

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie



Diplomová práce

Laura Komárková

DĚTSKÉ POJETÍ SMRTI

Olomouc, 2022

vedoucí práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické zdroje.

V Olomouci dne 21. dubna 2022

.....

Laura Komárková

Mé poděkování patří paní Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky v průběhu zpracování tématu diplomové práce. Taktéž děkuji všem zúčastněným respondentům a jejich rodinám.

Obsah

Úvod	7
1	Vývoj dítěte mladšího školního věku 8
1.1	Tělesný vývoj8
1.2	Kognitivní vývoj11
1.3	Emoční vývoj13
2	Dětská kresba 17
2.1	Význam kresby17
2.2	Témata dětské kresby19
2.3	Vývojová stadia dětské kresby20
2.4	Typické znaky dětské kresby21
2.5	Testy22
2.5.1	Vhodné podmínky kresby22
2.5.2	Test stromu24
2.5.3	Začarovaná rodina25
2.5.4	Test hvězd a vln26
3	Dětské pojetí smrti 28
3.1	Smrt jako tabu téma28
3.2	Dílčí složky chápání smrti29
3.3	Jak dítě chápe smrt30
3.3.1	Smrt jako odchod31
3.3.2	Personifikace smrti32
3.3.3	Smrt jako trest32
3.3.4	Smrt jako biologický koncept33
3.3.5	Smrt jako přechod do posmrtného života33
3.3.6	Smrt jako kulturní koncept34
3.3.7	Smrt a pocit viny35
3.4	Jak s dětmi o smrti mluvit35
3.4.1	Když dítěti někdo zemře37
3.4.2	Když je blízký vážně nemocný37
3.4.3	Když je dítě vážně nemocné38
3.5	Truchlení38
3.5.1	Fáze dětského truchlení39

3.5.2	Jak je možné pomoci	40
3.6	Téma smrti v kresbě	40
Praktická část		42
4	Výzkumné cíle a otázky.....	42
5	Metody výzkumu a metodologie.....	43
5.1	Kresba a kresebná kazuistika	43
5.1.1	Instrukce ke kresbě ve výzkumném šetření.....	43
5.2	Pozorování	44
5.2.1	Instrukce k pozorování ve výzkumném šetření.....	44
5.3	Rozhovor.....	45
5.3.1	Instrukce k polostrukturovanému rozhovoru ve výzkumném šetření	45
5.4	Etika výzkumu	46
6	Zkoumaný soubor.....	47
6.1	Kritéria výběru účastníků výzkumu	47
6.2	Průběh výzkumu	48
7	Výsledky a interpretace dat.....	49
7.1	Kazuistiky	49
Kazuistika č. 1	50	
Kazuistika č. 2.....	54	
Kazuistika č. 3.....	58	
Kazuistika č. 4.....	62	
Kazuistika č. 5.....	66	
Kazuistika č. 6.....	70	
Kazuistika č. 7.....	74	
Kazuistika č. 8.....	78	
Kazuistika č. 9.....	82	
Kazuistika č. 10.....	86	
7.2	Zkušenosti respondentů se smrtí	90
7.2.1	Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 1.....	90
7.2.2	Zkušenost se smrtí respondentky z kazuistiky č. 2	90
7.2.3	Zkušenost se smrtí respondentky z kazuistiky č. 3	91
7.2.4	Zkušenost se smrtí respondentky z kazuistiky č. 4	91
7.2.5	Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 5.....	91

7.2.6	Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 6.....	91
7.2.7	Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 7.....	92
7.2.8	Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 8.....	92
7.2.9	Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 9.....	92
7.2.10	Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 10.....	92
8	Analýza dat.....	93
VO 1:	Jaké konkrétní motivy a témata se v dětské kresbě života vyskytují?	93
VO 2:	Jaké abstraktní motivy a témata se v dětské kresbě života vyskytují?	94
VO 3:	Jaké konkrétní motivy a témata se v dětské kresbě smrti vyskytují?	95
VO 4:	Jaké abstraktní motivy a témata se v dětské kresbě smrti vyskytují?.....	95
VO 5:	Jaká jsou specifika zobrazení mrtvých objektů v kresbě smrti?.....	96
VO 6:	Jaké barvy dítě v kresbě smrti využívá?.....	97
VO 7:	Jaké emoce v průběhu testování dítě vykazuje?.....	99
VO 8:	Jaké dětské pojetí smrti (dle teoretické části práce) děti při polostrukturovaném rozhovoru vykazují?.....	100
9	Diskuse.....	103
Závěr	110	
Použité zdroje		111
Seznam tabulek		115
Seznam obrázků		115
Seznam příloh		117
Informovaný souhlas zákonného zástupce účastníka výzkumu		117
Anotace	118	

Úvod

V dnešním světě patří smrt stále k tabu tématům. Jestli je ale v životě něco jisté, tak to, že i přes odmítání o smrti mluvit, se s ní stejně nakonec všichni setkáme. I když chceme děti ochránit před nešťastným tématem, nezměníme fakt, že i přes to děti smrt také vnímají a mají svá specifická pojetí smrti. Snaha porozumět těmto dětským pojetím, může být cestou, jak ze smrti neudělat téma, kterému se společnost vyhýbá.

Cílem této diplomové práce je přinést vhled do dětského pojetí smrti skrz dětskou kresbu. Porozumět více dětskému chápání smrti. Zjistit, jaké emoce u dětí během tématu o smrti převládají.

Všechny tyto informace pokládáme za přínosné nejen do pohledu dospělého jedince, ale také do pohledu pedagoga, který může být ve škole žákem kdykoliv dotázán na téma smrti. Proto se zaměříme i na to, jak s dětmi o smrti mluvit.

Naším cílem je získat vhled do vnímání smrti dětí, které se se smrtí již setkaly, ale také dětí, které ještě smrt ve svém okolí nezažily. Tato skupina by mohla reprezentovat právě takový model školní třídy, ve kterém pedagogové působí.

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá vývojem dítěte mladšího školního věku, dětskou kresbou a dětským pojetím smrti. Ve výzkumné části jsou představeny dětské kresby a kresebné kazuistiky s cílem odpovědět na zvolené výzkumné otázky.

1 Vývoj dítěte mladšího školního věku

Dítětem mladšího školního věku rozumíme jedince, jenž zpravidla dosáhl 6 – 7 let. Tento věk je označován jako *vstup dítěte do školy* (Langmeier & Krejčířová, 2006). Období mezi 6 – 7 lety je charakterizováno jako doba, ve které jedince potkávají různé vývojové změny. Převážná část z těchto změn je klíčovou predispozicí k úspěšnému zvládnutí školních povinností (Vágnerová, 2012). Horní hranicí tohoto období se stanovuje věk 11 – 12 let. V těchto letech je možné zpozorovat u dítěte prvotní znaky pohlavního dospívání, doprovázené psychickými projevy.

Pojmenování tohoto období, jako období mladšího školního věku, se zdá být příhodné, přestože je možné se v odborné literatuře setkat s odlišnými názvy (střední dětství, prepubescence apod.). Svět školy totiž dítě v tomto období výrazně ovlivňuje, zatímco jedinec v následujícím vývojovém období, označovaný jako pubescent, je značně ovlivněn mimoškolními vlivy (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vstup do školy je pro dítě velkou životní změnou. Svět školáka je nové prostředí, kterému se musí přizpůsobit. V tomto novém prostředí se učí specifickému způsobu komunikace s učitelem a spolužáky. Čerstvý školák je vystaven procesu akulturace (Novotná et al., 2004). Ta je popsána jako proces, kdy jedinec přebírá prvky cizí kultury. Tyto prvky zahrnují např. ideje nebo hodnotové představy (Jandourek, 2007). Dále si dítě osvojuje nové sociální role, stává se školákem (Vágnerová, 2012).

Život předškoláka definovala „hra“, jakožto jeho hlavní náplň. Nyní nově přichází škola a s ní i povinnosti (Říčan, 2004). To, jak dítě povinnosti zvládá, je předmětem jeho hodnocení (Novotná et al., 2004).

1.1 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj dítěte mladšího školního věku je považován za rovnoměrně plynulý. Většího či menšího růstového zrychlení si je však možné všimnout před začátkem tohoto období a na jeho konci (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Od začátku do konce tohoto období, tzn. od 6 do 11 let, průměrný chlapec vyrostle o 28 cm (ze 117 na 145 cm). Průměrná váha šestiletého chlapce je 22 kg. Na konci tohoto období, v jeho 11 letech, se váha postupně změní na 37 kg.

Průměrná dívka ve svých jedenácti letech měří cca 146 cm. Přestože má dívka na konci tohoto období širší pánev a více podkožního tuku v porovnání s chlapcem, váží jen o půl kilogramu více než chlapec (Říčan, 2004).

Říčan (2004) i Langmeier s Krejčířovou (2006) se shodují ve výsledku porovnání tělesného vývoje dětí v dnešní době s vývojem dětí před třiceti lety. Tento výsledek udává, že dnešní děti jsou viditelně silnější a větší než před třiceti lety.

Ve vývojovém období mladšího školního věku je možné pozorovat výrazné zdokonalování **hrubé i jemné motoriky**. Zlepšuje se koordinace pohybů. Pozornost dětí tohoto věku se ubírá ke sportovním hrám a k podávání sportovních výkonů, ve kterých se uplatňuje obratnost, vytrvalost a síla. Toto období je označováno jako *zlatý věk motorického učení*, první období tělesné zdatnosti a obratnosti (Thorová, 2015). V oblasti jemné motoriky nejprve dítě využívá loketního a ramenního kloubu. Poté se pozvolna zpřesňují také pohyby zápěstí a prstů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Zpočátku nejsou pohyby drobných svalů přesné. Důvodem je mimo jiné i koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby prstů. Ta se teprve dotváří (Říčan, 2004). Langmeier s Krejčířovou (2006) upozorňují na velký vliv vnitřní a vnější motivace, která neovlivňuje jen dětské výkony, ale také celou emoční stabilitu. Především u chlapců hraje obratnost a tělesná síla velkou roli při určování postavení ve skupině (Říčan, 2004). Dítě v tomto věkovém období porovnává své výkony s vrstevníky, případně i s dospělými.

Významným krokem ve smyslovém vnímání dítěte je vznik **pozorování**. Pozorování v tomto kontextu chápeme jako krok, kdy se z vnímání stává cílevědomý akt. Jedinec prozkoumává části celku. Není již vázáný na vnímání probíhajícího okamžiku, jeho svět se rozšiřuje v prostoru a čase (Langmeier & Krejčířová, 2006). K zpřesnění pojmu „čas“ dochází v 8 letech. Dítě je schopno řadit události chronologicky. Dochází k pochopení pojmů „dříve“ a „později“, tato slova dostávají konkrétní význam. Dítě vnímá pravidelné střídání ročního období, dnů v týdnu atd. Ví, že existuje kalendář. Předmětem učení je i rozlišování délky trvání vybraných dění probíhajících v čase.

Začínají poznávat hodiny, posilují svůj časový odhad. Uvědomují si časovou posloupnost a to, že čas nelze vrátit (Vágnerová, 2012).

Na začátku školní docházky dítě disponuje značnou slovní zásobou. Během školních let se zásoba neustále zvětšuje (Langmeier & Krejčířová, 2006). Školák zvládne aktivně používat cca 5000 slov. Pasivní slovní zásoba jich obsahuje ale mnohonásobně více (Říčan, 2004). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že sedmileté dítě zná průměrně i 18 633 slov. Dítě si nejen nová slova osvojuje, ale objevuje i jejich nové významy. Patlavost, která mnohé děti trápí, často mizí během prvního školního roku bez logopedické péče.

Stejní autoři také upozorňují na různou úroveň jazykových schopností dětí, ať už mluvíme o slovní zásobě, větné skladbě nebo třeba o obsahu řeči. Tyto odlišnosti vysvětlují nerovnosti a rozdíly v rodinném prostředí dítěte. Ne pro všechny děti ve třídě je řeč používána ve škole stejná, jako řeč, kterou používají doma. A to i v případě, kdy nemají jiný mateřský jazyk. Problém může být např. v tom, že rodiče doma používají odlišné způsoby verbální komunikace. Tyto děti, většinou z kulturně a nízko postavených sociálních rodin, mívají ve škole problémy s pochopením učební látky. Problém by mohly nejlépe řešit přípravné třídy základních škol, jelikož u kulturně deprimovaných dětí neplatí, že by škola jejich jazykovou úroveň postupně zlepšila. Z praktické zkušenosti je spíše znám opak.

Paměť se díky vývoji řeči stává stabilnější (Langmeier & Krejčířová, 2006). Neustále se zlepšuje. U dítěte se objevují paměťové strategie (Vágnerová, 2012). S věkem počet strategií roste, např. strategie používání mnemotechnických pomůcek.

Učení, které bylo doteď závislé na právě vnímaných jevech, se během školní docházky zkvalitňuje vývojem řeči a plánovitostí, která je pro úspěšné plnění školních povinností nezbytná. Dítě zvládne vnímat současně více aspektů učební látky. Plánovitost a záměrnost učení souvisí s postupným získáváním učebních strategií, které jsou v další školní úspěšnosti prvořadé (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.2 Kognitivní vývoj

Sedmileté dítě, podle Piageta, již využívá skutečné logické operace. Je schopno použít pravé úsudky, které odpovídají zákonům logiky. Tyto operace sice dokáže použít bez předchozí závislosti na viděné podobě, pořád se ale týkají konkrétních věcí, jevů a obsahů, jež si dítě zvládne názorně představit (Langmeier & Krejčířová, 2006). Jedinec v této fázi vývoje myšlení nemá problém s respektováním vlastností poznávané reality, ať už se jedná o její aktuální formu, nebo čerpá z minulých zkušeností. Tento způsob uvažování dítě potřebuje, aby bylo schopno úspěšně zvládat školní výuku (Miller in Vágnerová, 2012). Školní výuka zároveň dítěti pomáhá ve zdokonalování myšlení, to se stává rychlejším a efektivnějším. Aby jedinec mohl zvládat školní látku, používá myšlenkové obraty, které se postupem času stávají pravidelným postupem. Ten pak školák snadněji využívá a spojuje do větších celků (Říčan, 2004). Až jedenáctileté dítě by mělo zvládnout vyvodit soud i bez konkrétní představy obsahu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2012) však upozorňuje, že k této změně uvažování dochází postupně. Dítě často ze začátku může využívat vývojově nižší strategii uvažování, hlavně v případech, kdy toho o problému moc neví a nemá s ním patřičnou zkušenost. Na složitý úkol školák občas využije i intuitivní způsob myšlení, tedy způsob, kdy problém pod vlivem svého ega zkresluje a zjednodušuje. Tyto způsoby dítěti pomáhají těžkému úkolu alespoň nějak porozumět a zorientovat se v něm.

Langmeier a Krejčířová (2006) dále vysvětlují, jak na přechod od názorného myšlení k myšlení konkrétnímu upozorňuje svým zkoumáním Piaget. Předškolákovi zadávající experimentu představí dvě stejné nádoby se stejným počtem korálků, o stejném počtu korálků se dítě samo přesvědčí. V moment, kdy examinátor korálky přesype do nádoby s užším dnem, předškolák bude tvrdit, že v užší nádobě je více korálků. Školákovi je ale tento problém zcela jasný a nepochybuje o stejném počtu korálků v užší nádobě. Trvá na tom, že počet korálků se nezměnil. Tento problém si dítě v mladším školním věku může vysvětlit díky pochopení identity (korálky jsme ani nepřidali, ani neubrali), reverzibility (o počtu korálků se můžeme přesvědčit přesypáním zpět) nebo vzájemnému spojení různých myšlenkových procesů. Vágnerová (2012) považuje

za významné charakteristiky konkrétního logického myšlení podle Piageta společně s reverzibilitou také decentrací a konzervací.

Decentrací se rozumí překonání dítěte vázat se pouze na jeden aspekt poznávané reality. Dítě posuzuje skutečnost z více hledisek a nejsou pro něj určující pouze nápadné znaky. Díky decentraci dítě začíná chápat, že lidé mohou mít různé názory a různé motivy ke svému chování. Samo je schopno i předvídat, jak se chování jeho samotného bude jevit druhým lidem. Tento proces je postupný a trvá i několik let.

Konzervace je schopnost pochopení trvalosti. Dítě si uvědomuje, že odlišné okolnosti přispívají k tomu, že se objekty i situace jeví jinak. Jedná se ale stále o tytéž objekty či situace.

Piaget, podle Thorové (2015), upozorňuje na další charakteristiky myšlení dítěte v tomto vývojovém období. Schopnost inkluze (zahrnutí prvků do tříd), klasifikace (organizování předmětů do tříd a podtříd na základě znalosti předmětů), schopnost induktivní logiky (zobecnování) nebo třeba schopnost seriality (řazení, chápání logické posloupnosti).

Další experimenty po vzoru Piageta dokazují, že k těmto vývojovým změnám opravdu dochází. Upozorňují však, že se tyto změny nedějí najednou a jednoznačně ve všech směrech. Proto je lepší používat spíše modifikace těchto experimentů.

Pozdější experimenty dále dokázaly, že mnoho z těchto myšlenkových schopností jde uspišit učením. Myšlenkové schopnosti jsou na učení závislé, což je argumentem proti přesvědčení Piageta.

V některých případech dokonce může dojít jen k pouhému nepochopení používaných slov („více“, „méně“, „stejně“) ze strany dítěte, které je pak chybně klasifikováno jako dítě neschopné logického uvažování. Výkony dětí jsou závislé i na motivaci a na jejich osobnosti (Langmeier & Křejiřová, 2006).

Čím je dítě starší, tím se dá jeho inteligence přesněji změřit. Důvodem je větší ustálenost v podávaných výkonech, větší sebeovládání a také větší množství výkonů, ve kterých se inteligence ukazuje. Nutné je pamatovat, že naměřená hodnota není neměnná a záleží na okolnostech. Pokles může být dán mozkovým onemocněním nebo úrazem.

Se vzestupem je možné se setkat v případě, kdy je výchovně zanedbané dítě přesunuto do podnětného prostředí (Říčan, 2004).

1.3 Emoční vývoj

Mladší školní věk se vyznačuje zvýšenou emoční stabilitou dítěte. Převládající emoční ladění jedince bývá vyrovnané, veškeré výkyvy mají často jasnou příčinu. Dítě bývá optimistické, má sklon si události vykládat pozitivním způsobem (Vágnerová, 2012).

Soužitím ve školní třídě s vrstevnickou skupinou, se dítě stále více učí sociálnímu porozumění. S tím souvisí zvyšující se schopnost seberegulace. Začínají si vytyčovat vzdálenější cíle, k jejich zdolání je potřeba dlouhodobého volního úsilí. Sebeovládání přispívá i adaptabilitě a odolnosti vůči zátěži. Schopnost emoční seberegulace tak působí jako důležitý předpoklad pro přijetí dítěte kolektivem, jedinec s lepší schopností seberegulace je skupinou lépe přijímán. Impulzivní chování bývá skupinou odmítáno (Einsenberg et al. in Langmeier & Krejčířová, 2006).

U dítěte se rozvíjí emoční inteligence. Lépe rozumí svým vlastním pocitům a dokáže je vysvětlit. Uvědomuje si jejich souvislosti a vztahy (Light in Vágnerová, 2012). Vyjma afektů, emoce probíhají s racionální kontrolou (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Děti mladšího školního věku také začínají rozumět emocím druhých lidí, proto se u školáka objevuje schopnost mluvit o emocích ostatních. Dítě např. dokáže popsat, proč ho rozčiluje chování druhého dítěte. Tento pocit zakusí i předškolák, ten však nedokáže vysvětlit jeho příčinu (Denham in Vágnerová, 2012).

Do šesti let dítě vnímá, že může prožívat dvě emoce, které následují hned po sobě (Langmeier & Krejčířová, 2006). Kolem desátého roku života jedinec začíná rozumět významu ambivalentních prožitků. Rozumí možnosti pociťovat smíšené emoce nebo dokonce dvě protikladné emoce současně (Vágnerová, 2012). Ambivalentní reakce dítě zažívá již v předešlých vývojových obdobích, zaměřuje se však pouze jen na jednu emoci.

Důležitým faktorem v emočním vývoji je také sociální prostředí jedince. Hyperprotektivní prostředí nebo nepodnětné prostředí může být důvodem opoždění emočního vývoje. Dalším předpokladem, který může vývoj zbrzdit je stresová situace, např. pobyt v nemocnici.

Čerstvý školák už přichází do školy se základními hodnotami a zvnitřněnými elementárními normami sociálního chování. Ty dítě vstřebává díky vlivným dospělým, kteří je v podobě příkazů posilují. I tento základ je ale u dítěte velice labilní, podroben jeho aktuálním potřebám, situaci a postoji dospělé autority. Proto je nutné je zvnějšku stále posilovat. Se školní docházkou dochází k ustalování trvalých hodnotných cílů vlastního jednání, to díky rozvoji logického myšlení a rozšíření časové perspektivy. Mladší školák ale stále nedokáže pochopit abstraktní hodnoty (např. *spravedlnost*). Těm dítě porozumí až v následujícím vývojovém období.

Podle Piageta je vývoj morálního vědomí a jednání předškoláka heteronomní. To znamená, že předškolní dítě přejímá morálku od dospělé autority, která mu výslovně říká, co je dobré a co je špatné. „Dobré“ je tedy to, co je dospělým schváleno nebo dovoleno. Naopak „zlé“ se odvíjí od toho, co dospělý zakazuje nebo trestá. Až mezi sedmým a osmým rokem života se heteronomní morálka změní na morálku autonomní. Je to období, kdy je dítě k dospělé autoritě více kritické, stává se v mravním hodnocení na dospělém nezávislejší. Rozhoduje samo, jaké konání je správné a nesprávné. Morálka je ale rigidní. Dítě je velice striktní. Hodnotu např. poslušnosti (správné je být poslušný) dítě aplikuje bez ohledu na situaci, na vnější podmínky a vnitřní motivy. Těmto motivům jednání dítě porozumí až mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, kdy je ve svém mravním hodnocení uplatní. Kritici Piageta ale upozorňují na plno různých otázek, které tento model nezodpovídá, např. důvod jednání člověka podle svého vlastního nejlepšího přesvědčení. Tento fakt ukazuje, že je třeba dávat váhu také motivačním faktorům. Jejich silný vliv a vztah mezi morálními principy a afektivní motivací ale není dosud zcela objasněn (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Při otázce, jak u dítěte mravní vývoj podpořit, se můžeme opřít o výzkum Langmeiera a Langmeierové z roku 1977 (in Langmeier & Krejčířová, 2006), který ukazuje, že více než výchovné techniky je pro podporu optimálního mravního vývoje důležitý autentický způsob interakce, který se vyznačuje vzájemným sdílením se mezi

členy rodiny. Dítě je pak schopno samo určit, kdy způsobuje druhému dobro a zlo. Samo si uvědomuje, kdy svými činy pomáhá nebo škodí druhým. Vyvíjí se u něj autonomní morálka vyššího typu.

Dítě si ve škole osvojuje novou roli žáka, ta se pojí s rolí spolužáka, ke které se váže očekávání solidarity a vzájemné pomoci mezi spolužáky. Dítě se také setkává a seznamuje s rolí učitele (Langmeier & Krejčířová, 2006). Učitel bývá první dva roky školní docházky dětmi obdivován, děti jeho autoritu mnohdy povyšují nad autoritu rodičů. Právě učitel je totiž ve školním světě hlavní postavou, která rozhoduje. Dítě se s učitelem snadno ztotožní a chce se mu podobat. Kritika učitele se obvykle objevuje ve třetím roce školní docházky. Tato kritika a pochybnosti jsou zcela v pořádku. Dítě si v tomto věku potřebuje ověřovat učitelovy vlastnosti, které by k jeho roli měly patřit, např. spravedlnost, ochota pomoci nebo poctivá práce (Říčan, 2004).

Děti mladšího školního věku již tráví více času se skupinou kamarádů, než tomu bylo v předškolním věku. Stále je ale středem jejich života rodina (Thorová, 2015). Ta pro školáka znamená emoční oporu a podporu jeho osobní prestiže (Vágnerová, 2012). Výraznou autoritou jsou rodiče, i když je pravdou, že je děti občas kritizují (Thorová, 2015). Vzhledem k rozvíjejícímu se logickému myšlení a předešlým zkušenostem školák již lépe chápe některé rodičovské postoje a motivaci. Rodina je důležitou složkou dětského světa. Patří do ní dítě a rodiče, případně zahrnuje i sourozence, prarodiče atd. Ti všichni tvoří společnými zážitky rodinný příběh a jsou součástí důležitých rodinných rituálů, které mají pro toto společenství velký význam. Díky tomu, že dítě už snadněji dokáže regulovat své emoce a chování, stává se společníkem, se kterými je jednodušší domluva (Vágnerová, 2012). Dětem je už často v tomto věku dáno privilegium se částečně podílet na rodinných rozhodnutích.

Postupně dítě ale začíná mít větší náklonost k vrstevnické skupině. Skupinové hry se stále více stávají oblíbenějšími. Vrstevníci a jejich názor utváří sebepojetí dítěte. Kamarádské vztahy jsou již navazovány na základě společných zájmů, aktivit a osobnostních charakteristik (Thorová, 2015).

Introspektivní zaměření bývá nápadné až kolem desíti let. Desetiletý jedinec na otázku, jak pozná, že je veselý, již odpovídá s ohledem na svůj vnitřní stav. Šestileté dítě vysvětluje, že svoji veselost pozná podle toho, že se směje. Introspektivní zaměření

dítěte můžeme poznat díky jeho spontánní sebereflexi. Tou rozumíme, že dítě mluví o svých aktuálních pocitech. Zatímco u šestiletých dětí není spontánní sebereflexe běžná, v deseti letech dítě o svých emocích mluví velmi často.

Stálejší úroveň sebehodnocení je podpořena postupným pochopením stability osobnosti v čase. Sedmileté dítě si začíná uvědomovat, že některé psychické charakteristiky člověka jsou stálé, nejde pouze o vnější vlastnosti, za které je dříve pokládalo. Samo si více začíná uvědomovat své psychické vlastnosti a schopnosti a při popisu sebe sama se neuchyluje pouze k popisu objektivní charakteristiky, do které patří např. vzhled nebo vlastnictví (Langmeier & Krejčířová, 2006). Sebehodnotící emoce se poté rozvíjí skrz situace, kterými dítě ve škole prochází. Školák porovnává svůj výkon a chování s ostatními spolužáky. Dále se dítě zabývá hodnocením dospělého i vrstevníků. Sebehodnocení je jednou z částí sebepojetí, a právě školní věk považujeme za důležité období jeho tvorby (Vágnerová, 2012).

V otázce, jak rodiče ovlivňují sebehodnocení dítěte, se je možné opřít o dvě teorie. První, zrcadlová teorie, se zaměřuje na ovlivnění sebehodnocení dítěte projevy rodičů. Podceňování nebo podporování dítěte rodičem „zrcadlí“ dítěti jeho vlastní hodnotu. Druhou teorií je teorie modelu. Ta poukazuje na rodiče jako vzor chování. To, jaké má sebehodnocení rodič sám, může být základem při vytváření sebehodnocení dítěte. Rodiče by měli, pro kladné sebehodnocení dětí, využívat atribučního stylu. Ten *úspěch* připisuje ke schopnostem a snaze dítěte, nevnímá ho pouze jako náhodu. Neúspěch je vnímán jako šance k učení (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2 Dětská kresba

Dětská kresba hraje v předškolním a mladším školním věku dítěte důležitou roli. Je využita jako prostředek k odhadu úrovně vývoje rozumových schopností. V dalších vývojových obdobích jedince se kresba k tomuto posouzení již nepoužívá, jelikož dochází k dozrání kresebné dovednosti (Vágnerová in Mlčáková, 2009). Dítě kreslení vnímá jako hru. Rozdíl od jiných her jde vidět v tom, že při této „hře“ je výsledkem nějaký „trvalý“ produkt. Ten dítě nabádá k dalšímu opakování této činnosti. Hra se stále ztěžuje, a tak je možné pozorovat, že se dítě, od pouhého zanechávání stopy na papíru, dostává ke zobrazení známých věcí. V této chvíli hra přestává být hrou a stává se z ní vážný pokus o uplatnění vlastních schopností dítěte (Uždil, 2002). Navzdory tomu je ale třeba mít na paměti, že i přes to, že většině dětí kreslení přináší uspokojení a radost, existují i děti, které tuto činnost rády nemají nebo ji dokonce bojkotují (Bednářová & Šmardová, 2006).

2.1 Význam kresby

Davido (2001) upozorňuje, že dětskou kresbu je třeba nevnímat pouze jako hru. Do dětské kresby se promítá nejen hra a snění, ale také realita. Kresba je tedy také projekcí dětských zájmů a trápení. Pro dítě je „bezpečnou“ příležitostí vyjádřit své pocity, poskytuje tak informace o emocionalitě dítěte (Bednářová & Šmardová, 2006).

Rousseau (in Cognet, 2013) k tomuto dodává, že kresebný výkon slouží jako komunikační nástroj, odhalující dětské pocity, např. strachy, obavy, touhy. Důležité je nezapomenout, že i když nejobvyklejším způsobem komunikace je řeč, neplatí, že se jedná o prostředek nejjednodušší. Zvláště u dětí, u kterých tvoření slovní zásoby začalo před nedávnem. Kresba vyžaduje jen schopnost udržet v ruce tužku, proto je pro dítě snadnějším a populárnějším výrazovým prostředkem. Dokonce i v moment, kdy se školák naučí číst a psát, zůstává kresbě stále její oblíbenost. Obliba v psaní u jedince nastane až v pozdějším věku (Davido, 2001). Využití kresby jako komunikačního prostředku bývá oceněno zvláště u dětí majících problém své pocity vyjádřit, např. při setkáních s dětmi, které o svých pocitech mluvit neumějí, nechtějí

nebo jim o nich mluvit někdo zatrl. Nejen pro tyto případy je dětská kresba výborným nástrojem kontaktu s dítětem (Bednářová & Šmardová, 2006).

Dětskou kresbu lze využít také při posouzení vývojové úrovně dítěte, pro kterou se používá hlavně kresba postavy. Toto hodnocení inteligence se opírá o názor, že v každém vývojovém stupni dětská kresba vykazuje typické znaky, které jedinec při kresbě postavy použije. Názor má však i své odpůrce (Bednářová & Šmardová, 2006). I přes pochybnosti, které nabádají k nepoužívání pouze této metody hodnocení inteligence dítěte, je třeba zmínit dva nejznámější používané testy. Prvním je test s úkolem *nakreslit strom*, v druhém má zadáno *nakreslit člověka*. Nutno podotknout, že řada odborníků se vyhrazuje úplně proti měření inteligence dítěte kresbou. Naráží na její malou věrohodnost. Příkladem je situace, kdy jedno dítě nakreslí pouze symbolickou jednoznačnou kresbu a druhé si vyhraje s detaily, výtvar však není jednoznačný. Neexistuje pouze jeden typ dětí, nemůže se tedy hodnotit, které z dětí je inteligentnější. V neposlední řadě také vyvstává otázka, jaká je tedy vlastně definice inteligence (Uždil, 2002).

Kresbu není třeba hodnotit pouze obsahově. Slouží také ke zjištění úrovně grafomotorických a vizuomotorických schopností a dovedností. Vysvětlením při nezdarech mohou být dovednosti a schopnosti rodičů dítěte (př. rodiče jsou dysgrafici). Je třeba se taktéž doptat na raný vývoj dítěte, laterality atd.

Na druhou stranu kreslení podporuje grafomotoriku, jemnou motoriku a vizuomotoriku. Pro harmonický rozvoj je třeba dbát na rozvíjení všech těchto oblastí (Bednářová & Šmardová, 2006).

V odůvodnění potřeby výtvarného projevu dětí se autoři mírně rozcházejí. Jedno z přesvědčení staví na tom, že je dětská kresba obrázková řeč. Příčina této obrázkové řeči, dle tohoto názoru, tkví v tom, že je dítě přehlcené dojmy, které potřebuje nějakým způsobem vyjádřit. Další názory se opírají o tvrzení, že důvodem dětského kresebného projevu je autostylizace, tedy zobjektívění vlastního já mimo svou psychiku. Další teorie hovoří o potřebě nápodoby. Je třeba mít na paměti, že všechny tyto názory v sobě skrývají jen část pravdy. S jistotou je ale možné uznat, že začátek kresby souvisí s přirozeným vývojem dítěte. Na dospělých je jen tuto činnost dítěti umožnit. Nejen kvůli tomu, že přispívá k jeho psychickému rozvoji (Uždil, 2002).

2.2 Témata dětské kresby

Je třeba zmínit, že je u dítěte těžké určit, kdy se obsah kresby z bezobsažných čáranic stává úmyslným zobrazením. Jak někteří odborníci poukazují, je možné se setkat s případy, kdy děti obsah svého výtvaru pojmenují až v moment, kdy musí čelit neodbytné otázce: „*Co jsi to nakreslil?*“ Také počáteční problémy jedince se zvládnutím grafického pohybu společně se zálibou dítěte v čáře způsobují, že dítě sice s nějakým úmyslem kreslit začne, ale během kresby svoji vizi změní. Důvodem může být vznik poutavější představy během kreslení. Další příčinou může být situace, kdy dítě představu změní, protože nová představa lépe vystihuje, co již nakreslilo. Obsah kresby dítě pojmenovává i na základě toho, že nakreslené grafické útvary vzniklé náhodou, přirovná k tvarově neurčitým částem přírody, např. voda, sníh, noc.

Neplatí doslova tvrzení, že dítě kreslí, co vidí. Do dětských kreseb se dostanou osoby a předměty s trvalým, neměnným a obecným významem. Dítě toho vnímá daleko více, než se objevuje v jeho kresebném projevu. Statistika dokládá, že nejobvyklejším hlavním námětem dětské kresby je člověk. Ostatní, co s člověkem nějakým způsobem souvisí, je druhotné. Postupem času se okruh zájmu obsahu kresby zvětšuje. Dítě přidává do kreseb prostředí člověka, zvířata, dopravní prostředky a nábytek. V dětských kresbách se ale objevují i obsahy nereálné, jako častý příklad lze uvést třeba seriálové figurky. Často v dětských kresbách lze spatřit *sluníčko*. Dítěti se technicky dobře kreslí. Zároveň funguje jako určení času, označuje *den*. Dítě ho také používá k vyznačení oblohy, což přináší kresbě jednotu.

V moment, kdy dětské kresby dítě vytvořilo vědomě a s věcným obsahem, setkáváme se v jeho kresebném projevu často jen s izolovanými představami, např. člověk, dům, květina. Dítě nespojuje představy, které by poukazovaly na jejich vzájemné vztahy. I přes to se ale s takovým případem můžeme setkat, souvisí však s velkým duševním výkonem jedince (Uždil, 2002). Teprve později kreslíř připojuje k izolovanému objektu i jeho prostředí. A čím je starší, tím se výtvar stává bohatším. Dítě si hraje s detaily, kresba je realističtější (Bednářová & Šmardová, 2006).

Nejen učitele Davido (2001) nabádá k zadávání rozličných témat dětské kresby. Volných témat kresby by se mělo objevovat stejně, jako témat zadávaných. Volná témata

vyzývají dítě k originalitě, zatímco témata zadávaná, i když se týkají různých příležitostí (Vánoce, svátek matek atd.), nabádají děti k bezduchému kopírování reality pod vidinou dobré známky. Na druhou stranu ovšem Davido přiznává, že témata zadávaná rozvíjí logické myšlení a pozorovací schopnosti dítěte. Proto je důležité zadaná témata pečlivě rozvažovat a dát ve škole prostor oběma z nich.

2.3 Vývojová stadia dětské kresby

Vývoj kresby a vývoj řeči dítěte je k sobě často přirovnáván. Bezmyslné čárání k opakování hlásek a slabik. Broukání je obdoba opakování kresebné experimentace. Také jazyková a kresebná schémata vykazují podobnost (Bednářová & Šmardová, 2006). Vývoj dětské kresby je závislý na vývoji jedince. Neobratná kresba ale nemusí být nezbytně známkou duševní zaostalosti dítěte (Davido, 2001). Je třeba nezapomenout, že vývoj kresby je závislý na různých činitelích, např. na zájmu dítěte o kreslení (Bednářová & Šmardová, 2006).

Prvním vývojovým obdobím dětské kresby je tzv. **období „skvrn“**. Dítě, kterému ještě nebyl rok, by ve svém kresebném projevu tvořilo právě skvrny.

Stadium „čmáranic“, druhé vývojové období dětské kresby, se u dítěte objevuje kolem prvního roku života. Pohyby dítěte jsou neobratné, obratnější začnou být až v moment, kdy dítě začne chápat, že má kresba specifickou vypovídací hodnotu. U správně nevyvíjecích se dětí a dětí duševně opožděných lze pozorovat nesprávné držení tužky. Spokojené dítě poznáme dle silných čar, pokrývajících většinu plochy, které jde pozorovat v jeho kresbách.

Třetím vývojovým obdobím je **stadium „čárání“**. Zatímco v předchozích obdobích nelze spojovat úroveň kresby s intelektuálním vývojem dítěte, v tomto stadiu nastává opak. U dítěte si lze všimnout určité záměrnosti. Je možné pozorovat projev snahy napodobení písma dospělých, zejména mezi 2. a 3. rokem. Záměr v kresbě dítěte ale často mění, občas se objeví až na konci činnosti podle samovolného nápadu nebo nahodilé podobnosti. Někdy kresbu ani nedokončí.

Teprve u posledního stadia, **stadia hlavonožců**, lze postupně vidět smysl pro přesnost. Projevuje se u dětí kolem tří let. Obrázek se již vyznačuje určitým obsahem. Postavu hlavonožce je možno popsat jako kruh, ten znázorňuje hlavu u trup zároveň (Davido, 2001). Tento ovál dítě nechápe jako skutečný obrys hlavy a těla. Jeho pohledem jde o pomyslnou hranici, ve které se nachází všechny podstatné lidské znaky (Uždil, 2002). Dvě postranní čárky značí nohy, obvykle se objevují i další dvě přilehající čárky označující ruce. Tento způsob kresby je typický pro tříleté až pětileté děti po celém světě.

Čím je dítě starší, tím více detailů v kresbě hlavonožce přibývá. Lze rozpoznat oči, ústa. V kruhu se objevuje i pupek, znázorněn tečkou nebo malým kolečkem (Davido, 2001). Zpočátku si jde všimnout velkých otevřených očí postavy, důkazu života. Uši se nějakou dobu v kresbě ještě neobjeví (Uždil, 2002). Tyto prvky mají ze začátku nesprávné umístění, časem ale dítě začne detaily umisťovat správně. To bude kresba vypadat jako hlava ducha (Bednářová & Šmardová, 2006).

Trup, jako samostatná část, se v dětských kresbách začíná objevovat v moment, kdy dítě cítí potřebu vykreslit detaily, např. knoflíky. Poměr hlavy a těla bývá stále nereálný. Větší hlava značí větší symbolický význam. Není pevně dáno, že vývoj dětské kresby jde striktně tímto způsobem. U některých dětských výtvorů se trup objevuje mnohem dříve (Uždil, 2002).

V moment, kdy dítě pochopí vlastní tělesné schéma (představa vlastního těla a jeho umístění v prostoru), začíná kreslit samo sebe (Davido, 2001).

2.4 Typické znaky dětské kresby

V kresbách dětí mezi 7 až 9 lety si je možné všimnout *transparentnosti*. Transparentnost se v kresbě vyznačuje tím, že i když kresba obsahuje jen objekty, které by měly být vidět pouze zvnějšku, dítě na obrázku doplňuje i vnitřní prostor (např. řez domu). Je zcela běžná, občas také značí přítomnost velmi vyvinutého pozorovacího talentu. Ovšem u dětí starších, nad 10 let, může být přetrvávající transparentnost znakem retardace duševního vývoje nebo poruchou afektivity a senzibility. Mezi 7 až 12 lety lze u dětí vidět další posun. Dítě začíná kreslit jen to, co vidí. Je možné se tak setkat např.

s obrázkem domu, který je znázorněn zvnějšku. Pokud chce dítě nakreslit, co je uvnitř domu, nakreslí jen to, co uvidíme okny (Davido, 2001).

Kresba z profilu se poprvé objevuje u dětí mezi 7 – 9 lety (Bednářová & Šmardová, 2006). Pro dítě je těžká, liší se od předešlé kresby paňáka svou asymetrií. Dítě při této aktivitě nepodléhá zrakovým vzpomínkám, kresbu tvoří na základě představivosti. Kreslíř si v představách tvoří figuru v prostoru. Figuru natačí do potřebného úhlu. Tento proces, díky zkušenostem, postupem času už není pro dítě tak složitý. O využití představivosti při kresbě z profilu přesvědčuje tzv. smíšený profil. Je možné ho definovat spojením pohledu zepředu a ze strany (Uždil, 2002).

Pětileté až sedmileté děti nedodrží perspektivu. Jejich kresby jsou typické sklápěním vertikálu do horizontální roviny. Výtvoř dětí, spíše než vnější svět, zobrazují jeho vnitřní svět. Pokud přeci jen vykresluje jedinec svět vnější, jedná se o zobrazení jeho specifického pohledu na svět, jak ho on vidí a vnímá. Tento pohled podléhá i emočnímu zabarvení dítěte (Davido, 2001).

2.5 Testy

Dítě má o kreslení zájem. Pomocí jeho výtvoř je možné diagnostikovat např. úroveň jemné motoriky nebo míru soustředění se na kreslení. Kresba přibližuje povahu jedince. Respondent testu, který je zadáván pomocí kresby, spontánně vyjadřuje své emoce, názory, zkušenosti a vnímání reality. Nejenom kvůli tomu se dětská kresba stává výstižnou metodou pro pochopení pohledu dítěte na svět. Testy zpravidla netrvají dlouho. Zájem dětí o kreslení se tak jeví jako snadný způsob pro začátek komunikace mezi dítětem a examínátorem (Vágnerová, 2001).

2.5.1 Vhodné podmínky kresby

Novák (2004) přibližuje vhodné podmínky, které by dítě při kresbě mělo mít. Nutno podotknout, že jeho publikace je primárně zaměřená na kresbu rodiny.

Obvykle je kreslíři poskytnuta tužka č. 2, zvolit však lze i pastelky. Ačkoli je ve větším zájmu testů výběr tužky, pastelky hrají podstatnou roli v moment, kdy je pro examinátora důležitá symbolika barev.

Použití gumy při dětské kresbě není preferováno. Examinátor ji ale poskytnout může. A to v případě, kdy dítě na její použití naléhá a examinátor se sám rozhodne, že gumu dítěti věnuje. V tento moment je ale třeba si prohlédnout, na kterou část kresby dítě gumu použilo a vyhodnotit, z jakého důvodu dítě chtělo tuto pasáž překreslit. Examinátor také může stanovit pravidlo, že dítě gumu nepoužije. Může však využít možnosti škrtnout chybný úsek své kresby.

Dítě by mělo vykonávat činnost v podmínkách, na které je zvyklé z běžných školních povinností. Volí se proto stůl či školní lavice. Při zadání kresby větší skupině dětí, si examinátor také dává pozor na jejich vzájemné opisování. Pokud instrukce nehovoří o společné kresbě rodiny, věnujeme pozornost rozsazení sourozenců.

Zadávání kresby více kreslířům záraz, např. školní třídě, ale není vhodné. Examinátor nestihne pozorovat všechny žáky najednou. Ztrácí se tak část výpovědní hodnoty, protože je důležité při kresbě děti sledovat a všimnout si jejich chování. Tento postup má smysl v moment, kdy je pro examinátora důležitá kresba určitého žáka ve třídě, činnost však zadává celé skupině. V tomto případě pozoruje pouze vybraného žáka a je schopen popsat jeho chování při kresbě. Je důležité pamatovat, že kresby zbylých dětí ve třídě se dají využít např. pouze jako srovnání, jak kreslí děti stejného věku.

Je důležité dítě k činnosti podpořit. Může se totiž stát, že se dítě necítí v kresbě jistě. Zde funguje dítěti připomenout neznámkování kresby. Pochvala po dokončení výkresu je taktéž významná. Tento kontakt s dítětem se může stát jakýmsi klíčem k následné komunikaci důležité při výkladu kresby. Examinátor dítě při kresbě sice sleduje, dítě by se však nemělo cítit být pozorováno. Proto je vhodné kreslíři nesdělovat pochvalu v procesu kreslení.

2.5.2 Test stromu

Objektem, který kreslíř zachycuje, je v tomto případě strom. Analogie mezi stromem a člověkem trvá odnepaměti. Už v minulosti lidé využívali strom jako jednoho z nejvznešenějších zástupců přírody ve svých uměleckých dílech a připisovali mu jistou podobnost a blízkost člověku. Pozitivní je i různorodost stromů. Díky ní má kreslíř více možností se vyjádřit. Lidé dokonce rádi připisují stromům povahové vlastnosti. O tuto symboliku se opíralo mnoho psychologů 20. století (Cognet, 2013). Kresba stromu je vhodná pro děti od deseti let (Vágnerová, 2001). Pro děti mladší je účelnější využít metodu kresby postavy (Altman, 1998).

V roce 1949 vychází test s názvem „Der Baumtest“ německého psychologa Karla Kocha. Karl Koch se opírá o názor, že kresba stromu funguje jako symbolické znázornění sebe sama a zobrazení vztahu jedince k vnějšímu světu. Hodnotícího manuálu v českém jazyce se lidé dočkali v roce 1998. Jeho autorem byl Zdeněk Altman. Ten k originálu doplnil i své empirické zkušenosti. Tato metoda by měla sloužit k rozpoznání některých osobnostních vlastností, např. introverze a extroverze (Vágnerová, 2001).

Test je oblíbený mezi dětmi vykazující inhibici a preadolescenty, kteří nepreferují volnou kresbu. Zadáni se v průběhu času měnilo podle různých autorů. Examinátor se chce vyvarovat jednotvárnému zobrazování vánočního stromečku (Cognet, 2013). Proto volí příkaz, aby účastník testu nekreslil jehličnatý strom. Jako nechtěný strom je examínátorem označena i palma. Pro samotnou kresbu se využívá papír ve formátu A4, účastník testu dostává do ruky tužku. Kresba většinou trvá mezi 5 až 10 minutami. Jedinec má však času tolik, kolik potřebuje (Vágnerová, 2001). Pokud kresba obsahuje určité stereotypy, examínátor poprosí o jinou kresbu (Cognet, 2013). Test nelze využít, jestliže kreslíř nemá určité kresebné dovednosti (Vágnerová, 2001).

Mladší školák raději náčrt stromu využívá jako doplněk do kresby krajiny nebo ke kresbě domu. Pouhá kresba stromu není pro mladšího školáka zas tak poutavá. Dokonce až kolem jedenáctého roku dítěte do kresby vstupují mimo infantilní znaky také interpretovatelné projektivní obsahy, jelikož se dítěti v tomto věku mění způsob uvažování a kresba až tehdy začíná být nástrojem pro hodnocení osobnosti. U dětí mladších je metoda spíše hodnocením vývoje určitých schopností a dovedností (Altman, 1998).

Cognet (2013) upozorňuje, že je vhodné výslednou kresbu neanalyzovat pouze pomocí symbolické interpretace. Hned po dokončení kresby je podle něj žádoucí využít volné interpretace před kreslířem. Tu využívá examinator a interpretuje tak výsledné dílo kreslíře. Kreslíř mu potvrdí, nebo vyvrátí jeho výklad.

Altman (1998) dodává, že je vhodné využívat tuto metodu společně s metodami jinými.

2.5.3 Začarovaná rodina

V kresbě začarované rodiny hraje taktéž důležitou roli symbolika, která se v této metodě objevuje při přeměně postav. Metoda by měla ukázat dětské postoje a prožitky vůči jeho rodině. Jelikož na vědomé úrovni mají převahu pozitivní emoce nad těmi negativními. Tyto postoje a prožitky se mohou často odehrávat na nevědomé úrovni. Proto ani dítě samotné nemusí symboliku chápat. Je ale třeba mít na paměti, že přesnost výzkumu může negativně ovlivnit popularita určitých zvířat a pohádkových postav nebo působení medií (Vágnerová, 2001). Matějček (2005) doporučuje tuto kresbu zadávat společně s kresbou rodiny, ve které úvodní pokyn examinatora je požádání kreslíře, aby nakreslil svou rodinu. Kresba začarované rodiny přichází až po dokončení tohoto výkresu a uskutečňuje se na jeho druhou prázdnou stranu. Novák (2004) ale připouští, ze své vlastní zkušenosti, že kresbu začarované rodiny lze využít i jako samostatnou metodu.

Pro kresbu je potřeba mít papír formátu A4 a tužku. Na úvod, před začátkem kreslení, examinator podá dítěti krátkou instruktáž. Úkolem dítěte je nakreslit, jak by vypadala jeho rodina, kdyby ji navštívil kouzelník a začaroval její členy na zvířata při předpokladu, že každé zvíře by charakterově vystihovalo daného člověka (Vágnerová, 2001). Je žádoucí zvolit přeměnu členů rodiny do zvířecí podoby, jelikož zvířecí symbolika je pro zadávajícího čitelnější (Matějček, 2005). Pokyn by neměl být detailní a při jeho zadání musí examinator pamatovat na věk dítěte, které bude kresbu vytvářet. Pokyn musí být k jeho věku úměrný. Examinátor si všímá, který člen se na papíře objeví jako první. Všímá si, v jaké chvíli je dítě v rozpacích. Celou činnost examinator monitoruje a po dokončení kresby se dále doptává. Dítě členy rodiny představí

a examinátor si nechá vysvětlit důvody jednotlivých zvířecích podob. Počítá také s případy, kdy dítě v průběhu kreslení změní svůj záměr. Může se stát, že i když by daného člena rodiny dítě nakreslilo jako určité zvíře, zvolí zvíře jiné. Důvodem může být to, že dítě nedovede nakreslit vybrané zvíře, proto volí jiné, které nakreslit umí. Významným se stává rozhovor mezi dítětem a examinátorem. Ten dítěti při dialogu věnuje pozornost a jeho práci ohodnotí. Zejména kvůli kreslířské způsobilosti dětí, je kresba začarované rodiny používána u dětí starších 6 let.

Hodnocení takové kresby je velice individuální, závislé na dítěti. Je třeba se ale dívat jak na charakterové rysy a vnější znaky, tak na vzájemné vztahy členů rodiny a dítěte (Vágnerová, 2001).

2.5.4 Test hvězd a vln

Test hvězd a vln vytvořila německá psychologka U. Avé-Lallemantová (Šturma, 2005). Podle ní se v kresbě dítěte objeví jeho vlastní vnímání světa, kdežto u jiných testů, zejména s rodinným tématem, dítě kresbou vyličí spíše svou vlastní zkušenost. Test je tedy, dle autorky, zaměřen na diagnostiku osobnosti (Vágnerová, 2001). Tříleté děti jsou již vhodným subjektem k provedení této metody (Šturma, 2005).

Instrukce k testu jsou velice jednoduché. Dítě má za úkol nakreslit hvězdy na nebi nad mořskými vlnami. K dispozici má papír formátu A5, na něm se nachází již předpřipravený obdélníkový rámeček, do kterého dítě kreslí. Věk dítěte a jeho kulturní příslušnost jsou relevantním důvodem k určitému pozměnění základních instrukcí. Důležité je, aby dítě zadání rozumělo (Šturma, 2005).

Hodnocení testu má hned několik rovin. Jedním z možných hledisek hodnocení je způsob znázornění. Kresba může být pouhým jednoduchým ztvárněním, zatímco druhé dítě se bude snažit vytvořit esteticky významný nákres. Lze hodnotit, jak kreslíř kresbu zvládl po formální stránce (Vágnerová, 2001). Nejen, že dítě musí rozumět zadaným pojmům (*hvězdy* a *vlny*), musí si také obrázek umět představit a zpracovat ho podle instrukcí (Šturma, 2005). Posuzuje se to, jak se dítě vypořádalo s členěním prostoru a jeho tahy tužkou. Není pravdou, že předměty nacházející se v kresbě mají pokaždé symbolickou hodnotu. Někdy se jedná pouze o pokus výzdoby kresby. V neposlední řadě

je třeba zmínit, že obrázek je zaměřen na vertikální způsob provedení. Proto je předmětem zájmu to, jak si dítě poradilo se středem kresby. Ten je symbolicky velice důležitý, vykládáme si ho jako zobrazení kreslířova ega.

Test hvězd a vln je dobré použít jako jednu z více metod při práci s dítětem. Zároveň je žádoucí, aby si zadávající výsledky potvrdil pomocí další vybrané metody (Vágnerová, 2001).

3 Dětské pojetí smrti

Občas je téma smrti, zvláště před dětmi, těžké uchopit. V televizi je smrt zobrazována zkráceně. Na obrazovkách je smrt představována spíše jako zpestření děje. Zcela se vytrácí pocit ztráty, který je se smrtí neodmyslitelně v reálném životě spojen.

Je také důležité si uvědomit, že většina ztrát blízkého člověka v dnešní době už není zapříčiněná hlavně dlouhodobou nemocí jedince. Právě dlouhodobá nemoc napomáhá se na případný odchod blízkého připravit. Nyní mají největší podíl na úmrtích blízkých dítěte tragické nehody (př. automobilová havárie, nehoda při rekreačních sportech). Na tu se pozůstalí připravit nemohou. I proto je důležité téma prozkoumávat a snažit se mu porozumět (Dytrych & Matějček, 2002).

První výzkumy, které se o dětský koncept smrti zajímaly, byly psychoanalytické. Zaměřovaly se hlavně na emoce dětí. Druhá vlna výzkumů sledovala vývoj konceptu smrti dětí v souvislosti s jejich kognitivním vývojem po vzoru Piageta. S tím také souvisí zjištěné dílčí složky vnímání smrti (Slaughter, 2005). Harris a Giménez (2005) doplňují, že se uskutečnila i vlna výzkumů, které se zaměřily na vnímání smrti konkrétního člena rodiny nebo blízkého přítele.

3.1 Smrt jako tabu téma

O tom, proč je v dnešní společnosti téma smrti tabu, se ve své publikaci zamýšlí Jakoby (2005). Lidé se tomuto tématu vyhýbají a nejsou na smrt připraveni. Na rozdíl od dnešní doby, kdy lidé umírají převážně v nemocnicích či pečovatelských domech, v minulém století se smrt děla nejčastěji v rodinném kruhu. Umírání tak bylo bráno jako součást života. To stejné platí i pro vnímání smrti dětmi. V minulosti byl pohřeb brán jako rodinná slavnost, dítě se ho rovněž účastnilo. Rodiče brali děti také na pohřby, které nepatřily do jejich rodinného kruhu. Děti byly zvyklé účastnit se pohřbů známých nebo sousedů. Taktéž projevy soustrastí se v dnešní době liší. Dnes se značně omezily a odehrávají se spíše v soukromí. V minulých dobách děti měly možnost seznámit se s formou a řádem, které tyto chvíle doprovázely. Nyní pro ně může být mnohem těžší se s touto zkušeností vyrovnat (Matějček & Dytrych, 1994). Jakoby (2005) doplňuje,

že se v dnešním světě smrt stala hlavním nepřítelem lékařské vědy. I proto se dle něj stává smrt tabu tématem a už dávno není společností vnímána jako přirozená.

Nad smrtí se zamýšlí i Kübler-Ross (2003). Jako lékařka byla součástí nespočtu příběhů lidí, kteří se se smrtí potkali. V návaznosti na své zkušenosti předává myšlenku, že smrt nemusí být složitá událost v okamžik, když z ní lidé sami nevytvoří noční můru.

3.2 Dílčí složky chápání smrti

Dílčí složky chápání smrti se objevují v druhé vlně výzkumů, které si kladou za cíl prozkoumat, jak děti rozumí smrti, a jak ji vnímají. Výzkumníci se v této vlně odkazovali na Piagetovy fáze kognitivního vývoje. Vědci, kteří se touto problematikou zabývali, vzali na vědomí složitost tématu. Proto vymezili dílčí složky chápání smrti. Díky nim bylo jednodušší zorientovat se v dětském chápání smrti a zkonkretizovat, kterým složkám pochopení smrti děti již rozumí. Jestliže dítě rozumělo všem dílčím složkám chápání konceptu smrti, byl jeho pohled na smrt brán jakožto zralé porozumění smrti.

Každý výzkum definoval různé dílčí složky chápání konceptu smrti, částečně se složky ale překrývaly (Koocher, 1973; Speece & Brent, 1984; White et al., 1978). Slaughter (2005) proto tyto dílčí složky zmapovala a ve své studii vymezila.

První dílčí složkou, která se v dětském konceptu smrti objevuje, je **nezvratnost**. Dítě v této fázi chápe, že mrtvý člověk již nemůže opět ožít. Složka zvaná **univerzálnost** zahrnuje pochopení, že vše, co je živé, jednou zemře. Porozumění **osobní smrtelnosti** znamená, že dítě pochopilo, že smrt se týká i jeho samotného, a že jednou i ono samo zemře. Složka **nevyhnutelnosti** je definovaná jako chápání, že všechno živé musí zemřít. Když dítě přijme, že po smrti zaniknou tělesné i duševní funkce, přijmulo složku **zastavení**. S tím souvisí i složka **kauzality**. Ta značí, že dítě chápe, že smrt je způsobena narušením tělesné funkce. Poslední složka, kterou Slaughter vymezila, je **nepředvídatelnost**. Tu dítě pojme v moment, kdy pochopí, že není možné si přirozenou smrt načasovat.

Speece a Brent (1984) ve své studii poskytli informaci, že se v tehdejší době značná část výzkumů zaměřovala na tři složky z představených dílčích složek. Mezi nejvíce prozkoumané dílčí složky tedy patří nezvratnost, univerzálnost a zastavení. Porovnáním výsledků výzkumů dospěli k názoru, že děti těmto dílčím složkám začínají rozumět mezi 5. až 7. rokem.

Speece a Brent (1984), při porovnávání výzkumů zabývajících se dětským konceptem smrti, vnesli mírnou kritiku na omezené spojování konceptu smrti dítěte s jeho kognitivním vývojem. Spíše než v kognitivním vývoji dítěte, nacházeli odpovědi v dětské zkušenosti se smrtí. Ať se jednalo o přímou zkušenost nebo pouze informace, které jim byli o smrti poskytnuty. I když autoři kognitivní vývoj pro pochopení smrti nepodceňují, přiklánějí se spíše k tomu, že zásadní je právě *zkušenost*. K tomuto závěru se do jisté míry přiklání i White et al. (1978). Předmětem jejich zkoumání byly taktéž tyto tři dílčí složky konceptu smrti u dětí. Výsledkem ale naopak bylo, že univerzálnost smrti skutečně s kognitivním vývojem úzce souvisí, zatímco další dvě složky autoři nepřipisují ke kognitivnímu vývoji dítěte.

Podle vzorce dílčích složek předešlé výzkumy zjistily, že dítě ve čtyřech letech již vnímá smrt jako odlišný stav od života.

Mezi pátým až sedmým rokem si děti začínají více osvojovat biologický koncept smrti, což je považováno za komplexnější pohled na smrt. Začínají tedy pomalu přijímat dílčí složky smrti, zejména nezvratnosti a univerzálnosti. Úplné porozumění smrti se ale objevuje až v deseti letech dítěte (Harris & Giménez, 2005).

3.3 Jak dítě chápe smrt

I když emoce, které smrt vyvolává, jsou u dospělého i dítěte téměř stejné, vnímání smrti těchto dvou skupin se liší. To má za důsledek i to, že dítě může emoce pociťovat ještě silněji. Dospělý totiž vnímá smrt zásadně jako biologickou událost (Carey in Slaughter, 2005; Klatt in Slaughter, 2005; Speece & Brent, 1984).

Willis (2002) upozorňuje, že pochopení trvalosti smrti může být pro dítě velice těžké. Dětské přemýšlení funguje na základě zkušenosti a ta po většinu času zažívá,

že co je rozbité, lze opravit. Čím je dítě starší, tím se zlepšuje jeho představa o čase, lépe se v něm orientuje. Trvalost tedy dostává opravdovější význam.

Autorka taktéž dodává, že další úvahou k tomuto tématu je fakt, že dítě doposud zažilo na světě jen krátký čas. Může mu tak dělat problém pochopit koloběh života. O něm dítě nemusí mít přesnou představu. To může vést k nepochopení toho, že život každého člověka končí smrtí. Tato úvaha se týká především dětí, které nevyrostají s domácím mazlíčkem nebo zvířaty.

Jejich závěry lze shrnout do tvrzení, že chápání smrti u dětí záleží na jejich kognitivní a emoční zralosti (Slaughter, 2005).

3.3.1 Smrt jako odchod

Výsledky výzkumů z první vlny, tzn. z psychoanalytických analýz, hovoří o tom, že děti do věku 10 let vnímají smrt jako **odchod**. Zemřelý podle dětí odchází buď do nebe, nebo na nějaké speciální místo určené pro mrtvé (hřbitov, rakev). Tam, podle této dětské představy, žije zemřelý dál. Děti počítaly s tím, že se mrtvý nevrátí. Vysvětlením jim ale bylo, že se vrátit nemůže, protože je to např. do nebe daleko, nebo protože je rakev přibitá hřebíky (Nagy in Slaughter, 2005; Von Hugh-Hellmuth in Slaughter, 2005). Případně si děti smrt vykládaly jako trvalý spánek, ze kterého se člověk neprobudí (Anthony in Slaughter, 2005; Nagy in Slaughter, 2005).

Speece a Brent (1984) k tomuto pojetí chápání smrti doplňují další příklad, kdy dítě vnímá smrt jako odjezd zemřelého jedince na výlet, ze kterého se ale, naopak proti předešlému tvrzení, může vrátit. Willis (2002) posouvá horní hranici věku, kdy dítě vnímá smrt jako odchod, na 6 let. Podle ní je toto vnímání smrti typické pro děti od 4 do 6 let. Jako příklad uvádí situaci, kdy dítě každodenně zažívá, jak rodiče odcházejí do práce a vždy se vrátí. Proto je pro dítě představa trvalosti smrti obtížná.

3.3.2 Personifikace smrti

První vlna výzkumů také přinesla další podstatné informace. Aby děti porozuměly příčině smrti, často si samotnou smrt personifikovaly. V jejich představách byla smrt představována postavou smrtky nebo strašáka. Tyto postavy mohly za smrt starých a nemocných lidí. Uvedené výsledky přinesl výzkum, za kterým stála Maria Nagy v roce 1948 (Koocher, 1973; Slaughter, 2005). Zosobnění smrti se ovšem neobjevuje vždy.

O představě smrti ve smyslu bytosti se zmiňuje i Kübler-Ross (2015). Toto vnímání připisuje dětem ve věku okolo pěti let. V jejich představách je smrt strašidelné stvoření. To lidi navštíví v moment, kdy si je chce odvést pryč. Když dítě využívá personifikaci smrti, přikládá důraz na to, že se smrt neděje z vnitřních příčin. Neakceptuje tedy ještě biologické pojetí smrti, které se objevuje až kolem devíti let dítěte. Koocher (1973) ve svém výzkumu, kterého se účastnilo 73 dětí, tuto hypotézu ale nepotvrdil. Ve své práci přímo reagoval na výsledky Marie Nagy. U žádného z dotazovaných dětí v jeho výzkumu se personifikace smrti neobjevila. Koocher si toto zjištění vysvětluje kulturními rozdíly (vzorek Nagy obsahoval maďarské děti, zatímco Koocher pracoval se vzorkem dětí z Ameriky). Hlavně ale poukazuje na jiný mechanismus zvládnání smrti amerických dětí. Místo toho, aby se děti odkazovaly na personifikaci smrti, zamýšlejí se nad specifickými detaily, které se smrtí konkrétně souvisí. To jim napomáhá smrt lépe „ovládnout“. Koocher tento mechanismus vysvětluje myšlenkou, že pokud dítě ví, co se přesně stane až umře, nemusí si s tím dělat starosti teď.

3.3.3 Smrt jako trest

Výsledky psychoanalytických analýz také ukázaly důvěru některých dětí v to, že smrt je trestem za způsobené zlo (Nagy in Slaughter, 2005; Von Hugh-Hellmuth in Slaughter, 2005). Na poznatek, že děti mohou vnímat smrt jako odměnu za zlo, upozorňuje i Kübler-Ross (2015). Stejná informace se dokonce objevila i ve výzkumu White et al. (1978). V jejich studii se k tomuto výsledku autoři vyjadřují s mírným znepokojením a doporučením, aby dospělí vždy děti ujistili, že smrt způsobují fyzické příčiny a nejedná se tedy o způsob trestu.

3.3.4 Smrt jako biologický koncept

Slaughter (2005) ve své studii podporuje názor, že děti pojmu celkový koncept smrti v moment, kdy získají větší přehled o biologii těla. Zatímco předškolní děti jednotlivým orgánům připisují jiné funkce (př. srdce je pro milování, plíce jsou pro mluvení), děti ve věku 4 až 6 let získávají znalosti o biologii lidského těla (Jaakkola & Slaughter, 2002; Slaughter et al. in Slaughter, 2005).

Díky porozumění základním biologickým jevům, dítě ustupuje od chápání smrti jako odchodu a začíná přijímat smrt jako biologický fenomén. Toto je i krokem k pochopení kauzality smrti, tu většinou dítě získává, společně se složkou zastavení, v sedmi letech (Slaughter, 2005).

Slaughter a Lyons (2003) svým výzkumem k této teorii přispívají. Zjišťovaly, jak se dětem z jejich vzorku změnil koncept smrti po tom, co jim bude vysvětlen základní přehled o biologickém fungování lidského těla. Vzorkem byly také 3 až 5 - leté děti, které na začátku výzkumu postrádaly základní biologické informace o tom, jak pracuje jejich tělo. Těmto dětem bylo vysvětleno, jak orgány lidského těla opravdu fungují (př. srdce neslouží pro milování, ale pumpuje krev do celého těla). Po dvou týdnech bylo opět zkoumáno, jak příslušné děti vnímají koncept smrti. Zjistilo se, že se díky pochopení biologie lidského těla opravdu změnil i dětský koncept smrti. A to na zralejší, přihlížející k tělu jako ke „stroji života“.

Slaughter (2005) vidí základní rozdíl v chápání smrti dospělým a dítětem právě v tom, že dospělý přihlíží na biologickou příčinu smrti, kdežto dítě ne. Upozorňuje tedy na to, že pro zralé pochopení smrti, tzn. smrti jako biologického fenoménu, je třeba, aby děti pochopily základní biologická fakta o fungování lidského těla.

3.3.5 Smrt jako přechod do posmrtného života

Další pojetí smrti, se kterým se v dospělém světě člověk setkává, je pojetí smrti jako tzv. metamorfózy, tedy začátek odlišného života. Tento život je nezávislý na biologických procesech. S vnímáním smrti jako přechodu k tomuto novému typu

života, se je možné setkat zejména v kontextu většiny světových náboženství. Toto pojetí smrti se vyskytuje i u dětí (Harris & Giménez, 2005).

Slaughter (2005) tvrdí, že čím je dítě starší, tím více přijímá za svou biologickou teorii smrti a díky tomu získává zralý pohled na smrt (Slaughter prezentuje zralé chápání smrti jako pochopení biologického konceptu smrti). Harris a Giménez (2005) však poukazují na svou zkušenost, že mladší děti naopak vykazují biologické chápání smrti, kdežto u starších dětí se do porozumění smrti začleňují náboženské prvky. To si autoři vysvětlují tím, že starší děti již mají více informací. Tyto informace mohou čerpat od rodičů, učitelů nebo náboženských autorit.

Autoři ale dále ve svém výzkumu zjistili, že většina starších dětí (jedenáctileté děti) se přiklání jak k biologickému pojetí smrti, tak k metafyzickému. Vysvětlením může být, že děti podporují obě pojetí, avšak nerozumí tomu, že si vzájemně odporují. Jako další vysvětlení autoři předkládají názor, že děti nemusí obě tvrzení podporovat, ale mohou s nimi souhlasit. K těmto výsledkům dospěli i Gutiérrez et al. (2020). Ti zkoumali vnímání smrti mexických dětí, které jsou kultuře smrti často vystavovány (př. svátek mrtvých). Z jejich zkoumání vyplynulo, že děti často svůj biologický pohled na smrt prolínají s pohledem, kdy se mrtví mohou vrátit.

Willis (2002) předpokládá, že náboženské prvky z rodiny obvykle začínají do svého chápání smrti děti vkládat mezi 5. až 6. rokem. Zároveň doporučuje dětem smrt blízkého nevysvětlovat tím, že Bůh dědečka potřeboval v nebi apod. Dítě je v tomto věku stále egocentrické, potřebu něčeho vnímá jen ve vztahu k sobě. Proto by mohlo „vyšší bytost“ ze ztráty obviňovat. Goldman (2015) doplňuje, že dítěti vysvětlení typu, že Bůh si vzal dědečka k sobě, může způsobit zbytečně úzkostné myšlenky o strachu z vlastní smrti.

3.3.6 Smrt jako kulturní koncept

Menendez et al. (2020) zmiňují, že toto vnímání smrti záleží na kultuře, ve které dítě vyrůstá a na tom, jak je smrt v této kultuře chápána. To poté spojuje s biologickým konceptem smrti. Podle autorů by již biologický koncept chápání smrti mělo dítě, v moment, kdy přijímá pojetí smrti z hlediska kultury, chápat.

Vnímání smrti, podle stejných autorů, ovlivňují tři faktory. Prvním jsou informace od rodičů a to, jak dětem smrt prezentují. Za druhý faktor považují pohled na smrt z masmédií a třetí faktor je, dle autorů, právě již zmíněná kultura, se kterou dítě přichází přirozeně do styku.

Toto tvrzení dokládá i výzkum Gutiérrez et al. (2020). Jejich studie mapovala vnímání smrti mexických dětí. A to hlavně v souvislosti s mexickým svátkem mrtvých. Toho se děti v určitých komunitách pravidelně účastní. Svátek je spojen s rodinou, jídlem a hudbou. Čím je dítě starší, tím více se i ono na oslavě může podílet. Děti ve většině vykazovaly v souvislosti se svátkem pozitivní emoce, což se promítalo i do jejich odpovědí ohledně vnímání smrti vzdáleného rodinného příslušníka.

3.3.7 Smrt a pocit viny

Není neobvyklým jevem, že se malé děti za smrt blízké osoby obviňují. U dětí je běžné, že si ve vzteku k blízkému člověku mohou přát, aby jedinec zemřel. Nemyslí však své přání vážně, spíše se jedná o určitou potřebu daného člověka na chvíli nevidět. I přes to dítě s touto emoci neumí pracovat a v moment, kdy o tohoto blízkého přijde, může z jeho smrti vinit právě sebe. Podobně se dítě může vinit za to, že na danou osobu nebylo např. dost hodné (DiGiulio & Kranz, 1997). Je důležité si uvědomit, že toto obvinění sebe sama může přijít, i když dítě své „přání“ ze vzteku vyřklo již před nějakou dobou. Dítě tedy může cítit vinu, i když smrt daného člověka, na které se dítě zlobilo, nepřichází přímo po vyřčení takovéto myšlenky (Kübler-Ross, 2015). I proto Willis (2002) ve svých pokynech, jak s dítětem mluvit o smrti blízkého člověka zmiňuje, že je třeba dítě ujistit, že za smrt blízkého nemůže.

3.4 Jak s dětmi o smrti mluvit

Hovořit s dětmi o smrti není pro mnoho dospělých snadné. Goldman (2015) na příkladech ze své terapeutické praxe ale demonstruje, jak je pro děti důležité o tomto tématu mluvit. Zvláště, když se dítě samo zeptá. Willis (2002) upozorňuje, že je třeba dítěti odpovídat co nejjasněji, avšak pokud tázající nezná odpověď, je v pořádku

to přiznat. Goldman (2015) na již zmíněných příkladech z praxe deklaruje, že je třeba dětem odpovědět. Popisuje příběh osmileté holčičky, která své učitelce pověděla o smrti svého tatínka. Holčička byla neklidná z toho, že její učitelka na vyslovenou zprávu nijak nereagovala a nic neřekla. Autorka vybízí k otevřeným rozhovorům a odpovídání na dětské otázky, protože právě otevřenost a komunikace dítěti navozuje pocit bezpečí a jistoty.

Není vhodné načít téma smrti až v moment, kdy dítě přichází o člena rodiny nebo o kamaráda. Nejen kvůli tomu, že sám rodič v tento okamžik také truchlí a vyrovnává se se smutkem. Další nepravdou je rovněž názor, že dítě by smrti nerozumělo, a proto bude lepší mu ji zatajit a tématu se vyhnout. Děti taktéž truchlí a je potřeba se naučit stát při nich v těchto těžkých chvílích. Je třeba si uvědomit, že děti prožívají o mnoho více pocitů, než jsou schopny ve svém věku vyjádřit. V ideálním případě je dítě se smrtí seznamováno průběžně ze situací, které patří ke všednímu životu, např. úmrtí domácího mazlíčka. Obřadní pohřeb zvířete, např. při nálezů mrtvého ptáka před domem, může mít pozitivní dopad při otvírání tématu smrti. Dítě se vyptává a je přirozené, že má ohledně smrti plno dotazů. Posluchač se nemusí bát mu na ně odpovědět. Tento moment může být dobrou příležitostí mu jeho otázky zodpovědět (Coloroso, 2008).

Slaughter (2005), jakožto příznivkyně vysvětlení dětem biologické podstaty smrti, nabádá k tomu, aby si dospělí dávali pozor na nevědomé podporování nebiologických konceptů smrti dětí. Na rozdíl Goldman (2015) apeluje k přijetí individuálního duchovního citění dítěte. Autorka ve své publikaci představuje nemálo příkladů rozhovorů s dětmi, které přišly o svého blízkého. V každém případě zjišťuje, jaký pohled na smrt děti mají. Na otázky dětí obvykle odpovídá stejnou otázkou mířenou na dítě („*Co si o tom myslíš ty?*“). Podle zjištěného pohledu dítěte s ním pak na téma smrti hovoří. Nepodporuje tedy razantní odmítání nebiologických konceptů dítěte na smrt. Goldman upozorňuje, že by dospělý neměl dítěti nutit, v co má věřit. Svůj postoj vysvětluje tím, že když dítě věří, že existuje místo, kde se jeho milovaný nadále nachází, může mu to přivodit pocit klidu a bezpečí.

Metodu odpovídání na otázky dítěte otázkou totožnou, používá i z jiných důvodů. V moment, kdy dospělý zjistí, jak si samo dítě smrt blízkého vysvětluje, může vyvrátit

mnoho domněnek, které jsou s dětským pohledem na smrt spojené. Příkladem může být již zmíněná situace, kdy dítě věří, že může za smrt blízké osoby.

3.4.1 Když dítěti někdo zemře

Rodina dítěte mívá tendenci zprávu o úmrtí blízkého, zejména pokud jde o jeho rodiče, odkládat. Tento sklon neprozradit pravdu, nebo alespoň ne hned, bývá o to víc silnější, pokud ke smrti došlo náhle a tragicky. Rodina prožívá fáze truchlení taktéž. Zvláště, když se sami členové nachází ve fázi šoku, platí, že takovýto „ohled na dítě“, kdy je skutečnost před dítětem zatajována, pro ně působí jako způsob vyrovnání se se smutnou skutečností a překonání etapy šoku. To kvůli tomu, že v tuto nelehkou chvíli vyvinou alespoň nějakou pozitivní aktivitu, která souvisí s braním ohledu na dítě.

I když dospělí zatajují dítěti smutnou skutečnost s nejlepším možným svědomím, dopady rozhodnutí o zamlžení pravdy působí na dítě negativně. Pro dítě je nejlepší prožít si všechny fáze truchlení společně s dospělými. S těmito těžkými chvílemi je totiž spojená vzájemná empatie, opora, sounáležitost a držení při sobě. Ať se dítě dozví o ztrátě blízkého kdykoliv, fázemi truchlení si stejně musí projít. V moment, kdy mu pravdu prozradíme později, emocionální podmínky k truchlení jsou značně ztížené. U školáků se může stát, že se v této situaci začnou projevat až agresivně. Terčem jejich agrese jsou osoby, které smutnou skutečnost dítěti zamlčeli (Matějček & Dytrych, 1994).

Je třeba se vyhnout i vyjadřování pomocí eufemismů. I když se zdá, že pomohou dítěti přijmout smrt lépe, není tomu tak. Eufemismy jsou pro dítě zavádějící. Nejen pro pedagogy je důležité pamatovat, že v moment, kdy učitel neví, zda je rodina nábožensky založená, neměl by s dětmi probírat, co se po smrti stane (Willis, 2002).

3.4.2 Když je blízký vážně nemocný

V moment, kdy je blízký dítěte vážně nemocný, je vhodné dítě připravit na budoucnost. To umožní dítěti mluvit o tom, jak se cítí. Dítě se může ptát na otázky, které s budoucností souvisí, a které mu situaci pomohou lépe pochopit. V neposlední řadě bude dítě součástí komunity lidí, která se se špatnou zprávou také vyrovnává a vzájemně

si pomáhá tuto událost překonat. Naopak dítě, které slyší jen útržky rozhovorů rodinných příslušníků o nemoci blízké osoby, si může domýšlet, co asi dané informace znamenají. Celý tento proces u dítěte podporuje pocit osamocení (Goldman, 2015).

3.4.3 Když je dítě vážně nemocné

Elisabeth Kübler-Ross (2003) ve své publikaci, v níž předkládá příběhy ze své lékařské praxe, povzbuzuje k vnímání smrti jako přirozené součásti života. Ve svém vyprávění o dětech, zejména nemocných, demonstruje, že není třeba se bát o smrti mluvit. Děti samy mají určitou intuici a tématu smrti se nebrání. Goldman (2015) popisuje, že vážně nemocné děti potřebují o své budoucnosti mluvit. Díky těmto rozhovorům lépe zvládají chápat svou nemoc. Prostředí, ve kterém je prostor ke komunikaci i těchto těžkých témat, dětem pomáhá cítit se v bezpečí. V tomto prostředí také mohou vyslovit své obavy z umírání. Tyto rozhovory nemusí nutně vést rodiče dítěte, ale kdokoliv dospělý, kterému nemocné dítě věří.

3.5 Truchlení

Truchlení je popsáno jako určitý projev smutku (Vágnerová, 2005). Matějček a Dytrych (1994) upozorňují, že u každého člověka se liší délka i intenzita truchlení. Tyto hodnoty závisí na charakteru jedince, na jeho zkušenostech a náhledu na život. Dále se přikládá důležitost kultury, ve které jedinec žije a také jeho věku. Dětské truchlení je tedy odlišné od truchlení v dospívání, dospělosti a stáří (Špatenková, 2001).

Truchlení dítěte Vágnerová (2005) popisuje jako stav, kdy se dítě srovnává se ztrátou pro něj podstatné hodnoty. Obvykle toto vyrovnání se s nepříznivou situací trvá delší dobu. Může se jednat právě o smrt. Pokud dítě přijde o příbuzného, který pro něj má velký emoční význam, vyrovnává se s touto ztrátou právě truchlením. Pro pedagoga je dobré si zapamatovat, že takovýto stav může mít vliv na školní práci dítěte. Coloroso (2008) tvrdí, že začátek truchlení často nastává právě v moment pohřbu či zádušní mše.

Chyby, které se blízcí dítěte často dopouštějí, je ignorování dětské potřeby truchlit. Dospělí si mohou myslet, že je dítě příliš malé, aby ztrátu pochopilo, tudíž necítí smutek, který truchlení doprovází. Z výzkumů zabývajících se touto problematikou vyplynulo, že děti již kolem jednoho roku života mohou truchlit. U lidí se projevuje i opačný postoj k pojetí dětského truchlení. Ze strachu, jak by dítě na smrt blízkého reagovalo, a že by takovou zprávu dítě neuneslo, se může dospělý dopustit další chyby a ignorovat tak tuto důležitou potřebu (Dytrych & Matějček, 2002). O dětské psychice můžeme naopak říci, že je více plastická. Dítě tedy má dispozice na to se se ztrátou vyrovnat. Lidé kolem něj mu však musí zařídit prostředí, ve kterém se dočká podpory (Matějček & Dytrych, 1994). Záměrné zamlžení pravdy může způsobit ztrátu důvěry. Zjištění, že bylo dítěti zalháno, pro něj může být větší ránou než pravdivá výpověď a vysvětlení, co se zemřelému člověku stalo (Goldman, 2015).

3.5.1 Fáze dětského truchlení

Matějček s Dytrychem (1994) popisují čtyři etapy truchlení u dětí. Vágnerová (2005) jednotlivé fáze blíže přibližuje.

První nastává **fáze šoku, ochromení**. Tato etapa netrvá dlouho. Projevuje se neakceptací ztráty, či jejím odmítáním. Zvláště v moment, kdy byla ztráta blízkého nečekaná.

Po fázi šoku následuje **fáze protestu**. Dítě už chápe, co se přihodilo. Nepřijímá však trápení, které se ztrátou souvisí a vzpírá se mu. Je možné, že bude dítě útočné a jeho jednání je zkratkovité. V tento moment není dobré zapojovat do výchovy tvrdší postupy. V této fázi je důležité, aby dítě pochopilo příčinu.

Ve třetí fázi, **fázi zoufalství a beznaděje**, si dítě začíná uvědomovat, že vzpírání se, které zažívá v předešlé etapě, je zbytečné. Dítě je vyčerpané. Ztrácí motivaci k aktivitám, nemá zájem o kontakt s druhými. Nevidí ze situace východisko. Při této fázi je dobré, aby učitel ve škole truchlení respektoval a neusiloval o nucené rozveselení dítěte. Tyto okolnosti se často odrazí i v jeho školní práci.

Poslední fází je **fáze vyrovnání a smíření**, kdy se dítě překonalo zátěž se ztrátou spojenou.

Podoba truchlení se bude odlišovat také v moment, jestliže šlo o náhlou smrt, např. dopravní nehodu, nebo úmrtí po dlouhodobé nemoci (Matějček a Dytrych, 1994).

3.5.2 Jak je možné pomoci

Dítě vedeme zpět do životní aktivity. Nejlepší cestou je, aby se dítě učilo např. úmyslně udělat někomu radost. Dítě by se nemělo dlouhodobě stranit společnosti. Proto je dobré ho podpořit k pozitivním aktivitám, které se jí týkají. Je však nutné být v tomto sám vzorem. Stále ale platí, že se dítě do ničeho nesmí nutit a je třeba toto doporučení nepraktikovat na sílu (Matějček, 1992).

Podle Goldman (2015) dítě potřebuje prostředí, ve kterém se cítí v bezpečí, aby událost mohlo zpracovat. Takové prostředí, ve kterém bude probíhat komunikace. Autorka uvádí, že příležitostí ke komunikaci s dítětem v moment truchlení, je hra. Zároveň sama při svých rozhovorech s dětmi používá metodu kresby. Vybízí děti, aby zkusily nakreslit své strachy a pocity.

Pokud dítěti zamlčíme skutečnost o ztrátě, řekneme mu o ní později a dítě vykazuje dlouhotrvající neurotické obtíže, zejména u ztráty rodiče, Matejček s Dytrychem (1994) doporučují znovu připravit smuteční slavnost.

3.6 Téma smrti v kresbě

Zažije-li dítě smrt blízkého, vyrovnává se s ní velice těžko. V jeho kresbách, pokud téma smrti nevynechává úplně, se můžeme setkat s tématy příbuznými.

Pokud dítě smrt blízkého člověka přímo nezažije, její znázornění podléhá konvenci (černá barva, máry, rakev). V kresbách vidáme i sebevražedné scény. Davido (2001) popisuje případ, kdy jedenáctiletá dívka přišla o svého otce. Otec dívky zemřel dávno, když byla ona sama ještě malá, takže si na něj nepamatuje. Kresba dívky je

konvenční. Členové pohřební služby jsou v černé, zatímco rodinu dívka zobrazila barevně. Za důvod můžeme pokládat fakt, že se rodina se smrtí otce již vyrovnala. Ovšem v jejím obrázku si můžeme všimnout zajímavé skutečnosti. Dívka nakreslila místo postavy otce na nosítkách postavu ženy, což nám ukazuje, že má dívka s přijetím této situace stále trvající problém.

Praktická část

V praktické části diplomové práce budou využity teoretické znalosti, které popisuje teoretická část práce. Výzkumná část se zabývá kresbou dětí na prvním stupni běžné základní školy. Předmětem výzkumné části je porozumět dětskému vnímání smrti prostřednictvím kresebného projevu.

4 Výzkumné cíle a otázky

Výzkumné šetření si za hlavní cíl klade **zjistit, jak děti ve věku od 6 do 12 let vnímají smrt**. Tento hlavní cíl je upřesněn pomocí dílčích výzkumných cílů:

1. Zjistit, jak děti znázorňují život a smrt pomocí kresby.
2. Zařadit jednotlivé dětské kresby s autorskými komentáři do různých dětských pojetí smrti, které byly popsány v teoretické části diplomové práce
3. Zjistit převládající emoce jedince při kresbě a jejím popisu

V souladu se stanovenými výzkumnými cíli byly určeny tyto výzkumné otázky:

1. Jaké konkrétní motivy a témata se v dětské kresbě života vyskytují?
2. Jaké abstraktní motivy a témata se v dětské kresbě života vyskytují?
3. Jaké konkrétní motivy a témata se v dětské kresbě smrti vyskytují?
4. Jaké abstraktní motivy a témata se v dětské kresbě smrti vyskytují?
5. Jaká jsou specifika zobrazení mrtvých objektů v kresbě smrti?
6. Jaké barvy dítě v kresbě smrti využívá?
7. Jaké emoce v průběhu testování dítě vykazuje?
8. Jaké dětské pojetí smrti (dle teoretické části práce) děti při polostrukturovaném rozhovoru vykazují?

5 Metody výzkumu a metodologie

Výzkumné šetření využívalo tři metod. První metodou byla kresba a kresebná kazuistika, druhou vybranou metodou bylo pozorování a třetí použitou metodou se stal rozhovor.

5.1 Kresba a kresebná kazuistika

Kresba slouží jako vhled nejen do kognitivního vývoje dítěte. Pomocí kresby také zjišťujeme jeho emoční stránku. V kresbě se ukazují různé dětské názory na prožívanou realitu (Vágnerová, 2001).

Kazuistika je charakterizována jako „rozbor a popis jednotlivého případu“ (Plevová, 2017, s. 18). Plevová (2017) dále doplňuje, že se nejedná o metodu, která by se zabývala skupinou. Hlavním cílem není porovnat a najít rozdíly. Kazuistika se zaměřuje na jednotlivce a jeho psychické zvláštnosti. Chrastina (2019) upozorňuje, že hlavním záměrem kazuistiky je rozbor a popis konkrétního případu. Výstupem kazuistiky se může stát objasnění vztahu mezi příčinou a důsledkem nebo námět k případné intervenci. Výstupem bývají také doporučení vhodná k praktickému použití.

5.1.1 Instrukce ke kresbě ve výzkumném šetření

Každé dítě se téma kresby dozvědělo až v moment, kdy mělo dané téma ztvárnit pomocí kresby. Instrukce, která dítěti byla předložena, zněla: „*Nakresli na tento papír, jak si představuješ život. Co je to život.*“ Druhým zadáním byly věty: „*Nakresli na tento papír, jak si představuješ smrt. Co je to smrt.*“

Když se dítě ocitlo v situaci, kdy nevědělo, jak dané téma uchopit, byly mu předloženy doplňující dotazy, které dítěti mohly pomoci. Doplňující dotazy zněly: „*Kdo žije? Co žije? Zkus to nakreslit*“, „*Co to znamená, když někdo umře? Co se stane, když někdo umře?*“

Dětem byl mezi kresbami nabídnut tzv. „oddechový čas“ (žádné z dětí tuto možnost nevyužilo).

Každému dítěti bylo před kresbou zdůrazněno, že jeho kresba nebude hodnocena a bude zveřejněna anonymně. Dítě kreslí pouze to, co uzná za vhodné a co mu je příjemné. Vyplní při kresbě tolik prostoru výkresu, kolik ono samo chce. Kresbu může kdykoliv přerušit.

Všechny děti měly k dispozici dva čisté výkresy formátu A4. Výkres dostaly jednotlivě, před zadáním každého ze dvou témat. Vybrat si mohly ze dvou balení pastelky (trojhranné pro mladší děti, klasické pro děti starší). Každé balení obsahovalo 14 různých barev, dítě si mohlo vybrat kteroukoliv z nich. K dispozici byla i guma a tužka č. 2. Na kresbu měly děti tolik času, kolik potřebovaly.

5.2 Pozorování

Dle Švaříčka (2007) pozorování patří k obtížnějším metodám sběru dat. Svoboda (1992) ho charakterizuje záměrností a plánovitostí, které je typické při pozorování pro vnímání, díky kterému examinátor docílí určitého záměru. Švaříček (2007, s. 143) dodává, že jde o „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“

5.2.1 Instrukce k pozorování ve výzkumném šetření

Při kresbě byl kladen důraz na pozorování počátku kresby, průběhu kresby a ukončení kresby. Následně je kazuistika doplněna i o celkové shrnutí.

Zaměření pozorování **v počátku kresby** je zejména na přemýšlení dítěte, jak dané téma znázornit. Pozorování se tedy obrací k tomu, zda se dítě nad tématem zamýšlí, či začíná kreslit bez delšího přemýšlení. Dalším objektem pozorování je natočení papíru dítětem (na výšku, nebo na šířku).

V **průběhu kresby** je pozorováno dětské prožívání a chování dítěte. Všímáme si očního kontaktu, rychlosti práce, prodlev v průběhu kreslení, zamýšlení se. V průběhu je také pozorováno, zda dítě od práce odbíhá. Kláden důraz je i na situace, kdy si dítě obrázek v průběhu kresby zakrývá nebo vysloví přání, zda by kresbu nemohlo dělat v jiné části místnosti. Všímáno si je také posloupnosti vzniku kresby. Předmětem pozorování v průběhu kresby je také koncentrace pozornosti při kresbě a emoční rozpoložení dítěte.

Pozorování v moment **ukončení kresby** je zaměřeno na časovou délku kreslení. Všímáno si je také toho, zda chce po ukončení dítě do výkresu něco dokreslit. Předmětem pozorování v této fázi je také, zda dítě sebevědomě považuje kresbu za dokončenou, nebo přestalo kreslit, protože již neví, co by do výkresu ještě dokreslilo.

Shrnutí kresby zahrnuje výsledky pozorování kresebné činnosti.

5.3 Rozhovor

Rozhovor je pokládán za nejpoužívanější metodu kvalitativního výzkumu, která slouží k sesbírání dat (Švaříček, 2007). Autor dále doplňuje, že tento rozhovor nese název hloubkový rozhovor. Mezi typické znaky patří jeho nestandardnost získávání informací pomocí otevřených otázek. Examinátor, obvykle bývá jeden, využívá toto nestandardní dotazování pro sběr dat od každého jednoho respondenta výzkumu.

Dle autora, je **polostrukurovaný rozhovor**, společně s nestrukurovaným rozhovorem, pokládán za hlavní typ hloubkového rozhovoru. Examinátor si předem zvolí témata nebo otázky, které respondentovi výzkumu pokládá.

5.3.1 Instrukce k polostrukurovanému rozhovoru ve výzkumném šetření

V moment, kdy dítě oznámilo, že je jeho kresba dokončená, byla na něj směřována prosba popisu obrázku: „*Popiš mi prosím, co jsi nakreslil/a.*“

Druhou otázkou, kterou dítě po dokončení kresby života dostalo, bylo: „*Co je podle tebe život?*“ Po kresbě smrti otázka zněla: „*Co je podle tebe smrt? Co to znamená, když někdo umře?*“

5.4 Etika výzkumu

Výsledky výzkumu jsou uváděny v anonymní podobě. Data, která byla výzkumným šetřením získána jsou důvěrná. Vybrané kazuistiky proto nebudou obsahovat jména a příjmení dětí. Do podrobnějšího popisu sledovaných subjektů je zahrnut pouze věk dětí, který je uveden rokem a měsícem jejich věku.

Dítě je na začátku výzkumu obeznámeno se svými právy. Samo musí souhlasit se svou účastí ve výzkumu. Jestli by se v průběhu šetření cítilo nepříjemně, může využít možnosti ustoupení z výzkumu. S výzkumem jsou obeznámeni i rodiče, kteří s výzkumem musí také souhlasit. Komunikace probíhá právě přes rodiče účastníků výzkumu.

Výzkum respektoval lidská práva všech účastníků šetření.

6 Zkoumaný soubor

Výzkumného šetření se zúčastnilo 10 dětí z Olomouckého a Moravskoslezského kraje. Mezi zúčastněnými se vyskytovali chlapci i dívky ve věkové kategorii od 6 do 11 let. Respondenti byly získávány **metodou sněhové koule**. Tu Miovský (2006) vysvětluje jako postup, kdy jsou noví respondenti získáváni pomocí již sehnáných respondentů. Právě tito, již získaní respondenti, mohou mít ve svém okolí kontakty, které odpovídají předem zvoleným kritériím daného výzkumu.

Tabulka 1: Výzkumný soubor (N=10)

Věk	6-7 let	7-8 let	8-9 let	9-10 let	10-11 let	11-12 let	Celkem
Chlapci	1	-	1	-	-	1	3
Dívky	1	2	1	1	-	2	7
Celkem	2	2	2	1	-	3	10

6.1 Kritéria výběru účastníků výzkumu

Při výběru účastníku byla dodržována tři kritéria, která by zaručila objektivnost výzkumu.

Prvním kritériem bylo vybrat děti, které jsou žáky prvního stupně běžné základní školy.

Druhým důležitým faktorem výběru účastníků byla snaha o získání vzorku, který by se doopravdy podobal školní třídě, tzn. aby ve výzkumu byly zastoupeny děti, které zkušenost se smrtí mají, ale také ty, které se se smrtí ve svém okolí zatím neseťkaly.

Třetí kritérium výzkumu bylo získat informace napříč věkovou skupinou dětí prvního stupně základní školy.

Posledním, čtvrtým, kritériem se stala snaha sesbírat data napříč pohlavími.

6.2 Průběh výzkumu

Sbírání dat za příčiny šíření nákazy COVID-19 trvalo déle, než bylo původně naplánováno. Kvůli opakovaným karanténám rodin se podařilo data sesbírat až po jednom měsíci. Výzkum byl realizován v průběhu ledna a února roku 2022. Ze získaných 19 kreseb bylo do této práce použito 10 z nich.

Výzkumná šetření se odehrávala v domácnostech dětí. Díky tomu vznikl prostor pro rozhovor s rodiči. Rozhovory s rodiči přinesly cenné informace nejen o zkušenostech konkrétních dětí se smrtí. Nabídky také vhléd do rodinného prostředí dětí a poskytly informace o jednotlivých dětech. Pokud by děti nebo rodiče vznesli požadavek na přítomnost rodiče při výzkumu, bylo jim vyhověno. Rodič se však v průběhu do výzkumu nezapojoval. Pouze v jednom případě se rodič zapojil a odpovídal na otázky dítěte, které se týkaly informací o smrti konkrétní osoby. Dalším pozitivem výběru domácnosti dítěte bylo to, že je dítě ve svém domácím prostředí, kde se cítí bezpečně. V případě zkoumání vnímání smrti u sourozenců byly děti do výzkumu brány po jednom, aby se výtvořem druhého neinspirovaly.

Data získána z pozorování byla v průběhu výzkumu vpisována do záznamových archů. Účastníci výzkumu jsou s touto formou sběru dat seznámeni. Hlavním důvodem byla připomínka toho, že děti nebude za jejich výkres nikdo známkovat.

Rozhovory s dětmi examinátorka zaznamenala pomocí digitálního diktafonu. Před nahráváním byli účastníci dotázáni, zda souhlasí s pořízením nahrávky rozhovoru. Získané informace examinátorka následně doslovně přepsala. Díky svolení tohoto sběru dat, byla zachycena atmosféra rozhovoru, která se osvědčila hlavně v případě, kdy je jedním z hlavních cílů výzkumu zjistit, jak děti emočně reagují na zvolené téma.

Jako poděkování za účast ve výzkumném šetření byla dětem po výzkumu darována sladkost a barevná pastelka.

7 Výsledky a interpretace dat

Tato kapitola obsahuje kresebné kazuistiky respondentů, v nichž jsou obsažena získaná data. Data jsou poté použita pro zodpovězení výzkumných otázek a zpracování výzkumu.

Kazuistiky jsou strukturovány do pěti částí: demografická data, počátek kresby, průběh kresby, ukončení kresby a polostrukturovaný rozhovor, který po kresbě následoval. Vybrané strukturace kazuistik byla zvolena dle Doležalové (2019).

7.1 Kazuistiky

Kazuistiky jsou seřazeny od nejmladšího dítěte po dítě nejstarší. Obsahují informace o respondentovi, průběh pozorování a odpovědi dítěte z polostrukturovaného rozhovoru. Ke kazuistikám jsou připojeny i kresby respondentů.

Kazuistika č. 1

Pohlaví: chlapec

Věk: 6 let a 10 měsíců

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 26. ledna 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Chvilí přemýšlí, po 2 minutách začíná svérázně kreslit. Výkres si otočí na šířku.

Průběh kresby

Chlapec v průběhu kresby nevyhledává oční kontakt, ale velmi často začíná rozhovor. Ptá se na otázky: „*Mám to vybarvovat? Mám tam kreslit sebe?*“ Na ty mu je odpovězeno neutrálně: „*Udělej to tak, jak ty chceš.*“ Kresebnou činnost doprovází drobnými milými poznámkami. Postavu sebe kreslí krkolomně zespodu, proto často v moment, kdy kreslí sám sebe, používá gumu.

Ukončení kresby

Odkládá pastelku s větou, že má hotovo. Kresba trvá 12 minut.

Shrnutí

Celý proces kresby byl uvolněný. Když si chlapec uvědomil a popřemýšlel, jak by *život* znázornil, radostně kreslil až do posledního tahu. Před začátkem kresby prohlásil: „*Já kreslit neumím.*“ V průběhu činnosti ale bylo vidno, že kreslí rád. Emoční rozpoložení chlapce se dá označit za velice pozitivní. Oční kontakt s examínátorkou neudržel, zvesela však po celou dobu činnosti komunikoval.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslil.“

„*Jak jdu do lesa a zírám na tu kytku.*“

„Co je podle tebe život?“

„Podle mě, život je, život je život, prostě. Člověk může třeba pit.“



Obrázek 1. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: ne

Počátek kresby

Minutu přemýšlí, pak se zeptá, zda jde po smrti člověk do nebe. Řekne, že nakreslí *pána v nebi*, na poslední chvíli si to rozmyšlí a kreslí *pána v hrobečku*. Papír si otočí na šířku.

Průběh kresby

Chlapec při kresbě neprojevuje žádné negativní emoce. Veškeré strasti, které u kresby zažívá, jsou spjaty se správným znázorněním ležící osoby. Během kresby opět komunikuje.

Ukončení kresby

Chlapec dokončí kresbu. V moment, kdy je vyzván, aby popsal, co nakreslil ale řekne, že ještě hotovo nemá. Do kresby poté dokresluje *pána v nebi*. Dle jeho slov se jedná o stejnou osobu, která leží v hrobě: „*To je ten samý pán. Tady je v hrobečku a tady v nebi.*“ Celý proces trval 10 minut.

Shrnutí

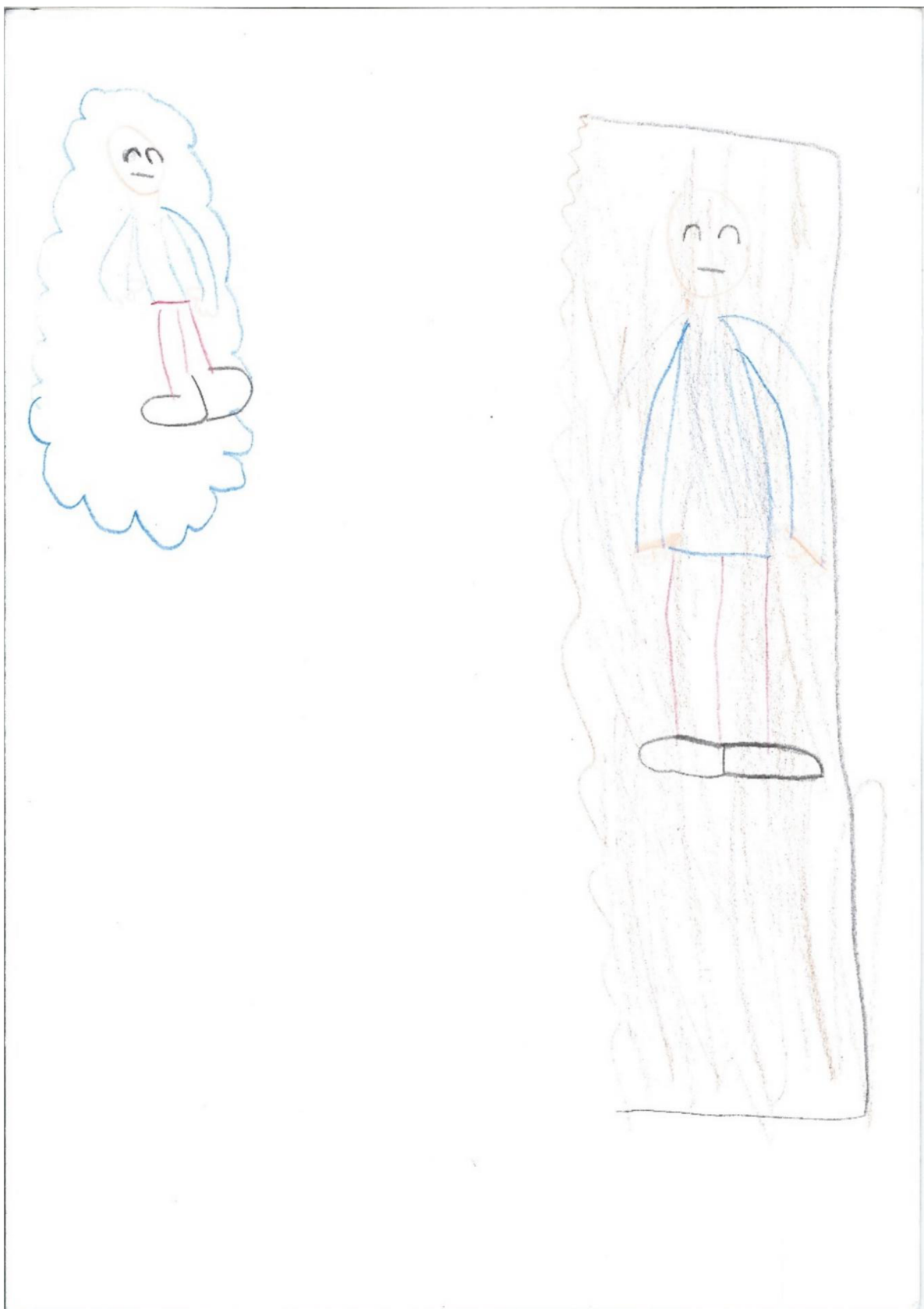
Chlapec byl během kresby velice komunikativní, neprojevoval žádné negativní emoce. S kresbou si dával záležet. Oční kontakt s examínátorkou neudržoval, opět ale zvesela komunikoval.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslil.“

„Já jsem nakreslil pána, který je v hrobečku a ještě pána, který je v nebi a je to ten samý pán.“

„Co je podle tebe smrt? Co to znamená, když někdo umře?“

„Že je mrtvej a jde do nebe a tam pak je.“



Obrázek 2. Kresba smrti

Kazuistika č. 2

Pohlaví: dívka

Věk: 6 let a 11 měsíců

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 18. ledna 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Chvíli se rozmýšlí (cca 5 minut), pak začíná kreslit. Jako první vezme černou pastelku. Jelikož nemá ještě abstraktní myšlení, je s dívkou veden rozhovor na téma, co je to *život*. Pro počátek rozhovoru jsou použity otázky: „*Co žije? Kdo žije?*“ Když dívka ví, co nakreslí, otočí si papír na šířku a začíná kreslit.

Průběh kresby

Dívka si vybrala pastelky, které bude používat. Kreslí plynule, ale probíhá oční kontakt. Kresbu si občas zakrývá rukou, aby nebyla vidět. Hraje si s detaily, mění pastelky. K postavám v kresbě píše jména a nepamatuje si, jak napsat písmenko „š“ do bratrova jména. Odběhne za maminkou, pošeptá jí problém. Pak si z aktovky vytáhne slabikář, nalistuje příslušnou stránku a pomocí slabikáře dopíše bratrovo jméno. Zbytek kresby dokresluje na koberci vedle aktovky.

Ukončení kresby

Přiběhne z koberce ke stolu a předává kresbu s komentářem, že je hotová. Délka kresby je 30 minut.

Shrnutí

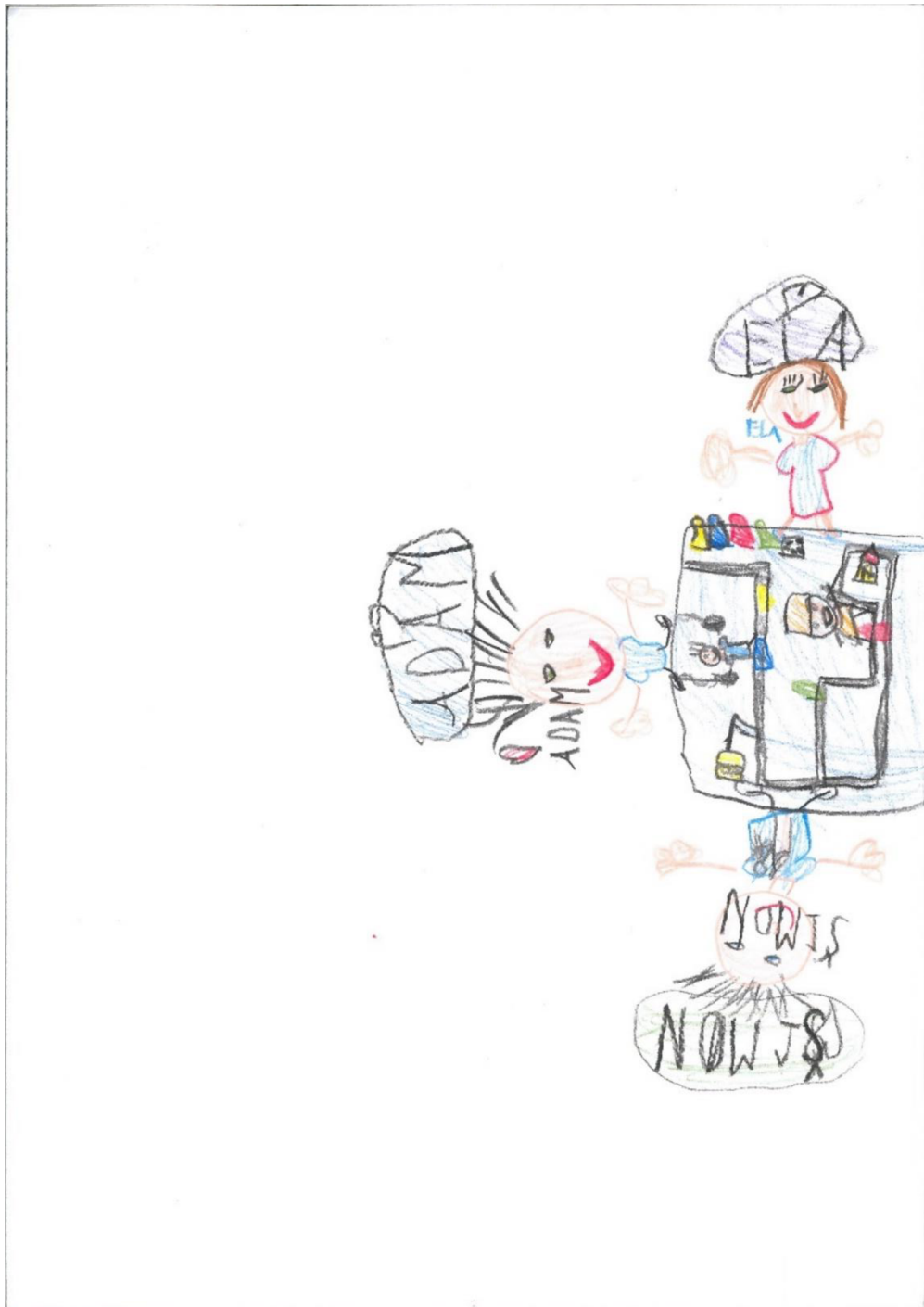
Dívce chvíli trvalo přijít na to, jak pokyn znázornit pomocí kresby. Poté ale ví přesně, co kreslí, soustředí se na svou představu. Pečlivě vybírá pastelky, často je mění a vyhrává si s detaily. Není ji ale příliš příjemná společnost, kresbu sebevědomě ukáže až v moment, kdy ji předkládá jako hotovou. Během kresby respondentka udržovala oční kontakt s examínátorkou, ale nekomunikovala.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Nakreslila jsem, jak hrajeme s bráchy člověče nezlob se. Adam má rád zelenou, Šimon má rád modrou a já mám ráda růžovou.“

„Co je podle tebe život?“

„Nevím.“



Obrázek 3. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: před rokem dívka umřel strýc po dlouhodobé nemoci (Parkinsonova choroba)

Počátek kresby

Dlouho přemýšlí, téma se jí nelíbí, sama se proti němu ohradí: „*To ale není moc šťastné.*“ Nakonec ale vezme pastelku do ruky a začne kreslit. Papír otočí na šířku.

Průběh kresby

Kreslí cca 2 minuty. Jde vidět, že se snaží mít kresbu co nejdříve za sebou. Nevyhledává oční kontakt, do kresby se ale příliš nezabírá. Emoční rozpoložení v průběhu kresby je negativní.

Ukončení kresby

Dokončí kresbu a důrazně řekne, že už má hotovo. Kresba trvá 3 minuty.

Shrnutí

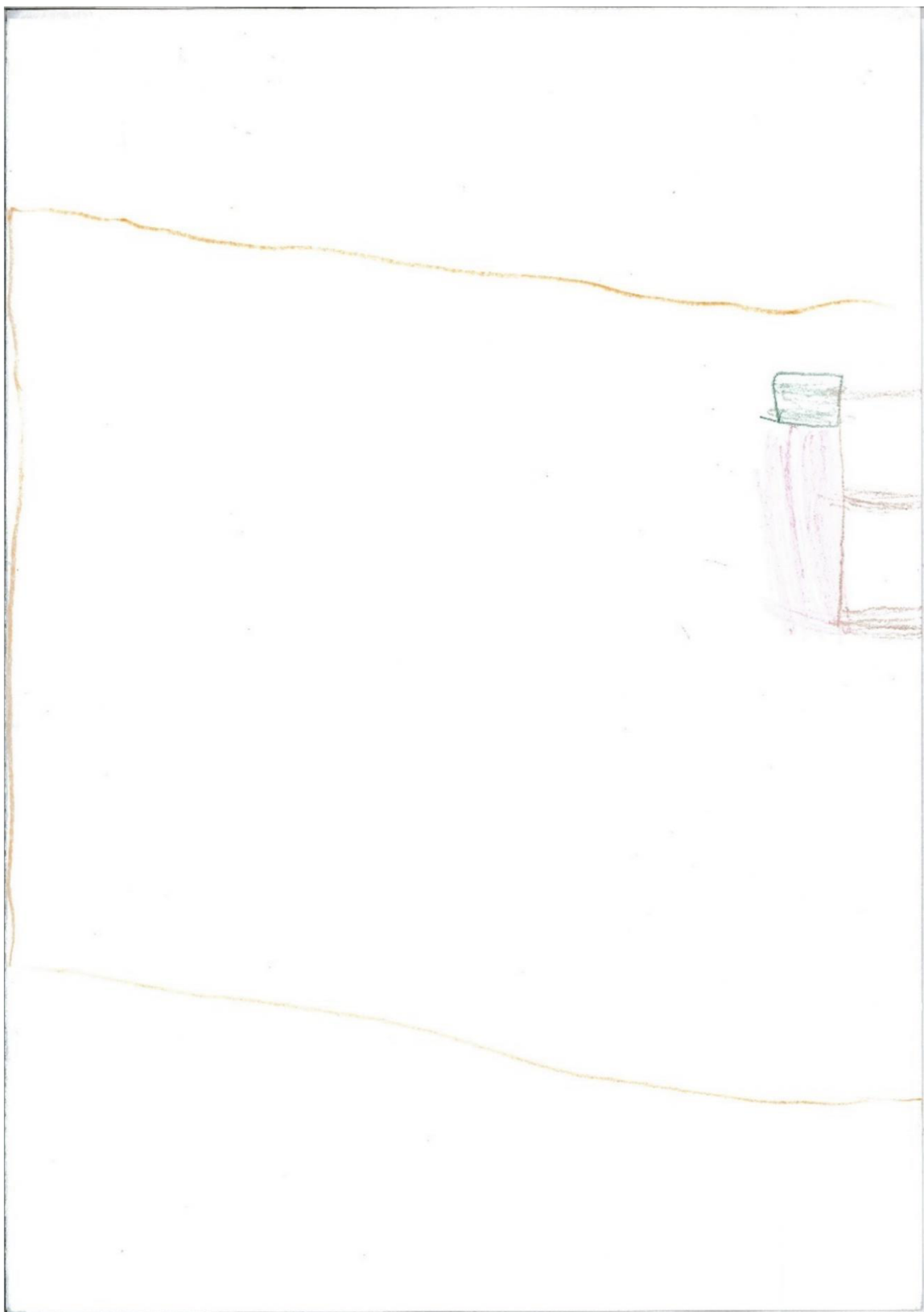
Dívce se téma smrti zpočátku nelíbilo. Nevěděla, jak ho uchopit. Když přišla na to, co nakreslí, začala se před kreslením vyptávat na svého strýce, o kterého rodina před rokem přišla. Pokládala otázky typu: „*Kam ho odvezli?*“ Na ty ji klidně odpovídala maminka. I když je dívka zvědavá, její emoce jsou spíše negativní. Během kresby neudržovala oční kontakt s examínátorkou.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Nakreslila jsem prázdnou postel v pokoji. Chodili jsme za strejdou, dlouho ležel v posteli. Pak jsme přišli a už tam nebyl, odešel.“

„Co je podle tebe smrt? Co to znamená, když někdo umře?“

„Nevím.“



Obrázek 4. Kresba smrti

Kazuistika č. 3

Pohlaví: dívka

Věk: 7 let 4 měsíce

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 1. února 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Po krátkém rozhovoru na téma, co to znamená život, dívka prohlásí, že už ví, co nakreslí. V rozhovoru jsou použity otázky: „*Kdo žije? Co žije?*“ Výkres si dívka otočí na šířku.

Průběh kresby

Dívka vyjádří přání použít své pastelky: „*Já radši použiju svoje.*“ Začíná kreslit a během kresby komunikuje a popisuje, co právě kreslí. Při kresbě dochází k určitým prodlevám, kdy ještě přemýšlí, co by dále nakreslila. Kresba trvala 15 minut.

Ukončení kresby

V jednu chvíli (po nakreslení kočičí rodiny a pelíšků) upozorňuje, že již dokreslila. V moment, kdy má ale o kresbě začít mluvit, vyjádří přání do kresby ještě něco doplnit. Po dokreslení květin je kresba ukončena.

Shrnutí

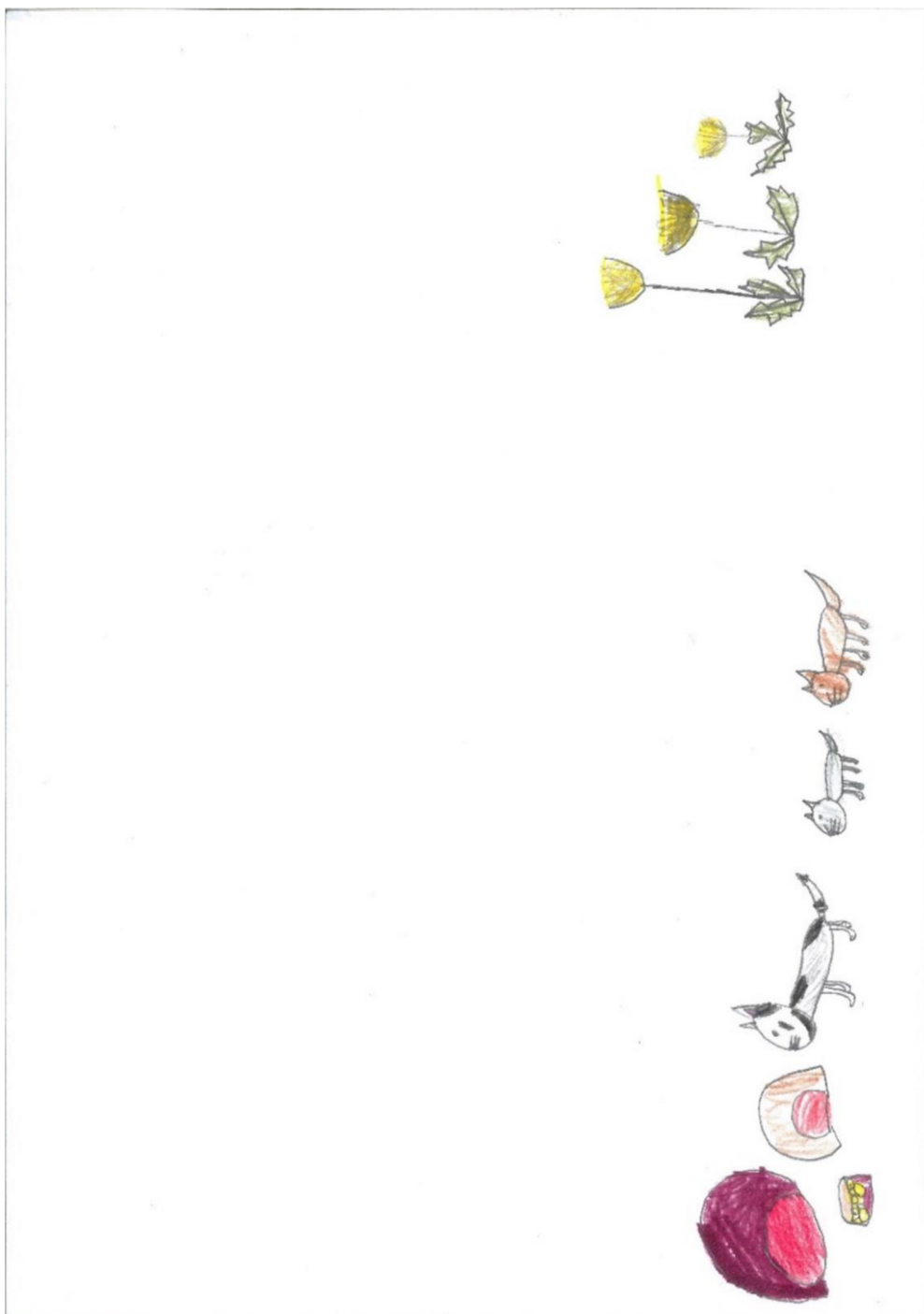
Dívka je při kresbě veselá, od začátku prohlašovala, že by chtěla nakreslit zvířátko. Vybírá si své oblíbené zvíře. Kočičí rodině dokresluje pelíšky, celou kresbu důkladně komentuje. Poté ještě dokresluje květiny. Vše se děje s mírnými prodlevami, obsah kresby dotváří až v průběhu činnosti. Během kresby neudrží oční kontakt s examínátorkou, emoční rozpoložení dívky je velice pozitivní. Na kresbu se soustředí.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Já jsem nakreslila takovou rodinu kočiček a pampelišek.“

„Co je podle tebe život?“

„Jakože jsme na světě.“



Obrázek 5. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: ve svých čtyřech letech dívka s rodinou prožívala ztrátu nenarozeného miminka své maminky

Počátek kresby

Dívka chvíli přemýšlí, ale hned v první minutě začíná kreslit. Papír si otočí na šířku.

Průběh kresby

Soustředěně se snaží vystihnout téma. Při kresbě komunikuje. Prvně nakreslí dva bubáky, poté doplňuje černé pozadí.

Ukončení kresby

V moment, kdy zaplní poslední bílou část pozadí výkresu, prohlásí, že má hotovo. Činnost trvala 8 minut.

Shrnutí

Dívka se na kresbu soustředí. Před začátkem se ujišťuje, zda může nakreslit své zvolené téma: „*Můžu nakreslit bubáky?*“ Při kresbě komunikuje, dává si záležet na správném znázornění své představy. Využívá jen černou pastelku. Kresbu doprovází pozitivní emoce.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Takový bubáky, který straší v noci. To je smrt.“

„Co je podle tebe smrt?“

„Jako, že už někdo nežije.“



Obrázek 6. Kresba smrti

Kazuistika č. 4

Pohlaví: dívka

Věk: 7 let 9 měsíců

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 1. února 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Dívka ze začátku vyjádří, co by všechno mohla nakreslit (zvířata, rostliny, lidi). Cca 5 minut se ale rozmýšlí, co si ze svých nápadů vybere. Výkres si otočí na šířku.

Průběh kresby

Začíná kreslit, pečlivě si vybírá pastelky a pomalu zaplňuje celý výkres. Je soustředěná na činnost a upozorňuje, že jí kresba bude dlouho trvat: „*No nevím, jestli to za hodinu stihnu.*“ Na určité části plochy využívá více pastelek, aby touženou barvu lépe „namíchala“.

Ukončení kresby

Po vyplnění celého výkresu a vyjádření spokojenosti s výsledkem hlásí, že má hotovo. Kresba trvá 38 minut.

Shrnutí

I když dívka hned reagovala, co by mohla do výkresu nakreslit a sdílela se s nápady, jak *život* vyjádřit, dlouho přemýšlela, který námět si vybere. Po chvíli se rozhodla, že nakreslí zvíře. Poté ale nastalo delší přemýšlení, jaké zvíře vybere, aby zadání co nejlépe vystihla. S kresbou si dává záležet, zaplňuje celou plochu papíru. Vše má již důkladně promyšlené, soustředí se zcela na kresbu. Je pro ni důležitá volba pastelek. Během kresby nekomunikuje, nevyhledává oční kontakt s examínátorkou. Emoční rozpoložení je velice pozitivní.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Tak mě přišlo to, že třeba to je vlk a tam jsou hory a zapadá slunce. A vlka jsem vybrala, protože je svobodný a může kamkoliv.“

„Co je podle tebe život?“

„Tak, jak bych to popsala. To je těžký. Tak jak bych to popsala. Život je, když se někdo narodí. Jinak to nejde popsat.“



Obrázek 7. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: ano, smrt domácího zvířete

Počátek kresby

Dívka chvíli přemýšlí a po první minutě začne se svou kresbou. Papír si otočí na šířku.

Průběh kresby

S kresbou si dívka vyhrává. Opatrně kreslí barevné lebky. Mezi kreslením lebek dělá delší prodlevy, ve kterých přemýšlí a pozoruje okolí. Nakonec doplňuje pozadí, černá pastelka musí být několikrát znovu ostrouhána. Při kreslení pozadí prodlevy nastávají také, avšak z důvodu bolesti ruky.

Ukončení kresby

Při zaplnění posledního prázdného místa výkresu prohlásí, že má hotovo. Celková doba kreslení byla 52 minut.

Shrnutí

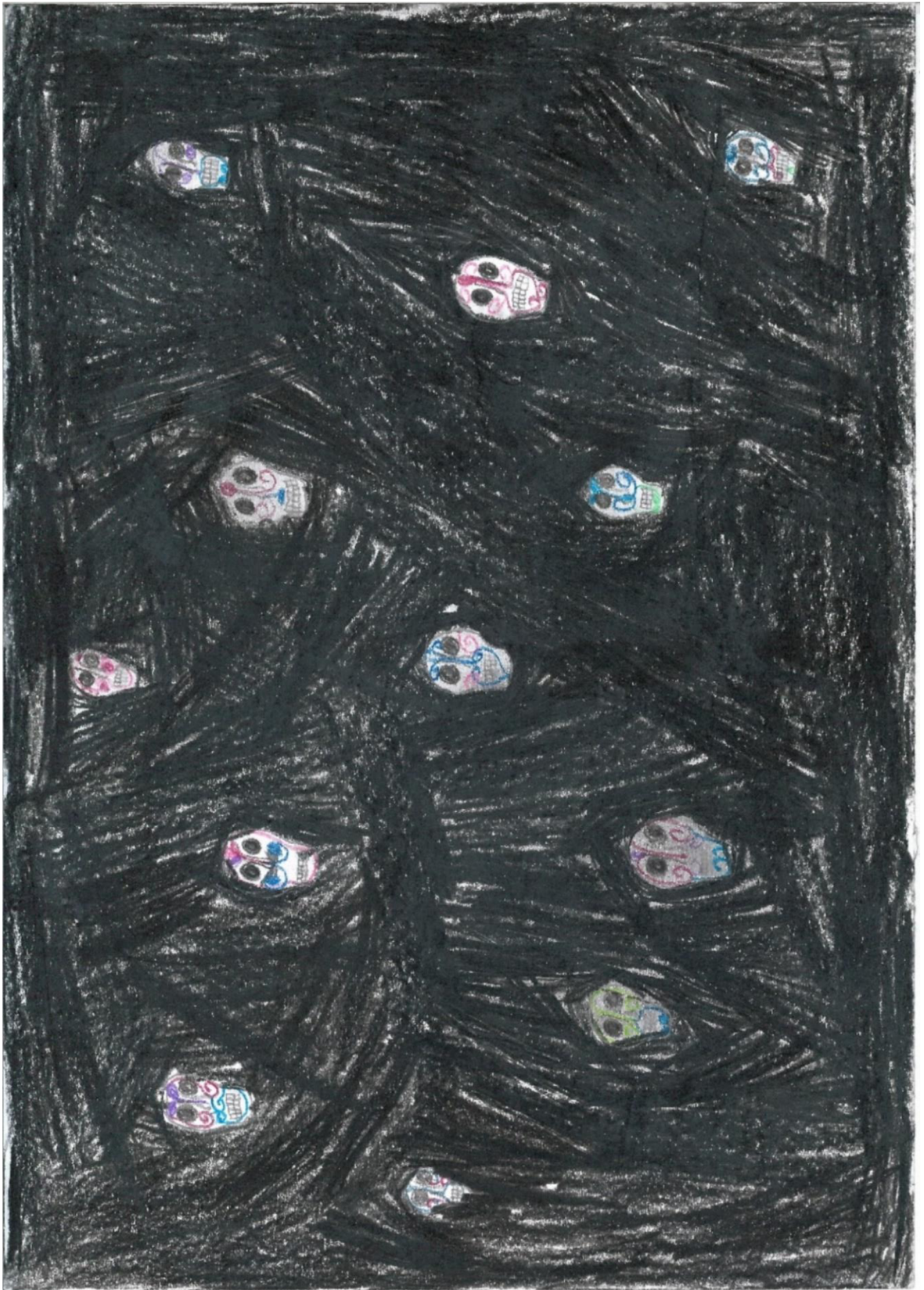
Dívka od začátku ví, co chce nakreslit. V průběhu kresby ale mění např. počet lebek, které chce ve výkresu zobrazit. Konečný počet vyplyne z její představy, jak by kresba vypadala co nejstetičtěji. S kresbou si dává záležet. Kvůli únavě si ke konci kresby dělá kratší pauzy. Během činnosti nekomunikuje, neudrhuje oční kontakt s examínátorkou. Emoční rozpoložení dívky je pozitivní.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Lebky v oku lebky z pohádky Coco.“

„Co je podle tebe smrt? Co to znamená, když někdo umře?“

„To znamená, že někdo umře. Že už nežije. Nebo že je v hrobu.“



Obrázek 8. Kresba smrti

Kazuistika č. 5

Pohlaví: chlapec

Věk: 8 let 7 měsíců

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 3. února 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Bez dlouhého rozmýšlení začíná kreslit, z balíčku pastelek si vybírá jen zelenou trojhrannou pastelku. Papír si otočí na šířku.

Průběh kresby

Chlapec na začátku kresby poznamená, že ví, co znázorní: „*Vím, co nakreslím.*“ Svěrázně drží pastelku a postupně kreslí své předem zvolené objekty na výkres (stromy a květiny). Zaplní ale jen část výkresu. Mezi nakreslenými objekty jsou velké mezery. Po krátkých rozmyšleních do mezer dokresluje další objekty, které s pojetím jeho kresby života korespondují (další stromy a květiny).

Ukončení kresby

V moment, kdy jsou mezery zaplněny, odkládá pastelku s oznámením: „*Už to mám.*“ Kresba trvala 5 minut.

Shrnutí

Chlapec od začátku ví, co chce nakreslit. V průběhu kresby ale do předem zvoleného konceptu přidává další objekty, které do jeho pojetí kresby zapadají. Používá pouze jednu pastelku zelené barvy. V průběhu kresby komunikuje, nevyhledává oční kontakt s examínátorkou. Chlapec nevyjadřuje nechuť k úkolu, zároveň z něj není ani nějak zvláště nadšený.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslil.“

„Přírodu.“

„Co je podle tebe život?“

„Hmmm... Nevím.“



Obrázek 9. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: smrt domácích zvířat

Počátek kresby

Dlouho nad tématem nepřemýšlí. Vybírá si opět jen jednu pastelku, tentokrát černou. Papír otáčí na šířku.

Průběh kresby

Černou pastelkou postupně vybarvuje celý výkres. Tahy si je jistý.

Ukončení kresby

Po odložení pastelky upozorní, že má kresbu hotovou. Kresba chlapci trvá 3 minuty.

Shrnutí

Chlapec dlouho o tématu nepřemýšlí. Automaticky si vezme černou pastelku a začne výkres pastelkou vybarvovat. Proces je rychlý. Během něj chlapec nekomunikuje a neudrží oční kontakt s examínátorkou. Nevykazuje u kresby smrti ani radost, ani smutek.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslil.“

„Tmu, protože tma je, mně přijde, jakože je to smrt.“

„Co je podle tebe smrt? Co to znamená, když někdo umře?“

„Jakože se už nikdy nevzbudíš.“



Obrázek 10. Kresba smrti

Kazuistika č. 6

Pohlaví: dívka

Věk: 8 let a 9 měsíců

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 26. ledna 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Po krátkém přemýšlení, cca 2 minuty, začíná nejistě kreslit. Papír si otáčí na šířku.

Průběh kresby

Kresba je nejistá. Dívka ale pečlivě vykresluje již předem promyšlený obsah své kresby. Prvně nakreslí čtyři spojená srdce v pravé části výkresu, poté dokresluje dvě oddělené poloviny srdce na straně levé.

Ukončení kresby

Odkládá pastelky a upozorní, že je kresba hotová. Celý proces trval 8 minut.

Shrnutí

Kresba dívky byla nejistá, ovšem téma si dobře promyslela a věděla, co chce nakreslit. Nevyhledá oční kontakt s examínátorkou a při kresbě je tichá. Emoční rozpoložení dívky je smíšené, nelze určit, zda zažívá pozitivní, nebo negativní emoce. Nejedná se ovšem o nechuť k tématu, jde spíše o nejistotu k celému úkolu, který plní před cizím člověkem.

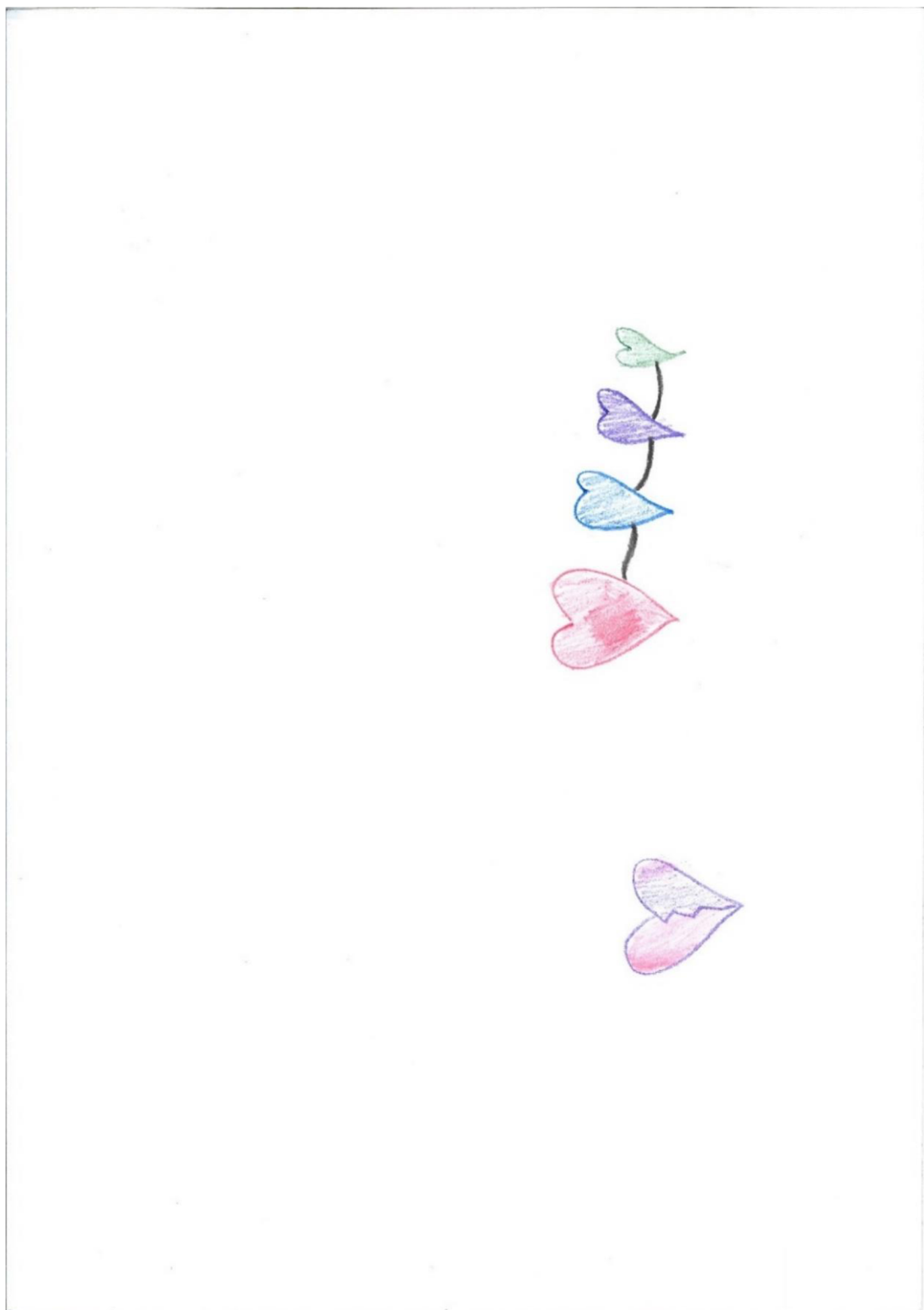
Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Tohle je jakože rodina a tohle je jako kamarádství.“

Rodina je podle dívčiny interpretace znázorněna čtyřmi provázanými srdíčky, každé srdce znázorňuje jednoho člena rodiny. *Přátelství* dívka zobrazila dvěma polovinami srdce.

„Co je podle tebe život?“

„Asi to, že jsme prostě spolu.“



Obrázek 11. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: ne

Počátek kresby

Dívka přemýšlí, téma se jí příliš nezamlouvá. Neví, co má nakreslit. Připomenutí, že může kreslení tohoto tématu odmítnout, ale přerušuje větou: „*Já nevím, jak mám nakreslit duši.*“ Papír otáčí na šířku.

Průběh kresby

Po vymyšlení, jak dívka znázorní duši, začíná kreslit. Je opět trochu nejistá. Doptává se, zda může nakreslit určité objekty dle její vyřčené představy. Na její dotazy je vždy kladně odpovězeno. To dívce dodává jistotu a kresbu smrti dokončuje v pozitivním emočním rozpoložení.

Ukončení kresby

V moment, kdy nakreslí všechno, co chtěla, upozorňuje na dokončení kresby. Kresba trvala 11 minut.

Shrnutí

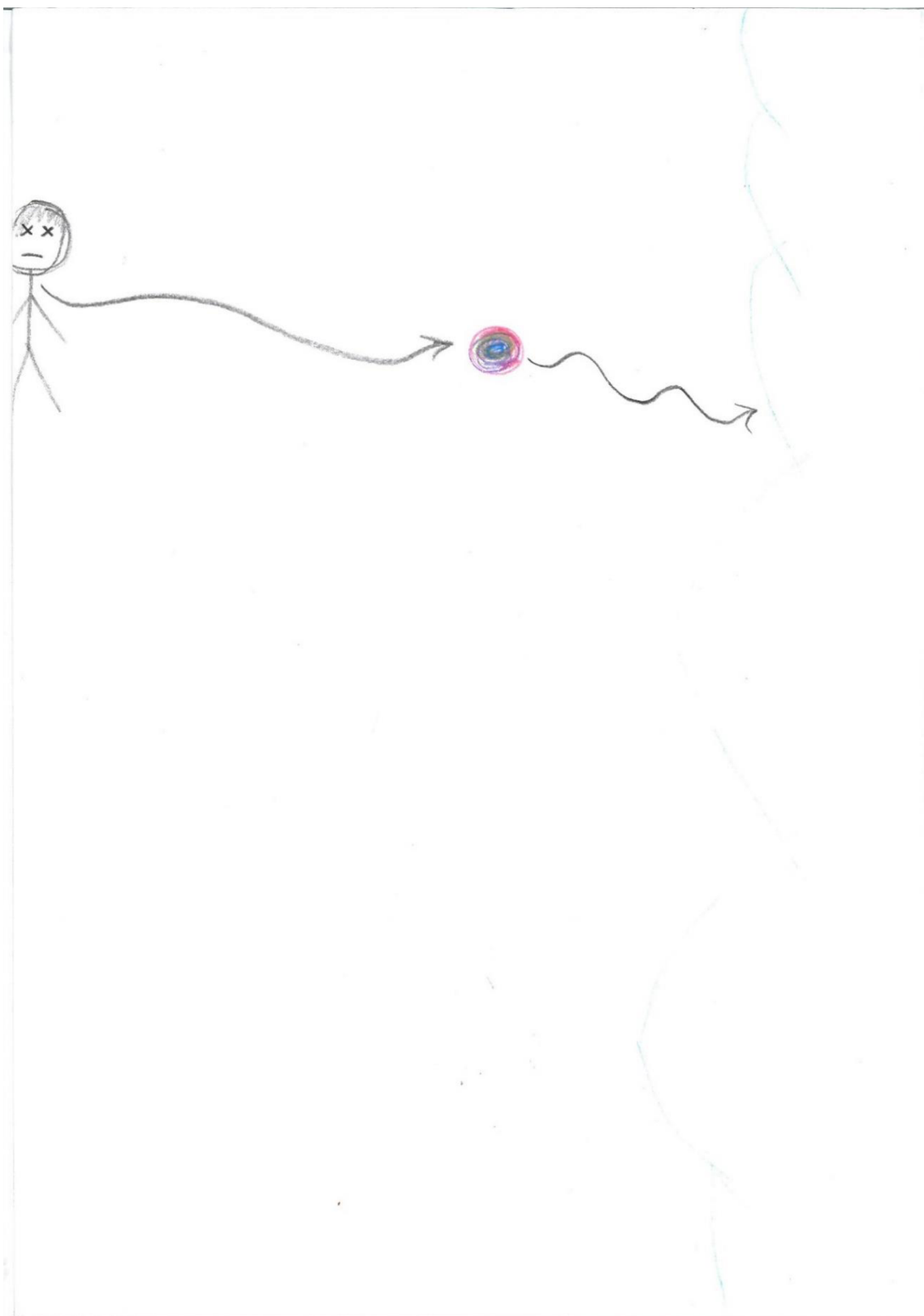
Dívka byla při kresbě opět nejistá. Nejistota ovšem pramenila z toho, že nevěděla, jak chtěný obsah kresby zobrazit. Nad tématem do hloubky přemýšlela. Její nejistota se ztratila, když zjistila, že objekty může zobrazit přesně podle své představy. Na začátku kresby bylo její emoční rozpoložení negativní. Kvůli tomu bylo dívce i připomenuto, že kresbu může kdykoliv odmítnout, pokud jí není téma příjemné. Na konci kresby už ale převažovalo dívčino pozitivní emoční rozpoložení. Ke konci kresby již více komunikovala, oční kontakt s examínátorkou během kresby ale neudržovala.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Že ten člověk umřel a jeho duše jde do nebe.“

„Co je podle tebe smrt? Co to znamená, když někdo umře?“

„Jakože, není to moc hezká věc.“



Obrázek 12. Kresba smrti

Kazuistika č. 7

Pohlaví: dívka

Věk: 9 let 11 měsíců

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 20. února 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Dívka minutu přemýšlí, poté prohlásí: „*Já si prostě představím barevné listy.*“ Ptá se, zda je může nakreslit. Na její otázku je odpovězeno kladně. Papír si dívka otáčí na šířku.

Průběh kresby

Dívka si vytáhne všechny pastelky, postupně kreslí barevné listy po celé ploše výkresu. Při kresbě vesele komunikuje i o tématech, které s kresbou nesouvisí. Vypráví např. o svých zájmových činnostech. Examinátorky se během kresby ptá, jaké barevné kombinace má použít: „*Jaké barvy bys na ten list teď použila?*“ Neznamená to ovšem, že by sama nedokázala barevné kombinace vymyslet, spíše se snaží examínátorku zapojit do procesu kresby.

Ukončení kresby

Dívka odkládá pastelky a nahlásí, že má hotovo. Kresba trvá 44 minut.

Shrnutí

Dívka kreslí plynule, bez přestávek. Vyplňuje celý výkres, proces jí trvá delší dobu. Kreslení si ale užívá, vesele komunikuje. Sama se netají tím, že jí úkol baví. Nevyhledává oční kontakt s examínátorkou, soustředí se na kresbu. Emoční rozpoložení je velice pozitivní.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Takže nakreslila jsem barevné listí a vlastně barevné hory.“

„Co je podle tebe život?“

„Život je takový, prostě, to nám dal Pán Bůh, abychom si ho užili.“



Obrázek 13. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: úmrtí domácího zvířete

Počátek kresby

Dívka hned ví, co chce nakreslit, nápad však neprozradí. Vezme pastelky a začíná kreslit. Papír si otočí na výšku.

Průběh kresby

Při kresbě dívka komunikuje, výkres si však zakrývá, chce ho ukázat, až bude hotový.

Ukončení kresby

V moment, kdy se dívka rozhodne, že má hotovo, přinese výkres k následnému rozhovoru. Kresba trvá 15 minut.

Shrnutí

Dívka kreslí bez prodlev, nevyhledává oční kontakt s examínátorkou. Při kresbě ale komunikuje, je ve stejné náladě jako při kresbě života, tudíž lze označit emoční rozpoložení za pozitivní. Kresbu si schovává, examínátorce představí až výsledek.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„To je holka smrt, jakože smrt, člověk smrt. Je to přímo smrt, nejmenuje se tak, je to přímo smrt, co bere lidi. Usmívá se, protože je milá. Jednou stejně musíš umřít, takže si tě vezme a je příjemná. Já se třeba těším, až jednou umřu, protože pak budu v nebi s Bohem.“

„Co je podle tebe smrt? Co to znamená, když někdo umře?“

„Vždycky to tu bylo a vždycky to tu bude a musíme se s tím smířit. A představuju si ji jako tuhle holku, možná jen by mohla mít trochu černější vlasy.“



Obrázek 14. Kresba smrti

Kazuistika č. 8

Pohlaví: dívka

Věk: 11 let 4 měsíce

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 3. února 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Zpočátku je dívka nejistá, chvíli přemýšlí, poté začíná kreslit. Sama se vysloví, že má nápad, který v kresbě ztvární. Papír si obrací na šířku.

Průběh kresby

Dívka začíná kreslit předem promyšlenou scénérii. Začíná stromem. Jeho korunu zakreslí jako kruh, poté dodělává polokruhy na znak větví. S kresbou si dává záležet, vše poctivě vykresluje.

Ukončení kresby

Když je s kresbou spokojená, oznámí, že má výkres hotový. Kresba trvá 18 minut.

Shrnutí

Dívka si s kresbou dává záležet. Objekty stínuje a vyhrává si s detaily. Během kresby komunikuje, ale nevyhledává oční kontakt s examínátorkou. Soustředí se na činnost. Emoční rozpoložení dívky je smíšené. Nelze přesně určit, zda prožívá pozitivní, nebo negativní emoce. Téma kresby dívku neodradilo, jedná se spíše o nejistotu ze samotné činnosti.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Přírodu a jakože srdce, jakože žijeme.“

„Co je podle tebe život?“

„Jakože příroda nás stvořila a my díky tomu žijeme.“



Obrázek 15. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: smrt domácích zvířat

Počátek kresby

Nad kresbou 2 minuty přemýšlí, je nejistá. Po připomínce, ať kreslí jen to, co jí je příjemné, bere do ruky pastelku a začíná kreslit. Papír si otočí na šířku.

Průběh kresby

Dívka si s kresbou dává záležet. Pečlivě vykresluje detaily. Dva objekty, pejska a kočičku, kreslí zaráz (prvně nakreslí dva kruhy na znak hlavy kočky i psa, poté nakreslí do uzavřené části kruhů dvě oči atd.).

Ukončení kresby

Odloží pastelky a upozorní, že má hotovo. Proces trvá 7 minut.

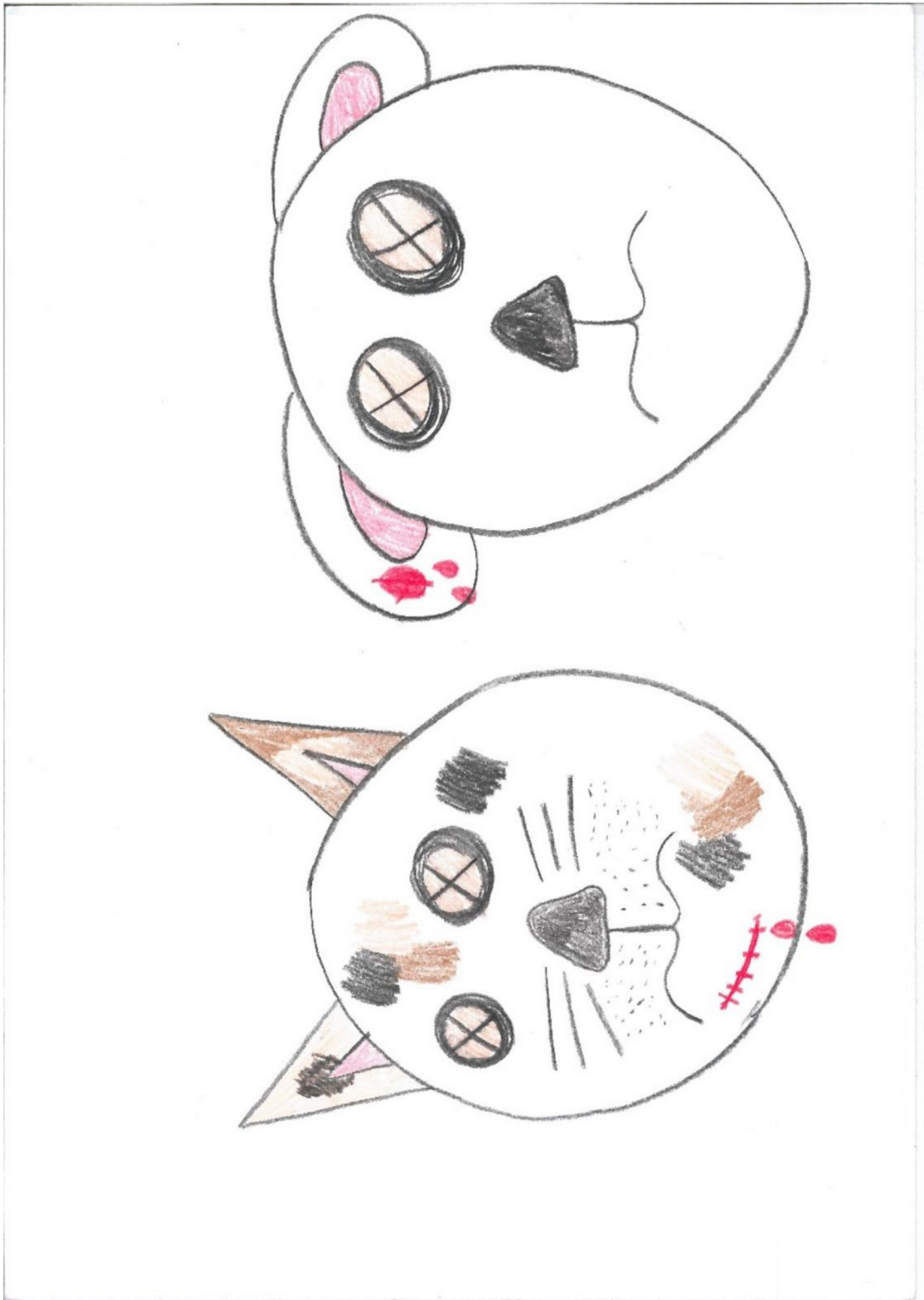
Shrnutí

Dívka si s kresbou dává záležet, vykresluje všechny detaily. Je ráda, že má na kresbu dost času. Při kresbě komunikuje a počáteční nejistotu, jak téma zachytit, střídá jistota. Z kresby jde vidět, že se jedná o osobní zobrazení tématu, tzn. jedná se o určitou kočku a psa. Emoční rozpoložení u kresby je pozitivnější než u kresby života.

Při počáteční otázce, kdy je dívka požádána, aby popsala, co nakreslila, se rozpláče. Při společném rozhovoru s examínátorkou prozrazuje, že nakreslila kocourka, o kterého přišla, když jí byly dva roky. Do rozhovoru o obrázku po chvíli vstupuje přicházející dívčina matka, která dívku utěšuje a dovysvětlí examínátorce příběh zvířat z obrázku. O kocourka rodina přišla, když mu byly dva roky a přejelo ho auto.

Matku ale také udiví, že si dívka k zobrazení smrti vybrala právě zmíněného kocourka. Překvapení plyne právě z faktu, že o kocourka přišli, když byly dívce pouze dva roky. Maminka ale dále uvádí, že dívčina první slova byla kocourkovo jméno.

Rozhovor po kresbě dle zvolených kritérií neproběhl.



Obrázek 16. Kresba smrti

Kazuistika č. 9

Pohlaví: dívka

Věk: 11 let 6 měsíců

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 11. února 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Dívka cca 5 minut přemýšlí o zadaném tématu. Při tom vysloví, že by chtěla nakreslit les. Poté ale svůj nápad mění a začíná kreslit. Examinátorce se pouze svěří, že si vybrala jiné téma, blíže ho ale nespecifikuje. Papír si otočí na šířku.

Průběh kresby

Při kresbě je dívka lehce nejistá. Postupně kreslí jednotlivé obrázky pod sebe. Jde poznat, že obrázky vedle sebe znázorňují protiklady.

Ukončení kresby

V jeden moment dívka řekne, že už neví, co dál nakreslit. Kresba trvá 16 minut.

Shrnutí

Dívka kreslí na výkres vedle sebe protiklady. Jednotlivé dílčí kresbičky střídají delší prodlevy, ve kterých přemýšlí, jak svou další myšlenku ztvárnit. Toto přemýšlení obvykle uskutečňuje nahlas: „*Já bych chtěla nakreslit, jakože někdo odešel a už se nevrátí, ale ne jakože umřel. A nevím, jak to nakreslit.*“ Po přemýšlení ale dívka vždy přijde na to, jak by svou myšlenku mohla zobrazit. Zpočátku je respondentka nejistá, ke konci kresby ale sebevědomě předkládá svůj výkres. Během kresby lze na dívce pozorovat smíšené emoce, nelze přesně určit, zda zažívá pozitivní, či negativní emoce.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Děšť znamená jako smutek a slunce štěstí nebo zdraví. To miminko, co je tady je jakože se někdo narodil. Ten pejsek, co tady leží, on jakože umřel. Potom tahle paní, ona je smutná, že jí odešel někdo, že se odstěhoval od ní už napořád. A potom tyhle dvě holky, že se spolu kamarádí.“

„Co je podle tebe život?“

„Život je štěstí, ale i smutek.“



Obrázek 17. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: úmrtí maminky po vážné nemoci před dvěma lety (rakovina)

Počátek kresby

Po řecení tématu dívka ihned odkývne, že všemu rozumí a začíná pracovat na své kresbě. Papír si otočí na šířku.

Průběh kresby

Dívka kreslí postupně své jednotlivé myšlenky. Kresba se opět skládá z více malých obrázků. Tentokrát se ale činnost uskutečňuje bez prodlev. Dílčí obrázky kreslí precizně.

Ukončení kresby

Když dívka nakreslí vše, co chtěla, odkládá pastelku a hlásí, že má dokresleno. Kresba trvala 11 minut.

Shrnutí

Dívka byla při kresbě klidná. Téma ji absolutně nerozhodilo. Hned začala kreslit. Smrt znázorňovala pomocí malých kresbiček. Kreslila bez prodlev. Při kresbě nekomunikovala. Na rozdíl od kresby života se nepozastavovala nad tím, že neví, co všechno by mohla do výkresu nakreslit. Kreslí jistě. Emoce, které jí doprovází jsou opět smíšené. Z jejího projevu nelze vyhodnotit, zda se jedná o negativní, nebo pozitivní emoci. Při kresbě nevyhledává oční kontakt s examínátorkou.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslila.“

„Ty kapky jako minule, jako smutek. Černý flek, to je jakože, já to nevím jistě, ale že už potom nic není. Ta holka, co sedí skrčená, tak to je to, že už je sama, že se cítí sama. Ta holka, co stojí u toho hrobu, že už ho neuvidí nikdy a ten pejsek, co sedí u toho druhého, tak že ho naposledy vidí.“

„Co je podle tebe smrt? Co to znamená, když někdo umře?“

„*Smutek.*“



Obrázek 18. Kresba smrti

Kazuistika č. 10

Pohlaví: chlapec

Věk: 11 let a 8 měsíců

Lateralita: pravá ruka

Datum uskutečnění výzkumu: 1. února 2022

ŽIVOT

Počátek kresby

Po krátkém rozmýšlení začíná energicky kreslit. Hned ze začátku řekne, co chce znázornit. Papír si nechá natočený na šířku.

Průběh kresby

Vyjádřil obavu, aby všechno nakreslil správně: „*Nevím, jestli to všechno půjde poznat.*“ Poté bere pastelku a začíná kreslit. Chlapec nevyhledává oční kontakt s examínátorkou, je mu ale příjemná její pozornost. V průběhu kresby chlapec vtipkuje a předvádí se. S kresbou si ale dává záležet.

Ukončení kresby

Při posledním tahu vítězoslavně prohlásí, že má hotovo. Pyšně kresbu předává k nahlédnutí. Kresba trvala 15 minut.

Shrnutí

I když kreslení nepatří mezi chlapcovy oblíbené činnosti, s kresbou si značně vyhrál a chtěl, aby kresba byla pro pozorovatele zcela jasná. V průběhu kreslení komunikoval, ale neudržel oční kontakt s examínátorkou. Při kresbě důkladně zvesela popisoval, co právě kreslí. Jeho emoční rozpoložení bylo velice pozitivní.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslil.“

„No... Luxusní vila, ferrari a já, jak vyhazuju prachy.“

„Co je podle tebe život?“

„Peníze. Nebo ne, počkej, vzduch. Luxusní život. Prostě člověk žije, a pak umře.“



Obrázek 19. Kresba života

SMRT

Vlastní zkušenost se smrtí: ne

Počátek kresby

Pár sekund přemýšlí, poté nadšeně přednese, co hodlá nakreslit. Bere do ruky pastelky a začíná. Papír si otočí na výšku.

Průběh kresby

Při kresbě nevyhledává oční kontakt s examinátorkou, u činnosti ale nadšeně komunikuje. Opět popisuje, co kreslí. Doptává se, jak vypadá rakev. U kresby je veselý.

Ukončení kresby

Při konci kresby dopisuje do obrázku nápis, usměje se a prohlásí, že má hotovo. Kresba trvala 10 minut.

Shrnutí

Kresbu smrti doprovázely stejné emoce jako kresbu života. Chlapec chce co nejpřesněji vykreslit své nápady, nepřemýšlí o tématu smrti negativně, ale spíše se ve smrti snaží vidět něco, co může být zajímavé a exkluzivní. Přemýšlí spíše prakticky než emočně. Během kresby neudrží oční kontakt s examinátorkou.

Rozhovor po kresbě: „Popiš, co jsi nakreslil.“

„To jsem já v rakvi, ale já se chci nechat zamrazit, aby mě pak zase někdy rozmrazili. Takže to jsem já a jsem zamražený. A chtěl bych mít třeba takový pomník, že tam je napsané to, co bych tam chtěl mít na tom hrobu.“

„Co je podle tebe smrt?“

„No, že umřeš a už nejsi. Přestane ti bít srdce.“



Obrázek 20. Kresba smrti

7.2 Zkušenosti respondentů se smrtí

V této podkapitole bude blíže specifikována zkušenost dětí, které se výzkumu účastnily se smrtí. Jedním z kritérií výběru dětí do výzkumu byla také snaha získat respondenty, kteří se se smrtí již setkali, ale také ty, kteří smrt ve svém okolí zatím nezažili. Kritérium se podařilo dodržet. Ve výzkumném vzorku se nachází děti, které se smrtí ještě nesetkaly (3 děti). Dále jsou předloženy kresby dětí, jenž se setkaly s úmrtím domácího zvířete (4 děti). Třetí skupinou respondentů je skupina, jež zažila úmrtí blízkého rodinného člena (3 děti). V následujících podkapitolách budou všechny tyto případy opatřeny krátkým komentářem, který poskytli rodiče dětí.

7.2.1 Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 1

Chlapec se ve svém životě se smrtí zatím nesetkal. Pochází ale z křesťanské rodiny, kde téma smrti není tabu. Děti s rodiči navštěvují pravidelné bohoslužby, rodiče však děti do víry nenutí. Chtějí dětem nechat prostor, aby si jednou mohly samy vybrat, zda budou v Boha také věřit. Otázkám o víře se proto nebrání, musí ale primárně přijít od dětí. Následné odpovědi na otázky dětí rodiče vztahují na sebe, o otázkách víry mluví jako o svém přesvědčení, př. „*Já věřím, že až umřeme, půjdeme do nebe.*“

Chlapec je mladším bratrem dívky z kazuistiky č. 6.

7.2.2 Zkušenost se smrtí respondentky z kazuistiky č. 2

Respondentka se se smrtí setkala před rokem. Její strýc podlehl dlouhodobé nemoci, Parkinsonově chorobě. Dle slov dívčiny matky chodila rodina strýce navštěvovat po celou dobu jeho nemoci. Dívčiny vzpomínky na tyto návštěvy byly velice podobné. Týkaly se hlavně zobrazení strýce, který je upoután na lůžko. Respondentka vyrůstá v křesťanské rodině. Dle matčinych slov ale s dívkou nemluvili o smrti strýce ve spojitosti s přechodem do posmrtného života, jelikož strýc nebyl křesťanem.

7.2.3 Zkušenost se smrtí respondentky z kazuistiky č. 3

Dívka ve svých čtyřech letech zažila ztrátu nenarozeného sourozence. Dle matčinyh slov dívce tuto ztrátu vysvětlovali. Dívka doteď zmiňuje, že je součástí jejich rodiny i *andělíček* znázorňující toto nenarozené miminko.

7.2.4 Zkušenost se smrtí respondentky z kazuistiky č. 4

Dívka za svůj život zažila úmrtí domácího mazlíčka. Ztrátu psa, dle slov rodičů, velmi těžce prožívala.

7.2.5 Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 5

Chlapec již několikrát zažil smrt domácích zvířat. Mimo úmrtí psa se setkal s úmrtím koťátek, která roztrhal pes jejich souseda. Se smrtí koťat je ale chlapec smířený, dokázal o nich mluvit bez jakýchkoliv negativních emocí.

Chlapec je bratrem dívky z kazuistiky č. 8.

7.2.6 Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 6

Dívka se se smrtí zatím nesešla. Pochází ale z křesťanské rodiny, kde smrt nepatří mezi tabuizovaná témata. Rodiče sami vysvětlili, že své děti do víry nenutí. K víře je ale vedou. Děti chodí s rodiči pravidelně na nedělní bohoslužby, jsou součástí nedělní školky. Zda budou ale věřit v Boha nechávají rodiče pouze na nich. Sami, při otázkách, které od dětí na toto téma přicházejí, o vnímání smrti jako přechodu do posmrtného života mluví. Vykládají ho ovšem jako jejich osobní přesvědčení.

Dívka je sestrou chlapce z kazuistiky č. 1.

7.2.7 Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 7

Dívka pochází z křesťanské rodiny, společně navštěvují nedělní bohoslužby a jsou v církvi zapojení. Před čtyřmi lety zažila dívka úmrtí domácího zvířete. Dle matčinych slov ztrátu kočky se svou mladší sestrou velice oplakaly. Maminka taktéž prozradila, že to byl pro děvčata moment, kdy pochopila, že je tato ztráta konečná.

7.2.8 Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 8

Dívka zažila smrt domácích zvířat. Mimo smrt kočky a psa, které zakreslila do obrázku, zažila také smrt kořat. I skrze tyto zkušenosti není pro rodinu dívky smrt tabu tématem.

Dívka je sestrou chlapce z kazuistiky č. 5.

7.2.9 Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 9

Dívce před dvěma lety zemřela maminka na rakovinu. Teď se svými dvěma sourozenci žijí u tety a strýce s jejich rodinou. Dle komentáře rodiny se dívka se smrtí maminky vyrovnala statečně. I když se nyní respondentka na téma smrti neptá, její rodina se tomuto tématu nebrání a je jí velkou oporou.

7.2.10 Zkušenost se smrtí respondenta z kazuistiky č. 10

Chlapec se ve svém životě ještě neseťkal se smrtí v blízkém okolí. V rodinném kruhu se tohoto tématu členové spíše nedotýkají, neznamená to ale, že je téma smrti tabu. Téma smrti je s chlapcem probíráno v moment, kdy on sám vznesl nějakou otázku.

8 Analýza dat

Analyzováno bude 10 kreseb života a 10 kreseb smrti respondentů výzkumu. Předmětem zájmu je zaměření se primárně na *kresby smrti* respondentů. Vyhodnocení kresby podléhá výzkumným otázkám, které byly definovány v začátku praktické části diplomové práce a vychází z výzkumných cílů. Znění výzkumných otázek je:

1. Jaké konkrétní motivy a témata se v dětské kresbě života vyskytují?
2. Jaké abstraktní motivy a témata se v dětské kresbě života vyskytují?
3. Jaké konkrétní motivy a témata se v dětské kresbě smrti vyskytují?
4. Jaké abstraktní motivy a témata se v dětské kresbě smrti vyskytují?
5. Jaká jsou specifika zobrazení mrtvých objektů v kresbě smrti?
6. Jaké barvy dítě v kresbě smrti využívá?
7. Jaké emoce v průběhu testování dítě vykazuje?
8. Jaké dětské pojetí smrti (dle teoretické části práce) děti při polostrukturovaném rozhovoru vykazují?

Každá kresba spolu se svou kazuistikou, která obsahuje i polostrukturovaný rozhovor po kresbě, bude podrobena analýze a vyhodnocení dle zvolených výzkumných otázek.

VO 1: Jaké konkrétní motivy a témata se v dětské kresbě života vyskytují?

V kresbách dětí se vykytují tyto konkrétní motivy a témata. Pro lepší přehlednost byly seřazeny do jednotlivých kategorií (lidé, příroda, zvířata, další témata).

Lidé

- **3x** Znázornění sebe sama (kazuistika č. 1, kazuistika č. 2, kazuistika č. 3)
- **1x** Sourozenci (kazuistika č. 2)

Příroda

- **4x** Stromy, les (kazuistika č. 1, kazuistika č. 4, kazuistika č. 5, kazuistika č. 8)
- **3x** Květiny (kazuistika č. 1, kazuistika č. 3, kazuistika č. 5)
- **1x** Voda (kazuistika č. 4)
- **1x** Listy stromů (kazuistika č. 7)
- **1x** Hory (kazuistika č. 4)

Zvířata

- **1x** Kočka (kazuistika č. 3)
- **1x** Vlk (kazuistika č. 4)

Další témata

- **1x** Peníze (kazuistika č. 10)
- **1x** Vila (kazuistika č. 10)
- **1x** Kočičí pelíšek (kazuistika č. 2)

VO 2: Jaké abstraktní motivy a témata se v dětské kresbě života vyskytují?

- **1x** Svoboda (kazuistika č. 4)
- **2x** Přátelství (kazuistika č. 6, kazuistika č. 9)
- **1x** Rodina (kazuistika č. 6)
- **1x** Luxus (kazuistika č. 10)
- **2x** Život, narození (kazuistika č. 8, kazuistika č. 9)
- **1x** Smutek (kazuistika č. 9)
- **1x** Radost (kazuistika č. 9)
- **1x** Smrt (kazuistika č. 9)

Děti tato abstraktní témata vyjádřily pomocí konkrétních motivů tímto způsobem:

- Svoboda - *vlk* (kazuistika č. 4)
- Přátelství – *dvě poloviny srdce* (kazuistika č. 6), *objímající se dívky* (kazuistika č. 9)
- Rodina – *srdce* (kazuistika č. 6)
- Luxus – *peníze, vila* (kazuistika č. 10)
- Život, narození – *srdce* (kazuistika č. 8), *miminko* (kazuistika č. 9)
- Smutek – *děšť* (kazuistika č. 9)
- Radost – *slunce* (kazuistika č. 9)
- Odchod – *plačící žena* (kazuistika č. 9)
- Smrt – *mrtvý pes* (kazuistika č. 9)

VO 3: Jaké konkrétní motivy a témata se v dětské kresbě smrti vyskytují?

- **3x** Mrtvý člověk (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6, kazuistika č. 10)
- **2x** Mrtvé zvíře (kazuistika č. 8, kazuistika č. 9)
- **2x** Rakev, hrob, náhrobek (kazuistika č. 9, kazuistika č. 10)
- **2x** Nebe (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6)
- **1x** Prázdna postel (kazuistika č. 2)
- **1x** Bubáci (kazuistika č. 3)
- **1x** Lebky (kazuistika č. 4)
- **1x** Tma (kazuistika č. 5)
- **1x** Postava smrti (kazuistika č. 7)
- **1x** Zobrazení sebe sama (kazuistika č. 10)

VO 4: Jaké abstraktní motivy a témata se v dětské kresbě smrti vyskytují?

- **1x** Duše (kazuistika č. 6)
- **1x** Smutek (kazuistika č. 9)

- **1x** Neexistence posmrtného života (kazuistika č. 9)
- **1x** Samota (kazuistika č. 9)

Abstraktní témata jsou opět dětmi zobrazená pomocí konkrétních prvků:

- Duše – barevné kolečko (kazuistika č. 6)
- Smutek – déšť (kazuistika č. 9)
- Neexistence posmrtného života – černý flek (kazuistika č. 9)
- Samota – plačící dívka (kazuistika č. 9)

VO 5: Jaká jsou specifika zobrazení mrtvých objektů v kresbě smrti?

Mrtvý objekt se vykytuje u pěti respondentů (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6, kazuistika č. 8, kazuistika č. 9, kazuistika č. 10)

Čtyři zobrazení z jmenovaných mají stejné nebo podobné znaky (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6, kazuistika č. 8, kazuistika č. 9).

Specifické jsou pro ně tyto znaky:

- Horizontální položení těla (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6, kazuistika č. 9)
- Křížky místo očí (kazuistika č. 6, kazuistika č. 8, kazuistika č. 9)
- Zavřené oči (kazuistika č. 1)
- Smutný nebo strnulý výraz (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6, kazuistika č. 8)

V jediném případě (kazuistika č. 10) byl mrtvý objekt znázorněn v kresbě tak, že nebylo poznat, zda je skutečně mrtvý. Znaky zobrazeného mrtvého objektu se lišily od předešlých kazuistik v těchto bodech:

- Otevřené oči
- Úsměv na tváři

V dalších kazuistikách nebyl dětmi zobrazen mrtvý objekt.

VO 6: Jaké barvy dítě v kresbě smrti využívá?

Děti používaly celou škálu barev. Nejpoužívanější barvou se stala **barva černá**, která se objevila ve většině z nich. Neplatí však, že by pro všechny respondenty, kteří ji využili, měla klíčový význam.

V jedné kresbě (kazuistika č. 2) se černá barva neobjevuje vůbec.

V kresbách pěti respondentů (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6, kazuistika č. 8, kazuistika č. 9, kazuistika č. 10) se černá barva objevuje při vybarvení určitých částí výkresu nebo jako předkreslení místo tužky.

Pro čtyři kresby (kazuistika č. 3, kazuistika č. 4, kazuistika č. 5, kazuistika č. 7) je černá barva velice důležitá a převládá.

V kresbách se objevují tyto barvy:

- **9x Černá**
(kazuistika č. 1, kazuistika č. 3, kazuistika č. 4, kazuistika č. 5, kazuistika č. 6, kazuistika č. 7, kazuistika č. 8, kazuistika č. 9, kazuistika č. 10)
- **6x Hnědá**
(kazuistika č. 1, kazuistika č. 2, kazuistika č. 7, kazuistika č. 8, kazuistika č. 9, kazuistika č. 10)
- **5x Modrá**
(kazuistika č. 1, kazuistika č. 4, kazuistika č. 6, kazuistika č. 9, kazuistika č. 10)
- **5x Růžová**
(kazuistika č. 2, kazuistika č. 4, kazuistika č. 6, kazuistika č. 8, kazuistika č. 9)
- **4x Červená**
(kazuistika č. 1, kazuistika č. 4, kazuistika č. 7, kazuistika č. 8)

- **4x Zelená**
(kazuistika č. 2, kazuistika č. 4, kazuistika č. 6, kazuistika č. 9)
- **3x Pleťová**
(kazuistika č. 1, kazuistika č. 8, kazuistika č. 9)
- **3x Bílá**
(kazuistika č. 3, kazuistika č. 4, kazuistika č. 8)
- **3x Oranžová**
(kazuistika č. 2, kazuistika č. 7, kazuistika č. 10)
- **2x Fialová**
(kazuistika č. 4, kazuistika č. 6)
- **1x Žlutá**
(kazuistika č. 10)

Počet použitých barev ve výkresu:

- Jedna barva (kazuistika č. 5)
- Dvě barvy (kazuistika č. 3)
- Tři barvy (kazuistika č. 7)
- Čtyři barvy (kazuistika č. 2, kazuistika č. 10)
- Pět barev (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6)
- Šest barev (kazuistika č. 8, kazuistika č. 9)
- Sedm barev (kazuistika č. 4)

VO 7: Jaké emoce v průběhu testování dítě vykazuje?

- **Pozitivní emoce (5 respondentů)**

Polovina respondentů projevila velice **pozitivní emoce po celou dobu testování** (respondent č. 1, respondentka č. 3, respondentka č. 4, respondentka č. 7, respondent č. 10). Jejich emoce byla pozitivní už před vstupem do výzkumu. Neprojevovali přílišnou nejistotu z nevědomosti tématu kresbu. Během kresby byli veselí, uvedení tématu smrti jim nezapříčinilo změnu emocí. Po celou dobu byli tyto respondenti komunikativní, s výjimkou respondentky č. 4, která se na aktivitu soustředila, takže kontakt s examínátorkou spíše nevyhledávala. Pozitivní emoce převládala po celou dobu. Není pravdou, že pozitivní emoce plynuly z toho, že kreslení patří mezi oblíbené činnosti těchto dětí. Dva respondenti se vymezili (respondent č. 1, respondent č. 10), že kreslit neumí.

- **Negativní emoce (2 respondentky)**

Pozitivní emoci na začátku vykazovaly také respondentky č. 2 a č. 8. Před zadáním kresby života ale obě působily nejistě. Bylo to z důvodu, že examínátorku neznaly a nevěděly, jaký úkol je čeká. V průběhu kresby života ale nabyly pozitivních emocí. Zlom nastal u kresby smrti, která zapříčinila **změnu pozitivní emoce na emoci negativní**. Respondentce č. 2 se pozitivní nálada změnila na negativní rozpoložení hned při řečení tématu. U respondentky č. 8 se při druhém úkolu, kresbě smrti, projevovala nálada pozitivní. V moment, kdy ale měla začít mluvit o své kresbě, rozplakala se. Úloha tedy končila negativním rozpoložením, což zapříčinilo to, že neproběhl následný rozhovor.

- **Smíšené emoce (3 respondenti)**

Smíšené emoce projevovali tři respondenti (respondent č. 5, respondentka č. 6, respondent č. 9). Už při zadávání úkolu působily tyto děti nejistě. Jejich nejistota pramenila z nevědomosti tématu, které je čeká. Během testování, při vyřčení tématu, se ale jejich emoce nezměnila. Dokonce ani téma smrti nezpůsobilo, že by se jejich nálada

změnila na pozitivnější, nebo negativnější rozpoložení. U některých dětí byly vidět pouze náznaky (př. pozitivnější rozpoložení respondentky č. 6). Řečeným tématem děti sice získaly jistotu v kreslení, úkol ale stejně dokončily ve smíšeném emočním rozpoložení tak, že nebylo poznat, zda jsou jejich emoce pozitivní, či negativní.

VO 8: Jaké dětské pojetí smrti (dle teoretické části práce) děti při polostrukturovaném rozhovoru vykazují?

Pojetí smrti respondentů je zařazováno do kategorií, které jsou popsány v teoretické části diplomové práce. Jedná se o tyto kategorie:

- 1) Smrt jako odchod
- 2) Personifikace smrti
- 3) Biologické pojetí smrti
- 4) Smrt jako přechod do posmrtného života
- 5) Smrt jako kulturní koncept
- 6) Smrt jako trest
- 7) Smrt a pocit viny

Určování jednotlivých pojetí smrti je prováděno skrze dětskou kresbu nebo komentář z polostrukturovaného rozhovoru. Klíčem k určení pojetí smrti dítěte jsou teoretické znalosti popsané ve výkladu jednotlivých dětských pojetí smrti. Nutno dodat, že některá pojetí smrti, která respondenti vykazovali, se nedala zařadit do žádné kategorie. Buď neodpovídala charakteristickým znakům kategorie nebo děti podaly příliš obecný pohled, u kterého nejde jednoznačně určit jeho zařazení.

- **Smrt jako odchod (4x)**

- Respondent č. 5

Jeho odpověď na otázku, co je to smrt, zněla: „*Jakože se už nikdy nevzbudíš.*“ Anthony (in Slaughter, 2005) a Nagy (in Slaughter, 2005) popisují vnímání smrti jako

odchodu také tak, že je podle dítěte mrtvý v trvalém spánku, ze kterého se již neprobudí.

- Respondentka č. 2

Při komentáři ke kresbě dívka vypověděla: „*Nakreslila jsem prázdnou postel v pokoji. Chodili jsme za strejdou, dlouho ležel v posteli. Pak jsme přišli a už tam nebyl, odešel.*“

Fakt, že dívka ke kresbě nepodala dostatek informací (např. kam strýc odešel), nevadí tomu, aby bylo dívčino pojetí smrti zařazeno pod kategorii vnímání smrti jako odchodu. V teoretické části práce je několik, i protichůdných, vysvětlení, jak takový odchod může dítě vnímat.

- Respondent č. 1

Chlapec ve své kresbě znázornil odchod muže do nebe.

- Respondentka č. 6

Dívčina kresba zobrazuje odchod duše do nebe.

- **Personifikace smrti (2x)**

- Respondentka č. 3

V její kresbě se nachází dva bubáci, kteří dle jejích slov znázorňují smrt.

- Respondentka č. 7

Dívka zde zobrazila postavu, která „je smrt“. Sama na to ve svém komentáři ke kresbě upozornila.

- **Biologické pojetí smrti (1x)**

- Respondent č. 10

Jeho vysvětlení, co je to smrt, znělo: „*No, že umřeš a už nejsi. Přestane ti bít srdce.*“ Dle Slaughter (2005) je pochopení biologického fenoménu smrti hlavním znakem pro zařazení do tohoto pojetí smrti.

- **Smrt jako přechod do posmrtného života (1x)**

- Respondentka č. 7

Smrt jako přechod do posmrtného života vykazala dívka z kazuistiky č. 7. Toto pojetí prokázala až při závěrečném komentáři ke kresbě. V jejím proslovu mluvila o životě s Bohem, který ji po smrti čeká, a na který se těší. Klíčovým se stalo dívčino sdělení: „*Já se třeba těším, až jednou umřu, protože pak budu v nebi s Bohem.*“

- **Smrt jako kulturní koncept (1x)**

- Respondentka č. 4

Dívčino vnímání smrti by se dalo kategorizovat pod tuto kategorii, jelikož se její zobrazení smrti týkalo mexického svátku mrtvých.

9 Diskuse

Cílem diplomové práce bylo prozkoumat vnímání smrti dětí na prvním stupni běžné základní školy.

První výzkumnou otázkou bylo zjistit, **jaké konkrétní motivy a témata se v dětské kresbě života vyskytují**. Témata a motivy, které se v kresbě objevovaly, byly z velké části konkrétní. Vysvětlením nám může být fakt, že se dítě mladšího školního věku nachází ve fázi konkrétních myšlenkových operací (Piaget & Inhelder, 2014). Dítě zatím nemá abstraktní myšlení. S ním se setkáváme až ve stádiu formálních operací, v následujícím vývojovém období (Thorová, 2015). Tato skutečnost může být i vysvětlením problémovosti uchopení tématu života a smrti. Pro polovinu respondentů bylo složité si pod pojmy *život* a *smrt* cosi představit. O tématu museli přemýšlet, některým bylo napovězeno pomocnými otázkami.

Nejčastějším **konkrétním motivem a tématem, vyskytujícím se v kresbě života**, byla přírodní témata. Méně se v kresbách objevovala postava člověka nebo zvířete. Přírodu ve svém vyjádření života zvolilo sedm dětí. Jen ve třech kresbách se nachází kresba člověka, ve všech případech jde o kresbu sebe sama. Z těchto tří kreseb patří dvě z nich nejmladším účastníkům výzkumného šetření, žákům prvních tříd běžné základní školy. Ti jsou ve fázi mladšího školního věku poměrně krátkou dobu, proto můžeme usuzovat, že volba zobrazení sebe sama je řízena částečným egocentrismem, který je pro předešlou vývojovou fázi jedince typický (Vágnerová, 2012).

Abstraktních témat v kresbě života bylo méně než témat konkrétních. Většina z nich se ale objevila v kresbě respondentky č. 9.

Volené motivy dětí v kresbě života byly ve velkém pozitivní. V devíti kresbách se ve spojení se slovem „život“ objevovaly pouze pozitivní témata a motivy. Jen jeden případ vykázal odlišné vnímání života. Respondentka č. 9 zvolila do kresby života jak pozitivní témata, tak témata negativní. Všechna byla zakreslena ve vzájemných protikladech. V její kresbě života se dokonce objevuje i smrt. Autorce kresby před dvěma lety zemřela matka po dlouhodobé nemoci. I když během činnosti o matce nemluvila a nezaznačila motiv, který by osobu matky znázorňoval, můžeme se přiklonit k tomu, že právě kvůli této zkušenosti dívčino pojetí života není pouze pozitivní.

Témata a motivy objevující se v kresbách smrti respondentů, se vyznačovaly taktéž **konkrétností**. Důvodem nám může být již zmíněná poznámka Piageta a Inhelder (2014) a Thorové (2015) o konkrétním myšlení dětí v tomto věku. Zajímavým faktem byla rozličnost dětských kreseb. Nejfrekventovanějším motivem byl mrtvý člověk. Ten se ale objevil jenom ve třech kresbách respondentů. Mrtvý objekt byl zaznamenán v pěti kresbách smrti. Z výsledků tedy plyne, že každé dítě vnímá smrt svým jedinečným způsobem.

Abstraktních témat a motivů v kresbách smrti se objevilo méně, než tomu bylo v kresbách života. Taktéž, jak u předchozích kreseb, tyto abstraktní motivy zakreslovala především respondentka z kazuistiky č. 9. Jako jediná v kresbě smrti popsala hned několik témat, která ztrátu doprovází. Vysvětlení nám může být opět fakt, že sama před dvěma lety ztrátu velice blízké osoby zažila.

Mrtvé objekty se nachází v pěti kresbách smrti. Ty nám pomohly odpovědět na výzkumnou otázku, **jaká jsou specifika zobrazení mrtvých objektů v kresbě smrti**. Při jejich rozboru zjišťujeme, že mají ve velkém procentu stejné rysy. Jedná se horizontálně položenou osobu či zvíře, se smutným nebo strnulým výrazem, se zavřenými očima či křížky místo očí. Při dotazu na respondentku č. 9, která oči mrtvého objektu zaznačila křížky, proč děti značí oči mrtvého právě tímto způsobem, odpověděla, že *takto to děti vidí ve filmech a komiksech*.

Odlišné zaznačení mrtvého člověka se nám naskytne jenom v jednom případě. Chlapec dokonce označil mrtvého jako sebe samého. V jeho kresbě se mrtvý usmívá a má otevřené oči. Respondent se se smrtí ve svém životě zatím nesetkal, v rodinném kruhu téma smrti tabu není, musel by ho ale načít sám chlapec. Při výzkumném šetření nešetřil humornými poznámkami. Důvodem tohoto zobrazení může být fakt, že se chlapec se smrtí nesetkal, nebo že téma smrti s ním není probíráno. Dalším možným vysvětlením, které při hledání důvodu hraje roli, je připomínka, že se z výzkumného vzorku jedná o chlapce nejstaršího. Respondent je již na konci mladšího školního věku. V jeho chování se tak začínají objevovat znaky spíše typické pro období pozdního dětství. Thorová (2015) k tomuto období zmiňuje např. provokaci a zaměření se na odezvu dospělých. Takovéto chování u chlapce bylo pozorováno i během výzkumného šetření. I když bral respondent kresbu vážně, neubráníl se již zmíněnému testování reakce

examinátorky na jeho nápady. Pro chlapce bylo důležité zakreslit něco exkluzivního a neopakovatelného. Zároveň téma jeho kresby a „zamrazení“ může odkazovat na vliv internetu.

Na výzkumnou otázku, **jaké barvy dítě v kresbě smrti využívá**, můžeme odpovědět jednoznačně. Děti v kresbě smrti využívaly celou škálu barev. Černá hrála klíčovou roli jen ve čtyřech případech. V ostatních kresbách měla stejné postavení jako zbytek použitých barev. Použití černé barvy ale neznamenal negativní emoční rozpoložení při činnosti. Jednalo se spíše o určitou symboliku. Ve většině případů ale děti neměly problém s využitím barevných pastelky a neupínaly se pouze na tmavé barvy. Frekvence použití barev v jednotlivých kresbách, společně s přihlédnutím na délku kresby a vyvíjený tlak pastelky na výkres, nám tedy může sdělovat, že pro většinu respondentů nebyla samotná kresba smrti nepříjemnou záležitostí. Se zajímavým případem se setkáváme u respondentky č. 2. Její kresba smrti nejenže trvala krátkou chvílí, ale objevují se v ní i jemné barevné odstíny, které odkazují na nedostatečný tlak na pastelky. V porovnání kresby smrti s její kresbou života vidíme v tlaku na pastelky značný rozdíl. Zatímco dívka zakreslila malou postel, pro znázornění pokoje využila celou plochu výkresu. I kdybychom netušili, že dívku při činnosti doprovázely negativní emoce, můžeme se negativního rozpoložení při této činnosti domnívat.

Emoce, které děti v průběhu testování vykazovaly, byly různorodé. Polovina respondentů vykazovala pozitivní emoce při celé době testování. Dvě rozličná témata nezpůsobila změnu emoce. Negativní emoci projevily dvě respondentky. V obou případech vystřídaly pozitivní emoci, která ji předcházela. Zlom nastal v obou případech při kresbě smrti. Vysvětlením nám může být, že obě dívky mají zkušenost se smrtí a do kresby zakreslovaly téma, které právě s těmito ztrátami blízkého souvisí. Smíšené emoce prokázali tři respondenti. V jejich případech se ovšem domníváme, že šlo o nejistotu ze samotného výzkumného šetření a setkání se s neznámou examínátorkou.

Výzkum také nabídl srovnání **dětských pojetí smrti dle kategorií z teoretické části diplomové práce**. V šetření se objevily dva případy personifikace smrti. Maria Nagy (in Koocher, 1973) popisuje, že většina dětí, které se účastnily jejího výzkumu, si smrt personifikovaly. To znamená, že smrt pokládaly za osobu. Ta přichází za člověkem, aby si ho odnesla (Kübler-Ross, 2015). Koocher (1973) ve svém výzkumu

zjistil, že žádný ze 73 účastníků jeho výzkumného šetření nevykázal vnímání smrti personifikací. Naš výzkum odhalil personifikaci smrti u 2 dětí z 10. V prvním případě personifikace smrti v našem výzkumu (kazuistika č. 3), dívka zobrazila dva bubáky, kteří jsou, dle dívčích slov, smrt. Tato její představa smrti koresponduje s popsáním personifikace smrti již zmíněných autorů (Koocher, 1973; Kübler-Ross, 2015; Nagy in Slaughter, 2005). Dle těchto autorů se personifikovaná smrt objevovala v dětských představách jako strašidelná bytost. V druhé kresbě smrti respondenta našeho výzkumu, ve které se personifikace smrti nachází (kazuistika č. 7), smrt ale není zobrazena jako strašidelné stvoření. Respondentka osobu, která je dle jejích slov smrt, zobrazila jako milou hodnou dívku. Sama toto potvrdila ve svém komentáři ke kresbě. Na jejím výkresu se nenachází strašidlo ani smrtka s kosou. Dívčin komentář takovému zobrazení smrti objasnil. Respondentka smrt uvedla jako událost, která čeká na všechny živé tvory, pochopila tedy její nezvratnost. V jejím případě ale smrt neuvedla jako negativní událost v životě člověka. Vysvětlením nám může být, že dívka pochází z křesťanské rodiny, pro kterou je víra velice důležitou součástí života. Respondentka tedy mluvila o smrti jako o přechodu do posmrtného života. V nebi nastává život s Bohem, na který se dívka, dle svých slov, těší. Proto se domníváme, že smrt nevnímá jako negativní událost, jelikož v její představě po smrti nastává právě tento toužený život s Bohem. To nám může být vysvětlením, proč si dívka nepředstavuje smrt jako strašidelnou bytost, která si člověka odvede pryč.

Znázornění nebe se v kresbách dětí objevilo celkem dvakrát (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6). Zmínka o nebi v komentáři ke kresbě se objevila třikrát (kazuistika č. 1, kazuistika č. 6, kazuistika č. 7). Ve všech případech šlo o děti, které vyrůstají v křesťanských rodinách. Respondenti z kazuistiky č. 1 a kazuistiky č. 6 jsou sourozenci. V těchto dvou rodinách děti v křesťanství vyrůstají, nejsou ale do víry nuceni. Pro rodiče je důležité, aby děti věděly, že mají svobodu si svoji víru vybrat. Každá zmínka respondentů o nebi byla ale jiná. Dívka z kazuistiky č. 7 mluvila přímo o životě s Bohem, který ji po smrti čeká. V jejím případě tedy můžeme zcela uvažovat o vnímání smrti jako přechodu do posmrtného života. Děti z kazuistik č. 1 a č. 6 o nebi mluví, dokonce ho znázorní i v kresbě, nedozvídáme se ale z jejich komentáře nic o Bohu nebo o dalším životě po smrti. Kresbu tedy nelze zařadit do kategorie vnímání smrti jako přechodu do posmrtného života jen dle faktu, že děti pocházejí z křesťanských rodin, i když Willis

(2002) tvrdí, že již v tomto věku děti často do svého chápání smrti začleňují náboženské prvky z rodiny. Ani to nám nezaručuje, že děti věří v posmrtný život a smrt je pro ně do tohoto života vstupem. Je třeba připomenout, že chlapec z kazuistiky č. 1 se samotné examinátorky ptal, zda jde člověk po smrti do nebe. Na to mu bylo odpověděno slovy: „Co si myslíš ty?“ Chlapec otázku kladně zodpověděl, až poté do kresby zakreslil i nebe. V jeho kresbě vidíme mrtvého muže v hrobě, stejný muž je zobrazen i v nebi. Jde tedy přemýšlet o určitém konceptu vnímání smrti jako přechodu do posmrtného života. Je ovšem zajímavé, že tohoto muže v nebi zobrazil opět jako mrtvého. I to může být důvod, proč jeho pojetí smrti není vhodné klasifikovat pod kategorii přechodu do posmrtného života. Přesto k jejich pojetí smrti, v zaznačení odchodu do nebe, můžeme přiřadit určitou kategorii. Důležitou zmínkou je, že o nebi nemluvíme jen v kontextu posmrtného života, do kterého se mrtvý po své smrti dostává. O pojmu „nebe“ ve svém zkoumání hovoří i Nagy (in Slaughter, 2005) a Von Hugh-Hellmuth (in Slaughter, 2005) v kontextu dětského pojetí smrti jako odchodu, ve kterém posmrtný život nehraje hlavní roli. V uvedeném vzorku se nevyskytuje žádné dítě, které by vykazovalo chápání posmrtného života v ohledu jiného náboženství.

Vnímání smrti jako odchodu se ve výzkumném vzorku vyskytlo čtyřikrát. Sám popis tohoto vnímání smrti v teoretické části práce nabízí různá vysvětlení hned několika autorů. Respondent č. 5 zobrazil smrt jako tmu. Jeho komentář, kdy smrt popsal jako stav, ze kterého se nikdy nevzbudíš, koresponduje s vysvětlením Nagy (Slaughter, 2005) a Anthony (in Slaughter, 2005). Ti toto dětské chápání vysvětlují vnímáním smrti jako spánku, ze kterého se člověk neprobudí. Další kazuistiky, zařazené do kategorie vnímání smrti jako odchodu, vykazují odlišné pojetí tohoto odchodu. Již zmínění respondenti č. 1 a č. 6 zakreslili do svých kreseb nebe. V komentáři ke kresbě zmínili, že se opravdu o nebe jedná. Z jejich slov ale nebylo možno posoudit, zda věří v posmrtný život. Proto jsme tyto kresby zařadili právě do této kategorie. Autoři Nagy (in Slaughter, 2005) a Von Hugh-Hellmuth (in Slaughter, 2005) popisují možné vnímání odchodu také jako odchod na určité místo, kde se zemřelý dále nachází. Jedním ze zmíněných míst je právě nebe. Poslední kazuistikou, která byla zařazena pod tuto kategorii, je kazuistika č. 2. Respondentka popsala smrt svého strýce slovy o jeho odchodu. V její kresbě se nachází prázdná postel, ve které dříve strýce vidávala. I když dívka při polostrukturovaném

rozhovoru nesdílela myšlenku, kam podle ní strýc odešel, je možné její vnímání smrti chápat jako odchod.

Smrt jako kulturní koncept se ve výzkumu objevil jednou, jedná se o kazuistiku č. 4. Dívka v kresbě zobrazila barevné lebky z pohádky „Coco“ z roku 2017. Děj filmu se odehrává v moment, kdy Mexičané, hlavní hrdinové pohádky, oslavují svátek mrtvých. Právě tento svátek má ve filmu klíčovou roli. Respondentčina rodina sama ale z Mexika nepochází, svátek mrtvých neslaví. Dívka se s ním poprvé setkala v již zmíněném filmu. Proto tvrdíme, že dívčino pojetí smrti nebude zcela spjaté jen se svátkem mrtvých. To nám dokládá i její komentář po kresbě, kde při vysvětlení smrti nepoužije žádnou spojitost se svátkem mrtvých. Toto zobrazení smrti nám proto odkazuje na slova Matějčka a Dytrycha (2002), kteří ve své publikaci zmiňují fenomén televize. Je tedy zajímavým zjištěním, že při pokynu, ať dítě nakreslí, co to je smrt, si vybere právě filmový motiv.

Biologický koncept vnímání smrti se objevil u jednoho respondenta z kazuistiky č. 10. Jednalo se o nejstaršího účastníka výzkumu. Smrt popsal zastavením tělesné funkce. V jeho kresbě ani v rozhovoru se neobjevily jiné motivy, které by odkazovaly na další způsob vnímání smrti.

Při pohledu na výsledky je ale důležité pamatovat, že náš vzorek obsahuje stále málo respondentů. I když výzkum přinesl poučné výsledky, je nutné se na ně neupínat a nevytvářet obecné pravdy platné pro množinu všech dětí. Právě naše výsledky ale přinesly vhled, že dětské pojetí smrti je velice rozmanité. V odkazu na naše respondenty, se můžeme domnívat, že vnímání smrti dítěte záleží na jeho zkušenostech se smrtí. Děti, které zkušenost se smrtí mají, projevíly během výzkumu emoci ztráty, u které ale neplatilo, že je emoci vždy negativní. Dále jejich představu formují rodiče a jejich pojetí smrti. Tak se do dětských představ dostávají např. prvky posmrtného života. Dalším důležitým zjištěním je i fakt, že je vhodné, aby dítě mělo prostor se na otázky o smrti ptát a vytvářet tak své vlastní pojetí smrti. Zajímavým zjištěním ale je, že i když každé dítě má své jedinečné pojetí smrti, každá kresba i komentáře k ní byly jiné, přesto jsme dokázaly většinu z nich zařadit pod již zmíněné kategorie výzkumníků. I to může být podnětem k tomu se v tomto tématu dále vzdělávat, jelikož získané vědomosti jsou v praxi uplatnitelné.

Do dalšího pokračování výzkumů na toto téma by bylo zajímavé nejen sehnat více respondentů, ale taktéž rozšířit otázky polostrukturovaného rozhovoru. Více doplňujících otázek by mohlo objasnit některé nejasnosti v porozumění smrti. Mohly by také přinést další cenné informace.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo získat cenné informace o dětském pojetí smrti. V teoretické části práce jsme se seznámili s různými autory, kteří se vnímáním smrti u dětí zabývali. Tyto informace byly nezbytné k tomu, abychom mohli ve výzkumné části dětská pojetí zařadit do předem zvolených kategorií dle citovaných autorů.

Ve výzkumu jsme se zabývali konkrétními kresbami dětí, jejich pojetím smrti a života. Téma života jsme do výzkumného šetření zapojili kvůli porovnání kontrastu mezi dětským pojetím života a smrti.

Nejenom, že jsme zjistili, že pro děti téma smrti tabu není, získali jsme také vhled do jejich specifického chápání smrti, které jsme porovnali s teoretickými poznatky výzkumníků. Výsledky šetření, společně s uvedenou teorií, budou velice přínosné do budoucí práce pedagoga na 1. stupni běžné základní školy.

Použité zdroje

- Altman, Z. (1998). *Test stromu: příručka* (ilustroval Zdeněk ALTMAN). Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Computer Press.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj* (přeložila Kateřina BODNÁROVÁ). Portál.
- Coloroso, B. (2008). *Krizové situace v rodině: jak pomoci dětem překonat smrt blízkého člověka, nemoc, rozvod a traumata adoptce*. Ikar.
- Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (přeložila Alena LHOTOVÁ, přeložila Hana PROUSKOVÁ). Portál.
- DiGiulio, R., & Kranz, R. (1997). *O smrti* (přeložila Eva KLIMENTOVÁ). Lidové noviny.
- Doležalová, A. (2019). *Symboly života a smrti v dětské kresbě* [Bakalářská práce]. Univerzita Palackého
- Dytrych, Z., & Matějček, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Grada Publishing.
- Goldman, L. (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti* (přeložila Alice ZAVADILOVÁ). Portál.
- Gutiérrez, I. T., Menendez, D., Jiang, M. J., Hernandez, I. G., Rosengren, K. S., & Miller, P. (2020). Embracing Death: Mexican Parent and Child Perspectives on Death. *Child Development*, 91(2), 491–511. <https://doi.org/10.1111/cdev.13263>
- Harris, P. L., & Giménez, M. (2005). Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture*, 5(1–2), 143–164. <https://doi.org/10.1163/1568537054068606>

Chrastina, J. (2019). *Případová studie: metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu = Case study : a method of qualitative research strategy and research design*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Jaakkola, R. O., & Slaughter, V. (2002). Children's body knowledge: Understanding "life" as a biological goal. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(3), 325. <https://doi.org/10.1348/026151002320620352>

Jakoby, B. (2005). *Tajemství umírání: co dnes víme o procesu umírání*. Dialog.

Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník* (Vyd. 2). Portál.

Koocher, G. P. (1973). Childhood, death, and cognitive development. *Developmental Psychology*, 9(3), 369–375. <https://doi.org/10.1037/h0034917>

Kübler-Ross, E. (2003). *O dětech a smrti*. ERMAT.

Kübler-Ross, E. (2015). *O smrti a umírání: co by se lidé měli naučit od umírajících* (přeložil Jiří KRÁLOVEC). Portál.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Grada.

Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Státní pedagogické nakladatelství.

Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Galén.

Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Nakladatelství Karolinum.

Menendez, D., Hernandez, I. G., & Rosengren, K. S. (2020). Children's Emerging Understanding of Death. *Child Development Perspectives*, 14(1), 55–60. <https://doi.org/10.1111/cdep.12357>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.

Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní: předškolní příprava, výuka počátečního psaní, poruchy psané řeči, metodika pedagogického výzkumu*. Grada.

Novák, T. (2004). *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. Rubico.

Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2004). *Vývojová psychologie* (3. vyd). Západočeská univerzita.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte* (přeložila Eva VYSKOČILOVÁ). Portál.

Plevová, I. (2017). *Psychologické metody pro výchovné poradce*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Říčan, P. (2004). *Cesta životem* (Vyd. 2., přeprac). Portál.

Slaughter, V., & Lyons, M. (2003). Learning about life and death in early childhood. *Cognitive Psychology*, 46(1), 1–30. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00504-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00504-2)

Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, 40(3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/00050060500243426>

Speece, M. W., & Brent, S. B. (1984). Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development*, 55(5), 1671–1686. <https://doi.org/10.2307/1129915>

Svoboda, M. (1992). *Metody psychologické diagnostiky dospělých*. CAPA.

Špatenková, N. (2001). *Zármutek a pomoc pozůstalým*. ISV.

Šturma, J. (2005) Test hvězd a vln. In A. Kucharská & L. Májová (Eds.), *Dětská kresba v psychologickém výzkumu* (s. 6-11). Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

Šturma, J. (2005) Vzpomínka na dvě významné osobnosti dětské kresby. In A. Kucharská & L. Májová (Eds.), *Dětská kresba v psychologickém výzkumu* (s. 5). Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

- Švaříček, R. (2007). Zúčastněné pozorování. In R. Švaříček & K. Šed'ová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 142-159). Portál.
- Švaříček, R. (2007). Hlubkový rozhovor. In R. Švaříček & K. Šed'ová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159-184). Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Portál.
- Vágnerová, M. (2001). Kresebné techniky. In M. Svoboda (Ed.), *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (s. 271-319). Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, doplněné a přepracované). Karolinum.
- White, E., Elsom, B., & Prawat, R. (1978). Children's Conceptions of Death. *Child Development*, 49(2), 307–310. <https://doi.org/10.2307/1128691>
- Willis, C. A. (2002). The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221–226. <https://doi.org/10.1023/a:1015125422643>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Výzkumný soubor (N=10)

str. 45

Seznam obrázků

Obrázek 1. Kresba života (str. 51)

Obrázek 2. Kresba smrti (str. 53)

Obrázek 3. Kresba života (str. 55)

Obrázek 4. Kresba smrti (str. 57)

Obrázek 5. Kresba života (str. 59)

Obrázek 6. Kresba smrti (str. 61)

Obrázek 7. Kresba života (str. 63)

Obrázek 8. Kresba smrti (str. 65)

Obrázek 9. Kresba života (str. 67)

Obrázek 10. Kresba smrti (str. 69)

Obrázek 11. Kresba života (str. 71)

Obrázek 12. Kresba smrti (str. 73)

Obrázek 13. Kresba života (str. 75)

Obrázek 14. Kresba smrti (str. 77)

Obrázek 15. Kresba života (str. 79)

Obrázek 16. Kresba smrti (str. 81)

Obrázek 17. Kresba života (str. 83)

Obrázek 18. Kresba smrti (str. 85)

Obrázek 19. Kresba života (str. 87)

Obrázek 10. Kresba smrti (str. 89)

Seznam příloh

Informovaný souhlas zákonného zástupce účastníka výzkumu

Prohlášení a souhlas zákonného zástupce účastníka s jeho zapojením do výzkumu

Souhlasím s účastí mého dítěte ve výzkumu „Dětské pojetí smrti“. Byl/a jsem seznámen/a s postupy výzkumného šetření, taktéž mi byla sdělena etika výzkumu.

Svým podpisem ztvrzuji, že souhlasím s audio nahráváním mého dítěte během výzkumného šetření. Potvrzuji, že jsem si vědom/a, že získané výsledky budou do výzkumného šetření použity. Mé dítě může účast v průběhu výzkumu kdykoliv odmítnout.

Jméno a příjmení účastníka

Datum narození:

Adresa trvalého bydliště:

Podpis zákonného zástupce:

V dne

Anotace

Jméno a příjmení:	Laura Komárková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Téma práce:	Dětské pojetí smrti
Téma práce v angličtině:	Child's concept of death
Název práce:	Dětské pojetí smrti
Název práce v angličtině:	Child's concept of death
Anotace práce:	<p>Cílem diplomové práce je přiblížit dětské pojetí smrti skrz dětskou kresbu. V teoretické části práce je představen vývoj mladšího školního dítěte, dětská kresba a vícero pojetí smrti, které děti mohou vykazovat. Zařazeny jsou také odborné rady, které pojednávají o tom, jak s dítětem o smrti mluvit. V praktické části diplomové práce je popsána metodologie výzkumu. Připojeny jsou kazuistiky s dětskou kresbou na téma „život“ a „smrt“. V závěru</p>

	práce jsou prezentovány výsledky výzkumu a podněty pro navazující výzkum.
Anotace v angličtině:	The aim of the diploma thesis is to describe a child's concept of death through children's drawings. The theoretical part of the thesis introduces the development of the primary school learners, children's drawings and various concepts of death shown by the learners. It also covers expert guidance about how to talk with children about death. The practical part of the thesis describes the research methodology. It includes case histories with children's drawings on the topic of "life" and "death". The conclusion of the thesis presents the research results and the suggestions for the follow-up research.
Klíčová slova:	smrt, dítě, pojetí smrti, kresebná kazuistika, dětské pojetí smrti, dětská kresba
Klíčová slova v angličtině:	death, child, concept of death, case history of children's drawings, child's concept of death, children's drawings
Přílohy v práci vázané:	1
Rozsah práce	116
Použitá bibliografie:	44
Jazyk práce:	český

