí, ale ve svých grafických výtvorech ztvárňovaly jednak symboliku, ale i vlastní představu a částečnou inspiraci daným příběhem. Podle mého názoru měla velký vliv na chápání a představy smrti náboženská výchova. Dospěla jsem k názoru, že i malé děti už začínají chápat smrt jako konec života nejen člověka, ale i všech živých organismů. Zvolená metoda byla pro mě velkým přínosem, protože se ukázala být nejvhodnější a nejschůdnější cestou k otevření jakéhokoli tématu s výběrem vhodné publikace nebo vyprávění. Po zkušenosti se širokým věkovým rozpětím jsem došla k poznatku, že nejlepší je začít pracovat s dětmi předškolního věku.

Tato metoda se ukázala jako velmi vhodný způsob k získání vyjádření dětí na téma smrti. Zajímavé by bylo srovnání představ o smrti u dětí vedených sekulární výchovou. Dalším tématem k zamyšlení by bylo využít filosofii pro děti, která využívá nástroj diskuze s dětmi k podpoře jejich tvořivého, angažovaného a kritického myšlení.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-412-4.

BLATNÝ, M. (ed.). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.

COGNET, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Přeložila Kateřina BODNÁROVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

DAVIES, D. J. *Stručné dějiny smrti*. Praha: Volvox Globator, 2007. ISBN 978-80-7207-628-4.

ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

GINOTT, H. G. *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Přeložila Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0926-3.

GOLDMAN, L. *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Přeložila Alice ZAVADILOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0819-8.

GRÜN, A. *Smrt v životě člověka*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997. ISBN 80-7192-221-8.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

*Ilustrovaný encyklopedický slovník: (j-pri)*. Praha: Academia, 1981.

KNOX, J. B. L. *Je smrt jako duha?*. Ilustrovala Adriana SKÁLOVÁ, přeložila Kateřina KOLÍNSKÁ. Praha: Cesta domů, 2017. ISBN 978-80-88126-31-7.

LHOTOVÁ, M. a E. PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

PIAGET, J. a B. INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

SÍGL, M. *Co víme o smrti*. Praha: Epoque, 2006. ISBN 80-87027-11-6.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Rozš. vyd. Přeložila Jana KŘÍŽOVÁ, přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.

ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*. Praha: Mladá fronta, 2006. ISBN 80-204-1513-0.

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

YALOM, I. D. *Pohled do slunce: o překonávání strachu ze smrti*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-376-5.

#### **Internetová literatura:**

MALÁ, E. Dítě, smrt a zármutek. *Vesmír* [online]. 2017, č. 6 [cit. 2021-02-15]. Dostupné na WWW: <<https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2017/cislo-6/dite-smrt-zarmutek.html>>.

Zákon 256/2001 Sb., o pohřebnictví a o změně některých zákonů ve znění účinném k 1. 7. 2023. Dostupné také na WWW: <[https://www.pohrebnictvi-zakon.cz/33/256-2001-sb-zakon-o-pohrebnictvi-a-o-zmene-nekterych-zakonu-ve-zneni-ucinnem-k-1-9-2017-uniqueidOhwOuzC33qe\\_hFd\\_-jrpTq9cW1BaCVhDvPGgKkZ\\_M8kCD-vMUnwPlw/](https://www.pohrebnictvi-zakon.cz/33/256-2001-sb-zakon-o-pohrebnictvi-a-o-zmene-nekterych-zakonu-ve-zneni-ucinnem-k-1-9-2017-uniqueidOhwOuzC33qe_hFd_-jrpTq9cW1BaCVhDvPGgKkZ_M8kCD-vMUnwPlw/)>.



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 „já s maminkou chodíme za babičkou na hřbitov a tady je babička na hrobečku“ (věk 5 let, Elen). .....	26
Obr. 2 „s tatínkem neseme dědečkovi na hřbitov kytičky, tady je hrobeček a vedle rostou kytičky“ (věk 4 roky, Sofie). .....	26
Obr. 3 „babička zemřela a já tady u ní stojím a pláču, maminka řekla, že musíme otevřít okno, aby babičky duše mohla odejít do nebička“ (věk 5 let, Markéta). .....	27
Obr. 4 „tady jsem já, maminka, tatínek a tohle je Míša a jsme na hřbitově, kam jsme přinesli kytičky, a tady nesou rakev“ (věk 5,5 let, Lucka). .....	27
Obr. 5 „tohle je naše slepička a tady má nový kuřátka“ (věk 4 roky, Tomáš). .....	27
Obr. 6 „tady slepička sedí na vajíčkách a za chvíli se vylíhnou malý kuřátka a tady už běhají“ (věk 4 roky, Honza). .....	28
Obr. 7 „já jsem nakreslila tady ten domeček, v něm je babička a ta holčička Emilka a tady je venku ta duha“ (věk 5 let, Zdenička). .....	28
Obr. 8 „babička leží v posteli a tady ta holčička pláče a zavírá dveře před smrtí“ (věk 4 roky, Štěpa). .....	28
Obr. 9 „to je veliká duha, kam babička odešla“ (věk 6 let, Lukáš). .....	29
Obr. 10 „já jsem taky nakreslila duhu“ (věk 5 let, Verunka). .....	29
Obr. 11 „to je veselá duha, kam babička odešla na tu zahradu“ (věk 4 roky, Kája). .....	29
Obr. 12 „tady je smutná duha a veselá pro babičku“ (věk 3,5 roky, Petr). .....	30
Obr. 13 „babička veprostřed a kolem ní duha“ (věk 3,5 let, Stáňa). .....	30
Obr. 14 „babička, sluníčko a já“ (nejmladší dítě, 3 roky, Evička). .....	30
Obr. 15 „to je moje babička v nemocnici, tady jsem já u dveří, a jak se naposledy dívám se na babičku, a tady to je skříň, jak byla v nemocnici“ (věk 7let, Vládík). .....	31
Obr. 16 „tady je ta holčička Emilka, jak sedí u postele babičky“ (věk 7 let, Ema). .....	32
Obr. 17 „tady jsou otevřené dveře, jsou zahalený černou smrtí a ze dveří vychází postupně do zahrady mrtvých“ (věk 11 let, Jana). .....	32
Obr. 18 „tady ta lež je symbolem pekla s čertem a pravda je anděl jako symbol nebe,“ (věk 11 let, Eliška). .....	32
Obr. 19 „to je babička, jak umřela, a nad ní je moje srdíčko rozpůlený, jak pláče“ (věk 7 let, Adéla). .....	33
Obr. 20 „to je smutná holčička Emilka“ (věk 8 let, Dana). .....	33
Obr. 21 „to je babička a anděl, který si pro ni přišel, aby ji odvedl za tím světlem“ (věk 8 let, Ondra). .....	33
Obr. 22 „tohle je babička na posteli a nad ní se vznáší smrt, tady je holčička a hrobečky s kytíčkami“ (věk 9 let, Maruška). .....	34
Obr. 23 „to je vlk, který zakousl zvíře, tady je jeho duše, pro kterou si přišla smrtka, vlkovi kape z tlamy krev“ (věk 8 let, Filip). .....	34
Obr. 24 „tady jsem nakreslil z jedné strany smrt a z druhý strany nebe a tady, jak jde duše pryč“ (věk 12 let, Jindra). .....	34

- Obr. 25 „nakreslila jsem sebe, jak chodím na hrob babičky a věřím na reinkarnaci, a to symbolizuje právě anděl, který vychází z nebe a představuje anděla strážného v podobě mojí babičky, jak na mě dává pozor“ (věk 14 let, Marie). ..... 35
- Obr. 26 „vyobrazil jsem smrt, jak kráčí s duší do věčného světla, duše za sebou zanechává stopy, které zanechala na zemi, dále je zde černý nebe, na který svítí měsíc a doprovází duši na její pouti za světlem“ (věk 15 let, Miroslav). ..... 35

# SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I. Předškolní děti a jejich obrázky
- Příloha II. Školní děti a jejich obrázky

# PŘÍLOHY

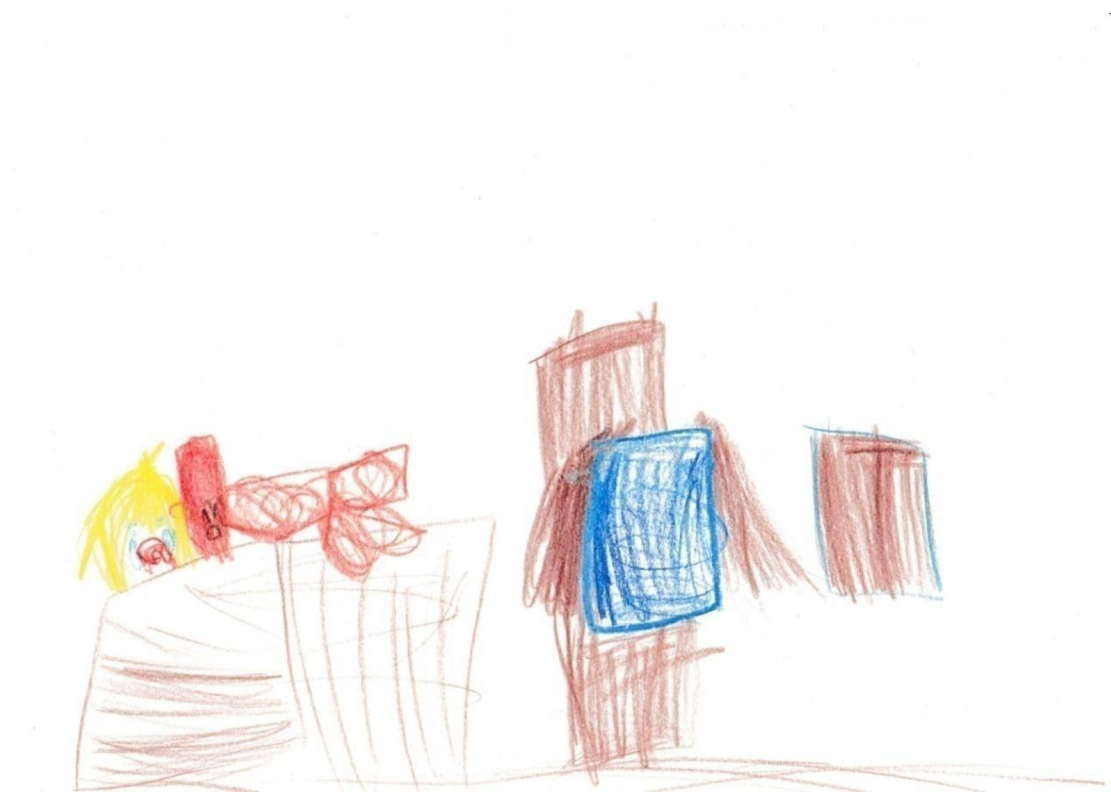
## Příloha I. Předškolní děti a jejich obrázky



Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 3



Obrázek 4



Obrázek 5





Obrázek 6



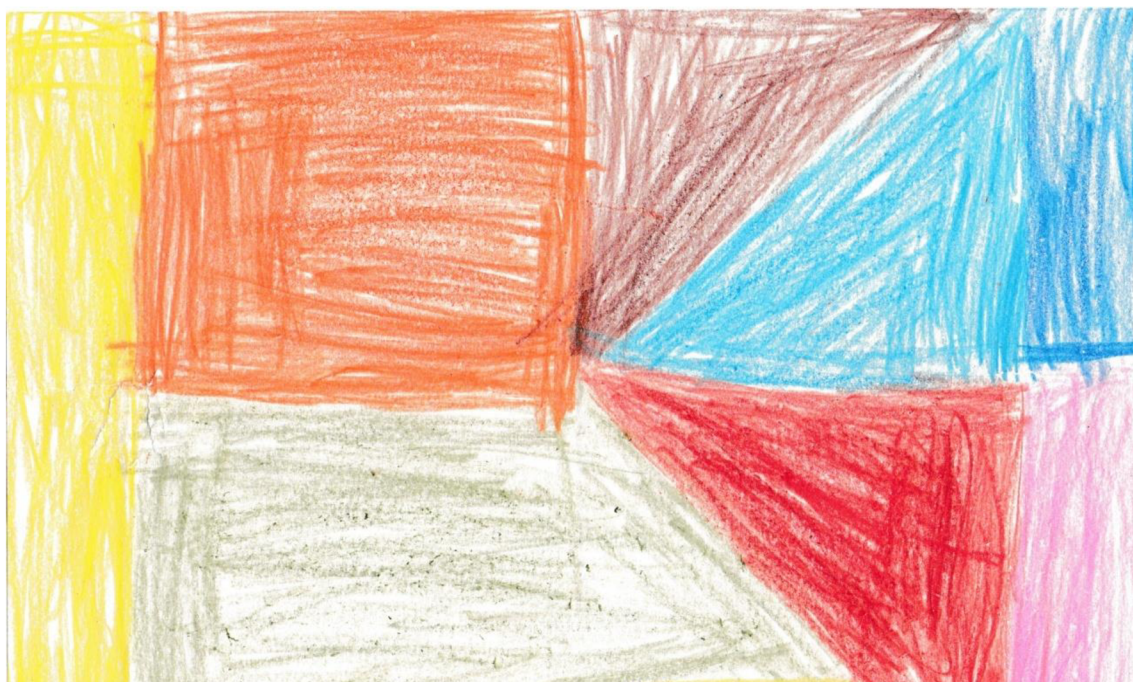
Obrázek 7



Obrázek 8



Obrázek 9



Obrázek 10



Obrázek 11



Obrázek 12



Obrázek 13



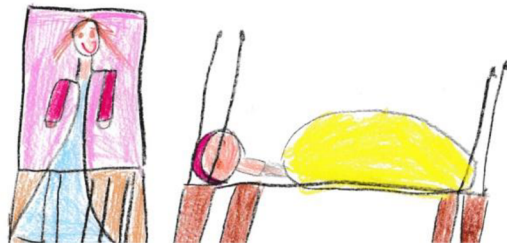


Obrázek 14

## Příloha II. Školní děti a jejich obrázky



Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 3



Pravda



Lež

Obrázek 4



Obrázek 5



Obrázek 6



Obrázek 7





Obrázek 8



Obrázek 9



Obrázek 10



Obrázek 11



Obrázek 12

## ABSTRAKT

JANDOVÁ, D. *Představy dětí o smrti*. České Budějovice 2022. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce T. C. Havel.

**Klíčová slova:** smrt, chápání smrti, děti, vývoj osobnosti, výtvarné techniky, výtvarné umění, kresba

Práce nabízí zamyšlení nad postoji člověka ke smrti, umírání a stárnutí. Nabízí pohled na téma z hlediska vztahů souvisejících se smrtí. Pojednává o vývojových stádiích dětí z hlediska vývoje jejich osobnosti, z pohledu psychodynamického, kognitivního a emočního vývoje. Nabízí zamyšlení nad správnou komunikací a nad otázkou, kdy je vhodný čas začít s dětmi hovořit o smrti. Předkládá využití jedné z výtvarných technik, kresby, ke zjištění představ dětí o smrti. V praktické části popisuje a vyhodnocuje grafická ztvárnění dětí předškolního a školního věku. Prezentuje tuto možnost využití kresby s knižním příběhem jako možnou cestu nejen pro zjištění představ dětí o smrti, ale i k dalšímu použití jako východisko z náročných životních situací. Tato metoda může pomoci k ujasnění myšlenek dětí na určité téma a může být návodem dospělým, jak s nimi na toto téma navodit vhodný dialog.

# **ABSTRACT**

## **How Children Imagine Death Based on a Story**

**Key words:** death, understanding of death, children, personality development, art techniques, fine arts, drawing

The thesis offers reflection on human attitude to death, dying and aging. It offers a look at the topic in terms of relationships connected with death. It speaks about stages of child development in terms of development of their personality from the viewpoint of psychodynamic, cognitive and emotional development. It offers reflection on the correct communication and on the question when is the correct time to start talking about death with children. It submits the utilization of one of the art techniques, drawing, to find out how children imagine death. In the practical part, it describes and evaluates graphic rendering made by preschool and school age children. It presents the possibility of utilization of drawing with a book story as a way to not only find out how children imagine death but also other uses as a way out of difficult life situations. This method can help children to clarify their thoughts about a particular topic and it can be a tutorial for adults on how to induce an appropriate dialogue about the topic with them.