

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kresba rodiny u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností  
Family Drawing in children with family split experience

Aneta Saksunová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.  
Studijní program: Psychologie  
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Kresba rodiny u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. dubna 2019

Primárně bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce PhDr. Pavle Presslerové, Ph.D. za velice vstřícný přístup, cenné rady a v neposlední řadě za pohotové reakce po čas naší komunikace. Rovněž bych chtěla poděkovat paním ředitelkám a paním učitelkám z obou mateřských škol, které byly velice vstřícné a díky nimž jsem mohla výzkum zrealizovat. Velké dík patří i celé rodině a partnerovi, kteří mi byli oporou po celou dobu studia.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá vlivem rozchodové zkušenosti na dítě předškolního věku. Jejím cílem je zjistit, zda se tento vliv projeví i na kresbě rodiny. Podkladem pro realizaci výzkumu je teoretická část, která je tvořena dvěma velkými oblastmi. Těmito oblastmi jsou předškolní věk a rodina. Z nich jsou pak vyzdvíženy aspekty, které nejvíce korelují s praktickou částí. Z předškolního věku se jedná o myšlení, komunikaci, emoce, sociální vývoj a o kresbu, která tvoří nejdůležitější složku. Oblast rodiny je uvedena aktuální situací, po které přichází podstatné informace o funkcích a druzích rodiny. Finální a zároveň nejpodstatnější částí je podkapitola vztahující se k rozchodům a rozvodům. Výzkumná data jsou získána pomocí kresby rodiny a polostrukturovaného interview. Interview je použito z důvodu upřesnění informací z kresby rodiny a doplnění popisu dítěte jako takového. Vrcholem praktické části jsou výsledky výzkumu. Ukázalo se, že nejmarkantnější rozdíly jsou přítomny u parametrů: přítomnost otce/matky/dítěte na kresbě, nejbližší osoba či věc od dítěte na kresbě, vzdálenost dítěte od otce a od matky na kresbě, dokreslené osoby předměty či zvířata na kresbě a mluvení o rodičích v rámci rozhovoru. Z těchto parametrů stojí za vyzdvižení dokreslené objekty, kterých se vyskytuje u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností dvojnásobné množství než u dětí z úplné rodiny.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

kresba rodiny, rozchodová zkušenost, předškolní období

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the influence of family split experience on pre-school children. The aim is to find out if this influence can be recognised in the family drawing. The research is based on the theoretical part which consists of two broad areas. These areas are preschool age and family. In both of them are highlighted aspects which correlate the most with the practical part. From preschool age, it is thinking, communication, emotion, social development and drawing, which is the most important. The family area begins with the current situation which is followed by essential information about the functions and types of family. The final and the most critical part is the subchapter talking about family split experience and divorces. Research data are obtained by family drawings and by semi-structured interviews. Reason for using interview is to complete information from family drawing and to clarify the description of a child. The highlight of the practical part is the results of the research. The most striking differences were found in the following parameters: the presence of father/mother/child in the drawing, the closest person or thing to the child in the picture, distance of child from father and mother in drawing, added subjects, objects or animals in drawing and talking about parents in the interview. The most interesting parameter is added subjects, objects or animals as children with family split experience have drawn twice more of these in comparison with children from full families.

## **KEYWORDS**

family drawing, family split experience, preschool age

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....                                      | 7  |
| Teoretická část .....                           | 9  |
| 1 Kouzelný svět předškoláka .....               | 9  |
| 1.1 Myšlení .....                               | 11 |
| 1.2 Řeč .....                                   | 12 |
| 1.3 Emoce .....                                 | 13 |
| 1.4 Sociální vývoj .....                        | 14 |
| 1.5 Kresba .....                                | 15 |
| 1.5.1 Vývoj kresby .....                        | 15 |
| 2 Rodina .....                                  | 19 |
| 2.1 Aktuální demografické trendy v rodině ..... | 21 |
| 2.2 Funkce rodiny .....                         | 22 |
| 2.3 Druhy rodiny .....                          | 23 |
| 2.4 Rozhod/rozvod .....                         | 24 |
| 2.4.1 Příčiny rozvodu .....                     | 25 |
| 2.4.2 Rozvodová stádia .....                    | 26 |
| 2.4.3 Dítě a rozvod .....                       | 27 |
| Empirická část .....                            | 29 |
| 3 Metodologie výzkumu .....                     | 29 |
| 3.1 Úvod do výzkumného problému .....           | 29 |
| 3.2 Formulace cílů a výzkumných otázek .....    | 29 |
| 3.3 Výzkumný soubor .....                       | 30 |
| 3.4 Průběh a metody výzkumu .....               | 32 |
| 3.4.1 Předvýzkum .....                          | 33 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.4.2 | Metody sběru dat .....  | 33 |
| 3.5   | Zpracování dat .....  | 35 |
| 3.6   | Etické aspekty výzkumu .....                                  | 35 |
| 4     | Výsledky výzkumu .....  | 36 |
| 4.1   | Prezentace a interpretace dat z kresby rodiny .....           | 36 |
| 4.1.1 | Děti z rodiny s rozchodovou zkušeností.....                   | 36 |
| 4.1.2 | Děti z úplné rodiny .....                                     | 42 |
| 4.1.3 | Porovnání.....  | 47 |
| 4.2   | Prezentace a interpretace dat z pozorování a z rozhovoru..... | 50 |
| 4.2.1 | Děti z rodiny s rozchodovou zkušeností.....                   | 50 |
| 4.2.2 | Děti z úplné rodiny .....                                     | 52 |
| 4.2.3 | Porovnání.....  | 54 |
|       | Diskuze .....   | 56 |
|       | Závěr.....  | 60 |
|       | Seznam použitých informačních zdrojů .....                    | 62 |
|       | Seznam příloh.....  | 71 |

## Úvod

Tříletá Sally sebrala šestiletému Mickeymu jeho hračku robota. Mickey si nenechal chování od sestry líbit a za účelem vzít si hračku zpět, do ní strčil. Sally spadla a začala plakat. Situaci zpozorovala Helena, matka dvou jmenovaných, která měla doposud náročný hovor o financích se svým bývalým manželem. Utěšila brečící Sally a vynadala Mickeymu, který po ní demonstrativně hodil hračkou. Pro Helenu byly takovéto situace denní záležitostí. Od rozvodu s bývalým manželem, otcem jejích dětí, ji Mickey neposlouchal, byl zlý na sestru a pral se se spolužáky (Furstenberg & Cherlin, 1991).

Z jakého důvodu je Mickey neposlušný? Souvisí jeho neposlušnost s rozvodem rodičů? A jak vlastně vnímá celou situaci kolem rozvodu ve svých šesti letech? A co Sally, změnila se po rozvodu? A jak vlastně ona vnímá rozvod rodičů, když jsou jí pouhé tři roky? Chápe vůbec, co se děje?

Autoři textu z prvního odstavce na tuto problematiku nahlíží následovně. Dle nich příběh demonstruje eskalující špatné chování, které může být jedním z důsledků rozvodu. Nicméně rozsah důsledků, které může rozvod rodičů způsobit, je velký. Některé děti zvládají situaci lépe, jiné hůře. Je důležité poznamenat, že v mnohých studiích se za rozvod bere doba od odstěhování se jednoho z bývalých manželů. Bylo by omezené tvrdit, že pouze od té doby se u dětí vyskytují problémy. Reálnou separaci většinou předchází dlouhá doba konfliktů, která již má na dítě negativní vliv (Furstenberg & Cherlin, 1991). Pro toto tvrzení je oporou výzkum z roku 1968, který dokázal, že ve větší míře se problémové chování objevuje u dětí, u nichž se v budoucnu rozvedou rodiče (Block, Block & Gjerde, 1986). Jedním z vysvětlení může být, že problémové chování dětí vede k rozvodu rodičů. Ale spíše je uznávána opačná interpretace, kdy rozvod rodičů a předcházející doba konfliktů způsobují problémové chování dětí. Ve hře je dále velké množství charakteristik rodin, u kterých s větší pravděpodobností dojde k rozvodu, ku příkladu mladý věk partnerů. Důležitějším aspektem než důvod separace, je reakce dítěte na tuto situaci. Nezpochybnitelným faktem je, že reakce dětí jsou různé podle věku. Předškolní dítě nedokáže plně porozumět rozvodu, ale je vystrašené a zmatené ze zjištění, že jeden z rodičů není trvale doma. Vysvětlení, proč tomu tak je, dítě hledá v sobě. Děje se tak z důvodu sebestřednosti předškolního období. Myslí si, že něco udělalo špatně, a proto se



jeden z rodičů odstěhoval. Ku příkladu tříletá Sally slibuje, že už si vždycky bude uklízet pokoj, jen ať se táta vrátí zpátky (Furstenberg & Cherlin, 1991).

Ačkoliv těchto několik odstavců dokládá přesný opak, stále velké množství lidí věří, že rozvod je pro dítě obvyklou záležitostí, jejíž vliv na dítě je zanedbatelný (Gjurič (1983) in Kratochvíl (2009)). Možná právě z toho důvodu existuje velké množství výzkumů, které se soustředí na vliv rozvodu na bývalé partnery, ale už jen část z nich zahrnuje do svého záběru i dopad této situace na dítě či na děti. Dále v důsledku stížených podmínek výzkumu s dětmi, ku příkladu vlivem nepřesné paměti, může u těchto několika výzkumů docházet ke špatné interpretaci změn chování dítěte po rozvodu rodičů. Cílem této práce je tedy zaměřit se na nedokonale probádanou oblast vlivu rozvodu na dítě a pomoci všeobecně deklarovaný mýtus o rezistenci dítěte vůči rozvodové situaci vyvrátit.

V mnoha výzkumech je vyzdviženo předškolní období, ve vztahu k rozvodům, jako nejvíce citlivé. To bylo podnětem pro fokusování této bakalářské práce na předškolní věk. Dále nastala otázka metody výzkumu. V důsledku tvrzení od Matějčka a Pokorné (1998), že „*Kresby dětí se dají často číst jako dopis, kterým nám dítě říká o sobě, o lidech kolem sebe, o svém domově a o celém svém světě, co by slovy ještě říci neumělo.*“ (Matějček & Pokorná, 1998, str.12), byla zvolena metoda kresby rodiny. V obecné rovině je tato bakalářská práce tvořena teoretickou částí a praktickou částí.

Teoretickou část lze rozdělit na dvě velké oblasti, kterými jsou předškolní věk a rodina. Z nich jsou pak vyzdvižena témata, která nejvíce posilují praktickou část. Konkrétně z předškolního věku jde o myšlení, komunikaci, emoce, sociální vývoj a kresbu. A z rodiny o aktuální demografické trendy rodiny, druhy rodiny, funkce rodiny a rozchod/rozvod.

Hlavním cílem praktické části je zjistit, zda se vliv rozchodové zkušenosti na dítě předškolního věku projeví i na kresbě rodiny. S ohledem na hlavní cíl jsou stanoveny jednotlivé dílčí výzkumné cíle. První dva z nich jsou zaměřeny na analýzu kresby rodiny a to jednak u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností a jednak u dětí z úplné rodiny. Další dílčí cíl je zaměřen na porovnání analýzy kresby rodiny mezi dětmi z rodiny s rozchodovou zkušeností a z úplné rodiny. Čtvrtý a pátý dílčí cíl se týká analýzy verbální reflexe kresby rodiny u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností a dále u dětí z úplné rodiny. A poslední dílčí cíl je pak zaměřen na porovnání analýzy verbální reflexe kresby rodiny.

## **Teoretická část**

### **1 Kouzelný svět předškoláka**

Předškolní období, anebo také kouzelný svět předškoláka (viz kapitola 1.1 Myšlení), je vývojové období od tří do šesti let věku dítěte, pro jehož ukončení není primární věk, nýbrž nástup dítěte do školy. Signifikantní proměnou oproti předchozím obdobím je zpomalení a harmonizace vývoje (Thorová, 2015). Několik dalších odstavců se bude věnovat teoriím vývoje, vztahujícím se k předškolnímu věku.

Dle Freuda (1993) předškolní období spadá do druhé fáze rozkvětu sexuální činnosti, při čemž první fáze se objevuje v kojeneckém období a za třetí je považována pubertální onanie. Tato druhá fáze na člověku zanechá hluboké, nevědomé dojmy mající vliv na vývoj osobnosti. Vědomé vzpomínky na toto období jsou odsunuty do nevědomí. V závěru předškolního období by se dítě mělo přiblížit zralé fázi sexuality (Freud, 1993). Dětská sexualita se od zralé fáze liší tím, že v ní hraje roli pouze mužský genitál neboli falus, proto je někdy nazývána falickou fází. Malý chlapec předpokládá, že všichni lidé mají genitál podobný tomu jeho. Když dojde ke zjištění jinakosti u dívek, nabyde dojmu, že dívky podstoupily kastraci, v důsledku čehož se u něj objeví kastrační komplex. Kastracní komplex je strach z uskutečnění kastrace u vlastní osoby (Freud, 1999).

U dítěte se v tomto období objevuje oidipovský komplex, jehož přízvisko „oidipovský“ je inspirované řeckou pověstí o králi Oidipovi. Tomuto králi je osudem předurčeno, aby zabil svého otce a vzal si svou matku. Ačkoliv se snaží dělat všechno proti tomu, aby byl osud naplněn, nevědomky přece jen oba činy spáchá. Za trest si vypíchne obě oči. Freud (1991) vidí v oidipovském komplexu zdroj viny. Na dítěti lze oidipovský komplex odhalit pomocí přímého pozorování, kdy chlapec touží mít matku pouze sám pro sebe a dívka zažívá stejnou touhu vůči otci (Freud, 1991).

Na Freudovu psychoanalýzu navazuje Erikson (2015) se svou teorií psychosociálního vývoje. Jedním ze společných rysů obou teorií je vnímání předškolního věku jako infantilně-genitálního období, v rámci nějž se objevuje počátek oidipovského dramatu. V obecné rovině vidí Erikson (2015) předškolní věk, neboli věk hry, jako kritické období pro rozvoj iniciativy. Protikladem k iniciativě je vina, která zastupuje další společný rys

Eriksona a Freuda. Z vyřešení krize vzejde základní ctnost, kterou je v tomto případě cíl. Cíl, jako každá jiná ctnost, má svůj antipatický protějšek, tím je inhibice (Erikson, 2015).

Další známou teorií vývoje je Piagetova teorie kognitivního vývoje, ve které je předškolní období pojímáno jako předoperační stadium. Pro předoperační stadium je typická příprava na přechod od činnosti k operaci, který je velmi náročný, a proto i jen doba přípravy v sobě zahrnuje celý předškolní věk. Jeho náročnost spočívá v řadě překážek, které dítě musí překonat. První z nich je, že se dítě vyskytuje na nové rovině představy, na které musí rekonstruovat to, co zná teprve v rovině činnosti. V rámci této nové roviny musí opět proběhnout proces od centrace, od vlastního těla a vlastní činnosti, k decentraci, k zařazení se do kontextu světa. Při čemž decentrace se už nevztahují pouze na fyzikální svět, ale i na sociální svět a mezilidské vztahy v něm (Piaget & Inhelder, 2014).

Teorie kognitivního vývoje od Piageta je oporou pro teorii morálního vývoje od Kohlberga (1973, 1975). Pokud je člověk na úrovni konkrétních operací v Piagetově pojetí, tak bude ve stadiu předkonvenční morálky v Kohlbergově pojetí (Kohlberg, 1975). Z toho plyne, že pokud je jedinec ještě pod úrovní konkrétních operací, tak bude rovněž zařazen do stádia předkonvenční morálky. Tato situace nastává u předškolního období. Hlavní pointou předkonvenční morálky je, že dítě vnímá, co je dobré, správné anebo naopak špatné, nesprávné, ale vždy jen na základě následků jeho jednání. Předkonvenční úroveň je rozdělena do dvou fází. První z nich je orientace na trest a odměnu, kdy je chování dítěte usměřováno ziskem odměny nebo vyhnutím se trestu. Druhou je instrumentálně-relativistická orientace, která funguje na principu „oko za oko, zub za zub“ (Kohlberg, 1973).

Poslední zmíněnou teorií je Havighurstova (1952) teorie vývojových úkolů. Předškolní období spadá pod vývojové úkoly v raném dětství, kdy převažují zejména biologicky orientované úkoly. Z nich jsou pak nejvýraznějšími pro předškolní věk: osvojit si jazyk, naučit se pohlavním odlišností a naučit se, co je správné a nesprávné (Havighurst, 1952).

Účelem těchto odstavců bylo představit předškolní věk z různých úhlů pohledu. Nyní bude věnována detailnější pozornost konkrétním oblastem ve spojitosti s předškolním věkem. Z důvodu přehlednosti budou uvedeny jen ty oblasti, které mají přímou spojitost s tématem této bakalářské práce.

## 1.1 Myšlení

*„Předškolnímu věku se také někdy říká „kouzelný věk dětství“, s důrazem na to „kouzelný“. To proto, že pro dítě skoro v celém předškolním období (zvláště ovšem na jeho začátku) ještě zdaleka neplatí zákony logiky a jiné vymoženosti myšlení dospělých. V uvažování předškolního dítěte se ještě směšuje příčina s účelem.“ (Matějček & Pokorná, 1998, str.16)*

Citát od Matějčka předznamenává pointu nadcházejících odstavců. Totiž, že myšlení dětí předškolního věku obsahuje řadu typických znaků, které často odporují logice. Jejich myšlení je egocentrické (např. děti mají pocit, že když si zakryjí oči, tak je nikdo nevidí), antropomorfní (mnoho věcí polidšťují, např. chlapec označil stůl za zlý, že ho pořád chce uhodit), magické (mění fakta podle svých přání, např. dívka matce vysvětluje, že až ona bude velká, tak matka bude malá a dívka se o ni bude starat) a artificialistické (vše je vytvořeno pro ně, např. dívka konstatuje, že začalo pršet, protože déšť ví, že už je doma) (Langmeier & Krejčířová, 2006). Nedokonalost myšlení takto starých dětí je zřetelná na pokusech, které realizoval Piaget (1970). Jedním z nich je pokus s korálky. Dítěti jsou dány dvě shodné sklenice  $A_1$  a  $A_2$ , které jsou naplněny stejným počtem korálků. Poté jsou korálky přesunuty ze sklenice  $A_1$  do nové sklenice B, která má odlišný tvar. Ačkoliv jsou si předškolní děti jisté, že žádný korálek nebyl přidán ani odebrán, považují množství za změněné. V případě, že je sklenice B úzká a vysoká, tak budou tvrdit buď, že „korálků je více než dříve, protože je to vyšší“ anebo „korálků je méně než dříve, protože je to tenčí“. Shodným rysem obou odpovědí je nezachování celku (Piaget, 1970).

Nejdůležitější oblastí myšlení v závislosti na tématu této bakalářské práce je usuzování. Usuzování dětí předškolního věku je vázáno na názor, tzn. dítě čerpá zejména z vlastní zkušenosti (Piaget, 1970). Konkrétním příkladem může být chlapec, který označil ležící žito za nemocné a potom se tázal, proč ho sekají. Jedná se o zobecnění pomocí analogie, což je nejvíce rozšířená metoda předškolního usuzování (Příhoda, 1977). Oproti předchozím stádiím, kdy dítě nebylo schopno úsudku, se jedná o velký pokrok, nicméně stále jde o předoperační úroveň. Ta se vyznačuje tím, že myšlení dětí nepostupuje podle logických operací a je úzce propojeno s jejich vlastní činností. Až na počátku školního věku jsou děti schopny skutečných logických operací (Langmeier & Krejčířová, 2006).

## 1.2 Řeč

Řeč předškolních dětí spadá do dvou období. Prvním z nich je období gramatizace, které probíhá mezi třetím a čtvrtým rokem. Dítě by v této fázi již mělo umět říci jména svých sourozenců, tvořit souvětí a antonyma, reprodukovat krátkou básničku a navázat komunikaci. Druhé je období intelektualizace, které probíhá po čtvrtém roce života. Projev předškolního dítěte by již měl být z gramatického hlediska správný, měly by se v něm vyskytovat všechny slovní druhy, měl by zahrnovat i poměrně dlouhé věty, ale může se v něm objevit nesprávná výslovnost tzv. těžkých hlásek (Lechta, 2003).

V rámci jiného rozdělení ontogeneze lidské řeči začíná předškolní období stádiem rozvoje komunikační řeči, pro které je charakteristické využívání řeči pro dosažení malých cílů (Bytešnicková, 2012). Z něj dítě pozvolna přechází do stadia logických pojmů, ve kterém se objevuje přechod na druhosignální úroveň. Tento přechod pro dítě ve skutečnosti znamená, že se již dokáže oprostít od vazby pojmu ke konkrétnímu předmětu (Lechta, 1990). Jedná se o období, kdy si dítě osvojuje složité myšlenkové operace (viz kapitola 1.1 Myšlení), v důsledku čehož se mohou objevit dysfluence v jeho řečovém projevu. Dále má již slovní zásobu okolo tisíce slov, dokáže pojmenovat základní potřeby a orientuje se v časových pojmech. Po čas tohoto stádia se objevuje tzv. druhý věk otázek, v rámci nějž dítě neustále klade svému okolí otázky „Proč?“ nebo „Kdy?“. Předškolní období uzavírá fáze intelektualizace řeči, která pokračuje až do dospělosti. Dochází celkově ke zkvalitnění řečového projevu: rozšiřuje se slovní zásoba, dochází ke zpřesňování gramatických forem a zlepšuje se rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních (Bytešnicková, 2012).

Předškolní děti již nepotřebují přizpůsobenou mluvu od okolí, jelikož jejich řeč je rozvinutá natolik, že by bylo možné ji, až na pár nedostatků, porovnávat s řečí dospělých. Pro toto tvrzení byla nalezena opora v Matějčkovi (1998), který tvrdí, že s dětmi bychom měli jednat tak, jak dovoluje úroveň jejich vyspělosti. Jednou z forem jednání je i řeč, která by vůči předškolnímu dítěti měla být jasná, čistá a bez přítomnosti zdvořilostí a dětských slov (Matějček, 1998).

Tyto odstavce dokládají, že předškolní dítě již má dostatečné jazykové vybavení pro realizaci polostrukturovaného interview, které bylo jednou z metod sběru dat v této bakalářské práci.

### 1.3 Emoce

V obecné rovině lze říci, že se emotivita předškolních dětí usměřňuje. Nicméně stále je častým jevem pláč a rozšířené jsou i pocity úzkosti a strachu, kvůli kterým je od rodičů vyžadována vysoká míra jistoty (Thorová, 2015). „*Děti, mívají hrůzu z bouřky. Zvláštní strach jeví večer u hřbitova, ba již slovo krchov v nich budí tajemné vzrušení podobně jako umrlec.*“ (Příhoda, 1977, str. 228)

Dále se u dětí předškolního věku často objevuje tabu humor (jinak řečeno fekální humor), např. „*K obědu jsme měli dušená hovínka.*“ (Thorová, 2015, str. 392) Jeho nejdůležitější složkou je reakce posluchačů, která naznačuje souvislost emocí se sociální složkou. V rámci ní lze dále posoudit sociální otevřenost, která rozděluje děti v předškolním období na dvě skupiny. První z nich zažívá přiměřený stud a druhá naopak sociální desinhibici, kdy u dítěte v podstatě chybí strach z neznámých lidí. Se sociální složkou souvisí i rozvoj sebehodnotících emocí, z nichž pak vychází svědomí, morálka i sebeúcta (Thorová, 2015).

Specifickou oblastí je znalost a porozumění emocím. Dítěti předškolního věku je již znám význam emocí a zvládá i odhadování citových prožitků, které teprve nastanou. Rovněž začíná být schopné určit příčinu různých emočních reakcí. A za vyzdvihnutí stojí i empatie, která je součástí emoční inteligence a vyvíjí se právě v předškolním období. Empatie může vést k tomu, že se u dítěte vyskytne stejný prožitek jako u člověka dítěti blízkému (Vágnerová, 2012). Příkladem může být toto tvrzení: „*Neříkej přede mnou, že někoho nemáte rádi. Já ho pak taky nemám rád a nevím proč.*“ (Strašíková, 2000, str. 46)

Další specifickou oblastí je emoční regulace, tou se rozumí dovednost kontrolovat emoční prožitky (Vágnerová, 2012). Emoční regulaci u předškolních dětí ztěžuje afektovanost a impulzivita, která je pro tento věk charakteristická. Dítěti nedělá problém přejít z jedné emoční krajnosti do druhé. Ku příkladu není nikterak zvláštní, když dítě zamění smích za pláč. Někdy se tento jev nazývá emoční labilita. Z těchto informací plyne, že o dítěti předškolního věku nelze říci, že by umělo tlumit nebo zastírat své citové prožívání (Kuric, 1986). Nicméně city se pomalu začínají dostávat pod kontrolu rozumu a vůle. Dítě postupně začíná přikládat důležitost tomu, co je společensky úměrné pro jeho věk. Rodiče mohou v pozdějším předškolním věku dítě motivovat pomocí připomínky týkající se brzkého nástupu do školy (Berdychová, Bělinová & Brtníková, 1980).

## 1.4 Sociální vývoj

*„Předškolní období dítěte znamená neobyčejně významnou dobu sociálního vývoje dítěte, neboť se zdaleka nejedná jen o dobu přípravy na školu (jak by název tohoto období naznačoval), ale o dobu přípravy na pozdější dospělý život.“ (Matějček, 2001, str.43)*

V průběhu předškolního věku, zhruba ve čtyřech letech, by dítě mělo dosáhnout tzv. teorie mysli (Blatný, 2016). Teorie mysli zahrnuje schopnost dítěte pochopit, že ostatní lidé mají své vlastní mentální stavy, které se nemusí shodovat s jejich (Premack & Woodruff, 1978). Typickým příkladem je tzv. úloha Sally and Anne vytvořená skupinou výzkumníků, kteří jsou známí především zkoumáním teorie mysli u jedinců s autismem. Dítěti jsou představeny dvě panenky, které se jmenují Sally a Anne. Následně je ověřeno, zda si dítě pamatuje jména a dokáže je přiřadit konkrétním panenkám („naming questions“ = otázky pojmenování). V tuto chvíli začíná příběh. Sally si dá svou kuličku do košíku, který nechá na místě, a odejde. Mezitím, co je pryč, Anne kuličku vyndá a dá si ji do krabičky. Sally se vrací zpátky, přičemž dítěti je dán dotaz: „Kde bude Sally hledat svou kuličku?“ („critical belief question“ = otázka kritického přesvědčení). Záleží pak na dítěti, zda určí správně, že Sally přesun neviděla, a proto bude hledat svou kuličku v košíku, v tom případě dítě náležitě přisoudilo Sally falešné přesvědčení, či špatně, že ji bude hledat v krabičce, v této situaci dítě opomenulo falešné přesvědčení (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985).

Primární socializace u předškolního dítěte zůstává stále v rukou rodiny, nicméně klesá výluční zaměřenost na vztahy v ní. Dítě vykazuje výrazný zájem o kontakt s dalšími dětmi, se kterými je dokonce i schopné spolupracovat. Kontakt s vrstevníky je největší měrou zajištěn institucí mateřské školy, která zaštiťuje celoplošné předškolní vzdělávání (Hoskovcová, 2006).

Kapitola o sociálním vývoji předškolních dětí s sebou přináší jeden pozitivní a jeden negativní aspekt pro realizaci výzkumu této bakalářské práce. Pozitivní aspektem je centralizace dětí do institucí předškolního vzdělávání a z toho důvodu jednodušší realizace výzkumu. Naopak negativním faktorem je již zmiňovaná teorie mysli, která by mohla být omezující vůči kvalitě podaných informací od dětí, např. děti by si mohly domyslet, že chci, aby mi odpověděly, že žijí s oběma rodiči. Nicméně z důvodu teprve počínajícího stavu je teorie mysli brána jako zanedbatelný faktor.

## 1.5 Kresba

Důležitým aspektem kresby jsou její funkce. Jednou z nich je hra, aby naplnila nesplnitelná dětská přání. Důkazem může být malý chlapec, který nakreslil sebe a tátu jdoucí s cigaretami v puse a s puškami v ruce na lov. Je nutné dodat, že chlapec nemá hračky ve formě zbraní, jeho otec nestřílí a ani kuřákem doma nikdo není. Interpretací by mohlo být samozřejmě několik. Jednou z nich je, že si chlapec splňuje nesplnitelné dětské přání a přítomností otce si ho legalizuje. Nicméně hra není jedinou funkcí kresby. Kresba rovněž slouží jako vyjadřovací prostředek, který je v předškolním věku dokonce jedním z nejpřirozenějších (Říčan, 2014). „*Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme.*“ (Říčan, 2014, str. 129) Z toho lze usoudit, že kresba může mít mnohdy větší výpovědní hodnotu nežli povídání samo (Říčan, 2014).

Pro bližší upřesnění Piaget (2014) chápe kresbu jako formu sémiotické funkce, neboli symbolické funkce. Svou pozici má mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Se symbolickou hrou sdílí autotelismus (jednoduše řečeno, že je důležitý i proces a ne pouze výsledek) a stejně jako obrazná představa chce napodobit skutečnost (Piaget, 2014).

Piagetovo myšlenku autotelismu podporuje i Švancara (1980). Ten tvrdí, že braní kresby pouze jako hotového výtvoru nás ochuzuje o strategie řešení i o motivace jedince k činnosti. Další jeho myšlenkou je, že kresba odráží vývojovou úroveň, které dítě dosáhlo (Švancara, 1980).

S tím souvisí Luqueta (1991) a jeho počáteční domněnka, že procházení stádií kreseb je v blízkém propojení s vývojem intelektu (in Cognet, 2013). Tato domněnka byla postupem času potvrzena (Cognet, 2013).

### 1.5.1 Vývoj kresby

Tyto odstavce mají za úkol přiblížit vývoj dětské kresby se zaměřením na vývoj postavy. Z důvodu různorodosti pojetí stádií jednotlivých autorů budou hned na úvody zmíněny ty, které byly vybrány pro účely této práce. Jedná se o: období „skvrn“, stádium „čmáranic“, stádium „čarání“, stádium hlavonožců či univerzálních postav a stádium vizuálního realismu (Davido, 2008). Z nichž první dvě lze zahrnout do presymbolické fáze (období „skvrn“, stádium „čmáranic“), další do přechodu na symbolickou úroveň (stádium



„čarání“) a čtvrté do symbolické úrovně (stadium hlavonožců či univerzálních postav) (Vágnerová, 2017). Vývoj kresby člověka jako takového je částečně individuální záležitostí, nicméně objevují se v něm určité obecné zákonitosti (Švancara, 1980). Právě ony obecné zákonitosti budou v průběhu několika dalších odstavců vyzdvíženy.

### **Období „skvrn“**

Jedná se o vůbec první stádium vývoje kresby. Dítě je schopné „malovat“ pouze „skvrny“. Z toho důvodu řada rodičů od aktivity kreslení upouští, jelikož mají pocit, že kresba nadělá více škody nežli užitku (Davido, 2008).

### **Stadium „čmáranic“**

Kolem jednoho roku dítě často přestoupí do stadia „čmáranic“. Hlavním rysem je, že dítě rádo čmárá různými směry bez pozdvižení tužky (Davido, 2008).

Tyto dvě stadia, období „skvrn“ a stadium „čmáranic“, bychom mohli zahrnout do presymbolické fáze. Pro ni je typické, že pointa kresby zatím ještě netkví v zobrazení čehokoliv. Nicméně jedná se o významnou fázi, v rámci níž dítě může skrze kresbu zprostředkovat své pocity a poznatky. Postupně se ve čmáranicích začínají objevovat různé tvary (Vágnerová, 2017). První z nich bývá obvykle kruh (Švancara, 1980). Kresba tvarů poukazuje na spojitost kresby s konkrétním objektem, což může dítě motivovat k dalšímu experimentování (Vágnerová, 2017).

### **Stadium „čarání“**

Ve stadiu „čarání“ se dítě obvykle nachází mezi druhým a třetím rokem. Mohlo by se zdát, že stadium „čmáranic“ a „čarání“ je totéž, nicméně není tomu tak. Díky rozvoji organických funkcí dítěte nastupuje na scénu intelektový faktor, kvůli kterému se tato fáze někdy nazývá „náhodný realismus“. Jeho nahodilost spočívá v tom, že dítě svůj výtvar nějak pojmenuje, nicméně nejedná se o nic dlouze promyšleného, název často tkví v okamžitém nápadu (Davido, 2008). Přejít ze stadia „čmáranic“ do stadia „náhodného realismus“, tedy konkrétněji do stadia „nahodilého realismu“, hezky popisuje Luquet (1991): *„Přijde den, kdy si dítě povšimne více či méně mlhavé podoby mezi jednou ze svých čar a nějakým reálným objektem, začne tedy čáru považovat za vyobrazení objektu.“* (in Cognet, 2013, str. 25)

„Náhodný realismus“ postupně přechází do „nezdařilého realismu“, jehož hlavním účelem je napodobit písmo dospělých. Často se tak děje pomocí kreslení uzavřených smyček, tzv. „loops“ (Davido, 2008). V obecné rovině lze říci, že obrázek sice má již být realistický, ale dítěti se to moc nedaří (Cognet, 2013).

Stadium „čarání“ lze zařadit i do přechodu na symbolickou úroveň. Přechod z presymbolické fáze do symbolické nastává ve chvíli, kdy dítě vidí podobnost své čmáranice s něčím reálným. Většinou tomu tak je v mladším předškolním věku. Pro přechod je dále typické, že obrázky jsou tvořeny základními grafickými jednotkami. Z grafických jednotek už většinou zvládají kruh a k němu se postupně přidávají ovály, čáry, tečky a ke konci i čtverce a obdélníky (Vágnerová, 2017).

### **Stadium „hlavonožců“, univerzálních postav**

Mohlo by se zdát zvláštní, že se v rámci obecného vývoje kresby vyskytne stadium „hlavonožců“ či univerzálních postav, které spíše odkazuje na vývoj kresby člověka jako takového. Nicméně citát Uždila (2002) hned vysvětluje, proč tomu tak je.

*„Kdybychom použili statistiky a ptali se, co z našeho předmětného okolí se ocitne v dětských kresbách nejčastěji, zjistili bychom, že dítě je skoro důsledně antropocentrické, že středem jeho zájmu je člověk a teprve potom všechno ostatní, co s člověkem úžeji nebo vzdáleněji souvisí.“ (Uždil, 2002, str. 20)*

Toto tvrzení dokládá Řičan (2014), který konkrétně uvádí, že se v předškolním věku objevuje na kresbách dětí jeden z prvních námětů a tím je sám člověk.

Čili tolik vysvětlení o tom, proč se stadium „hlavonožců“ či univerzálních postav zaměřuje konkrétně na člověka. Nyní několik informací přímo k němu. V rámci věkového vymezení dítěte se dostáváme do předškolního věku. Hlavním námětem kresby je „hlavonožec“. Jedná se o první obecnou zákonitost v kresbě člověka. „Hlavonožec“ je kolečko, které v sobě zahrnuje hlavu i trup a k němu jsou připojené čtyři čárky, které odpovídají jednotlivým končetinám. Postupem času na něm přibývá detailů. Mezi pátým a šestým rokem se objevuje trup znázorněný dalším kolečkem. Kolem šestého roku bývá postava kompletní (Davido, 2008).

Dalo by se spekulovat o tom, zda je „hlavonožec“ opravdu předzvěstí postavy nebo zda jde o pouhou domněnku dospělých. Ku příkladu Uždil (1974) tvrdí, že „hlavonožci“ existují pouze v mysli dospělých, kteří v daném objektu chtějí vidět hlavu a nohy.

Stadium hlavonožců či univerzálních postav bychom mohli rovněž zahrnout do symbolické úrovně. V rámci ní, v předškolním věku, si dítě osvojuje elementární schémata znázorňovaných objektů. Elementární schémata jsou pro dítě natolik důležitá, že není ochotno se jich při kresbě zbavit. Dalším rysem symbolické úrovně je, že na obrázku dítěte se již vyskytují všechny podstatné znaky. Nicméně můžeme si všimnout prolínání světa fantazie s reálným světem a výrazného vlivu subjektivity, k čemuž dochází v důsledku prelogického myšlení (viz kapitola 1.1 Myšlení) (Vágnerová, 2017). Proto je obvyklá transparentnost kreseb a sklápění. Transparentnost je přítomna ve chvíli, kdy je vidět vnitřek znázorňovaného objektu, i když správně by měl být vidět pouze vnějšek. Sklápění spočívá ve špatném znázornění perspektivy (Davidov, 2008).

### **Stadium vizuálního realismu**

Stadium vizuálního realismu se objevuje zhruba mezi sedmým a dvanáctým rokem, ve hře jsou faktory mentální úrovně, sociálního a kulturního prostředí a emoční zralosti. Hlavním rysem je, že dítě kreslí to, co skutečně vidí (Davidov, 2008).

Stadium vizuálního realismu má stejné věkové vymezení a pojmenování i u Vágnerové (2017). Bude zmíněno pouze několik dalších charakteristik, kterými toto období vystihuje. Kresby dětí jsou propracovanější a komplexnější v důsledku rozvoje myšlení. Dítě upouští od svých zaběhlých schémat a je schopno kreslit konkrétní objekt. Rovněž jeho kresby odpovídají více realitě a v neposlední řadě je k sobě dítě více kritické.

Pro účely této bakalářské práce je nejdůležitější stadium „hlavonožců“ či univerzálních postav a rovněž také symbolická úroveň, jelikož obě tyto etapy v sobě zahrnují předškolní věk. Konkrétně lze pak za výhodu předškolního období uznat výskyt prvního námětu, člověka, a vysokou výpovědní hodnotu kreseb. Dalším pozitivním aspektem je přítomnost veškerých podstatných znaků na kresbách. Jedinou nevýhodou je neúplné korespondování kreseb s realitou v důsledku prelogického myšlení. Tato nevýhoda by se mohla projevit při realizaci interpretací.

## 2 Rodina

*„Rodina je skupina osob spojených přímým příbuzenstvím, jejíž dospělí členové a členky na sebe berou zodpovědnost za děti.“ (Giddens, 2013, str. 308)*

Úvodní definice stroze objasňuje pojem rodiny. Ačkoliv se jí nedá nic vytknout, působí odlišným dojmem. Možná právě z toho důvodu existuje celá řada jiných definic, které se pídí spíše po smyslu rodiny, nežli po jejím všeobecném vymezení. Jak již bylo naznačeno, těchto definic je velké množství, důvodem může být existence mnoha úhlů pohledu, ze kterých lze na rodinu pohlížet. Nyní zde budou představeny nejtypičtější úhly pohledu, v rámci kterých budou uvedeny příklady definic.

Jedním z nich může být evoluční pohled. Definici tohoto typu podává ku příkladu Matoušek (1997): *„Rodina odedávna a především existuje proto, aby lidé mohli náležitě pečovat o své děti. Kromě toho, že je rodina biologicky významná pro udržení lidstva, je také základní jednotkou každé lidské společnosti. Reprodukují člověka nejen jako živočicha, zprostředkují mu vrůstání do jeho kultury a společnosti.“ (Matoušek, 1997, str. 8)* Čili tato definice vidí jako hlavní smysl rodiny reprodukci a výchovu dětí. Dle Sekery (2010) jde dokonce o původní smysl rodiny, který se začíná vytrácet, v důsledku čehož se rodina dostává do těžké krize.

Další skupina definic se na rodinu zaměřuje z pohledu emocionality. Příkladem může být definice od Svetlíkové (2008): *„...rodina je spojená citem lásky a starostmi způsobenými společnými problémy...velkou roli zde hraje vzájemné vcítění a poskytování si citové opory...je zdrojem štěstí a duševního zdraví dítěte.“ (in Sekera, 2010, str. 9)* Nicméně emocionalita nemusí být pojmána pouze pozitivně. Názorem Pernerové (2000) je, že se děti v rodině odnaučují vyjadřovat emoce. Své tvrzení dokládá větami, které děti slychávají od rodičů: *„no tak se vzhop“, „nestůj tady jako trdlo“, „nech mě na pokoji“, „drž pusu“, „nebreč mi tu“* apod. (Pernerová, 2000, str. 146).

Třetí oblast v sobě zahrnuje definice spojené se socializačním vlivem. Prototypem může být pojetí od Matějčka a Dytrycha (1999), kteří chápou rodinu jako dynamický systém vzájemných interakcí, vztahů a provázanosti, jenž je zapojen do širšího společenského

systému, např. mezi vzdálenější příbuzenstvo. Jeho velmi užitečnou vlastností je schopnost sebezáchovy a sebeopravy (Matějček & Dytrych, 1999).

Nicméně existují i definice, které se sice zajímají o smysl rodiny, ale na druhou stranu je nelze rozdělit podle úhlu pohledu. Většinou se jedná o definice, které jsou takřikajíc všezahrnující... „*Rodina je nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti... Zvyšuje se variabilita rodinných typů, zahrnujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale také rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní...*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 248)

Pro vznik rodiny je dobré, když je přítomný pozitivní atribut ve formě manželství (Sekera, 2010). V zákoně je manželství vymezeno následovně: „*Manželství je trvalé společenství muže a ženy založené zákonem stanoveným způsobem.*“ a dále: „*Hlavním účelem manželství je založení rodiny a řádná výchova dětí.*“ (zákon č. 94/1963 Sb., O rodině) Jednoduše řečeno manželství zaručuje jakousi jistotu, která je velice vhodným aspektem pro výchovu dětí a není v tak velké míře přítomna u nesezdaných soužití (Sekera, 2010). Matějček (2004) vidí v jistotě dokonce jednu ze základních psychických potřeb, kterou je nutno dítěti poskytnout. Nicméně s institucí manželství to není vždy úplně jednoduché. Ku příkladu jedinec si může vybrat partnera jen na základě potřeb, které nebyly v dětství uspokojeny rodiči. V takovém případě partner slouží pouze pro korigování traumatizující zkušenosti z období dětství (Willi, 2011). Tohle je pouze jeden příklad z mnoha, množství nesnází objevující se v manželství zašlo až tak daleko, že Martin (1976) a Berman a Lief (1975) vymezili patologické partnerské kombinace (in Kratochvíl, 2009): a) muž je chladný, žena touží po lásce, b) muž chce mít v partnerce matku, c) mezi partnery se vyskytuje závislost z obou stran a d) v páru se vyskytují paranoidní rysy, u jednoho či u obou.

Úkolem této kapitoly bylo představit rodinu pomocí různorodých definic a krátce se zmínit i o primárním pozitivním atributu pro vznik rodiny, o manželství. Další odstavce budou věnovány jednotlivým aspektům, které se s rodinou pojí.

## 2.1 Aktuální demografické trendy v rodině

O tom, která definice rodiny ze zmíněných i nezmněných je ideální, by se daly vést dlouhé diskuze. Čím si ale můžeme být jistí je, že ani jedna z nich by neobstála u starověké či středověké rodiny. Ve zmíněných dobách se totiž za rodinu považovala velká „domácnost“. Čili pod pojem rodiny byli zahrnuti všichni lidé, kteří žili pod jednou střechou. Aby byl v takto rozsáhlé rodině pořádek, byla vždy přítomna společná autorita, neboli „hlava rodiny“ (Možný, 1990). Díky patriarchy, který je pro tuto dobu velmi typický, byl „hlavou rodiny“ většinou muž (Matoušek, 1997). Takto byla rodina pojímána až do poloviny devatenáctého století. Od té doby docházelo k postupným proměnám až po dnešní podobu (Možný, 1990). Dnešní podoba rodiny vykazuje určité tendence:

1. Odkládají se sňatky a rození dětí na pozdější dobu (Matoušek, 1997). V roce 1993 bylo nejčastějším věkem prvního sňatku 20-24 let u mužů i u žen. Naproti tomu v roce 2017 už to bylo u mužů 29 let a u žen 27 let. Co se týče rození dětí, tak v roce 1993 bylo nejčastějším věkem matky 20-24 let. Kdežto v prvním pololetí roku 2018 se nejvíce dětí narodilo ženám ve věku 30 let (ČSÚ 2018; ČSÚ 2018 b; ČSÚ, 2019; ČSÚ 2019 b).
2. Zvyšuje se počet nesezdaných soužití (Matoušek, 1997). V roce 2001 tvořila nesezdaná soužití 5,4 % z úplných rodin, v roce 2011 už jich bylo 11,2 % (ČSÚ, 2014).
3. Klesá ochota po rozvodu vstupovat do dalšího sňatku (Matoušek, 1997). V roce 2010 bylo uzavřeno sňatků mezi rozvedeným mužem a rozvedenou ženou 14,7 %, kdežto v roce 2017 už jich bylo pouze 13,3 % (ČSÚ, 2019 c).
4. Snižuje se počet narozených dětí (Matoušek, 1997). V prvním pololetí roku 2018 se živě narodilo 55,7 tisíc dětí, což je meziročně o 0,5 tisíc méně (ČSÚ, 2018 b).
5. Prodlužuje se doba, po kterou děti a rodiče bydlí spolu (Matoušek, 1997) V roce 1995 bydlelo u rodičů 15,1 % žen a 32,2 % mužů ve věku 25-29 let, do roku 2013 došlo ke zdvojnásobnění procent (ČSÚ, 2014 b).

Další tendence, kterou Matoušek ve své publikaci z roku 1997 uvedl, bylo zvyšování rozvodovosti. Aktuální čísla z ČSÚ tuto tendenci nepotvrdila, ale více o tom v kapitole 2.4 Rozchod/rozvod.

## 2.2 Funkce rodiny

Funkce rodiny již byly naznačeny v rámci úvodní kapitoly o rodině, kde byly prezentovány jako hlavní složky jednotlivých úhlů pohledu. Konkrétně byla zmíněna funkce reprodukční a výchovná, emocionální a socializační.

Nyní zde bude uveden přímý výčet funkcí, který bude zahrnovat i několik málo informací ke každé z nich. Čili základně lze funkce rodiny vymežit takto:

1. Reprodukční (Lovasová, 2006), neboli biologicko-erotická (Šmelová, 2004) – Tato funkce rodiny znamená, dle Lovasové (2006), plození dětí. Uvedenou myšlenku vyjadřuje Šmelová (2004) z více globálního hlediska jako reprodukci lidské společnosti a doplňuje ji o vytváření podmínek pro život dítěte i zbytek rodiny.
2. Ekonomická (Lovasová, 2006), neboli ekonomicko-zabezpečovací (Šmelová, 2004) – Lovasová (2006) tuto funkci vidí jako zajištění rodiny po hmotné stránce, což Šmelová (2004) akceptuje a dále ještě dodává, že hmotné zajištění nemá pouze ekonomický a materiální rozměr, ale rovněž i sociální, duševní a duchovní.
3. Socializační (Lovasová, 2006, Šmelová, 2004) – Tato funkce, podle Lovasové (2006), zahrnuje pomoc dítěti se začleněním do společnosti. Šmelová (2004) socializační funkci nevidí jako jednu z funkcí rodiny.
4. Emocionální (Lovasová, 2006) – Emocionální funkce souvisí se zajištěním citového zázemí (Lovasová, 2006). Šmelová (2004) dodává přesnější vymezení onoho citového zázemí, kdy zmiňuje, že by mělo zahrnovat pohodu, bezpečí a lásku. Nicméně obě autorky se shodují na tom, že se jedná o nejdůležitější funkci rodiny. Pokud není naplněna, dítěti, ani zbytku rodiny, nejsou uspokojovány základní psychické potřeby (Lovasová, 2006; Šmelová, 2004).
5. Výchovná (Šmelová, 2004) – Výchovná funkce se projevuje dlouhodobým a cílevědomým vlivem rodiny na dítě, kdy jsou respektovány jeho potřeby a zájmy (Šmelová, 2004). Lovasová (2006) nevidí výchovnou funkci jako jednu z funkcí rodiny.

Jednotlivé funkce rodiny jsou důležitým aspektem při jakékoliv práci s rodinou. Pro účely této bakalářské práce je podstatné, že na nich lze demonstrovat, zda při změnách podmínek v rodině, rozhodnutí rodičů, budou i nadále plněny.

## 2.3 Druhy rodiny

Druhy rodin lze pojímat z různých směrů. Tři z nich již byly naznačeny v definici od Průchy, Walterové a Mareše (2013), ve které se objevil pojem jako nukleární rodina, který odpovídá jednomu směru, a dále rodina vlastní, úplná, neúplná, nevlastní a náhradní, které spadají do druhého a třetího směru.

Jak již bylo uvedeno, do prvního směru spadá nukleární rodina (= jaderná, manželská, elementární, základní). Její definice zní: „*Malá, intimní, relativně uzavřená skupina, v níž převažují bezprostřední, důvěrné osobní kontakty, silně motivované pudově a citově, která je ale charakterizovaná i společnými zájmy a vysokým stupněm solidarity.*“ (Linhart, Vodáková & Petrusek, 1996, str. 941) Dále lze do této skupiny zařadit pojem širší rodina, který označuje situaci, kdy pod pojem rodiny zahrnujeme i širší příbuzenstvo (Linhart, Vodáková & Petrusek, 1996).

Druhý směr zahrnuje rodinu vlastní, nevlastní a náhradní. Pod pojem náhradní rodiny spadá situace, kdy jsou oba vychovatelé, či jen jeden, biologicky nevlastní. Pakliže je pouze jeden vychovatel biologicky nevlastní, můžeme použít i název rodina nevlastní. Ve chvíli, kdy jsou oba rodiče biologicky vlastní, mluvíme o rodině vlastní (Matějček, 1994).

První položkou třetího směru je úplná rodina včetně úředního stvrzení. Jedná se o rodinu, která má veškeré předpoklady pro uspokojení základních potřeb dítěte. Další je partnerská rodina, která může mít dvě podoby. Jednou z nich jsou nesezdaná soužití a potom situace, kdy jeden z rodičů žije mimo bydliště dítěte. Třetí jsou neúplné rodiny, v rámci kterých mají největší zastoupení rodiny, ve kterých proběhl rozvod. Dítě pocházející z této rodiny často nemá zkušenost se vzorem zdravě fungujícího páru. A jako poslední je rodina doplněná. Prototypem je rodina po rozvodu, do které přibyl nový partner (viz rodina nevlastní) (Masáková (2011) in Boková (2011)).

Pro účely této práce je důležitý druhý a třetí směr pojímání druhu rodin. Pojem úplná rodina byl využit v rámci praktické části pro označení skupiny dětí bez zkušenosti s rozchodem rodičů. Nicméně žádný pojem není ideální pro označení kontrastní skupiny, dětí, které zkušenost s rozchodem rodičů mají, a z toho důvodu nesou opisující označení dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností.



## 2.4 Rozchod/rozvod

V rámci kapitoly 2.1 Aktuální demografické trendy v rodině byly zmíněny tendence objevující se v moderní rodině z roku 1997. Z nich se nepotvrdila pouze jediná a tou byla zvyšující se rozvodovost. Nicméně do určité doby byla pravdivou i ta. V roce 2010 bylo zaznamenáno historické maximum počtu rozvodů. V rámci něj celých 50 % (30,8 tisíc) manželství končilo rozvodem! Naštěstí od té doby šla čísla dolů. V roce 2012 byla hladina už na 44 % (26,4 tisíc). Nejnovější údaje ukazují, že během prvního pololetí roku 2018 proběhlo 11,9 tisíc rozvodů, což bylo o 1,2 tisíce méně, než za první pololetí roku 2017 (ČSÚ, 2014 c; ČSÚ, 2018 b; ČSÚ 2019 d).

Rozvod je definován jako: „Zrušení manželského svazku za života manželů rozhodnutím soudu: zpravidla má tři stádia: a) manželský nesoulad s neschopností řešit rozpory vzájemnými kompromisy, b) manželský rozvrat, většinou dlouhodobý, c) právní ukončení manželského vztahu rozvodem: nejčastější příčiny: rozdílnost povah, zájmů, názorů, alkoholismus nebo jiná závislost, nevěra, sexuální neshody, nezájem jednoho z partnerů o rodinu, finanční neshody.“ (Hartl, Hartlová, 2010, str. 508)

Naproti tomu rozchod je: „Zánik nějakého svazku vzniklý rozejitím členů (např. rozchod s partnerem).“ (Slovník současné češtiny, 2011, str. 701)

Čili hlavním rozdílem mezi rozchodem a rozvodem je nutnost přítomnosti manželského svazku, která se vyskytuje jen v případě rozvodu. Nicméně přítomnost či absence manželského svazku s sebou přináší další rozdíl, kterým je možnost či nemožnost statistických záznamů. Bez manželského svazku lze mít nad páry jen těžko dohled, a proto neznáme počty rozchodů. Ale logicky je možné přeci jen k nějakému údaji dospět. Již byla zmíněna informace o tom, že se objevuje tendence snižování počtu rozvodů a zvyšování počtu nesezdaných soužití. Z toho vyplývá, že rozvodů ubývá díky nárůstu nesezdaných soužití (Možný, 2008). Pokud nedošlo k neočekávanému obratu v psychice lidí, tak zákonitě musí přibývat rozchodů. Tolik o primárním rozdílu mezi rozchody a rozvody. Ostatní rozdíly mezi nimi jsou nejspíše zanedbatelné, jelikož velké množství autorů se o rozchodech a rozvodech zmiňuje synonymně. Důvodem je možná fakt, že pojem rozchod lze brát jako nadřazený pojem, jelikož „nějaký“ svazek je i ten manželský. To je i důvodem, proč v praktické části je skupina dětí, jejichž rodiče se rozešli nebo rozvedli,

pojmenována jako děti z rodiny s rozchodovou zkušeností. Dále budou zmiňovány oba pojmy (rozchod i rozvod) bez významového rozdílu, tzn. budou využívány jako synonyma.

Ať už mluvíme o rozchodu či o rozvodu, v každém případě je výsledkem zátěž pro všechny členy rodiny a to na dobu několika let. Slovo zátěž metaforicky vystihuje přítomnost něčeho navíc, nicméně v realitě je primární spíše ztráta. Všichni zúčastnění totiž o něco přicházejí. U dospělých se jedná o ztrátu partnera, u dětí většinou o ztrátu trvalé přítomnosti otce, dále je zpravidla přítomna ekonomická ztráta a občas se objeví i ztráta bydlení. Z čehož plyne, že rozvod má stránku osobní a ekonomickou (Matoušek, 1997). Mimo to Matoušek (1997) doplňuje stránku právní. Matějček s Dytrychem (1994) tento výčet dále obohacují o stránku etickou, sociální, emoční a také mentálně hygienickou. V rámci sociálního pohledu je nutno podotknout, že mnoho autorů vidí rozvod jako sociální patologii. Naopak jiní autoři rozvod chápou jako zamezení nesouladů a novou životní perspektivu. Nicméně tento náhled se častokrát projeví jako přehnaně optimistický, jelikož doba po rozvodu s sebou přináší další konflikty, frustraci i stres (Matějček & Dytrych, 1994).

#### **2.4.1 Příčiny rozvodu**

Aktuální právní předpis zní takto: „*Soud může manželství na návrh některého z manželů rozvést, jestliže je manželství tak hluboce a trvale rozvráceno, že nelze očekávat obnovení manželského soužití, bere přitom v úvahu příčiny rozvratu manželství.*“ (zákon č. 94/1963 Sb., O rodině)

Dle Sekery (2010) je statisticky nejčastějším důvodem k rozvodu neporozumění partnerů. Sám na tento důvod nahlíží dosti skepticky a lituje, že k tomu páry nedošly o něco dříve, než se spolu rozhodly mít děti (Sekera, 2010). Nicméně to, že si partneři nerozumí, je dosti obecné vysvětlení. Proto budou uvedeny konkrétnější vysvětlení z pohledu jednotlivých autorů. Biddulph (2007) vidí příčinu většiny rozvodů v tzv. „dlouhé temné noci“, neboli v postupném vyhasínání zamilovanosti. Prekopová (2009) si zase myslí, že v dnešní době moderních technologií a únikových cest v rámci nich, nedokáže být plně uspokojena potřeba přilnutí. Dle Satirové (2006) je příčinou většiny rozvodů jednoduše nuda, dokonce považuje za lepší, když se partneři hádají, jelikož i to bere za formu vzrušení. A Trélaúnové (2005) přijde jako problém přesun manželství z roviny rodinných a

ekonomických zájmů na rovinu lásky a vděčnosti, která je mnohem vratší. Dříve byla primární majetková a zaopatřovací funkce manželství, zejména pro ženy. Tato situace se změnila s nástupem světových válek, kdy muži vykonávali vojenskou službu a ženy musely do zaměstnání. Tím pádem se ženy staly ekonomicky nezávislé a vystoupal tím počet rozvodů, které iniciovaly. Nicméně na zvýšení rozvodovosti mělo vliv i oslabení římskokatolické církve a liberálnější právní úprava (Hrušáková, 2001).

Na závěr podkapitoly o příčinách rozvodu považuji za nutné zmínit mýty, které zvyšují počty rozvodů. Pozornost bude věnována zejména těm, které se týkají dětí. První z nich je názor, že dítě rozvody zná ze svého okolí, a tak to pro něj nebude rozvod jeho rodičů nic nezvyklého. Další je stanovisko rodičů, že je lepší se nechat rozvést, než aby dítě bylo vystaveno hádkám. Třetím mýtem je rodičovské přesvědčení o tom, že po skočení procesu rozvodu, bude pro dítě vše, tak jak má být. Posledním mýtem, kterému podlehnou spíše matky, jelikož jsou to ony, kterým je dítě častěji přiděleno do péče, je teorie, že pakliže cítí nový partner lásku k ní, bude stejně milovat i její děti (Gjurič (1983) in Kratochvíl (2009)).

#### **2.4.2 Rozvodová stádia**

Rozvodová stádia již byla vyjmenována v rámci definice rozvodu. Nyní k nim bude uvedeno několik málo informací. První stádium, které by mělo předcházet rozvodu, je manželský nesoulad. Pro tuto fázi je typické, že partneři nejsou v určité situaci schopni dělat kompromisy a řešit rozpory. Nutno dodat, že se jedná o častý partnerský jev, který pouze v několika málo případech přechází do další fáze. Další fází je manželský rozvrat. Jedná se o fázi, ve které jsou již některé rodinné funkce narušeny. Konečnou fází je rozvod, což je právní ukončení manželského svazku. Na rozdíl od přechozích dvou fází je rozvod deklarován. To znamená, že je podán návrh na rozvod, proběhne rozvodové řízení a do rodiny vstupují různé úřední instituce (Matějček & Dytrych, 1994).

Nicméně není pravdou, že pouze rodiny, které žádají o rozvod, mají vážně narušeny rodinné funkce. Existuje celá řada dalších rodin, které sice do stádia rozvodu nedojdou, ale jsou na tom podobně jako ty, které došly. Čím si ale můžeme být jistí je, že ať už se v rodině objevuje nesoulad, rozvrat či rozvod, vždy je přítomný vysoký stupeň ohrožení zdravého vývoje dítěte. Věk, ve kterém by dítě bylo vůči rodinné situaci imunní, neexistuje (Matějček & Dytrych, 1994).

### 2.4.3 Dítě a rozvod

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, rozvod má na dítě negativní vliv. Ten ovšem nemusí být pozorovatelný ihned. Někdy jsou jeho důsledky patrné až v době, kdy dítě dosáhne puberty či dokonce dospělosti a nejčastěji se projeví ve změněných vzorcích chování. Rodiče občas dospějí k závěru, že rozvodem negativní vliv na dítě ustane (viz podkapitola 2.4.1 Příčiny rozvodu). Nicméně tak tomu není, rozvodem nic nekončí. Atmosféra napětí a stresu je přítomna i nadále. Někdy je dokonce stupňována rolí dítěte jakožto prostředníka mezi rodiči (Matějček & Dytrych, 1994).

Dalším stresujícím faktorem může být nový člen rodiny (Matějček & Dytrych, 1994). Nejčastější situací je, že je dítě svěřeno do péče matky, které si najde nového přítele a s ním se znova provdá. Je prokázáno, že matky mají tendenci vidět vztah mezi dítětem a novým partnerem optimističtěji, než jak tomu je. Rovněž je známým faktem, že lépe si na nového partnera zvykají děti mladší než starší a lépe si na něj zvykají dívky než chlapci. Nejhůře zvykající si skupinou jsou chlapci středního školního věku (Matějček, 1994).

Za zvláště stresující událost označili Matějček s Dytrychem (1994) situaci, kdy dojde po rozvodu ke změně rolí a to konkrétně takové, že dítě je stavěno do pozice otce. Jako příklad je zmíněno dítě předškolního věku, kterému se matka svěřuje se svými potížemi. Vyvrcholením této situace může být matčino nezdravé upnutí se k dítěti, které může vést k velkému množství negativních důsledků. Předškolní dítě je nejspíše zmíněno z důvodu zvýšené zranitelnosti a velkého množství dětí, které, v době kolem roku 1994, byly právě v předškolním období vystaveny rozvodu svých rodičů. Příčinou byl nízký věk partnerů uzavírající sňatek a jeho krátké trvání (Matějček & Dytrych, 1994). Dnes se sňatky odkládají na pozdější dobu (viz kapitola 2.1 Aktuální demografické trendy v rodině), čili není zvýšené množství dětí, které by si rozchodem rodičů prošly právě v předškolním věku.

Již několikrát byla zmínka o negativním vlivu na dítě, nicméně konkrétních příkladů bylo uvedeno jen několik. Důvodem je jejich různorodost, která jde zčásti eliminovat prostřednictvím škatulkování dle věku. Čili nyní zde budou uvedeny konkrétní příklady se zaměřením na předškolní věk. Dítě ve věkové kategorii tři až pět let rozvodovou situaci nechápe, nicméně je u něj přítomen strach z opuštění rodiči. Tato situace může u dítěte

vyvolat až pocity viny. Dále se u něj objevují problémy s usínáním, které mohou a nemusí souviset s nočními děsy, které jsou rovněž typickým jevem. Obecně lze chování takto starého dítěte posoudit jako regresivní, neboli odpovídající mladšímu věku. Pro věkovou kategorii šest let je charakteristická nesoustředěnost, emoční labilita zahrnující neadekvátní výbuchy vzteku, na které okolí nereaguje příliš vstřícně, špatná výslovnost a rovněž se u takto starých dětí objevuje zvýšený sklon k úrazům. Více negativních aspektů lze pozorovat u dítěte, jehož školní připravenost není optimální (Novák & Průchová, 2007).

Tyto odstavce představují rozchod z velice negativní perspektivy, a je tomu tak oprávněně, na druhou stranu v případě, že rodiče respektují určitá pravidla, následky nemusí být vždy katastrofální. Matějček s Dytrychem (1994) jako první bod uvádějí, že by rodiče neměli podceňovat vliv rozvodu na dítě. Dalším bodem je, že by si rodiče měli být vědomi toho, že manželský svazek sice zrušit lze, ale rodičovství nikoliv. Za třetí by se rodiče měli snažit, aby konflikt, který vedl k rozvodu, nepřetrvával. Pro dítě je velmi obtížné fungovat mezi dvěma zneprátenými stranami. Tuto situaci hezky ilustruje psychologická poučka: *„Dítě si zvykne žít docela dobře ve dvou různých světech, pokud se mu nepřátelsky nemíchají.“* (Matějček & Dytrych, 1994, str. 144) Další bod navazuje na přetrvávající konflikt a týká se špatného dopadu popuzování dítěte proti druhému rodiči. Popuzování je v předškolním období velice snadnou záležitostí díky sugestibilitě dětí. Pátý bod dokonce odkazuje k zachování pozitivního náhledu na druhého rodiče. V dalším bodě je zmínka o negativním vlivu kupování a podplácení dítěte. Mnohem důležitější než materiální věci jsou pro dítě pocity bezpečí a jistoty. Šestý bod se zaměřuje na zajištění kontaktu s druhým rodičem. Zajištění kontaktu je u dětí předškolního věku organizačně usnadněno, jelikož ještě nemusí chodit do školy. Další bod se týká nevlastních rodičů, se kterými by biologičtí rodiče měli být opatrní. Poslední bod upozorňuje na špatný dopad zatajování či naopak vnučování informací (Matějček & Dytrych, 1994).

Těchto několik stran mělo za úkol přiblížit rozchod a rozvod, jelikož se jedná o hlavní téma této bakalářské práce. Pro praktickou část je z této kapitoly stěžejní vymezení rozdílu mezi pojmy rozchod a rozvod a následné objasnění názvu skupiny dětí, kteří mají zkušenost s rozchodem svých rodičů. Rovněž jsou pro ni důležité informace z podkapitoly 2.4.3 Dítě a rozvod, které poskytují náhled do celé problematiky.

## Empirická část

### 3 Metodologie výzkumu

#### 3.1 Úvod do výzkumného problému

Jak vyplývá z teoretické části této bakalářské práce, předškolní období je charakteristické rozvojem kresby, která současně o dítěti mnohé vypovídá. Teoretická část se dále zaměřuje na fenomén rozchodů a rozvodů. Kresba a rozchody jsou dva rozdílné aspekty, jejichž spojení je v záběru empirické části.

#### 3.2 Formulace cílů a výzkumných otázek

*„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle něž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplnění, či nikoliv.“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, str. 64)*

V rámci empirické částí je těchto cílů kladeno hned několik. **Ústředním cílem této bakalářské práce je zjistit, zda se vliv rozchodové zkušenosti na dítě předškolního věku projeví i na kresbě rodiny.** Konkrétněji, zda existují nějaké aspekty, které se budou objevovat na kresbě rodiny, a později i v rozhovoru, u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností v porovnání s dětmi z úplné rodiny.

V závislosti na ústřední cíl byly zvoleny **dílčí výzkumné cíle**, kterými jsou:

1. Analýza kresby rodiny u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností.
2. Analýza kresby rodiny u dětí z úplné rodiny.
3. Porovnání kreseb rodiny mezi dětmi z rodiny s rozchodovou zkušeností a z úplné rodiny.
4. Analýza verbální reflexe kresby rodiny dětmi z rodin s rozchodovou zkušeností.
5. Analýza verbální reflexe kresby rodiny dětmi z úplné rodiny.
6. Porovnání verbální reflexe kresby rodiny dětmi z rodin s rozchodovou zkušeností a z úplné rodiny.

Jednotlivé **výzkumné otázky** se pak týkají dílčích výzkumných cílů zaměřených na porovnávání:

1. Jak ovlivňuje forma rodinného soužití přítomnost rodičů a samotných autorů na kresbě rodiny u předškolních dětí?
2. Jak se projevuje forma rodinného soužití na osobě či předmětu, které/kterému je dítě předškolního věku na kresbě rodiny nejbliže?
3. Jak ovlivňuje forma rodinného soužití další osoby, předměty či zvířata na kresbě rodiny u předškolních dětí?
4. Jak se promítá forma rodinného soužití do verbální reflexe kresby rodiny dítětem?

### **3.3 Výzkumný soubor**

Určení výzkumného souboru probíhalo záměrným, nepravděpodobnostním výběrem, pro který je příznačný výběr úsudkem. Díky znalosti problematiky vybere výzkumník jednotlivé prvky výběrového souboru sám (Reichel, 2009). V této situaci se konkrétně jednalo o prostý záměrný výběr, kdy výzkumník vybere účastníky výzkumu na základě vhodnosti a souhlasu. Jedná se o vhodný způsob v situacích, kdy jde o poměrně malý soubor a jedinci základního souboru jsou relativně snadno dostupní (Miovský, 2006).

Hlavními kritérii pro zvolení výzkumného souboru byl věk dětí a rozchodová zkušenost. Rozchodová zkušenost v tomto případě znamená, že se jedná o děti, které mají zkušenost s rozchodem rodičů. Nyní bude objasněno kritérium věk. Myšlení dětí předškolního věku je prelogické (předoperační) (Langmeier & Krejčířová, 2006). V důsledku čehož je usuzování takto starých dětí vázáno na názor (Piaget, 1970). S ohledem na tento argument byly zvoleny děti předškolního věku, u nichž byla menší pravděpodobnost, že by docházelo k vyvozování závěrů z otázek, které se týkaly jejich situace v rodině. Starší děti by již mohly mít pochyby o tom, z jakého důvodu jsou tyto otázky kladeny, což by mohlo mít vliv na množství poskytnutých informací. Další rozhodnutí se týkalo volby přesného věku v závislosti na vyspělosti kresby. Vágnerová (2012) ve své publikaci zmiňuje, že se konec předškolního věku vyznačuje tím, že dětské výtvary stále více odpovídají realitě. Z tohoto důvodu byl zvolen právě věk pět až šest let.

Primárním krokem k selekci výzkumného souboru bylo vyhledání mateřských škol, které by byly ochotné účastnit se výzkumu. Vzhledem k osobním kontaktům s vedoucími pracovníci dvou mateřských škol byl vstup do terénu usnadněn. Rovněž získání souhlasů s realizací výzkumné sondy od obou paní ředitelky nebyl problematický. Konkrétně šlo o

státní mateřskou školu sídlící v Teplicích a soukromou mateřskou školu sídlící v Litvínově. Dalším krokem bylo zjistit, kolik mají dětí, kterým je mezi pěti a šesti roky a zda se u nich vyskytují děti, které splňují požadovaný věk a zároveň pochází z rodiny, která prošla rozchodovou zkušeností. Bylo zjištěno, že ve státní škole by těchto dětí mělo být kolem dvaceti sedmi a z nich těch, které zažily rozchodovou zkušenost, kolem desíti. V soukromé škole by jich mělo být kolem tří a z nich jedno dítě z rodiny s rozchodovou zkušeností.

Po provedení výzkumu bylo ve výběrovém souboru celkem dvacet šest dětí. Jelikož docházení do státní či soukromé školy není pro tento výzkum relevantní, bylo toto hledisko vyřazeno z evidence. Do těchto dvaceti šesti dětí se omylem připletly dvě, které nesplňovaly kritérium věku, a tak musely být vyřazeny. V této fázi byly děti rozděleny na dvě skupiny podle rodiny, ze které pochází. Jednalo se o děti z rodin s rozchodovou zkušeností, kterých bylo devět a o děti z úplných rodin, kterých bylo patnáct.

Dále bylo řešeno, o jakou situaci u dětí z rodin s rozchodovou zkušeností jde a bylo zjištěno, že jedna dívka sice sezdané rodiče nemá, ale jinak se jedná o úplnou rodinu, a proto byla z výběrového souboru dětí z rodin s rozchodovou zkušeností vyřazena. Rovněž musel být vyřazen chlapec, který sice z rodiny s rozchodovou zkušeností pocházel, ale jeho obrázek byl pouhou čmáranicí v důsledku mentální retardace. Jednalo se o zajímavý případ, který by jistě stál za hlubší analýzu, ale v rámci zaměření výzkumu by byl tento vzorek nehodnotitelný. Čili byl počet dětí z rodin s rozchodovou zkušeností snížen na sedm. Aby byl výzkum genderově vyrovnaný byla pozornost dále zaměřena na množství chlapců a dívek. Ukázalo se, že počet je skoro vyrovnaný, jednalo se o tři chlapce a čtyři dívky. Vyrovnanost se projevila i u aspektu věku, kdy se ve skupině chlapců i dívek objevili většinou pětiletí a pak pokaždé jeden šestiletý.

Z důvodu kvantitativní vyváženosti vzorku byl počet dětí z úplné rodiny snížen na stejný počet jako má skupina dětí z rodin s rozchodovou zkušeností. Kritérii, který tento výběr usnadnily, byly věk a pohlaví, u kterých bylo vhodné, aby zůstaly totožné s dětmi z rodin s rozchodovou zkušeností.

**Konečný výzkumný vzorek zahrnuje čtrnáct dětí, z nichž je sedm z rodiny s rozchodovou zkušeností (tři chlapci a čtyři dívky) a sedm z úplné rodiny (rovněž tři chlapci a čtyři dívky).**



Tabulka č. 1 – Představení výzkumného vzorku

| POŘADÍ | CHLAPEC/DÍVKA | VĚK*                     | NÁSTUP DO ŠKOLY | RODINA |
|--------|---------------|--------------------------|-----------------|--------|
| 1.     | Chlapec       | 5 let (v říjnu 2018)     | Ne              | RZ     |
| 2.     | Chlapec       | 5 let (v říjnu 2018)     | Ne              | RZ     |
| 3.     | Chlapec       | 6 let (v dubnu 2018)     | Ano             | RZ     |
| 4.     | Dívka         | 5 let (v dubnu 2019)     | Ne              | RZ     |
| 5.     | Dívka         | 5 let (v září 2018)      | Ne              | RZ     |
| 6.     | Dívka         | 5 let (v září 2018)      | Ne              | RZ     |
| 7.     | Dívka         | 6 let (v únoru 2018)     | Ano             | RZ     |
| 8.     | Chlapec       | 5 let (v prosinci 2018)  | Ano             | ÚR     |
| 9.     | Chlapec       | 5 let (v prosinci 2018)  | Ne              | ÚR     |
| 10.    | Chlapec       | 6 let (v červnu 2018)    | Ano             | ÚR     |
| 11.    | Dívka         | 5 let (v červenci 2018)  | Ano             | ÚR     |
| 12.    | Dívka         | 5 let (v listopadu 2018) | Ano             | ÚR     |
| 13.    | Dívka         | 5 let (v prosinci 2018)  | Ano             | ÚR     |
| 14.    | Dívka         | 6 let (v červnu 2018)    | Ano             | ÚR     |

\*Aktuální věk v době výzkumu (měsíc + rok, kdy bylo/bude 6 let)

RZ = děti z rodin s rozhodovou zkušeností

ÚR = děti z úplné rodiny

### 3.4 Průběh a metody výzkumu

Výzkumný design této bakalářské práce nese označení smíšený výzkum. Obecně se jedná o metodu, při které dochází k užívání jak kvalitativních, tak kvantitativních strategií v rámci jedné studie. Míšení může probíhat v různých fázích výzkumu, v tomto případě k němu dochází ve fázi analýzy dat (Hendl, 2016).

Sběr dat probíhal pomocí kresby rodiny a polostrukturovaného interview a odehrával se dopoledne, kdy děti mají více energie.

### **3.4.1 Předvýzkum**

Výsledná podoba metod sběru dat, zejména polostrukturovaného interview, vznikla na základě předvýzkumu. V rámci předvýzkumu byl výzkumný soubor zvolen příležitostným výběrem, který rovněž spadá pod záměrný, nepravděpodobnostní výběr. Jeho podstatou je výběr nejdostupnějších jedinců, a to jak ve fyzickém smyslu, tak ve smyslu ochoty spolupracovat. Nejedná se o spolehlivou metodu vytváření reprezentativních vzorků populace, ale své místo má právě v předvýzkumech, kdy nám jde zejména o prvotní vhled do problematiky (Ferjenčík, 2010). Tento výzkumný soubor byl tvořen dvěma chlapci ve věku pěti let.

Na základě výsledku předvýzkumu a konzultace s vedoucí práce došlo k úpravě polostrukturovaného interview. Některé otázky bylo třeba vynechat, jelikož rozhovor byl ve své první verzi příliš dlouhý a děti se již nedokázaly plně soustředit (jednalo se o otázky např. na komfort tvoření, na dovolené či na kamarády). Na druhou stranu rovněž došlo k přidání otázek, které byly v první verzi opomenuté a bylo znát, že v rozhovoru chybí (např. co rodina na obrázku dělá). Dále bylo potřeba některé otázky upravit, aby jim děti lépe porozuměly (např. z otázky: „Jak jsi spokojený se svým obrázkem?“ na „Jsi spokojený se svým obrázkem?“). Na základě předvýzkumu nedošlo jen ke změně otázek jako takových, ale vzešly z něj i obecné rady, týkající se např. papíru navíc pro každé dítě. Papír byl potřeba, jelikož se ukázalo, že děti v době rozhovoru mají nutkání dokreslovat různé objekty, což by mohlo v samotném výzkumu vést k tomu, že by pozdější analýza kreseb nebyla empiricky čistá.

### **3.4.2 Metody sběru dat**

#### **Kresba rodiny**

Za objevitele kresby rodiny jako jedné z projektivních metod je považován Daniel Porot (1952), který ustanovil pravidla realizace, kdy je dítě požádáno, aby nakreslilo svou rodinu a je mu k tomu dán k dispozici papír a černá tužka. Psycholog dítě pozoruje při jeho tvorbě a zaznamenává si podstatné informace (např. pořadí v kreslení jednotlivých postav). Později byla základní podoba testu přejímána mnohými autory za účelem vytvoření dalších verzí (Cognet, 2013). V rámci České republiky je tato metoda spojována se jmény Zdeňka Matějčka a Ingrid Strobachové (Reiterová, 2001).

Tato bakalářská práce se přiklání k originálním pravidlům, která vzešla přímo od tvůrce testu, kterým je již zmiňovaný Daniel Porot. Konkrétně byly u kresby rodiny zapisovány do záznamového archu, do oblasti Otázky na kresbu rodiny a podoblasti Vyjasnění (viz Příloha č. 1 – *Záznamový arch*), informace ohledně toho, kdo vůbec daná postava je ve vztahu k dítěti, ohledně pořadí kreslení jednotlivých postav a ohledně dalších okolností, které po čas kresby nastaly.

Nyní bude pozornost směřována na přesný průběh výzkumu. Nejprve bylo od paní učitelky zjištěno o konkrétním dítěti, zda se bude jednat o chlapce či o dívku, kolik mu je let, zda půjde po prázdninách do školy a z jaké rodiny pochází, zda z úplné rodiny či z rodiny s rozchodovou zkušeností. Další krok byl posazení se s dítětem ke stolu, představení se a vysvětlení, na co je obrázek potřeba. Poté dítě obdrželo papír, obyčejnou měkkou tužku a bylo mu řečeno zadání: „Nakresli obrázek celé vaší rodiny“. V tuto chvíli mohlo začít kreslit. Čas nebyl nijak omezován.

### **Polostrukturované interview**

Výhodou polostrukturovaného, semistrukturovaného, interview je, že umožňuje značnou flexibilitu celého procesu získávání informací (Hendl, 2016). Tazatel si vytváří tzv. jádro interview, což je minimální množství témat a otázek, který se musí stihnout probrat. Nicméně flexibilita spočívá v tom, že toto jádro může být volitelně rozšířeno (Mioviský, 2006).

V rámci polostrukturovaného interview můžeme používat různé pomůcky, např. záznamový arch či rozličné podoby osnov interview, výběr záleží na konkrétní situaci (Mioviský, 2006). Jádro interview této práce je zpracované ve formě záznamového archu a zahrnuje tři hlavní oblasti. První z těchto oblastí Otázky na kresbu rodiny zahrnuje čtyři podoblasti. Konkrétně se jedná o:

- Otázky na kresbu rodiny (1. Vyjasnění, 2. Úvodní otázky, 3. Otázky přímo ke kresbě, 4. Iniciativní otázky)
- Další otázky
- Otázky zaměřené na děti, které pochází z rodiny s rozchodovou zkušeností.

Každá z těchto oblastí či podoblastí obsahuje řadu otázek (viz Příloha č. 1 – *Záznamový arch*).

Co se týče konkrétního postupu, dítěti byl dán čas, aby mohlo v klidu dokreslit obrázek, většinou se jednalo o pět až deset minut, a poté mu byly kladeny předem připravené otázky. Po čas Úvodních otázek měly děti stále možnost cokoliv dokreslit, později již ne. Ve chvíli, kdy se dítě k nějaké otázce rozpovídalo, nebylo nijak omezováno, ale pokud byl jeho monolog příliš dlouhý a vzdálený od tématu, byla snaha ho vrátit zpátky další otázkou. Celý rozhovor zabral kolem 30 minut a byl nahráván, aby byla možnost evidovat i neverbální obsahy výpovědí.

### **3.5 Zpracování dat**

Na začátku stojí výzkumník před velkým množstvím nestrukturovaných dat, které je za potřeby zorganizovat a zpracovat (Švaříček & Šedřová, 2014). V tomto případě probíhalo zpracování dat formou obsahové analýzy. Jedná se o kvalitativně-kvantitativní postup, který odpovídá výzkumnému designu této práce (Reichel, 2009).

Obsahová analýza se nezaobírá pouze obsahem dokumentu. Jejíma dvěma důležitými nástroji jsou záznamová jednotka, tj. prvek, který bude sledován, a kontextová jednotka, tj. souvislosti záznamové jednotky (Reichel, 2009).

### **3.6 Etické aspekty výzkumu**

V rámci celého šetření byla respektována zásada anonymity, aby nemohlo dojít ke zneužití dat, a zásada dobrovolnosti. Anonymita byla zajištěna dvěma fakty. První z nich je, že nebyla známa jména jednotlivých dětí a identifikována byla pouze na základě pořadí. Nicméně z důvodu přehlednosti si u sebe paní učitelka evidovala jmenný seznam, který po ukončení výzkumu skartovala. Druhý fakt se týká audionahrávek, které byly ihned po přepisu vymazány. Co se týče dobrovolnosti, tak ve chvíli, kdy dítě zmínilo, že již kreslit či povídat nechce, nebylo k ničemu nuceno a mohlo se vrátit do kolektivu vrstevníků.

Informovanost rodičů o výzkumu byla zajištěna prohlášením, které bylo k dispozici na nástěnce (viz Příloha č. 2 – *Prohlášení*). Pokud rodiče oznámili paní učitelce, že nechtějí, aby se jejich dítě výzkumu účastnilo, bylo toto rozhodnutí respektováno.

## 4 Výsledky výzkumu

### 4.1 Prezentace a interpretace dat z kresby rodiny

#### 4.1.1 Děti z rodiny s rozhodovou zkušeností

Nyní budou představena data z kresby rodiny u dětí z rodiny s rozhodovou zkušeností.

Tabulka č. 2 – Formální zhodnocení kresby rodiny – děti z rodiny s rozhodovou zkušeností

|                | PŘÍTOMNOST OTCE/MATKY/ DÍTĚTE | NEJBLIŽŠÍ OSOBA ČI VĚC | VZDÁLENOST DÍTĚTE OD OTCE A OD MATKY   | DOKRESLENÉ OSOBY, PŘEDMĚTY ČI ZVÍŘATA | VÝVOJOVÉ ASPEKTY KRESBY     | ZAJÍMAVOSTI NA OBRÁZKU                                    |
|----------------|-------------------------------|------------------------|--|---------------------------------------|-----------------------------|---|
| <b>CHLAPCI</b> |                               |                        |  |                                       |                             |   |
| 1.             | Chybí otec                    | Počítač                | Od otce – nelze určit<br>Od matky – velká vzdálenost (7,5 cm, počítač mezi)  | Počítač                               | Odpovídá nižšímu věku (2,5) | Nejvíce je propracovaný počítač                           |
| 2.             | Všichni                       | Babička                | Od otce – malá vzdálenost (0,9 cm)<br>Od matky – střední vzdálenost (4,2 cm) | Babička, dědeček, dědeček, babička    | Odpovídá nižšímu věku (2)   | Mnoho lidí, z nichž někteří jsou velice málo propracovaní |
| 3.             | Chybí otec                    | Bratr                  | Od otce – nelze určit<br>Od matky – velká vzdálenost (8,3 cm, bratr mezi)    | Nic                                   | Odpovídá věku (5)           | Všichni disponují brýlemi                                 |
| <b>DÍVKY</b>   |                               |                        |  |                                       |                             |   |
| 4.             | Všichni                       | Otec                   | Od otce – malá vzdálenost (0,7 cm)<br>Od matky – velká vzdálenost (9,9 cm)   | Babička, dvě květiny, hvězda, srdce   | Odpovídá věku (3)           | Obrázek zaujímá skoro celou plochu papíru                 |

|    |                     |             |   |  |                            |                            |
|----|---------------------|-------------|---|--|----------------------------|----------------------------|
| 5. | Všichni             | Matka       | Od otce –<br>velká<br>vzdálenost<br>(6,5 cm,<br>matka mezi)<br><br>Od matky –<br>malá<br>vzdálenost<br>(1,8 cm) | Zvířata (pes,<br>kočka, dva<br>křečci,<br>králík)            | Odpovídá<br>věku (4)       | Mnoho zvířat               |
| 6. | Chybí otec a<br>ona | Nelze určit | Nelze určit   | Země, sedm<br>květin, ryba,<br>srdce, motýl,<br>slunce, mrak | Je<br>vyspělejší<br>(8)    | Velice dobře<br>nakreslený |
| 7. | Všichni             | Matka       | Od otce –<br>střední<br>vzdálenost<br>(4,7 cm)<br><br>Od matky –<br>malá<br>vzdálenost<br>(0,6 cm)              | Tři ptáci,<br>motýl,<br>slunce, tři<br>mraky                 | Je<br>vyspělejší<br>(10,5) | Mnoho<br>detailů           |

Pozn.: **Vzdálenost dítěte od otce a od matky** – malá vzdálenost: 0–3 cm, střední vzdálenost: 4–5 cm, velká vzdálenost: 6–16 cm (pomocí trojúhelníku s ryskou a normální pravítka byla naměřena nejmenší možná vzdálenost po horizontální rovině), **Vývojové aspekty kresby** – odpovídá nižšímu věku: 0,5 – 2,5, odpovídá věku: 3 – 6,5, je vyspělejší: 7 – 10,5 (za každý aspekt byl přidělen bod, pokud byl aspekt splněn pouze částečně, obdrželo dítě půl bodu)

Z důvodu rozsáhlosti kategorie vývojových aspektů kreseb, bude jejich plné znění uvedeno zde pod tabulkou:

Chlapci:

1. Částečně dvoudimenzionální oči, trupy jsou dvoudimenzionální a mají správné proporce, paže jsou dvoudimenzionální (Vágnerová, 2017)
2. Trupy jsou dvoudimenzionální, paže jsou částečně dvoudimenzionální a jsou připojeny na správném místě, nohy jsou částečně dvoudimenzionální (Vágnerová, 2017)
3. Trupy jsou dvoudimenzionální a mají správné proporce, paže jsou dvoudimenzionální a jsou připojeny na správném místě, správný počet prstů, nohy jsou dvoudimenzionální, oblečení (Vágnerová, 2017)

Dívky:

4. Trupy jsou dvoudimenzionální a mají správné proporce, ruce jsou oddělené od paží, oblečení (Vágnerová, 2017)
5. Částečně dvoudimenzionální ústa, trupy jsou dvoudimenzionální, paže jsou částečně dvoudimenzionální, nohy jsou dvoudimenzionální, oblečení (Vágnerová, 2017)
6. Dvoudimenzionální oči, trup je dvoudimenzionální a má správné proporce, paže jsou dvoudimenzionální a jsou připojeny na správném místě, ruce jsou oddělené od paží, správný počet prstů, nohy jsou dvoudimenzionální, chodidla jsou dvoudimenzionální, oblečení (Vágnerová, 2017)
7. Částečně dvoudimenzionální oči, dvoudimenzionální ústa, dvoudimenzionální nosy, dvoudimenzionální krky, trupy jsou dvoudimenzionální a mají správné proporce, paže jsou dvoudimenzionální a jsou připojeny na správném místě, ruce jsou oddělené od paží, správný počet prstů, nohy jsou dvoudimenzionální, chodidla jsou dvoudimenzionální, oblečení (Vágnerová, 2017)

#### **Přítomnost otce/matky/dítěte na kresbě dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností**

Co se týče přítomnosti rodičů a samotných dětí na obrázku u dětí z rodin s rozchodovou zkušeností, tak u dvou ze tří chlapců chybí otec a pouze u jednoho chlapce se objevují všichni. U dívek je tomu jinak, pouze u jedné chybí otec, a zároveň tato dívka nenakreslila ani sama sebe, a ve zbylých třech případech jsou na obrázku uvedeni všichni.

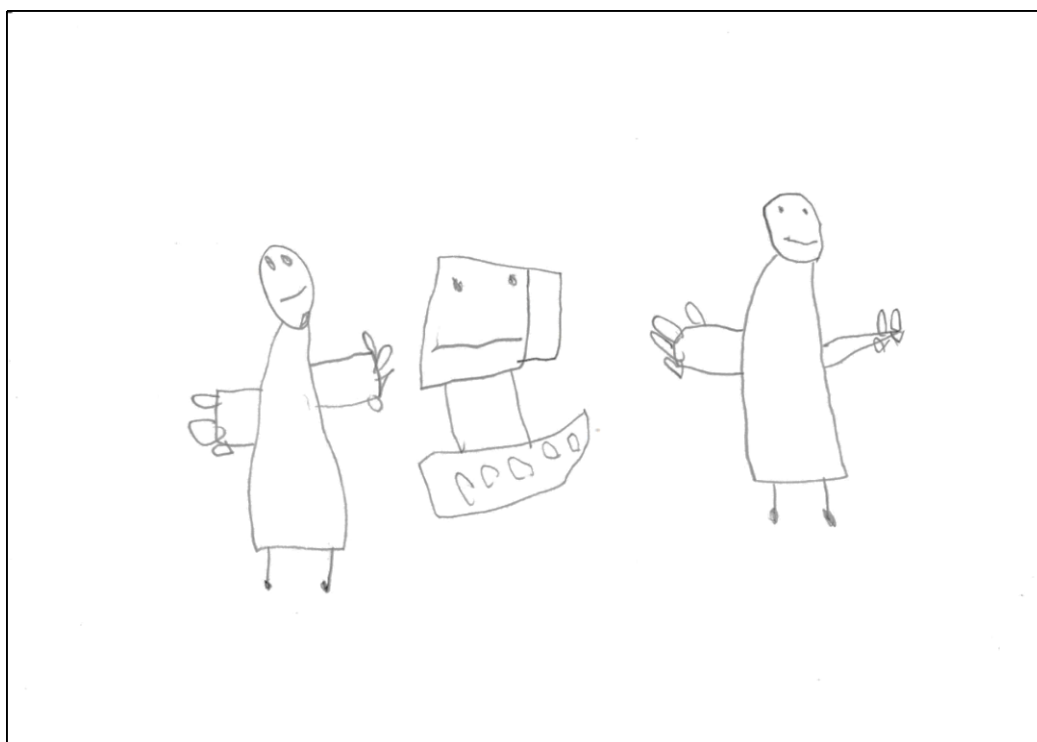
Domnívám se, že dívky jsou více orientované na rodinu a z toho důvodu ve více případech uvedly všechny členy rodiny. Zároveň mi připadá, že se dívky dokáží soustředit delší dobu, což je může motivovat k setrvání u kresby a k nakreslení více postav.

#### **Nejbližší osoba či věc od dítěte na kresbě dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností**

Dále se můžeme zaměřit na osoby či na předměty, kterým jsou děti z rodin s rozchodovou zkušeností na obrázku nejbliže. U chlapců je tento faktor naprosto nekonzistentní, všichni tři zkoumaní jsou nejbliže někomu/něčemu jinému. Jedná se o počítač, na tomto obrázku nelze určit nejbližší osobu, jelikož počítač je znatelně nejvíce blízko, bratra a babičku. Naproti tomu u dívek dochází k částečné shodě. Dvě dívky se nakreslily nejbliže matce, jedna otci a u jedné tento faktor nelze posoudit, jelikož se na obrázku objevuje pouze její matka.

Dle mého názoru je na nejbližší osobě či předmětu vidět, ke komu či k čemu má dané dítě nejintenzivnější vztah. Objevují se tu dva specifické příklady. Prvním z nich je chlapec, který je nejbližší k počítači, což přisuzuji tomu, že chlapec má silný vztah ke svému počítači, který zastihuje vztahy k rodinným příslušníkům. Druhým specifickým příkladem je dívka, která nakreslila pouze svou matku. Myslím si, že její vztah k matce je natolik intenzivní, že nepokládala za nutné nakreslit na obrázek ještě někoho dalšího.

*Obrázek č. 1 – Počítač (rodina s rozchodovou zkušeností, chlapec, 1.)*



### **Vzdálenost dítěte od otce a od matky na kresbě dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností**

Jako třetí kritérium hodnocení kresby byla zvolena vzdálenost dítěte od otce a od matky u dětí z rodin s rozchodovou zkušeností (malá vzdálenost od nuly do tří centimetrů, střední vzdálenost od čtyř do šesti centimetrů, velká vzdálenost od šesti do šestnácti centimetrů). Pokud se zaměříme na chlapce a jejich vzdálenosti od otců, tak můžeme posoudit pouze jednoho, jelikož u dvou ostatních se na obrázku nevyskytuje otec. U tohoto jednoho chlapce je vzdálenost od otce malá a vzdálenost od matky střední. Vzdálenost od matky u dvou zbylých je velká. Pokud přesuneme svou pozornost na dívky a jejich vzdálenost od



otců, tak zjistíme, že jsou zde zastoupeny všechny druhy vzdáleností (malá, střední i velká). U vzdáleností od matky je zastoupena dvakrát malá a jednou velká. U jedné dívky nemůžeme vzdálenost od otce ani od matky posoudit, jelikož dívka na obrázku chybí.

Soudím, že jediný chlapec, u kterého lze toto kritérium posoudit, má vzdálenost od otce malou z důvodu identifikace s rodičem stejného pohlaví. Stejná tendence se objevuje u dívek a jejich vzdáleností od matky. Pouze jediná dívka nemá vzdálenost od matky malou, což může být způsobeno špatnou identifikací. Co se týče vzdáleností od rodičů opačného pohlaví, tak se zde objevuje pouze jedna malá vzdálenost a tu má dívka ke svému otci. Myslím si, že v tomto případě může hrát svou roli oidipovský komplex.

### **Dokreslené osoby, předměty či zvířata na kresbě dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností**

Kresba rodiny u dětí z rodin s rozchodovou zkušeností lze rovněž posuzovat z hlediska dokreslených osob, předmětů či zvířat. U chlapců z rodiny s rozchodovou zkušeností se na obrázku objevují vzdálenější příslušníci rodiny (babička, dědeček) a předmět (počítač), naproti tomu v jednom případě není dokresleného nic. U dívek byl záběr dokreslených objektů znatelně širší. Na jejich obrázcích se objevuje rovněž vzdálenější příslušník rodiny (babička), ale mimo to i hvězda, srdce, zvířata (pes, kočka, křečci, králik, ryba, motýli, ptáci), slunce, mraky, země nebo také květiny.

Širší záběr objektů u dívek připisuji jejich zdatnějším kresebným dovednostem. Myslím si, že vzdálenější příslušníci rodiny jsou na obrázcích přítomni z důvodu kladného vztahu dítěte k nim.

### **Vývojové aspekty kresby u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností**

Dále můžeme kresby dětí z rodin s rozchodovou zkušeností posoudit z hlediska vývojových aspektů. V obecné rovině se dá toto kritérium vyhodnotit podle korelace kresby s věkem dítěte (kategoriemi jsou: odpovídá nižšímu věku od 0,5 do 2,5 bodů, odpovídá věku dítěte od 3 do 6,5 bodů a je vyspělejší od 7 do 10,5 bodů). U jednoho chlapce a dvou dívek kresba odpovídá jejich věku. U dvou zbylých chlapců odpovídá spíše nižšímu věku a u dvou zbylých dívek je kresba vyspělejší, než jak by odpovídala jejich věku. Z čehož vyplývá, že průměrně jsou kresby dívek vyspělejší.

Vývojové aspekty kresby lze posoudit i více detailněji. Pokud budeme brát v úvahu chlapce, tak zjistíme, že pouze jeden z nich nakreslil dvoudimenzionální oči a co se týče dvoudimenzionálních úst, nosů a krků, tak se neobjevují ani u jednoho z nich. Naproti tomu dívky mají čísla mírně vyšší. Dvoudimenzionální oči se objevují u dvou, úplně stejně je tomu u úst a co se týče dvoudimenzionálních nosů a krků, tak se objevují pokaždé v jednom případě. Dvoudimenzionální trupy se objevují na všech obrázcích a pouze u dvou dětí mají špatné proporce, jedná se o jednoho chlapce a o jednu dívku. Dvoudimenzionální paže se objevují ve všech případech kromě jedné dívky. Většinou jsou i připojeny na správném místě, pouze u jednoho chlapce a jedné dívky tomu tak není. Ruce oddělené od paží nakreslily skoro všechny dívky, kromě jedné, ale žádný chlapec. Správný počet prstů se vyskytoval jen ve třech případech, u jednoho chlapce a u dvou dívek. Dvoudimenzionální nohy nevedl pouze jeden chlapec a jedna dívka. Chodidla nakreslily dvoudimenzionálně pouze dvě dívky. Co se týče oblečení, tak se objevuje na obrázcích všech dívek, což se nedá říct o chlapcích, u nich se jedná pouze o jeden případ.

Předpokládám, že dívky mají vyspělejší kresby z důvodu rychlejšího vývoje. Jediný aspekt, kde dívky zaostávaly oproti chlapcům, byly dvoudimenzionální paže. Největší rozdíl mezi chlapci a dívkami se vyskytoval u oblečení, což si myslím, že bylo způsobené větší mírou kreativity.

### **Zajímavosti na obrázku u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností**

Závěrem budou kresby dětí z rodin s rozchodovou zkušeností hodnoceny z hlediska zajímavých aspektů. Na těchto obrázcích se vyskytují zajímavosti jako propracovanost počítače, brýle, které mají všechny postavy na obrázku, velké množství lidí, zaplněnost papíru, mnoho zvířat, velice hezké provedení anebo také mnoho detailů.

Propracovanost počítače považuji za důkaz jeho častého používání. Brýle u všech lidí na obrázku přisuzuji buď realitě, že tomu tak u dítěte doma opravdu je či dítě zná brýle od jedné osoby a analogicky je nakreslilo i zbytku. Velké množství lidí, dle mého názoru, odpovídá společenskému zaměření dítěte. Zaplněnost papíru ve mně vyvolává pocit, že dítě má rádo celistvost. Mnoho zvířat působí dojmem, že dítě má kladný vztah ke zvířatům. A nakonec hezké provedení i mnoho detailů je, z mého pohledu na věc, dokladem preciznosti dítěte.

#### 4.1.2 Děti z úplné rodiny

Nyní budou představena data z kresby rodiny u dětí z úplné rodiny.

Tabulka č. 3 – Formální zhodnocení kresby rodiny – děti z úplné rodiny

|                | PŘÍTOMNOST OTCE/MATKY/DÍTĚTE | NEJBLIŽŠÍ OSOBA ČI VĚC | VZDÁLENOST DÍTĚTE OD OTCE A OD MATKY  | DOKRESLENÉ OSOBY, PŘEDMĚTY ČI ZVÍŘATA | VÝVOJOVÉ ASPEKTY KRESBY | ZAJÍMAVOSTI NA OBRÁZKU         |
|----------------|------------------------------|------------------------|---|---------------------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| <b>CHLAPCI</b> |                              |                        |   |                                       |                         |                                |
| 8.             | Chybí on                     | Nelze určit            | Nelze určit   | Strom, tři mraky, slunce              | Je vyspělejší (8)       | Rozdělení prostoru na papíře   |
| 9.             | Chybí on                     | Nelze určit            | Nelze určit   | Babička, dědeček                      | Odpovídá věku (4)       | Miminko v břiše                |
| 10.            | Všichni                      | Otec                   | Od otce – malá vzdálenost (2,5 cm)<br>Od matky – velká vzdálenost (8,1 cm, otec mezi)                           | Nic                                   | Odpovídá věku (4)       | Postavy jsou si velice podobné |
| <b>DÍVKY</b>   |                              |                        |   |                                       |                         |                                |
| 11.            | Všichni                      | Sestra                 | Od otce – velká vzdálenost (16,1 cm, matka a sestra mezi)<br>Od matky – velká vzdálenost (10,8 cm, sestra mezi) | Koberec, morče                        | Je vyspělejší (9)       | Velice pečlivý kresebný projev |
| 12.            | Všichni                      | Otec                   | Od otce – malá vzdálenost (0 cm)<br>Od matky – malá vzdálenost (0,1 cm)   | Nic                                   | Je vyspělejší (9)       | Vtipný vzhled postav           |
| 13.            | Všichni                      | Otec                   | Od otce – malá vzdálenost (0,3 cm)<br>Od matky – velká  | Tři slunce, měsíc                     | Odpovídá věku (4)       | Veliký měsíc                   |

|     |         |             |   |                         |                             |                   |
|-----|---------|-------------|---|-------------------------|-----------------------------|-------------------|
|     |         |             | vzdálenost (8,8 cm, otec a bratr mezi)                                |                         |                             |                   |
| 14. | Všichni | Otec, matka | Od otce – malá vzdálenost (0 cm)<br>Od matky – malá vzdálenost (0 cm) | Kočka, pes, strom, sova | Odpovídá nižšímu věku (0,5) | Propracovaná sova |

Pozn.: **Vzdálenost dítěte od otce a od matky** – malá vzdálenost: 0-3 cm, střední vzdálenost: 4-5 cm, velká vzdálenost: 6-16 cm (pomocí trojúhelníku s ryskou a normální pravítka byla naměřena nejmenší možná vzdálenost po horizontální rovině), **Vývojové aspekty kresby** – odpovídá nižšímu věku: 0,5 – 2,5, odpovídá věku: 3 – 6,5, je vyspělejší: 7 – 10,5 (za každý aspekt byl přidělen bod, pokud byl aspekt splněn pouze částečně, obdrželo dítě půl bodu)

Z důvodu rozsáhlosti kategorie vývojových aspektů kreseb, bude jejich plné znění uvedeno zde pod tabulkou:

Chlapci:

6. Dvoudimenzionální oči, dvoudimenzionální krky, trupy jsou dvoudimenzionální a mají správné proporce, paže jsou dvoudimenzionální a jsou připojeny na správném místě, správný počet prstů, nohy jsou dvoudimenzionální, chodidla jsou dvoudimenzionální, oblečení (Vágnerová, 2017)
7. Dvoudimenzionální ústa, trupy jsou dvoudimenzionální, ruce jsou oddělené od paží, správný počet prstů (Vágnerová, 2017)
8. Dvoudimenzionální nosy, dvoudimenzionální krky, trupy jsou dvoudimenzionální, paže jsou dvoudimenzionální a jsou připojeny na správném místě (Vágnerová, 2017)

Dívky:

9. Dvoudimenzionální nosy, dvoudimenzionální krky, trupy jsou dvoudimenzionální a mají správné proporce, paže jsou dvoudimenzionální a jsou připojeny na správném místě, ruce jsou oddělené od paží, správný počet prstů, nohy jsou dvoudimenzionální, chodidla jsou dvoudimenzionální, oblečení (Vágnerová, 2017)

10. Dvoudimenzionální oči, dvoudimenzionální krky, trupy jsou dvoudimenzionální a mají správné proporce, paže jsou dvoudimenzionální a jsou připojeny na správném místě, ruce jsou oddělené od paží, správný počet prstů, nohy jsou dvoudimenzionální, chodidla jsou dvoudimenzionální, oblečení (Vágnerová, 2017)
11. Dvoudimenzionální oči, trupy jsou dvoudimenzionální, paže jsou dvoudimenzionální a jsou připojeny na správném místě, nohy jsou dvoudimenzionální (Vágnerová, 2017)
12. Částečně dvoudimenzionální nosy (Vágnerová, 2017)

### **Přítomnost otce/matky/dítěte na kresbě dětí z úplné rodiny**

Co se týče druhé skupiny, dětí z úplné rodiny, a jejich přítomnosti rodičů a dětí samotných na obrázku, tak dva chlapci nenakreslili sami sebe a u jednoho se na obrázku objevují všichni. Naproti tomu výsledky dívek jsou konzistentní a u všech jsou na obrázku přítomni všichni.

Domnívám se, že dva chlapci nenakreslili sami sebe z důvodu distancování se od zbytku rodiny. Naproti tomu veškeré dívky uvedly všechny členy rodiny, což je, dle mého názoru, způsobené tím, že jsou více orientované na rodinu.

### **Nejbližší osoba či věc od dítěte na kresbě dětí z úplné rodiny**

Dále můžeme posoudit, kterým osobám jsou děti z úplné rodiny na obrázku nejbližší. Tento faktor lze posoudit pouze u jednoho chlapce, jelikož u dvou zbylých se na obrázku nevyskytují oni sami. Tento chlapec je nejbližší svému otci. U dvou dívek je touto osobou rovněž otec, u jedné sestra a u poslední otec i matka, jelikož vzdálenost od ní k oběma je naprosto stejná.

Soudím, že na nejbližší osobě či předmětu je vidět, ke komu či k čemu má dané dítě nejintenzivnější vztah. Specifickým příkladem je dívka, která má stejnou vzdálenost od otce i od matky, což si myslím, že lze jednoduše vysvětlit tím, že má blízko k oběma rodičům.

### **Vzdálenost dítěte od otce a od matky na kresbě dětí z úplné rodiny**

Třetím kritériem, podle kterého lze posoudit kresbu, může být vzdálenost dítěte od otce a od matky na obrázcích dětí z úplné rodiny (malá vzdálenost od nuly do tří centimetrů,

střední vzdálenost od čtyř do šesti centimetrů, velká vzdálenost od šesti do šestnácti centimetrů). Ve chvíli, kdy se zaměříme na chlapce, tak zjistíme, že dva chlapci nenakreslili sebe a můžeme tedy toto kritérium posuzovat pouze u jednoho. Tento jeden chlapec má malou vzdálenost od otce a velkou od matky. Pokud přeneseme svou pozornost na dívky, tak usoudíme, že v jejich vzdálenostech se objevují určité pravidelnosti. Dvě dívky mají obě vzdálenost, od otce i od matky, malé a jedna dívka má obě vzdálenosti velké. Poslední dívka má vzdálenost od otce malou a od matky velkou.

Předpokládám, že jediný chlapec, u kterého lze toto kritérium posoudit, má vzdálenost od otce malou z důvodu identifikace s rodičem stejného pohlaví. U dvou dívek se objevuje stejná tendence. Druhá dvojice dívek má vzdálenost od matky velkou, což může být důsledek špatné identifikace. Pokud se zaměříme na vzdálenosti od rodičů opačného pohlaví, tak se zde objevují tři malé vzdálenosti, a to u dívek. Myslím si, že v těchto případech může hrát svou roli oidipovský komplex.

### **Dokreslené osoby, předměty či zvířata na kresbě dětí z úplné rodiny**

Kresbu rodiny u dětí z úplné rodiny můžeme také hodnotit z hlediska dokreslených osob, předmětů či zvířat. Na obrázcích chlapců nalézáme vzdálenější příslušníky rodiny (babička, dědeček), slunce, mraky, strom a v jednom případě není dokresleného nic. Dívky mají o něco širší obzor objektů a objevují se u nich zvířata (kočka, pes, sova, morče), věc (koberec), slunce, strom, měsíc a na jednom obrázku opět není dokresleného nic.

Širší záběr objektů u dívek připisuji jejich zdatnějším kresebným dovednostem. Vzdálenější příslušníci rodiny jsou, dle mého názoru, na obrázcích přítomni z důvodu kladného vztahu dítěte k nim. Na dvou kresbách není dokresleného nic, což může být způsobeno nedostatkem kreativity či striktním dodržením zadání.

### **Vývojové aspekty kresby u dětí z úplné rodiny**

Kresby rodiny u dětí z úplné rodiny můžeme posoudit i z hlediska vývojových aspektů. Základně můžeme tento faktor vyhodnotit skrze souvztažnost kresby s věkem dítěte (kategoriemi jsou: odpovídá nižšímu věku od 0,5 do 2,5 bodů, odpovídá věku dítěte od 3 do 6,5 bodů a je vyspělejší od 7 do 10,5 bodů). U dvou chlapců a jedné dívky kresba odpovídá jejich věku. U jednoho chlapce a dvou dívek je dokonce vyspělejší, než jak by

odpovídala jejich věku. A pouze jedna kresba od dívky odpovídá spíše nižšímu věku. Čili z pohledu vývojových aspektů kreseb jsou na tom chlapci i dívky podobně.

V rámci ověření této myšlenky lze vývojové aspekty prozkoumat detailněji. Pokud se zaměříme na přítomnost dvoudimenzionálních očí, tak zjistíme, že se nachází na obrázcích dvou dívek a jednoho chlapce. Úplně stejné počty se objevují u dvoudimenzionálních nosů. Dvoudimenzionální ústa se nachází pouze u jednoho dítěte, jedná se o chlapce. Pokud se zaměříme na dvoudimenzionální krky, tak zjistíme, že skóre je vyrovnané, vyskytují se u dvou chlapců a u dvou dívek. Co se týče dvoudimenzionálních trupů, tak se nachází na skoro všech obrázcích, kromě jedné dívky, u které se nevyskytují, a u tří dětí mají i správné proporce, jedná se o jednoho chlapce a dvě dívky. Dvoudimenzionální paže se nevyskytují pokaždé u jednoho dítěte ze skupinky chlapců a dívek, ale když už se na obrázcích nachází, tak jsou připojeny na správném místě. Ruce nakreslil dvoudimenzionálně jeden chlapec a dvě dívky a tito stejní jedinci nakreslili i správný počet prstů, navíc se k nim přidal ještě jeden chlapec, který sice nenakreslil dvoudimenzionální ruce, ale správný počet prstů uvedl. U jednoho z chlapců jsou na obrázku dále přítomny dvoudimenzionální nohy, dvoudimenzionální chodidla a oblečení. Naproti tomu u dívek se vyskytují dvoudimenzionální nohy ve třech případech a dvoudimenzionální chodidla a oblečení ve dvou případech.

Případá mi, že dívky mají vyspělejší kresby z důvodu rychlejšího vývoje.

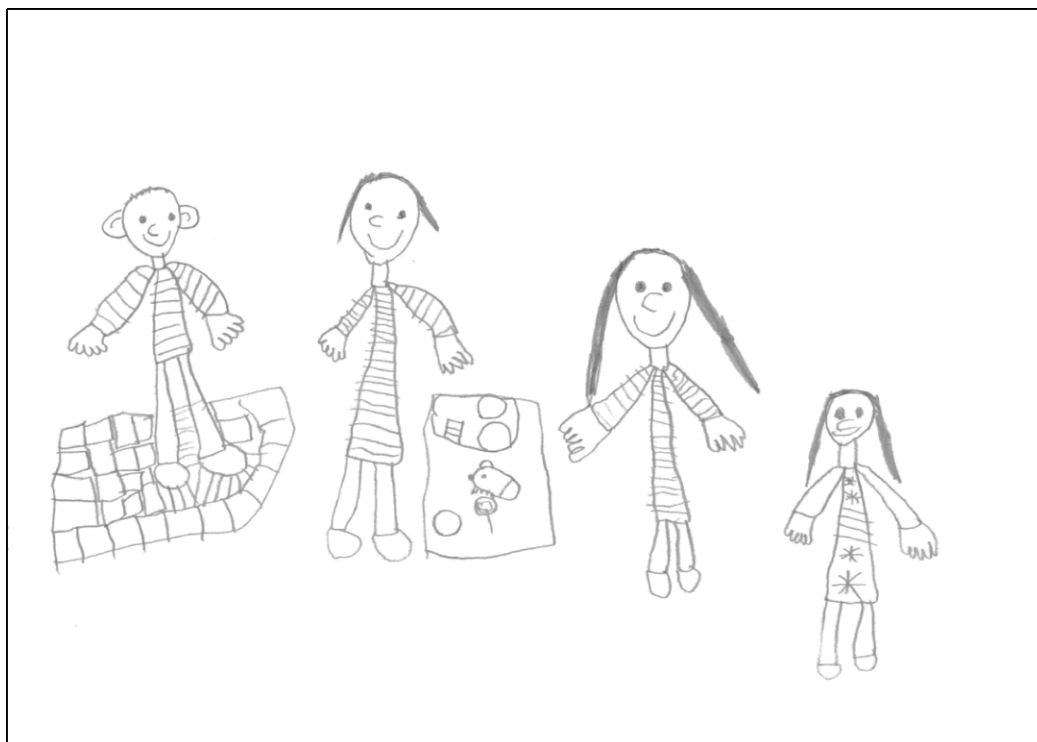
### **Zajímavosti na obrázku u dětí z úplné rodiny**

Posledním hlediskem, v rámci kterého budou zhodnoceny kresby dětí z úplné rodiny, jsou zajímavosti. Konkrétně se u těchto dětí jedná o podobnost postav, rozdělení prostoru na papíře, miminko v břiše, propracovanost sovy, velice pečlivé provedení, vtipný vzhled postav anebo také veliký měsíc.

Podobnost postav přisuzuji jedné šabloně postavy, kterou je dítě schopno nakreslit a kterou dále rigidně opakuje. Rozdělení prostoru na papíře ve mně vyvolává pocit, že dítě má rádo celistvost. Miminko v břiše považuji za důkaz inklinace dítěte k rodině. Propracovanost sovy působí dojmem, že dítě má kladný vztah ke zvířatům. Velice pečlivé provedení je, z mého pohledu na věc, dokladem preciznosti dítěte. Vtipný vzhled postav připisuji vtipné stránce dítěte. A na závěr veliký měsíc mi připadá jako důkaz, že dítě má rádo noc, což

můžeme analogicky přenést na celou odvrácenou stranu (tma, negativita, pesimismus... atd.).

Obrázek č. 2 – Pečlivý kresebný projev (úplná rodina, dívka, 11.)



#### 4.1.3 Porovnání

##### **Přítomnost otce/matky/dítěte**

Pokud uděláme porovnání přítomnosti rodičů a dětí samotných na obrázku mezi dětmi z rodiny s rozchodovou zkušeností a z úplné rodiny, tak přijdeme na zajímavé zjištění. V případě, že se zaměříme pouze na přítomnost obou rodičů, tak **ve skupině dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností** dojdeme k závěru, že **ve třech případech ze sedmi chybí otec**, naproti tomu **ve skupině dětí z úplné rodiny jsou ve všech sedmi případech přítomni oba rodiče**. Další zajímavostí je, že tři děti nenakreslili sami sebe, jeden případ se týká dívky z rodiny s rozchodovou zkušeností a zbylé dva chlapců z úplné rodiny.

Domnívám se, že děti z rodiny s rozchodovou zkušeností v několika případech neuvodli otce z důvodu jeho částečné či úplné nepřítomnosti. A dále nenakreslení autora připisují distancování se od zbytku rodiny, jak již bylo zmíněno.



### **Nejblížejší osoba či věc**

Co se týče porovnání nejblížejší osoby či předmětu, je zajímavým zjištěním, že **u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností jsou ve dvou ze šesti případů**, kdy můžeme tento faktor posoudit, **nejblíže matce**. Naproti tomu **u dětí z úplné rodiny jsou ve skoro čtyřech případech z pěti nejblíže otci**, slovo skoro je použito kvůli dívce, která má stejnou vzdálenost od otce i od matky. Druhé zajímavé zjištění se týká sourozenců, kdy vždy u jednoho případu z rodiny s rozchodovou zkušeností i z úplné rodiny je dítě nejblíže bratrovi či sestře. Konkrétně se jedná o jednoho chlapce z rodiny s rozchodovou zkušeností, který je neblíže bratrovi a o jednu dívku z úplné rodiny, která je nejblíže sestře.

Dle mé předchozí interpretace, kdy dítě je nejblíže osobě či předmětu, ke které či ke kterému má nejintenzivnější vztah soudím, že děti z rodiny s rozchodovou zkušeností mají tento vztah spíše k matce, jelikož otec je v mnohých případech částečně či úplně nepřítomný. Předpokládám, že děti z úplné rodiny, kdy jsou v domácnosti přítomni oba rodiče, mají nejintenzivnější vztah k otci, jelikož se jedná o hlavu rodiny.

### **Vzdálenost dítěte od otce a od matky**

Dále můžeme zaměřit svou pozornost na vzdálenost dítěte od otce a od matky na obrázku, u čehož **dojdeme k podobným zjištěním u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností a u dětí z úplné rodiny**. Malá vzdálenost (malá vzdálenost od nuly do tří centimetrů, střední vzdálenost od čtyř do šesti centimetrů, velká vzdálenost od šesti do šestnácti centimetrů) je zastoupena u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností ve čtyřech případech a u dětí z úplné rodiny v šesti případech, střední vzdálenost je přítomna dvakrát, a to u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností, a velká vzdálenost je u obou skupin zastoupena čtyřikrát. I co se týče přítomnosti věci či osoby mezi dítětem a rodičem, tak je zastoupení vyrovnané. U dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností jsou to tři případy a u dětí z úplné rodiny jsou to čtyři případy.

V předchozí interpretaci jsem vzdálenosti od rodičů vysvětlovala pomocí identifikací, které vysvětlují i tyto výsledky. Myslím si, že vzdálenost dítěte od otce a od matky je u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností i u dětí z úplné rodiny podobná, jelikož identifikace může nastat i k rodiči, který je přítomný pouze částečně. Na rozdíl od nejintenzivnějšího

vztahu, viz kategorie Nejbližší osoba či věc, který se spíše vytvoří k rodiči, který je přítomný trvale.

### **Dokreslené osoby, předměty či zvířata**

Pokud budeme porovnávat kresby rodiny od dětí z úplné rodiny a z rodiny s rozchodovou zkušeností z hlediska dokreslených osob, předmětů či zvířat, tak by nám mohlo připadat zajímavé, že **u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností se objevuje dohromady třicet šest těchto dokreslených objektů**, kdežto **u dětí z úplných rodin je to pouhých sedmnáct**. Pokud bychom se zaměřili na jednotlivé kategorie, tak nepřijdeme na nic překvapivého, jelikož kategorie jsou u obou skupin velmi podobné.

Přes dvakrát více dokreslených osob, předmětů či zvířat u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností připisují buď nedostatečným citovým vazbám v rodině a jejich náhradě v podobě dalších objektů anebo zbylému místu na papíře po nepřítomných členech rodiny a jeho vyplnění dalšími objekty.

### **Vývojové aspekty kresby**

Při porovnání vývojových aspektů kreseb **nebyly nalezeny větší rozdíly mezi dětmi z úplné rodiny a z rodiny s rozchodovou zkušeností**. Výjimku tvoří pouze dvoudimenzionální krky, které se objevují pouze v jednom případě u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností, ale ve čtyřech případech u dětí z úplné rodiny. Všechny ostatní rozdíly jsou zanedbatelné.

Domnívám se, že rozchodová zkušenost ovlivní vývojové aspekty kresby dítěte pouze minimálně.

### **Zajímavosti na obrázku**

Závěrem byly kresby hodnoceny z hlediska zajímavosti. **Každá kresba disponuje určitou zajímavostí**, ať už se jedná o kresbu dítěte z rodiny s rozchodovou zkušeností nebo z úplné rodiny.

Nemám pocit, že by ze zajímavosti kreseb šlo poznat, zda dítě pochází z rodiny s rozchodovou zkušeností či ne. Zajímavosti jsou natolik originální, že je jejich porovnávání velice obtížné.

## 4.2 Prezentace a interpretace dat z pozorování a z rozhovoru

### 4.2.1 Děti z rodiny s rozhodovou zkušeností

Na úvod budou představena data z pozorování a z rozhovoru u dětí z rodiny s rozhodovou zkušeností.

Tabulka č. 4 – Formální zhodnocení pozorování a rozhovoru – děti z rodiny s rozhodovou zkušeností

|                | SOUROZENEK A JEHO PŘÍTOMNOST NA KRESBĚ | V POŘADÍ PRVNÍ OSOBA NA KRESBĚ | PŘÍTOMNOST ZMÍNKY O RODIČÍCH V ROZHOVORU                                  | ZAJÍMAVOSTI V ROZHOVORU  |
|----------------|--|--------------------------------|---|--|
| <b>CHLAPCI</b> |  |                                |   |  |
| 1.             | Bratr, není                            | On                             | Z vlastní iniciativy mluví jen o matce, o otci se zmiňuje jen při zeptání | Jeho otec je ve vězení   |
| 2.             | Dvě sestry, jsou                       | Matka                          | Více se zmiňuje o otci, ale o obou mluví jen při zeptání                  | Děda má spoustu zvířat   |
| 3.             | Bratr, je                              | Bratr                          | Mluví o otci i o matce, ale jen při zeptání                               | Několikrát se zmiňuje o hrách na počítači/tabletu/televizi a pohádkách v televizi  |
| <b>DÍVKY</b>   |  |                                |   |  |
| 4.             | Bratr, není                            | Matka                          | Mluví o otci i o matce, ale jen při zeptání                               | Je sentimentální, co se týče vyprávění o otci a matce (např. nejraději má na otci, že se milují, nejraději má na matce, že v sobě má teplíčko) |
| 5.             | Nemá                                   | Ona                            | Z vlastní iniciativy mluví o otci i o matce                               | Ví hodně o nemoci matky (např. kvůli epilepsii nemá řidičák, často chodí k doktorovi a na krev)  |
| 6.             | Nemá                                   | Matka                          | Mluví pouze o matce a jen při zeptání                                     | Nemá otce  |
| 7.             | Nemá                                   | Ona                            | Z vlastní iniciativy mluví o otci i o matce                               | Chodí na cvičení, kam ji matka vůbec nedává  |

### Sourozenec a jeho přítomnost na kresbě u dětí z rodiny s rozhodovou zkušeností

Co se týče sourozenců dětí z rodin s rozhodovou zkušeností, bylo zjištěno, že dva chlapci mají bratra, s tím, že u jednoho z nich se na kresbě rodiny nevyskytuje. Poslední z chlapců má dvě sestry, které i uvedl na kresbu rodiny. Čili můžeme shrnout, že všichni chlapci

z rodin s rozhodovou zkušeností mají sourozence. Naproti tomu většina dívek žádného sourozence nemá. Pouze jedna z nich má bratra, kterého na kresbu rodiny nenakreslila.

Nenakreslení sourozence, kterého mají, připisují buď málo častému kontaktu či špatnému vztahu mezi nimi. Dále se domnívám, že všichni chlapci mají sourozence, protože narození chlapce dokáže v otci vyvolat pocit, že se jedná o pokračovatele rodu, kterému by měl předat svůj um. Díky tomuto pocitu se pak může otec rozhodnout u rodiny zůstat navzdory přítomným potížím. Kdežto narození dívky tento pocit vyvolat nedokáže, a proto otec opustí rodinu, v důsledku čehož většina dívek sourozence nemá.

### **V pořadí první osoba na kresbě u dětí z rodiny s rozhodovou zkušeností**

Data z pozorování a rozhovoru u dětí z rodin s rozhodovou zkušeností lze posoudit i z hlediska prvního nakresleného člena rodiny. Co se týče chlapců, tak jsou výsledky velice nekonzistentní, kdy jeden nakreslil první sebe, druhý matku a třetí bratra. U dívek nalezneme shodu, kdy dvě dívky nakreslily první matku a dvě nakreslily první sebe.

Soudím, že první nakreslený člen rodiny je pro dítě nejdůležitější. Specifickými příklady jsou děti, které nakreslily první sebe. Tento jev si vysvětluji tím, že se jedná o sebestředné děti, jejichž sebestřednost je většinou způsobena chováním rodičů k nim. Chováním rodičů je myšlena zejména hyperprotektivní výchova.

### **Přítomnost zmínky o rodičích v rozhovoru u dětí z rodiny s rozhodovou zkušeností**

Data dětí z rodin s rozhodovou zkušeností můžeme posoudit i z ohledu mluvení o rodičích. Tři dívky, ale pouze jeden chlapec, mluvili vyrovnaně o otci i o matce. Jeden z každé skupiny, chlapců i dívek, mluvil více o matce. A poslední zbylý chlapec mluvil více o otci.

Případá mi, že více dívek mluvilo vyrovnaně o otci i o matce, protože jsou větší měrou orientované na rodinu nežli chlapci. Dominantní mluvení o otci či o matce přisuzují menší orientaci na rodinu a větší orientaci na konkrétního jedince, v tomto případě na otce či na matku.

### **Zajímavosti v rozhovoru u dětí z rodiny s rozhodovou zkušeností**

Na závěr budou data z pozorování a rozhovoru popsána z pohledu zajímavostí. U dětí z rodin s rozhodovou zkušeností jde konkrétně o otce ve vězení, velké množství zvířat u

dědy, přílišné zaměření na hry, sentimentalitu, odborné znalosti ohledně nemoci matky, reflexe o nepřítomnosti otce a cvičení, na které dívka nedochází.

Otce ve vězení či velké množství zvířat u dědy si vysvětlují reálným stavem věcí. Přílišné zaměření na hry připisují tomu, že dítě hraje velké množství her. Sentimentalita je, dle mého názoru, doklad o citlivosti dítěte. Odborné znalosti ohledně nemoci matky působí dojmem, že nemoc sužuje život matky, čímž pádem se na ni často dostane řeč, ze které dítě sbírá odborné informace. Reflexe o nepřítomnosti otce odpovídá tomu, že dítě chápe danou situaci a dokáže ji popsat. A nakonec cvičení, na které dívka nedochází, považují za reálnou situaci, která je pro dívku natolik zarážející, že o ní chce mluvit.

#### 4.2.2 Děti z úplné rodiny

Na úvod budou představena data z pozorování a z rozhovoru u dětí z úplné rodiny.

Tabulka č. 5 – Formální zhodnocení pozorování a rozhovoru – děti z úplné rodiny

|                | SOUROZENEK A JEHO PŘÍTOMNOST NA KRESBĚ         | V POŘADÍ PRVNÍ OSOBA NA KRESBĚ        | PŘÍTOMNOST ZMÍNKY O RODIČÍCH V ROZHOVORU                                  | ZAJÍMAVOSTI V ROZHOVORU  |
|----------------|--|---------------------------------------|---|--|
| <b>CHLAPCI</b> |  |                                       |   |  |
| 8.             | Bratr, je                                      | Otec                                  | Z vlastní iniciativy mluví o otci i o matce                               | Sám zhodnotil, že otec je menší než matka, zdůvodnil to tím, že zapomněl       |
| 9.             | Sestra, je (+ nenarozená sestra v břiše matky) | Otec                                  | Z vlastní iniciativy mluví o otci i o matce                               | Několikrát zmiňuje jako zábavu měření  |
| 10.            | Bratr, je                                      | On                                    | Mluví o matce i o otci, ale jen při zeptání                               | Velice strohé odpovědi   |
| <b>DÍVKY</b>   |  |                                       |   |  |
| 11.            | Sestra, je                                     | Otec                                  | Z vlastní iniciativy mluví o otci i o matce                               | Při kresbě se podceňuje (např. zmiňuje, že neví, jak se kreslí nos/uši/ruce)   |
| 12.            | Nemá   | Matka                                 | Z vlastní iniciativy mluví o otci i o matce                               | Pozici sebe na obrázku obhájila tím, že vždycky chodí uprostřed                |
| 13.            | Bratr, je                                      | Ona                                   | Z vlastní iniciativy mluví o otci i o matce                               | Na obrázek přikreslila sluníčkovou rodinu a zmínila, že sluníčkový táta zemřel |
| 14.            | Dva bratři, nejsou                             | Matka (ale ještě před ní kočku a psa) | Z vlastní iniciativy mluví jen o otci, o matce se zmiňuje jen při zeptání | Několikrát se zmiňuje o zvířatech (např. ježek, mrtvá žába)                    |

### **Sourozenec a jeho přítomnost na kresbě u dětí z úplné rodiny**

Co se týče dětí z úplné rodiny a jejich sourozenců, tak všichni chlapci mají bratra nebo sestru, kteří jsou přítomni na kresbě rodiny. Konkrétně dva chlapci mají bratra a jeden sestru, ke které mu brzy přibude ještě jedna sestra. Nenarozená sestra je rovněž na obrázku nakreslena. U dívek jsou odpovědi variabilnější: jedna sourozence nemá, jedna má bratra, který je i na kresbě rodiny, jedna bratry, kteří na kresbě rodiny nejsou, a jedna sestru, která na kresbě rodiny je.

Nenakreslení sourozence, kterého mají, přisuzují buď málo častému kontaktu či špatnému vztahu mezi nimi. Dále mi připadá, že většina dětí má jednoho sourozence díky trendu dvou dětí, který se v naší společnosti objevuje. Specifickým případem je chlapec, který na kresbu rodiny uvedl i nenarozenou sestru v bříše matky. Tento jev připisují aktuálnímu těhotenství matky, kterému je doma často věnována pozornost a z toho důvodu bylo pro chlapce přirozené ho uvést i na kresbu.

### **V pořadí první osoba na kresbě u dětí z úplné rodiny**

Data z pozorování a z rozhovoru u dětí z úplné rodiny můžeme hodnotit i z hlediska prvního nakresleného člena rodiny. U chlapců je tímto členem rodiny dvakrát otec a jednou dítě samotné. U dívek je tomu jinak, dvakrát se jedná o matku, jednou o otce a jednou o dívku samotnou.

Domnívám se, že první nakreslený člen rodiny je pro dítě nejdůležitější. Zajímavými příklady jsou děti, které nakreslily první sebe. Mám pocit, že se jedná o sebestředné děti, jejichž sebestřednost je většinou způsobena chováním rodičů k nim. Tímto chováním je myšlena zejména hyperprotektivní výchova.

### **Přítomnost zmínky o rodičích v rozhovoru u dětí z úplné rodiny**

Data dětí z úplné rodiny lze posoudit i z ohledu mluvení o rodičích. Skoro všechny děti mluvily vyrovnaně o otci i o matce. Pouze jedna dívka mluvila více o otci.

Předpokládám, že děti, které mluví vyrovnaně o otci i o matce jsou orientované na rodinu. Dominantní mluvení o otci přisuzuju menší orientaci na rodinu a vyšší orientaci na konkrétního jedince, v tomto případě na otce.

### **Zajímavosti v rozhovoru u dětí z úplné rodiny**

Posledním hlediskem, v rámci, kterého budou data z pozorování a z rozhovoru popsána, jsou zajímavosti. U dětí z úplné rodiny jde konkrétně o reflexi velikosti rodičů, zálibu v měření, strohost odpovědí, podceňování se, reflexi svého místa uprostřed, sluníčkovou rodinu a časté mluvení o zvířatech.

Reflexi velikosti rodičů na kresbě připisují uvědomění si dítěte, že skutečnost je jiná než zobrazení na obrázku. Záliba v měření, dle mého názoru, odpovídá reálnému stavu věcí. Strohost odpovědí působí dojmem, že dítě nemělo chuť si povídat, a tak pospíchalo, aby si mohlo jít hrát. Předpokládám, že podceňování se odpovídá povahové vlastnosti dítěte. Reflexi svého místa uprostřed považuji za doklad o vyspělé sebereflexi dítěte. Sluníčkovou rodinu si vysvětlují tím, že dítěti nestačila kresba jedné rodiny, a tak se vrhlo do druhé, i když imaginární. Časté mluvení o zvířatech, dle mého názoru, dokazuje, že dítě má přívětivý vztah ke zvířatům.

### **4.2.3 Porovnání**

#### **Sourozenec a jeho přítomnost na kresbě**

Pokud uděláme porovnání sourozenců mezi dětmi z rodiny s rozchodovou zkušeností a z úplné rodiny, tak přijdeme na zajímavé zjištění. U dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností nemají sourozence tři děti, kdežto ve skupině dětí z úplné rodiny se jedná pouze o jeden případ. **Dále sourozenec není na kresbě uveden u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností ve dvou případech ze čtyř, kdy lze toto kritérium posoudit, jelikož dítě sourozence má. U dětí z úplné rodiny je to pak v jednom případě ze šesti.**

Dle mé předchozí interpretace, kdy nenakreslení sourozence připisují buď málo častému kontaktu či špatnému vztahu mezi nimi, soudím, že u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností tato situace nastane ve více případech, a proto u nich častěji sourozenec není uveden. Dále předpokládám, že děti z úplné rodiny mají ve větší míře sourozence, z důvodu lepších podmínek než u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností. Lepšími podmínkami je myšleno zejména stabilnější rodinné zázemí a lepší ekonomická situace rodiny.

### **V pořadí první osoba na kresbě**

V rámci porovnání prvního nakresleného člena rodiny je zajímavým zjištěním, že **u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností se otec nevyskytuje ani v jednom případě**, zatímco **u dětí z úplné rodiny hned ve třech případech ze sedmi**. Druhou zajímavostí je, že sourozenec, jakožto první nakreslený člen rodiny, se objevil pouze jednou a to u chlapce z rodiny s rozchodovou zkušeností.

Nevyskytujícího se otce jako prvního nakresleného člena rodiny u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností připisují jeho zvýšené nepřítomnosti doma. Tato nepřítomnost vede k tomu, že si dítě nevytvoří k otci natolik intenzivní vztah, aby pokládalo za nutné ho nakreslit jako prvního.

### **Přítomnost zmínky o rodičích v rozhovoru**

Při porovnávání mluvení o rodičích vystalo zajímavé zjištění, kdy **děti z rodiny s rozchodovou zkušeností mluví vyrovnaně o obou rodičích ve čtyřech případech**, naproti tomu **děti z úplné rodiny v šesti, pokaždé z celkového počtu sedmi dětí**.

V předchozí interpretaci jsem mluvení o rodičích vysvětlovala pomocí orientace na rodinu. Aspekt orientace na rodinu lze využít i při této interpretaci. Domnívám se, že děti z rodiny s rozchodovou zkušeností jsou méně orientované na rodinu a z toho důvodu mluví v menším počtu případů vyrovnaně o obou rodičích. Naproti tomu děti z úplné rodiny jsou více orientované na rodinu, a proto mluví častěji o obou rodičích, při čemž žádného z nich neupřednostňují.

### **Zajímavosti v rozhovoru**

Na závěr bylo uděláno porovnání dat z pozorování a z rozhovoru u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností a z úplné rodiny z hlediska zajímavostí. Závěr tohoto porovnání je, že **každé dítě bylo po čas rozhovoru něčím zajímavé**, ovšem díky originalitě aspektů nelze udělat hodnotné porovnání.

Nemám pocit, že by ze zajímavostí ve vyprávění šlo poznat, zda se jedná o dítě z rodiny s rozchodovou zkušeností či nikoliv. V rozhovoru s každým dítětem se objevilo něco zajímavého, ať už se jednalo o dítě z rodiny s rozchodovou zkušeností či o dítě z úplné rodiny.



## **Diskuze**

Účelem této kapitoly je shrnout hlavní zjištění pod vlivem výzkumných otázek a posléze je podrobit komparaci s relevantní literaturou. Shrnutí i komparace je realizována v návaznosti na teorii, která byla popsána v teoretické části. Zakončením této kapitoly je odstavec o limitech práce.

### **Jak ovlivňuje forma rodinného soužití přítomnost rodičů a samotných autorů na kresbě rodiny u předškolních dětí?**

Výsledky této bakalářské práce ukazují, že u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností se u dvou chlapců a u jedné dívky nevyskytuje na kresbě rodiny otec. Naproti tomu u dětí z úplné rodiny jsou vždy přítomni oba rodiče.

Absence otce na kresbě je vysvětlována jeho částečnou či úplnou nepřítomností v realitě. Tato interpretace je podpořena výzkumem od autorů Kim a Suh (2013), jenž tvrdí, že lidé, kteří na obrázku nejsou zobrazeni, jsou z pohledu dítěte nežádoucí, bezvýznamní nebo jsou často nepřítomní.

Dále lze z výsledků vyčíst, že tři děti nenakreslily sami sebe. Konkrétně je jedná o jednu dívku z rodiny s rozchodovou zkušeností a dva chlapce z úplné rodiny.

Nepřítomnost autorů na kresbě je vysvětlena distancováním se od zbytku rodiny. Jinou interpretací je, že díky pocitům méněcennosti dochází k opomenutí nakreslení sebe (Kim a Suh, 2013). Tato vysvětlení se navzájem nevylučují, dítě se díky pocitům méněcennosti může cítit vyřazené ze zbytku rodiny.

### **Jak se projevuje forma rodinného soužití na osobě či předmětu, které/kterému je dítě předškolního věku na kresbě rodiny nejbližší?**

Tato výzkumná otázka je analyzována s ohledem na aspekt vzdálenosti dítěte od otce a od matky, jelikož dochází k částečnému prolínání. Na druhou stranu nejedná se o dvě totožné kategorie, jelikož mezi nejbližším rodičem a dítětem se může nacházet jiná osoba či dokonce předmět a v takovém případě vzdálenost dítěte od otce a od matky neprozradí o situaci vše.

Co se týče výsledků nejbližší osoby či předmětu od dítěte, tak čtyři děti jsou nejbližší otci, jedná se o jednu dívku z rodiny s rozchodovou zkušeností, jednoho chlapce z úplné rodiny a dvě dívky z úplné rodiny. Matce jsou nejbližší dvě dívky a obě jsou z rodiny s rozchodovou zkušeností. Pokud přeneseme pozornost na vzdálenost dítěte od otce a od matky, tak zjistíme, že se malá vzdálenost od otce vyskytuje u pěti dětí. Konkrétně se jedná o jednoho chlapce z rodiny s rozchodovou zkušeností, u nějž ale otec není nejbližší osobou, jednu dívku z rodiny s rozchodovou zkušeností, jednoho chlapce z úplné rodiny a dvě dívky z úplné rodiny. Malá vzdálenost od matky je přítomna u čtyř dětí, konkrétněji u dvou dívek z rodiny s rozchodovou zkušeností a u jedné dívky z úplné rodiny, u níž ale matka není nejbližší osobou. Specifickým příkladem je dívka z úplné rodiny, která je nejbližší otci i matce a k oběma má stejně malou vzdálenost, dále chlapec z rodiny s rozchodovou zkušeností, který je nejbližší počítači a naposledy chlapec z rodiny s rozchodovou zkušeností a dívka z úplné rodiny, kteří jsou nejbližší sourozenci.

Vysvětlením pro všechny tyto případy je jednak intenzivní vztah k osobě či předmětu, kterému je dítě nejbližší, a dále identifikace s rodičem stejného pohlaví či oidipovský komplex. Myšlenku intenzivního vztahu podporuje Vágnerová (2017), která dává vzdálenost do spojitosti s mírou emoční blízkosti a dále zmiňuje, že velká vzdálenost může souviset i s málo častým kontaktem mezi dítětem a rodičem. Rovněž poznamenává, že dítě může blízkou vzdáleností vyjadřovat, že by danou osobou chtělo být (Vágnerová, 2017). Tato poslední myšlenka odpovídá předpokladu o identifikaci s rodičem stejného pohlaví. S identifikací souvisí oidipovský komplex. V rámci oidipovské situace je normální, že dívka soupeří se svou matkou, v důsledku čehož se na obrázek situuje do blízkosti otce (Davido, 2008).

### **Jak ovlivňuje forma rodinného soužití další osoby, předměty či zvířata na kresbě rodiny u předškolních dětí?**

Z výsledků vyplývá, že u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností se vyskytuje třicet šest dalších osob, předmětů či zvířat a u dětí z úplné rodiny je jich pouze sedmáct. Jednotlivé kategorie jsou u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností i u dětí z úplné rodiny podobné.

Vysvětlením jsou nedostatečné citové vazby a jejich náhrada v podobě objektů anebo vyplnění zbylého místa na papíře po nepřítomných členech rodiny. Za povšimnutí stojí

kategorie vzdálenější příslušníci rodiny, které nakreslil chlapec z rodiny s rozchodovou zkušeností, dívka z rodiny s rozchodovou zkušeností a chlapec z úplné rodiny. Dle Vágnerové (2017) se jedná o důsledek neschopnosti rozlišovat mezi blízkými a cizími lidmi, který se často objevuje právě u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností. Dalším zajímavým aspektem jsou zvířata, která jsou vyobrazena u tří dívek z rodiny s rozchodovou zkušeností, kdy je dohromady symbolů zvířete jedenáct, a u dvou dívek z úplné rodiny, kdy jsou dohromady symboly zvířete čtyři. Davido (2008) poznamenává, že prostřednictvím zvířete může dítě vyjadřovat svou tužbu po normální rodině. Relativně častými symboly jsou také nebeská tělesa, konkrétně měsíc, slunce a obloha. Ty se vyskytují u dvou dívek z rodiny s rozchodovou zkušeností, u jednoho chlapce z úplné rodiny a u jedné dívky z úplné rodiny. Slunce vyjadřuje mužský symbol (Davido, 2008). Jedna dívka z rodiny s rozchodovou zkušeností uvedla slunce, ale otce nenakreslila, je možné, že se jedná o jeho náhradu v podobě symbolu. V neposlední řadě symbol měsíce znázorňuje noc a skrývá v sobě tajemství. A nakonec obloha bývá spojována se smrtí a úzkostnými stavy (Davido, 2008). Ve spojitosti s tímto posledním tvrzení by měla být zmíněna dívka z rodiny s rozchodovou zkušeností, která na obrázek nakreslila mráček a zmínila, že otce nemá. Posledním z relativně často se vyskytujících symbolů je země s květinami. Ta jsou přítomna u dvou dívek z rodiny s rozchodovou zkušeností. Jedná se o symbol bezpečí a rovnováhy (Davido, 2008). Žádná z těchto podrobných interpretací nevyklučuje základní vysvětlení zmíněné na začátku odstavce. Spíše dochází k jeho obohacování.

### **Jak se promítá forma rodinného soužití do verbální reflexe kresby rodiny dítětem?**

Nejvíce patrný vliv z verbální reflexe kresby rodiny dítětem byl zaznamenán u aspektu přítomnost zmínky o rodičích v rozhovoru. Výsledky dokazují, že děti z rodiny s rozchodovou zkušeností mluví vyrovnaně o obou rodičích pouze ve čtyřech případech. Jedná se o jednoho chlapce (např. „Táta nemá ani žádné vlasy.“, „Já pak nakreslim maminku.“) a tři dívky (např. „Můj táta s námi nebydlí, bydlí jinde, takže chodí k nám na návštěvy.“, „To je maminka.“). Naproti tomu děti z úplné rodiny mluví vyrovnaně o obou rodičích v šesti případech. Jedná se o tři chlapce (např. „Maminku jsem udělal trošku větší než tatínek.“) a tři dívky (např. „A tohle je tatínek, ale já trošku neumím tatínkovo tělo.“, „Maminka má v květnu narozeniny.“).

Poskytnuté vysvětlení tkví v principu orientace na rodinu, kdy je předpoklad, že děti z rodiny, kde proběhl rozchod, mají méně zkušeností s rodinou jako celkovou institucí, a proto jsou méně orientované na rodinu. Tato situace má druhotně vliv na jejich vyrovnané zmiňování se o obou rodičích. Mazurová (1993) zmiňuje, že děti v předškolním věku nerozumí rozchodové situaci a vztah chápou pouze na základě fyzické přítomnosti. Z toho lze vyvodit, že pakliže rodič není přítomen doma, to znamená není zaručena jeho fyzická přítomnost, tak dítě po určité době nabyde dojmu, že vztah k němu byl zrušen. Za předpokladu, že dítě nemá k jedinci vztah, nebude nikterak překvapivé, že se o něm bude zmiňovat s menší pravděpodobností než o někom, ke komu vztah má. Tato myšlenka není v rozporu se základním vysvětlením, které bylo popsáno na začátku odstavce, spíše dochází k jejich vzájemnému prolínání.

### **Limity práce**

Jako každá práce i tato má své limity. Prvním limitem je fakt, že se jedná o malé množství respondentů, které není dostatečné pro kvantitativní zpracování, a tudíž výsledky nelze validně aplikovat na další jedince. Kontrastním limitem je, že se naopak jedná o příliš velké množství respondentů pro kvalitativní zpracování prostřednictvím jednotlivých kazuistik. Za třetí limit lze označit skutečnost, že se práce detailně nezaobírá rozchodovými situacemi dětí. Ku příkladu není bráno v úvahu, zda u jejich rodičů došlo k rozchodu či k rozvodu a kdy tato událost nastala. Ve výzkumném souboru se tudíž vyskytují děti, které mají rozešlé či rozvedené rodiče již od útlého věku, ale rovněž jsou zde děti, u jejichž rodičů došlo k rozchodu či rozvodu teprve v nedávné době. Jediným společným znakem těchto dětí je, že nežijí v domácnosti s oběma rodiči. Dalším limitem je, že výzkum probíhal v době hraní. Tato skutečnost mohla dítě motivovat k tomu, aby výzkum urychlilo, v důsledku čehož mohlo dojít ke zkreslení výsledků. Za pátý limit lze označit, že jsem vzdálenost rodičů od dítěte určovala pomocí trojúhelníku s ryskou a normálního pravítka, kdy jsem měřila nejmenší možnou vzdálenost po horizontální rovině. Jedná se o metodu, která z části skryje rozdíly způsobené rozlišnými poměry, nicméně určité odchylky jsou zachovány. Tyto odchylky mohou způsobit nepřesnosti ve výsledcích. Poslední limit se týká mé osoby, kdy mohla sehrát roli má počáteční nezkušenost s realizací výzkumů.

## **Závěr**

Primárním cílem této bakalářské práce bylo analyzování grafické reprezentace rodiny u dětí se zkušeností s rozchodem rodičů. Aby nedocházelo k přiřazování veškerých odchylek na vrub rozchodové zkušenosti, byly do výzkumu zahrnuty i děti z úplné rodiny. Dále z důvodu větší informovanosti o jednotlivých grafických reprezentacích rodiny probíhaly následně po kresbách polostrukturované rozhovory.

Teoretická část se zaměřovala na teoretická východiska pro realizaci praktické části. První část se soustředila na problematiku předškolního věku. Z ní byly vyzdvíženy aspekty, které nejvíce korespondovaly s praktickou částí. Konkrétně se jednalo o myšlení, komunikaci, emoce, sociální vývoj a samozřejmě o kresbu. Z myšlení bylo nejdůležitější oblastí usuzování, podkapitola o komunikaci měla dokázat dostatečnost jazykové výbavy pro realizaci rozhovorů, z emocí byla nejpřínosnější zmínka o pocitu jistoty, podkapitola o sociálním vývoji přinesla informaci o centralizaci dětí a o teorii mysli a z podkapitoly o kresbě bylo nejdůležitější stadium „hlavonožců“ a symbolická úroveň. Druhá část se týkala tématu rodiny, ze kterého byly zdůrazněny aktuální demografické trendy v rodině, druhy rodiny, funkce rodiny a problematika rozchodů a rozvodů. Podkapitola o aktuálních demografických trendech v rodině nepotvrdila tendenci zvyšující se rozvodovosti, funkce rodiny upozornily na důležitost jejich plnění, podkapitola o druzích rodiny přinesla objasnění v pojmenování a z nejdelsí části rozchod/rozvod je nejpodstatnější rozdíl mezi pojmy rozchod/rozvod, ale také obecně úvod do problematiky jako takové.

Praktická část směřovala k jednotlivým dílčím výzkumným cílům. První částí byla analýza kresby rodiny, která se současně realizovala u dětí z rodiny s rozchodovou zkušeností i u dětí z úplné rodiny. Aby bylo jasné, na co se při analýze kresby zaměřovat, byla před jejím zahájením stanovena jednotlivá kritéria. Konkrétně šlo o: přítomnost otce/matky/dítěte, nejbližší osobu či věc, vzdálenost dítěte od otce a od matky, dokreslené osoby, předměty či zvířata, vývojové aspekty kresby a zajímavosti na obrázku. Jako další krok proběhlo porovnání jednotlivých aspektů kresby rodiny mezi dětmi z rodiny s rozchodovou zkušeností a z úplné rodiny. Druhá část se věnovala analýze verbální reflexe kresby rodiny, která rovněž probíhala současně u dvou zmíněných skupin. I v této části byly stanoveny jednotlivé aspekty, které pomáhaly v orientaci při analýze. Jednalo se o: sourozenec a jeho

přítomnost na kresbě, v pořadí první osoba na kresbě, přítomnost zmínky o rodičích v rozhovoru a zajímavosti v rozhovoru. Poté se opět uskutečnilo porovnání mezi dětmi z rodiny s rozchodovou zkušeností a z úplné rodiny.

Výsledky naznačují, že na základě určitých hledisek lze na kresbě rodiny odhadnout, zda se jedná o dítě z rodiny s rozchodovou zkušeností či z úplné rodiny. Nejpatrnější rozdíly se vyskytují u: přítomnost otce/matky/dítěte, nejbližší osoba či věc, vzdálenost dítěte od otce a od matky, dokreslené osoby, předměty či zvířata a přítomnost zmínky o rodičích v rozhovoru. Pozornost by se měla ubírat zejména na dokreslené objekty, jelikož v této oblasti se vyskytuje opravdu markantní rozdíl, kdy děti z rodiny s rozchodovou zkušeností dokreslily dvojnásobné množství těchto objektů, než děti z úplné rodiny.

### **Náměty pro další zpracování tématu**

První limit, malé množství respondentů, lze zároveň vnímat jako motiv pro další studie. V rámci studií by mohlo dojít ke stanovení hypotéz, na základě tohoto výzkumu, a jejich ověření prostřednictvím většího množství jedinců. Mohlo by se jednat o hypotézy typu:

- Jestliže mají děti předškolního věku rodiče, u nichž došlo k rozchodu či rozvodu, tak se na jejich kresbě rodiny vyskytuje pouze matka
- Dívky z rodiny s rozchodovou zkušeností se častěji lokalizují poblíž matky na kresbě rodiny, než chlapci z rodiny s rozchodovou zkušeností
- Jestliže mají děti předškolního věku rodiče, u nichž došlo k rozchodu či rozvodu, tak uvádí další osoby, předměty či zvířata častěji, než děti z úplné rodiny
- Děti z úplné rodiny mluví častěji vyrovnaně o otci a o matce, než děti z rodiny s rozchodovou zkušeností

Myslím si, že téma rozchodů a rozvodů u dětí předškolního věku je velice zajímavé, ale na druhou stranu málo probádané. Existuje spousta studií, které se zabývají rozchody či rozvody. Některé z nich rovněž berou v úvahu vliv rozchodové situace na dítě, ale už jen velice málo studií se zabývá právě předškolním obdobím. Přitom už Arendell (1986) zmiňuje, že reakce předškolních dětí na rozchod rodičů je, v porovnání s ostatními věkovými kategoriemi, nejintenzivnější. A proto se domnívám, že by bylo dobré budoucí výzkumy fokusovat právě tímto směrem.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ARENDELL, Terry. *Mothers and divorce: legal, economic, and social dilemmas*. Berkeley: University of California Press, c1986. ISBN 0520057082.

BARON-COHEN, Simon, Alan M. LESLIE a Uta FRITH. Does the autistic child have a "theory of mind" ?. *Cognition* [online]. 1985, 21(1), 37-46 [cit. 2019-03-08]. DOI: 10.1016/0010-0277(85)90022-8. ISSN 0010-0277. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027785900228?via%3Dihub>

BERDYCHOVÁ, Jana, Ludmila BĚLINOVÁ a Marta BRTNÍKOVÁ. *Výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Horizont, 1980. Zájmová publikace ČÚV Socialistické akademie ČSSR. ISBN 40-041-80.

BIDDULPH, Steve. *Mužství: jak zvládat všechny mužské role*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-209-6.

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

BLOCK, Jeanne H., Jack BLOCK a Per F. GJERDE. The Personality of Children Prior to Divorce: A Prospective Study. *Child Development* [online]. 1986, 57(4), 827-840 [cit. 2019-04-16]. DOI: 10.2307/1130360. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=02f10b36-d41b-4925-a0d7-0c509645f72f%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbm9Y3Mmc2l0ZT1lZHMtbG12ZSZzY29wZT1zaXRl#db=edsjsr&AN=edsjsr.10.2307.1130360>

BOKOVÁ, Ludmila. *Rodiče, děti a jejich problémy: sborník studií*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2011. ISBN 978-80-904920-0-4.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

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

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

- ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
- FREUD, Sigmund. *Vybrané spisy: Přednášky k úvodu do psychoanalýzy, Nová řada přednášek k úvodu do psychoanalýzy*. Vyd. 2. v Avicenu. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0225-6.
- FREUD, Sigmund. *Vybrané spisy: Studie o hysterii, Zlomek analýzy případu hysterie, Práce k sexuální teorii a k učení o neurózách*. Vyd. 2. Praha: Avicenum, 1993. ISBN 80-201-0226-4.
- FREUD, Sigmund. *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920-1924*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství Jiří Kocourek, 1999. Sebrané spisy Sigmunda Freuda. ISBN 80-86123-09-X.
- FURSTENBERG, Frank F. a Andrew J. CHERLIN. *Divided families: what happens to children when parents part*. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press, 1991. The family and public policy. ISBN 9780674655775.
- GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Vyd. 1., aktualizované a rozšířené. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVIGHURST, Robert J. *Developmental tasks and education*. 2. ed. New York: McKay Company, 1952.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 4., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1424-8.
- HRUŠÁKOVÁ, Milana. *Rozvod a paragrafy*. Praha: Computer Press, 2001. Právní rady. ISBN 80-7226-477-X.



KIM, Jin Kyung a Joo Hyun SUH. Children's kinetic family drawings and their internalizing problem behaviors. *The Arts in Psychotherapy* [online]. 2013, 40(2), 206-215 [cit. 2019-02-04]. DOI: 10.1016/j.aip.2012.12.009. ISSN 0197-4556. Dostupné z: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S0197455612001669>

KOHLBERG, Lawrence. The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. *The Journal of Philosophy* [online]. 1973, 70(18), 630-646 [cit. 2019-03-11]. DOI: 10.2307/2025030. ISSN 0022362X. Dostupné z: [https://www-jstor-org.ezproxy.is.cuni.cz/stable/2025030?origin=crossref&seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.ezproxy.is.cuni.cz/stable/2025030?origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents)

KOHLBERG, Lawrence. Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership* [online]. 1975, 33, 46-54 [cit. 2019-03-11]. ISSN 00131784. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=6081599d-ded1-4395-a1b3-6582e1cfd6c%40sessionmgr104>

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Manželská a párová terapie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-646-9.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 14-409-86.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., aktualizované. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. [1. vyd.]. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Miloslav PETRUSEK. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

- LOVASOVÁ, Lenka. *Rodinné vztahy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-66-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk a starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-897-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 2. odborný seminář, 24.-26. září 2001, SZÚ Praha*. Praha: Free Teens Press, 2001. ISBN 80-902898-1-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Vyd. 2., rozšířené a přepracované. Praha: Sociologické nakladatelství, c1997. Studijní texty. ISBN 80-85850-24-9.
- MAZUR, Elizabeth. Developmental Differences in Children's Understanding of Marriage, Divorce, and Remarriage. *Journal of Applied Developmental Psychology* [online]. 1993, 14(2), 191-212 [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.862.3518&rep=rep1&type=pdf>
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: mýty a skutečnosti*. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Vyd. 2., upravené. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. Studijní texty. ISBN 978-80-86429-87-8.

- NOVÁK, Tomáš a Bohumila PRŮCHOVÁ. *Předrozvodové a rozvodové poradenství*. Praha: Grada, 2007. Psyché. ISBN 978-80-247-1449-3.
- PERNER, Rotraud A. *Tabu v rodinné komunikaci: o čem se v rodinách nemluví, ač by to bylo užitečné*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-363-3.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. Knižnice psychologické literatury. ISBN 14-053-70.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PREKOP, Jirina. *Pevné objetí: cesta k vnitřní svobodě*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-614-8.
- PREMAC, David a Guy WOODRUFF. Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences* [online]. 1978, 1(4), 515-526 [cit. 2019-04-02]. DOI: 10.1017/S0140525X00076512. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/does-the-chimpanzee-have-a-theory-of-mind/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0>
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7., aktualizované a rozšířené. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky: vývoj člověka do patnácti let*. Vyd. 4. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 14-610-77.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- REITEROVÁ, Eva. *Projektivní test tří stromů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0341-2.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Praha: Institut Virginie Satirové, 1994. ISBN 80-901325-0-2.

SEKERA, Ondřej. *Rodina v nečase*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-877-6.

*Slovník současné češtiny*. V Brně: Lingea, 2011. ISBN 978-80-87471-27-2.

STRAŠÍKOVÁ, Blanka. *Z dětských mudrosloví: specifické znaky dětské psychiky*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-996-0.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Učebnice. ISBN 80-244-0945-8.

ŠVANCARA, Josef. *Diagnostika psychického vývoje*. Vyd. 3., upravené. Praha: Avicenum, 1980. ISBN 08-084-80.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, c2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

TRÉLAÜN, Béatrice. *Překonávání konfliktů v rodině*. Praha: Portál, 2005. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-935-6.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-638-74.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.

WILLI, Jürg. *Psychologie lásky: osobní rozvoj cestou partnerského vztahu*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Spektrum. ISBN 978-80-7367-895-1.

## Internetové zdroje

ČSÚ. 2014 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/a50041548c>

ČSÚ. 2014 b [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/czso/do\\_manzelstvi\\_mladi\\_lide\\_nepospichaji\\_20140409](https://www.czso.cz/csu/czso/do_manzelstvi_mladi_lide_nepospichaji_20140409)

ČSÚ. 2014 c [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/0b00225862>

ČSÚ. 2018 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/svateb-pribyva>

ČSÚ. 2018 b [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cr/pohyb-obyvatelstva-1-pololeti-2018>

ČSÚ. 2019 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/60622084/300002180106.pdf/b1a71a0b-4c0f-4cf2-885c-1da88307b112?version=1.0>

ČSÚ. 2019 b [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/60622084/300002180115.pdf/a71a330a-578e-45a4-801b-59556b59f468?version=1.0>

ČSÚ. 2019 c [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/60622084/300002180113.pdf/28741220-826a-4886-86bd-b95c5a51300a?version=1.0>

ČSÚ. 2019 d [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/60622084/300002180126.pdf/4bc5852c-ea65-4d2f-b3e6-6b10ae980f1f?version=1.0>

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 – Představení výzkumného vzorku

Tabulka 2 – Formální zhodnocení kresby rodiny – děti z rodiny s rozchodovou zkušeností

Tabulka 3 – Formální zhodnocení kresby rodiny – děti z úplné rodiny

Tabulka 4 – Formální zhodnocení pozorování a rozhovoru – děti z rodiny s rozchodovou zkušeností

Tabulka 5 – Formální zhodnocení pozorování a rozhovoru – děti z úplné rodiny

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 – Počítač (rodina s rozchodovou zkušeností, chlapec, 1.)

Obrázek 2 – Pečlivý kresebný projev (úplná rodina, dívka, 11.)

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Záznamový arch

Příloha 2 – Ukázka vyplněného záznamového archu (úplná rodina, dívka, 14.)

Příloha 3 – Prohlášení

Příloha 4 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, chlapec, 1.) (viz Obrázek 1)

Příloha 5 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, chlapec, 2.)

Příloha 6 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, chlapec, 3.)

Příloha 7 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, dívka, 4.)

Příloha 8 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, dívka, 5.)

Příloha 9 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, dívka, 6.)

Příloha 10 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, dívka, 7.)

Příloha 11 – Obrázek (úplná rodina, chlapec, 8.)

Příloha 12 – Obrázek (úplná rodina, chlapec, 9.)

Příloha 13 – Obrázek (úplná rodina, chlapec, 10.)

Příloha 14 – Obrázek (úplná rodina, dívka, 11.) (viz Obrázek 2)

Příloha 15 – Obrázek (úplná rodina, dívka, 12.)

Příloha 16 – Obrázek (úplná rodina, dívka, 13.)

Příloha 17 – Obrázek (úplná rodina, dívka, 14.)



*Příloha č. 1 – Záznamový arch*

**Otázky na kresbu rodiny:**

0. Vyjasnění (při kresbě obrázku)
  - a. Kdo jsou dané postavy (psáno zleva)
  - b. Pořadí v kreslení jednotlivých postav
  - c. Další okolnosti
1. Úvodní otázky (ihned po kresbě)
  - a. „Je ještě něco, co bys chtěl/a na obrázek přikreslit?“ (v případě, že ano, tak může danou věc dokreslit)
  - b. „Ty jo moc ti děkuji, že jsi mi nakreslil/a takhle hezký obrázek, teď bychom si mohli popovídat o tom, co na něm je, můžeš mi k obrázku něco říct?“ (pokud se nerozmluví, tak až potom se ptát)
2. Otázky přímo ke kresbě (po kresbě)
  - a. Pokud nebude uveden/a otec/matka: „Nikde nevidím tatínka/maminku“ – pokud se nerozpovídá - „Jak tě napadlo tatínka/maminku nenakreslit?“
  - b. Pokud nebude uveden/a bratr/sestra: „Máš brášku nebo sestřičku?“ →  
Pokud ano: „Nikde ho/jí nevidím nakresleného/nou“ – pokud se nerozpovídá - „A jak tě napadlo ho/jí nenakreslit?“
  - c. „Jak tě napadlo nakreslit tatínka/maminku/brášku/ségru/sebe zrovna sem?“ (ukázat na danou postavu)
  - d. „Co na obrázku zrovna děláte?“
  - e. „Jak tě napadlo přikreslit na obrázek ještě např. sluníčko, pejska?“
    - i. Doptávat se: např. „A jak se jmenuje tvůj pejsek?“, „Chodíš s ním na procházky?“, „Hrajete si spolu?“...atd.
3. Iniciativní otázky (po kresbě)
  - a. „Je ještě něco, co bys mi chtěl/a k obrázku říct?“

### **Další otázky:**

1. „Když máš volno (třeba o víkendu nebo po školce) co nejraději děláš?“
2. „Chodíš na nějaké kroužky? (víš co je kroužek? → na kroužky se chodí pravidelně po školce, většinou jsou tam i nějaké jiné děti a pan učitel/paní učitelka, trenér/trenérka nebo nějaký jiný pán či paní, který vás hlídá a něco vás učí)
  - a. Pokud ano: „Na jaké?“, „Baví tě?“
3. „Co máš nejraději na svém tatínkovi/své mamince?“
4. „Řekni mi něco víc o svém tatínkovi/své mamince.“
5. „S čím anebo na co si s tebou hraje tatínek/maminka?“
6. „Jak si rozumíte s bráškou/se ségrou? (pokud bude mít)
  - a. Doptávat se: např. „Hrajete si spolu (S čím/Na co)?“, „Hádáte se (Zlobíte se)?“, „Je na tebe hodný/á?“, „Máš ho/ji rád/a?“, „Jak bys popsal/a svého/svojí brášku/ségru?“ ...atd.
7. „Jak vypadá váš den, když máte celá rodina volno (třeba o víkendu)?“

**Pokud bych věděla, že dítě rozvedené rodiče má:**

1. „Bydlíš s tatínkem, s maminkou nebo s oběma?“
  - a. Pokud jen s jedním:
    - i. „Jak často se vídáš s tatínkem/maminkou?“ (s druhým rodičem, než bydlíš)
    - ii. „Bráška/sestřička bydlí s vámi?“ (pokud má)
    - iii. „Jak vypadá váš den, když jsi u tatínka/maminky?“ (u druhé rodiny, než se kterou bydlíš)
  - b. Pokud se zmíní o nevlastním rodiči: (pokud si nebude jistá: „A bydlí s tebou a s tatínkem/maminkou doma ještě někdo?“, „A bydlí s tatínkem/maminkou doma ještě někdo?“ (druhá rodina, než se kterou bydlíš))
    - i. „Jak bys popsal/a svého nevlastního tatínka/maminku?“
    - ii. „Co na nevlastním tatínkovi/mamince máš rád?“
    - iii. „Je ještě něco, co bys mi o něm/ní chtěl povědět?“

### Otázky na kresbu rodiny:

#### 0. Vyjasnění (při kresbě obrázku)

##### a. Kdo jsou dané postavy (psáno zleva)

Kočička, pejsek, maminka, ona, táta

##### b. Pořadí v kreslení jednotlivých postav

Pejsek, maminka, tatínek, ona, kočička

##### c. Další okolnosti

U pejska – „Moc neumím nohy.“, „Obojek, ten je dokonce i na klíšťata.“, „Já tam chci jenom nakreslit třeba zvířata.“

U maminky – „Já kreslím teď maminku, že má šaty.“

U tatínka – „A tohle je tatínek.“, „Neumím trošku tatínkovo tělo.“, „Tady ještě má oči, a tady pus a nos.“

U sebe – „Já jsem tady.“, „Takhle jsem teď já, a tohle je moje rodina a mám bráchu, ale jeden je u svého doma a on má jednu maminku totiž a mojeho tatínka, že je daleko.“

Po dokreslení – „Tatínek je ostříhanej, ale nemá rád kočky, my máme kočku, ale nemáme králíka, protože říkala maminka, že králík smrdí.“

#### 1. Úvodní otázky (ihned po kresbě)

##### a. „Je ještě něco, co bys chtěl/a na obrázek přikreslit?“ (v případě, že ano, tak může danou věc dokreslit)

„EmEm, já tady nakreslím tu kočičku.“, „Je to holka.“, „A nemáme kocourka jenom sousedka, má dva.“, „*Ta je vedle pejska, vid’?*“, „Protože je to Salinka a ta nemá totiž ráda kočky, a tak jí proto máme doma, protože my máme dvorek a tam je ten pejsek a má boudu dokonce, kdyby přišlo, s doopravdickou střechou.“

##### b. „Ty jo moc ti děkuji, že jsi mi nakreslil/a takhle hezký obrázek, teď bychom si mohli popovídat o tom, co na něm je, můžeš mi k obrázku něco říct?“ (pokud se nerozmluví, tak až potom se ptát)

„Já mám totiž nový koberec a já mám ještě nové ty hračky, z těch narozenin a už nevim.“, „*A k tomu obrázku, napadá tě něco?*“, „Emem, ale já bych tam udělala, že jsme v lese, ale nejdřív udělám strom.“, „Tohle jsou větve a tady ta sova spí.“, „A tady je ta sova a tady má uši.“, „*No, to má velký uši.*“, „Já totiž nevím, jak vypadá sova.“, „Ještě ty nohy jsem zapoměla.“

## 2. Otázky přímo ke kresbě (po kresbě)

- a. **Pokud nebude uveden/a otec/matka: „Nikde nevidím tatínka/maminku“ – pokud se nerozpovídá - „Jak tě napadlo tatínka/maminku nakreslit?“**

X

- b. **Pokud nebude uveden/a bratr/sestra: „Máš brášku nebo sestřičku?“ → Pokud ano: „Nikde ho/jí nevidím nakresleného/nou“ – pokud se nerozpovídá - „A jak tě napadlo ho/jí nakreslit?“**

„Mám dva bráchy, ale jeden je daleko a jeden je u nás, takže spí nahoře, kde je jako střecha, ale máme ještě jedno patro, který je ještě taky dole, a ještě jedno nahoře a tam bydlí teta pod námi.“, „*A jak tě napadlo je tam nakreslit?*“, „Tak jo, jeden se jmenuje Robert a jeden Filip, ten mě furt zlobí, ale dostala jsem od něho stříhačku.“, „Já ho teď nakreslím.“, „Docela pouští svoje nápady, zkoušel stříhačku jednou a teď řídí nějakou malou věc z lega a v tom má elektriku.“, „*A teď kreslíš toho Filipa nebo Robina?*“, „Filipa, to je triko, je velkej, chodí do práce a nevím, kolik mu je, ale hodně a teď budu kreslit za chvíli kraťasy a todle, to je krátký triko, on vždycky má klíš'ata, já totiž měla v hlavě klíš'te a mě to bolelo.“

- c. **„Jak tě napadlo nakreslit tatínka/maminku/brášku/ségru/sebe zrovna sem?“ (ukázat na danou postavu)**

Maminku – „Protože já jsem chtěla.“

Tatínka, sebe – „My stojíme vedle baráku.“

Dále – „A ten Robin je trošku malej, ten chodí do školy, už docela nevím, kde bydlí.“, „Máte bráchu nebo ségru?“, „*Mám ségru, prosím tě.*“, „A máš

malou?“, „*Jo, chodí do školy, asi jako tvůj brácha Robin.*“, „Kolik jí je?“, „*Je jí jedenáct.*“, „Takže mojemu bráchovi je taky jedenáct.“, „*No, nevím.*“

**d. „Co na obrázku zrovna děláte?“**

„Jsme v lese a já si hraju na hřišti, jsem na houpačce.“, „Vedle nás je... hele já chodim, já bydlim v Teplicích, tady kousíček a já budu chodit na Buzulku a kde chodíš ty?“, „*Já jsem chodila taky na Buzulku, ale já teď chodím na školu, která je ještě po té škole, kam budeš chodit ty, víš? Ono je víc škol po sobě.*“, „Takže ty jsi viděla Fílu, jak tam s tebou chodil?“, „*Na Buzulku?*“, „No.“, „*Asi ne, já nevím, nepamatuji si ho.*“, „Já myslím, že taky chodil s tebou do školy.“, „*Je to možný, že tam chodil taky.*“, „Já tam budu taky chodit, ale až budu velká.“

**e. „Jak tě napadlo přikreslit na obrázek ještě např. sluníčko, pejska?“**

**i. Doptávat se: např. „A jak se jmenuje tvůj pejsek?“, „Chodíš s ním na procházky?“, „Hrajete si spolu?“...atd.**

Strom se sovou - „Protože jsme v lese a já jsem jednou viděla tu sovu, tak jsem jí tam chtěla nakreslit, ale ona lítá, takže to, že, já nevím.“

**3. Iniciativní otázky (po kresbě)**

**a. „Je ještě něco, co bys mi chtěl/a k obrázku říct?“**

„Jsem ještě dostala s kolotočem ten domeček (pro petshopáky), že s balónkama tam bylo přidělaný z plastu a já jsem a kamarádka přidělala nějaký papír, to nebylo jako v krabici, ona mi to nekoupila, ona mi to dala, jmenuje se Miška a Lucinka, to jsou moje sestřenice a že jsou velký, když byly malý, tak si s nima hrály.“

### **Další otázky:**

1. **„Když máš volno (třeba o víkendu nebo po školce), co nejraději děláš?“**  
„Nejradši dělám, když mám narožky, třeba oslavu včera jsem měla.“, „*A ještě něco?*“, „Měla jsem dvakrát.“, „Jednou jsem si zadržela nehet a měla jsem ho nemocnej a měla jsem ho oteklej.“, „*A bolel tě?*“, „Ehm.“, „*To si teda dokážu představit, jak tě musel bolet.*“, „Tak si nemusíme totiž kousat.“
2. **„Chodíš na nějaké kroužky? (víš, co je kroužek? → na kroužky se chodí pravidelně po školce, většinou jsou tam i nějaké jiné děti a pan učitel/paní učitelka, trenér/trenérka nebo nějaký jiný pán či paní, který vás hlídá a něco vás učí)**
  - a. **Pokud ano: „Na jaké?“, „Baví tě?“**  
„Já totiž chodila, kdy je pondělí?“, „*Dneska je pondělí.*“, „No já jsem chodila, já jsem už nechtěla chodit na plavání s kamarádama.“, „Já k nim chodim na návštěvu a normálně nevím, kolik jim je, pět, jednomu je pět a jednomu šest.“, „*Ještě na nějaký kroužek?*“, „Na cvičení, ale až bude angličtina, teprve za chvíli.“, „*Ještě furt chodíš na cvičení nebo už ne?*“, „Až budu velká, teď to skončilo.“, „Až budu velká, tak mi maminka řekne, že až budu chtít, tak potom tam budu za chvíli chodit.“
3. **„Co máš nejraději na svém tatínkovi/své mamince?“**  
Maminka – „Nevím.“, „Když má šatičky, tak my chodíme někam ven a včera jsme byly na kole s maminkou a já už jezdím bez koleček.“  
Tatínek – „Já mám takovou fotečku a maminka nemá podprsenku a tam totiž nemá ani triko, ale kalhoty má, ale tatínek nemá velký prsa.“, „*A co máš nejradši na tom svým tatínkovi?*“, „Já nevím.“
4. **„Řekni mi něco víc o svém tatínkovi/své mamince.“**  
Maminka – „My jsme byly v lese, našly jsme ježka a já jsem byla jednou u babičky, našla jsem mrtvou žábu, velkou a babička jí už vyhodila.“  
Tatínek – „Že tatínek viděl jednoho ježka, on nám ho vzal domů a normálně spinkal a já ho mám teď v kleci a už dlouho.“, „*Jako na zahradě?*“, „Doma.“, „Hele půjdete nás hlídat po spinkání?“, „*Ne, to už budu pryč.*“, „A proč?“, „*No, protože potřebuji ještě do školy, víš?*“

5. **„S čím anebo na co si s tebou hraje tatínek/maminka?“**

Tatínek – „Tat'ka kouká na zprávy.“

Maminka – „A mamka třeba spí odpoledne, když přijde z práce, ona má ještě bebíčko.“, „Má zánět.“, „*A co se jí stalo?*“, „Ona šla na operaci, někam spadla a pak to tam měla nákej hnis.“, „Já má nalakovaný nehty.“

6. **„Jak si rozumíte s bráškou/se ségrou? (pokud bude mít)**

a. **Doptávat se: např. „Hrajete si spolu (S čím/Na co)?“, „Hádáte se (Zlobíte se)?“, „Je na tebe hodný/á?“, „Máš ho/ji rád/a?“, „Jak bys popsal/a svého/svojí brášku/ségru?“...atd.**

„My chodíme vždycky někam ven.“, „Robin přijde, když na prázdniny a bude šťastnej, že mi je už šest.“, „A já mu to řeknu.“, „Nevim, jestli má brýle, ale těším se, až ho uvidim.“

Robin – „S Robinem vždycky chodíme do Hájku se Salinkou, s pejskem.“

Filip – „S Filipkem vždycky chodíme, já natáčim Fílovo film, že když zkouší z toho lega, tak proto a už nevím.“

7. **„Jak vypadá váš den, když máte celá rodina volno (třeba o víkendu)?“**

„Nevim.“, „Ty potřebuješ dva obrázky?“, „*Ne jeden, tenhle si můžeš nechat, jestli chceš.*“

„*A bydlíš teda s maminkou, s tatínkem a s bráškou, vid'?*“, „Jo a s pejskem.“, „*A kočičku máš?*“, „Ehm, ta je doma a toho ježka.“, „*Ježka, kočičku a pejska, teda vy máte doma normální zoologickou.*“, „A ještě agamu a ještě morče.“, „*Teda, vy toho máte.*“, „Morče taky smrdí, maminka ho chtěla, takže je to Pepík, je to kluk, že má kamaráda maminka a ten se taky jmenuje Pepík, akorát, že má malinkou sestřičku, teda sestřenici a jednu velkou ségru a už nevím.“



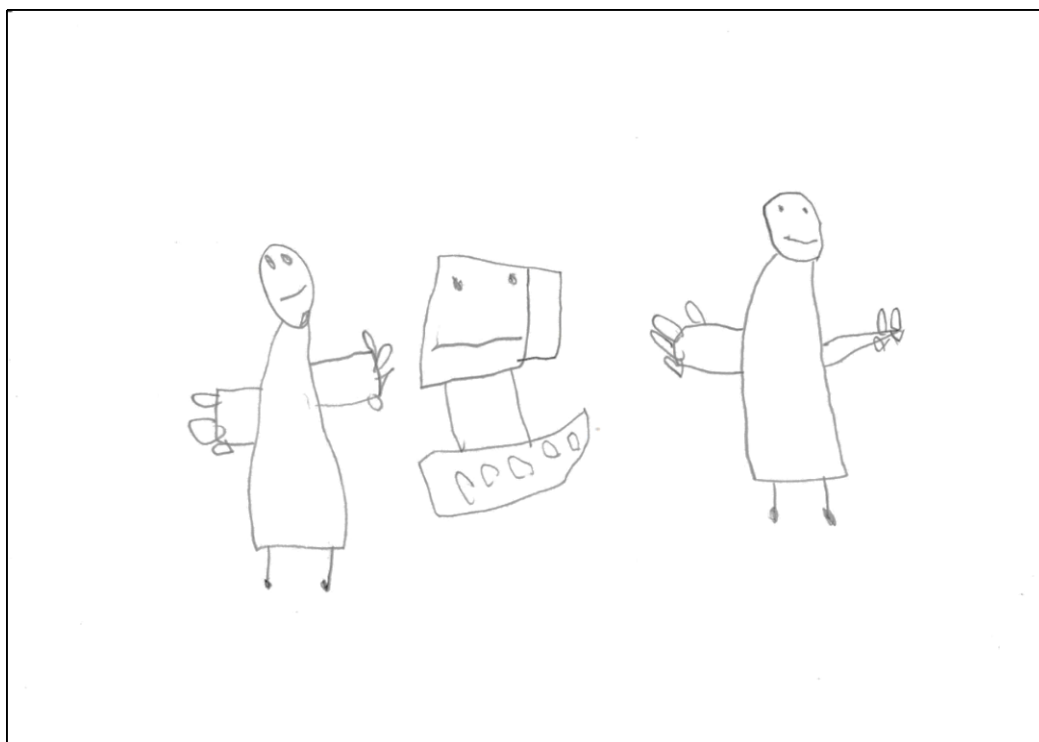
**Sběr dat**

V těchto dnech ve školce probíhá anonymní sběr dat pro účely vypracování Bakalářské práce. Předmět práce je dětská kresba a její vývoj u předškolních dětí.

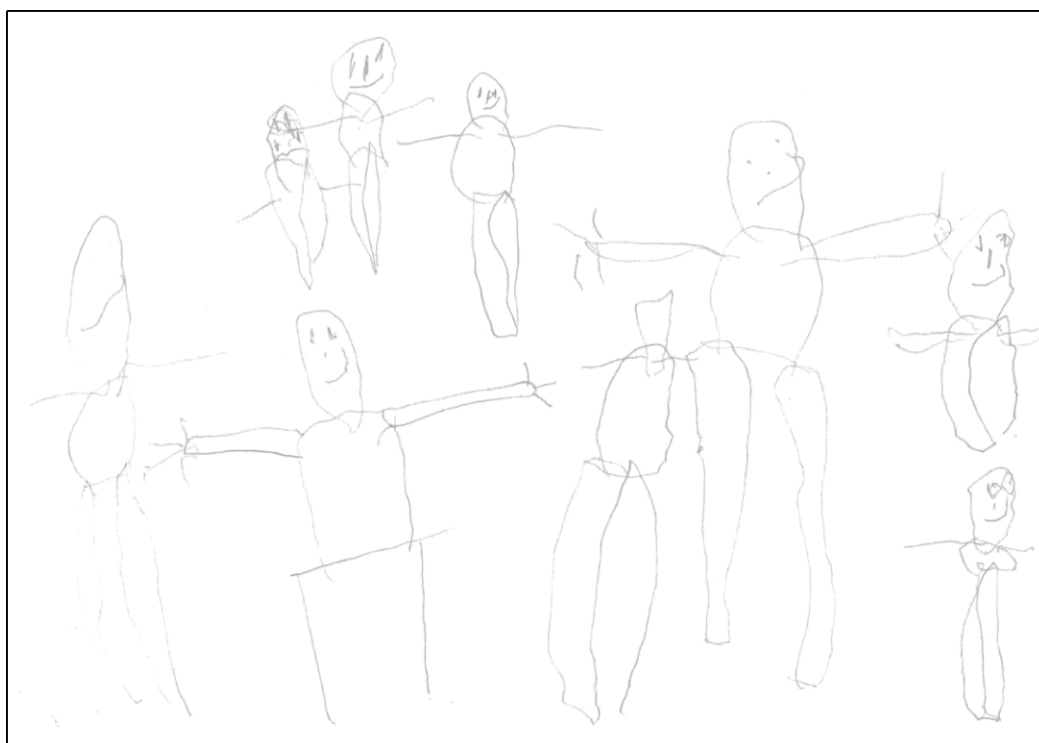
Vše je anonymizováno a nedochází ke sběru jakýkoliv osobních informací dětí. Pro více informací napište na e-mail:

A. Saksunka@seznam.cz.

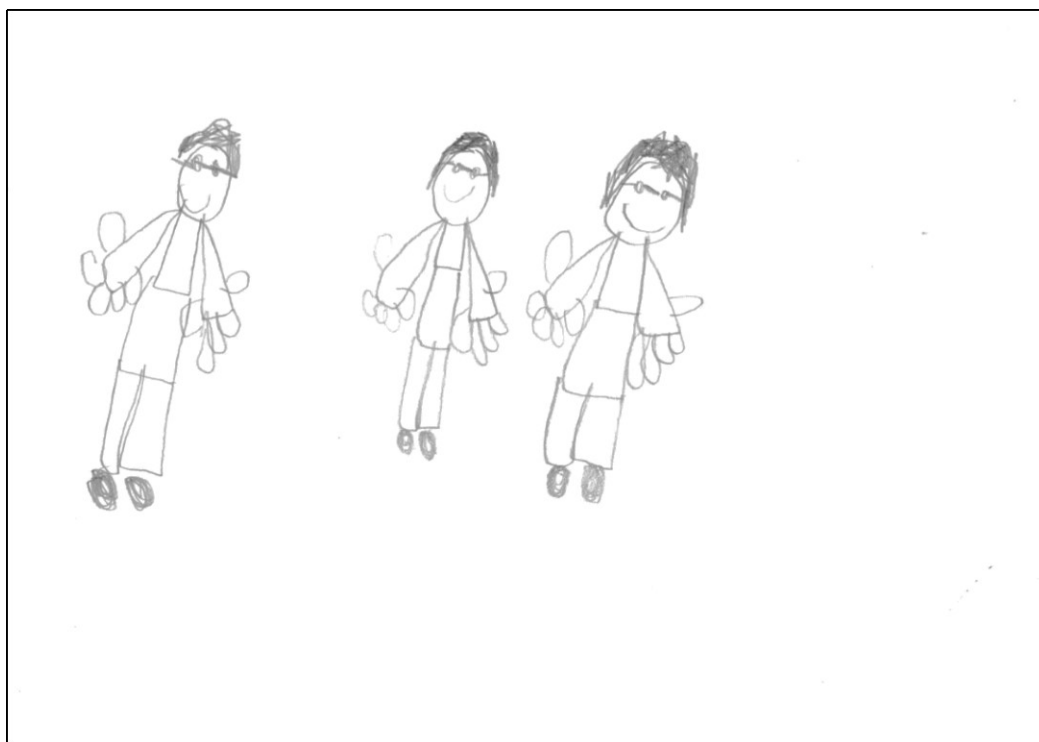
*Příloha č. 4 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, chlapec, 1.)*



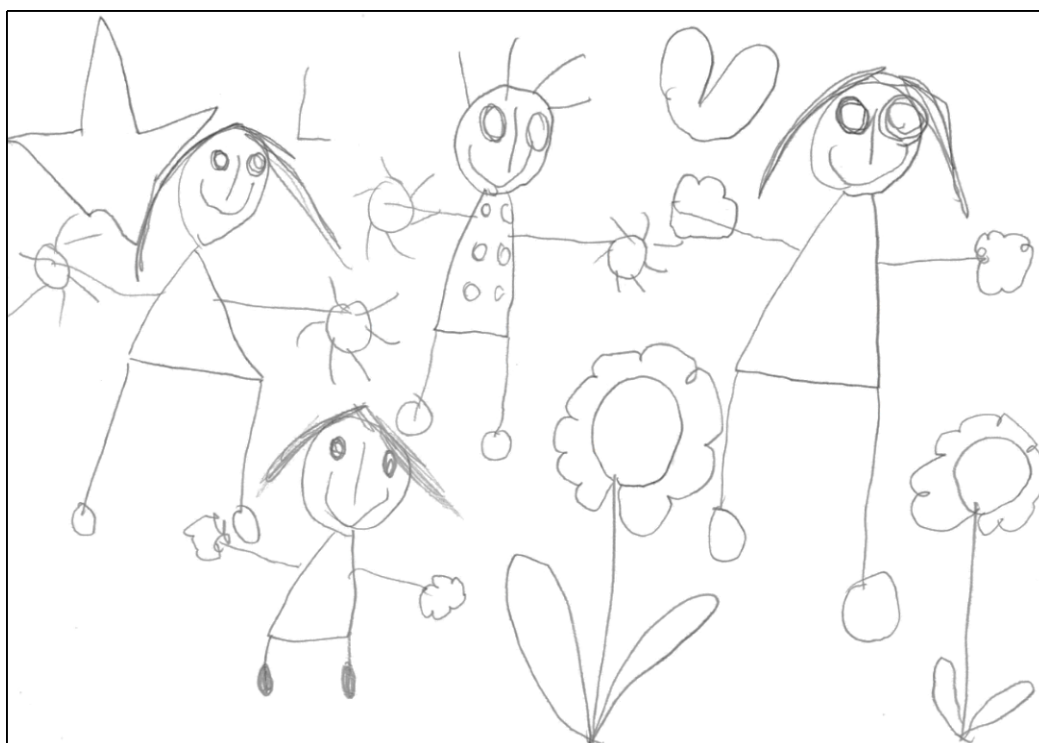
*Příloha č. 5 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, chlapec, 2.)*



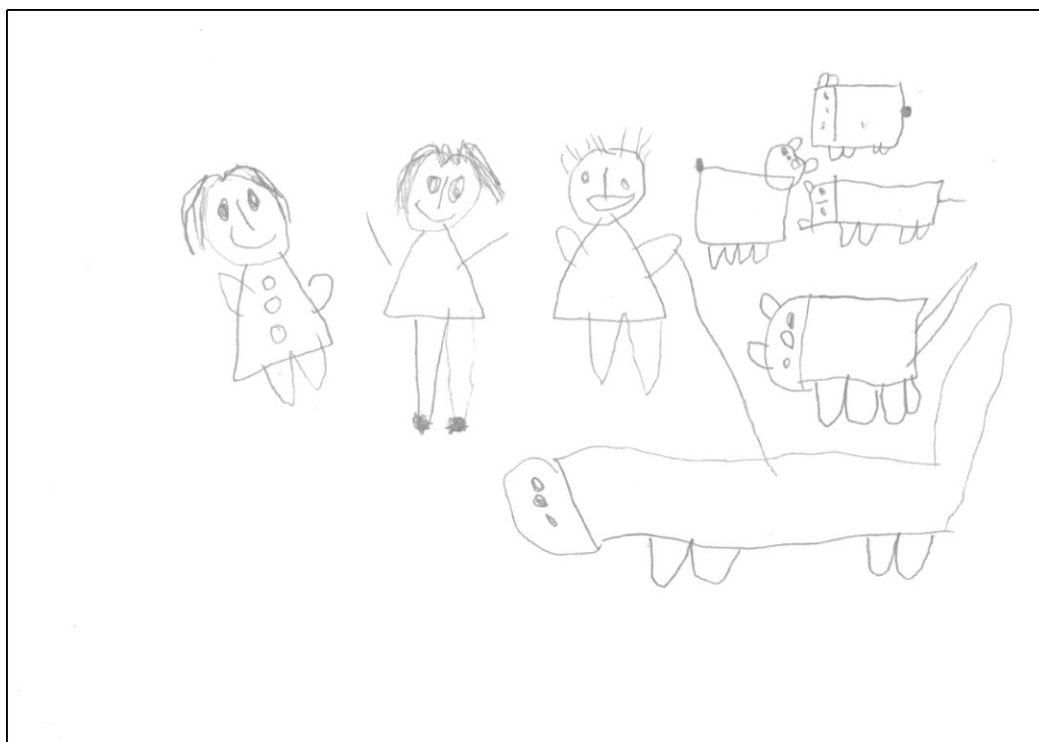
*Příloha č. 6 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, chlapec, 3.)*



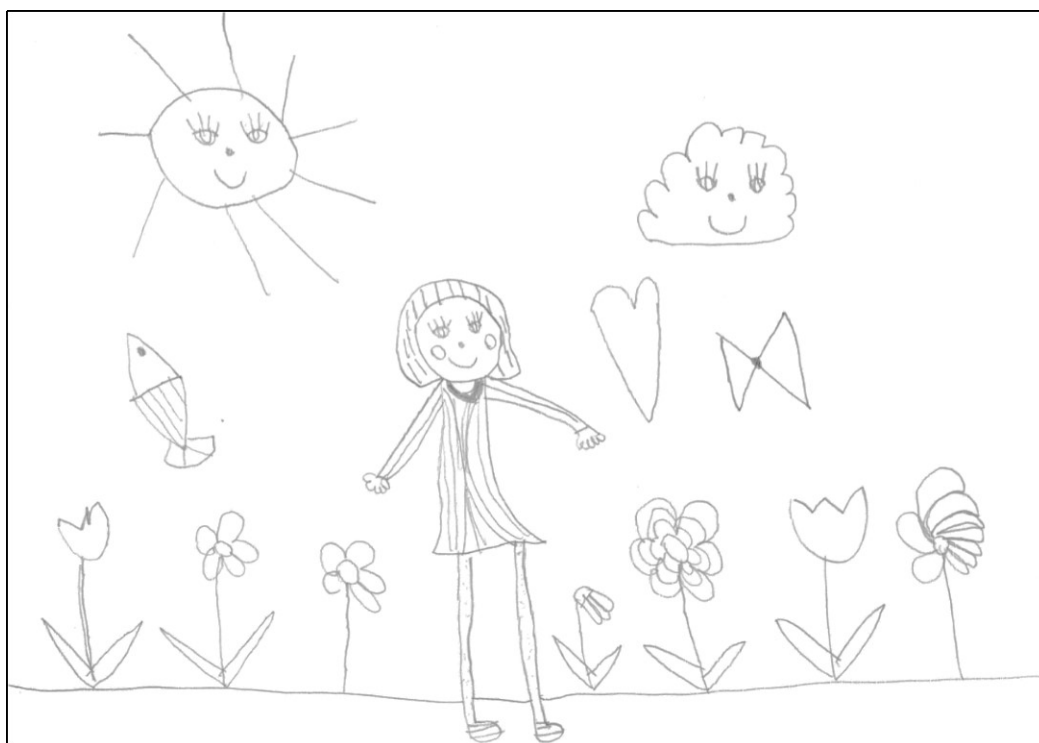
*Příloha č. 7 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, dívka, 4.)*



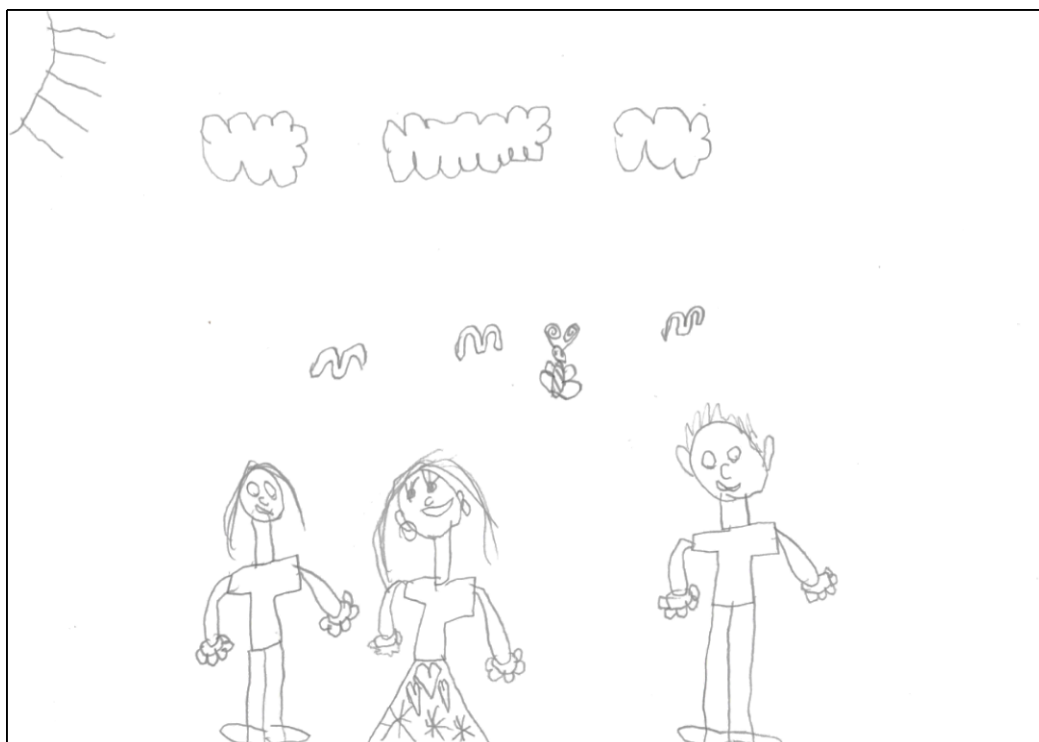
Příloha č. 8 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, dívka, 5.)



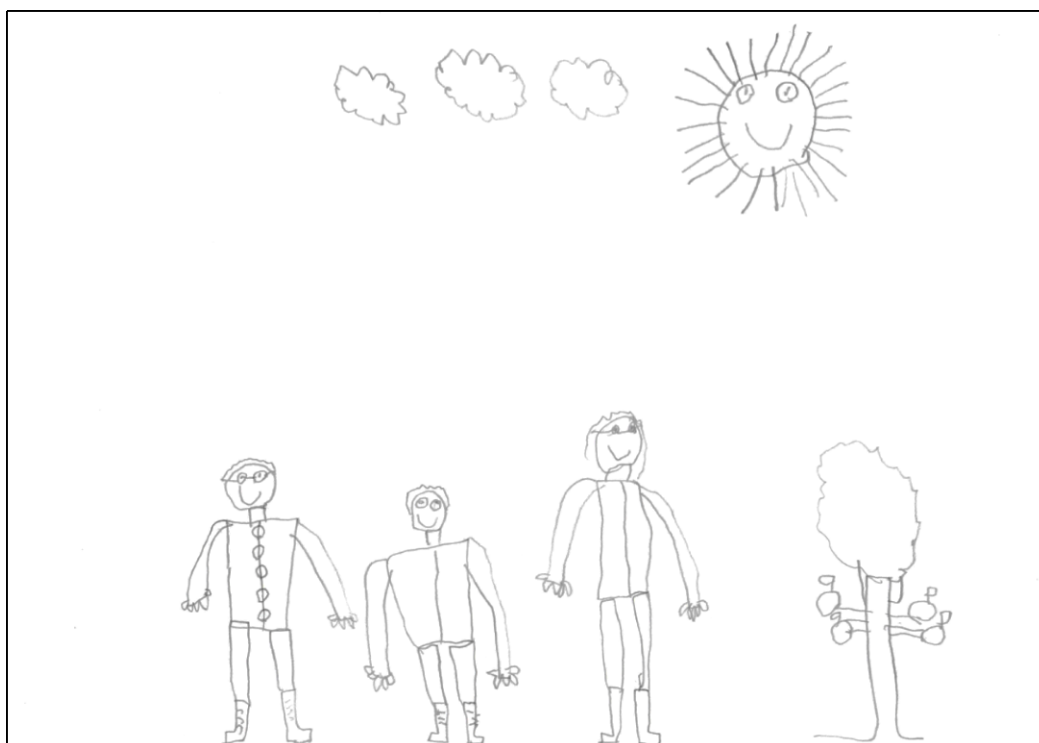
Příloha č. 9 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, dívka, 6.)



Příloha č. 10 – Obrázek (rodina s rozchodovou zkušeností, dívka, 7.)



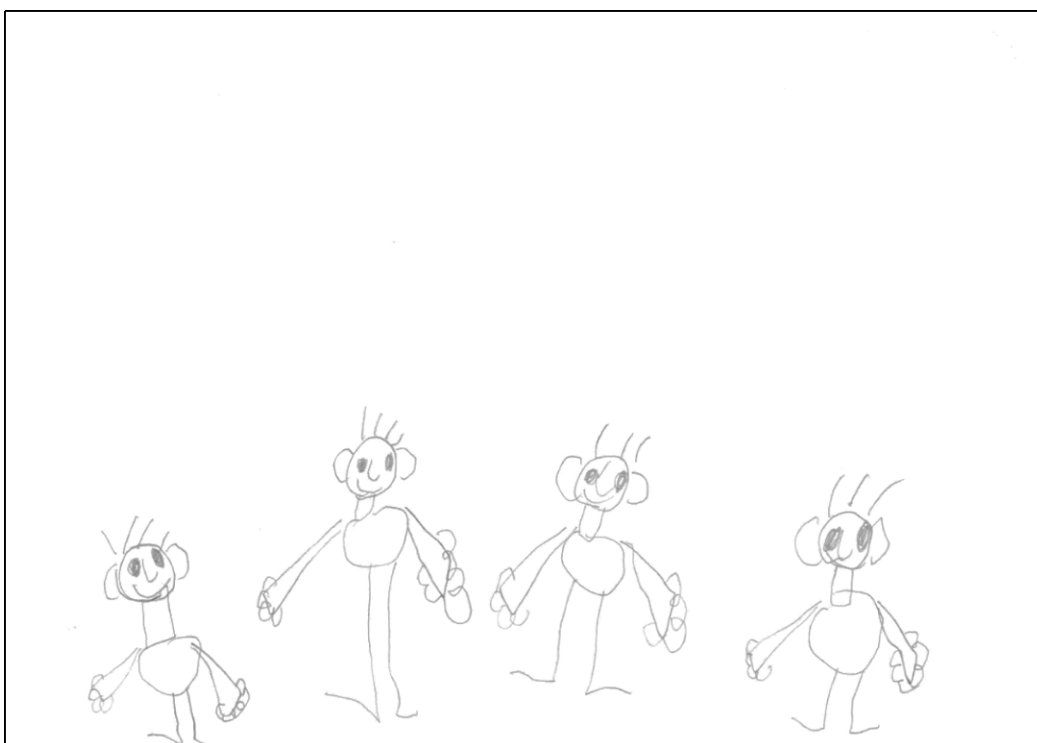
Příloha č. 11 – Obrázek (úplná rodina, chlapec, 8.)



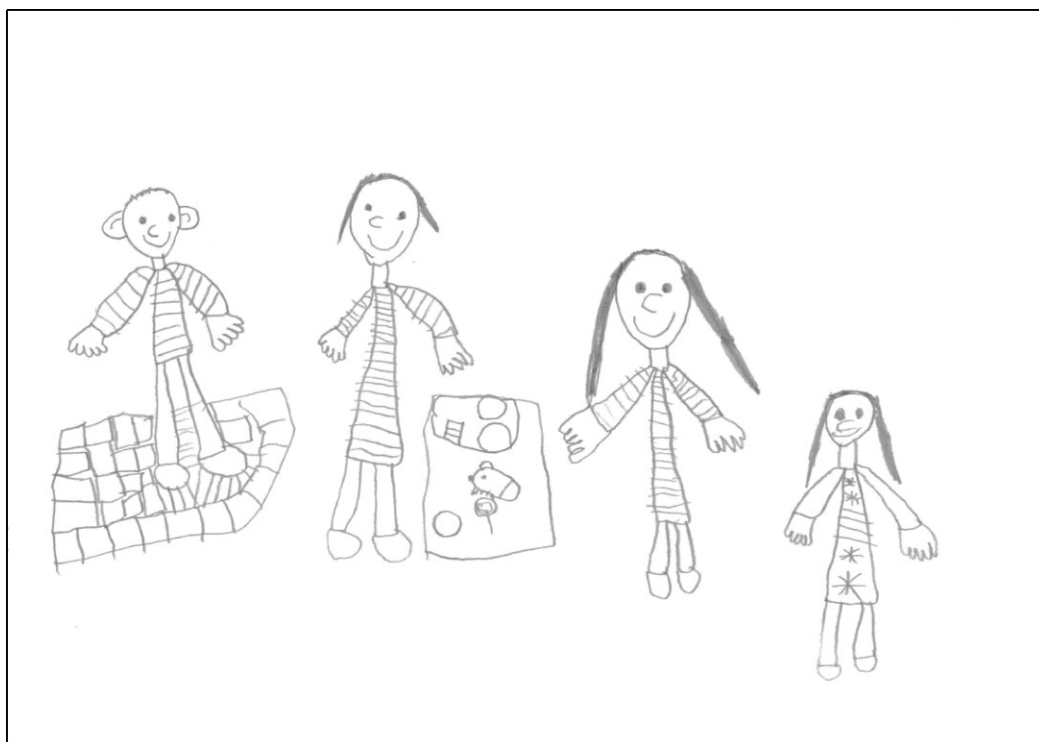
*Příloha č. 12 – Obrázek (úplná rodina, chlapec, 9.)*



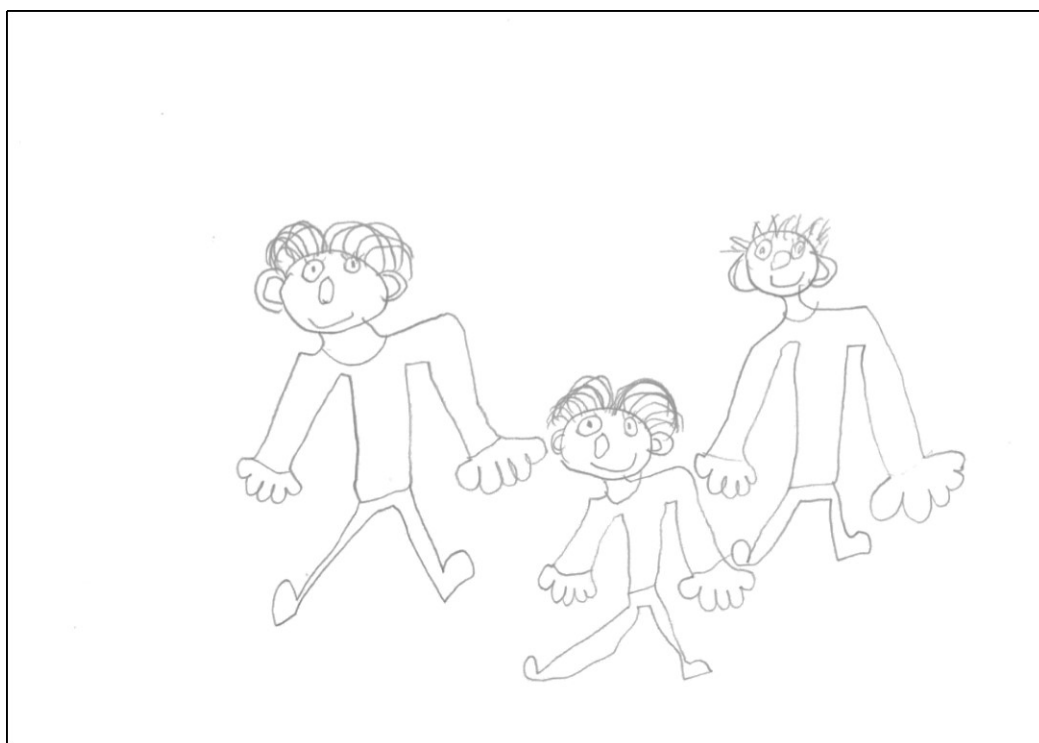
*Příloha č. 13 – Obrázek (úplná rodina, chlapec, 10.)*



*Příloha č. 14 – Obrázek (úplná rodina, dívka, 11.)*



*Příloha č. 15 – Obrázek (úplná rodina, dívka, 12.)*



Příloha č. 16 – Obrázek (úplná rodina, dívka, 13.)



Příloha č. 17 – Obrázek (úplná rodina, dívka, 14.)

